

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

MYRELLA ARAÚJO DE FREITAS

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES SOBRE A PRESENÇA INDÍGENA EM UMA
ESCOLA DA REE/MS EM DOURADOS: contradições entre o normativo e o real**

**DOURADOS
2026**

MYRELLA ARAÚJO DE FREITAS

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES SOBRE A PRESENÇA INDÍGENA EM UMA
ESCOLA DA REE/MS EM DOURADOS: CONTRADIÇÕES ENTRE O NORMATIVO E O
REAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado e Doutorado - da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – Faculdade de Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas

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

**DOURADOS
2026**

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES SOBRE A PRESENÇA INDÍGENA EM UMA
ESCOLA DA REE/MS EM DOURADOS: CONTRADIÇÕES ENTRE O NORMATIVO E O
REAL**

DISCENTE:

Mestranda: Myrella Araújo de Freitas

BANCA AVALIADORA:

Prof^a. Dra. Marta Coelho Castro Troquez – UFGD (Orientadora)

Prof. Dr. Roberto Sanches Mubarak Sobrinho – UEA (Membro Titular Externo)

Prof^a. Dra. Cássia Cristina Furlan – UFGD (Membro Titular Interno)

**DOURADOS
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

F866p Freitas, Myrella Araujo De
PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES SOBRE A PRESENÇA INDÍGENA EM UMA
ESCOLA DA REE/MS EM DOURADOS: CONTRADIÇÕES ENTRE O NORMATIVO E O
REAL [recurso eletrônico] / Myrella Araujo De Freitas. -- 2026.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: MARTA COELHO CASTRO TROQUEZ.
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2026.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Interculturalidade. 2. Lei 11.645/2008. 3. Racismo Estrutural. 4. Práticas Educativas. I.
Troquez, 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

Aos meus guias, agradeço por me acompanharem no caminho que escolhi trilhar, por me sustentarem nos momentos de incerteza e por me fortalecerem diante das inúmeras demandas que emergiram ao longo deste percurso.

À minha família. Aos meus pais, Celso e Lúcia, por acreditarem em mim e me apoiarem todos os dias, à minha irmã Myllena sempre me lembrando que nenhuma etapa precisa ser atravessada sozinha, e ao meu companheiro Thiago por caminhar ao meu lado diariamente, com incentivos e incontáveis xícaras de café compartilhadas ao longo desta trajetória.

À CAPES pelo financiamento.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Marta Coelho Castro Troquez por orientar o processo de construção desta pesquisa. Agradeço, de modo especial, pela inserção e acompanhamento no grupo de pesquisa (GEPEEIN).

Ao professor Roberto Mubarak que aceitou gentilmente contribuir com esta pesquisa. Agradeço pela leitura, apontamentos e sugestões.

Agradeço a professora Cássia Furlan por sua presença em todas as etapas do mestrado, pelos convites ao diálogo acadêmico no grupo de pesquisa (EducaGenS), pelas discussões, aprofundamentos teóricos e também pelas incertezas compartilhadas, que foram fundamentais para o amadurecimento deste trabalho.

As/os colegas que encontrei neste percurso formativo, pelas trocas, escutas, inquietações compartilhadas e pela construção coletiva que tornou este caminho menos solitário.

À escola em que a pesquisa foi realizada, as/os professoras/es participantes e também àquelas/es que optaram por não participar, pois compreendo que a recusa também constitui uma forma de posicionamento e, de modo igualmente significativo, contribuiu para a elaboração e compreensão dos caminhos desta pesquisa.

Por fim, reafirmo minha gratidão a todas e todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta trajetória, pois este trabalho é resultado de um percurso coletivo, atravessado por encontros, aprendizados, desafios e resistências que ultrapassam os limites deste texto e permanecem como parte constitutiva da minha formação.

Eu disse uma vez que escrever é uma maldição. Não me lembro porque exatamente eu o disse, e com sinceridade. Hoje repito: é uma maldição, mas uma maldição que salva. [...]. Salva a alma presa, salva a pessoa que se sente inútil, salva o dia que se vive e que nunca se entende a menos que se escreva. Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada.
(Clarisse Lispector)

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à Linha de Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão (GEPEEIN), do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. A partir de uma perspectiva intercultural, a pesquisa tem como objetivo geral investigar as percepções, as práticas docentes, e o tratamento da temática indígena em uma escola da REE/MS. Os objetivos específicos são: a) mapear a presença de estudantes indígenas em uma escola estadual urbana não indígena de Dourados/MS; b) pensar a legislação educacional voltada para a educação escolar de indígenas associada ao antirracismo; c) identificar se há práticas escolares diferenciadoras voltadas à temática indígena; d) investigar o tratamento destinado à temática indígena como histórias e culturas, e verificar se o artigo 26 da LDBEN com redação dada pela Lei nº11.645/2008, está em cumprimento. O estudo articula referenciais sobre colonialidade, interculturalidade e racismo. Nos apoiamos em autores como Aníbal Quijano e Walter Dignolo para discutir a colonialidade do saber; e, em Catherine Walsh e Vera Candau para pensarmos a interculturalidade crítica. Também são incorporadas contribuições de autoras/es indígenas e decoloniais, que problematizam a invisibilização histórica dos povos indígenas no contexto urbano e escolar não específico. A pesquisa é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, com base no estudo de caso, análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações em uma escola estadual urbana não indígena. A escolha metodológica privilegia a escuta sensível e a valorização das narrativas das/os professoras/es e gestoras/es, em consonância com uma perspectiva decolonial de produção de conhecimento. Os resultados da pesquisa evidenciam que, embora haja reconhecimento formal da Lei nº 11.645/2008 no contexto escolar investigado, a análise documental do Projeto Político-Pedagógico revela silêncios lexicais, configurando uma pedagogia da invisibilidade no planejamento institucional. A pesquisa identificou frestas de resistência, no desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas na valorização das trajetórias e dos saberes indígenas como ferramenta decolonial.

Palavras-Chave: Interculturalidade; Lei 11.645/2008; Racismo Estrutural; Práticas Educativas

ABSTRACT

This research is bounded with the Research Line on Education, Teacher Education, and Educational Practices and with the Study and Research Group on Indigenous School Education, Interculturality, and Inclusion (GEPEEIN) of the Graduate Program in Education (Master's and Doctoral Degrees) at the Federal University of Grande Dourados (UFGD). From an intercultural perspective, the study's general objective is to investigate teachers' perceptions, pedagogical practices, and the treatment of Indigenous-related themes in a public state school within the State Education of Mato Grosso do Sul (REE/MS). The specific objectives are: a) to map the presence of Indigenous students in a non-Indigenous urban state school in Dourados/MS; b) to examine educational legislation related to Indigenous school education in connection with anti-racism; c) to identify whether there are differentiated school practices addressing Indigenous themes; d) to investigate how Indigenous themes, such as histories and cultures, are addressed and to verify whether Article 26 of the Brazilian National Education Guidelines and Law (LDBEN), as amended by Law nº. 11,645/2008, is being implemented. The study draws on theoretical frameworks related to coloniality, interculturality, and racism. It is grounded in authors such as Quijano and Mignolo to discuss the coloniality of knowledge, and Walsh and Candau to reflect on critical interculturality. Contributions from Indigenous and decolonial scholars are also incorporated, particularly those who problematize the historical invisibilization of Indigenous peoples in urban and non-specific school contexts. This research adopts a qualitative, exploratory, and interpretive approach, based on a case study documentary analysis, semi-structured interviews, and observations conducted in a non-Indigenous urban public state school. The methodological choice prioritizes attentive listening and the valuing of teachers and administrators narratives, in line with a decolonial perspective of knowledge production. The findings indicate that, although there is formal recognition of Law nº. 11,645/2008 in the investigated school context, the documentary analysis of the Political-Pedagogical Project (PPP) revealed lexical silences, configuring a pedagogy of invisibility in institutional planning. At the same time, the research identified openings for resistance through the development of pedagogical practices grounded in the recognition and appreciation of Indigenous trajectories and knowledge as a decolonial tool.

Palavras-chave: Interculturality. Law 11.645/2008. Structural Racism. Educational Practices

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Faixa etária.....	37
Gráfico 02 - Gênero	39
Gráfico 03 – Cor/raça	40
Gráfico 04 – Formação acadêmica/áreas	41
Gráfico 05 – Tempo de atuação na escola	42
Gráfico 06 – Tempo de atuação na rede estadual de ensino REE/MS	43
Gráfico 07 - Função	43
Gráfico 08 - Cargo	45
Gráfico 09 – Naturalidade	47
Gráfico 10 - Conhece a Reserva Indígena de Dourados?	80
Gráfico 11 – Conhece a Lei nº 11.645/2008?	83
Gráfico 12 – Participou do processo de elaboração do PPP nesta escola?	88
Gráfico 13 – A gestão combate ao racismo?	90
Gráfico 14 – Há formação continuada sobre a temática indígena?	94
Gráfico 15 – Há práticas pedagógicas diferenciadas?	95
Gráfico 16 – As/os estudantes indígenas enfrentam dificuldades nesta escola?	100
Gráfico 17 – Há resistência sobre a temática?	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias conceituais que orientam a análise da pesquisa	28
Quadro 2 – Descrição das/os Entrevistadas/os	75
Quadro 3 – Percepções docentes sobre a escola	109
Quadro 4 – Comparativo entre normativas, PPP, práticas docentes e análise documental ...	117

LISTA DE SIGLAS

ABL – Academia Brasileira de Letras

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CF – Constituição Federal

CFOR – Coordenadoria de Formação

CNE – Conselho Nacional de Educação

COAES - Coordenadoria de Ações Estratégicas com a Educação Superior

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica

DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena

EDUCAGENS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Sexualidade e Interseccionalidades

EEI – Educação Escolar indígena

EEMJPRV – Escola Estadual Maestro José Pedro Ruas Ventura

FALE – Faculdade de Comunicação Artes e Letras

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GEPEEIN – Grupo de Estudos em Educação Escolar Indígena Interculturalidade e Inclusão

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RID – Reserva Indígena de Dourados

SED – Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. OS CAMINHOS DA PESQUISA	23
1.1 ESTUDO DE CASO COMO FERRAMENTA	24
1.2 A PESQUISA QUALITATIVA E A ANÁLISE DOCUMENTAL	27
1.3 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	29
1.4. APROXIMAÇÃO COM O CAMPO, DOCENTES E GESTORAS/ES	30
2. A COLONIALIDADE NA REE/MS: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA	50
2.1 O SILÊNCIO INSTITUCIONAL E AS FALHAS NO ENFRENTAMENTO AO RACISMO ESTRUTURAL	53
2.2 ENTRE A NORMA E A REALIDADE: contradições para a efetivação da educação inclusiva, intercultural e antirracista	56
2.3 DOCUMENTOS E NORMATIVAS	58
2.3.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO CAMPO DE DISPUTAS: silenciamentos, colonialidade e invisibilidade.....	64
2.4 A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: o papel docente frente às ausências do Estado	69
3. CONTRADIÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM CONTEXTO URBANO.....	75
3.1 ENTREVISTA COM GESTORAS/ES E PROFESSORAS/ES.....	80
3.2 ENTRE O ACOLHIMENTO DECLARADO E A INCLUSÃO NÃO REALIZADA: a escola como espaço de negociação da presença indígena	113
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: reflexões sobre os desafios com base nas percepções e práticas docentes de professoras/es	120
5. REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	137

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada “Percepções e práticas docentes sobre a presença indígena em uma escola da REE/MS em Dourados: contradições entre o normativo e o real, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), na linha de pesquisa em Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizada no município de Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil, com financiamento da Capes.

Formada em Letras, com habilitação em Português/Inglês, pela Faculdade de Comunicação Artes e Letras (FALE/UFGD), mas nascida há quase mil quilômetros da realidade que narro nesta pesquisa, venho de Minas Gerais, um estado com riquezas singulares que me possibilitou a educação básica para hoje ocupar a educação continuada na pós-graduação. Durante a infância e adolescência não tive contato próximo com a história ou a realidade indígena da cidade de Dourados/MS. Na minha formação na educação básica, a visão que insistiam em formular na escola era “a do índio da época do descobrimento do Brasil”, algo que sempre me incomodou; a forma de passar conhecimento insistia na agressividade dos outros, como se fosse uma ameaça à população, prevalecendo a ideia de descobrimento do Brasil, algo relacionado a invasão, a barbaridade. Nesse caso, a verdade é que caracterizava uma violência contra a verdadeira história e cultura dos povos indígenas.

As mudanças continuaram perpassando, pois assim como a mudança de estado, toda a minha bagagem escolar foi desconstruída ao mudar de estado. Agora faço também a mudança de área na pesquisa. Assim, reafirmo o quanto somos sujeitos plurais, povos com diferenças e semelhanças, pois, me vejo motivada pelos desafios e guiada pelas inquietações que me possibilitaram pesquisar e aprofundar problemáticas singulares da cidade de Dourados/MS.

Chego ao programa com um olhar ainda voltado para as línguas, desejando trabalhar o bilinguismo¹. A possibilidade foi a de trabalhar com uma orientadora que há

¹ Inicialmente, o meu desejo era realizar esta pesquisa diretamente com estudantes indígenas, ouvi-los, compreender suas experiências e analisar suas narrativas sobre a presença indígena na escola urbana, por entender que suas vozes são fundamentais para pensar as relações que se estabelecem nesse espaço. No entanto, durante o percurso do mestrado, encontrei entraves institucionais relacionados às autorizações necessárias junto à Plataforma Brasil, à Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS) e à Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), cujos trâmites demandariam um tempo incompatível com o prazo de conclusão desta pesquisa. Diante disso, foi preciso reconstruir o caminho investigativo e voltar o olhar para as/os docentes. Esse deslocamento, que inicialmente me pareceu uma limitação, tornou-se uma experiência formativa, pois permitiu compreender que, apesar dos avanços legais e das discussões

anos se debruça em pesquisas sobre a temática da Educação Escolar Indígena (EEI), juntas, percebemos as possibilidades de estudo dentro da temática indígena que narramos nesta pesquisa. A professora orientou e disponibilizou materiais para que me aprofundasse sobre a EEI e assim construísse uma pesquisa que contemplasse minhas inquietações e correspondesse aos seus estudos prévios e projetos de pesquisa e extensão.

Para além da companhia e orientação, participar dos encontros do Grupo de Estudos em Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão (GEPEEIN) e do projeto vinculado “O tratamento da diversidade étnico-racial em instituições de educação infantil e em escolas de ensino fundamental públicas do MS que atendem alunos indígenas: desafios para a pedagogia intercultural e crítica”, bem como das aulas do programa, eventos, reuniões, associações, discussões e leituras, foram fundamentais no meu amadurecimento como pessoa e como pesquisadora, especialmente por se tratar de uma mulher branca adentrando um campo epistemológico que exige cuidado, escuta e responsabilidade ética.

Reconhecer o espaço que ocupo e as raízes colonizadoras que me atravessaram fizeram com que, a cada aula, orientação, leitura e contato, eu pudesse identificar de onde falo e para onde e para quem, pretendo direcionar esta pesquisa, colaborando com os estudos decoloniais.

Nesse percurso, minha formação na área de Letras também se tornou um elemento decisivo para a construção do olhar analítico da pesquisa, especialmente ao evidenciar que aquilo que não é nomeado nos documentos institucionais também produz efeitos de sentido. Foi a partir dessa perspectiva que a identificação da ausência de termos como racismo e interculturalidade no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola investigada passou a ser compreendida não apenas como lacuna textual, mas como expressão de uma invisibilidade institucionalmente produzida, reforçando meu posicionamento ético-político diante da necessidade de nomear as desigualdades para enfrentá-las no campo educacional.

A presença de estudantes indígenas em escolas estaduais urbanas não indígenas na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, reflete a complexa configuração socioterritorial da região. Trata-se de um fenômeno crescente de deslocamento de

sobre educação intercultural, a escola ainda opera, em muitos aspectos, a partir de referências hegemônicas que pouco dialogam com as realidades indígenas presentes em seu cotidiano. Essa constatação reforçou, em mim, o compromisso de, em pesquisas futuras, buscar a escuta direta dos estudantes indígenas, reconhecendo-as/os como sujeitos centrais na produção de conhecimentos sobre suas próprias experiências escolares.

populações indígenas para áreas urbanas, seja pela busca de melhores oportunidades educacionais e de trabalho, seja pelas condições socioeconômicas adversas vivenciadas nas aldeias. Esse movimento tem impactado diretamente o sistema educacional, impondo desafios tanto para as/os estudantes quanto para as instituições de ensino.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), há 12.054 indígenas em Dourados; contudo, a Reserva Indígena de Dourados (RID), é classificada como área urbana pelo próprio instituto, o que dilui especificidades territoriais e socioculturais dessa população. Em contrapartida, dados do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) em 2025, indicaram 17.584 habitantes na Reserva Indígena, evidenciando uma discrepância estatística.

Essa divergência não se limita a uma questão metodológica, mas expressa formas de invisibilização institucional que também se manifestam no campo educacional, sobretudo na dificuldade recorrente, identificada ao longo desta pesquisa, tanto da escola investigada quanto da própria Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) em quantificar com precisão o número de estudantes indígenas matriculadas/os nas escolas urbanas.

A imprecisão dos dados revela limites nos mecanismos institucionais de identificação e acompanhamento da população e antecipa um padrão de apagamento que se confirma posteriormente na análise do PPP da escola, cuja lacuna textual sobre racismo e interculturalidade reforçam a persistência de práticas institucionais que contribuem para a invisibilização da presença indígena no planejamento educacional.

A temática da educação escolar de indígenas no Brasil envolve um processo de reconhecimento e valorização das culturas, línguas e saberes tradicionais, buscando a inclusão de suas especificidades dentro do sistema educacional. A educação voltada para os povos indígenas foi pautada por uma perspectiva colonizadora, que desconsiderou suas línguas, culturas, histórias e saberes, como afirmam as pesquisadoras Troquez (2015) e Troquez e Nascimento (2020). No entanto, com a Constituição Federal (CF) de 1988 e a promulgação da Lei nº 11.645/2008, estabeleceu-se o direito à diferença e a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, assim consolidando políticas públicas para uma educação escolar de indígenas que seja diferenciada, intercultural e bilíngue, reconhecendo a importância de respeitar as especificidades dos povos indígenas dentro do ambiente escolar. Esse processo ainda enfrenta desafios, especialmente nas escolas não indígenas, onde a implementação dessas políticas muitas vezes se dá de maneira superficial ou inadequada.

As políticas e práticas voltadas à educação escolar de indígenas no Brasil foram pautadas por ideais colonizadores, a partir do olhar europeu, que desconsiderou as línguas, as culturas e as histórias dos povos indígenas, de acordo com Troquez e Nascimento (2020). Antes da Constituição Federal no final dos anos 1980, no contexto de redemocratização do país, os movimentos indígenas, por meio de suas lutas sociais, buscavam a concretização de seus direitos básicos, como a demarcação de seus territórios.

De maneira estereotipada e preconceituosa, os povos indígenas são vistos como primitivos não só pela sociedade ao redor, mas também por uma parte significativa dos indivíduos que compõem o ambiente escolar nas cidades, algo presente em muitos discursos. Assim, Freire (2002), argumenta que,

A quase totalidade da população brasileira jamais visitou uma aldeia indígena nem teve contato pessoal com qualquer índio². A representação que cada brasileiro tem do índio, como regra geral, é aquela que lhe foi transmitida na sala de aula pelo professor, com a ajuda do livro didático, e é reproduzida pela mídia. Dessa forma, cabe à escola uma grande responsabilidade na construção da imagem que os brasileiros têm sobre os índios e sobre si mesmos como produtos que são, entre outras, da matriz cultural indígena (Freire, 2002, p. 94).

É importante reconhecermos que, apesar de historicamente marcada pela omissão ou pela reprodução de estereótipos, a mídia brasileira passou por algumas transformações recentes no que se refere à representação dos povos indígenas.

Essa reconfiguração midiática, ainda que incipiente, vem acompanhada de uma crescente visibilidade em documentários, séries e na presença de indígenas em espaços historicamente excludentes, como é o caso da Academia Brasileira de Letras (ABL), que passou a contar com Ailton Krenak como membro. As mudanças são significativas no sentido de reconhecer os povos indígenas como produtores de conhecimento, memória e cultura, e não apenas como objetos de representação.

Essas transformações na representação simbólica não alteram as dinâmicas concretas de exclusão e violência a que os povos indígenas estão submetidos. É fundamental considerarmos a realidade específica de Dourados, município sul-mato-grossense cuja configuração socioespacial é marcada pela proximidade com a RID, considerada uma aldeia urbana por estar localizada nos limites do perímetro urbano da

² O termo índio, utilizado por Freire (2002) na citação, não corresponde às terminologias atualmente recomendadas no campo dos estudos indígenas e das políticas educacionais, que priorizam expressões como povos indígenas ou a referência direta às etnias específicas. Optamos por manter a forma original empregada pelo autor por se tratar de citação direta de autor e obra referência na área, preservando, assim, a integridade histórica e conceitual do texto no contexto em que foi produzido.

cidade. A convivência cotidiana com povos indígenas na cidade não tem gerado, de forma automática, práticas de respeito e inclusão; ao contrário, revela um certo grau de enraizamento do preconceito e do racismo que se atualiza nas tensões políticas e sociais, especialmente no que se refere à luta por terra e território.

A territorialização do conflito entre indígenas e fazendeiros, especialmente no contexto da contínua expansão do agronegócio e das disputas por demarcação de terras, alimenta narrativas discriminatórias no imaginário social local. Como alerta Bonin (2015), o racismo contra os povos indígenas no Brasil se expressa em diversas camadas, institucionais, simbólicas, discursivas, sendo atravessado por uma lógica que associa o progresso ao apagamento dos povos originários. Essa cartografia do racismo contemporâneo se reproduz também nos espaços escolares urbanos, nos quais a presença indígena tende a ser vista como deslocada ou indesejada, especialmente quando não se encaixa nos moldes do indígena “idealizado”, aquele fixado no passado, exótico e distante. Para Bonin (2015),

[...] o racismo contra os povos indígenas se expressa tanto por meio de ações de pessoas e grupos, quanto pela omissão do Estado frente às violências praticadas e às reivindicações destes povos para que seus direitos constitucionais sejam respeitados. A violência não decorre da inexistência de mecanismos legais, mas da falta de efetividade destes, agravada imensamente pela inoperância do governo no que tange às demarcações das terras indígenas. Os conflitos fundiários respondem, em larga medida, pelas manifestações anti-indígenas registradas e pela intensificação de uma vontade de exterminar aqueles que, em processos de luta, insistem em manter-se na diferença (Bonin, 2015, p. 41).

A cidade de Dourados, por conter uma das maiores populações indígenas em contexto urbano do país, torna-se um campo privilegiado para refletirmos sobre os efeitos dessa convivência atravessada por desigualdades históricas. A escola, nesse cenário, é um espaço ambíguo: pode funcionar como um aparato de reprodução do racismo estrutural, mas também como um local de resistência e construção de práticas pedagógicas interculturais. Como mostra a pesquisa de Vieira (2015), ao analisar o cotidiano escolar de crianças indígenas em Campo Grande/MS, a identidade é permanentemente tensionada pelo contexto urbano, sendo necessário criar espaços pedagógicos que reconheçam as marcas da diferença sem convertê-las em desigualdade. Como ressalta Vieira (2015)

A construção da identidade não se dá de maneira harmoniosa, suave e equilibrada; ao contrário, é fabricada em meio às tensões e aos conflitos que emergem do processo de representação, das relações de poder, inclusão e

exclusão. Esses são fatores muito presentes dentro e fora da escola e que, de alguma forma, influenciam a constituição da identidade (Vieira, 2015, p. 63).

A esse respeito, também é fundamental retomarmos os apontamentos de Silva (2010), cuja dissertação traz contribuições importantes para pensarmos o pertencimento e o deslocamento simbólico dos sujeitos indígenas em ambientes educacionais não indígenas. O trabalho destaca como o silenciamento das identidades indígenas nas escolas reforça dinâmicas de exclusão e legitima um currículo monocultural. Como aponta Silva (2010)

Verifica-se que, mesmo nos dias atuais, ainda existem práticas pedagógicas alienadas quanto aos complexos processos culturais/identitários. No entanto, essa alienação não é resultado de profissionais isolados e sim resultado da negligência e processos educativos homogeneizantes. Há uma grande limitação no processo educacional para promover a superação do caráter monocultural, corriqueiramente reproduzido (Silva, 2010, p. 122).

Assim, é imprescindível que esta pesquisa assuma um posicionamento ético e epistemológico crítico diante dessas tensões, buscando não apenas descrever, mas compreender os mecanismos que reproduzem a exclusão das/os estudantes indígenas em uma escola estadual urbana de Dourados. Para tanto, além da análise da educação escolar de indígenas, torna-se necessário problematizarmos as formas como o racismo, a colonialidade do saber, as práticas e os desafios, ainda operam nos cotidianos escolares, muitas vezes sob a aparência de neutralidade ou universalismo pedagógico.

O racismo contra povos indígenas no Brasil, especialmente em contextos urbanos, constitui uma barreira persistente e complexa para a efetivação de seus direitos fundamentais, incluindo o direito à educação escolar diferenciada. Isso que a discriminação contra indígenas não apenas persiste, mas também se adapta às dinâmicas urbanas, reforçando processos de exclusão e invisibilidade social desses povos. Reconhecer essa forma específica de racismo, existente contra os povos indígenas no contexto das escolas não indígenas, é um passo fundamental para combatê-la, promovendo políticas e práticas pedagógicas que assegurem uma educação que respeite e valorize os saberes e identidades indígenas. De acordo com Freire (2002)

[...] a escola tem contribuído historicamente para apagar a participação dos diferentes povos indígenas na formação cultural brasileira, com consequências graves não apenas para a sociedade nacional, mas também para os próprios índios que com ela hoje interagem (Freire, 2002, p. 95).

É perceptível, assim, que a escola necessita de uma atualização contínua, mais abrangente com relação à educação dos povos indígenas. E para que essas ações ocorram é de suma importância que exista o tratamento adequado da questão indígena nas salas de aula, por meio de ações e práticas curriculares propostas pelas escolas para garantir sua efetivação.

Um dos principais desafios enfrentados por essas/es estudantes é a adaptação ao ambiente escolar urbano, que muitas vezes não leva em consideração suas particularidades culturais e linguísticas. A ausência de materiais didáticos que abordem a cultura indígena e a falta de formação específica para as/os professoras/es são fatores que podem dificultar o aprendizado e a integração dessas/es estudantes. Além disso, enfrentam barreiras linguísticas, já que algumas crianças indígenas crescem falando línguas nativas como o Guaraní ou o Kaiowá antes de terem contato com o português.

As escolas geralmente não oferecem propostas de educação diferenciada que atendam às especificidades culturais e linguísticas desses estudantes. Pesquisas realizadas em escolas municipais não indígenas de Dourados indicaram que as instituições não realizam práticas pedagógicas diferenciadas para alunos indígenas, nem possuem um currículo que contemple a diversidade cultural e linguística presente. Além disso, a temática indígena é tratada de forma superficial com ações esporádicas e pontuais, não atendendo plenamente à Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena nas escolas, como afirma a pesquisadora Troquez (2020; 2022).

Outro aspecto importante é a discriminação e o preconceito que esses estudantes frequentemente enfrentam dentro das escolas. Relatos indicam que muitos indígenas são alvos de estereótipos e de exclusão social, o que pode levar ao desinteresse pelos estudos e até à evasão escolar.

Embora haja presença de estudantes indígenas nas escolas estaduais urbanas de Dourados, ainda existem desafios significativos relacionados à implementação de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade cultural desses estudantes. Esforços contínuos são necessários para promover uma educação inclusiva e intercultural que atenda às especificidades das comunidades indígenas.

Neste cenário de pluralidade cultural tensionado por estruturas coloniais persistentes, a presente pesquisa se debruçou sobre a questão: **como as/os professoras/es de uma escola estadual urbana não indígena do município de Dourados/MS percebem, compreendem e desenvolvem práticas pedagógicas relacionadas à educação escolar indígena?**

A pergunta central desta pesquisa desdobra-se em questões orientadoras que permitiram analisar as percepções, práticas pedagógicas e desafios enfrentados pelas/os professoras/es. Sendo elas: a) como as/os professoras/es compreendem a presença indígena na escola urbana não indígena e quais concepções orientam suas práticas pedagógicas? b) que trajetórias formativas, saberes e lacunas marcaram a formação inicial e continuada das/os professoras/es para o trabalho com a temática indígena? c) de que forma as/os professoras/es conhecem, interpretam e mobilizam a legislação educacional, especialmente a Lei nº 11.645/2008, em suas práticas pedagógicas? d) quais práticas pedagógicas relacionadas à temática indígena são desenvolvidas pelas/os docentes e em que medida elas dialogam ou não com uma perspectiva intercultural crítica? e) quais desafios institucionais, curriculares e formativos são apontados pelas/os professoras/es como obstáculos à efetivação de uma educação intercultural e antirracista em escola urbana não indígena?

As questões orientadoras dialogam com os objetivos da pesquisa, uma vez que, o objetivo geral é investigar as percepções, as práticas docentes e o tratamento da temática indígena em uma escola da REE/MS. Os objetivos específicos são: a) mapear a presença de estudantes indígenas em uma escola estadual urbana de Dourados/MS; b) analisar a legislação educacional voltada para a educação escolar de indígenas associada ao antirracismo; c) identificar e problematizar práticas pedagógicas voltadas à temática indígena; d) investigar o tratamento destinado à temática indígena como histórias e culturas, e verificar se o artigo 26 da LDBEN com redação dada pela Lei 11.645/2008, está em cumprimento.

Assim, possibilitando compreendermos os limites formativos, institucionais e curriculares que atravessam a atuação docente, bem como as tensões entre legislação educacional, interculturalidade e colonialidade do saber. A colonialidade do saber de acordo com os Quijano (2005), Mignolo (2016) e Walsh (2009), ainda presente na estrutura educacional brasileira, evidencia-se na homogeneização curricular, na ausência de políticas interculturais efetivas e na fragilidade da formação docente quanto ao trato com as diferenças. Ao tensionarmos a realidade escolar de Dourados, marcada pela presença significativa de estudantes Guarani e Kaiowá em instituições não indígenas, reconhecemos a permanência de um racismo estrutural como afirma Bonin (2016) e Davis (2016) que, muitas vezes, converte a diferença em *déficit*.

É nesse sentido que a interculturalidade crítica para o autor Tubino (2005) emerge como perspectiva analítica e política, capaz de confrontar a lógica assimilacionista e de

possibilitar um projeto educativo plural, dialogado e emancipador. Como aponta Baniwa (2021), dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco, mas sim, fortalecer estratégias de resistência e afirmação identitária. Esta pesquisa se insere, portanto, no campo das epistemologias do sul, conforme ressalta Santos (2010), assumindo o compromisso ético-político de não apenas denunciar a exclusão, mas de visibilizar saberes, vozes e epistemes indígenas como parte constitutiva de um projeto educativo verdadeiramente plural, equitativo e antirracista.

Para atender aos objetivos propostos, adotamos uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, por compreender que este tipo de investigação permite apreendermos significados, percepções e práticas construídas no interior das relações sociais e educativas. Como estratégia de investigação, optamos pelo estudo de caso, tendo em vista a necessidade de analisar, de forma aprofundada e contextualizada, uma realidade específica, uma escola estadual urbana não indígena localizada no município de Dourados/MS que atende estudantes indígenas.

A escolha pelo estudo de caso justifica-se por possibilitar uma análise densa das práticas pedagógicas, das percepções docentes e das dinâmicas institucionais, considerando suas múltiplas determinações históricas, sociais e culturais. Conforme argumenta Cellard (2008), a análise documental permite compreender os contextos de produção dos documentos institucionais, enquanto Poupart (2008) destaca a relevância das entrevistas qualitativas para acessar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas.

Nesse sentido, foram utilizados como procedimentos de produção de dados: a) análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola; e b) realização de entrevistas semiestruturadas com professoras/es e equipe gestora, buscando compreender como a percepção a respeito da temática indígena é tratada no cotidiano escolar e, os desafios enfrentados na implementação de práticas pedagógicas interculturais.

Assim, fundamentamos a base teórica metodológica propondo as contribuições de Yin (2001) para o estudo de caso, Cellard (2008) para análise documental e Poupart (2008) para auxiliar na pesquisa qualitativa, bem como nas entrevistas; além da perspectiva da interculturalidade crítica e da decolonialidade na elaboração do referencial teórico com base em autores como Arroyo (2012;2013), Coulthard (2014), Dussel (1977; 1993;2000), Fanon (1961;2020), Freire (1996), Freire (2002), Mignolo (2016), Quijano (2005), Troquez (2022), Tubino (2005), Walsh (2009), entre outros, para

fundamentarmos a base teórica contamos com as contribuições de pesquisadores indígenas como Baniwa (2012;2019), Kopenawa (2010) e Krenak (2019).

Ao abordarmos a necessidade de abertura de espaços no currículo para os outros, referimo-nos à urgência de romper com a lógica monocultural da escola tradicional, marcada por uma epistemologia hegemônica que silencia saberes e sujeitos historicamente subalternizados. Nesse sentido, é fundamental compreendermos o conceito de “outros” como a expressão das diferenças étnicas, culturais, linguísticas, territoriais e epistemológicas que tensionam a universalidade abstrata da racionalidade moderna/colonial, de acordo com Dussel (1977). Propomos o reconhecimento da pluralidade de sujeitos e saberes presentes nas escolas, buscando analisar o caráter excludente dos currículos que ignoram as vozes e trajetórias dos estudantes subalternizados, indígenas, negros, camponeses, periféricos, em diálogo com Arroyo (2012).

É necessário assumirmos o currículo como um campo político de disputas, onde se reconheça os sujeitos em sua condição histórica, identitária e territorial, como portadores de epistemologias legítimas. Trata-se, portanto, de deslocar o “centro” do saber acadêmico eurocentrado para acolhermos cosmovisões indígenas, oralidades, espiritualidades e formas próprias de ensinar e aprender, o que implica uma reestruturação das práticas pedagógicas, dos tempos e dos espaços escolares. Essa abertura curricular é, assim, uma estratégia política de reconhecimento e combate à colonialidade do saber, para Quijano (2005) e Mignolo (2016), assegurando que os estudantes indígenas não sejam apenas tolerados, mas valorizados como sujeitos epistêmicos no interior da escola.

Com o intuito de atendermos aos objetivos estabelecidos, a estrutura desta pesquisa foi delineada pelo **Capítulo 1- OS CAMINHOS DA PESQUISA**. Apresentamos os fundamentos metodológicos que orientam a pesquisa, detalhando a abordagem qualitativa adotada, a escolha pelo estudo de caso, os procedimentos de construção de dados, bem como o contexto da pesquisa e o perfil das/os participantes. Nesse capítulo, também são discutidos os aspectos éticos da investigação e as estratégias utilizadas para a interpretação dos dados, buscando coerência com o referencial teórico adotado. De acordo com Baniwa (2021)

Dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos

dos brancos não contra os brancos, mas em favor dos direitos coletivos indígenas. Isso de fato pode e tem ajudado em diálogos menos desiguais entre os povos originários e o Estado e a sociedade nacional dominante. No campo político-pedagógico, estamos falando de uma lógica de complementariedade de conhecimentos, saberes, cosmologias e epistemologias, própria da racionalidade ontológica dos povos ameríndios (Baniwa, 2021, p. 60).

Com base nas reflexões, torna-se possível compreendermos que a educação escolar indígena, especialmente em contextos não indígenas, exige não apenas o reconhecimento das diferenças, mas a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com a pluralidade de saberes e modos de existência. É nesse horizonte que se insere a organização desta pesquisa, estruturada em capítulos que articulam fundamentos teóricos, caminhos metodológicos e análise empírica, buscando evidenciar as tensões e possibilidades da educação intercultural no contexto investigado.

No **Capítulo 2 – A COLONIALIDADE NA REE/MS: uma perspectiva crítica**. Discutimos as bases históricas, políticas e epistemológicas que estruturam o sistema educacional, evidenciando a centralidade de uma racionalidade eurocêntrica na organização curricular e nas práticas pedagógicas. A partir do diálogo com autores do campo decolonial, o capítulo problematiza a permanência da colonialidade do saber na educação básica e analisa como essas heranças impactam a implementação de uma educação escolar indígena intercultural e antirracista. Na concepção de Brighenti e Cárdenas (2017)

[...] são evidenciadas violações desses direitos educativos e descumprimentos das leis, inclusive pelos próprios agentes estatais que as formulam. Desta forma, são perpetuadas as práticas coloniais que se camuflam nas ferramentas discursivas implícitas nas legislações, evidenciando-se assim uma inconsistência entre formulações normativas e práticas educativas nas comunidades indígenas (Brighenti.; Cárdenas, 2017, p. 454).

Considerando essas contradições entre o campo normativo e as práticas efetivamente desenvolvidas, torna-se fundamental analisarmos como tais dinâmicas se manifestam no contexto específico da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, o capítulo seguinte busca problematizar as heranças coloniais presentes nas políticas educacionais e suas implicações para a educação escolar de indígenas e práticas docentes.

No **Capítulo 3 – CONTRADIÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM CONTEXTO URBANO**. Apresentamos a análise dos dados produzidos na pesquisa de campo, em que compreendemos como

professoras/es e gestoras/es percebem a presença de estudantes indígenas e como desenvolvem (ou não) práticas pedagógicas relacionadas à temática indígena. O capítulo traz a voz direta das/os docentes e problematiza as tensões entre formação docente, currículo, legislação educacional e práticas escolares, evidenciando limites, contradições e possibilidades para a construção de uma educação intercultural crítica no contexto investigado.

