

## (Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade

### (Des)colonization, critical interculturality and indigenous school in contemporaneity

Marta Coelho Castro Troquez<sup>1</sup>

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

martatroquez@gmail.com

Adir Casaro Nascimento<sup>2</sup>

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

adir@ucdb.br

**Resumo:** A partir de estudos do grupo Modernidade-Colonialidade, este trabalho, discute a educação escolar indígena no Brasil, situada num contexto de colonialidade. Faz uso de pesquisa qualitativa tipo estudo de caso para analisar a escola indígena na contemporaneidade. Constata que os projetos de educação escolar para os povos indígenas foram marcados por práticas etnocêntricas e civilizatórias e orientados por uma lógica de poder colonial. A partir da Constituição Federal de 1988, a legislação educacional brasileira instituiu a possibilidade da educação diferenciada; contudo não ocorreu uma transformação estrutural nas relações de saber e de poder para que a diferenciação almejada acontecesse; é necessário que as escolas indígenas trabalhem numa perspectiva intercultural descolonizadora.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena; Colonialidade; Interculturalidade;

**Abstract:** From studies of the Modernity-Coloniality group, this work discusses the indigenous school education in Brazil, within a coloniality context. Makes use of

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato grosso do Sul (UFMS). Professora Adjunta na Faculdade de Educação e professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

qualitative research type case study to analyze the indigenous school in contemporary times. Notes that the education projects for indigenous peoples were scored by ethnocentric and civilizing practices and driven by a logic of colonial power. From the Federal Constitution of 1988, the Brazilian educational legislation established the possibility of differentiated education; however, no structural transformation occurred in the relations of knowledge and power for the desired differentiation could happen; indigenous schools need to work from a decolonizing intercultural perspective.

**Keywords:** Indigenous school education; Coloniality; Interculturality;

## Introdução

Desde a chegada dos europeus ao continente americano, os projetos de educação escolar para os povos indígenas foram marcados por práticas etnocêntricas e civilizatórias. Estas práticas foram orientadas por uma lógica de poder colonial que os ignorou enquanto povos socioculturalmente organizados, dotados de historicidades e de sistemas de conhecimentos próprios. Esta foi/é a lógica do projeto modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2005; 2012; 2013). Segundo Mignolo, “é a imagem hegemônica sustentada na colonialidade do poder que torna difícil pensar que não pode haver modernidade sem colonialidade; que a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivativa” (2005, p. 36). Segundo este autor, a colonialidade do poder implicou na colonialidade do saber e afetou os sistemas legais indígenas, suas filosofias e suas formas de organização econômica (2012, p. 19). Ainda, “a colonialidade do poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial” (MIGNOLO, 2005, p. 34).

A diferença colonial é fácil de entender e fundamental para entender o básico do projeto modernidade/colonialidade. Na ‘/’ [barra] que une e separa modernidade e colonialidade, cria-se e estabelece-se a diferença colonial. Não a diferença cultural, mas a transformação da diferença cultural em valores e hierarquias: raciais e patriarcais, por um lado, e geopolíticas, pelo outro. [...] A diferença colonial é uma estratégia fundamental, antes e agora, para rebaixar populações e regiões do mundo. Como transforma diferenças em valores [...]. (MIGNOLO, 2013, p. 24).

Sob esta perspectiva, a classificação e a hierarquização tornaram-se “assunto epistêmico na construção da colonialidade do poder” (p. 24), pois os povos indígenas passaram a ser classificados, hierarquizados e subalternizados com o advento da colonização e a instituição da diferença, da lógica e do poder coloniais. As centenas de povos e/ou grupos étnicos originários do continente foram genericamente denominados “índios”, considerados selvagens e, segundo Meliá (1990), “foram invisibilizados de um modo sistemático através da negação de suas economias, de suas religiões, de suas línguas e culturas

próprias" (p. 38, tradução nossa). Esta negação foi resultado da diferença colonial, a partir da qual os povos originários foram considerados seres destituídos da "humanidade" dada pelo padrão moderno eurocentrado (MIGNOLO, 2013) e os seus conhecimentos/saberes foram inferiorizados e invisibilizados pelo pensamento etnocêntrico/eurocêntrico.