A partir desse percurso teórico e político, em que evidenciamos as tensões estruturais da educação escolar no contexto brasileiro, compreendemos como tais processos se materializam no cotidiano escolar, especialmente a partir das percepções e práticas dos sujeitos que atuam diretamente nesse espaço.

As análises desenvolvidas ao longo deste capítulo evidenciaram que as práticas pedagógicas não se constituem de forma neutra, mas são permeadas por disputas epistemológicas, limitações institucionais e processos históricos de exclusão. Tais elementos reforçam a necessidade de refletirmos criticamente sobre o papel da escola na reprodução ou no enfrentamento da colonialidade do saber.

No último capítulo intitulado **CONSIDERAÇÕES FINAIS: reflexões sobre os desafios com base nas percepções e práticas docentes**. Apresentamos as considerações finais, nas quais são retomados os objetivos da pesquisa com base no referencial teórico, realizando uma síntese crítica da pesquisa. Nesse espaço, são discutidos tanto os limites estruturais identificados, especialmente a permanência da colonialidade do saber e do racismo estrutural no planejamento e nas práticas escolares, quanto as frestas de resistência.

O último capítulo também retoma as contribuições da pesquisa para o campo da Educação, particularmente no que se refere à problematização da invisibilização institucional da temática indígena, ao fortalecimento de perspectivas interculturais críticas e antirracistas e à valorização dos saberes indígenas no espaço escolar urbano.

Por fim, são indicadas possibilidades para futuras pesquisas, reconhecendo que a complexidade do tema exige investigações contínuas, territorialmente situadas e comprometidas com a transformação das estruturas educacionais ainda marcadas por hierarquias coloniais do conhecimento.

1. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Fundamentamos a pesquisa em uma abordagem metodológica qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, orientada por uma perspectiva intercultural crítica e decolonial. A escolha decorreu da necessidade de compreendermos, em profundidade, os significados, discursos, práticas pedagógicas e tensões que atravessaram a percepção e práticas de docentes em uma escola estadual urbana não indígena que atende alunos e alunas indígenas, considerando as dimensões históricas, políticas e culturais que estruturam esse contexto.

A abordagem qualitativa mostrou-se adequada na medida em que permitiu apreendermos a realidade social a partir das interpretações de docentes envolvidas/os, reconhecendo que o conhecimento não é neutro, mas produzido de forma situada, relacional e atravessada por disputas de poder. Conforme afirma Poupart (2008):

[...] as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras. Do outro, essas realidades sociais não se deixam facilmente apreender, sendo transmitidas através do jogo e das questões das interações sociais que a relação de entrevista necessariamente implica, assim como do jogo complexo das múltiplas interpretações que os atores dão da realidade com a realidade tal e qual (Poupart, 2008, p. 215).

As práticas educativas não podem ser analisadas de forma isolada, desvinculadas das normativas legais, das concepções docentes, das trajetórias formativas e das dinâmicas históricas de colonialidade que se materializam no cotidiano escolar. Tratamos de um campo marcado por contradições entre o discurso legal de valorização da diversidade étnico-racial e a permanência de práticas pedagógicas monoculturais e excludentes.

Do ponto de vista epistemológico, a pesquisa dialoga com as contribuições da colonialidade do saber Quijano (2005) e Mignolo (2016) e da interculturalidade crítica Walsh (2009), compreendendo que a escola, enquanto instituição moderna, historicamente reproduz hierarquias de saber e silenciamentos epistêmicos, sobretudo no que se refere aos povos indígenas.

Ao assumirmos a interculturalidade crítica como horizonte teórico metodológico, apreendemos a pesquisa e a interculturalidade não como mera celebração da diversidade, mas como um projeto político, pedagógico e epistemológico comprometido com o

enfrentamento das desigualdades estruturais e do racismo. Conforme afirma Walsh (2009):

A interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo por construir. Por isso, se entende como uma estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Porém, ainda mais importantes, é seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico - de saberes e conhecimentos-, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação (Walsh, 2009, p. 03).

Nesse sentido, a abordagem metodológica adotada não se restringiu à descrição da realidade investigada, mas buscamos problematizá-la criticamente, articulando teoria, legislação, documentos institucionais e discursos docentes. A pesquisa orientou-se pela compreensão de que as práticas pedagógicas são produzidas em contextos concretos, atravessados por normas institucionais, concepções curriculares, relações étnico-raciais e disputas epistemológicas.

É a partir dessa concepção que optamos pelo estudo de caso como estratégia metodológica central, por possibilitar uma análise aprofundada e situada de uma realidade específica, sem perder de vista os processos mais amplos que a atravessam.

1.1 ESTUDO DE CASO COMO FERRAMENTA

A escolha do estudo de caso como abordagem metodológica para esta pesquisa fundamentou-se na necessidade de compreendermos, as percepções, interpretações e práticas pedagógicas de professoras e professores que atuam em uma escola estadual urbana não indígena do município de Dourados/MS, especialmente no que se refere à aplicação da Lei nº 11.645/2008 e às tensões entre interculturalidade e colonialidade do saber.

O estudo de caso possibilitou a análise aprofundada de contextos reais. Yin (2001) destacamos que o estudo de caso é especialmente pertinente quando se busca responder a questões explicativas, voltadas à compreensão de processos e significados. Para o autor,

O estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais. Experimentos, levantamentos, pesquisas históricas e análise de informações em arquivos [...]. Cada estratégia tem alguns exemplos de outras maneiras de se realizar pesquisa. Cada estratégia apresenta vantagens e desvantagens próprias, dependendo basicamente de três condições: a) o tipo de

questão da pesquisa b) o controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos; c) o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos (Yin, 2001, p.17).

A definição proposta por Yin (2001) dialoga com a pesquisa, pois a educação escolar de indígenas em escola urbana não indígena não pode ser compreendida como um caso isolado. Assim, compreendermos como e por que determinadas práticas pedagógicas são desenvolvidas ou silenciadas exige uma análise situada, atenta às condições concretas em que essas práticas se reproduzem.

No campo da pesquisa educacional, evidenciamos a autora André por problematizar concepções reducionistas que associam o estudo de caso à mera descrição de situações particulares, enfatizando seu potencial analítico e interpretativo. Para a autora:

[...] o estudo de caso ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade (André, 2013, p. 97).

Na condução desta pesquisa o foco não recaiu exclusivamente sobre a escola investigada enquanto unidade singular, mas sobre os processos educativos, institucionais e pedagógicos que nela se expressam. A escola analisada configurou-se como um espaço privilegiado por nos possibilitar observar as contradições entre o discurso legal de valorização da diversidade étnico-racial e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas, permitindo deciframos como a educação escolar de indígenas é tensionada, reinterpretada ou esvaziada no cotidiano escolar.

A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, sistema oficial do governo federal para o gerenciamento de pesquisas envolvendo seres humanos. A pesquisa obteve parecer favorável sob o CAAE: 86287324.5.0000.5160³, condição indispensável para o início das atividades de campo. Esse processo assegurou que a pesquisa estivesse em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo a proteção das/os participantes, o respeito à dignidade humana e a integridade do processo de pesquisa.

³ O parecer nº 7.511.115, foi consubstanciado e deferido no dia 16/04/2025.

A escolha do estudo de caso também se justificou pela intencionalidade da seleção do campo empírico. Tratou-se de uma escola de período integral, localizada em área urbana, próxima à RID/MS, que atende ao maior número de estudantes indígenas, segundo dados da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Além disso, a presença de um professor indígena no corpo docente ampliou as possibilidades analíticas, permitindo observarmos como a interculturalidade se manifesta ou é limitada nas relações pedagógicas, institucionais e curriculares.

Conforme evidenciamos na análise desenvolvida ao longo do capítulo, a presença do docente foi fundamental para identificarmos processos de desracialização pedagógica, de acordo com Fanon (2020), expressos nas narrativas em que estudantes e membros da comunidade escolar tendem a associá-lo a marcadores como “asiático” ou “culto”, deslocando ou atenuando sua identidade indígena.

Este ato nos evidenciou como a presença indígena, mesmo quando institucionalmente reconhecida, continua atravessada por mecanismos simbólicos de neutralização da diferença, reforçando a necessidade de percebermos a representatividade docente não apenas como avanço institucional, mas como campo de disputa epistêmica e identitária no interior da escola urbana.

Ressaltamos que a entrada no campo empírico e a realização das entrevistas só foram possíveis após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁴, via Plataforma Brasil, o que legitimou institucionalmente o desenvolvimento do estudo e assegurou o cumprimento dos protocolos éticos exigidos.

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (André, 2013, p. 97).

⁴ A submissão da pesquisa, à Plataforma Brasil, além de cumprir uma exigência normativa, também evidenciou a centralidade da ética na produção do conhecimento científico. No campo das pesquisas em educação, especialmente aquelas que envolvem populações historicamente vulnerabilizadas, como os povos indígenas, o rigor ético não se restringe ao cumprimento burocrático de protocolos, mas implica o reconhecimento dos sujeitos como portadores de direitos, saberes e epistemologias próprias. Nesse sentido, o processo de avaliação ética contribuiu para tensionarmos práticas investigativas com um posicionamento responsável e comprometido com a não reprodução de violências simbólicas ou epistemológicas.

Ao privilegiarmos a escuta sensível de sujeitos e a análise do contexto, essa abordagem metodológica permitiu evidenciarmos como a colonialidade do saber se reproduz nas práticas pedagógicas, nos currículos e nos discursos institucionais, muitas vezes sob a aparência de neutralidade ou universalismo. Ao mesmo tempo, possibilitou identificarmos brechas, resistências e experiências que apontam para práticas interculturais em construção.

Dessa forma, a adoção do estudo de caso como ferramenta metodológica não se configurou apenas como uma escolha técnica, mas como uma opção epistemológica e analítica que reconhece a centralidade do contexto, de sujeitos e das relações sociais na produção do conhecimento. Nesse movimento, consideramos as condições concretas em que a pesquisa se desenvolveu, os sujeitos que dela participaram e os caminhos percorridos para a construção do campo empírico, aspectos que orientaram e qualificaram a produção dos dados e as análises empreendidas ao longo deste estudo.

1.2 A PESQUISA QUALITATIVA E A ANÁLISE DOCUMENTAL

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, por compreendermos que os processos educativos, especialmente aqueles relacionados à diversidade étnico-racial e cultural, não podem ser analisados de maneira fragmentada ou descontextualizada. A educação escolar de indígena, em contextos urbanos não específicos, envolve práticas, discursos e políticas atravessadas por disputas históricas e coloniais que exigem uma leitura interpretativa e crítica.

No que se refere à análise documental, esta constituiu-se como uma estratégia metodológica central da pesquisa, orientada pelas contribuições de Cellard (2008). Para o autor, os documentos não são fontes neutras, mas produções sociais carregadas de intencionalidades, silenciamentos e disputas de poder. Conforme destaca:

Definir o documento representa em si em um desafio. Pelo fato de o documento constituir uma de suas principais ferramentas, a história, de todas as ciências sociais, foi a que atribuiu maior importância a essa definição. [...] de fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte”, como é mais comum dizer, atualmente (Cellard, 2008, p. 296).

Nesta pesquisa, concentramos a análise documental no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola investigada, além das legislações educacionais que normatizam a educação escolar indígena, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/1996 e a Lei nº 11.645/2008. O objetivo foi analisarmos de que maneira a temática indígena, a interculturalidade e o enfrentamento ao racismo aparecem no documento institucional e quais contradições se estabelecem entre o discurso normativo e as práticas escolares. Autoras como Veiga (2002) alertam que o PPP, quando elaborado de forma burocrática, tende a reproduzir lógicas hegemônicas. Segundo a autora:

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (Veiga, 2002, p. 1).

Nesta pesquisa, as análises foram orientadas por categorias fundamentadas nos aportes de estudos decoloniais, que permitiram tensionarmos os limites da legislação e da prática escolar diante da presença indígena em contextos urbanos. A colonialidade do saber com Quijano (2005) e Mignolo (2016) orienta a investigação sobre como o currículo reproduz hierarquias epistemológicas, marginalizando os conhecimentos indígenas. A colonialidade do ser para Torres (2007) e Lugones (2014), possibilita evidenciarmos os processos de estigmatização, racismo e desumanização que atingem os estudantes indígenas nas escolas urbanas.

Essas categorias não apenas fornecem um marco teórico, mas também funcionam como ferramentas críticas para compreendermos como a colonialidade ainda se manifesta nos currículos, nas normativas e nas relações cotidianas, ao mesmo tempo em que evidenciam possibilidades de construção de uma educação intercultural e antirracista. O quadro a seguir sintetiza as categorias de análise mobilizadas, suas definições e a forma como dialogam diretamente com os objetivos específicos da pesquisa.

Quadro 1 – CATEGORIAS CONCEITUAIS QUE ORIENTAM A ANÁLISE DA PESQUISA

Categoria de análise	Definição (com base nos estudos decoloniais)	Relação com os objetivos da pesquisa
Colonialidade do saber Quijano (2005); Mignolo (2016;2019); Walsh (2009)	Refere-se à hierarquização dos conhecimentos, na qual o saber eurocêntrico é legitimado como universal, enquanto os saberes indígenas são desvalorizados ou invisibilizados.	Investigar como o currículo e as práticas pedagógicas tratam a temática indígena, verificando o cumprimento da Lei nº 11.645/2008.
Colonialidade do ser Maldonado-Torres (2007); Lugones (2014)	Denuncia os processos de desumanização, estigmatização e racismo que inferiorizam os sujeitos indígenas, negando sua identidade cultural e linguística.	Mapear a presença de estudantes indígenas na escola selecionada e compreender os desafios enfrentados em sua permanência.

Colonialidade do poder Quijano (2005)	Explica como estruturas institucionais, normativas e políticas públicas perpetuam lógicas coloniais de exclusão, restringindo direitos e reconhecimentos.	Analisar o Regimento Escolar da Rede Estadual/MS e o PPP, identificando ausências e omissões na garantia de uma educação diferenciada.
Interculturalidade crítica Walsh (2009); Tubino (2005); Candau, 2000;2008)	Propõe o diálogo horizontal entre diferentes epistemes, superando a inclusão superficial da diversidade e enfrentando o caráter monocultural da escola.	Identificar práticas pedagógicas diferenciadas e verificar se existem iniciativas que valorizem os saberes indígenas em sala de aula.
Direito à diferença Walsh (2012)	Reconhece os povos indígenas como sujeitos epistêmicos, políticos e culturais, valorizando suas formas próprias de conhecimento.	Refletir sobre a legislação educacional associada ao antirracismo e compreender se os estudantes indígenas são reconhecidos como protagonistas no espaço escolar.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Assim, as categorias apresentadas não se limitaram a um enquadramento teórico, mas constituíram instrumentos analíticos fundamentais para a leitura crítica do material empírico da pesquisa. Ao dialogarem com os objetivos específicos, essas categorias nos permitiram examinar como a colonialidade do saber, do ser e do poder se expressam nos documentos oficiais, nos Projetos Políticos Pedagógicos e nas normativas escolares, bem como, nas narrativas de professoras/es e gestoras/es entrevistadas/os.

Da mesma forma, a interculturalidade crítica e o direito à diferença oferecem parâmetros para identificarmos práticas pedagógicas diferenciadas e estratégias de resistência que afirmem as/os estudantes indígenas como sujeitos epistêmicos e políticos. Assim, a análise documental foi realizada de forma crítica e articulada ao referencial teórico da pesquisa e, aos dados empíricos das entrevistas.

1.3 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

A entrevista semiestruturada constituiu-se como um dos principais instrumentos de produção de dados empíricos desta pesquisa. Fundamentamos a escolha desse procedimento metodológico nas contribuições de Poupart (2008), que compreende a entrevista qualitativa como um processo interacional e situado, no qual a pesquisadora e entrevistada/o constroem conjuntamente o discurso. De acordo com o autor:

No contexto das entrevistas, particularmente de tipo qualitativo, um determinado número de princípio - que são, em geral, tidos como adquiridos, no sentido etnometodológico do termo - são, de fato, comumente alegados, com o objetivo de fazer com que o entrevistado possa verdadeiramente dar

conta de sua visão ou de sua experiência: obter a melhor colaboração do entrevistado; colocá-lo o mais à vontade possível na situação de entrevista; ganhar sua confiança e, enfim fazer com que ele fale espontaneamente e aceite se envolver (Poupart, 2008, p. 228)

O formato semiestruturado permitiu a definição prévia de eixos temáticos relacionados aos objetivos da pesquisa. O roteiro para a condução das entrevistas semiestruturadas foi elaborado previamente, com 11 perguntas que visaram acessar as percepções docentes sobre a temática indígena e os desafios para a implementação da Lei nº 11.645/2008, ao mesmo tempo em que possibilitava liberdade para que as/os participantes desenvolvessem suas respostas de forma espontânea. Esse procedimento favoreceu a percepção das falas sobre a presença de indígenas na escola, o tratamento da temática indígena no currículo e os desafios para a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. O processo de transcrição das entrevistas foi realizado de forma integral, preservando as falas e expressões de sujeitos, conforme orientação de Poupart (2008), que destaca:

[...] não só tratar as pessoas como sujeitos capazes de analisar sua própria situação, mas igualmente produzir análises de “múltiplas vozes”; isto é, análises em que o ponto de vista dos diferentes autores que participam da pesquisa se encontre expresso. Em lugar de dar uma versão única sobre a realidade dos outros buscando se impor, as análises deveriam ser o resultado de uma construção mútua, o produto de um diálogo entre o pesquisador e as pessoas pesquisadas (Poupart, 2008, p. 220)

Após a transcrição, os dados foram organizados por meio de um processo de categorização empírica, no qual as unidades de sentido extraídas das falas foram agrupadas em conjuntos temáticos. As categorias de análise foram construídas em diálogo com o roteiro das entrevistas⁵, o referencial teórico da pesquisa e a recorrência de temas nas falas docentes, especialmente aqueles relacionados à interculturalidade crítica de acordo com Walsh (2009) e ao racismo estrutural para Bonin (2016).

Esse procedimento permitiu uma análise interpretativa das entrevistas, articulando os discursos docentes com a análise documental do PPP, evidenciando as contradições, silenciamentos e possibilidades de construção de práticas educativas interculturais e antirracistas em uma escola urbana não indígena.

1.4. APROXIMAÇÃO COM O CAMPO, DOCENTES E GESTORAS/ES

⁵ O questionário está como apêndice ao final da dissertação.

A aproximação com o campo empírico desta pesquisa exigiu mediações institucionais formais e revelou, desde seus primeiros movimentos, elementos que já antecipavam parte das tensões analisadas ao longo desta pesquisa. Inicialmente, estabelecemos contato via *e-mail* com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), por meio da Coordenadoria de Formação (CFOR) e da Coordenadoria de Avaliação da Educação Básica (COAES) e solicitamos autorização para realização da pesquisa na unidade escolar da rede estadual situada em Dourados. Após apreciação do projeto, a Secretaria manifestou parecer favorável, conforme registrado no Ofício nº 201/2025/COAES, informado. A COAES, posteriormente, encaminhou um documento e indicou que, no conjunto das escolas estaduais urbanas do município, havia 1.198 estudantes autodeclaradas/os indígenas matriculadas/os.

Chamamos atenção, no entanto, à discrepância entre a formalização institucional do parecer favorável à pesquisa, registrada em ofício, e a forma como posteriormente nos foi encaminhado o documento em que apresentava o quantitativo de estudantes indígenas matriculadas/os nas escolas estaduais urbanas de Dourados. Diferentemente do ofício anterior, o material enviado via *e-mail* não apresentava elementos de validações administrativas, consistindo apenas em um recorte textual inserido em arquivo editável.

A situação provocou-nos estranhamentos, sobretudo considerando que se tratava de dados centrais para a compreensão da presença indígena na rede estadual em Dourados/MS. Esse documento evidenciou as fragilidades na sistematização e no tratamento institucional dessas informações, aspecto que, de certo modo, dialoga com os próprios processos de subalternização que atravessam a escolarização de estudantes indígenas no contexto urbano investigado.

No recorte das escolas regulares urbanas, excluídas as unidades indígenas específicas e modalidades diferenciadas, a escola “Maestro José Pedro Ruas Ventura” (EEMJPRV)⁶, contava com 17 estudantes autodeclaradas/os indígenas matriculadas/os, de acordo com o ofício, configurando-se como a escola de tempo integral, ofertando

⁶ Para fins desta pesquisa, o nome atribuído a escola é fictício. A decisão de utilizarmos uma denominação fictícia partiu do compromisso ético de preservarmos a identidade institucional e protegermos a comunidade escolar envolvida. De acordo com as orientações da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais no Brasil, é dever do pesquisador assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações obtidas, de modo a evitar qualquer forma de exposição ou constrangimento aos sujeitos da pesquisa. Assim, a utilização de um nome fictício não compromete a veracidade das análises, tampouco a relevância dos resultados, servindo apenas como recurso metodológico para resguardar a privacidade da instituição e das pessoas diretamente ou indiretamente relacionadas ao campo investigado.

ensino fundamental anos finais e ensino médio, com maior número registrado no levantamento oficial.

A escolha da unidade escolar, fundamentamos, portanto, em critérios objetivos e territorialmente situados: (a) quantitativo expressivo de estudantes indígenas no contexto das escolas urbanas integrais; (b) modalidade de ensino integral, que amplia o tempo de permanência escolar e, conseqüentemente, o potencial de intervenção curricular; (c) oferta de ensino fundamental anos finais e ensino médio; (d) localização geográfica estratégica, sendo uma das escolas estaduais urbanas mais próximas da reserva do território de Dourados, o que intensifica sua responsabilidade pedagógica no diálogo intercultural.

Entretanto, já no primeiro contato presencial com a gestão escolar, emergiu uma tensão, pois a informação apresentada verbalmente indicava a presença de aproximadamente 15 estudantes indígenas matriculadas/os, número que não coincidia com o dado oficial fornecido pela SED/MS (17 estudantes). A discrepância, ainda que aparentemente pequena, possui implicações significativas; evidenciamos que a própria instituição não dispõe de mapeamento ou reconhecimento preciso de quem são suas/seus estudantes autodeclaradas/os indígenas.

A discrepância identificada entre os dados apresentados pela escola e aqueles informados oficialmente pela SED/MS não se configurou como um caso isolado, mas se insere em um quadro mais amplo de inconsistências já apontado na introdução desta pesquisa, especialmente quando comparamos os dados do IBGE e DSEI sobre a população indígena em Dourados. Evidenciamos fragilidades institucionais no reconhecimento e na sistematização da presença indígena no município.

A divergência entre o dado institucional oficial e a informação verbal apresentada pela gestão escolar não deve ser interpretada como um descompasso administrativo ou pontual. Ao contrário, ela nos evidenciou um problema estrutural mais amplo, relacionado à ausência de mecanismos sistemáticos de identificação, registro e acompanhamento de estudantes indígenas no contexto escolar urbano. A imprecisão revelou a fragilidade das políticas institucionais voltadas ao reconhecimento da diversidade étnico-racial, além de expor a permanência de uma lógica de invisibilização que historicamente marca a presença indígena nos espaços formais de ensino.

Nesse sentido, a dificuldade, ou mesmo a negligência, em identificar quem são essas/es estudantes pode ser compreendida como expressão da colonialidade do saber e do poder, conforme discutido por Quijano (2005), na medida em que opera pela

deslegitimação de identidades não hegemônicas e pela naturalização de um sujeito universal abstrato, que apaga as diferenças. Além disso, apontamos para a insuficiência das políticas educacionais no que se refere à efetivação, como a Lei nº 11.645/2008, uma vez que o reconhecimento de sujeitos indígenas constitui condição básica para a implementação de práticas pedagógicas interculturais. A ausência de um mapeamento compromete não apenas a produção de dados, mas também a formulação de ações pedagógicas e políticas institucionais que considerem as especificidades desses estudantes.

Essa constatação não pode ser reduzida à falha administrativa. Em um território historicamente atravessado por processos de colonialidade e estigmatização, a imprecisão quanto à identificação desses estudantes nos revelou fragilidade estrutural,⁷ nos mecanismos institucionais de reconhecimento da presença indígena nas escolas urbanas. Além disso, o próprio processo de acesso as/os docentes participantes da pesquisa, marcado por mediações institucionais e por uma resistência inicial à abordagem da temática, não pode ser interpretado apenas como entrave burocrático, mas como expressão das dinâmicas da colonialidade do poder no interior da instituição escolar, que tendem a produzir silenciamentos em torno de temas considerados sensíveis ou geradores de “incômodo”, como o racismo, a interculturalidade e as desigualdades historicamente vivenciadas pelos povos indígenas.

Nesse sentido, as dificuldades encontradas durante o trabalho de campo constituíram também um dado analítico, pois evidenciaram que a invisibilização dessas questões não se limitou ao plano documental, mas atravessa as práticas institucionais e os modos de regulação do discurso no espaço escolar.

A direção escolar demonstrou receptividade à pesquisadora e à realização da pesquisa na instituição, autorizando o desenvolvimento do estudo e delegando à coordenação pedagógica a responsabilidade pela mediação do contato com as/os docentes e pela organização dos momentos destinados às entrevistas.

No entanto, diferentemente da postura inicial assumida pela direção, a coordenação pedagógica mostrou-se receptiva à presença da pesquisadora, mas não propriamente à realização da pesquisa. Nos primeiros contatos, foram enfatizados

⁷ Tratamos, portanto, de um indício de racismo institucional, que se manifesta não necessariamente por ações explícitas, mas pela omissão, pela desatenção e pela incapacidade de produzir visibilidade e reconhecimento dentro do espaço escolar. Se a escola não reconhece quem são seus estudantes indígenas, como pode planejar ações pedagógicas específicas? Como pode implementar de modo efetivo a Lei 11.645/2008, que exige transversalidade da temática indígena no currículo?

obstáculos administrativos relacionados ao calendário escolar, às atividades previamente programadas, aos prazos bimestrais e à rotina institucional, apontando-se a dificuldade de realização da pesquisa naquele contexto.

Além disso, nos foi informado que não seria possível circular livremente pela escola nem estabelecer contato direto com as/os docentes. Segundo a coordenação, as informações sobre a pesquisa haviam sido repassadas por meio de grupo de *WhatsApp* e contatos telefônicos, de modo que as/os professoras/es interessadas/os deveriam procurar espontaneamente a pesquisadora. Mesmo nos dias previamente agendados para a realização das entrevistas, os encontros eram mediados pela coordenação, evitando qualquer possibilidade de divulgação da pesquisa ou aproximação com outras/os docentes presentes na instituição.

O próprio espaço destinado às entrevistas também foi previamente definido pela coordenação: uma pequena sala improvisada de tecnologia, utilizada simultaneamente por estudantes e professoras/es, o que evidenciava não apenas limites estruturais, mas também formas sutis de controle institucional sobre a circulação da pesquisa no interior da escola. Em algumas entrevistas, havia entrada e saída de pessoas, interrupções, perguntas paralelas e ruídos provocados pela movimentação de estudantes no ambiente, comprometendo, por vezes, a privacidade e a fluidez das falas.

A condição colocada institucionalmente era que, caso a pesquisadora desejasse realizar as entrevistas naquele espaço e naquele período, deveria aceitar as circunstâncias. Esses elementos, longe de serem apenas detalhes, também revelaram aspectos das dinâmicas institucionais que atravessaram a realização da pesquisa, ressaltando as limitações impostas ao próprio exercício da escuta e do diálogo em torno de uma temática considerada sensível no contexto escolar investigado.

O processo de entrevistas foi menos dinâmico do que inicialmente previsto. Estes movimentos não são neutros, sabemos que as pesquisas que problematizam tendem a tensionar estruturas institucionais que operam sob lógica de neutralidade. Assim, a própria recepção da pesquisa constituiu um dado analítico, revelando que a temática não é consensual nem desprovida de incômodo. Essa resistência inicial pode ser analisada com a ajuda de André (2006), que alerta para o fato de que o campo não é um espaço neutro à disposição de pesquisador/a, mas território permeado por relações de poder, expectativas e desconfianças. Conforme a autora destaca:

O campo de pesquisa não é um cenário passivo, pronto para ser observado. Ele é constituído por sujeitos que interpretam a presença do pesquisador, atribuem

sentidos à investigação e estabelecem limites, resistências ou alianças. A entrada no campo exige negociação, sensibilidade e reconhecimento de que o pesquisador também passa a fazer parte da realidade investigada (André, 2013, p. 97).

Mesmo com a comunicação de que a pesquisa havia recebido parecer favorável da SED/MS, a coordenação optou por deixar a participação inteiramente a critério das/os docentes, sem promover um momento institucional de apresentação da pesquisa, de esclarecimento sobre objetivos ou de sensibilização quanto à importância de participação. Na prática, isso nos significou que o contato com o corpo docente ficou restrito àquelas/es que espontaneamente retornavam o recado encaminhado pela coordenação, sem que houvesse uma mediação efetiva que favorecesse o diálogo inicial com o coletivo.

Além disso, ao adentrarmos o espaço escolar, diversas tentativas de aproximação foram realizadas, mas não obtiveram êxito; ao contrário, foi explicitado que não seria possível acessar contatos das/os professoras/es, tampouco circular pela escola fora dos dias e horários previamente agendados para a realização da pesquisa. Esse conjunto de limitações nos ajuda a compreender por que, em uma escola, superior a 50 docentes, apenas 9 aceitaram participar do estudo, evidenciando que as condições institucionais de acesso também incidiram diretamente sobre a constituição do campo empírico.

Nessa perspectiva, as dificuldades encontradas não devem ser interpretadas como obstáculos administrativos, mas como expressão das dinâmicas institucionais e da sobrecarga que caracteriza o cotidiano da escola pública. Ao mesmo tempo, revelaram que a investigação sobre práticas pedagógicas e interculturalidade pode provocar incômodos, sobretudo quando tocamos em dimensões estruturais da organização curricular. Com o decorrer do processo, a construção de vínculos mais diretos com as/os docentes possibilitou maior abertura e adesão voluntária à pesquisa. A participação foi formalizada mediante assinatura do termo de consentimento livre esclarecido (TCLE)⁸, garantindo anonimato e respeito aos princípios éticos que regem a pesquisa em Educação.

⁸ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) constitui um instrumento ético fundamental nas pesquisas que envolvem seres humanos, assegurando que a participação ocorra de forma consciente e informada. Por meio desse documento, as/os participantes foram esclarecidas/os quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos adotados, aos possíveis riscos e benefícios, bem como, à garantia de sigilo, anonimato e direito de desistência a qualquer momento, sem prejuízo. No contexto brasileiro, a utilização do TCLE está regulamentada pelas diretrizes do Conselho Nacional de Saúde, especialmente pela Resolução nº 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, e pela Resolução nº 466/2012, que estabelece princípios éticos gerais para pesquisas com seres humanos. Dessa forma, sua adoção nesta pesquisa reafirma o compromisso com a ética, o respeito aos sujeitos participantes e a integridade do processo investigativo.

De acordo com o PPP, a escola apresenta um público heterogêneo, composto majoritariamente por estudantes oriundos de camadas populares urbanas, trabalhadoras/es informais, famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica e estudantes provenientes de territórios indígenas próximos. O corpo docente e administrativo é composto por docentes com diferentes tempos de carreira, formações iniciais diversas e trajetórias profissionais marcadas pela experiência na rede estadual⁹. A coexistência dessas múltiplas trajetórias e pertencimentos confirmam um espaço atravessado por desigualdades de classe, raça e gênero, ainda que nem sempre explicitadas institucionalmente.

Dessa forma, a escolha não foi casual, mas metodologicamente fundamentada e politicamente situada. A discrepância entre dados oficiais e percepção institucional, as resistências iniciais e a localização territorial estratégica configuram elementos que já indicam a complexidade do campo investigado. É nesse cenário que se inscrevem os sujeitos da pesquisa, docentes que, inseridos nesse contexto, produzem interpretações, práticas e silenciamentos que serão analisados nos capítulos subsequentes.

O perfil das/os participantes evidenciou predominância do gênero feminino, refletindo a histórica feminização do magistério, especialmente na educação básica. As faixas etárias variam entre jovens docentes em início de carreira e profissionais com mais de duas décadas de atuação. Quanto à formação, todos possuem licenciatura, sendo que parte significativa conta com especialização, e alguns desenvolvem ou concluíram formação em nível de mestrado. Essa diversidade na formação, contudo, não assegura, por si só, preparo específico para o trabalho com a educação escolar indígena, lacuna apontada nas entrevistas e articulada ao debate sobre formação docente intercultural.

Nesse sentido, as contribuições de Walsh (2008), ajudam a compreendermos que a interculturalidade crítica não se limita ao reconhecimento da diversidade, mas implica

⁹ Embora o PPP apresentasse uma caracterização do público atendido e da composição do corpo docente, os dados registrados não se mostraram integralmente compatíveis com a realidade observada durante o trabalho de campo. As visitas realizadas à escola, as observações do cotidiano institucional e o contato com as/os profissionais evidenciaram informações desatualizadas e generalizações que não correspondiam à configuração efetiva da unidade escolar no período da pesquisa. Além disso, o documento não explicita adequadamente aspectos relacionados à composição dos cargos, às funções desempenhadas e às dinâmicas de gênero presentes na instituição, produzindo uma representação homogênea de um contexto marcado por múltiplas diferenças e desigualdades. O descompasso entre o registro documental e a realidade observada não constituiu apenas uma limitação de atualização do documento, mas pode ser interpretado como um indício das fragilidades institucionais na produção de diagnósticos capazes de reconhecer e registrar a complexidade de sujeitos que compõem o espaço escolar. Nesse sentido, o PPP acaba por operar mais como uma projeção normativa da escola do que como um retrato efetivo de suas condições concretas de funcionamento.

transformação estrutural das práticas e das relações de poder na escola. Como afirma a autora:

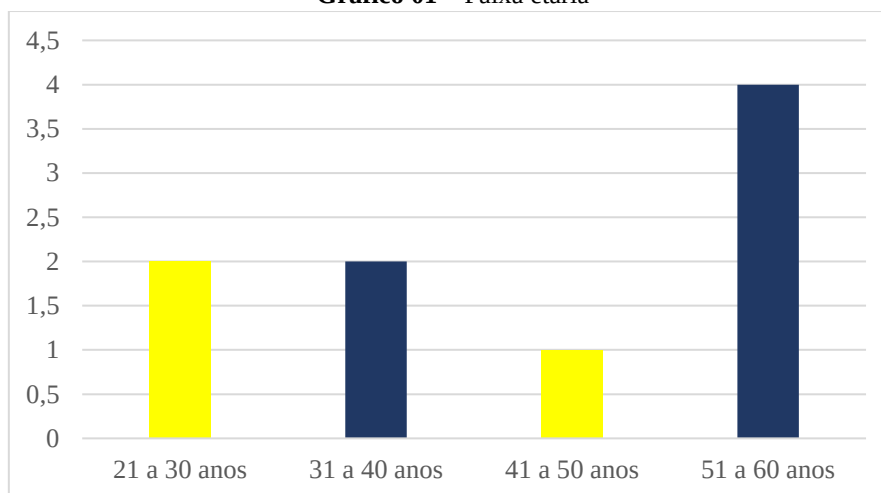
É argumentar não pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas “especiais” que permitam que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes (Walsh, 2008, p.4, tradução da pesquisadora).

Apresentamos o perfil das/os participantes da pesquisa, detalhando aspectos relacionados à idade, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação na rede estadual e naturalidade, de modo a compreendermos como essas trajetórias individuais dialogam com as práticas pedagógicas e percepções sobre a temática indígena no contexto da escola investigada.

A caracterização sociodemográfica das/os participantes constituiu um elemento importante para a compreensão do contexto em que se produzem as percepções e práticas docentes analisadas nesta pesquisa. Conforme destacam Ludke e André (2018), autoras da pesquisa qualitativa em educação, situar sujeitos investigados em termos de trajetória profissional, geração e inserção institucional contribuiu para compreendermos como determinadas experiências formativas e históricas atravessam as práticas pedagógicas.

A concentração docente em determinadas faixas geracionais indicou que a maioria das/os docentes concluiu sua formação inicial antes da consolidação das políticas de educação para as relações étnico-raciais e da Lei 11.645/2008. Isso sugere uma base formativa pouco sensível à diversidade, o que reflete na insegurança relatada para trabalhar a temática indígena.

Gráfico 01 – Faixa etária



Fonte: elaborado pela autora (2026).

A distribuição da faixa etária apresentada evidenciou um corpo docente predominantemente situado em determinadas faixas geracionais, o que nos permitiu inferir que parte significativa dessas/es profissionais foi formada em contextos educacionais marcados por concepções curriculares ainda pouco sensíveis às discussões sobre diversidade étnico-racial e educação intercultural.

Esse dado dialoga diretamente com os resultados das entrevistas, nas quais parte das/os docentes relataram insegurança, ausência de formação específica ou mesmo dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas voltadas à temática indígena, frequentemente compreendida como responsabilidade externa ao seu campo de atuação. Esse cenário reforça ainda que os limites identificados nas práticas pedagógicas não decorrem apenas de iniciativas individuais, mas estão vinculados a processos formativos historicamente estruturados sob a lógica da monocultura curricular, o que contribui para a permanência de abordagens pontuais, fragmentadas ou folclorizadas da temática indígena no cotidiano escolar.