A partir da narrativa histórica eurocentrada, a escola emergiu como uma instituição da sociedade moderna (PINEAU, 2008) e esteve a serviço da (re) produção dessa sociedade, por meio de suas epistemologias dominantes, da seleção de conteúdos culturais eurocêntricos, das diferentes organizações do currículo e de suas práticas pedagógicas colonizadoras. Segundo Castro-Gómez (2005, p.82):

Mas se a constituição define formalmente um tipo desejável de subjetividade moderna, a pedagogia é a grande artífice de sua materialização. A escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito que os 'ideais reguladores' da constituição estavam reclamando. O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser 'útil à pátria'.

Os projetos de escola direcionados aos indígenas no Brasil estiveram orientados pela lógica da colonialidade desde a chegada dos colonizadores até a contemporaneidade.

Segundo Mignolo (2010, p. 12), o conceito de colonialidade abrange diferentes âmbitos do poder e do controle: da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento. De acordo com desdobramentos de Assis (2014, p. 614), a colonialidade "transcende as particularidades do colonialismo histórico e não desaparece com a independência ou descolonização" territorial.

Essa distinção entre colonialidade e colonialismo permite, portanto, explicar a continuidade das formas coloniais de dominação, mesmo após o fim das administrações coloniais, além de demonstrar que essas estruturas de poder e subordinação passaram a ser reproduzidas pelos mecanismos do sistema-mundo capitalista colonial-moderno (ASSIS, 2014, p. 614).

Sob a lógica da colonialidade, as políticas indigenistas do Estado brasileiro no início do século XX, objetivavam "pacificar" e transformar os indígenas em trabalhadores nacionais integrados à nação (TROQUEZ, 2006, 2015). Quijano (2005), explica o "capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial" (p. 227), a partir do qual: "As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho" (p. 228). Sob esta estrutura, os modos próprios de viver, as diferentes histórias, cosmologias e/ou epistemologias, assim como os processos próprios de ensinar e aprender foram ignorados na execução dos projetos de educação escolar para indígenas no Brasil.

Num movimento contra hegemônico e de enfrentamento, a partir do final dos anos 1970 aos anos 1980, houve intensa mobilização indígena e indigenista no Brasil em favor da garantia de direitos dos indígenas, entre eles o direito a processos de educação diferenciados. A diferenciação deveria contemplar

a construção de escolas específicas/comunitárias (de acordo com cada etnia) em áreas indígenas, a inserção de professores indígenas no processo escolar e a produção de currículos e materiais didáticos específicos (FERREIRA, 2001; TROQUEZ, 2006; 2012; 2015; SOUZA, 2013).

As reivindicações por respeito às diferenças culminaram com as prerrogativas legais da Constituição Federal de 1988 (CF 1988) que, especificamente, no Artigo 231 reconheceu “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. E, no Artigo 210, § 2º, assegurou às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental. Estas prerrogativas inauguraram uma nova orientação no trato com as questões indígenas no país, especialmente no que diz respeito aos processos de escolarização. A legislação educacional brasileira passou, então, a incorporar as discussões do campo indigenista e do campo acadêmico em torno de uma educação específica e diferenciada que rompesse com o viés etnocêntrico e integracionista e atentasse para as especificidades históricas, linguísticas e culturais dos indígenas. Isto implicou na proposição e criação de escolas indígenas comunitárias, específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues e/ou multilíngues com currículos e materiais didáticos diferenciados (TROQUEZ, 2012).