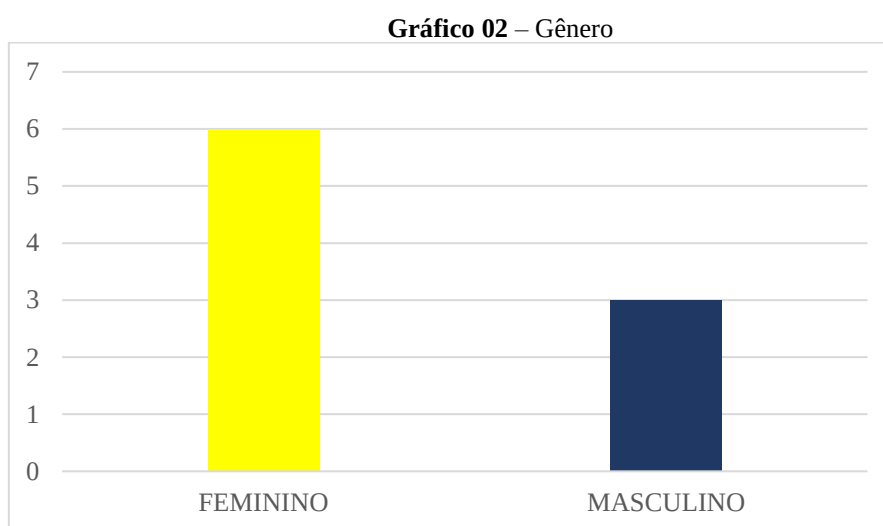
Considerando que a implementação de políticas voltadas à educação para as relações étnico-raciais e à valorização das culturas indígenas no currículo escolar ganhou maior visibilidade, sobretudo, a partir dos anos 2000, especialmente após a promulgação da Lei 11.645/2008, consideramos que diferentes trajetórias formativas puderam influenciar os modos como tais temáticas são compreendidas e incorporadas às práticas pedagógicas. Assim, a composição geracional do grupo docente constituiu um elemento analítico importante para analisarmos as tensões, limites e possibilidades presentes nas práticas educativas desenvolvidas na escola investigada.

A predominância feminina no grupo de participantes confirma a tendência histórica de feminização do magistério na educação básica brasileira de acordo com a pesquisadora Vianna (2017). Essa configuração deve ser analisada sob a ótica de que o trabalho docente é atravessado por processos sociais de gênero que impactam a valorização profissional e a organização escolar, de acordo com Vianna (2013),

A chamada feminização do magistério caracteriza-se ao longo da história como um fenômeno internacional pautado por alterações nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério. [...]. No Brasil, a maciça presença de mulheres no magistério do ensino primário refere-se a um longo processo que tem início durante o século XIX com as escolas de improvisado, que não mantinham vínculos com o Estado, intensificando-se com a instituição das escolas seriadas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas, já em meados do século XX. Mas não se trata

apenas da presença do sexo feminino, a entrada das mulheres no magistério deve ser examinada a partir das relações de classe e gênero. Podemos então lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica. Esse processo foi repleto de dificuldades e, até a primeira metade do século XX, mais relacionado à expansão do ensino público primário (Vianna, 2013, p. 164).

Considerando essa dimensão histórica, observamos como se configura a distribuição de gênero entre as/os participantes desta pesquisa, uma vez que esta composição pode revelar aspectos estruturais da organização do trabalho docente na rede pública de ensino.



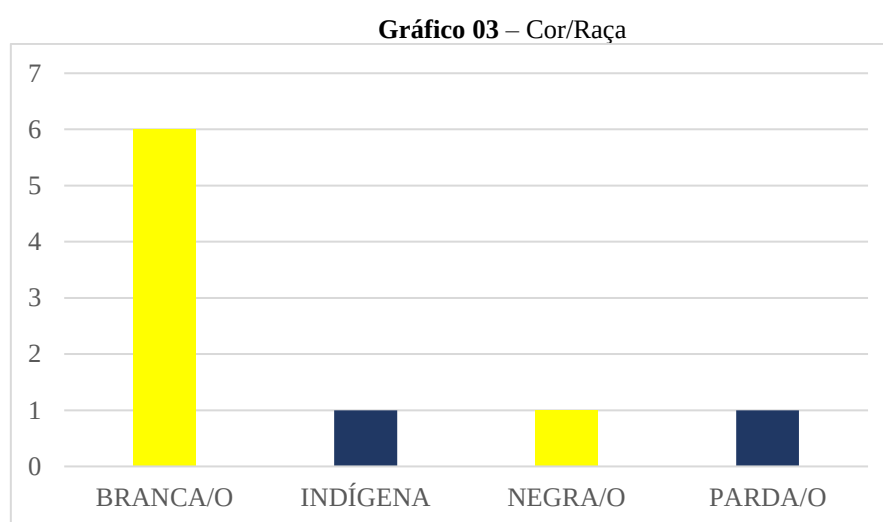
Fonte: elaborado pela autora (2026)

Os dados apresentados confirmam a tendência amplamente observada na educação básica brasileira. Há predominância feminina no exercício da docência. Essa configuração não constitui um dado meramente descritivo, mas reflete processos históricos de construção social da profissão docente que, ao longo do tempo, associaram o magistério a papéis socialmente atribuídos às mulheres, esta realidade também tem implicações nas condições de trabalho, na valorização profissional e na divisão de responsabilidades no interior das instituições escolares.

No contexto desta pesquisa, a predominância feminina entre os/as participantes também dialoga com a presença majoritária de professoras nas escolas públicas e compõe o pano de fundo social no qual se produzem as práticas pedagógicas analisadas ao longo deste estudo, conforme destaca Vianna

A relação entre as expressões da masculinidade e da feminilidade, mesmo estereotipadas e cristalizadas, e a própria docência permitem ver a feminização do espaço escolar e das atividades docentes até mesmo quando ocupados por homens (Vianna, 2013, p. 174).

A identificação de cor/raça das/os docentes também foi considerada na caracterização do grupo investigado, uma vez que a literatura crítica sobre educação e relações raciais tem enfatizado a importância de compreendermos como a dimensão racial atravessa as experiências sociais e profissionais no campo educacional. No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades raciais historicamente estruturadas, a composição racial do corpo docente pode influenciar tanto as experiências individuais quanto as percepções sobre diversidade cultural e relações étnico-raciais no espaço escolar. Assim, apresentamos no gráfico a seguir a autodeclaração de cor/raça das/os docentes da pesquisa.



Fonte: elaborado pela autora (2026)

A distribuição racial do grupo revelou as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro. A sub-representação de determinados grupos em espaços de saber e poder reforça a necessidade de compreendermos como a branquitude opera como parâmetro normativo implícito na escola investigada, pesquisas têm indicado que, embora haja maior diversidade racial entre estudantes da educação básica, o corpo docente e os espaços de gestão educacional ainda apresentam desigualdades significativas em termos de representação racial.

De acordo com a pesquisadora Gomes (2008; 2012), o campo educacional brasileiro ainda reproduz desigualdades raciais estruturais, evidenciadas tanto na sub-representação de determinados grupos raciais em posições de poder quanto na

permanência de práticas que não reconhecem plenamente a diversidade étnico-racial.

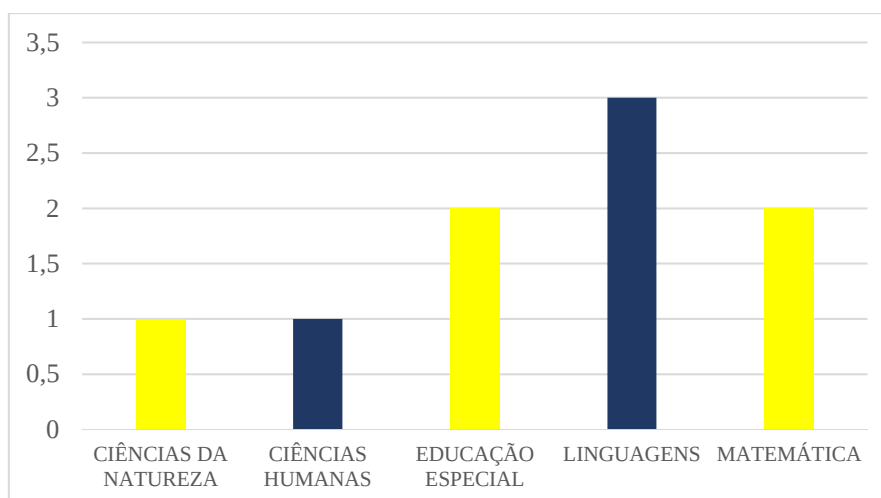
Para a autora:

As ações afirmativas são mais amplas e extrapolam a especificidade étnico-racial. Trata-se de pensar a raça e o gênero como critério de seleção positiva nos processos de decisão, de contratação e de promoção ou por meio do estabelecimento de cotas para a representação de minorias e de mulheres. A despeito das opiniões favoráveis ou contrárias, é certo que, a médio e longo prazos, essas políticas desencadearão mudanças significativas na sociedade brasileira. Elas poderão ajudar a construir espaços sociais em que, de fato, a Diversidade Cultural se expresse com toda a sua força, por meio da presença real e cidadã de negros, indígenas, mulheres, jovens no mesmo patamar de direito e igualdade, nos mais diversos setores sociais da nossa sociedade. Dessa forma, as ações afirmativas e os demais desafios apresentados pela questão racial para a sociedade, a cultura e a educação brasileira poderão nos levar a construir e a reconstruir práticas e a problematizar nosso próprio conceito de cidadania. Uma cidadania que se construa no direito político à diferença e na garantia da igualdade social articulada com a vivência e o pleno exercício da diversidade (Gomes, 2008, p. 144-145).

Embora o corpo docente possua formação de nível superior, observamos que as licenciaturas muitas vezes não contemplam discussões consistentes sobre interculturalidade ou decolonialidade. Essa lacuna é apontada nas entrevistas como um dos principais entraves para a aplicação efetiva da legislação.

A formação acadêmica das/os participantes constituiu outro elemento para compreendermos as perspectivas pedagógicas presentes no contexto investigado. A literatura sobre formação docente destaca que as trajetórias influenciam diretamente as concepções de ensino, as práticas pedagógicas e os referenciais teóricos mobilizados pelos professores em sua atuação cotidiana. De acordo com Nóvoa (1999), a formação docente não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolve a construção de identidades profissionais, profundamente influenciadas pelas experiências formativas e pelos contextos de atuação.

Nesse sentido, conhecer as áreas de formação inicial das/os participantes nos permitiu compreender quais campos disciplinares estruturam o trabalho pedagógico desenvolvido na escola investigada.

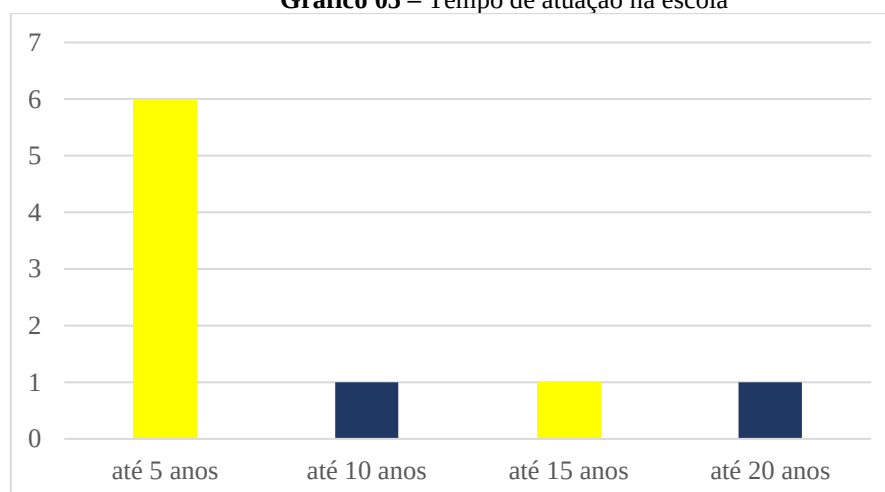


Fonte: elaborado pela autora (2026)

Os dados apresentados indicam a diversidade de áreas de formação entre docentes participantes, aspecto que reflete a própria organização curricular da educação básica. Entretanto, também observamos que nem sempre as formações iniciais contemplam de maneira consistente discussões relacionadas à educação intercultural, às relações étnico-raciais ou à temática indígena.

O tempo de atuação na escola investigada foi considerado um elemento para compreendermos o grau de familiaridade das/aos participantes com o contexto institucional no qual desenvolvem suas práticas pedagógicas. Professoras/es que atuam há mais tempo em determinada instituição tendem a desenvolver relações mais consolidadas com a comunidade escolar e com a cultura institucional da escola, enquanto profissionais recém-chegadas/os podem apresentar perspectivas diferenciadas sobre o funcionamento e os desafios do cotidiano escolar.

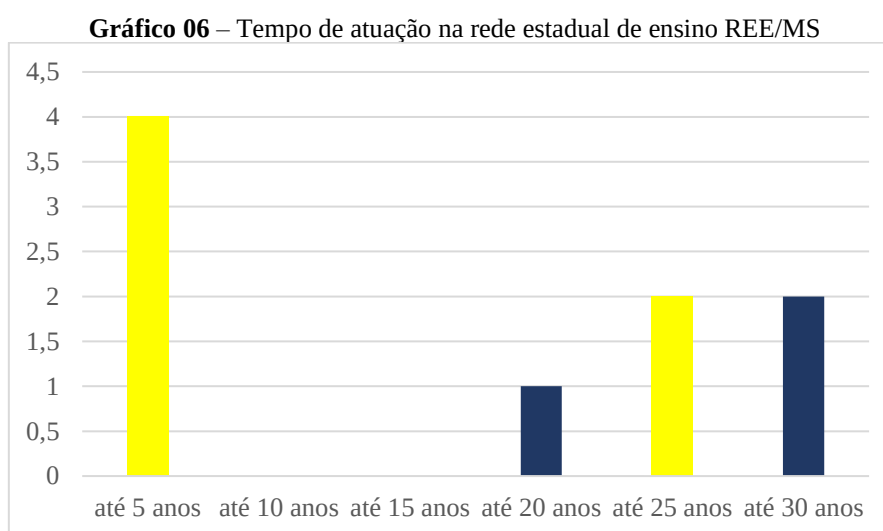
Gráfico 05 – Tempo de atuação na escola



Fonte: elaborado pela autora

A coexistência de docentes recém chegadas/os e profissionais com décadas de experiência na rede estadual indica um ambiente com múltiplas trajetórias institucionais. Docentes há mais tempo na escola podem apresentar maior resistência a mudanças curriculares, enquanto o “tempo de casa” influencia a familiaridade com as tensões específicas da comunidade escolar.

Além do tempo de atuação na escola específica investigada, também buscamos compreender o tempo de experiência das/os participantes na (REE/MS). Esse dado nos permitiu situar as/os docentes no interior de trajetórias profissionais mais amplas, possibilitando observar o nível de experiência acumulada no sistema educacional estadual.



Fonte: elaborado pela autora (2026)

A distribuição do tempo de atuação na rede estadual evidenciou diferentes momentos da trajetória profissional das/os participantes, desde docentes com longa experiência no sistema educacional até profissionais em etapas mais recentes de sua carreira. Essa diversidade de experiências profissionais também pode influenciar as formas como as/os professoras/es interpretam as políticas educacionais e os desafios pedagógicos enfrentados no cotidiano escolar.

A identificação majoritária como professoras, mesmo entre quem exerce coordenação pedagógica e coordenação de área, nos revela a centralidade simbólica da docência na identidade profissional. No entanto, a posição ambígua da coordenação na estrutura escolar pode invisibilizar sua responsabilidade na articulação de práticas interculturais.

Gráfico 07 - Função

Fonte: elaborado pela autora (2026)

A presença de docentes que também exercem funções de coordenação pedagógica e/ou de área evidenciou a complexidade da organização do trabalho escolar, em que determinadas/os profissionais assumem múltiplos papéis no cotidiano institucional. Essa condição pode influenciar tanto as percepções sobre os processos pedagógicos quanto a forma como as/os participantes interpretam os desafios relacionados à diversidade cultural e às relações étnico-raciais no ambiente escolar.

No processo de caracterização das/os participantes desta pesquisa, também foi solicitado que os docentes indicassem o cargo que ocupam nesta escola. Embora a estrutura organizacional da instituição estime diferentes funções pedagógicas, como docência, coordenação pedagógica, coordenação de área, orientação pedagógica e outras atribuições ligadas à gestão escolar, observamos durante a construção de dados uma situação particular: algumas/uns participantes que exercem simultaneamente a função de coordenação de área optaram por registrar sua atuação no questionário apenas como professoras/es. Para as autoras:

[...], um dos elementos que constitui as relações de gênero tem a ver com a noção de política que faz referência às instituições e à organização social, de modo que os discursos e as normas instituídas podem produzir a permanência da representação binária de gênero e os lugares que cada sexo deve ocupar. Tais estruturas naturalizam funções sociais para homens e mulheres com base em estereótipos culturais impostos pela sociedade acerca das relações de gênero. Assim, a função da gestão no espaço escolar envolve relações de poder e de gênero e, nessa posição, tanto homens quanto mulheres carregam suas ideologias, crenças, saberes e vivências acerca das relações de gênero que, em geral, tende a sobrevalorizar os valores masculinos, [...], as relações de gênero são permeadas por relações de poder (Maso; Furlin, 2025, p. 6).

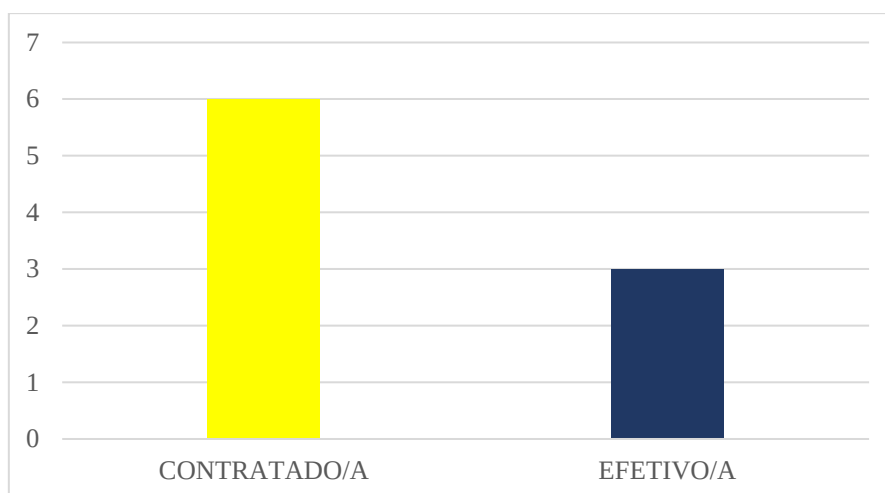
Essa escolha não pode ser compreendida como um dado descritivo, mas como elemento para analisarmos a organização interna das responsabilidades pedagógicas na escola investigada. No contexto desta pesquisa, a ambiguidade funcional contribuiu para a diluição das atribuições institucionais relacionadas à implementação da Lei nº 11.645/2008, uma vez que a coordenação de área ocupa lugar estratégico na mediação curricular, no planejamento coletivo e na condução de processos formativos no interior da escola.

Quando essa função não se apresenta explicitamente como instância responsável pela articulação da temática indígena no projeto pedagógico, observamos a produção de um deslocamento institucional da responsabilidade, que tende a ser transferida para iniciativas individuais docentes ou para ações pontuais no calendário escolar. Assim, a sobreposição, ou invisibilização, dessas funções reforça um cenário em que a implementação da legislação permanece sem centralidade no planejamento pedagógico, contribuindo para sua permanência no campo das intenções normativas, e não das práticas institucionais consolidadas.

Essa escolha, aparentemente simples, nos revelou aspectos importantes sobre a forma como as identidades profissionais são construídas no interior da escola e sobre as relações simbólicas que atravessam a organização do trabalho pedagógico. Conforme aponta a pesquisadora Tardif (2014), as identidades profissionais não se constituem apenas a partir de cargos formais, mas também por meio de processos de reconhecimento, pertencimento e valorização social da atividade exercida.

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (Tardif, 2014, p. 53).

Nesse sentido, a forma como o sujeito se identifica profissionalmente pode revelar as dimensões das dinâmicas institucionais e das hierarquias simbólicas presentes no ambiente escolar.



Fonte: elaborado pela autora (2026)

A opção de algumas/uns docentes por se identificarem prioritariamente como professoras/es, mesmo desempenhando funções de coordenação pedagógica, suscitou reflexões sobre a organização do trabalho escolar e sobre os processos de construção da identidade profissional no campo educacional. Em primeiro lugar, a escolha pode indicar a centralidade simbólica da docência na trajetória profissional dessas/es educadoras/es, evidenciando que, mesmo quando assumem funções de gestão pedagógica, muitas/os profissionais continuam se reconhecendo fundamentalmente como docentes. No entanto, essa situação também pode nos revelar tensões relacionadas à forma como as funções pedagógicas são percebidas e valorizadas no interior das instituições escolares.

A coordenação pedagógica, embora desempenhe um papel estratégico na organização do trabalho educativo, mediando processos formativos, articulando práticas docentes e acompanhando o desenvolvimento pedagógico da escola, frequentemente ocupa uma posição ambígua no interior da estrutura institucional. Por um lado, assume uma função fundamental para a construção coletiva do projeto pedagógico; por outro, muitas vezes essa atuação permanece invisibilizada ou diluída nas múltiplas demandas administrativas e burocráticas que caracterizam o cotidiano escolar.

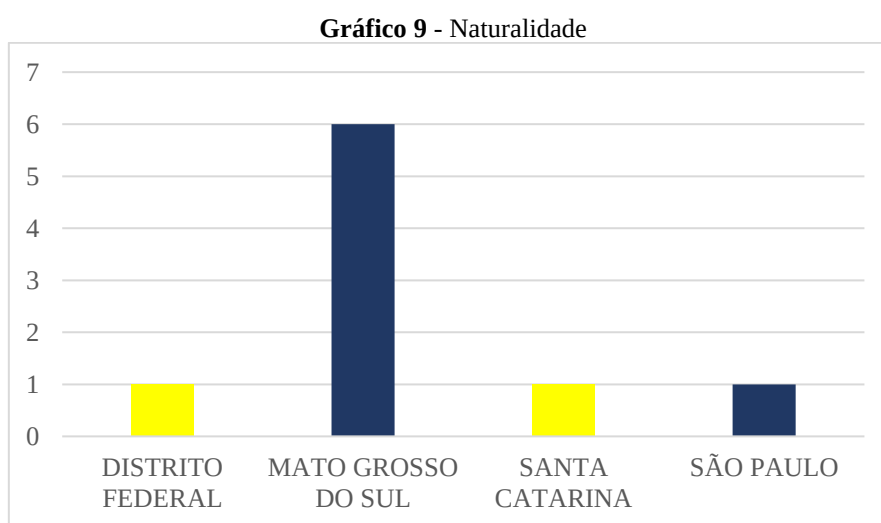
Nesse contexto, a decisão de responder ao questionário apenas como professor/a pode, também, ser interpretada como um indicativo das próprias ambiguidades que marcam a divisão do trabalho pedagógico na escola pública. Além disso, evidenciamos que as fronteiras entre docência e gestão pedagógica nem sempre se apresentam de maneira delimitada na prática cotidiana. Diferentemente de modelos organizacionais mais hierarquizados, o funcionamento das escolas públicas frequentemente exige que determinadas/os profissionais assumam múltiplas responsabilidades simultaneamente,

transitando entre atividades de ensino, acompanhamento pedagógico, mediação institucional e gestão de processos educativos.

A complexidade do trabalho docente ultrapassa a dimensão da sala de aula, envolve uma série de funções relacionadas à organização coletiva do processo educativo. Sob uma perspectiva crítica, essa realidade também pode ser analisada à luz das condições estruturais que permeiam o trabalho docente na educação pública brasileira. A sobreposição de funções, a ampliação das responsabilidades institucionais e a insuficiência de condições estruturais para o exercício pleno das atividades pedagógicas constituíram aspectos frequentemente apontados na literatura. Conforme Tardif (2014), estes fatores evidenciam processos de intensificação e complexificação do trabalho docente, impactando diretamente a organização do trabalho escolar e as condições de desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Os dados apresentados no gráfico não devem ser interpretados apenas como uma informação sobre os cargos ocupados pelas/os participantes, mas como um indicativo das dinâmicas institucionais e das relações de trabalho que configuram o cotidiano da escola investigada. Por fim, é importante considerarmos que a forma como os sujeitos se identificou profissionalmente também pode revelar estratégias de posicionamento no interior da instituição.

A diversidade de origens regionais compõe um corpo docente com diferentes experiências culturais. Contudo, a presença de docentes de fora do Mato Grosso do Sul pode implicar em um desconhecimento inicial sobre a realidade dos povos Guarani e Kaiowá em Dourados.



Fonte: elaborado pela autora (2026)

A diversidade de origens regionais entre as/os participantes evidenciou trajetórias profissionais e pessoais distintas, que se encontram no contexto da escola investigada. Considerando que a pesquisa se desenvolveu em um município marcado pela presença significativa de povos indígenas, compreendermos as trajetórias de origem das/os docentes também contribuiu para situarmos as diferentes experiências culturais que atravessam o cotidiano escolar.

A aproximação com a escola e com os sujeitos, portanto, revelou não apenas dados empíricos sobre perfil docente e contexto social, mas evidenciou as complexidades institucionais que permeiam a implementação de uma educação intercultural em contexto urbano não indígena. A resistência inicial à pesquisa, longe de ser elemento periférico, integra a própria análise, pois demonstrou como o campo educacional é atravessado por tensões, silenciamentos e disputas que dialogam diretamente com a permanência da colonialidade do saber. Assim, a inserção no campo não foi apenas uma etapa metodológica, mas uma experiência fundamental para compreendermos as condições concretas em que as práticas docentes se produzem e se limitam.

Os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa evidenciaram que investigar a presença indígena em uma escola estadual urbana não indígena exigiu mais do que a aplicação de técnicas de construção de dados; demandou um posicionamento ético, político e epistemológico comprometido com o enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas pela colonialidade do saber. A abordagem qualitativa, o estudo de caso, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas possibilitaram compreendermos não apenas as práticas pedagógicas e percepções docentes, mas também os silenciamentos institucionais, as contradições curriculares e os limites estruturais que atravessaram a implementação de uma educação intercultural e antirracista.

Ao longo deste capítulo, tornou-se evidente que a escola investigada se constituiu como um espaço marcado por disputas simbólicas, políticas e epistemológicas, no qual a presença indígena tensiona práticas historicamente orientadas por referências monoculturais e eurocentradas. Antes de adentrarmos na análise empírica da pesquisa, torna-se necessário compreender as bases históricas, políticas e epistemológicas que estruturam a educação escolar no contexto da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Em sequência evidenciaremos as contradições entre os discursos normativos de inclusão, interculturalidade e valorização da diversidade étnico-racial e as práticas institucionais efetivamente desenvolvidas no contexto educacional sul-mato-grossense.

A partir da análise de normativas, documentos institucionais e referenciais teóricos do campo decolonial, discutiremos como a colonialidade do saber ainda opera nos currículos, nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas, produzindo silenciamentos, invisibilizações e limites para a consolidação de uma educação intercultural e antirracista.

2. A COLONIALIDADE NA REE/MS: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

A organização do sistema educacional brasileiro está profundamente vinculada aos processos históricos de colonização que estruturaram a formação social, política e cultural do país. Desde a implantação das primeiras instituições escolares durante o período colonial, a educação formal foi concebida a partir de referenciais epistemológicos europeus, que passaram a ocupar posição central na definição do que se entende por conhecimento legítimo, científico e universal.

Essa centralidade não se manifesta apenas na seleção de conteúdos curriculares, mas também na própria estrutura do pensamento pedagógico que orienta a escola. Ao privilegiarmos determinadas tradições filosóficas, científicas e culturais produzidas na Europa, o sistema educacional brasileiro contribui para a marginalização de outros sistemas de conhecimento, especialmente aqueles produzidos por povos indígenas, populações negras e comunidades tradicionais.

Nesse sentido, essa hegemonia não é apenas uma escolha pedagógica, mas um padrão de poder que, conforme aponta Quijano (2005), fundamenta-se na classificação racial e etnocêntrica da população para manter o domínio eurocêntrico sobre as subjetividades. Segundo o autor:

A colonialidade do poder é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Ela se fundamenta na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos da existência social cotidiana (Quijano, 2005, p. 117).

No campo da produção do conhecimento, essa lógica deu origem ao que o autor denomina colonialidade do saber, ou seja, um processo histórico por meio do qual os conhecimentos produzidos na tradição europeia passaram a ser considerados universais e superiores, enquanto outros sistemas de saber foram classificados como inferiores, atrasados ou não científicos.

O autor, Mignolo (2019) observa que, esse processo implica a construção de uma geopolítica do conhecimento na qual a Europa foi posicionada como centro produtor de racionalidade, enquanto os povos colonizados foram associados à tradição, à oralidade e ao atraso civilizatório. Essa hierarquização epistêmica continua operando nas instituições educacionais contemporâneas, influenciando a organização dos currículos, das práticas pedagógicas e das políticas educacionais.

No Brasil, esse processo adquiriu contornos específicos devido à formação histórica marcada pela colonização, pela escravidão e pela marginalização sistemática dos povos indígenas. A escola, nesse contexto, desempenha papel fundamental na difusão de uma narrativa histórica e cultural centrada na experiência europeia, contribuindo para a invisibilização das epistemologias indígenas. Esse processo se materializou, por exemplo, na priorização de conteúdos curriculares baseados na literatura clássica europeia e em versões eurocentradas da história nacional, enquanto cosmologias, línguas e formas próprias de organização social dos povos Guarani e Kaiowá permanecem ausentes ou aparecem de forma folclorizada e episódica.

A hierarquização curricular reforça o distanciamento entre escola e território, deslegitimando saberes produzidos localmente e limitando possibilidades de identificação dos estudantes indígenas com o conhecimento escolar. Nesse sentido, Santos (2010) argumenta que a modernidade ocidental produziu um verdadeiro epistemicídio, isto é, a destruição de conhecimentos produzidos por povos colonizados, perspectiva dialoga com Moreira (2019), ao evidenciarmos que a supressão de epistemologias não ocidentais constitui condição histórica para a consolidação da hegemonia do pensamento moderno ocidental. Segundo o autor:

A convicção da superioridade racial é produto direto da transformação dos membros do grupo racial dominante como referência cultural, como referência estética, como referência de superioridade sexual e de superioridade de classe (Moreira, 2019, p. 55-56).

Essa concepção permite compreendermos que a organização do conhecimento escolar não é neutra, mas resulta de processos históricos marcados por relações de poder. Ao privilegiarmos determinados referenciais epistemológicos, a escola contribui para a reprodução de hierarquias culturais que colocam a Europa como centro da produção intelectual e científica, no contexto sul-mato-grossense. Embora a REE/MS esteja inserida em um território com uma das maiores populações indígenas do país, como os povos Guarani e Kaiowá, o currículo escolar permanece fortemente orientado por referenciais eurocentrados. A análise do Currículo¹⁰ de Referência de Mato Grosso do

¹⁰ O fato de professoras/es afirmarem conhecer a legislação sobre a educação indígena, mas não conhecerem a aldeia situada no próprio território em que atuam também suscita uma inquietação com relação a análise do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: até que ponto o reconhecimento da diversidade indígena permanece restrito ao plano normativo e declaratório, sem produzir aproximações concretas com as realidades locais? Essa distância evidencia tensões entre o que o currículo enuncia como valorização das identidades indígenas e o que efetivamente se materializa nas práticas escolares.

Sul revelou que a presença indígena, quando mencionada, é frequentemente circunscrita ao passado colonial ou a abordagens folclorizadas, o que reforça a ideia de que esses povos não pertencem ao presente da sociedade. Essa centralidade europeia produz um epistemicídio a destruição de saberes não ocidentais, que marginaliza as formas próprias de conhecimento indígena no cotidiano das escolas urbanas.

Embora o currículo mobilize, em sua dimensão introdutória, princípios como pluralidade cultural, respeito às diferenças e valorização das identidades locais, observamos que os enunciados operam predominantemente no nível declaratório, não se desdobrando em uma reconfiguração efetiva das matrizes epistemológicas que organizam os conteúdos, as competências e as habilidades. Nesse sentido, a presença indígena permanece capturada por uma lógica de inserção subalterna, transversalizada e frequentemente despolitizada, o que evidenciou uma tensão entre o reconhecimento discursivo da diversidade e a manutenção de uma estrutura curricular ancorada em referenciais universalizantes de matriz ocidental.

Esta contradição revelou que o currículo não apenas silencia epistemologias indígenas, mas também as reinscreve sob formas controladas de visibilidade, que não ameaçam a centralidade do cânone eurocêntrico. Assim, a lacuna fundamental não está apenas na ausência ou na folclorização dos povos indígenas, mas na incapacidade do currículo de operar uma ruptura, isto é, de deslocar o próprio estatuto do conhecimento escolar para além da colonialidade do saber, abrindo espaço para outras racionalidades, temporalidades e modos de produção de conhecimento que tensionem, de fato, a hegemonia ocidental no interior da escola.

A pesquisadora Nascimento (2014), destaca que a presença da escola em territórios indígenas esteve historicamente associada a projetos de integração e assimilação cultural. Para a autora, a educação escolar foi utilizada como instrumento de transformação dos modos de vida indígenas, buscando substituí-los por modelos considerados civilizados pela sociedade envolvente. Urquiza e Nascimento afirmam:

Dessa forma, partimos do pressuposto de que este modelo tradicional de escola assimilado pelas comunidades indígenas é o de uma escola homogeneizadora e etnocentrista e que sempre se pautou pela não inclusão das culturas diferenciadas, mas, que na atualidade, confronta-se, por força de conquistas indígenas legitimadas por lei, com propostas de uma nova epistemologia, a interculturalidade. Nas últimas décadas do século XX, por iniciativa dos povos indígenas, com apoio de universidades e ONG's, esta realidade colonial, de uma escola a serviço da assimilação compulsória, vem mudando, tendo como marco legal, a Constituição Federal de 1988, a qual garante, além do reconhecimento da diversidade linguística e sociocultural, uma educação

indígena específica, diferenciada, bilíngue e comunitária (Nascimento; Urquiza, 2010, p. 45).

Nas últimas décadas, no entanto, observamos um processo de ressignificação da escola por parte dos povos indígenas, que passaram a reivindicar uma educação específica, diferenciada e intercultural. Ainda assim, as estruturas curriculares e pedagógicas permanecem fortemente influenciadas pela centralidade epistemológica europeia. É nesse contexto que emergiu a necessidade de problematizarmos a colonialidade na organização do conhecimento escolar, especialmente em sistemas educacionais situados em territórios marcados pela diversidade cultural, como é o caso da REE/MS.

2.1 O SILÊNCIO INSTITUCIONAL E AS FALHAS NO ENFRENTAMENTO AO RACISMO ESTRUTURAL

A invisibilização histórica dos povos indígenas no sistema educacional brasileiro está profundamente relacionada às estruturas de poder que organizaram a produção e circulação do conhecimento na sociedade. Durante séculos, a presença indígena foi silenciada nos currículos escolares, contribuindo para a construção de narrativas históricas que privilegiam a perspectiva colonial e marginalizam as experiências e os conhecimentos desses povos.

Esse processo de silenciamento foi compreendido à luz do conceito de racismo estrutural, que se refere à forma como as desigualdades raciais se reproduzem nas instituições sociais. Em Dourados, esse silêncio ganha uma dimensão política específica, pois a cidade é vivencia tensões históricas relacionadas à disputa pela terra e ao avanço do agronegócio. A escola urbana, ao omitir o protagonismo indígena, acaba por legitimar as narrativas discriminatórias locais que associam o progresso ao apagamento dos povos indígenas. O racismo contra os indígenas em Dourados expressa-se na omissão do Estado em efetivar direitos constitucionais.

Como alerta Bonin (2016), essa violência simbólica manifestou-se na vontade de exterminar aqueles que, em processos de luta, insistem em manter-se na diferença. Portanto, o silêncio institucional observado no PPP da escola investigada, que raramente nomeia o racismo ou a especificidade indígena, funciona como uma ferramenta de controle social que mantém os estudantes indígenas em uma posição de invisibilidade ou subalternidade.

No campo educacional, o racismo estrutural manifesta-se não apenas na exclusão de determinados grupos sociais, mas também na maneira como o conhecimento é selecionado, organizado e transmitido. Arroyo (2012), argumenta que a escola brasileira foi construída a partir de um modelo de educação que historicamente ignorou as experiências e os saberes das populações subalternizadas. Segundo o autor:

As pedagogias mais eficazes nos processos de destruição de seus saberes, suas identidades, de sua produção como inferiores, sub-humanos, da produção do despojo de seu lugar na história da produção cultural e intelectual passam pela subversão material de sua vida cotidiana. Ao destruir, afetar a produção da vida dos coletivos, são afetadas na raiz as capacidades humanas, os saberes colados a essas formas de sua produção. São destruídas as formas ancestrais de viver, de produção da vida humana, das identidades e dos saberes. Por aí passaram as pedagogias de subalternização da empreitada colonizadora. As especificidades e diferenças tão marcantes de suas formas de viver são destruídas e submetidas a formas novas, trazidas pelos colonizadores (Arroyo, 2012, p. 72).

No caso dos povos indígenas, essa exclusão simbólica assume formas particularmente intensas, uma vez que a escola foi utilizada como instrumento de integração cultural e linguística. Durante longos períodos, as políticas educacionais buscaram substituir as línguas indígenas pelo português e promover a assimilação cultural desses povos. A crítica a esse modelo de educação tem sido desenvolvida por diversos autores vinculados às epistemologias decoloniais, Walsh (2001), por exemplo, propõe a noção de interculturalidade crítica como alternativa às formas superficiais de reconhecimento da diversidade cultural presentes em muitas políticas educacionais. Para a autora a interculturalidade é:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. - Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. - Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. - Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. - Uma meta a alcançar (Walsh, 2001, p. 10-11).

Nesse sentido, o combate ao racismo estrutural na educação exige mais do que a inclusão de conteúdos sobre diversidade cultural nos currículos escolares. É necessário questionarmos as bases epistemológicas que sustentam a organização do conhecimento

na escola. A pesquisadora Candau (2012), destaca que a construção de uma educação intercultural exige a problematização das relações de poder presentes nas práticas pedagógicas. Segundo a autora:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2012, p. 52).