Três décadas se passaram desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Neste trabalho, apresentamos reflexões sobre a escola indígena na contemporaneidade. Trata-se de apresentação de resultados de pesquisa qualitativa que alia discussões epistemológicas/teóricas, análise documental, observação participante e técnicas de história oral com o objetivo de analisar o currículo e as práticas pedagógicas de professores indígenas de uma escola indígena de Dourados, MS, no sentido de verificar as possibilidades de diferenciação vivenciadas na/pela escola indígena. Fizemos uso de documentos da escola, anotações de caderno de campo, entrevistas e relatos de professores indígenas das etnias Kaiowá, Guarani e Terena. Como pesquisadoras e atuantes em processos de formação de professores indígenas, mantemos contato constante com esta escola e estes professores desde há pelo menos 20 anos. Os relatos mencionados neste artigo dizem respeito a entrevistas semiestruturadas realizadas no ano de 2019.

Na construção do artigo, primeiramente, discutimos possíveis avanços legais e desafios para a efetivação da escola diferenciada para indígenas no Brasil, a seguir, analisamos a educação diferenciada numa escola indígena contemporânea no contexto da Reserva Indígena de Dourados, MS; na sequência, discorremos sobre interculturalidade crítica e descolonização; ao final, apresentamos nossas considerações no sentido da construção de uma escola indígena diferenciada, intercultural e descolonizadora.

## **Do direito à educação diferenciada**

A partir da CF 1988, outros documentos oficiais foram publicados no sentido da instituição e normatização de uma educação escolar diferenciada para os indígenas, tomados enquanto povos específicos. Em 1993, foi publicado o documento *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (BRASIL, 1994) o qual enfatizava que a Educação Escolar Indígena deveria ser

*específica e diferenciada, intercultural e bilíngue*. Este documento foi norteado pelo entendimento de que a escola diferenciada deveria romper com o viés integracionista e deveria ter como objetivo “a conquista da autonomia socioeconômica e cultural de cada povo indígena” e não a reprodução das formas de dominação econômica e cultural (BRASIL, 1994, p. 12).

A *Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/1996* (LDBEN/1996), por meio do Artigo 32, § 3º, reforçou o disposto na Constituição Federal e preconizou o dever do Estado em possibilitar a educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas por meio de programas integrados de ensino e pesquisa nos sistemas de ensino da União em diálogo com as comunidades indígenas para o desenvolvimento de currículos diferenciados (Artigos 78 e 79).

O *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* – RCNEI (BRASIL, 1998) foi construído coletivamente por professores indígenas, assessores especializados e consultores do MEC como documento norteador da construção de currículos diferenciados. A ideia de um currículo “intercultural” que combine o diálogo entre os conhecimentos dos grupos étnicos com os conhecimentos ditos “universais” norteia o documento. Destacamos que, estudos produzidos numa perspectiva descolonizadora, desconstruem a ideia de conhecimentos universais, uma vez que todo conhecimento é produzido a partir de um “determinado lugar” (GARCÉS, 2007, p. 225).

Por meio do *Parecer CNE/CEB Nº. 14/1999* e da *Resolução Nº. 03/1999*, o MEC criou a Escola Indígena como categoria específica de escola. Cada grupo étnico passou a ter direito a uma escola indígena específica, na área onde reside, com ensino que respeite seus processos próprios de ensino e aprendizagem, em sua língua materna, com material didático específico, com calendário diferenciado do sistema oficial e com professores e gestores indígenas. Dez anos depois, o conteúdo desta Resolução, com algumas alterações, foi incorporado ao *Decreto Federal Nº 6.861, de 27-05- 2009*, o qual *dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências*.

Em junho de 2012, o MEC aprovou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. De acordo com o documento (Art. 15, § 6º), na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados, entre outros, os critérios:

[...] II - de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, **tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada**, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas; [...] (BRASIL, 2012, grifos nossos).