Nesse contexto, a Lei nº 11.645/2008 representa um marco na tentativa de enfrentar essas desigualdades, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. No entanto, diversos estudos indicam que a implementação dessa legislação ainda enfrenta inúmeros desafios, especialmente no que diz respeito à formação docente, Benites (2014), argumenta que o diálogo entre universidade, escola e povos indígenas tem produzido deslocamentos epistemológicos no campo da educação. Segundo o autor,

Nesse sentido, buscamos, no contexto da educação escolar indígena, a partir das práticas dos professores indígenas, a construção de um currículo que fortaleça o diálogo dos valores e conhecimentos tradicionais Guarani e Kaiowá com outros saberes. Ou seja, através do currículo buscamos vivenciar modos de ser, a partir de um ambiente que se constitui como espaço de encontro de mundos e de saberes, cujos significados são encontrados a partir do diálogo entre esses saberes, na perspectiva da produção das identidades (Benites, 2014, p. 74).

Esses deslocamentos são fundamentais para a construção de práticas pedagógicas capazes de enfrentar o racismo estrutural presente nas instituições educacionais. Diante deste percurso, evidenciamos que o silêncio institucional sobre a presença indígena e do racismo estrutural no espaço escolar não pode ser compreendido como mera ausência discursiva, mas como expressão de uma lógica histórica que organiza seletivamente quais sujeitos, saberes e experiências são legitimados no currículo.

Embora marcos legais como a Lei nº 11.645/2008 representem avanços importantes no reconhecimento da diversidade étnico-racial, sua efetivação no cotidiano escolar permanece atravessada por tensões, limites e contradições que revelam o distanciamento entre o normativo e o vivido nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, compreendermos como a educação intercultural e antirracista é enunciada nos

documentos oficiais e apropriada, ou não, no interior das instituições torna-se fundamental problematizarmos os alcances e os limites dessas políticas, o que nos conduz à análise das ambiguidades presentes entre as diretrizes legais e sua materialização na realidade escolar investigada.

2.2 ENTRE A NORMA E A REALIDADE: contradições para a efetivação da educação inclusiva, intercultural e antirracista

A construção de práticas pedagógicas capazes de enfrentar as desigualdades raciais, exige que, a interculturalidade crítica seja assumida não como mera celebração, mas como um projeto político que questiona as estruturas de poder coloniais e, culturais presentes na escola, depende em grande medida, da formação e da atuação das/ao professoras/es. Em contextos marcados pela diversidade sociocultural, como é o caso das escolas da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.

A presença de estudantes indígenas em escolas urbanas não indígenas coloca novos desafios para o sistema educacional, exigindo práticas pedagógicas que sejam capazes de dialogar com diferentes sistemas de conhecimento. Nesse sentido, o conceito de interculturalidade crítica tem se consolidado como referência teórica para pensarmos a formação docente em contextos de diversidade cultural.

Diferentemente de abordagens multiculturalistas, que se limitam à valorização superficial das diferenças, a interculturalidade crítica propõe a transformação das estruturas de poder que organizam as relações entre culturas. Grando (2006) destaca que os processos educativos nas sociedades indígenas estão profundamente vinculados às práticas culturais, às experiências coletivas e às formas tradicionais de socialização. Segundo a autora,

O que se percebe é que o conhecimento relativo ao saber escolar não tem a força do saber cotidiano transmitido com sentidos próprios da realidade compartilhada na família, isto é, da 'educação do corpo' que se mantém nas sociedades tradicionais, mesmo com mais de dois séculos de contato, por meio do processo de reclusão, quando os adolescentes – menino e menina – são transformados em adultos (Grando, 2006, p. 38).

Quando estudantes indígenas ingressam em escolas urbanas, esses sistemas próprios de conhecimento frequentemente entram em tensão com as formas de ensino estruturadas pela escola moderna. Nesse contexto, tornamos o papel da/o docente central para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem essa diversidade.

Os estudos de Sobrinho (2010), apontam que a escola pode reproduzir formas de violência simbólica quando ignora os contextos culturais das/os estudantes indígenas. Segundo o autor:

O cruzamento entre os saberes vividos por elas no cotidiano de sua comunidade indígena e os saberes instituídos pela escola regular, destacando os (des)encontros que foram emergindo no processo da pesquisa e que configuraram a distinção entre os lugares das culturas indígenas, totalmente ausentes no contexto escolar, e a lógica da escola que determina a existência de uma hierarquia de saberes em que os padrões da vida social urbana devem ser seguidos como o modelo hegemônico vigente (Sobrinho, 2010, p. 139).

A formação docente torna-se elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas interculturais. Professoras/es que atuam em contextos marcados pela presença de estudantes indígenas precisam desenvolver competências que lhes permitam reconhecer e valorizar os diferentes sistemas de conhecimento presentes na sala de aula. Assim, a construção de uma educação intercultural crítica depende não apenas de mudanças curriculares, mas também de transformações profundas nas práticas pedagógicas e nos processos de formação docente.

As discussões apresentadas ao longo deste capítulo apontam que a organização do conhecimento escolar no Brasil está profundamente marcada por processos históricos de colonialidade que instituíram a centralidade europeia como parâmetro de legitimidade do saber. Essa configuração produz efeitos duradouros nas instituições educacionais, contribuindo para a marginalização de epistemologias outras, particularmente aquelas produzidas por povos indígenas e por grupos historicamente subalternizados.

Nesse sentido, a crítica decolonial permitiu problematizarmos a aparente neutralidade do currículo escolar e evidenciarmos as relações de poder que atravessaram a seleção, organização e transmissão dos saberes. No campo específico da educação indígena e das relações interculturais na escola, os estudos de Gomes e Nascimento (2017), Grando (2006) e Sobrinho (2009;2010) contribuíram para aprofundarmos essa reflexão, demonstraram que a construção de práticas pedagógicas interculturais exige não apenas o reconhecimento da diversidade cultural, mas também a problematização das hierarquias epistemológicas herdadas do processo colonial.

Nesse contexto, a interculturalidade crítica apresentou-se como uma perspectiva teórico-política capaz de tensionar as estruturas tradicionais da escola e abrir espaço para o diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento. Entretanto, como ressaltou Candau (2000;2008;2011) e Arroyo (2012), a efetivação de práticas educativas interculturais

depende, em grande medida, da atuação das/os professoras/es, uma vez que são elas/es que, no cotidiano da sala de aula, mediam as relações entre currículo, cultura e experiência social das/os estudantes.

Dessa forma, a compreensão das percepções docentes sobre a presença de estudantes indígenas e sobre as possibilidades de construção de práticas pedagógicas interculturais tornou-se elemento central para a análise das dinâmicas educacionais em contextos marcados pela diversidade sociocultural. No caso da REE/MS, consideramos a presença de estudantes indígenas na escola urbana não indígena investigada, realidade que desafia os modelos tradicionais de ensino e exige novas formas de pensamentos sobre a prática pedagógica.

É nesse ponto que a investigação empírica desenvolvida nesta pesquisa se insere. Se, por um lado, o debate teórico apresentado neste capítulo permite compreendermos os fundamentos históricos e epistemológicos das desigualdades educacionais que atravessam a escola brasileira, por outro, torna-se necessário observarmos como essas questões se manifestam no cotidiano das instituições escolares e nas práticas desenvolvidas pelas/os professoras/es que atuam diretamente com estudantes indígenas.

2.3 DOCUMENTOS E NORMATIVAS

A análise dos documentos e normativas que regem a educação pública brasileira, em especial a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), a Lei nº 11.645/2008, o Regimento Escolar de Mato Grosso do Sul e o Currículo da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, constituíram um eixo desta pesquisa. Não tratamos de descrição normativa, mas de problematização das tensões entre reconhecimento jurídico e materialização pedagógica, especialmente no que referimos à educação escolar indígena em contexto urbano não indígena.

A Constituição Federal de 1988 representa o marco jurídico fundamental ao reconhecer os direitos culturais e territoriais dos povos indígenas, rompendo, ao menos no plano formal, com a lógica assimilacionista que historicamente marcou a política indigenista brasileira. Ao assegurar o respeito às organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, o texto constitucional estabelece a base para uma educação que reconheça a pluralidade epistêmica. Entretanto, como alerta Quijano (2005), o reconhecimento jurídico não implica, necessariamente, superação da colonialidade:

A colonialidade do poder baseada na imposição da idéia de raça como instrumento de dominação foi sempre um fator limitante destes processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico, seja em menor medida como no caso estadunidense ou de modo decisivo como na América Latina. O grau atual de limitação depende, como foi demonstrado, da proporção das raças colonizadas dentro da população total e da densidade de suas instituições sociais e culturais. Por tudo isso, a colonialidade do poder estabelecida sobre a idéia de raça deve ser admitida como um fator básico na questão nacional e do Estado-nação. O problema é, contudo, que na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais. Assim, ainda nos encontramos hoje num labirinto em que o Minotauro é sempre visível, mas sem nenhuma Ariadne para mostrar-nos a ansiada saída (Quijano, 2005, p. 136).

Nesse sentido, a Constituição inaugurou um campo de disputas, mas não garantiu, por si só, transformação das práticas escolares. A mesma tensão pode ser observada na LDBEN (1996) que estabeleceu princípios de pluralismo de ideias e respeito à liberdade. Embora a LDBEN reconheça a necessidade de consideração das especificidades culturais, sua redação abre margem para interpretações que mantêm o currículo centrado em referências eurocêntricas, relegando as epistemologias indígenas a um lugar periférico.

É nesse contexto que se insere a Lei 11.645/2008, que altera a LDBEN e torna obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos oficiais da educação básica. A lei representa um avanço significativo ao reconhecer a invisibilização histórica dos povos indígenas no currículo escolar. Todavia, sua formulação como conteúdo a ser incluído pode reforçar uma lógica superficial, transformando a temática em apêndice curricular, frequentemente restrito a datas comemorativas ou atividades pontuais.

A obrigatoriedade legal, nesse caso, evidencia uma contradição: se é preciso obrigar, é porque há resistência estrutural à inclusão. Como aponta Walsh:

Essa construção ‘de baixo para cima’ é particularmente [...], onde a interculturalidade é um conceito, um compromisso e um projeto cunhado e significativo pelo movimento indígena; um princípio ideológico de seu projeto político que — desde a década de 1990 — vem liderando a transformação radical das estruturas, instituições e relações existentes — ainda de natureza colonial —, uma transformação não apenas para os povos e nacionalidades indígenas, mas para a sociedade como um todo. Compreendida dessa forma, a questão central da qual a interculturalidade surge não é a diversidade étnica e cultural; é a diferença construída como um padrão de poder colonial que continua a permear praticamente todas as esferas da vida (Walsh, 2012, p. 23, tradução da pesquisadora).

Assim, a Lei nº 11.645/2008 não deve ser interpretada como ponto de chegada, mas como campo de tensão. Sua implementação depende de formação docente, revisão curricular e compromisso institucional, elementos que, na prática, revelam lacunas.

No âmbito institucional, o Regimento Escolar constitui-se enquanto documento normativo que organiza a vida interna da escola. A análise crítica do Regimento evidenciou que a temática indígena não aparece como eixo das práticas pedagógicas, mas fragmentada em princípios gerais de respeito à diversidade. Esta abordagem, embora aparentemente inclusiva, pode produzir efeito paradoxal: ao universalizar o discurso da diversidade, invisibiliza-se a especificidade das desigualdades raciais e étnicas.

Ao analisarmos o Regimento, evidenciamos uma contradição estrutural entre o reconhecimento formal da educação escolar indígena e sua efetiva universalização como direito no interior da rede pública estadual. Embora o termo “indígena” apareça reiteradamente no documento (14 menções), sua incidência normativa permaneceu circunscrita a uma seção específica que territorializa essa modalidade exclusivamente no âmbito das escolas localizadas em aldeias, reservas ou extensões em comunidades indígenas.

Ressaltamos a permanência de uma racionalidade administrativa que associa a diferença étnica ao território tradicional e, conseqüentemente, desobriga a escola urbana não indígena de assumir compromissos com práticas pedagógicas diferenciadas, mesmo quando atende estudantes indígenas. Nesse sentido, o Regimento reafirma uma lógica de reconhecimento condicionado, na qual a especificidade cultural não foi compreendida como princípio transversal da política educacional, mas como exceção localizada. Como explicita o próprio documento:

Art. 19. A educação escolar indígena ocorre em escola indígena ou extensão ofertada em comunidade indígena, inscrita em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a educação básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas, é reconhecida a sua condição de possuidores de normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (MATO GROSSO DO SUL, 2024, n.p.).

Ao restringir explicitamente a pedagogia diferenciada ao espaço da escola indígena territorializada, o Regimento acaba por produzir uma invisibilização normativa de sujeitos indígenas em contexto urbano, reforçando aquilo que a literatura decolonial

identifica como persistência da colonialidade do saber nas políticas educacionais, pois reconhece-se a diferença, espacialmente separada da escola comum. Assim, a ausência de dispositivos que assegurem práticas interculturais nas escolas não específicas revelou que o direito à educação escolar indígena permaneceu condicionado à localização institucional e não à condição sociocultural da/o estudante, o que evidenciou uma lacuna entre o reconhecimento jurídico da diversidade e sua materialização pedagógica no cotidiano escolar urbano.

Essa dinâmica dialoga com a noção de estigma desenvolvida por Goffman, para quem:

O termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva: Assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles? No primeiro caso, está-se lidando com a condição do desacreditado, no segundo com a do desacreditável. Esta é uma diferença importante, mesmo que um indivíduo estigmatizado em particular tenha, provavelmente, experimentado ambas as situações. Começarei com a situação do desacreditado e passarei, em seguida, a do desacreditável, mas nem sempre separarei as duas. Podem-se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferente. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo - as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus (Goffman, 1988, p. 07).

Quando o Regimento silenciou especificidades e tratou a diferença como abstração, contribuiu para a manutenção de estigmas estruturais, pois não reconheceu as condições históricas que produziram desigualdade. O silêncio institucional, nesse caso, também foi uma forma de produção de exclusão.

No que se refere ao Currículo da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, observamos alinhamento às diretrizes nacionais e menção à diversidade cultural e étnica. Entretanto, permaneceu a centralidade de referenciais eurocentrados na organização dos conteúdos, especialmente nas áreas de História, Filosofia e Literatura. Assim,

Diante dos avanços legais e sociais que as comunidades indígenas têm conquistado, verifica-se, de outro lado, a necessidade de que as escolas não indígenas tenham conhecimentos dessas realidades, principalmente porque essas estão inseridas no contexto histórico e social do Estado de Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, é preciso que as escolas contemplem em seus currículos as especificidades e diversidades locais e regionais, conforme preconiza a BNCC (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 32).

Embora o documento reconheça a necessidade de que as escolas não indígenas incorporem as realidades socioculturais dos povos originários, especialmente em um estado marcado pela presença histórica dessas populações, o reconhecimento permaneceu circunscrito a um plano declaratório, sem produzir deslocamentos efetivos nas hierarquias epistemológicas que organizaram os conteúdos escolares, particularmente nas áreas de História, Filosofia e Literatura, ainda fortemente ancoradas em narrativas ocidentalizadas e universalizantes.

Como afirma o próprio currículo, “é preciso que as escolas contemplem em seus currículos as especificidades e diversidades locais e regionais, conforme preconiza a BNCC” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 32), contudo, a operacionalização dessa diretriz não se traduz na incorporação de perspectivas indígenas como formas legítimas de produção de conhecimento, mantendo-as frequentemente relegadas a recortes temporais vinculados ao período colonial ou a representações culturalistas.

Esse enquadramento contribuiu para a reprodução de uma pedagogia da ausência, na qual os povos indígenas aparecem como objeto de memória e não como sujeitos de direitos, saberes e territorialidades, reiterando, no plano curricular, a persistência da colonialidade do saber que transforma a diversidade em conteúdo subalternizado, e não em fundamento de uma educação intercultural crítica e situada no contexto sul-mato-grossense. Essa lógica reforça o que Fanon (2020) denomina de internalização da inferiorização:

Todo povo colonizado, isto é, todo povo em cujo seio se originou um complexo de inferioridade em decorrência do sepultamento da originalidade cultural local, se vê confrontado com a linguagem da nação colonizadora, quer dizer, da cultura metropolitana. O colonizado tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adotar os valores culturais da metrópole. Tão mais branco será quanto mais rejeitar sua escuridão, sua selva (Fanon, 2020, p. 32).

Ainda que Fanon (2020) trate do colonialismo clássico, sua análise ilumina as formas contemporâneas de subalternização. O currículo que não reconhece a

contemporaneidade e a complexidade dos povos indígenas contribui para a perpetuação de estigmas e para a naturalização de uma hierarquia cultural.

A análise aprofundada do PPP da escola investigada revelou outro ponto crucial. Embora o documento mencione princípios de respeito à diversidade e inclusão, a temática indígena não apareceu como eixo do projeto pedagógico. Não há detalhamento consistente de estratégias para implementação da Lei nº 11.645/2008, nem indicação clara de formação continuada e específica para as/os docentes. Além disso, a participação coletiva na elaboração do PPP, embora formalmente prevista, não evidenciou de maneira concreta no que se refere à incorporação das vozes indígenas ou à problematização das desigualdades étnico-raciais.

A consequência desse cenário é o sentimento de não pertencimento das/os estudantes indígenas, o que impacta diretamente na permanência escolar. Estudos de Sobrinho, Souza e Bettiol (2017) demonstram que a inadequação curricular contribui para altos índices de evasão escolar entre jovens indígenas em contextos urbanos. A escola, em vez de ser espaço de fortalecimento da identidade indígena, muitas vezes atua como espaço de apagamento e deslegitimação de suas histórias e modos de vida.

Não queremos, aqui, afiliar-nos aos defensores da desescolarização das populações indígenas, mas defender uma escola que possa romper com seus próprios vícios e aprender com os elementos da vida cotidiana que a circunda, a dialogar com os diversos saberes presentes no universo social que a representam e, mais ainda, uma escola real, que consiga ultrapassar a dimensão da imaterialidade dos conhecimentos livrescos, [...]. Uma história que precisa ser construída no jogo das diferenças e na capacidade de respeito ao grande mosaico cultural que forja a realidade das populações indígenas brasileiras (Sobrinho, Souza e Bettiol 2017, p. 72)

Nesse sentido, a análise documental evidenciou que há um descompasso entre normativas legais e práticas institucionais. A Lei nº 11.645/2008 existe; o discurso da diversidade está presente; o reconhecimento jurídico é reiterado. Contudo, as brechas são evidentes: ausência de estratégias, silenciamento da colonialidade, formação insuficiente e manutenção de um currículo centrado em epistemologias eurocêntricas. Essa constatação reforça que o racismo estrutural não se manifesta apenas por atos explícitos de discriminação, mas também por meio de omissões, silenciamentos e naturalizações.

A escola urbana não indígena, ainda que situada em território de forte presença indígena, pode reproduzir uma pedagogia da invisibilidade, na qual o sujeito indígena é tolerado, mas não reconhecido como produtor legítimo de conhecimento. Portanto, esta seção evidenciou que os documentos e normativas analisados operam em uma

ambivalência: afirmam inclusão, mas mantêm estruturas que perpetuam exclusão simbólica.

A crítica aqui empreendida não nega os avanços legais conquistados, mas denunciarmos a insuficiência de sua implementação e a persistência da colonialidade do saber no interior das políticas e práticas educacionais. Ao tensionarmos Constituição, LDBEN, Lei nº 11.645/2008, Regimento e Currículo, revelamos que o desafio não é apenas cumprir a lei, mas transformar a matriz epistemológica que sustenta o fazer pedagógico.

2.3.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO CAMPO DE DISPUTAS: silenciamentos, colonialidade e invisibilidade

A análise aprofundada do PPP da E.E.M.J.P.R.V. evidenciou que o documento, embora formalmente alinhado às normativas nacionais e aos princípios da inclusão e da diversidade, opera dentro de uma gramática institucional que neutralizou conflitos e silenciou desigualdades estruturais. Situada em Dourados, território marcado por intensas disputas fundiárias, presença de povos indígenas e tensões históricas envolvendo raça, classe e gênero, a escola encontra-se em contexto que exige posicionamento político-pedagógico explícito.

Contudo, o PPP se revelou atravessado por generalizações discursivas que enfraqueceram as especificidades étnico-raciais sob o signo abstrato da “diversidade”. O documento afirma como finalidade institucional:

Assegurar, por meio de ações pedagógicas, uma aprendizagem de qualidade, garantindo o acesso e permanência dos estudantes na escola, formando cidadãos críticos e criativos, capazes de agir como protagonistas na transformação de uma sociedade mais humanitária e sustentável. Garantir uma formação integral que orienta-se no sentido de formar cidadãos cada vez mais dinâmicos, autônomos, responsáveis e solidários, além de democraticamente comprometidos na construção de um mundo mais justo (PPP, 2023, p. 2).

A análise documental realizada com base nos procedimentos metodológicos propostos por Cellard (2008) permitiu evidenciarmos que, apesar desse enunciado institucional amplo e normativamente alinhado ao discurso da cidadania e da justiça, o documento não apresentou nenhuma menção aos termos: racismo e interculturalidade, dado que não pode ser compreendido como ausência, mas como indicador da

permanência de uma gramática institucional que reproduz silenciamentos sobre desigualdades étnico-raciais.

Esse “zero absoluto” validou a escolha da análise documental como procedimento metodológico da pesquisa, na medida em que possibilitou identificarmos não apenas o que está explicitado no texto institucional, mas, sobretudo, aquilo que é sistematicamente omitido, revelando dimensões estruturais da pedagogia da invisibilidade que atravessou o planejamento escolar. À primeira vista, tratou-se de enunciado progressista.

Entretanto, a categoria “diversidade cultural” apareceu de forma ampla e despolitizada. Não há menção à presença indígena na escola, tampouco reconhecimento das desigualdades raciais que configuram o território. A universalização de sujeito escolar apresentado como “heterogêneo” fragmentou as diferenças históricas profundas.

O PPP falou de cultura, mas não se distanciou das marcas da colonialidade; mencionou inclusão, mas não nomeou racismo; afirmou igualdade, mas não problematizou desigualdade histórica. O silêncio estruturou o documento. Como argumenta Quijano:

A colonialidade do poder naturaliza hierarquias raciais e epistêmicas, convertendo diferenças históricas em desigualdades invisibilizadas. A invisibilidade é mecanismo de dominação que opera pela universalização da perspectiva eurocentrada (Quijano, 2005, p. 122).

Antes de analisarmos de forma mais detalhada determinadas expressões presentes no PPP, é importante reconhecermos que os documentos institucionais que orientam o funcionamento das escolas não são apenas instrumentos administrativos ou organizacionais. Ao contrário, constituem também dispositivos discursivos que produzem sentidos sobre a educação, os sujeitos escolares e o próprio papel da instituição. Nesse sentido, a linguagem mobilizada em documentos normativos como o PPP participou da construção de determinadas representações sobre quem são as/os estudantes, quais são suas condições sociais e de que maneira a escola se posicionou diante dessas diferenças.

O discurso institucional não descreveu apenas a realidade, mas contribuiu para estruturar simbolicamente, naturalizando certas categorias e formas de compreensão do mundo social. Quando formulações foram analisadas sob perspectivas decoloniais, tornamos possível identificarmos como determinados vocabulários e classificações reproduziram lógicas históricas de hierarquização e invisibilização. É nesse contexto que

analisamos a terminologia utilizada no PPP desta escola, à forma como o documento nomeou e caracterizou os sujeitos que compõem o espaço escolar.

Nesse sentido, a linguagem do PPP descreveu a realidade escolar, mas produziu uma determinada forma de compreendê-la, instaurando um regime discursivo que enfraqueceu a presença indígena e silenciou as desigualdades raciais constitutivas do território. Assim, evidenciamos que a escolha lexical presente no PPP ao invés de problematizar as relações de poder que atravessam a escola, reproduziu uma linguagem institucional que naturalizou desigualdades e reforçou a matriz eurocentrada que historicamente estruturou o sistema educacional brasileiro.

A problematização da linguagem presente no PPP tornou-se ainda mais significativa quando colocamos em diálogo com as percepções expressas pelas professoras e professores entrevistados ao longo desta pesquisa. Embora o documento institucional apresente uma descrição aparentemente neutra da população atendida pela escola, as falas docentes evidenciaram que a realidade cotidiana é atravessada por tensões, desigualdades e desafios pedagógicos concretos, especialmente à presença de estudantes indígenas em uma escola urbana não indígena.

As falas de participantes revelaram dificuldades relacionadas à adaptação curricular, às diferenças linguísticas e culturais e à ausência de práticas pedagógicas interculturais consolidadas, aspectos que raramente aparecem explicitados no discurso institucional do PPP. Essa discrepância evidenciou que, enquanto o documento tende a homogeneizar e neutralizar as diferenças sob categorias amplas, a experiência docente cotidiana revelou a complexidade das relações que atravessaram o espaço escolar.

Este contraste reforçou a necessidade de analisarmos criticamente os discursos institucionais, uma vez que, Walsh (2009) nos explica como a colonialidade do saber opera justamente por meio da naturalização de linguagens e categorias que silenciaram desigualdades históricas e limitaram a possibilidade de construção de práticas educativas verdadeiramente interculturais.

Ao não nomear o sujeito indígena o PPP reafirmou a centralidade da colonialidade do poder. A ausência da palavra “intercultural” frente à obrigatoriedade da Lei 11.645/2008, que exige inserção transversal da história e cultura indígena no currículo. A Lei existe. Não há detalhamento de estratégias, metas, indicadores ou formação continuada voltada à sua implementação. A dimensão participativa do PPP também mereceu problematização. O documento registra:

[...] este Projeto Político Pedagógico foi elaborado e é permanentemente revisado com o objetivo de organizar ações a serem desenvolvidas para estabelecer um protocolo de procedimentos para a realização das diferentes etapas do processo de ensino e aprendizagem (PPP, 2023, p. 2).

Contudo, não há detalhamento metodológico sobre como essa participação ocorreu, nem evidências de escuta ativa de estudantes indígenas ou de suas famílias. Em território marcado por desigualdades étnico-raciais, a ausência dessas vozes no processo de elaboração do principal documento orientador da escola não é detalhe, mas indicador político. Veiga adverte:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (Veiga, 2002, p. 01).

A empiria confirmou essa leitura. Nas entrevistas, docentes relataram insegurança para trabalhar a temática indígena, ausência de formação específica e situações de preconceitos velados. Enquanto o PPP não mencionou “racismo”, professoras/es reconheceram as tensões cotidianas envolvendo identidade e pertencimento. Esse descompasso dialoga com Goffman:

A estigmatização daqueles que têm maus antecedentes morais pode, nitidamente, funcionar como um meio de controle social formal; a estigmatização de membros de certos grupos raciais, religiosos ou étnicos tem funcionado, aparentemente, como um meio de afastar essas minorias de diversas vias de competição; e a desvalorização daqueles que têm desfigurações físicas pode, talvez, ser interpretada como uma contribuição necessidade de restrição à escolha do par (Goffman, 1988, p. 118).

Ao não nomear o racismo, o PPP impediu sua problematização pedagógica. O silêncio institucional funcionou como mecanismo de neutralização. Tornamos a análise ainda mais profunda quando incorporamos a perspectiva da colonialidade de gênero formulada por Lugones:

Desse modo, ‘colonialidade’ não se refere apenas à classificação racial. Ela é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas. Ou seja, toda forma de controle do sexo, da subjetividade, da autoridade e do trabalho existe em conexão com a colonialidade. colonialidade de gênero

reorganizou o mundo colonizado por meio de hierarquias raciais e sexuais que definem quem é plenamente humano e quem ocupa posição subalternizada (Lugones, 2020, p. 55-56).

O PPP não mencionou mulheres indígenas, tampouco abordou intersecções entre raça, gênero e classe. A universalização do sujeito escolar como neutro, implícita no discurso institucional, reproduz padrão normativo branco, urbano e ocidentalizado. Essa crítica dialoga com Oyěwùmí (2021), que demonstra como categorias universalizadas invisibilizam experiências não ocidentais:

O próprio processo pelo qual as fêmeas foram categorizadas e reduzidas a “mulheres” as tornou inelegíveis para papéis de liderança. A base dessa exclusão foi a sua biologia, um processo que foi um novo desenvolvimento na sociedade iorubá. O surgimento da mulher como categoria identificável, definida por sua anatomia e subordinada aos homens em todas as situações, resultou, em parte, da imposição de um Estado colonial patriarcal (Oyěwùmí, 2021, p. 319).

O PPP universalizou o sujeito escolar e transformou a diversidade em abstração. Não há ruptura epistemológica; há acomodação institucional. Enquanto a legislação exige transversalidade e transformação curricular, o PPP manteve a matriz tradicional. Enquanto docentes relataram dificuldades reais, o documento apresentou harmonia. Enquanto o território é marcado por colonialidade histórica, o texto institucional operou sob neutralidade fictícia.

Assim, o PPP constituiu-se como arena de disputas. Ele afirmou inclusão, mas não nomeou exclusão. Proclamou diversidade, mas não enfrentou o racismo. Reconheceu heterogeneidade, mas não tensionou hierarquias epistêmicas. O documento não é vazio; é politicamente situado. Sua omissão é posicionamento.

A análise do PPP revelou dados quantitativos que sustentaram criticamente a discussão aqui empreendida: o termo “indígena(s)” apareceu apenas duas vezes em todo o documento; “diversidade” apareceu duas vezes; “cultura”, embora recorrente (treze vezes), surgiu de forma despolitizada; “interculturalidade” e “racismo” não apareceram nenhuma vez. Esses números, longe de constituírem estatística, evidenciaram a estrutura discursiva que organizou o texto institucional. O que não é nomeado não é problematizado; o que não é problematizado não se transforma.

Evidenciamos que há reconhecimento jurídico, mas não há ruptura epistemológica. A colonialidade do ser e do saber permaneceu estruturando o projeto institucional. A efetivação da Lei 11.645/2008, portanto, não depende apenas de

cumprimento formal, mas de transformação radical da matriz epistemológica que sustenta o PPP. Sem essa ruptura, o projeto político-pedagógico corre o risco de permanecer como instrumento de manutenção da ordem vigente, ordem que continua racializada, generificada e hierarquizada.

2.4 A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: o papel docente frente às ausências do Estado

Falarmos de uma educação diferenciadora e antirracista no Brasil é assumirmos uma postura política e ética frente às desigualdades históricas que estruturam o sistema educacional. É reconhecermos que as práticas pedagógicas hegemônicas, construídas sob o marco da colonialidade, continuam a reproduzir hierarquias raciais, epistemológicas e culturais que deslegitimam os saberes e modos de vida dos povos indígenas e de outros grupos subalternizados. Nesse sentido, a educação diferenciadora não é um adjetivo, mas uma exigência constitucional, ética e de justiça cognitiva, sobretudo quando se trata da presença indígena nas escolas urbanas.

No entanto, a realidade da escola urbana revelou uma profunda distância entre o discurso normativo e as práticas institucionais. Como destaca Baniwa (2021), os marcos legais representam avanços importantes, mas a efetivação dos direitos indígenas ainda esbarra em uma estrutura escolar que opera a partir de uma lógica monocultural, eurocentrada e assimilacionista.

A noção de educação diferenciadora deve, portanto, ser compreendida como uma prática pedagógica que reconhece, valoriza e dialoga com as epistemologias indígenas. Observamos que a Lei 11.645 é frequentemente aplicada de maneira superficial, restrita ao "Dia do Índio" ou a atividades folclóricas pontuais, o que Walsh (2009) define como interculturalidade funcional, o que integra a diferença ao sistema hegemônico sem questionar as hierarquias, não se resume à inclusão de conteúdos sobre os povos originários, mas exige uma reconfiguração estrutural da escola: de seus currículos, métodos de ensino, linguagens, tempos e espaços.

Como afirma Paulo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção, o que exige partir do mundo vivido dos educandos, seus contextos e histórias. Assim, Uchôa, Paraguassú e Ferreira (2021)

O currículo pautado na interculturalidade constitui-se em uma via para a construção de uma Educação Antirracista, uma vez que é fundamentado no diálogo crítico, sem a hierarquização e subordinação cultural, também reconhece e valoriza os conhecimentos e saberes constitutivos das culturas Outras, enquanto trata dos conflitos decorrentes do convívio com a pluralidade, além de propiciar o desenvolvimento de atitudes de respeito e empatia ao Outro e promover a libertação dos sujeitos discriminados e oprimidos (Uchôa; Paraguassú; Ferreira, 2021, p. 65)

A educação antirracista, por sua vez, constitui o enfrentamento sistemático ao racismo estrutural que perpassa todas as dimensões da sociedade, inclusive a escola. No caso dos povos indígenas, o racismo frequentemente se manifesta de forma velada, encoberto de neutralidade, quando a escola urbana recusa reconhecer a presença indígena como constitutiva de seu cotidiano e a admite apenas sob a condição de adaptação às normas do currículo padronizado.

Esse processo produz o que Coulthard (2014) denomina de colonialismo internalizado, no qual sujeitos indígenas são compelidos a silenciar marcas identitárias para garantir pertencimento e reconhecimento no espaço escolar. A dinâmica não permanece apenas no plano teórico, mas se materializa nas experiências vividas pelas/os participantes desta pesquisa, como evidenciaremos na fala do professor F.S.M (2025) em que um aluno afirma: “eu não sei quem eu sou”, antecipando o impacto subjetivo dessas relações escolares marcadas pela negação do pertencimento étnico.

Desse modo, a discussão sobre colonialismo internalizado permitiu compreendermos que a crise identitária observada nas entrevistas não é individual ou circunstancial, mas resultado de processos históricos e institucionais que atravessam a escolarização indígena em contextos urbanos. A construção de uma educação diferenciadora e antirracista passa, necessariamente, pela ruptura com as epistemologias dominantes que invisibilizam ou folclorizam os saberes indígenas.

Como aponta Walsh (2009), a interculturalidade crítica deve ser entendida como projeto político de descolonização das práticas educativas, que pressupõe o reconhecimento da pluralidade epistêmica e a desconstrução das hierarquias que estruturam o conhecimento escolar. Segundo a autora, não basta conviver com o outro; é preciso transformar as estruturas que sustentam a desigualdade.

Essa transformação exige a inserção das línguas indígenas nas escolas, a presença de professoras/es indígenas, a participação das comunidades na construção dos projetos pedagógicos e o rompimento com práticas avaliativas e curriculares homogeneizadoras. A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 orienta, nesse sentido, para a construção de projetos

educativos que respeitassem as especificidades culturais, políticas e linguísticas dos povos indígenas. No entanto, como demonstram os estudos de Troquez (2012), Troquez e Guarizzo (2021) e Troquez e Santana (2022) essas diretrizes são pouco observadas nas escolas urbanas, que seguem tratando a diversidade como “temática” e não como base da educação.

Para Arroyo (2012), a presença dos sujeitos historicamente marginalizados na escola demanda outras pedagogias, que rompam com o paradigma da educação para todas/os como uniformização. O autor argumenta que a escola precisa abrir-se ao “direito de ser diferente”, o que implica reconhecermos que a igualdade na educação não pode significar a reprodução das mesmas práticas para sujeitos historicamente distintos.

Além disso, o enfrentamento ao racismo na escola exige uma abordagem interseccional, como propõe Crenshaw (2002) especialmente quando se considera que, no caso dos estudantes indígenas em contexto urbano, raça, etnia, classe social, território e gênero não operam de forma isolada, mas articulada, produzindo experiências específicas de exclusão e silenciamento. Essa perspectiva nos permite compreender não apenas as trajetórias escolares das/os docentes analisadas/os nesta pesquisa, mas também a própria configuração institucional da escola investigada, marcada pela ausência de referências femininas indígenas nos documentos oficiais, como o PPP, e pela baixa visibilidade de mulheres indígenas como sujeitos epistêmicos e pedagógicos.

Assim, a abordagem interseccional contribuiu para evidenciarmos que a invisibilização não se restringiu à dimensão étnico-racial, mas envolveu também relações de gênero que estruturaram o reconhecimento, ou sua ausência, no espaço escolar. Nesse sentido, a construção de práticas pedagógicas diferenciadoras exige a escuta das experiências e demandas dos próprios sujeitos indígenas, reconhecendo-os como protagonistas na produção de outras possibilidades educativas.

A presença crescente de estudantes indígenas em espaços escolares urbanos, sua inserção em universidades e sua participação em iniciativas culturais e políticas têm tensionado o modelo escolar tradicional e produzido frestas de resistência que desafiam a lógica monocultural do currículo, antecipando disputas por reconhecimento que se tornam centrais na análise desenvolvida nos capítulos empíricos desta dissertação.

Autores como Melià (1999;2008) e Grupioni (2004;2006;2008) também alertaram para os perigos da domesticação da diferença, quando a escola tolera a presença indígena desde que esta se molde aos seus padrões. Essa suposta inclusão operou como assimilação e esvaziamento da diversidade. A verdadeira inclusão, portanto, é aquela que reconhece

a diferença como constitutiva do projeto educativo e não como algo a ser controlado ou apagado.

A efetivação de uma educação escolar indígena verdadeiramente intercultural e antirracista exige uma revisão crítica da formação docente. Isso implica repensarmos o currículo das licenciaturas e os processos de formação continuada para que as/os educadoras/es estejam preparados para reconhecer valorizar e dialogar com a diversidade presente nas salas de aula.