A partir de dispositivos legais e/ou normativos específicos, o Estado brasileiro instaurou o direito à especificidade e à diferenciação, mas por outro lado, a Educação Escolar Indígena vê-se vinculada ao sistema nacional de ensino, enquanto modalidade da educação básica nacional, sujeita a uma base nacional comum, às avaliações de larga escala, ao uso de livros e materiais didáticos distribuídos

nacionalmente pelo Plano Nacional do Livro Didático, ou seja, vê-se atrelada a um currículo nacional. Conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e reafirmado na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular Brasileira foi aprovada em 15 de dezembro de 2017 pelo Congresso Nacional apesar de muito contraditório, especialmente, em relação às demandas indígenas. Conforme determinações da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, no seu Art. 15, parágrafo único, uma demanda nova recaiu sobre as escolas: “A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e, no máximo, até início do ano letivo de 2020” (BRASIL, 2017).

Em 2013, através da Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, o MEC instituiu a Ação Saberes Indígenas na Escola e a regulamentou através da Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013. De acordo com a Portaria nº 98/2013, Art. 2º, a ação tem como objetivos: promover a formação continuada de professores, oferecer recursos didáticos e pedagógicos diferenciados, oferecer subsídios à elaboração de currículos e práticas pedagógicas, “fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena”. (BRASIL, 2013).

No âmbito legal, é possível vislumbramos avanços, a partir da Constituição Federal de 1988 e das reformas educativas dos anos 90, especialmente, no que diz respeito ao direito à uma educação diferenciada, à inserção dos professores indígenas nos processos escolares, à formação inicial e continuada de professores indígenas e às iniciativas de elaboração de materiais didáticos diferenciados. Contudo, no que diz respeito à construção de uma escola indígena intercultural e descolonizadora, muitos limites e desafios estão por ser superados. Talvez o maior desafio a ser vencido seja o enfrentamento das tensões impostas por um currículo de moldes nacionais.

A seguir, falamos da Educação Escolar na Reserva Indígena de Dourados e na Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu no sentido de tecermos considerações sobre a escola indígena na contemporaneidade.

## **Da escola indígena contemporânea**

Segundo Troquez (2015, p. 24), “a expansão capitalista que ocorreu na passagem do século XIX para o século XX foi um choque violento para as populações ameríndias que habitavam certas regiões brasileiras”. A região do atual estado de Mato Grosso do Sul sofreu com intensos conflitos fundiários

devidos aos processos de invasão de terras indígenas e de colonização não-indígena em diferentes partes do território que foram considerados à época “espaços vazios” a serem preenchidos pela civilização. “A ‘ocupação’ pastoril e a exploração da erva-mate foram responsáveis pelo surgimento de arraiais e cidades afetando profundamente as áreas ocupadas pelas populações indígenas ainda existentes na região. Este processo resultou na criação das reservas indígenas” (TROQUEZ, 2015, p. 24). Desde então, as populações indígenas foram submetidas a um processo compulsório de aldeamento. Tal processo pode ser explicado pela lógica da colonialidade e sua geopolítica operantes no sistema capitalista moderno.

A Reserva Indígena de Dourados (RID) foi criada em 1917, pelo Decreto nº 401 de 3 de setembro de 1917 com 3.600 hectares. A área acomoda uma população em torno de 16.000 pessoas de três etnias: Kaiowá, Guarani (Ñandeva) e Terena. Estas três etnias, juntamente com os não-índios que vivem dentro da RID ou no seu entorno, mantêm entre si uma complexa rede de relações, sociais, materiais e simbólicas, configurando, um “sistema multiétnico” de relações (TROQUEZ, 2006; 2015; 2019).

A escola foi implantada na RID desde 1931 com a atuação da Missão Evangélica Caiuá junto ao órgão indigenista do Estado – SPI/FUNAI - (TROQUEZ, 2006; 2015; LOURENÇO, 2008; SOUZA, 2013).

Em 2002, por meio do Decreto Estadual de nº 10.734, o estado de MS criou a Categoria de Escola Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino. Atualmente, Dourados tem cinco escolas indígenas específicas de ensino fundamental na RID; somadas à Escola Municipal Francisco Meireles localizada na Missão Evangélica Caiuá que atende prioritariamente alunos indígenas e à Escola Municipal Indígena Pa’i Chiquito-Chiquito Pedro que fica na aldeia Panambizinho no Panambi (distrito de Dourados). Desde julho de 2005, o estado de MS implantou na RID, uma escola de Ensino Médio Intercultural.

A maioria dos professores que atuam nas escolas de ensino fundamental são indígenas e boa parte deles passaram por processos de formação específica/diferenciada, em curso de magistério ou de licenciatura.

De acordo com a professora Guarani, mestre em Educação, Teodora Souza (2013), no contexto de mudanças, surgiram Decretos, Resoluções e Pareceres estaduais e municipais favoráveis à organização e funcionamento das escolas indígenas, à formação e contratação de professores e ao desenvolvimento do currículo e às práticas pedagógicas. No que diz respeito às questões curriculares, verificamos um movimento, mesmo que lento, na direção do estabelecimento de referenciais curriculares específicos para a educação escolar indígena municipal. Em 2016, foi publicado no Diário Oficial do Município de Dourados, MS, Nº 4.149 (p. 46-60) o Referencial Curricular Educação Indígena do primeiro ano do ensino fundamental anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Dourados. O referencial foi construído coletivamente por professores, coordenadores das escolas da RID e uma assessora pedagógica da SEMED. Os referenciais das outras séries estão em fase de elaboração.

Neste contexto, voltamos o olhar para uma escola indígena da RID, a Escola Municipal Tengatuí Marangatu (Lugar de Ensino Eterno). Esta escola foi criada em 1992, por Decreto Municipal. Na ocasião, as salas de aulas e/ou escolas da FUNAI existentes na RID tornaram-se extensões desta escola. Em

princípio, eram cinco extensões. Posteriormente, estas extensões tornaram-se escolas indígenas municipais com regimentos e projetos próprios. A EM Tengatú Marangatu passou à categoria de Escola Municipal Indígena em 2007, ocasião em que teve ampliações na estrutura física (Souza, 2013, p. 129). A estrutura física da escola segue o padrão das escolas dos Centros de Educação Unificada (CEU), construídos na cidade de Dourados à mesma época de sua criação (1992). O diferencial do prédio desta escola é a cobertura do pátio interno que, segundo informantes, foi inspirado no formato de “ocas” indígenas.

Foto 1 - Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatu: entrada principal



Foto: Imagem registrada em 04 de Junho de 2014. Fabíula de Souza Santos.

Em termos étnicos, a escola reflete o contexto amplo da RID, pois possui alunos/as, professores/as e funcionários/as das três etnias presentes na reserva e alguns não indígenas. São parte da comunidade escolar, no ano de 2019<sup>3</sup>:

- 924 **alunos/as** do pré-escolar ao 8º ano do ensino fundamental, sendo: 443 Kaiowá; 242 Guarani; 233 Terena; 03 não indígenas e 3 sem identificação étnica. Destes/as, 21 alunos/as da etnia Kaiowá, 06 Guarani e 02 não indígenas, frequentam as salas/extensões que se localizam em áreas de assentamento Guarani e Kaiowá no entorno regional;

- 60 **professores/as**, incluindo 2 diretores e 3 coordenadoras, sendo: 05 Kaiowá; 21 Guarani; 27 Terena; 07 não indígenas;

- 20 **funcionários/as administrativos**: 05 Kaiowá; 08 Guarani; 07 Terena.

Dada esta configuração, a escola em questão se constitui de uma realidade multiétnica, multicultural e multilíngue. Ao andar pelo pátio da escola em horários de recreio, observamos as diferenças transitando, bricolando, resignificando. São grupinhos que se formam, se aproximam e/ou se evitam. Vozes em português, kaiowá e/ou guarani se misturam a risos, gestos, olhares, brincadeiras de crianças e/ou de adolescentes. Diferentes modos de vestirem-se e portarem-se: uns mais tímidos (as), outros (as) mais

---

<sup>3</sup> Fonte: Quadros e listas de alunos e funcionários disponibilizadas pela secretaria da escola. Ano de 2019.

desprendidos (as); uns (as) com roupas novas e mais limpas, outros (as) com roupas mais rotas; adolescentes com cabelos coloridos, jeans, bonés e adereços; outros(as) mais conservadores.