Nesse sentido, a formação docente, quando orientada por uma perspectiva intercultural, interseccional e crítica, é capaz de tensionar o modelo tradicional de ensino e propor práticas pedagógicas que promovam a equidade. Como afirmam Ferreira et. Al (2024). A formação continuada precisa abordar a interculturalidade, a decolonialidade do saber, as línguas indígenas e os marcos legais que estruturam a educação escolar indígena. Para Ferreira *et al.* (2024)

No cenário educacional brasileiro, marcado pela diversidade étnica e cultural, a formação docente precisa ir além da transmissão de conteúdos tradicionais e abarcar perspectivas que valorizem as múltiplas identidades culturais presentes na sociedade. A educação intercultural, crítica e antirracista propõe uma abordagem que reconhece e respeita as diferenças, promovendo o diálogo entre culturas e a inclusão de saberes historicamente marginalizados. Essa formação visa preparar docentes para serem agentes de transformação social, capacitando-os a identificar e combater práticas discriminatórias e a aplicar pedagogias que acolham a diversidade (Ferreira *et al.*, 2024, p.3-4)

A transformação das práticas pedagógicas depende da escuta ativa das comunidades, do fortalecimento de vínculos com os territórios e da produção de materiais didáticos que reflitam a contemporaneidade dos povos indígenas.

Como aponta Candau (2012;2016) a atenção às diferentes identidades é inerente à construção da igualdade e da democracia, não se trata de escolhermos entre igualdade e diferença, mas de entendermos que só há igualdade quando as diferenças são reconhecidas e respeitadas em sua integralidade. Assim:

Outro ponto importante para a materialização de políticas antirracistas é o reconhecimento e o enfrentamento do racismo enquanto um problema estrutural, oportunizando o letramento racial dos/as profissionais e buscando o rompimento com o pacto narcísico da branquitude. Em suma, é preciso: “tirar do papel” legislações que são essenciais para a promoção de uma educação antirracista; exigir dos poderes públicos o acompanhamento do cumprimento dessas legislações; oferecer espaços formativos para profissionais da educação e cobrar um esforço coletivo para combater um sistema opressor que afeta uma coletividade de pessoas. A luta antirracista deve ser de todos/as, sendo um

princípio básico de uma educação de qualidade (Batista; de Cássia; e Euclides, 2023, p.1).

Essas análises demonstraram que, embora a escola se narre como inclusiva, ela operou sob uma "pedagogia da invisibilidade", onde o sujeito indígena é tolerado desde que sua presença não altere as estruturas coloniais de saber e poder. Essa "pedagogia da invisibilidade" revelou que a escola urbana não indígena, mesmo situada em um território de forte presença indígena como Dourados, atua muitas vezes como um espaço de apagamento identitário. Para que a educação seja verdadeiramente antirracista, é preciso "tirarmos do papel" as legislações e promovermos um letramento racial das/os profissionais da educação, rompendo com o pacto da branquitude, como afirma a autora Bento (2022), pois mantém o currículo eurocentrado.

A verdadeira inclusão só ocorrerá quando as epistemologias indígenas forem reconhecidas não como um apêndice, mas como fundamentos legítimos da construção do conhecimento escolar. Em síntese, uma educação diferenciadora e antirracista requer mais do que boas intenções ou reformas pontuais. Tratamos de uma mudança, que envolve revermos o papel da escola, ressignificarmos o currículo, reconfigurarmos as práticas pedagógicas e reconhecermos os povos indígenas como sujeitos históricos, epistêmicos e políticos. Essa transformação não será possível sem escutarmos os que historicamente foram silenciados. É ouvindo, aprendendo e caminhando junto com os povos indígenas que a escola poderá, enfim, cumprir sua função social de promover justiça, equidade e emancipação.

Assim, o capítulo seguinte desloca o foco da análise para o campo empírico da pesquisa, para compreendermos de que maneira docentes da REE/MS perceberam a presença de estudantes indígenas e, como essas percepções influenciaram a construção de suas práticas pedagógicas.

A partir das entrevistas realizadas com professoras/es da escola investigada, procuramos analisar como esses profissionais interpretaram os desafios da diversidade cultural no contexto escolar, quais estratégias mobilizaram para lidar com essa realidade e em que medida suas práticas dialogam ou não com os princípios da interculturalidade crítica discutidos ao longo deste capítulo.

Dessa forma, o Capítulo 3 apresentará a análise das percepções e práticas docentes, articulando os dados empíricos da pesquisa com o referencial teórico mobilizado nesta investigação, com o objetivo de compreendermos as tensões, limites e

possibilidades que emergiram no cotidiano escolar diante da presença de estudantes indígenas em contextos educacionais urbanos.

3. CONTRADIÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM CONTEXTO URBANO

Este capítulo dedica-se à análise empírica da pesquisa, focando a realidade de uma escola estadual urbana de Dourados/MS que, embora não seja classificada como escola indígena, atende a uma parcela de estudantes provenientes da Reserva Indígena de Dourados (RID). A análise buscou compreender como a temática indígena é tratada no cotidiano escolar, confrontando as exigências legais com as percepções e práticas docentes, especialmente no que se refere aos desafios de implementação da Lei nº 11.645/2008 em contextos escolares não específicos.

O campo empírico selecionado, uma escola estadual urbana situada nas proximidades da Reserva Indígena de Dourados, configurou-se como um território marcado por tensões entre saberes, identidades e projetos educativos. A presença de estudantes indígenas, sobretudo das etnias Guarani e Kaiowá, em instituições urbanas não indígenas tem se intensificado nos últimos anos.

Esse deslocamento, embora muitas vezes motivado por necessidades objetivas relacionadas ao acesso, à continuidade da escolarização e às condições estruturais disponíveis, impõe desafios simbólicos, pedagógicos e institucionais à escola, que se vê interpelada a ressignificar suas práticas diante da diversidade sociocultural presente em seu interior. Dessa maneira, Poupart (2008) nos diz:

O pesquisador qualitativo busca penetrar no universo dos atores sociais, compreendê-los em sua visão de mundo, respeitando suas lógicas internas e os significados que atribuem às ações, aos discursos e às interações. A entrevista, nesse contexto, é muito mais do que uma técnica: é um encontro entre sujeitos que compartilham sentidos (Poupart, 2008, p. 195)

A apresentação do número de questões que compuseram o roteiro das entrevistas mostrou-se relevante, uma vez que o instrumento não operou apenas como suporte técnico de construção de dados, mas como mediador do processo estabelecido entre a pesquisadora e participantes. Organizado a partir das categorias e dos eixos teóricos da investigação, o conjunto das 11 perguntas orientou a construção conjunta das falas docentes, possibilitando acessarmos percepções, experiências e posicionamentos sobre a presença indígena na escola e dos desafios para a implementação da Lei nº 11.645/2008.

Desse modo, o roteiro não estruturou apenas a escuta, mas também evidenciou a articulação entre referencial teórico, objetivos da pesquisa e procedimentos analíticos posteriores, no processo de transcrição e categorização do material empírico. Entendemos

que a educação é um espaço de disputa de sentidos e de produção de subjetividades, este capítulo não buscou formular respostas definitivas, mas construir um espaço de escuta e análise das vozes docentes que atuam nesse cenário.

As entrevistas que compuseram esta parte da pesquisa foram realizadas com nove professoras/es da referida escola, todas/os pertencentes ao quadro de funcionárias/os. A adoção de identificações fictícias nesta pesquisa constituiu um procedimento ético-metodológico fundamental, alinhado às diretrizes estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), ao qual submetemos e tivemos a aprovação, implicando o compromisso formal de resguardarmos a integridade, a privacidade e o anonimato das/os participantes.

Nesse sentido, a opção pela não exposição das identidades reais não se restringiu a uma formalidade, mas expressou uma postura ética que reconhecemos as assimetrias presentes na produção do conhecimento e a necessidade de protegermos sujeitos que aceitam compartilhar experiências, percepções e posicionamentos situados em um contexto institucional específico.

Destacamos, ainda, que as identificações utilizadas tanto no quadro de caracterização quanto nas transcrições das entrevistas não foram atribuídas arbitrariamente, mas escolhidas pelas/os próprias/os participantes ao preencherem a ficha e o TCLE, que exerceram, assim, um papel ativo no modo como desejavam ser nomeadas/os no interior da entrevista.

Esse procedimento reforçou o princípio da autonomia de sujeitos colaboradores e contribuiu para a construção de uma relação pautada no respeito, na corresponsabilidade e na transparência ética, ao mesmo tempo em que asseguramos a confidencialidade das informações produzidas no decorrer da pesquisa. Conforme quadro abaixo:

Quadro 02 – Descrição das/os Entrevistadas/os

IDENTIFICAÇÃO FICTÍCIA	GÊNERO	RAÇA/COR	FORMAÇÃO	SITUAÇÃO
K.C.L	F	Branca	Licenciada em Matemática e Pedagogia. Possui Pós-graduação	Contratada
A.C.B.	F	Branca	Licenciada em Letras-Português. Possui mestrado em Antropologia	Concursada
A.P.P	F	Branca	Licenciada em Letras-Inglês. Possui Pós-graduação	Concursada
T.H.E	M	Indígena	Licenciado em Letras com Pós-Graduação	Contratado

T.Z	F	Branca	Licenciada em Biologia. Possui mestrado em Biologia	Contratada
F.S.M	M	Negro	Licenciado em História com Pós-Graduação em Educação Especial	Contratado
S.Paiva	F	Branca	Licenciada em Biologia com Mestrado em Biologia geral e Pós-Graduação em Educação Especial	Contratada
K.A.G.M	F	Branca	Licenciada em Matemática com Pós-Graduação em Matemática	Concursada
W.S.S	M	Pardo	Licenciado em Ciências Sociais com Mestrado em Sociologia	Contratado

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A investigação fundamentou-se em um estudo de caso qualitativo, cujos dados foram produzidos por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas com professoras/es e equipe gestora/coordenadora. O grupo de participantes é composto majoritariamente por mulheres brancas e concursadas, com formações diversas que variam de Letras a Biologia, e tempos de atuação na escola que chegam a mais de 20 anos.

Um dado relevante na composição do corpo docente é a presença de um professor indígena (T.H.E.) o que nos permitiu contrastar as visões sobre a interculturalidade dentro da instituição. A autodeclaração de cor/raça, apresentada no gráfico, foi fundamental para situarmos de onde partem as percepções sobre a temática indígena. Conforme destacado por Poupart (2008) a pesquisa qualitativa em ciências humanas exige uma postura interpretativa e situada, que reconheça a complexidade dos fenômenos sociais e a pluralidade de vozes envolvidas.

Assim, as entrevistas foram analisadas com abordagem qualitativa e interpretativa, considerando os contextos nos quais as falas foram produzidas, os silêncios que emergiram e os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências educativas. A análise foi orientada também pelos aportes da análise temática de Minayo (1994) que permitiu a identificação de núcleos de sentido articulados aos objetivos da pesquisa.

Nesta pesquisa não pretendemos encerrar a discussão sobre a efetivação da educação escolar indígena em contextos urbanos, mas contribuímos com reflexões que problematizem os mecanismos, ainda em funcionamento, de negação dos saberes indígenas e de reprodução da colonialidade do saber. Como alerta Quijano (2005) a

colonialidade não se limita ao domínio ou econômico, mas se infiltra na estrutura epistêmica da modernidade, produzindo hierarquias entre saberes e culturas.

A escola, enquanto instituição moderna, participou desse processo, operando muitas vezes sob a lógica de uma racionalidade eurocêntrica que desautoriza epistemologias outras. De acordo com Quijano (2005)

A classificação social da população mundial em torno da ideia de “raça” foi o instrumento fundamental da dominação colonial moderna. E foi por meio da imposição de um modelo de conhecimento eurocentrado que se naturalizou a inferiorização de outros modos de saber, fazendo da escola um espaço de domesticação cultural (Quijano, 2005, p. 123).

Nesta perspectiva, a interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009), emerge como uma chave analítica e política para confrontar essas lógicas. Assim:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (Walsh, 2005, p. 25).

Diferente da interculturalidade funcional que busca apenas integrar a diferença ao sistema hegemônico, a interculturalidade crítica propôs a descolonização dos currículos, das práticas pedagógicas e das relações de poder que atravessam o cotidiano escolar. Esta proposta exige da escola o reconhecimento das cosmovisões indígenas não como adereços folclóricos, mas como fundamentos legítimos da construção do conhecimento.

As entrevistas que conduzimos, portanto, não tiveram o propósito de avaliar ou julgar as práticas docentes em si mesmas, mas de compreender como as professoras/es construíram sentidos sobre a presença indígena na escola, como interpretaram a legislação que regulamenta a educação diferenciada (como a LDBEN/1996 e a Lei nº 11.645/2008) e de que forma perceberam os limites e as possibilidades de construção de uma pedagogia que dialogasse com a diversidade.

A escuta das/os docentes, neste estudo, se fez enquanto forma de reconhecermos o lugar que ocupamos na mediação entre as políticas públicas e a prática cotidiana, entre as normas legais e as realidades locais. Como argumenta Spivak (1994) “dar voz” ao

subalterno implica não apenas em escutá-lo, mas em criarmos condições políticas para que essa escuta produza efeitos de sentido no campo acadêmico e social.

Como nos alerta a autora, a presença de sujeitos subalternizados nas instituições formais de ensino não garante, por si só, a escuta real de suas vozes e epistemologias. Para a autora:

O problema fundamental é que o subalterno não pode falar, porque o sistema de escuta é viciado. O que se escuta é sempre o que já se quer ouvir, aquilo que cabe no repertório da episteme dominante. Ouvir o outro, exige, antes, desmontar o dispositivo de poder que filtra a escuta (Spivak, 1994, p. 96).

Dessa forma, este capítulo e toda a etapa empírica a ele vinculada não visou produzir generalizações, mas iluminar experiências singulares que possam contribuir para a reflexão crítica sobre as políticas e práticas escolares voltadas à diversidade indígena em contextos urbanos. A escuta das/os professoras/es e a análise de seus discursos constituíram um esforço de compreendermos os modos como a escola traduz, ou ignora, a presença indígena, e quais estratégias são, ou não, mobilizadas para a construção de uma educação plural, equitativa e antirracista.

Ao assumirmos uma perspectiva decolonial, buscamos não apenas denunciar as práticas excludentes, mas também valorizar os saberes e as existências indígenas como constitutivos de um projeto educativo comprometido com a justiça e a dignidade humana.

Apesar dos desafios, o capítulo buscou identificar frestas de resistência decolonial. Elucidamos aqui as tentativas de subvertermos a lógica tradicional, como o uso de metodologias que valorizam a escuta sensível e a tentativa de algumas/uns docentes de trazer a temática para além das datas comemorativas. A presença do profissional indígena e de apoio especializado surgiram como um ponto de tensão positivo que pode forçar a abertura do currículo para "o outro".

Por fim, este capítulo pretende contribuir com o debate sobre a efetivação de uma educação que seja, de fato, plural, equitativa e antirracista, comprometida com a justiça e com o direito dos povos indígenas à educação em todos os espaços, inclusive os urbanos e não indígenas, um esforço de escuta, análise e devolução crítica que se inscreve no horizonte das epistemologias decoloniais, e das lutas por reconhecimento e redistribuição, Fraser (2006) que atravessa o campo da educação no Brasil contemporâneo.

3.1 ENTREVISTA COM GESTORAS/ES E PROFESSORAS/ES

A análise qualitativa das entrevistas realizadas com professoras/es que atuam em uma escola urbana não específica de Dourados/MS, fundamentou-se metodologicamente nas orientações de Poupart (2008) sobre entrevistas de tipo qualitativo, e, de modo mais específico, em suas reflexões sobre as implicações epistemológicas e teóricas deste procedimento.

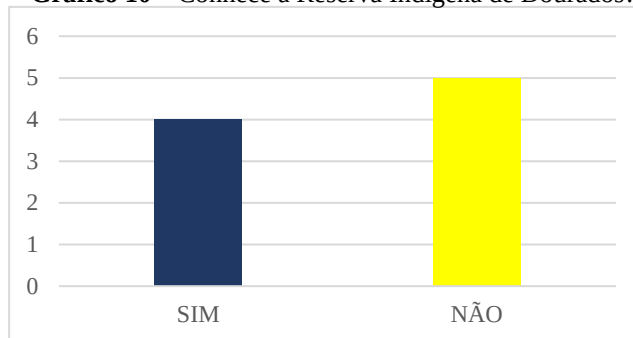
O autor nos relembra que a pesquisa qualitativa de inspiração interpretativa requer das/os pesquisadoras/es um movimento duplo, onde, de um lado, há imersão das falas reconhecendo sua densidade simbólica, histórica e social; e de outro, o distanciamento crítico, necessário para evitarmos que percepções pessoais, expectativas e concepções teóricas previamente consolidadas trabalhem como filtros que distorçam a interpretação e construção de dados.

Esses elementos permearam tanto as vivências das/os estudantes quanto as representações e práticas das/os docentes. Assim, o trabalho de análise não se concentrou apenas na decodificação das respostas, mas implicou reconhecermos que cada fala é permeada por memórias coletivas, hierarquias sociais, normatividades escolares e contextos históricos de tensão.

Com base nestas informações, em forma de categorias de análises nos propomos a refletir sobre como essas percepções atravessam as práticas pedagógicas e consequentemente o quão necessário é a teoria decolonial nestes casos.

Considerando que o município de Dourados abriga uma das maiores populações indígenas em contexto urbano do país, investigarmos o nível de conhecimento das/os docentes sobre a Reserva Indígena de Dourados (RID) constituiu um indicador para compreendermos as formas pelas quais a proximidade territorial, ou sua ausência simbólica, influenciou as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o gráfico a seguir apresenta a distribuição das respostas referentes ao conhecimento prévio das/os entrevistadas/os sobre a existência e a realidade da RID, permitindo analisarmos em que medida o território indígena é reconhecido como espaço de convivência, referência cultural ou apenas como presença na experiência docente.

Gráfico 10 – Conhece a Reserva Indígena de Dourados?

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2026).

O conhecimento declarado é, em sua maioria, superficial ou geográfico, não se traduzindo em uma aproximação efetiva com o território como espaço produtor de saberes. O contato é filtrado por um imaginário colonial que reduz o indígena a figuras folclóricas ou exóticas. Em muitos casos, tratou-se de um reconhecimento meramente geográfico ou superficial, marcado por representações construídas fora do contato direto com os povos indígenas.

Nesse sentido, o gráfico não apenas indicou níveis de conhecimento sobre a (RID), mas evidenciou a persistência de uma relação mediada por estereótipos históricos, reforçando que a proximidade territorial, por si só, não garante o reconhecimento da presença indígena como sujeito de direitos e produtor de conhecimento. Essa constatação reforçou a necessidade de políticas formativas que possibilitem a transição de um conhecimento descritivo e folclorizado para uma compreensão crítica e intercultural da realidade indígena local. Para a docente:

Conhecia a cidade, **nunca fui a Reserva**, mas eu já sabia da existência das reservas, [...], a gente até costumava brincar próximo das aldeias, das ocas que eles ficavam. **A gente achava assim, super legal, brincar perto dos índios.** Porque assim, São Paulo é outra realidade, [...], **não tem índio na cidade**, a gente não convive assim, só aqui. A gente achava que eles andavam com aqueles cocares, até cantávamos as músicas da Xuxa, **pensávamos que eles iam sequestrar a gente, e levar pra dentro da oca, e fazer magias, essas coisas.** Mas coisa de criança, né? **Nada desse preconceito que existe hoje.** No Dia do Índio, pintávamos a cara de Índio. Às vezes me questiono: **Por que as escolas de SP fazem isso e aqui, que tem índio, não faz isso?** Eu, particularmente, **não vejo nenhum problema nisso, fazíamos tanto isso antes. O que aconteceu que mudou isso?** (A.P.P, 2025).

Ainda que, a docente atribua tais representações ao universo lúdico infantil, sua permanência na memória revelou a força de um imaginário colonial que, como argumenta Quijano (2005), naturaliza hierarquias epistêmicas e produz o indígena como figura exótica, distante e homogênea. Observamos uma fala marcada por uma convivência

aparentemente próxima com o território indígena, porém mediada por imaginários ocidentais presentes no repertório infantil e escolar da modernidade colonial.

Ao recordar brincadeiras de infância próximas às aldeias e associar a figura do indígena a cocares, músicas da Xuxa e práticas de “sequestro” e “magia”, a docente mobilizou imagens que, embora reconhecidas como parte de um pensamento infantil, reiteram estereótipos historicamente produzidos pela escola e pela cultura midiática, configurando o que pode ser compreendido como manifestações de racismo recreativo, isto é, formas socialmente naturalizadas de reprodução simbólica da hierarquização racial sob a aparência de inocência ou ludicidade.

Essa inquietação revestida de ingenuidade revelou não apenas lacunas individuais de formação, mas limites estruturais das políticas formativas ofertadas pela SED/MS, frequentemente organizadas em formatos generalistas e descontextualizados “pacotes prontos” que pouco dialogam com a realidade socioterritorial de Dourados e com a presença concreta dos povos indígenas na região.

A permanência dessas representações não pode ser atribuída exclusivamente à memória escolar da docente, mas deve ser compreendida como efeito de uma formação continuada insuficiente para problematizar criticamente práticas folclorizantes ainda naturalizadas no cotidiano pedagógico, evidenciando a urgência de processos formativos territorialmente situados e comprometidos com uma interculturalidade crítica.

Com o auxílio de Lugones (2020) reforçamos que esse imaginário não é apenas produto de ignorância, mas expressão do sistema de gênero colonial/moderno, que organiza as diferenças de forma hierárquica e naturaliza modos de existência racializados e sexualizados. A “oca” como espaço de perigo ou de mistério, o “cocar” como sinal identitário fixo e as “magias” como elemento de alteridade marcam um referencial de conceitos coloniais que deslegitimam a complexidade histórica, política e cultural dos povos Guarani e Kaiowá.

Assim, mesmo que a docente declare não ver preconceito, o que se opera é um racismo recreativo, que reduz o indígena a figura cênica, performática e estática. Para Moreira (2019)

[...] o racismo recreativo é uma política cultural característica de uma sociedade que formulou uma narrativa específica sobre relações raciais entre negros e brancos: a transcendência racial. Esse discurso permite que pessoas brancas possam utilizar o humor para expressar sua hostilidade por minorias raciais e ainda assim afirmar que elas não são racistas, reproduzindo então a noção de que construímos uma moralidade pública baseada na cordialidade

racial. Esse projeto de dominação racial expressa a aversão que brancos sentem em relação a negros, mas permite que eles ainda assim apareçam como pessoas comprometidas com a igualdade. Dessa forma, o caráter aversivo e o caráter simbólico do racismo recreativo operam paralelamente para referendar uma ordem política que cria mecanismos culturais e legais para impedir a mobilização política em torno da questão racial (Moreira, 2019, p. 73).

Em contrapartida, ao entrevistarmos professoras/es que são de outros estados, encontramos um pensamento diferente, vejamos:

Eu passei a ter contato a partir do curso de história. Mas, assim que eu cheguei aqui não conhecia absolutamente nada! Falei: caramba, **tem bastante indígena na cidade**. [...], mas depois que fiz história, tomei conhecimento da real situação de onde eu me encontrava e **o que significava os povos indígenas aqui**, a aldeia. Conheço as aldeias, e conheci por conta (F.S.M, 2025).

O desconhecimento total sobre a presença indígena em Dourados, seguido de um processo de conscientização mediado pela formação acadêmica em História. O reconhecimento da “real situação” e a iniciativa de conhecer as aldeias “por conta” indicam uma busca por conhecer o contexto local, um movimento que podemos interpretar com base em Walsh (2009) como passo para uma interculturalidade crítica.

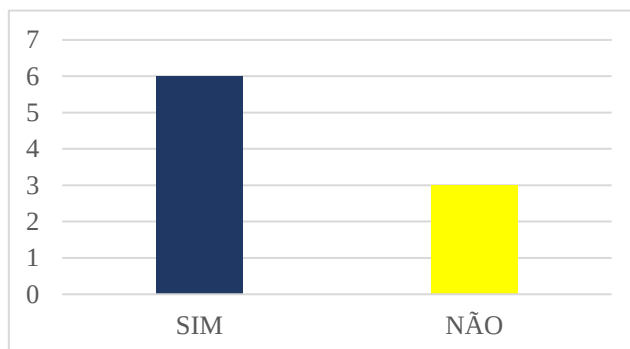
Essa trajetória ainda se apoiou em um percurso individual, dependente da disposição pessoal e da mediação de um curso específico, evidenciando que a escola como instituição não desempenhou papel estruturante na formação de um olhar decolonial. Essa lacuna apontou o que ainda vivenciamos em Dourados/MS, a institucionalização de práticas que promovam o conhecimento ocidentalizado.

Mesmo A.P.P, tendo uma certa proximidade física com a reserva, nunca a acessou como território de conhecimento; enquanto F.S.M, apesar do distanciamento inicial, construiu vínculos cognitivos e geográficos. Este contraste como ressalta Santos (2009) se trata de uma linha abissal, onde não é a proximidade geográfica que garante a superação da invisibilidade, mas a desmontagem ativa das barreiras epistemológicas impostas pela colonialidade. A resposta decolonial, nesse sentido, implica rompermos com o que Spivak (1994) denunciou como o sistema viciado de escuta, ou seja, a estrutura institucional que filtra e domestica a presença indígena para que ela caiba nos moldes da episteme dominante.

A categoria que apresentamos o conhecimento e a aplicação da Lei nº 11.645/2008 emergiu como um elemento para compreendermos as contradições entre o arcabouço legal que respalda a educação escolar de indígenas e as práticas efetivas no cotidiano da escola estadual urbana não específica. A lei, ao tornar obrigatória a abordagem da história

e cultura indígena e afro-brasileira nos currículos, representou um marco na luta contra a invisibilidade e o silenciamento histórico desses povos no espaço escolar.

Gráfico 11 - Conhece a Lei nº 11.645/2008?



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2026).

Há um descompasso entre "conhecer o número da lei" e aplicá-la criticamente. A legislação é frequentemente vista como um conteúdo adicional e genérico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo subvertida para atividades pontuais que não questionam a matriz eurocêntrica do currículo.

Te dizer assim, tu sabes do que essa Lei trata? NÃO. **Mas estudar sobre ela já estudei por conta dos seletivos, dizer bem claro.** Então aí você acaba estudando! Mas eu memorizar assim, sobre o que essa Lei fala, não! Mas aí tem **a parte dos direitos que se tem, isso eu tenho claro dentro do padrão nacional da BNCC**, isso beleza, mas por número não ia mesmo. [...] Tem que ter noção, mas eu não consigo memorizar o número de Lei e o que ela fala (K.C.L, 2025).

Essa ausência não é apenas fruto de desinformação, mas revelou a persistência da colonialidade do saber, como aponta Quijano (2005) e Walsh (2009) que naturaliza a exclusão dos saberes e epistemologias indígenas, relegando-os a um plano secundário ou folclorizado. Ao analisarmos as falas da professora, observamos que tal desconhecimento impactou diretamente as práticas pedagógicas, resultando em abordagens superficiais ou pontuais sobre a temática indígena, muitas vezes restritas a datas comemorativas.

Não há interesse dos Karai¹¹ em ter isso aqui. [...]. Eu nunca conheci uma região que **odiasse tanto os indígenas quanto os Douradenses**. Eles não vêem a comunidade indígena como seres humanos, **eles vêem como uma raça inferior**. ¹²Isso reflete dentro da educação. [...] A realidade da educação é

¹¹ De acordo com o Vocabulário Escolar Bilíngue Kaiowá-Português (Concianza, 2015), a palavra *Karai* significa não-indígena.

¹² Desse modo, a fala da docente pode ser interpretada menos como descrição neutra da realidade e mais como ato discursivo de demarcação política, no qual a docente se inscreve como sujeito que reconhece o

muito difícil de ser contemplada. [...]. **Sim, conheço a Lei. Eu acho que os professores tentam, mas os próprios professores não têm preparo para fazer isso.** [...] Eles estão tentando a partir do nada. [...] a gente vai ter professores bem contrários a essa realidade. [...] os professores mais antigos são mais resistentes a mudança (T.Z, 2025).

A fala da docente T.Z. (2025) explicitou de forma contundente que a resistência à implementação da Lei nº 11.645/2008 não pode ser compreendida apenas como lacuna individual de formação, mas como expressão de um contexto regional marcado por práticas históricas de desumanização da população indígena, que atravessaram também o espaço escolar. Ao afirmar que há professores “bem contrários a essa realidade” e que “os professores mais antigos são mais resistentes à mudança”, a entrevistada evidenciou uma dimensão geracional da dificuldade de incorporação da temática indígena no currículo.

Essa percepção dialogou diretamente com os dados apresentados no Gráfico 6, que indicaram a presença significativa de docentes com longa permanência na rede estadual, formadas/os em períodos anteriores à consolidação das políticas de educação intercultural e antirracista. Assim, a resistência mencionada não se configurou como posição isolada, mas como efeito de trajetórias formativas historicamente situadas em contextos curriculares pouco sensíveis à diversidade étnico-racial, reforçando a necessidade de políticas de formação continuada territorialmente contextualizadas e comprometidas com o enfrentamento do racismo estrutural na escola.

Assim como apresentou um deslocamento discursivo quando analisada, especialmente na tradição de Orlandi (2012), pois revelou não apenas uma opinião individual, mas a inscrição de posições ideológicas em disputa no interior do espaço escolar. Ao afirmar que “não há interesse dos *karaí* em ter isso aqui” e que “os Douradenses não veem a comunidade indígena como seres humanos”, a professora mobilizou categorias nativas, que indicaram proximidade com repertórios linguísticos e políticos do campo indígena local.

No entanto, esta mobilização exigiu problematização: tratou-se de um uso situado em experiências concretas de diálogo intercultural, ou de uma apropriação discursiva estratégica que buscou marcar uma posição crítica diferenciada no contexto da entrevista? Em termos discursivos, o emprego dessa categoria não é neutro; ele funcionou como

racismo estrutural local e se diferencia de colegas que, segundo ela, resistem à temática. Essa diferenciação, por sua vez, levanta uma questão analítica central para a pesquisa: até que ponto tal posicionamento se traduz em práticas pedagógicas interculturais efetivas ou permanece restrito ao plano do reconhecimento discursivo da desigualdade?

marcador simbólico com perspectivas indígenas, produzindo um efeito de autoridade e legitimidade na crítica à sociedade local.

Ao mesmo tempo, quando a docente afirmou que professores “tentam a partir do nada” e que há resistência entre docentes mais antigas/os, seu discurso deslocou parcialmente a responsabilidade institucional para a formação insuficiente e para fatores geracionais, o que pode ser interpretado como um movimento de posicionamento identitário dentro do campo profissional docente.

Nesse sentido, questionamos: em que medida esse vocabulário crítico sobre racialização explícita “raça inferior”, denúncia de desumanização e reconhecimento da colonialidade local, constituiu parte de sua prática pedagógica cotidiana? Ou emergiu prioritariamente no espaço da entrevista como gesto de diferenciação frente ao coletivo escolar?

Conforme aponta Orlandi (2012), o sujeito do discurso não fala fora da história, mas a partir de lugares institucionais e ideológicos específicos; assim, a escolha lexical da professora sugeriu uma tentativa de ruptura com o silêncio predominante sobre o racismo contra povos indígenas em Dourados, ao mesmo tempo em que evidenciou tensões entre posicionamento crítico individual e limites estruturais da prática escolar.

Investigarmos o conhecimento ou a ausência dele sobre a Lei nº 11.645/2008 não se restringiu a verificarmos seu cumprimento formal, mas implicou problematizarmos como a falta de apropriação crítica dessa norma perpetuou a lógica monocultural, reforçou o racismo estrutural e inviabilizou a construção de uma educação verdadeiramente intercultural e antirracista.

Sim conheço a Lei. **Assim, a maioria das vezes o pessoal aqui eles inventam de tentar incluir essas coisas.** Mas só fica no papel, só fica em conversa, reuniãozinha e formações. **Nunca levam pra frente.** [...]. Nas minhas aulas eu sempre procuro incluir, [...], peço participação do aluno (T.H.E, 2025).

Mesmo quando professoras/es apontaram conhecimento da Lei e buscaram maneiras de trabalhá-la em sala, ficou restrito a condutas individuais, como no caso de T.H.E, que é um professor indígena em uma escola estadual urbana não específica e, lecionou uma disciplina de Língua Portuguesa.

Sim, conheço. **Conheço porque ela é um desdobramento.** Ela é a lei que torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e da cultura indígena na escola. [...]. A 10 mil ela não abarcava indígenas. A 11 mil ela já acaba abarcando. [...]. Existe uma lei. Para o professor dizer que contemplou a lei em

uma data específica não tem como a gente questionar. É um dia só, uma aula só. O resto do ano é esquecido. [...]. Adoto. Só que aí eu tento subverter de algumas maneiras. [...]. Deve ser quase um mês que era comemorado o Dia da Diversidade, alguma coisa aqui na escola. [...]. **Para a galera ter essa noção de que existem estudantes indígenas aqui.** Eu pedi para eles se identificarem. Como eles se identificam, com qual etnia ou não. O/A aluno/a, [...], falou assim: **eu não sei quem eu sou.** Então essa coisa do não lugar. [...]. Aí ele falou assim, **eu sou o quê? Quem sou eu nesse mundo?** Porque eu passo o dia inteiro aqui na cidade. À tarde eu volto para a aldeia. Falo o Guarani, alguma coisa. Então acaba entrando nessa questão de uma **crise de identidade. Ou de uma formação de identidade não consolidada** (F.S.M, 2025).

A fala da/o estudante “eu não sei quem eu sou” constituiu um dos pontos mais densos, pois explicitamos, de forma direta, os efeitos subjetivos das tensões vividas por jovens indígenas que transitam cotidianamente entre a aldeia e a cidade. Longe de representarmos uma dificuldade individual ou uma etapa transitória do desenvolvimento, essa fala expressou uma experiência socialmente produzida de deslocamento identitário, vinculada às formas pelas quais a escola urbana reconheceu, ou deixou de reconhecer, a presença indígena em seu interior.

Nesse sentido, a fala apresentada pelo docente evidenciou que a obrigatoriedade legal prevista na Lei nº 11.645/2008 tem sido frequentemente reduzida a ações pontuais e episódicas, incapazes de sustentar processos contínuos de reconhecimento cultural e epistêmico ao longo do ano letivo. Essa experiência de “não lugar”, explicitada na pergunta do estudante, “eu sou o quê? quem sou eu nesse mundo?”, dialoga diretamente com o conceito de colonialismo internalizado, formulado por Coulthard (2014), ao indicar que a escolarização em contextos urbanos pode produzir condições nas quais sujeitos indígenas passaram a negociar ou silenciar dimensões de sua identidade para garantir pertencimento.

Assim, a crise identitária relatada não se configurou como fragilidade individual, mas como efeito das estruturas coloniais que organizaram o currículo, os tempos escolares e as formas de reconhecimento social disponíveis no espaço educativo. O trânsito cotidiano entre aldeia e cidade, mencionado na fala docente, evidenciou que esses estudantes habitaram simultaneamente territórios culturais distintos, sem que a escola urbana reconhecesse plenamente essa condição como parte constitutiva de sua experiência escolar.

Desse modo, o enunciado “eu não sei quem eu sou” sintetizou o impacto subjetivo da interculturalidade negada, revelando que a ausência de políticas pedagógicas territorialmente situadas pode produzir processos de desidentificação que atravessaram

profundamente as trajetórias escolares indígenas. Como ressaltamos, a escola não buscou meios de conscientizar a importância de seu papel, como nos apresenta o autor:

A Teoria Crítica do Currículo tem contribuído para aumentar nossa compreensão sobre as íntimas e estreitas relações entre conhecimento, poder e identidade social e, portanto, sobre as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção do social. [...], as desigualdades escolares escondem fundamentais relações entre cultura e poder (Silva, 2011, p. 185).

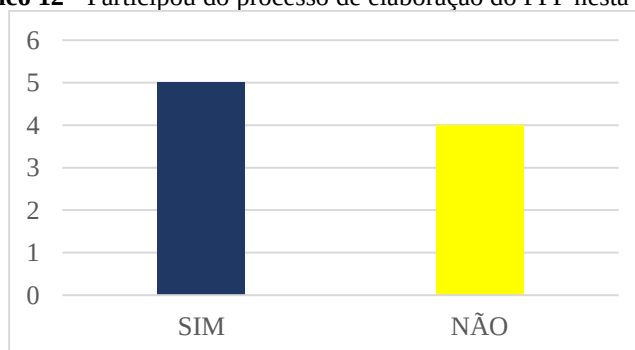
A citação de Silva (2011) permitiu compreendermos que a situação descrita pelas/os docentes não se limitou à ausência pontual de ações pedagógicas voltadas à presença indígena, mas expressou a própria lógica de organização curricular que historicamente hierarquizou saberes e regulou formas legítimas de pertencimento no espaço escolar.

Nesse sentido, quando a escola deixou de promover rodas de conversa, de problematizar a Lei como instrumento de garantia de direitos ou de reconhecer a territorialidade indígena como dimensão constitutiva das trajetórias estudantis, ela acabou por reproduzir relações de poder que silenciaram identidades e naturalizaram desigualdades.

Assim, a crise identitária mencionada anteriormente pode ser interpretada como efeito de um currículo que, ao invisibilizar outras epistemologias e experiências socioculturais, participou ativamente da produção de processos de desidentificação, confirmando que as desigualdades escolares são também desigualdades de reconhecimento cultural e político.

Ao perguntarmos durante a entrevista sobre a participação na elaboração do PPP e se recordava de alguma ação que envolvesse a temática indígena, encontramos os seguintes dados:

Gráfico 12 - Participou do processo de elaboração do PPP nesta escola?



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2026).

A análise dos dados apresentados no Gráfico 12 evidenciaram que a participação das/os docentes no processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola ocorreu de forma desigual e, em muitos casos, limitada ou indireta, no caráter coletivo e democrático que deveria orientar esse documento institucional.