De acordo com Brand (2003, p. 64), as transformações em termos de organização territorial, social e religiosa que os indígenas têm passado, em decorrência do processo compulsório de aldeamento, têm trazido “novos desafios para a escola e para o professor indígena”. O avanço do projeto modernidade/colonialidade resultou no espólio das terras de ocupação tradicional indígenas, na criação das reservas e produziu um mal-estar que afeta diretamente a escola. Como colocado por Troquez (2019, p. 56), devido à superpopulação em uma área restrita, somada a outros fatores socioculturais, a RID “tem sido apontada como uma das mais problemáticas do Estado de MS apresentando importantes desafios, como: conflitos de lideranças internas, problemas de saúde, fome, desnutrição infantil, prostituição, consumo de drogas, violência [...]”.

Segundo uma professora da etnia Terena, os alunos falantes da língua materna indígena têm muitas dificuldades para aprender devido à barreira linguística e também por conta de questões emocionais relacionadas ao contexto atual. Na análise da professora, falta motivação. “A gente tenta motivar, levantar a autoestima deles, mas em casa há muitos problemas: pais alcoolizados, abusos sexuais, violências, fome...” (professora 1).

Outra professora Terena que atua na coordenação (professora 2) disse que os principais desafios enfrentados pela escola e professores dizem respeito à defasagem de conteúdos curriculares, pois os alunos chegam com muitas dificuldades ao final dos primeiros anos do ensino fundamental. Na análise desta professora, o que dificulta a aprendizagem são os problemas sociais que eles enfrentam no cotidiano. “Às vezes, não têm um prato de comida para comer. As famílias encontram-se desestruturadas. Pais separados. Ficam distraídos na sala. A gente nem sabe o que estão pensando. O que preocupa eles.”

As salas de aulas da escola são formadas com alunos das três etnias. Segundo relato de uma professora Terena (professora 3), esta prática acontece para evitar discriminações e para favorecer a convivência harmônica entre alunos (as). Mas a professora acrescenta que separar por etnias “seria melhor por causa da língua”. Neste caso, a professora fez menção ao projeto de ensino diferenciado que a escola realizou no passado. Para a realização do projeto, as turmas de alfabetização eram separadas por etnias. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente<sup>4</sup>:

A escola tinha um programa de Ensino Diferenciado, criado em 1999 que atendia 35% dos alunos, a alfabetização era na língua materna Guarani/Kaiowá, os professores elaboravam e produziam suas metodologias e materiais Didáticos Pedagógicos Específicos Guarani/Kaiowá. E hoje a Escola continua trabalhando com o ensino de forma diferenciada de acordo com a realidade dos alunos Kaiowá, Guarani e Terena, com alfabetização na Língua Portuguesa. (EMITM, 2010, p.10).

---

<sup>4</sup> O projeto político pedagógico da escola encontra-se em fase de reelaboração.

Conforme documento elaborado pela professora Guarani Édina de Souza (2000), coordenadora do projeto, este deveria abranger uma sala de educação infantil na escola polo e as salas de alfabetização nas extensões da escola.

Entre os anos 2001 a 2009, houve uma reorganização das escolas e/ou extensões na RID com ampliação e emancipação das extensões, as quais se tornaram escolas indígenas polo e a coordenadora do projeto de ensino diferenciado foi transferida para uma outra escola na reserva. Em consequência, o projeto, nos moldes originais, deixou de ser executado na EM Indígena Tengatuí Marangatu.

O PPP (EMITM, 2010) em vigência na escola não anuncia um projeto de ensino diferenciado bilíngue como o anterior, mas anuncia uma forma diferenciada de trabalhar apontando como objetivo geral da escola oferecer uma educação de qualidade que supere a evasão e a repetência, voltada à construção da cidadania no sentido de: “[..] desenvolver uma **educação intercultural e bilíngue** que promova condições de viver e conviver na sociedade envolvente formando alunos críticos que saibam lutar pelos seus direitos e valores” (EMITM, 2010, p. 19). Desta forma:

[...] IX. Será assegurado nesta Unidade Escolar Ensino e Currículo Diferenciado visando:

Promover projetos específicos de ensino e pesquisa com planejamento de acordo com a anuência da comunidade com objetivo de fortalecer a língua materna e as práticas socioculturais;

Garantir o fortalecimento na escola polo e extensões do ensino e da alfabetização na língua materna indígena, aos falantes da mesma, na Educação Infantil, 1º e 2º ano do EF; e o ensino bilíngue a partir do 4º ano do Ensino Fundamental.

A escola segue a “matriz curricular” do ensino fundamental do município com algumas disciplinas diferenciadas para contemplar a “parte diversificada” do currículo escolar. Constituem parte desta diferenciação curricular as disciplinas de Língua indígena Guarani e Terena e História Indígena.

De acordo com o PPP, a política da Educação Escolar Indígena da escola “terá como eixo central no currículo a cultura indígena. O estudo da língua indígena consiste numa prática pedagógica objetivando o fortalecimento das línguas das etnias das aldeias Jaguapiru e Bororó” (EMITM, 2010, p. 43). Como proposta no PPP, a política linguística a ser seguida deve priorizar o bilinguismo e a alfabetização na língua materna das crianças. “Para os alunos Guarani/Kaiowá falantes da língua indígena, o ensino será ministrado a partir da língua materna e a língua portuguesa será ministrada como a 2º língua a partir do 3º ano” (p. 44). Contudo, na prática, a escola não desenvolve um ensino bilíngue de forma sistemática nos moldes almejados, seja porque a maioria dos professores não são falantes das línguas indígenas, seja porque as salas mistas em termos étnicos, dificulta este trabalho. Para Knapp (2016, p. 09), “os modelos de ensino adotados atualmente ainda não conseguiram contribuir para um ensino eficaz das línguas Guarani e Kaiowá capaz de manter e de ampliar seus usos”.

Cumprido destacar que, no contexto da RID, boa parte das crianças Kaiowá e Guarani são falantes da língua de sua etnia. Segundo quadro elaborado por Martins e Chamorro (2015, p. 735), as línguas Kaiowá,

com 20.000 falantes, e Guarani, com 10.000 falantes, encontram-se em situação vulnerável no estado de MS. Isto significa que: “A maioria das crianças fala a língua, porém seu uso pode estar restrito a determinados contextos (familiar, rituais religiosos, etc.)”. Já a língua Terena, com 19.000 falantes, encontra-se seriamente em perigo. O que significa que: “Somente os avós e as pessoas das gerações mais velhas falam a língua. Os parentes adultos dessas pessoas, embora compreendam, não falam entre si, tampouco com seus filhos” (MARTINS; CHAMORRO, 2015, p. 735).

Os professores têm consciência das limitações e desafios impostos à escola na direção da educação intercultural e bilíngue almejada. Inclusive, assumem que “boa parte não falam a língua indígena”. Por outro lado, veem positivamente as formações continuadas promovidas pela Ação Saberes Indígenas na Escola e a produção de materiais didáticos diferenciados a serem usados nas aulas. Um professor relaciona a condição da escola diferenciada à sua essência, aos atores que a constituem: “Ela já é diferenciada no sentido de atender crianças indígenas com língua específica de cada etnia. Mas é preciso organizar as turmas de alfabetização na língua indígena e a escola valorizar a cultura e a disciplina na língua” (professor 9).

Nossas observações/impressões sobre a escola indígena na contemporaneidade evidenciam aspectos da colonialidade do poder que tencionam, tais como, a predominância da língua portuguesa nos processos de ensino; a imposição de um currículo de moldes nacionais, dados pela Base Nacional Comum Curricular a ser seguida e pelo uso de livros e materiais didáticos destinados às escolas não indígenas, entre outros fatores. Segundo Souza (2013, p. 80), “os Sistemas Educacionais ainda estão fortemente organizados dentro dos padrões das políticas centradas no etnocentrismo e tendências homogeneizadoras”.