Embora parte das/os entrevistadas/os indique ter participado de reformulações do PPP, as falas demonstraram que essa participação nem sempre se traduziu em envolvimento efetivo nas discussões sobre diretrizes pedagógicas, especialmente no que se refere à inclusão da temática indígena.

Este cenário confirmou a crítica formulada por Silva (2011) ao afirmar que o currículo e, por extensão, o PPP, constituiu um território de disputas simbólicas em que determinadas agendas formativas são priorizadas em detrimento de outras. No contexto analisado, observamos que questões relacionadas às avaliações externas, às demandas administrativas e à organização do calendário escolar tendem a ocupar centralidade nos processos de revisão do documento, enquanto a implementação de práticas interculturais apareceu de forma secundarizada ou transversalizada de modo genérico.

Especificamente para os povos indígenas eu não vou me recordar, mas o PPP contempla atividades que visam combater o racismo em preconceito de modo geral. Desde assim, de orientações, de palestras, de conversas, de atividades em sala, como essas que eu falei que se desenvolvem. **Até mesmo, por exemplo, os casos de punição ao aluno que comete o preconceito.** Então geralmente os pais são chamados para conversar. Tem todo um procedimento que é mais a coordenação pedagógica que faz, é a direção. **Mas existe práticas concretas. Agora exatamente sobre os povos indígenas aí eu não sei te dizer** (A.C.B, 2025).

A participação desigual e limitada confirmou que o PPP é muitas vezes elaborado de forma burocrática. O foco em avaliações externas e demandas administrativas secundariza o debate sobre a inclusão da temática indígena no documento.

Eu participei de várias elaborações, e ele parece, passa por reforma a cada ano. Então estou direto reformulando, mas eu estou aqui de várias reformulações. **Não me recordo**, porque o que acontece, às vezes, nos dias de formação, era do período da manhã, se eu correr no período da manhã, eu estava no município. Então **eu não consegui acompanhar**. De repente, o debate houve de manhã, mas eu não me recordo. **Às vezes a gente fica muito mais nas práticas pedagógicas, esse ano é avaliações externas**, e no período que eu estava, não me recordo. **A gente fala nem da afro e nem desse**, mas eu acredito que tenha acontecido, mas eu não estava presente. Acredito (K.A.G.M, 2025).

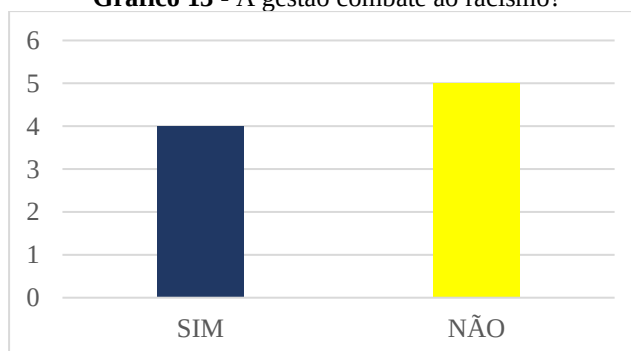
Não há ações, metas ou indicadores que assegurem a implementação de práticas pedagógicas interculturais e antirracistas de forma sistemática. Essa ausência de diretrizes específicas, especialmente considerando o atendimento a estudantes indígenas, contribuiu para a manutenção de um currículo monocultural distante das normativas previstas pela Lei nº 11.645/2008.

Acaba sendo **de maneira transversal**. Não direto. [...]. É difícil isso de responder **porque eu não enxergo tanto o problema com racismo aqui dentro**. É mais bullying. **O bullying acontece muito mais. O racismo não**. A gente recebe muito alunos de fora. Alunos de outros países. A gente tem uma cultura aqui na escola bem diferenciada. **Bem misturada**. [...]. **Um aluno indígena, as vezes acaba se afastando do outro aluno, mas por conta de timidez**, por ser mais fechado. Nunca observei (A.C.P, 2025).

O cruzamento dessa análise documental com os dados de entrevista realizadas com docentes e gestoras/es evidenciaram elementos divergentes quanto à existência de racismo no ambiente escolar. Esse quadro remeteu à reflexão de Bonin (2016) para quem o racismo contra os povos indígenas no Brasil se expressou tanto de forma explícita, em agressões e discursos abertamente discriminatórios, quanto de forma implícita, na omissão institucional frente às violências e na recusa em nomeá-las como racismo.

O gráfico a seguir apresentou a percepção das/os entrevistadas/os sobre a atuação da gestão no combate ao racismo, possibilitando analisarmos em que medida esse enfrentamento é reconhecido como prática institucional sistemática ou como iniciativa episódica, muitas vezes dependente da mobilização individual de professoras/es e estudantes. A análise contribuiu para compreendermos os limites e as possibilidades da escola na construção de uma cultura pedagógica antirracista em um território marcado por profundas desigualdades históricas envolvendo os povos indígenas.

Gráfico 13 - A gestão combate ao racismo?



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2026).

As divergências indicaram que o enfrentamento ao racismo não é uma prática institucional. A gestão tende a agir de forma reativa, muitas vezes mediando conflitos como "*bullying*" em vez de nomear o racismo estrutural presente no cotidiano. Considerando que a equipe gestora ocupou posição estratégica na implementação de políticas institucionais de combate às desigualdades e na efetivação de diretrizes previstas na Lei nº 11.645/2008, investigarmos como docentes perceberam sua atuação nos permite analisar se o enfrentamento ao racismo se configurou como ação estruturante da escola ou permaneceu restrito a intervenções pontuais e reativas.

Mas assim, igual eu aprendi na aldeia. **Eles estão acostumados a não serem queridos.** Eles estão **acostumados a não serem...** A não estarem presentes. Eles estão acostumados. Então, **mais um lugar que não quer ele. Pronto.** [...]. Eu acho que a gente trabalha com inclusão porque houve uma separação. Separou as indígenas dos brancos. Historicamente, óbvio, existiu. [...]. **Só que a gente não precisava estar falando de inclusão se a educação fosse pra todo de forma igualitária.** Pelo menos essa minha opinião. **A partir do momento que a gente faz a inclusão a gente tenta criar a exclusão...** [...]. Quando é racismo, um combate por combater, o outro combate porque é obrigatório. Então ele não combate, ele faz a agenda. [...]. **Então assim, é meio geracional também** [...]. Então acho que a gente tem muitos conflitos geracionais aqui (T.Z, 2025).

A negação de problema, como apontam também Troquez (2022) e Coulthard (2014) não é neutra, ela operou como mecanismos de manutenção das estruturas coloniais, pois deslocou a responsabilidade das instituições para os próprios sujeitos indígenas, reforçando estereótipos e desigualdades. Em contrapartida, alguns entrevistados/as afirmaram reconhecer a presença de atitudes discriminatórias, preconceito e estigmatização contra os estudantes indígenas, outras/os minimizaram ou negaram a menção de racismo, atribuindo eventuais tensões a problemas individuais ou falta de adaptação de alunos.

Não, não tem nada especificando nesse termo em si, mas ele tenta de alguma forma incluir a maioria. São nos detalhes, não são nem assim em parágrafos específicos, são detalhes. [...]. **O racismo é um racismo que realmente é exclusão mesmo do tudo, é uma parte do todo.** Você não vai falar somente dos negros. Aqui também não tem muita comunidade preta envolvida aqui no movimento e tal. Aqui vai ter a maioria que é imigrante, vai ter mais indígenas. [...]. **Sim, a maioria de nós indígenas a gente identifica muito bem no lugar. A gente identifica certinho o lugar onde a gente não é bem-vindo, o lugar que a gente sabe que a gente não deve falar tal coisa, da maneira que a gente deve agir, entende?** Por isso que tantos os indígenas de sala de aula, às vezes, alguns imigrantes, eles se opõem a participar, se opõem a opinar, algo do tipo, né? Algo que eu tenho trabalhando muito nas turmas é a questão da opinião. De acordo com o estatuto da criança e do adolescente, ele permite que o adolescente saiba expor a sua opinião de alguma forma, sem críticas a

ele, com toda defesa dele e tal. E a maioria, elas não se sentem à vontade para falar o que pensa, entende? E tem essa perspectiva. [...]. A questão do racismo, às vezes, ela não é, assim, tão bem discutida quanto em algumas minorias, **você não discute tão bem em que parte de racismo recreativo, racismo histórico, exclusão social, coisas do tipo.** Eles não entendem esse assunto, essa questão em si, a não ser que ela venha trazer, a não ser que ela de alguma forma apareça nos debates em sala de aula, quando você, é claro, né? [...]. a gestão, no caso em si, não combate nada. Existem ações que alguns alunos, algumas pessoas do Grêmio, eles trazem pautas. Mas são situações muito específicas, quando, sei lá, vamos falar sobre a comemoração dos povos indígenas de 19 de abril. **Não vai ser um indígena que vai falar, algum do tipo. Vai ser um branco que vai pegar as dúvidas por ele e vai falar sobre.** Mas é bem fraca, **a escola em si não promove nada, não faz nada do tipo.** Se houve algum caso, se tem alguma ação que deva ser promovida e que parte da escola, não vai vir dela. Vai vir de algum aluno que pensou em algum aluno que sofreu algo (T.H.E, 2025).

Quando o PPP não explicitou ações de combate ao racismo e à discriminação e, quando parte da comunidade escolar não reconheceu a existência dessas práticas, criou-se um cenário de racismo institucional invisibilizado. Bonin (2016) alerta que a dinâmica é atravessada por uma lógica histórica que associou progresso ao apagamento dos povos indígenas, relegando-os a um lugar de ausência do presente e confirmando suas referências culturais a um passado folclorizado. Para Troquez (2022)

O racismo contra os indígenas, comumente negado ou interpretado pela via do preconceito e/ou da discriminação, é um fato recorrente na atualidade que precisa ser reconhecido para ser combatido. Aproximadamente 521 anos pós conquista, colonização e processos (sutis ou explícitos) de colonialidade que resultaram em classificação, hierarquização, subjugação e inferiorização de corpos, epistemologias e sistemas culturais diversos de centenas de povos originários, o racismo persiste. Tais povos seguem resilientes e resistentes, lutando e fazendo o enfrentamento a diferentes manifestações de racismo. Conforme discutido, o racismo contra indígenas tem raízes históricas, já nos primeiros desenhos ou pinturas dos viajantes, no projeto historiográfico da nação “branca”, nos livros generalizados, institucionais, individuais. O racismo, por sua vez, se manifesta na sutileza de uma palavra “maldita” ou não dita, nas ações, agressões e/ou omissões do Estado ou de um infeliz indivíduo que traz consigo, ainda, o ranço do etnocentrismo – aquele olhar altivo de quem acha que ‘tem o rei na barriga’ (Troquez, 2022, p. 109-110).

A negação do racismo por parte de algumas/uns entrevistadas/os evidenciou a dificuldade em reconhecer que as desigualdades enfrentadas pelas/os estudantes indígenas não decorreram apenas de questões individuais ou de falta de interesse, mas de um sistema estrutural que privilegiou saberes, línguas e práticas alinhadas ao modelo escolar eurocêntrico.

Para compreendermos como as práticas pedagógicas foram atravessadas por tensões, silêncios e resistências quando a temática indígena se tornou pauta do cotidiano

escolar, evidenciamos as falas das/os docentes, o contato direto nos revelou que, ainda que exista reconhecimento da presença indígena como parte da realidade escolar, a sua tradução em práticas pedagógicas diferenciadas permaneceu marcada por ambiguidades, de um lado, discursos que expressaram a intenção de valorização da diversidade; de outro, representações que reduziram os povos indígenas a estereótipos que deslocaram a responsabilidade da inclusão para as/os próprios estudantes.

Ao perguntarmos ao professor se na escola havia práticas pedagógicas que levassem em consideração a cultura e a língua ele enfatizou que sim, mas

[...] teve falas do tipo: ah, **indígena é tudo igual, é índio, é índio**, não tem que falar nada. Inclusive eu dei uma fala sobre **separação de etnias, que é importante, e teve uma professora que falou: ah, o índio é tudo igual, não tem que ter diferença nem nada.** [...]. Às vezes **questões culturais elas são meio que deixadas de fora no geral, até porque, né? Escola!** [...]. às vezes eu tento trazer debates, discussões sobre dialeto, vocabulário, às vezes os alunos de maneira, por curiosidade mesmo, perguntam cumprimentos, como é que fala tal coisa, como é que diz isso, como é que diz aquilo, na língua, e eu sempre interajo com eles, porque é algo para eles tudo novo, né? Mas sempre nas minhas falas, quando tem algum indígena presente na sala, eu digo assim para ele: ah, **pergunta para o teu aluno, pergunta para o teu aluno, se ele souber ele que te responde, mas eu sempre estou incluindo eles**, como uma tentativa, são claro, de eles terem mais conhecimento que ele, eu sempre faço isso, e não só com eles, às vezes com imigrantes (T.H.E, 2025).

Como já dito, esse movimento nos evidenciou o que Quijano (2005) pontuou como colonialidade do saber, ou seja, a persistência de uma hierarquização epistêmica que naturalizou o conhecimento eurocêntrico como universal e legítimo, relegando os saberes indígenas a uma posição subalterna, como percebemos na fala da docente:

Olha, eu **trabalho focada na língua inglesa, isso eu valorizo**, eu trabalho de tudo com eles, mas falar com você que eu foco na cultura indígena **nunca trouxe nada. Teve momento que eu trabalhei com a cultura indígena norte-americana eu trouxe umas curiosidades sobre o índio americano, mas falar sobre o indígena daqui, nunca tive nenhuma prática. Nunca nem pensei!** [...]. A gente fez umas associações porque lá é diferente, eu trouxe imagens, fiz uma aula com slides, passei um vídeo, depois a gente acabou achando um filme que mostra um pouco do índio norte-americano, e eles acharam interessante, até lembrar do tal do cara vermelha e foram os indígenas que participaram mais mesmo, eles fizeram essa comparação, mas aí **eu percebi que tinha aluno que estava mais interessado em saber sobre o índio norte-americano do que o nosso porquê de certa forma a gente tem um preconceito** com algumas coisas pelo jeito que eles vivem também na cidade, tudo isso influencia um pouco. **Eles têm um jeitinho diferente do nosso eles não conversam como a gente conversa** (A.C.P, 2025).

Como ressalta Lugones (2020), mesmo quando não há intenção explícita de ofender, o resultado é a reafirmação da desigualdade. Nesse sentido, a escola ao lidar com

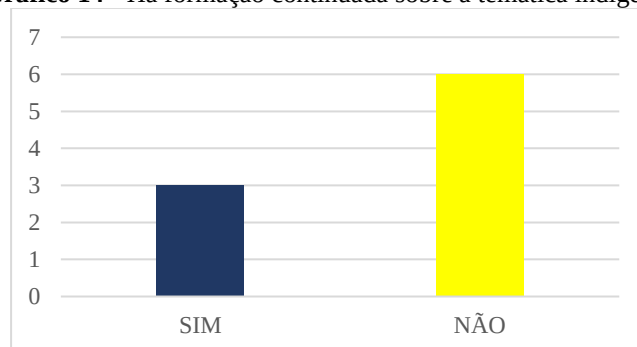
a temática indígena, oscilou entre posições: a invisibilização da presença indígena marcada pelo silenciamento e a folclorização, em que os povos indígenas apareceram como figuras fixas e, na tentativa de inclusão, ainda que isoladas e dependentes das iniciativas individuais de docentes mais engajadas/os.

Tentam, fazem. Do jeito que dá? Do jeito que dá, porque assim, **professor que é sobrecarregado**. [...]. Por exemplo, eu trabalho com todos os projetos que entram na escola, todas as práticas diferentes, os clubes. Então assim, o grêmio, então, **o grêmio ele é bem diversificado**. Os integrantes lá dentro. Porque eu mexi nisso assim, praticando, falando. Porque senão eles acabam fechando os amiguinhos dele. Os clubes também, assim, sabem? **A gente tenta colocar as pessoas bem diversificadas lá dentro**, colocar uma liberdade do aluno. [...] Assim, a gente é sobrecarregado. Mas **eu consigo fazer**. Eu tenho autonomia aqui. [...]. A interação é que é assim. **O indígena já se interage diferente**. A língua dele já não é a... a língua materna dele já é a outra (T.Z., 2025).

A análise das respostas referentes à existência de formação continuada ofertada pela (SED/MS) sobre a temática indígena revelou um cenário marcado por lacunas estruturais na institucionalização de políticas formativas voltadas à educação intercultural. Ainda que algumas/uns docentes relatem iniciativas pontuais, prevaleceu a percepção de que tais formações ocorreram de modo esporádico, desarticulado e dependente de ações individuais ou eventos isolados, não se configurando como política de qualificação docente.

Essa ausência evidencia o que Walsh (2009) denomina como limite das políticas interculturais funcionais, isto é, ações que reconhecem a diversidade apenas no plano discursivo, sem promover transformações efetivas nas estruturas curriculares e pedagógicas. Nesse contexto, a fala do/a entrevistado/a, evidenciou como a insuficiência de formação continuada impactou diretamente a capacidade docente de desenvolver práticas comprometidas com a implementação da Lei nº 11.645/2008.

Gráfico 14 - Há formação continuada sobre a temática indígena?



Fonte: elaborado pela autora (2026).

As formações ofertadas pela SED/MS são criticadas por serem "pacotes genéricos" e reducionistas. Falta uma formação territorialmente situada que considere a história "manchada de sangue" da região de Dourados.

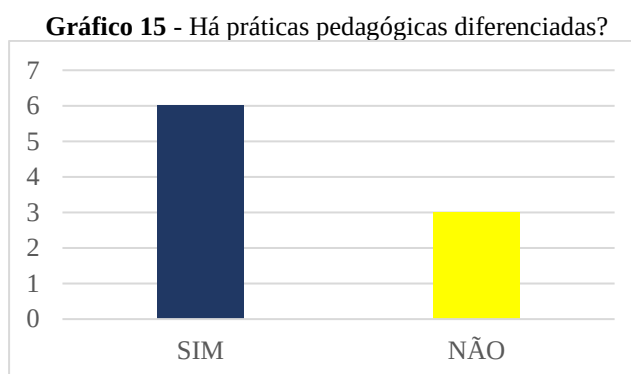
Sim! mas isso é um problema que eu vou citar, que é um problema de, basicamente, todas as informações. **Ela é muito... não sei se seria essa a palavra, é reducionista**, ela... Primeiro que ela **é genérica**, então, **abre pouco, assim, de fato, pra problemas cotidianos e situacionais, de cada escola**, apesar de, a mim, em algum momento, abrir espaço pra falar sobre isso, mas, de novo, **é insuficiente**. Mas, tem, ela não veio, porque, de novo, é, pra cá, sim, **não foi uma coisa da escola, foi uma coisa da SED!** Isso veio, **mas veio num...um pacote, né, assim, vamos falar sobre questões éticas e raciais, ou de racismo, e bullying**, e não sei o quê, e é isso, né, porque eu acho que reduz muitas questões, porque cada caso é um... é complexo, demanda tempo, você precisa entender a questão regional, apesar da SED ser Mato Grosso do Sul. **A gente tem que dedicar a história do nosso estado, é manchada de sangue de várias e várias etnias da região**, então, não tem como a gente defender que, ah, fez um pouquinho, colocou ali a questão, que **talvez seja até empurrada pela lei, né, que, assim, a gente fez porque tem que fazer, do que realmente uma preocupação, claro, específica** (W.S.S, 2025).

A análise dos dados apresentados no Gráfico 14 evidenciaram que, houve registros da oferta de formação continuada sobre a temática indígena por parte da SED/MS, tais iniciativas foram percebidas pelas/os docentes como insuficientes, genéricas e pouco articuladas às especificidades territoriais do contexto escolar de Dourados/MS. A fala do entrevistado W.S.S. (2025) apresentou que essas formações, apesar de existirem formalmente, são frequentemente organizadas em “pacotes” amplos sobre ética, racismo e *bullying*, o que tende a diluir as particularidades históricas, políticas e culturais relacionadas aos povos indígenas da região.

Essa crítica indicou que a formação continuada ofertada não se constituiu como espaço efetivo de aprofundamento sobre as relações interétnicas locais, mas como cumprimento institucional de exigências normativas, muitas vezes orientado por uma lógica administrativa de adequação à legislação vigente. Conforme argumenta Walsh (2009) políticas educacionais que tratam a interculturalidade apenas como conteúdo transversal e genérico acabam operando no interior de uma perspectiva funcional, sem tensionar as estruturas coloniais que organizam o currículo escolar.

Nesse sentido, ao destacarmos que a história de Mato Grosso do Sul é marcada por conflitos violentos envolvendo diferentes povos indígenas, o entrevistado apontou para a necessidade de formações territorialmente situadas, capazes de dialogar com as especificidades regionais e com as demandas concretas das escolas que atendem estudantes indígenas.

A leitura do gráfico, destacou que a existência formal de formação continuada não garantiu sua efetividade pedagógica, reforçando a permanência de uma lacuna estrutural na implementação de políticas de educação intercultural crítica no âmbito da rede estadual.



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2026).

As práticas identificadas foram majoritariamente simbólicas e esporádicas, concentradas em eventos como o "Dia da Diversidade". Embora haja avanços com a representatividade do professor indígena T.H.E., a transformação curricular ainda é incipiente.

Os dados apresentados no gráfico indicaram que, embora exista o reconhecimento da importância de práticas pedagógicas voltadas à valorização da cultura indígena, sua efetivação ocorreu de maneira pontual, fragmentada. Evidenciamos a permanência de uma abordagem folclorizada da temática indígena, reduzindo-a a eventos simbólicos que pouco contribuiu para a construção de uma educação intercultural crítica.

Como argumenta Bonin (2016) a folclorização constitui uma das formas mais recorrentes de invisibilização dos povos indígenas, pois manteve sua presença restrita ao passado. Nesse sentido, a fala da entrevistada trouxe como essas práticas permaneceram condicionadas à lógica comemorativa, sem se constituírem como eixo estruturante do currículo escolar.

De certa forma, sim, né? Por exemplo, ontem mesmo a escola gravou um vídeo muito bacana sobre o **Dia da Diversidade**, e **nós colocamos os alunos estrangeiros, indígenas, africanos, para falar**. Então, assim, tá nas redes sociais da escola. Então **foi um vídeo bem legal, bem bonito, dando voz**. E aí alguns falando mesmo no seu **idioma nativo, tanto estrangeiro quanto aluno indígena**. Então, assim, eu acho que a escola tem desenvolvido, sim, né? A gente procura trazer, trazer uma reflexão, por exemplo, seja na aula de português, quando você coloca um tema atual para eles discutirem e produzirem um texto, eles vão ter que refletir sobre isso. Eu sempre falo para

eles, ó, cuidado com aquilo que você fala. Você tem que respeitar o direito do outro. **A partir do momento que você não respeita, você tá fora.** Então, assim, acho que isso vai gerando também aquela reflexão. Eu vou ter que produzir, eu vou ter que pensar. **Eu posso ser um cara preconceituoso, mas eu vou ter que engolir meu preconceito.** Ou seja, de certa forma isso vai... Opa, se **eu tô tendo que ser hipócrita naquilo que eu escrevo, tá porque alguma coisa está errada.** Então, acho que essas pequenas práticas de alguma forma vão propiciando também alguma reflexão. E fora as atividades que a escola faz, né? **Dos eventos e tudo mais, né?** Sempre os professores de artes trabalham muito com a questão da cultura indígena, né? Ano passado a gente teve uma professora de artes que trabalhou com os grafismos indígenas. Então foi muito bonito, **veio o pessoal, pintou, os alunos explicaram o sentido de cada um para eles, eles adoraram.** E um dos alunos que tomou a frente justamente, que ela chamou, era um aluno indígena. Mas é uma diferença já, né? Ela trouxe alguém para falar sobre, né? Alguém da aldeia para falar sobre a aldeia, né? **Não trouxe alguém branco para falar sobre o dia.** É porque assim, é aquela coisa, você ficar chamando branco já é mais do mesmo, né? Eu posso falar, **eu tenho a teoria, mas eu não tenho a pele, eu não tenho o sofrimento, eu não tenho...** Eu falo com base no que eu leio, no que eu assisto, mas não é o meu lugar de fala, né? **Eu posso ter empatia pelo outro, eu posso até tentar me colocar, mas eu não estou no lugar dele.** A gente tem que ouvir o outro também ali, porque o tempo todo sempre foram os brancos falando pelos indígenas, pelos negros. **Onde eles estavam todo esse tempo, cadê a voz deles, né?** Então eu achei legal que foi uma atividade que trouxe a pessoa para falar. Eu faço isso também, por exemplo, quando **a gente trabalha a questão da consciência negra, eu sempre busco convidar uma pessoa para falar. Eu até falo, eu já fui convidada para falar, só que eu sempre falo, gente, eu já peço desculpa. Eu sei que não é o meu lugar, eu preferi que fosse outra pessoa, né? Mas eu falo.** Só que é aquela coisa, tem um outro peso, é uma outra realidade. Por isso que eu acho muito bacana o fato de nós, aqui, enquanto escola, ter um professor de língua portuguesa indígena, eu acho fenomenal isso aí. É ótimo, né? Desde que ele entrou, eu até comentei, eu falei, **eu acho muito interessante o aluno indígena ver o professor, ele olhar para o professor e pensar, nossa, ele está ali, eu posso estar ali também. Tem uma representatividade.** Eu acho a representatividade maravilhosa nesse ponto, né? É como se motivasse mesmo as crianças. **É, eu acredito que isso faz diferença.** Você ter um professor que você olha e você se identifique, é um teu igual, ele passou pelo que você passou, então eu acho que isso aí faz, eu acho que isso é uma coisa muito boa (A.B, 2025).

A análise dos dados apresentados no Gráfico 15 revelaram que, embora a escola desenvolva iniciativas que podem ser interpretadas como práticas pedagógicas diferenciadas, estas ainda operam majoritariamente no plano da visibilidade simbólica da diversidade, sem necessariamente configurar uma transformação estrutural do currículo ou das relações epistemológicas que organizam o espaço escolar.

A fala da entrevistada A.B. (2025), apresentou avanços institucionais e limites profundos na consolidação de uma educação intercultural crítica.

Ao mencionar a realização do “Dia da Diversidade”, a docente descreveu uma ação que promoveu reconhecimento público de sujeitos historicamente invisibilizados; contudo, a própria necessidade de concentrar esse debate em um evento específico sugeriu a permanência de uma lógica temporalizada e excepcional da diferença, na qual

indígenas, negras/os e africanas/os apareceram como temas de agenda e não como sujeitos constitutivos do cotidiano curricular. Essa dinâmica conforme Walsh (2009) é uma inclusão que reconhece a diversidade sem alterar as estruturas de poder que produzem a desigualdade.

Ao afirmar que “a partir do momento que você não respeita, você tá fora”, a entrevistada mobilizou uma moralidade do respeito que, embora relevante no plano das relações interpessoais, tende a deslocar o debate do campo político-estrutural para o campo comportamental, produzindo o risco de reduzir o racismo a atitudes individuais e não a historicidade de organização da escola, como aponta Quijano (2005).

Ainda mais significativo é o momento em que a docente reconheceu explicitamente seu próprio limite enunciativo ao afirmar “eu não tenho lugar de fala”, evidenciando a incorporação de categorias contemporâneas do debate racial brasileiro, próximas das reflexões de Ribeiro (2019), mas que, no contexto da entrevista, operaram simultaneamente como gesto ético de escuta e como deslocamento da responsabilidade institucional para sujeitos diretamente afetados pela violência racial.

Este movimento revelou uma tensão em reconhecer que o lugar de fala indígena é fundamental, mas não pode implicar a desresponsabilização da escola enquanto instituição produtora de desigualdades.

Nesse sentido, a presença de um professor indígena apareceu na fala como marco de ruptura simbólica, pois alterou a lógica representacional dominante ao deslocar o indígena da posição de objeto de estudo para sujeito produtor de conhecimento, instaurando o que Lugones (2014) compreende como ruptura nas hierarquias coloniais de saber.

No entanto, o fato de essa presença ser descrita como experiência “nova” e “muito bacana” fomentou que tal deslocamento ainda operou como exceção e não como princípio estruturante da organização pedagógica. Assim, o conjunto da fala demonstrou que, as práticas diferenciadas, identificadas no Gráfico 15, coexistem com permanências monoculturais profundas, onde a diversidade foi celebrada, o respeito foi normatizado, o lugar de fala foi reconhecido e a representatividade foi valorizada, mas a transformação curricular permaneceu incipiente, indicando que a interculturalidade se realizou mais como gesto pedagógico pontual do que como projeto político-epistemológico da escola.

Nesse processo, como argumenta Krenak (2019) a própria modernização deslocou povos indígenas de seus territórios e os empurrou para as margens urbanas, produzindo

uma condição histórica de invisibilização que também atravessou o espaço escolar. De acordo com o PPP:

Sermos uma escola de referência no município de Dourados, pela excelência do ensino que oferecemos e pelo acolhimento aos estudantes e seus familiares. Uma escola comprometida com uma educação de qualidade, primando pela transparência, respeito pelo indivíduo, procurando, na intencionalidade pedagógica, ações que valorizem e desenvolvam as habilidades para o mundo do trabalho, da arte, da ciência e da cultura (PPP, 2023, p. 3).

Nesse sentido, embora o PPP anuncie o compromisso com a diversidade como princípio orientador da ação educativa, a ausência de encaminhamentos específicos voltados à educação intercultural indígena ressaltou uma lacuna entre o plano normativo do documento e a materialização de práticas pedagógicas contínuas de reconhecimento cultural no cotidiano escolar, contribuindo para que tais ações permanecessem restritas a iniciativas eventuais e não institucionalizadas.

Essa dissociação entre o compromisso normativo com a valorização da diversidade cultural e a elaboração de práticas interculturais no cotidiano curricular tornou-se evidente na narrativa da docente entrevistada, cuja fala explicitou não apenas a ausência de abordagens sistemáticas sobre os povos indígenas locais, mas também a permanência de referenciais pedagógicos atravessados por hierarquias culturais que deslocaram o indígena do território para o campo da alteridade distante:

Olha, eu trabalho focada na língua inglesa. Isso eu valorizo, eu trabalho de tudo com eles. Mas falar com você que eu foco na cultura indígena. Nunca trouxe nada. Já teve algum momento que **eu trabalhei com a cultura indígena norte-americana.** Eu trouxe umas curiosidades sobre o índio americano. Mas **falar sobre o indígena daqui. Nunca tive nenhuma prática. Nunca nem pensei.** A gente fez umas associações. **Porque lá é diferente.** Eu trouxe imagens. Fiz uma aula com slides. Passei um vídeo. Depois a gente acabou achando um filme, que mostra um pouco do índio norte-americano. **E eles acharam interessante.** Até lembrar do tal do coroa vermelha. E foram os indígenas que participaram mais mesmo, eles fizeram essa comparação. Mas aí **eu percebi que tinha aluno que estava mais interessada em saber sobre o índio norte-americano, do que o nosso, porquê de certa forma a gente tem um preconceito com algumas coisas pelo jeito que eles vivem também na cidade, tudo isso influencia um pouco.** É difícil (A.P.P, 2025).

A comparação entre a fala institucional presente no PPP e a fala da professora também apresentou uma dissociação entre o discurso de valorização da diversidade e a materialidade das práticas pedagógicas efetivamente realizadas, revelando que, a interculturalidade indígena permaneceu situada no plano da intenção normativa, mas não se consolidou como eixo estruturante do currículo.

Enquanto o PPP afirmou o compromisso com “ações que valorizassem e desenvolvessem as habilidades para o mundo do trabalho, da arte, da ciência e da cultura” (PPP, 2023, p. 3) a docente reconheceu que “nunca trouxe nada” sobre os povos indígenas locais, limitando sua abordagem a referências aos indígenas norte-americanos.

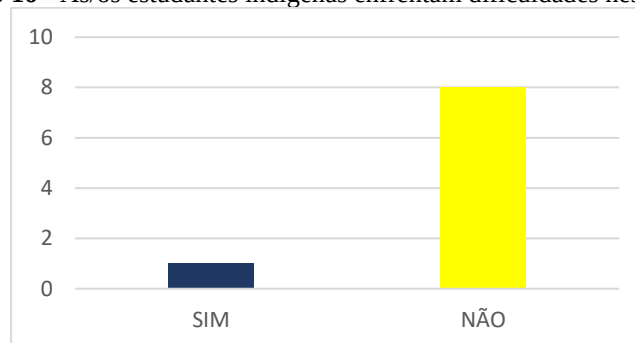
O que evidenciamos foi, a permanência de uma lógica curricular atravessada pela colonialidade do saber, na qual o indígena distante foi pedagogicamente aceitável, enquanto o indígena territorialmente presente permaneceu silenciado. Este deslocamento não foi apenas didático, mas político e epistemológico, pois transformou sujeitos indígenas reais em objetos exóticos de comparação cultural, reforçando hierarquias históricas de legitimidade do conhecimento.

A própria observação da professora de que os estudantes demonstraram maior interesse pelo “índio norte-americano” do que pelo indígena local explicitou como a escola participou da reprodução de imaginários coloniais que associaram prestígio ao estrangeiro e estigmatização ao indígena urbano. Como alerta Krenak:

Somos a praga do planeta, uma espécie de ameba gigante. Ao longo da história, os humanos, aliás, esse clube exclusivo da humanidade — que está na declaração universal dos direitos humanos e nos protocolos das instituições, foram devastando tudo ao seu redor. É como se tivessem elegido uma casta, a humanidade, e todos que estão fora dela são a sub-humanidade. Não são só as caiçaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda vida que deliberadamente largamos à margem do caminho. E o caminho é o progresso: essa ideia prospectiva de que estamos indo para algum lugar. Há um horizonte, estamos indo para lá, e vamos largando no percurso tudo que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade — alguns de nós fazemos parte dela (Krenak, 2020, p. 7).

Nesse sentido, a ausência de práticas sistemáticas voltadas aos povos indígenas do próprio território escolar não constituiu uma lacuna isolada, mas um efeito estrutural da colonialidade curricular, na qual a diversidade apareceu como evento, curiosidade ou comparação externa, como também já evidenciado nas ações pontuais descritas pela escola, concentradas em datas simbólicas e atividades esporádicas.

Assim, a fala das docentes não apenas confirmaram o distanciamento entre o projeto institucional e a prática cotidiana, mas revelaram que a escola, mesmo localizada em contexto de forte presença indígena como Dourados, ainda operou sob uma racionalidade pedagógica que reconheceu a diversidade discursivamente, porém não a territorializou enquanto currículo, mantendo intactas as hierarquias epistemológicas que sustentaram a invisibilização indígena no espaço escolar.

Gráfico 16 - As/os estudantes indígenas enfrentam dificuldades nesta escola?

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2026).

Existe uma contradição ao analisarmos o gráfico acima: a maioria disse não ver dificuldades, mas os relatos descreveram barreiras linguísticas, geográficas e de acompanhamento pedagógico. Isso evidenciou uma naturalização da exclusão, onde o estudante era quem deveria se "acostumar ao sistema" da escola.

A leitura do gráfico indicou que a maioria das/os docentes afirmaram não identificar dificuldades enfrentadas por estudantes indígenas no contexto escolar. No entanto, a análise das entrevistas revelou uma contradição entre essa resposta objetiva e as falas produzidas ao longo dos relatos, especialmente quando passaram a mencionar aspectos como língua, distância, adaptação ao currículo e acompanhamento das atividades. Esse deslocamento sugeriu que as dificuldades não estão ausentes, mas tendem a não ser reconhecidas como efeitos das próprias condições institucionais de escolarização, para Minayo:

Apoia-se numa concepção de comunicação como processo e não como um dado estático, e do discurso como palavra em ato. A análise da enunciação considera que na produção da palavra elabora-se ao mesmo tempo um sentido e operam-se transformações. Por isso o discurso não é um produto acabado, mas um momento de criação de significados com tudo o que isso comporta de contradições, incoerências e imperfeições. Leva em conta que, nas entrevistas, a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação. Portanto a análise da enunciação trabalha com: (a) as condições de produção da palavra. Parte do princípio que a estrutura de qualquer comunicação se dá numa triangulação entre o locutor, seu objeto de discurso e o interlocutor. Ao se expressar, o locutor rojeta seus conflitos básicos através de palavras, silêncios, lacunas, dentro de processos, na sua maioria, inconscientes; (b) o continente do discurso e suas modalidades. Essa aproximação se dá através de: (1) análise sintática e paralinguística: estudo das estruturas gramaticais; (2) análise lógica: estudo do arranjo do discurso; (3) análise dos elementos formais atípicos: silêncios, omissões, ilogismos; (4) realce das figuras de retórica. A entrevista aberta é o material privilegiado da análise da enunciação, no sentido de que se trata de um discurso dinâmico onde espontaneidade e constrangimento são simultâneos, onde o trabalho de elaboração se configura ao mesmo tempo como emergência do inconsciente e construção do discurso (Minayo, 2004, p. 206-207).

Assim, o dado apresentado no gráfico precisou ser interpretado com o auxílio da análise qualitativa, que evidenciou a permanência de obstáculos concretos à permanência e participação dos estudantes indígenas, ainda que inicialmente não nomeados como tal pelas/os docentes. Como argumenta Quijano (2005) a escola operou a partir da universalização de referenciais eurocêntricos que deslegitimaram epistemologias outras, produzindo processos de exclusão simbólica que afetaram diretamente sujeitos historicamente subalternizados.

Nesse sentido, as falas das/os entrevistadas/os evidenciaram que, embora haja reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas, ainda persistiu a tendência de deslocar a responsabilidade da inclusão para os próprios sujeitos indígenas, invisibilizando o papel institucional da escola na reprodução dessas desigualdades.

Mas no caso aqui, de maneira generalizada, **todos nós indígenas, nós sentimos quando a gente não é bem-vindo, e quando a gente sente que a gente é bem-vindo, a gente se expõe**, a gente tem amizades, a gente se comunica, só faz coisas de maneira para incluir as outras, mas **aqui eu não sinto que seja tão presente**, até porque na maioria das vezes os alunos, às vezes, **me viam como um asiático**, como um asiático que, eu tinha descendência, sei lá, japonês, né? Eu, como aqui que não tem muito sol, eu era um pouquinho mais escurinho, **eu perdi a minha cor**, eu digo, eu falo para os alunos às vezes, pessoal, eu perdi a minha cor, porque a gente fica tanto tempo dentro da sala de aula, não tem tempo para o sol me ver, às vezes, eu acabo falando isso para os alunos. Mas são questões muito específicas, e os alunos estão tão acostumados, assim, **eles me veem como se eu fosse...** eles dizem que da maneira como eu aprendi a falar, de maneira, sei lá, entre aspas, correta, assim, culta, eu **me comunico com eles de uma maneira diferente**, acho que isso acaba que **tira esse pensamento de que eu sou professor indígena. Às vezes eu tenho que lembrar para eles que eu sou indígena, aí eu venho com um colarzinho, aí eu venho com alguma camiseta que emeta aqui, né? Que faça eles lembrarem que eu tenho uma identidade, entende?** (T.H.E, 2025).

A análise das falas de T.H.E. (2025) e K.C. (2025) reforçaram, de maneira contundente, como a escola continuou operando a partir de uma matriz epistemológica que naturalizou a adaptação dos estudantes indígenas ao modelo escolar hegemônico, em vez de problematizar a inadequação desse próprio modelo diante de sujeitos historicamente situados em outras tradições formativas.

Aí certa vez eu falei, filhos, **vocês têm tanta dificuldade, tanta dificuldade**, vocês não estudam matemática? Porque eu pensava, eles não estudam, não pode ser uma coisa dessa, **coisa absurda**. Eu falei, professora, lá onde a gente estudava, por isso que **os meus pais não querem que eu estude lá. Porque eles não ensinam muito matemática, eles estudam mais artes, a história do nosso povo, artesanato, arte**. Matemática não. Então a matemática era muito fraquinha. É muito matemática, assim, para o nosso dia. Então a gente chega aqui e se depara com um grau imenso de dificuldade. Então o que acontece? **A**

gente procura se aproximar, não fugir do nosso currículo. Nós temos um currículo a ser cumprido, mas à medida do possível, você tem que fazer maior mediação com eles. Bem maior. Mesmo hoje, nos dias de atuais, é complicado. Só que como nossos alunos começam aqui, por exemplo, que agora só tem sexto ano, sexto e fica até o ensino médio, **eles vão se acostumando, eles se acostumam com o nosso sistema e a gente se acostuma com eles, entendeu? Mas o início era mais complicado. Hoje nem se compara.** [...], mas eu gosto de falar, **hoje eles já se acostumaram.** Hoje eles já foram, por exemplo, sexto, sétimo, oitavo e nono, então eles já se acostumaram com a nossa rotina, eles terminam de estudar, porque eles estão no nosso ritmo. Eles alegavam até eu falei, **filho, porque você não estuda lá perto, porque é muito difícil para eles estarem aqui.** A distância é um problema. O problema é que eles não têm recurso¹³. A bicicleta às vezes é da família toda. Aí perde muitos dias de aula, quando chega o trem, está andando, o menino está perdido para trás, entende? É complicado, mas eles gostam de estudar na escola de tal. E é o direito deles, não tem problema algum. Só porque **a gente pensa assim, está tão difícil para vir para a escola, mas eles gostam daqui** (K.C, 2025).

A afirmação de que os estudantes indígenas “precisam se acostumar ao nosso ritmo” e de que é necessário “cumprir o currículo” mobilizou categorias aparentemente neutras, mas profundamente marcadas por pressupostos que raramente são problematizados no interior da prática docente. Afinal, o que entendemos por nosso ritmo? Tratamos de um tempo pedagógico historicamente situado, produzido por uma racionalidade escolar urbana, disciplinar e seriada, que não reconheceu outras temporalidades de aprendizagem e socialização do conhecimento.

Do mesmo modo, a noção de cumprir o currículo sugeriu a existência de um referencial único e legítimo de formação escolar, invisibilizando que o próprio currículo é uma construção política atravessada por hierarquias que privilegiaram determinados saberes em detrimento de outros. Nesse sentido, afirmou que os estudantes “já se acostumaram” ao sistema não apenas naturalizou o processo de adaptação unilateral como indicador de sucesso escolar, mas também silenciou a possibilidade de que esse “acostumar-se” possa representar estratégias de sobrevivência simbólica diante de um espaço que historicamente não foi organizado para reconhecê-los.

No relato de T.H.E. a necessidade recorrente de “lembrar” aos estudantes que ele é indígena revelou um processo de desracialização¹⁴ pedagógica da identidade indígena,

¹³ Quando as dificuldades são atribuídas à formação anterior ou à distância percorrida até a escola, sem problematizarmos as condições estruturais de acesso, permanência e reconhecimento cultural, corremos o risco de transformar desigualdades históricas em déficits individuais ou trajetórias escolares “insuficientes”, deslocando da instituição a responsabilidade pela produção. Assim, categorias como ritmo, currículo e adaptação operaram menos como descrições pedagógicas e mais como dispositivos de normalização que reafirmaram a centralidade do modelo escolar dominante como parâmetro universal de aprendizagem.

¹⁴ Ao relacionar o termo à fala do professor T.H.E. não pretendemos sugerir um apagamento voluntário de sua identidade indígena, mas evidenciar como o reconhecimento de sua legitimidade docente pareceu

no qual a legitimidade docente passa a ser associada à aproximação com padrões linguísticos e comportamentais considerados “cultos”, isto é, normativamente brancos e urbanos. Esta dinâmica apresentou que a presença indígena na escola só se tornou inteligível quando mediada por marcadores simbólicos visíveis (colar, vestimenta, signos culturais, entre outros), reiterando a permanência de uma lógica colonial de reconhecimento, na qual a identidade indígena precisou ser performada para existir institucionalmente. Para Fanon (2020)

Qual é o objetivo desta análise? Nada menos do que demonstrar [...], que ele e fato não é como qualquer outro. Envergonhar as pessoas por sua existência, dizia Jean Paul Sartre. Sim: leva-las, a passividade que demonstraram em situações em que era justamente necessário se aferrar como uma farpa ao coração do mundo, forçar, se preciso fosse, o ritmo do coração do mundo, deslocar, se preciso fosse, o sistema de controle, mas em todo caso, mas com toda certeza, encarar o mundo (Fanon, 2020, p. 92).

O uso do termo desracialização nesta análise inspirou-nos nas reflexões de Fanon (1961; 2020) sobre processos pelos quais sujeitos racializados, inseridos em estruturas coloniais de reconhecimento, passaram a ter sua identidade progressivamente reinterpretada a partir de padrões normativos de humanidade definidos pela branquitude. Tratamos de compreender como a aceitação social do sujeito não branco frequentemente dependeu de sua aproximação a códigos linguísticos, culturais e comportamentais considerados universais, mas que são, na verdade, historicamente situados na experiência europeia.

Assim, a desracialização aqui analisada não foi compreendida como escolha individual, mas como efeito estrutural de uma escola organizada sob referenciais monoculturais, que frequentemente reconheceram a presença indígena apenas quando ela se tornou simbolicamente explicitada.

Já na fala de K.C. a explicação das dificuldades em matemática como efeito da formação escolar anterior das/os estudantes deslocou o debate para o plano pedagógico compensatório, reafirmando a centralidade do currículo hegemônico como parâmetro universal de aprendizagem. Ao afirmar que os estudantes “vão se acostumando com o

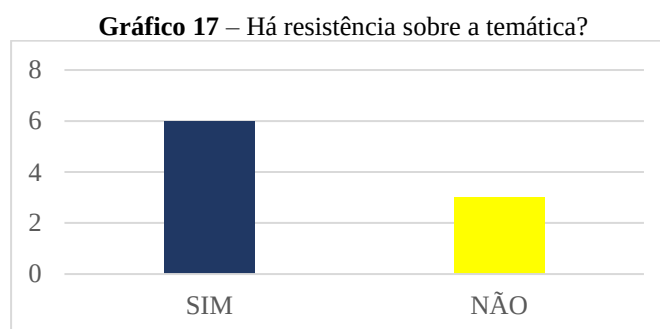
atravessado pela necessidade de performar uma linguagem “cultura” e um *habitus* escolar associado à norma não indígena, a ponto de seus estudantes deixarem de identificá-lo como indígena sem a mediação de marcadores culturais visíveis, como encontrado em Bourdieu (2007). Nesse sentido, a experiência falada pelo professor nos revelou menos uma negação de sua identidade e mais a complexidade de sua inserção em um espaço institucional que historicamente exigiu dos sujeitos indígenas estratégias contínuas de negociação entre pertencimento, reconhecimento e permanência.

nosso sistema”, a docente enfatizou a naturalização de um processo de assimilação curricular que operou como condição implícita de permanência escolar, reiterando o que Quijano (2005) identificou como colonialidade do saber: a imposição de um regime único de validade epistemológica que converteu outras formas de conhecimento em *déficit*, atraso ou insuficiência.

Nesse sentido, as duas falas, embora reconheçam as dificuldades concretas enfrentadas pelos estudantes indígenas, acabaram por reproduzir uma leitura adaptativa da inclusão escolar, na qual o sucesso educacional foi condicionado à capacidade de ajustamento dos sujeitos ao ritmo institucional dominante, e não à transformação das estruturas pedagógicas que produzem a exclusão. A ênfase na mediação docente, na superação gradual das dificuldades e no “acostumar-se ao sistema” indicaram que a interculturalidade permaneceu operando como estratégia de acomodação e não como projeto político de reconfiguração curricular.

Assim, longe de representarmos apenas desafios pedagógicos pontuais, as situações descritas revelaram a permanência de uma racionalidade escolar que continuou a interpretar a diferença indígena como problema de transição cultural, e não como evidência da necessidade de revisão das bases monoculturais que organizaram o conhecimento escolar, reafirmando a centralidade da escola como dispositivo histórico de normalização e hierarquização dos saberes no interior da modernidade colonial. Considerando que a gestão escolar desempenhou papel estratégico na implementação de políticas pedagógicas voltadas à educação intercultural e antirracista, tornou-se fundamental analisarmos como docentes perceberam o posicionamento institucional frente à inclusão da temática indígena no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o gráfico a seguir apresentou as percepções das/os entrevistadas/os sobre a existência, explícita ou implícita, de resistências institucionais relacionadas à abordagem dessa temática no âmbito da gestão escolar.



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2026)

A percepção de resistência da gestão revelou a existência de mecanismos de controle e vigilância sobre propostas que fujam da lógica tradicional. A necessidade de autorização prévia para evitar "doutrinação" sinalizou que a temática indígena ainda causa incômodo institucional.

O Gráfico 17 mostrou que a maioria das/os participantes reconhecem a existência de resistência da gestão escolar em relação à temática investigada, enquanto um número menor afirmou não perceber. Esse dado, exigiu uma leitura mais cuidadosa, considerando que parte das/os entrevistadas/os exerceram simultaneamente funções docentes e de coordenação pedagógica, mas optaram por responder à entrevista a partir de sua posição enquanto docente.

Percebemos um deslocamento discursivo que tende a situar a responsabilidade pela condução institucional da temática em instâncias superiores da gestão, como a direção, por exemplo, produzindo um efeito de distanciamento em relação ao próprio lugar ocupado por profissionais na estrutura escolar. Assim, a resistência atribuída à “gestão” não pode ser compreendida apenas como um posicionamento externo ao corpo docente, mas como expressão de uma dinâmica institucional mais ampla, na qual funções pedagógicas e administrativas se entrecruzaram e, por vezes, diminuíram responsabilidades no interior da organização escolar.

Nesse sentido, as falas permitiram a compreensão de forma mais aprofundada, como essa percepção de resistência foi construída no cotidiano das escolas e como se materializa nas práticas institucionais relatadas pelas participantes:

Talvez não falado, mas não quero... Olha, se... Não, eu acho que não. É **porque aqui na escola é o seguinte, a gente tem um olhar carinhoso para o aluno**, igual eu te falei. O diretor frisa bem. **Aqui você tem que gostar de gente**. Eu acho que se você não gostar de gente, você que vai ter que sair, sabe? Porque **aqui não tem como você escolher o aluno**. Aqui nós temos alunos com deficiência, aqui nós temos aluno preto, aluno indígena, aluno branco, aluno de classes sociais diversas. Tem aluno bem de situações, parente de deputado, sobrinho de deputado. Então não é só uma, são diversas classes. Então se você não conseguir, não tem problema, você não é obrigado a conseguir, só que você vai ter que sair, entendeu? **Você vai ter que sair, porque senão você não vai conseguir lidar**. Eu, para mim, eu assumo, porque não tem problema com a gente (K.C.L, 2025).

Entre a afirmação de K.C.L (2025), que enfatizou o acolhimento da diversidade como princípio relacional da cultura escolar, e a fala de T.H.E (2025), que evidenciou a existência de mediações institucionais para a inserção de determinadas temáticas no espaço pedagógico, evidenciou uma tensão característica dos contextos escolares

marcados pela presença de estudantes indígenas em territórios urbanos: a coexistência entre discursos de valorização da diferença e práticas institucionais que regulam sua efetivação no currículo.

Sim. Por dificuldade e **por achar que isso é uma questão política**. Por achar que isso é uma questão política? Não. Não é? Não é (T.H.E, 2025).

Nessa direção, o pesquisador Sobrinho (2022) aponta:

A escola deveria representar, para as crianças indígenas, uma grande possibilidade de aprenderem os conhecimentos necessários para o relacionamento com a sociedade envolvente, e que garantissem continuar sobrevivendo ao contato, que é cada vez mais intenso, principalmente por estarem no espaço urbano (Sobrinho, 2022, p. 14).

Esse movimento discursivo contribuiu para naturalizarmos a diversidade como característica cotidiana da escola, sem problematizarmos as condições institucionais que sustentaram, ou limitaram, práticas pedagógicas efetivamente interculturais, o que, conforme argumenta Candau (2012) pode produzir formas de reconhecimento superficial da diferença que não traduziram em transformações curriculares ou organizacionais mais profundas, como aponta o docente:

Percebi. Percebi. Por que. O que vocês vão fazer? **Qual é a proposta de vocês?** Né? Nesse sentido. E não saber. Quando vem gente de fora você vai ter que avisar pra coordenação 20 dias antes pra eles analisarem o projeto, a proposta, pra ver se encaixa, **pra ver se não vai ter nenhuma doutrinação**. Ou coisa desse tipo (F.S.M, 2025.).

A fala de F.S.M. (2025) tensionou essa percepção ao explicitar que a inserção de propostas relacionadas à temática dependia de autorização prévia de instâncias superiores, evidenciando a presença de dispositivos institucionais de controle que operaram de modo mais indireto, porém significativo, sobre o trabalho pedagógico. Assim, mesmo em contextos onde o discurso institucional valorizou a convivência com a diversidade, persistiram práticas de vigilância e regulação que delimitaram quais abordagens foram consideradas legítimas no interior da escola.

A minha mesmo. Assim eu sempre fui professora de escola particular. Eu saí da rede privada pra vir pra escola pública quando eu passei no concurso e quando eu cheguei na escola, não foi aqui. [...]. **Eu me deparei com um monte de alunos indígenas, eu parei e pensei. O que eu vou fazer? Porque eu**

sempre fui uma pessoa muito resistente aos índios. Por conta disso, porque eu não sou daqui. **Eu via eles na rua.** E aí eu cheguei na sala de aula e tinha acho que 3 alunos indígenas! Eu falei e agora? Eu saí de uma escola particular, uma realidade completamente diferente. **Eu caí dentro de uma sala de aula com dobro de alunos. E com alunos indígenas.** E agora? E aí eu falei. O que eu vou fazer? **Eu vou ter que superar isso. Ele é um aluno normal igual os outros. E eu vou ter que dar aula.** E foi, sabe? A gente vai aprendendo a lidar. Você vai vendo que eles têm um jeitinho diferente. De aprender, de conversar. Eles são educadíssimos com a gente. Nunca tive problema de falta de respeito com aluno indígena. Isso eu falo como propriedade. Nunca, nem um faltou com educação comigo. Diferente do aluno branco (A.P.P, 2025).

A afirmação de que a docente “caiu” em uma sala com alunos indígenas, associada à necessidade de “aprender a lidar” com eles, evidenciou a permanência de uma percepção em que o estudante indígena é constituído como presença inesperada e marcada pela diferença, tendo o aluno branco como referência implícita de normalidade. Nesse sentido, questionamos: que concepção de educação sustentou uma prática em que determinados sujeitos ainda aparecem como exceção no espaço escolar?

Tratou-se de uma educação orientada pela interculturalidade ou de um processo de adaptação à norma dominante? Fanon (2020) ressalta que tal enunciação revelou a produção do “outro” colonial como sujeito constantemente interpelado pela diferença, enquanto, na perspectiva de Goffman (1988) evidenciamos a atuação de marcadores sociais que produziram estigmas e definiram posições hierarquizadas de pertencimento. Assim, permaneceu a questão: quando o estudante indígena é reconhecido apenas em comparação ao aluno branco, estamos diante de um processo educativo efetivamente inclusivo ou da reprodução de uma lógica escolar que reafirmou, sua exterioridade no interior da própria escola?

A fala de A.P.P. (2025) revelou um deslocamento entre uma posição inicial explicitamente marcada por resistência à presença indígena e uma posterior reelaboração dessa percepção a partir da experiência docente, movimento que, embora indique abertura ao encontro pedagógico, permaneceu atravessado por uma compreensão assimilacionista da diferença. Ao afirmar que o estudante indígena é “um aluno normal igual os outros”, a entrevistada produziu um enunciado que aparentemente sinalizou superação do preconceito.

A surpresa diante da presença de estudantes indígenas e a necessidade de “aprender a lidar” com eles evidenciou não apenas um estranhamento individual, mas a permanência de uma formação docente historicamente orientada por referenciais monoculturais, como também problematizou Lugones (2014) ao discutirmos os processos

de classificação colonial que definiram quem é percebido como plenamente humano dentro das instituições modernas.

Assim, embora a entrevistada reconhecesse qualidades positivas nos estudantes indígenas, sua comparação com “alunos brancos” se manteve sob uma lógica classificatória racializada que reafirmou a centralidade da branquitude como parâmetro implícito da experiência escolar, evidenciando que o desafio não se limitou à superação de resistências individuais

A educação democrática exige mais do que disposições individuais de cuidado, requer enfrentamento das hierarquias raciais, culturais e sociais que perpassam o espaço escolar. Nesse sentido, a diversidade mencionada: a estudantes indígenas, negras/ os, brancas/os, com deficiência e de distintas classes sociais, apareceu como dado da convivência cotidiana, mas não necessariamente como princípio organizador de práticas pedagógicas interculturais críticas, o que pode indicar a permanência de uma lógica integracionista que reconhece a diferença sem, contudo, tensionar as estruturas que a subordinam.

Com o objetivo de aprofundarmos a análise das percepções docentes sobre as condições institucionais, apresentamos, em forma de quadro, a sistematização das respostas à última questão da entrevista: **“Que medidas você considera necessárias para tornar a escola um ambiente mais inclusivo e respeitoso para estudantes indígenas?”**. Buscamos evidenciar, de maneira comparativa, as convergências e, sobretudo, as divergências presentes nas falas das/os participantes, permitindo analisar, como um mesmo contexto escolar é interpretado de formas distintas e, por vezes, contraditórias pelas/os docentes.

Quadro 3 – Percepções docentes sobre a escola

Docente	Percepções
A.C.B.	“Eu acho que a gente tem que tentar fazer mais coisas para trazê-los para nós, para tentar romper essa barreira do silêncio. Seja conversa, seja palestra, seja atividades que envolvam não só ah, vamos fazer alguma coisa no dia 19 de abril, não. Não é só dia 19 de abril. É dar voz, dar participação, deixar que eles falem como que é para você? Como que você entende, né? Chamar esse aluno. Acho que esse engajamento, chamar essa participação, acho que é o principal. Porque, assim, a escola já desenvolve várias pequenas coisas, né? Mas acho que o principal é tentar romper essa barreira do silêncio. É tentar se aproximar cada vez mais, conhecer mais a fundo. Eu sei que é difícil, a gente tem pouco tempo para conhecer, mas seria maravilhoso. A gente poder saber o que ele pensa, o que ele acredita daquele assunto, né? Qual que é a posição dele diante, por exemplo, daquele português que veio para cá, tal, dentro da literatura, que é o meu caso, né? O que ele acha daquilo. Porque eles não tiveram voz nesse momento, então agora você tem voz. O que você tem a dizer? Chamar esses alunos mais para falar, devagarzinho, né?”

A.P.P	“Não sei. O ambiente [...] já é inclusivo. Eu não vejo. Eu acho que se a gente criar um ambiente vai tirar eles do que já está sendo feito aqui. Eu acho. Não sei. Que aí de repente vai ter uma divisão. De repente fazer mais trabalhos mostrar mais a cultura deles. Igual foi feito esses dias, que chamaram todos, na verdade foi o dia da diversidade. E aí juntou todos eles. De outros países também. Fizeram vídeos. Esses momentos são legal. É interessante. Todo mundo participou. Eu acho que volta naquilo que fazia lá em São Paulo, Dia do índio. Eu acho que sem uma maneira de segregar.”
F.S.M	“É porque assim, eu já sou meio vida louca, então chego abraçando. O professor de educação especial já é assim. Pelo menos os que eu conheço se estão ali é porque gostam do que estão fazendo. Eu podia estar fazendo outra coisa, mas toda educação é só porque eu gosto de educação especial. Então o aluno pra mim não é um aluno, é um ser humano que precisa de carinho, de atenção, que precisa de evoluir em todas as áreas da vida. Então realmente a gente está ali pra tratar ele como um ser humano. E não é isso que a gente vê em relação aos outros professores. [...]. pra maioria ele só é mais um. Só é mais um. [...]. Às vezes eu falo assim, dá vontade de chegar nas salas pra você e falar não custa nada você chegar no aluno de [...], quem quer que seja. E aí o que você fez na última semana? Como é que tá você? [...] Porque tem muita gente que tem nojo. Tem muita gente que tem nojo do estudante. Tem alguns que falam pra gente que não sabe como que a gente trabalha. Que a gente é ser humano. E é muito legal porque eu percebo faz uma diferença muito grande na vida deles.”
K.A.G.M	“Eu acho que tinha que ter mais apresentações culturais que valorizassem, que mostrassem para a gente, mais vezes, o que eles têm de rico, que é uma cultura rica. É uma cultura rica. E a gente tinha que trabalhar mais isso, ter mais isso, sabe? Eu acho que precisava mais manifestações artísticas na escola. A escola é mais movimento, sabe? Mais movimento. Largar aquela história também, aquela história só de papel, papel, papel, para com esse papel, papel, papel, porque eu acho assim, mexendo tanto na grade, mexendo tanta coisa, e não melhorou. [...] Seria mais participação deles? Pelo menos eles teriam sido incluídos. Colegas, não colocam... Então, o que acontece? Eu acho que pelo menos eles teriam um motivo para se aproximar, para se chegar. Seria tentador, se chegar. Eu acho que seria legal, porque eu acho que a arte, apesar de eu dizer, a arte atrai, a música atrai.”
K.C. L	“A conscientização vai continuar sempre, né? A empatia, né? Vai continuar mais até e até também trazer parte da cultura deles pra isso. Como tem aqui a lei, a lei não prevê em si, vamos supor, uma disciplina. Tem a literatura, tem, né? Tudo que a arte pode trabalhar, mas não tem um específico que poderia ser até então, vamos dizer assim, um curso, uma extensão ou alguma coisa, porque tem o curso de teatro, né? Tem o teatro que é extracurricular, né? Horário extra. Tem aula de violão, que é aula extra, né? Horário extra. Tem aula de pintura, que é aula extra. Tem o esporte, que é aula extra. Poderia ter também algo extra sobre a cultura, pintura deles, a fala.”
S.Paiva	“Eu vejo que os professores, eles precisariam se conscientizar que esse aluno entre aspas é um aluno normal. É um aluno que tem que ser tratado com igualdade. Igual eles tratam os outros. E não é isso que a gente vê na sala de aula. A gente vê que eles são deixados de lado. Provavelmente, se não tivesse um professor de apoio ali, esse aluno ia ficar lá num cantinho da sala. Poucos seriam os professores que iriam chegar ali nele.”
T.H.E	“Ó, eu acredito que dando mais liberdade com uma escola que ela trabalha com protagonismo, eu acho que falta mais projetos que façam com que os alunos, eles sejam os protagonistas da escola. E toda vez que há uma oportunidade para que eles sejam protagonistas, inclui uma outra, uma outra raça, inclui uma outra discussão, uma outra pauta. E todas elas, né, são importantes, mas todas, em alguns momentos muito específicos, são sempre a mesma, que é a dificuldade com a língua. Aí nunca tem uma pauta exata para falar especificamente sobre indígenas, especificamente sobre imigrantes, especificamente sobre pretos, especificamente sobre quilombolas, enfim.”
T.Z	“Eu acho que no que está ao alcance da escola, ela está fazendo. Mas eu vejo mais como secretaria de educação que poderia fazer. É. Porque aqui a gente não pode buscar aula. Aqui a gente... E para mim isso é... É uma diferença muito grande de

	não ter tantos indígenas aqui. Para não ter, por exemplo, um ônibus escolar. Se tivesse um ônibus escolar, esse ônibus ia vir cheio, se pode ter certeza. É. Mas porque quem não quer contato com eles são mentiros e prontos. Então é aqui que eles querem. Então, assim, ao meu ver... Porque todos os projetos, eles participam no teatro, eles participam no cinema, nos clubes, eles...Tipo, eles são respeitados , por exemplo.”
W.S.S	“Acho que é uma pergunta que vale ouro, assim. Eu acho que existem várias práticas que em conjunto elas possam ser funcionárias. Então, assim, eu acho que todos os problemas que a gente trouxe aqui durante a nossa conversa, eu acho que eles têm um contraponto que é a sua solução básica inversa. Porque se você não trabalha em sala de aula, passa a trabalhar. Se você não inclui isso com naturalidade, com constância, só de forma periódica, faça totalmente o contrário disso, faça com mais constância. Óbvio, de novo, é pra trabalhar como se fosse um zoológico. Ah, indígena, gente, vamos estudar um indígena. Mas se tá no meio da troca de danças, surge isso. Eu acho também que, sobretudo aqui, em toda qualquer região que tenha uma população indígena presente, que a escola faça uma atividade que possibilitem contemplem a participação dos indígenas, seja um projeto, seja uma apresentação, seja... Coisas relacionadas a isso. E aí, claro, tô pensando em criações mais presentes e próximas da nossa realidade, que a gente dá pra fazer aqui enquanto instituição. Mas eu acho que pra resolver de fato esse problema é uma coisa estrutural, muito maior do que as nossas escolas, quaisquer outras escolas possam fazer. Você investir, você lidar com o problema do conflito de terras, você disponibilizar transporte público, você disponibilizar alimentação de qualidade, você, e eu falo você, enquanto estado, como instituição, melhorar a qualidade de vida como um todo. Porque eu acho que é isso. Partindo dessa base, você resolve muitos outros problemas que vêm. E aí, como você resolve muitos outros, você pode focar nos mais específicos. Então, se a gente tem uma sociedade racista, xenofóbica, dentre outras questões, a gente resolve muito dos estímulos que tá relacionado à realidade exposta. [...]. Talvez, haver uma obrigação de trabalhar isso de forma direta, até que isso seja naturalizado, seja trabalhado como algo mais uma segunda-feira, mais uma aula. Eu acho que são tantas coisas, assim, e é complexo porque umas entram num âmbito mais individual e privado, outras mais na instituição, e aí eu fico aqui bem perdido, porque é isso. Acho que existem muitas maneiras, muitos caminhos pra lidar com os problemas, então é complexo o <i>linkar</i> , mas eu acho que estes, assim, sobretudo, a questão mais estrutural da sociedade, eu acho que é o principal. E o restante, a gente vai lidando com a prática mesmo. ”

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2026)

Com a sistematização das respostas à questão, evidenciamos um aspecto central deste estudo, a coexistência de percepções profundamente distintas sobre um mesmo espaço escolar, revelando que a inclusão não se configurou como realidade institucional compartilhada, mas como construção situada, atravessada por experiências, posições e compreensões heterogêneas sobre a presença indígena na escola urbana não indígena.

Enquanto algumas/uns docentes indicaram a necessidade de formação continuada, reorganização curricular e maior diálogo com as comunidades indígenas, outras reafirmaram que a escola já se constituiu como espaço acolhedor, deslocando a responsabilidade da inclusão para a adaptação individual dos estudantes ou para disposições subjetivas do professorado. A tensão confirmou que o reconhecimento da diversidade não se traduziu automaticamente em práticas pedagógicas interculturais,

como problematiza Candau (2016) ao afirmar que a interculturalidade crítica exige deslocamentos institucionais e epistemológicos que ultrapassam o plano declaratório.

Nesse sentido, as respostas apresentadas no quadro dialogaram diretamente com falas anteriores das/os entrevistadas/os, especialmente quando a diversidade foi descrita como característica “natural” da escola, ao mesmo tempo em que evidenciaram procedimentos institucionais de controle sobre determinadas temáticas ou dificuldades docentes diante da presença indígena em sala de aula.

Essa contradição revelou que o espaço escolar foi simultaneamente falado como inclusivo e experienciado como lugar de estranhamento, regulação e negociação constante da diferença, o que nos remete à permanência da colonialidade do saber, poder, e ser. Nessa perspectiva, a inclusão apareceu mais como expectativa normativa do discurso institucional do que como princípio estruturante das práticas pedagógicas.

Além disso, o quadro permitiu que observássemos que as medidas apontadas pelas/os docentes raramente tensionaram o currículo como espaço de disputa epistemológica, concentrando-se, em grande parte, em ações pontuais, formativas ou relacionais, evidenciamos a persistência de uma concepção integracionista da presença indígena na escola urbana, aproximando da análise de Sobrinho (2009) ao demonstrar que o reconhecimento das diferenças culturais indígenas frequentemente permaneceu restrito ao plano simbólico, sem produzir deslocamentos estruturais nas formas de organização do conhecimento escolar.

Assim, o quadro não apenas apresentou respostas docentes, mas reforçou o modo como o próprio espaço escolar foi significado pelas/os participantes: ora como território de acolhimento consolidado, ora como ambiente que ainda demanda transformações profundas, evidenciando que a inclusão, longe de ser consenso, constituiu um campo de disputas interpretativas no interior da instituição.

Como afirma Santos (2010) a luta por justiça é condição para a construção de sociedades mais equitativas, e a escola desempenhou um papel crucial nesse processo. O que emerge é a necessidade de confrontarmos criticamente a reprodução da monoculturalidade escolar e de pensarmos estratégias que façam da interculturalidade crítica não apenas um ideal, mas uma prática pedagógica efetiva.

Reconhecemos que o espaço escolar em Dourados/MS, embora situado em território de forte presença indígena, ainda se mostrou pouco permeável às demandas de uma educação verdadeiramente intercultural e antirracista. As falas das/os docentes revelaram contradições fundamentais, ao mesmo tempo em que alguns reconheceram a

importância da Lei nº 11.645/2008 e buscaram, ainda que de forma incipiente, incluir a temática indígena em suas aulas, outros minimizaram sua relevância ou a restringiram a práticas simbólicas, superficiais e pontuais.

Essa realidade confirmou o argumento de Bonin (2016) o racismo contra os povos indígenas se expressou não apenas em atitudes explícitas de discriminação, mas sobretudo na omissão institucional diante das desigualdades, operando como uma forma de racismo estrutural que naturalizou a exclusão.

A análise das entrevistas não pretendeu apenas denunciar lacunas ou contraindicações, mas também indicar caminhos possíveis. A incorporação da interculturalidade crítica como eixo estruturante da prática pedagógica, a institucionalização de políticas junto ao PPP e a valorização de professoras/es indígenas como protagonistas foram medidas fundamentais para avançarmos na construção de uma escola comprometida com a diversidade. Como afirma Dussel (1977), é preciso superarmos o em-cobrimento do outro, ou seja, o processo histórico pelo qual os povos indígenas foram sistematicamente silenciados, para construir uma educação que reconheça a alteridade não como ameaça, mas como possibilidade de enriquecimento mútuo.

3.2 ENTRE O ACOLHIMENTO DECLARADO E A INCLUSÃO NÃO REALIZADA: a escola como espaço de negociação da presença indígena

As análises desenvolvidas ao longo deste capítulo evidenciaram que a presença de estudantes indígenas em uma escola estadual urbana não específica, localizada no município de Dourados/MS, não pode ser compreendida como indicador automático de efetivação de práticas pedagógicas interculturais. Ao contrário, os dados produzidos por meio da análise documental do PPP, articulados às falas docentes obtidas nas entrevistas, revelaram que a inclusão escolar de estudantes indígenas se constituiu como um processo tensionado por disputas simbólicas, epistemológicas e institucionais que atravessaram o cotidiano escolar.

Nesse sentido, a escola investigada se apresentou menos como espaço plenamente estruturado para o diálogo intercultural e mais como território de negociação permanente da presença indígena, no qual coexistem discursos de acolhimento, práticas pedagógicas pontuais e limites estruturais que dificultaram a incorporação efetiva da diferença como princípio organizador do trabalho educativo.

As entrevistas evidenciaram, de forma particular, que a diversidade é frequentemente mobilizada pelas/os docentes como valor institucional já consolidado, associado a uma ética do cuidado e da convivência com estudantes de diferentes origens sociais e culturais. No entanto, ao afirmar que a escola “tem um olhar carinhoso para o aluno” e que o/a professor/a que não consegue lidar com essa diversidade “vai ter que sair”, uma das participantes deslocou a discussão da inclusão do plano institucional para o plano das disposições individuais, sugerindo que o enfrentamento das desigualdades se resolveria pela postura subjetiva do/a professor/a.

Essa perspectiva obscureceu as dimensões estruturais que atravessaram a escolarização de estudantes indígenas em contextos urbanos e reforçou a necessidade de compreendermos a organização do trabalho pedagógico como processo coletivo e institucional. Para Veiga (2002)

É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho da fragmentação e do controle hierárquico. É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. Por isso todo esforço de se gestar uma nova organização deve levar em conta as condições concretas presentes na escola. Há uma correlação de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, a descentralização do poder (Veiga, 2002, p. 8).

Assim, a percepção docente de que a inclusão se resolveria no plano relacional revelou não apenas limites na compreensão institucional do problema, mas também a permanência de uma estrutura escolar ainda orientada por lógicas hierárquicas que dificultaram a construção de práticas interculturais efetivamente coletivas. Essa mesma tensão evidenciou quando outras/os entrevistadas/os apontaram a necessidade de autorização prévia de instâncias superiores para a realização de atividades relacionadas à temática indígena, sob o argumento de evitar possíveis processos de “doutrinação”.

A presença desses mecanismos institucionais de regulação revelou que a inclusão não se realizou como prática pedagógica plenamente legitimada, mas permaneceu condicionada a critérios administrativos que delimitaram o que pode ou não circular como conhecimento escolar. Nesse sentido, a escola apareceu como espaço atravessado por

disputas em torno da legitimidade de determinados saberes, indicando que o currículo permaneceu operando como dispositivo de regulação da diferença.

Outro aspecto evidenciado pelas entrevistas apresentou à persistência de percepções docentes que posicionaram a/o estudante indígena como sujeito da diferença a ser administrada no interior da sala de aula. Ao afirmar que “caiu dentro de uma sala de aula com alunos indígenas” e que precisou “aprender a lidar” com essa realidade, uma das professoras revelou não apenas um estranhamento inicial diante da presença indígena, mas a permanência de uma estrutura perceptiva na qual o aluno branco apareceu como referência implícita de normalidade escolar. Nesse contexto, a ausência de políticas linguísticas e epistemológicas voltadas à valorização dos saberes indígenas contribuiu para reforçar processos de invisibilização cultural.

Como lembram Baniwa (2012) e Krenak (2019) a valorização das línguas indígenas e cosmologias indígenas foi condição fundamental para afirmar a identidade dos estudantes e fortalecer estratégias de resistência. Sem isso, a diferença tende a ser convertida em *déficit*, reproduzindo o que Bonin (2016) chama de cartografia do racismo contemporâneo:

[...]. O fato é que têm sido cada vez mais comuns os pronunciamentos feitos contra os povos indígenas, que podem ser enquadrados como crimes de racismo. Pode-se dizer que o racismo, em nossa sociedade, se fortalece através de dois mecanismos principais: a negação (alega-se não existir racismo) e a banalização (o outro é hostilizado de forma sistemática e cotidiana) (Bonin, 2016 p. 18-19).

A naturalização da diversidade como característica cotidiana da escola pode, paradoxalmente, contribuir para invisibilizar as desigualdades que atravessaram a experiência escolar dos estudantes indígenas, deslocando a discussão das condições estruturais para o plano das disposições individuais.

Ao mesmo tempo, as falas docentes revelaram que a presença indígena produziu deslocamentos nas formas de compreender o trabalho pedagógico, ainda que tais deslocamentos não se convertaram automaticamente em políticas institucionais consolidadas. Algumas/uns participantes reconheceram a necessidade de formação continuada, de materiais didáticos específicos e de maior aproximação com as comunidades indígenas, indicando que a escola ainda não dispõe de estratégias sistemáticas para enfrentar os desafios colocados pela diversidade sociocultural presente em seu cotidiano.

Nesse contexto, experiências como a pedagogia da alternância oferecem caminhos para pensarmos práticas pedagógicas diferenciadas articuladas ao território e à cultura dos estudantes. Um exemplo desse processo é a pedagogia da alternância, como afirma Gimonet (2007)

Sem projetos ou sem rumos a dar sentidos, as técnicas e os instrumentos pedagógicos podem ser percebidos como justaposições de atividades escolares e a sua implementação faltar-lhe alma e dimensão. A eficiência educativa e formativa da Alternância é ligada à coerência, existindo entre todos os componentes da situação de formação e, notadamente, entre as finalidades, os objetivos e os meios do dispositivo pedagógico (Gimonet, 2007, p. 28).

Esta reflexão nos permitiu compreender que práticas interculturais não se construíram por meio de ações pontuais, mas exigiram coerência institucional entre objetivos formativos, organização curricular e reconhecimento das epistemologias indígenas como dimensões constitutivas do processo educativo. A análise do PPP reforçou essa leitura ao evidenciarmos que, embora o documento mencionasse a diversidade cultural como princípio educativo, não houve referências explícitas às especificidades dos povos indígenas presentes no território escolar. A ausência não constituiu apenas lacuna documental, mas expressão de uma organização curricular ainda orientada por perspectivas universalizantes que tendem a invisibilizar sujeitos historicamente subalternizados.

Entretanto, a análise das entrevistas permitiu que afirmássemos que a escola não pode ser compreendida exclusivamente como espaço de reprodução da colonialidade do saber. Ao contrário, as iniciativas individuais de docentes, os projetos extracurriculares e as experiências de diálogo com estudantes indígenas indicaram a existência de lacunas institucionais que apontaram para possibilidades concretas de transformação pedagógica. Como observa Nascimento

Questões estas que fazem parte do nosso dia a dia e que norteiam/desnorteiam as nossas leituras de mundo, as nossas ressignificações e reorientação de nossa episteme, agora atravessadas por outras epistemes, trazidas por aqueles que foram silenciados, subalternizados e, sobretudo, indicam o lugar que ocupamos nessa relação tão tensa e, ao mesmo tempo, tão enriquecedora. Uma relação sempre aberta ao imprevisível, em uma interminável construção, desconstrução e reconstrução de fronteiras. Relação, em condições diferentes, entre sujeitos (nós não índios e eles, índios) profundamente marcados pelo legado eurocêntrico colonizador e, ainda, que vivemos na colonialidade e que, de certo modo, a decolonialidade é um processo a ser vivido por ambos os lados. Dentro desse contexto amplo de espaços e vivências, ensaiando a construção de uma interculturalidade crítica (Nascimento, 2014, p. 34-35).

Essa heterogeneidade interpretativa revelou que a inclusão não se configurou como experiência homogênea no interior da instituição, mas como processo em disputa, atravessado por diferentes concepções de currículo, de diferença e de pertencimento escolar. Assim, a escola investigada se configurou como espaço ambivalente, no qual coexistiram práticas de reconhecimento e processos de silenciamento, iniciativas de abertura intercultural e permanência de estruturas pedagógicas monoculturais. Confirmamos a ambivalência de que a presença indígena não pode ser compreendida apenas como dado demográfico, mas como elemento político e epistemológico capaz de tensionar as formas tradicionais de organização do conhecimento escolar.

Diante das tensões identificadas entre as normativas legais, o discurso institucional do PPP e as falas docentes produzidas nas entrevistas, apresentamos, a seguir, um quadro comparativo que sistematiza essas camadas de análise a partir de alguns eixos. O quadro cumpre uma função epistemológica: evidenciar as lacunas entre o plano jurídico-formal (as normativas e o PPP), o plano empírico (entrevistas) e o plano teórico (decolonialidade).

Ao apresentamos estes eixos, construídos com base no referencial teórico e na transcrição das entrevistas, tornamos possível visualizar como a obrigatoriedade legal da temática indígena sofre enfraquecimento no documento escolar e encontra dificuldades concretas de implementação no cotidiano pedagógico. O quadro, portanto, materializa aquilo que a análise textual já indicava: há reconhecimento normativo, mas há silenciamento institucional e fragilidade estrutural na prática.

Quadro 4 – Comparativo entre normativas, PPP, práticas docentes e análise decolonial

Eixo	Normativas	PPP	Entrevistas	Decolonialidade
Reconhecimento da temática indígena	A Lei 11.645/2008 torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Indígena em todo o currículo da Educação Básica	Apenas 2 menções de “indígena(s)”. Não aparece como eixo estruturante.	Docentes relatam insegurança e ausência de formação específica para trabalhar a temática.	A baixa incidência lexical indica invisibilização estrutural. Conforme Quijano (2005), a colonialidade naturaliza hierarquias epistêmicas e silencia saberes subalternizados.
Interculturalidade	Diretrizes nacionais indicam valorização da diversidade cultural	0 menção de “intercultural”.	Professores relatam que ações ocorrem pontualmente,	Para Walsh (2012), interculturalidade crítica exige

	e respeito às diferenças.		muitas vezes em datas comemorativas.	transformação estrutural, não ações pontuais. O PPP opera em lógica multicultural liberal.
Enfrentamento ao racismo	A Constituição assegura igualdade e proíbe discriminação; a legislação educacional exige promoção da equidade.	0 menção de “racismo”. “Equidade” (1), “igualdade” (1).	Relatos indicam preconceitos velados e estigmatização de estudantes indígenas.	Segundo Goffman (1891), o estigma também se mantém pelo silêncio institucional. Não nomear o racismo impede seu enfrentamento pedagógico.
Participação coletiva na elaboração do PPP	A LDB prevê gestão democrática.	O PPP afirma ter sido elaborado com participação da comunidade, mas sem detalhamento do processo.	Não há evidências de escuta específica de famílias indígenas.	Conforme Veiga (2002), a participação formal pode mascarar consensos aparentes e ocultar conflitos estruturais.
Currículo e Epistemologia	A Lei 11.645/2008 exige transversalidade da temática indígena.	“Cultura” aparece 13 vezes, mas sem especificação étnica.	Professores mantêm currículo tradicional, com dificuldade de inserção de saberes indígenas.	Lugones (2014), demonstra que a colonialidade reorganiza saberes e sujeitos segundo hierarquias raciais e de gênero. O PPP mantém matriz eurocentrada implícita.
Gênero e Interseccionalidade	Normativas não aprofundam interseccionalidade, mas garantem igualdade formal.	Não há menção específica a mulheres indígenas ou interseções raça-gênero.	Ausência de discussões estruturadas sobre colonialidade de gênero.	Oyèwùmí (2002) evidencia que categorias universalizadas invisibilizam experiências não ocidentais. O PPP universaliza o sujeito escolar.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, (2026).

É nesse entrelugar, entre o acolhimento declarado e a inclusão ainda não plenamente realizada, que se inscreveram os desafios e as possibilidades da construção de uma educação intercultural comprometida com a transformação das relações entre escola, território e povos indígenas em contextos urbanos.

As análises desenvolvidas neste capítulo evidenciaram que a presença de estudantes indígenas em escolas urbanas não indígenas continuou sendo atravessada por

mecanismos históricos de invisibilização, silenciamento e subalternização que se manifestaram tanto nas práticas pedagógicas quanto nas estruturas institucionais da escola. As falas das/os docentes e gestoras/es revelaram que, embora exista um reconhecimento formal da diversidade étnico-racial e da necessidade de implementação da Lei nº 11.645/2008, a efetivação de uma educação intercultural crítica ainda encontra limites impostos pela permanência da colonialidade do saber, pela fragilidade da formação docente e pela centralidade de currículos monoculturais que pouco dialogam com as epistemologias indígenas.

Nesse sentido, a interculturalidade não pode ser reduzida à inclusão pontual da temática indígena em datas comemorativas ou ações isoladas, mas exige o enfrentamento das estruturas de poder que historicamente legitimaram determinados conhecimentos em detrimento de outros. Ao mesmo tempo, as análises permitiram identificarmos brechas de resistência construídas no cotidiano escolar, especialmente em práticas pedagógicas que buscaram tensionar discursos hegemônicos e reconhecer estudantes indígenas para além de perspectivas folclorizadas ou estereotipadas.

Assim, compreendemos que pensar a educação escolar indígena em contexto urbano implica reconhecermos a escola como um espaço de disputas epistemológicas, políticas e identitárias. É a partir dessas reflexões que, no capítulo seguinte, retomamos os principais achados da pesquisa, articulando-os aos referenciais teóricos mobilizados, com o objetivo de refletirmos criticamente sobre os desafios, limites e possibilidades para a construção de uma educação intercultural, antirracista e comprometida com a valorização dos saberes e das presenças indígenas no espaço escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: reflexões sobre os desafios com base nas percepções e práticas docentes de professoras/es

As reflexões desenvolvidas nesta pesquisa partiram do reconhecimento de que a presença de estudantes indígenas em escolas urbanas não indígenas tensiona estruturas historicamente marcadas pela colonialidade, pelo racismo estrutural e pela invisibilização de saberes e identidades indígenas no espaço escolar.

Ao investigarmos as percepções e práticas docentes em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, buscamos compreender não apenas como a temática indígena é abordada no cotidiano escolar, mas também como as contradições entre o normativo e o real se materializam nas práticas pedagógicas, nos documentos institucionais e nas relações estabelecidas no ambiente educativo.

Assim, este capítulo retoma os objetivos e problematizações construídos ao longo da pesquisa, articulando os principais resultados às contribuições teóricas da perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica, com o intuito de refletirmos sobre os limites, possibilidades e desafios para a construção de uma educação efetivamente antirracista, intercultural e comprometida com o reconhecimento das epistemologias indígenas no contexto escolar urbano.

As análises realizadas nesta pesquisa nos permitiram afirmar que a presença de estudantes indígenas em escola estadual urbana não específica de Dourados/MS evidenciou tanto os avanços conquistados no campo da legislação educacional quanto as contradições que permaneceram na efetivação de uma educação diferenciada, intercultural e antirracista.

Embora haja marcos legais que assegurem o direito a uma educação escolar indígena específica e de qualidade, como a Constituição Federal de 1988, a LDBEN (1996), a Lei 11.645/2008 e o Decreto nº 6.861/2009, o cotidiano escolar urbano revelou que a implementação dessas garantias ainda enfrenta obstáculos estruturais, epistemológicos e institucionais.

Um dos principais pontos de tensão identificados é a persistência da colonialidade do saber, categoria elaborada por Quijano (2005) e aprofundada por Mignolo (2020), que denuncia como os currículos e as práticas pedagógicas continuam pautados por uma lógica eurocêntrica e monocultural. Para Mignolo (2020)

Ultrapassar a diferença epistemológica colonial [...], pode exigir, entre outras coisas, associar a pesquisa e o ensino a projetos específicos que tenham com o

destino final a rearticulação de valores além da diferença colonial. Se a crítica da cultura já não é, ou não é sempre, eficaz porque o valor de mercado transforma a cultura em mercadoria [...], um dos lugares para o pensar dentro das humanidades bem pode ser a crítica dos valores que continuam a reproduzir a colonialidade do poder — uma crítica paradoxal, que deve assumir seu próprio status de mercadoria, na tentativa de assegurar sua intervenção política a partir da diferença colonial (isto é, a partir de uma posição subalterna). O bilinguajamento seria então o terreno móvel no qual possam situar-se os projetos educacionais e a descolonização do conhecimento; onde a cumplicidade entre as línguas coloniais e o conhecimento possa ser repensada (Mignolo, 2020, p. 375).

Essa lógica se expressou na ausência de conteúdos que contemplassem de forma crítica a história e cultura dos povos indígenas, na invisibilização das línguas nativas e na resistência das/os professoras/es em adotar metodologias diferenciadas que dialogassem com a realidade das/os estudantes indígenas. Nesse sentido, mesmo diante de normativas que preveem uma educação intercultural, o que observamos, em grande medida, foi a reprodução de um modelo assimilacionista, que concebeu a escola como espaço de integração forçada ao mundo não indígena.

Esse apagamento não pode ser interpretado como lacuna, mas como expressão concreta da permanência da colonialidade do saber, no planejamento institucional, operando como mecanismo de naturalização da invisibilidade indígena no espaço escolar. Assim, o documento oficial que deveria orientar práticas pedagógicas inclusivas e territorialmente situadas acabou por reiterar uma pedagogia da invisibilidade, na qual a diferença foi silenciada no nível normativo antes mesmo de ser enfrentada no cotidiano pedagógico, limitando as possibilidades de construção de uma interculturalidade crítica e de práticas efetivamente antirracistas no interior da escola.

A análise das entrevistas realizadas com docentes e gestoras/es destacou que a recorrência do uso do termo índio não constituiu apenas um traço residual de linguagem cotidiana, mas operou como marcador discursivo da persistência da colonialidade do poder e do saber no interior da cultura escolar, revelando a permanência de classificações históricas produzidas pelo regime epistemológico moderno-colonial.

Do ponto de vista metodológico, a análise lexical das narrativas docentes permitiu identificarmos que a escolha terminológica não se distribuiu aleatoriamente, mas apareceu associada a concepções assimilacionistas da escolarização indígena e à compreensão da presença desses estudantes como exterioridade ao currículo regular, reforçando sua inscrição simbólica em uma temporalidade pretérita e em uma territorialidade deslocada da contemporaneidade urbana.

Conforme argumenta Quijano (2005) a colonialidade instituiu categorias classificatórias duráveis que continuaram organizando a percepção social da diferença, enquanto Maldonado-Torres (2007) demonstrou que tais hierarquizações persistem na linguagem cotidiana, naturalizando posições subalternizadas mesmo em contextos institucionais comprometidos formalmente com a inclusão.

Nesse sentido, a manutenção do vocábulo índio entre parte das/os participantes contrastou com o uso político do termo indígena, que expressou reconhecimento da pluralidade étnica, da contemporaneidade histórica e da condição de sujeitos coletivos de direitos, conforme problematizam Walsh (2009) e Lugones (2014). Observamos, ainda, que docentes com maior proximidade com experiências interculturais ou com trajetórias formativas relacionadas à temática indígena tendem a mobilizar com maior frequência a categoria indígena, evidenciando que as escolhas linguísticas funcionaram como indicadores da posição enunciativa ocupada frente à diferença. Para Oliveira:

[...] os antropólogos, como os especialistas mais reconhecidos no âmbito das disciplinas universitárias sobre o tema indígena, se preocuparam, sobretudo, em resgatar, como se fossem sistemas isolados e autônomos, a organização social e a cosmologia de cada povo indígena. Tornou-se um truismo – quase um cartão de visita do antropólogo – repetir que não existem “índios” (como categoria genérica), mas sim, culturas e línguas indígenas específicas. Tratava-se é claro de tentar libertar a opinião pública de uma categoria imposta e arbitrária, fruto dos interesses do colonizador e movida pelo etnocentrismo. O desafio que os etnólogos se colocavam era a compreensão da diversidade indígena, dirigindo as suas investigações basicamente para os aspectos de diferença. O que o antropólogo propunha-se fazer era o caminho inverso da colonização, buscando a diversidade onde esta impusera uma norma homogeneizadora, tentando libertar da filosofia política e moral o olhar sobre as sociedades não ocidentais (Oliveira, 2016, p. 13-14).

Assim, a permanência do vocabulário colonial nas entrevistas não pode ser interpretada como detalhe semântico secundário, mas como expressão de uma gramática escolar ainda atravessada pela colonialidade linguística, temporal e territorial, indicando que a construção de uma interculturalidade crítica exige também a transformação das formas de nomeação que estruturam a inteligibilidade dos sujeitos indígenas no espaço escolar urbano.

Essa constatação dialoga com as críticas de Walsh (2009; 2012), que distinguem entre uma interculturalidade funcional limitada à tolerância superficial da diversidade, e uma interculturalidade crítica, que busca transformar estruturalmente as relações de poder e os paradigmas educativos. Conforme analisamos, a presença de práticas pedagógicas diferenciadas ainda é introdutória, muitas vezes restrita a eventos pontuais, como

observamos na escola que compõe essa pesquisa, há recorrências em comemorações em datas específicas, que acabaram por reforçar estereótipos em vez de promoverem um diálogo horizontal entre saberes, de acordo com Candau (2011)

[...] a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (Candau, 2011, p. 241).

Reconhecemos, entretanto, que a presença de estudantes indígenas na escola estadual urbana não específica tensionou o espaço escolar e abriu brechas para práticas de resistência e reinvenção. Como argumenta Torres (2007) a convivência intercultural nunca é isenta de conflitos, mas é justamente nesses embates que se produzem oportunidades de redefinição identitária e pedagógica.

As transcrições de professoras/es revelaram tanto inseguranças quanto tentativas de construir práticas inclusivas, ainda que fragmentadas. Esse movimento indicou que a luta por uma educação diferenciada não é apenas normativa, mas também processual, marcada pela negociação cotidiana de sentidos:

[...] a colonialidade mantém-se viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonado Torres, 2007, p.131).

Conforme observamos nas entrevistas, a presença de práticas pedagógicas diferenciadas ainda se configurou como incipiente e frequentemente restrita a ações pontuais, sobretudo vinculadas a datas comemorativas que tendem a reiterar representações estereotipadas dos povos indígenas, em vez de promoverem um diálogo horizontal entre saberes, como já problematizado por Candau (2011; 2012).

Os dados também revelaram a existência de frestas de resistência no interior da escola investigada, materializadas na atuação do professor indígena T.H.E. cuja presença deslocou o indígena da condição historicamente atribuída de objeto de estudo para sujeito produtor de conhecimento, tensionando a lógica monocultural do currículo.

Emergiu, nas falas docentes, experiências pedagógicas baseadas na escuta sensível das trajetórias escolares indígenas e na mobilização do lugar de fala como estratégia de reconhecimento epistêmico e identitário, configurando práticas que, ainda

que não institucionalizadas, indicaram possibilidades concretas de construção de uma interculturalidade crítica no cotidiano escolar. Essas iniciativas evidenciaram que, mesmo em contextos marcados pela persistência da colonialidade do saber, existem movimentos pedagógicos que reconfiguram parcialmente as relações de poder e ampliam as condições de visibilidade e participação dos estudantes indígenas no espaço escolar.

Do ponto de vista teórico, é possível afirmarmos que a ausência ou insuficiência de práticas pedagógicas diferenciadas não se explica apenas pela falta de materiais didáticos ou de formação docente, mas está diretamente vinculada ao racismo estrutural como apontam Almeida (2019) e Troquez (2022). O racismo contra povos indígenas de acordo com Bonin (2016)

[...] não está, sob nenhum aspecto, superado na atualidade. O que ocorre é uma mudança na forma como se estabelecem categorias de superioridade e inferioridade. De que “alma” carecem hoje os povos indígenas? A “alma” que atualmente se busca identificar nos indígenas parece ser aquela forjada nas relações sociais, nas sociabilidades, nos processos econômicos de base capitalista (Bonin, 2016, p.24).

Esse racismo se atualiza no espaço escolar por meio de discursos e práticas que naturalizaram a invisibilidade indígena, reproduzindo a ideia de que esses sujeitos precisam se adaptar à lógica ocidental para serem reconhecidos como alunas/os.

As entrevistas realizadas revelaram que muitas/os professoras/es ainda concebem a educação de indígenas em escola urbana como um desafio externo, e não como parte integrante de sua responsabilidade pedagógica. Essa percepção fomenta o que Coulthard (2014) denomina de política do reconhecimento colonial, em que a diferença é tolerada apenas se não ameaçar a hegemonia do modelo dominante. Assim, as/os indígenas são reconhecidas/os como alunas/os desde que se ajustem às normas institucionais, o que limita o potencial transformador da interculturalidade.

Além disso, é fundamental compreendermos que, as práticas pedagógicas diferenciadas têm impactos que extrapolam a comunidade indígena. Como lembra Segato (2013), a presença indígena na escola urbana é uma oportunidade para todas/os estudantes confrontarem a narrativa única da modernidade ocidental e reconhecerem outras formas de pensar, sentir e se relacionar com o mundo. Para a autora:

De acordo com o padrão colonial moderno e binário, qualquer elemento, para alcançar plenitude ontológica, plenitude de ser, deverá ser equalizado, ou seja, equiparado a partir de uma grade de referência comum ou equivalente universal. Isto produz o efeito de que qualquer manifestação da alteridade

constituirá um problema, e só deixará de fazê-lo quando peneirado pela grade equalizadora, neutralizadora de particularidades, de idiossincrasias. O “outro indígena”, o “outro não branco”, a mulher, a menos que depurados de sua diferença ou exibindo uma diferença equiparada em termos de identidade que seja reconhecível dentro do padrão global, não se adaptam com precisão a este ambiente neutro, asséptico, do equivalente universal, ou seja, do que pode ser generalizado e a que se pode atribuir valor e interesse universal. Só adquirem politicidade e são dotados/as de capacidade política, no mundo da modernidade, os sujeitos – individuais e coletivos – e questões que possam, de alguma forma, processar-se, reconverter-se, transpor-se ou reformular-se de forma que possam se apresentar ou ser enunciados em termos universais, no espaço “neutro” do sujeito republicano, onde supostamente fala o sujeito cidadão universal. Tudo o que sobra nesse processo, o que não pode converter-se ou equiparar-se dentro dessa grade equalizadora, é resto (Segato, 2012, p. 122-123).

As práticas pedagógicas interculturais não são apenas um direito dos povos indígenas, mas um instrumento de democratização da própria escola pública. Nesse contexto, os resultados apresentados também indicaram caminhos para o aprofundamento de investigações futuras, especialmente no que se referiu ao impacto da representatividade docente indígena no cotidiano escolar urbano, como evidenciado no caso do professor indígena T.H.E. cuja atuação sinaliza potencialidades importantes para o fortalecimento da autoestima, da permanência escolar e do reconhecimento identitário de estudantes indígenas.

É fundamental o desenvolvimento de estudos longitudinais que acompanhem as trajetórias escolares de jovens indígenas que transitam diariamente entre a RID e a cidade, considerando que essa mobilidade territorial tem produzido experiências de deslocamento simbólico e institucional que frequentemente os situam em um “não lugar” educacional. Investigações dessa natureza podem contribuir para compreendermos com maior profundidade os fatores que incidem sobre processos de evasão, permanência e construção identitária, ampliando as possibilidades de formulação de políticas públicas educacionais territorialmente situadas e comprometidas com a realidade sociocultural dos povos indígenas em contextos urbanos.

Os dados empíricos também apontaram potencialidades, especialmente a presença de estudantes indígenas como sujeitos de resistência que tensionaram e reconfiguraram o espaço escolar urbano. Nesse sentido, foi fundamental deslocarmos a crítica do plano exclusivamente pedagógico para o campo das responsabilidades institucionais da gestão estadual.

As entrevistas revelaram que as formações ofertadas pela SED/MS têm sido frequentemente percebidas pelas/os docentes como “pacotes” genéricos e

descontextualizados, pouco sensíveis às especificidades territoriais de Dourados/MS e à complexidade histórica das relações entre escola, Estado e povos indígenas na região. Este formato limita a possibilidade de construção de práticas pedagógicas efetivamente interculturais, reduzindo a formação continuada ao cumprimento burocrático de exigências legais.

Diante disso, esta pesquisa indica a necessidade de que a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, invista em processos formativos territorialmente situados, que considerem a história regional marcada por conflitos fundiários, violências históricas e processos de expropriação, uma história, como frequentemente mencionada nas narrativas docentes, “manchada de sangue”, bem como as especificidades socioculturais das etnias presentes no território.

Avançar nessa direção implica reconhecermos que a formação docente, em contextos como o de Dourados, não pode ser universalizante nem abstrata, mas deve constituir-se como política pública comprometida com o enfrentamento das desigualdades históricas e com a construção de uma escola pública intercultural, crítica e socialmente referenciada.

As análises apresentadas reforçaram que a efetivação da educação escolar de indígenas em escolas não específicas não é apenas uma questão de cumprimento legal, mas de enfrentamento à colonialidade e ao racismo estrutural que atravessaram a escola. Tratamos de reconhecer a educação como campo de disputa política e epistêmica, no qual práticas pedagógicas diferenciadas representem não apenas estratégias metodológicas, mas caminhos de resistência, afirmação cultural e construção de um projeto educativo plural.

Nesse sentido, os dados desta pesquisa evidenciaram que os efeitos da monocultura curricular e da invisibilização institucional não se restringiram ao plano pedagógico, mas incidiram diretamente sobre os processos de constituição identitária de estudantes indígenas em contexto urbano, como revelou de forma emblemática a fala da/o estudante que afirmou: “eu não sei quem eu sou”. O enunciado sintetizou o drama humano produzido por uma escola que, ao não reconhecer a pluralidade epistêmica e cultural de seus sujeitos, contribuiu para a produção de experiências de deslocamento, silenciamento e negação de pertencimento.

A transformação da matriz epistemológica da escola pública não pode ser compreendida apenas como exigência normativa ou cumprimento das legislações educacionais vigentes, mas como uma urgência ética e política, necessária para

garantirmos que estudantes indígenas não precisem em-cobrir, como nos lembra Dussel (1993), a identidade para permanecer e existir no espaço escolar.

O termo em-cobrir foi cunhado por Enrique Dussel (1993), em seu livro “1492: O Encobrimento do Outro”. Para designar o processo pelo qual a chegada dos europeus às Américas não apenas inaugurou a colonização, mas também implicou na negação e ocultação das culturas, saberes e existências dos povos indígenas. Para o autor, “[...] a América foi inventada à imagem e semelhança da Europa. [...]. É o modo como ‘desapareceu’ o Outro, o ‘índio’, não foi descoberto como Outro, mas como o “si mesmo” já conhecido (o asiático) e só reconhecido (negado então como Outro): “em-coberto” (Dussel, 1993, p.30).

Ao invés de um encontro, houve um em-cobrimento do outro, que passou a ser definido exclusivamente a partir da lógica e dos interesses colonialistas do conquistador europeu. A partir daí foram construídos os processos de ocultação, desumanização e inferiorização os quais estendem-se até os dias atuais e atingem o espaço escolar. O tempo, portanto, denuncia o caráter violento da colonização iniciada em 1492 e é preciso que enfrentemos isso.

5. REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2006.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BANIWA, Gersem Luciano. **Povos indígenas e educação: saberes milenares e práticas pedagógicas**. Brasília: MEC/SECADI, 2012.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena: um campo em disputa**. Brasília: MEC/SECADI, 2021.
- BATISTA Barros, Tainara; DE CÁSSIA de Souza, Rita; EUCLIDES, Maria Simone. AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DAS PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DE EDUCADORES/AS INFANTIS. **Perspectivas em Políticas Públicas**, [S. l.], v. 16, n. 32, p. 142–163, 2023. DOI: 10.36704/ppp.v17i32.8048.
- BENITES, Eliel. **Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'yikue**. Campo Grande, 2014, 130 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.
- BENTO, Cida. **Pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BONIN, Iara. Racismo: desejo de exterminar os povos e omissão em fazer valer seus direitos. In: CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Relatório: **Violência contra os povos indígenas no Brasil**. Dados 2014. Brasília, DF: Cimi, 2015.
- BONIN, Iara Tatiana. “Pela Ordem e pelo progresso”: cartografias do racismo contra os povos indígenas no Brasil contemporâneo. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED – ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: ANPED/ Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo16-Rela%C3%A7%C3%B5es-Etnico-Raciais.pdf>.
- BOURDIEU, Pierre, 1930-2002. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007. - (Coleção estudos; 20/ dirigida por J. Guinsburg).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

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/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. 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 União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB Nº: 05/2012. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Brasília-DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRIGHENTI, Clovis Antonio.; CÁRDENAS, Linda Osiris González. Educação Escolar Guarani em Contexto Fronteiriço. In: **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político = Educación indígena e interculturalidad: un debate epistemológico y político**. Mariano Báez Landa; Alexandre Ferraz Herbetta (Org.). – Bilíngue – Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. (p.449-482)

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis, Editora: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera.; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs). **Multiculturalismo e educação: desafio para prática pedagógica**. In: Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n. 37. Jan/abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 715–726, jul. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802–820, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et. Al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. P. 259-316.

COULTHARD, Glenn. **Red Skin, White Masks: Rejecting the Colonial Politics of Recognition**. 2014.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUSSEL, Enrique. Filosofia da Libertação na América Latina. Coleção Reflexão Latino-Americana – 3, I. Edições Loyola, São Paulo, 1977. Disponível em: https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/29.Filosofia_da_libertacao.pdf

DUSSEL, Enrique. **1492 - O Em-cobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade**. Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento com colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERREIRA, Francisca Lusía Serrão; PAZ, José Flávio da; PERONDI, Lucimar; SILVA, Rute Barboza da. A FORMAÇÃO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL, CRÍTICA E ANTIRRACISTA. **REI - Revista de Educação do UNIDEAU**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2024.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, v. 15, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **A imagem do índio e o mito da escola**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2001, Brasília. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena. Organização de Marilda Almeida Marfan. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002. v. 4, p. 93-99. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4b.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade deteriorada**. Tradução Mathias Lambert. 4ª ed. Editora LTC. 1981. Ano Dig. 2004. 124 p. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/151138/goffman,erving.estigma_notassobreamani pulacaodaidentidadedeteriorada.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/151138/goffman,erving.estigma_notassobreamani%20pulacaodaidentidadedeteriorada.pdf)

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial e a Educação brasileira**. In: **Diversidade Cultural: da proteção à promoção**. BARROS, José Márcio.; (Org;.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. In: CANDAU, Vera.; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs). Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.120, p. 727-744, 2012.

GOMES, João Carlos; NASCIMENTO, Adir Casaro. A pedagogia cultural da infância indígena Guarani e Kaiowá. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 26, n. 62, p. 335-354, maio 2017.

GRANDO, Beleni Salete. O jogo da identidade boe. A educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 2, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Um território ainda a conquistar. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GRUPIONI, Luís Donizete. **Formação de Professores: repensando trajetórias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2006. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume8_formacao_de_professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf

GRUPIONI, Luís Donizete. **Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 240f. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado, Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, USP, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-24082009-170851/publico/LUIS_DONISETE_BENZI_GRUPIONI.pdf

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu: Palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

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

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. Ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 935–952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar: 2020. p. 52-83.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007.

MASO, Sirnei Puntel Dal.; FURLIN, Neiva. Presença de mulheres na gestão escolar: dinâmicas de gênero e de poder. **Educação e Pesquisa**, v. 51, p. e282406, 2025.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 19, n. 49, p. 11-17, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. Coleção “Missão Aberta” – II, Edições Loyola, São Paulo, 2008. Disponível em: https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Amelia-1979%20educacao/Melia_1979_EducacaoIndigenaEAlfabetizacao.pdf

MIGNOLO, Walter. **El lado más oscuro del renacimiento**: alfabetización, territorialidad y colonización. Popayán: Universidad del Cauca. Sello Editorial, 2016. <https://www.ceapedi.com.ar/Imagenes/Biblioteca/libreria/7.pdf>

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Viviane Ribeiro. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado obscuro da modernidade. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogias decoloniais**: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver. São Paulo: Autêntica, 2019.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar** / Walter D. Mignolo; tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em:
<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MONTEIRO, Alcioni da Silva; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Educação escolar diferenciada, formação de professores indígenas e currículo. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 54, p. e17338, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17338>.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 37, p. p. 33–46, 2014.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **A presença indígena no Brasil contemporâneo: desafios da diversidade**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. Wanderson Flor do Nascimento. New York: Routledge, 2002.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Trad. Wanderson flor do nascimento. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **Revista del Instituto de Estudios Peruanos**, v. 30, n. 91, p. 107-153, set. 2005.

RESOLUÇÃO/SED nº 4.273, de 25 de janeiro de 2024. **Dispõe sobre o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências**. Campo Grande/MS, 2024. Disponível Em:
<https://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf0425>

[6be006ac65f/41c2cefc1dee57aa04258abc006c3b21?OpenDocument&Highlight=2,EJA](https://repositorio.unisul.br/bitstream/handle/123456789/123456789/6be006ac65f/41c2cefc1dee57aa04258abc006c3b21?OpenDocument&Highlight=2,EJA) . Acesso em: 20 de fev. 204.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. (1995) As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, p. 159- 177.

SANTOS, Boaventura de Souza.; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. CES, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SEGATO, Rita Laura. « Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial », **e-cadernos ces** [Online], 18 | 2012. Disponível em: <http://eces.revues.org/1533>.

SEGATO, Rita Laura. **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda**. Buenos Aires: Prometeo, 2013.

SILVA, Marcela Guarizo da. **Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS**: a educação na perspectiva intercultural. 156f. Dourados, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFGD, Universidade Federal da Grande Dourados, 2010. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/MARCELA%20GUARIZO%20DA%20SILVA.pdf>

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 9 ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, (Coleção Estudos Culturais em Educação), 2011. p.185-201.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. **Vozes infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola**. 229f. Florianópolis, Tese (Doutorado em Educação) UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. As culturas infantis indígenas e os saberes da escola: uma prática pedagógica dos (des)encontros. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, p. 139–156, 2010.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac.; SOUZA, Adria Simone Duarte de.; BETTIOL, Celia Aparecida. A Educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 2 anos de LDB. **POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Unisul, Tubarão, v.11, n.19, p. 58-75. 2017.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak. Violência Simbólica e Práticas Escolares: um estudo com crianças indígenas. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e22/ 1–22, 2022.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? In: LANDRY, Donna; MACLEAN, Gerald (orgs.). **Pós-colonialismo: uma introdução**. Trad. Sandra Vasconcelos. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação**. Campo Grande: Tese (Doutorado em Educação), UFMS, 2012.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)**. Dourados: Editora da UFGD, 2015. E-book.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. (Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. **Educação Unisinos**, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 1-18, 15 jul. 2020. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. <http://dx.doi.org/10.4013/edu.2020.241.15>.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; GUARIZZO, Marcela da Silva. Educação escolar indígena em contextos urbanos: da educação inclusiva à educação inter/multicultural. **Tellus**, v. 20, p. 11-32, 2021.
Disponível em: <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/682>

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Racismo Contra Povos Indígenas e Educação. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 67, p. 98–112, 2022. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194. 2022.v31. n67.p98-112.
Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/14055>.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SANTANA, Jacqueline Borlinques Paulo. Temática indígena em escolas urbanas de ensino fundamental. **Horizontes - Revista de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 18, p. 169–190, 2022. DOI: 10.30612/hre.v11i18.16603.
Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/16603>.

TUBINO, Fidel. A interculturalidade como projeto. In: **DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO: o debate atual na América Latina**. Brasília: MEC/UNESCO, 2005. p. 87-105.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; PARAGUASSÚ CHAVES, Carlos Alberto; PEREIRA, Carlos Eugênio. Currículo e culturas: a Educação Antirracista como direito humano. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 61–72, 2021.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera.; CASARO, Adir Nascimento. **O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v.4, n.1, p. 44-60, jan./jun., 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 a edição Papirus, 2002.

VIANNA, Claudia Pereira. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIANNA, Adriana.; LOWENKRON, Laura. O duplo fazer do gênero e do Estado: interconexões, materialidades e linguagens. **Cadernos Pagu**, n. 51, 2017.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças. 228f. Campo Grande, 2015. Tese (Doutorado em Educação), UCDB – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/15498-carlos-magno.pdf>

WALSH, Catherine. **Multiculturalismo**. In: **Democracia, educação e multiculturalismo**. TORRES, Carlos Alberto Petrópolis: Vozes, 2001.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la Educación**. Ministerio de Educación. Lima – Peru, 2005.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las Insurgencias políticoepistémicas de refundar el estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul./dic. 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: WALSH, Catherine (org.). **Interculturalidade, descolonização e educação**. Petrópolis: Vozes, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um olhar a partir da diferença colonial. In: CANDAU, Vera (org.). **Educação e diversidade cultural: desafios teóricos e pedagógicos**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 49-76.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” desde a diferença colonial. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 57-83, jan./abr. 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir. En Candau, V. (ed.) **Educación intercultural hoje en América Latina: concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, PUC-Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200806120522/Pedagogias-descoloniais.pdf>

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas

y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

YIN, Robert. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Público alvo: Coordenadoras/es e Professoras/es

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA REDE ESTADUAL DE ENSINO
DE MATO GROSSO DO SUL: reflexões para formação docente
decolonial/intercultural**

Identificação: _____

Gênero: _____

Idade: _____

Cargo: _____

Função/lotação: _____

Identificação fictícia para fins de publicação: _____

Perguntas:

1. Considerando a presença histórica e territorial dos povos indígenas no Brasil, você tem conhecimento sobre a existência da Reserva Indígena de Dourados? Essa realidade é contemplada nas práticas educacionais da escola? Se sim, de que forma?
2. Você sabe do que se trata a Lei 11.645/2008? Você entende que a escola a coloca em prática? Como?
3. Participou do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola? Há propostas concretas no PPP para combater o racismo contra os povos indígenas?
4. Como a gestão promove o combate ao racismo contra os povos indígenas no ambiente escolar?
5. Há formação continuada para os/as professores/as sobre essa temática?
6. Há práticas pedagógicas que promovam a um atendimento adequado a todos/as os/as estudantes e que considere suas diferenças culturais e linguísticas na escola?
7. Você adota estratégias pedagógicas específicas para valorizar as línguas e culturas indígenas?
8. Os/as estudantes indígenas enfrentam dificuldades ou desafios específicos dentro da escola? Quais?

9. Esses desafios são discutidos entre professores e gestão? Há alguma proposição da escola para atender as dificuldades/desafios dos/das estudantes indígenas?
10. Há resistência ou dificuldades por parte de professores ou alunos/as em abordar questões relacionadas aos povos indígenas? Explique:
11. Que medidas você considera necessárias para tornar a escola um ambiente mais inclusivo e respeitoso para estudantes indígenas?