Deparamo-nos com as tensões, mas também com ressignificações, resistências e subversões. Verificamos que apesar de todos os limites que se apresentam, os professores indígenas seguem com suas lutas, resignados, marcando territórios do ser e do conhecer, trazendo à tona os saberes indígenas para a escola. Verificamos isto nos materiais diferenciados que são produzidos, nas pinturas e nas ornamentações corporais presentes em eventos especiais, nas participações nas danças e nas rezas, nas atividades laborais comunitárias, na insistência do professor de ciências com projetos alternativos voltados à sustentabilidade (hortas, reflorestamento) para a escola e para a comunidade com cultivo de plantas comestíveis e medicinais, entre outras práticas escolares e extraescolares observadas.

A partir dos estudos adotados, notamos a necessidade de que as escolas indígenas trabalhem numa perspectiva intercultural descolonizadora para “construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (Walsh, 2009, p. 23). A seguir, procuramos aprofundar a discussão sob esta perspectiva.

## **Da interculturalidade crítica e da descolonização**

Um conceito que aparece em quase todos os documentos legais e/ou normativos para a educação escolar indígena é o da interculturalidade, posto que intercultural é uma das categorias necessárias e

definidoras da escola indígena. Esta categoria foi definida no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas da seguinte forma:

[...] Intercultural:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. (BRASIL, 1998, p. 24).

Sob este enfoque, pautado pela ideia de diversidade cultural e linguística, a escola foi/é vista como espaço privilegiado de educação para o fortalecimento étnico, valorização das práticas culturais dos grupos específicos e para a prática da interculturalidade, caracterizada por uma relação de diálogo/aprendizagens/trocas entre culturas e respeito mútuo (TROQUEZ, 2012). Assim: “O diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da interculturalidade” (BRASIL, 1998, p. 60). Neste contexto, a escola indígena pode ser entendida como “uma porta aberta para outras tradições” (TASSINARI, 2001, p. 50). Para Tassinari, a escola é vista como “espaço de contato, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados, e assim, reinventados” (p. 56). Contudo, é necessário escapar à ideia de relativismo cultural subjacente para não confundir o conceito de interculturalidade com o de multiculturalismo (COLLET, 2006, p. 123).

Para Mignolo (2012, p. 7), a interculturalidade não significa apenas o "estar" juntos, mas o aceitar a diversidade do "ser" em suas necessidades, opiniões, desejos, conhecimentos, perspectivas, etc. Segundo este autor:

[...] o conceito de "interculturalidade" revela e coloca em jogo a diferença colonial, que fica um pouco escondida no conceito de "multiculturalismo". Portanto, quando a palavra "interculturalidade" é usada pelo Estado no discurso oficial ela é equivalente a "multiculturalismo". O Estado quer ser inclusivo, reformador, para manter a ideologia neoliberal e a primazia do mercado. Mas, em qualquer caso, é importante reconhecer as reformas que podem ser executadas através da política do Estado. Por outro lado, o projeto "intercultural" no discurso dos movimentos indígenas quer dizer outra coisa, está propondo uma transformação. Não pedem reconhecimento e "inclusão" em um Estado que reproduz a ideologia neoliberal e o colonialismo interno, estão reclamando a necessidade de que o Estado reconheça a diferença colonial (ética, política e epistemológica). (MIGNOLO, 2012, p.8, tradução nossa)

Estas considerações de Mignolo nos auxiliam a compreender o contexto das escolas indígenas no Brasil que, apesar de obterem significativos avanços legais, sobretudo a partir das reformas educativas dos anos 90 (década da inclusão educativa), permanecem atreladas aos moldes das escolas não índias no que

diz respeito a tempos, espaços, calendários, materiais didáticos, currículos, práticas pedagógicas, língua dominante, etc. E a escola indígena específica, diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue e/ou multilíngue parece existir plenamente apenas no plano do discurso (TROQUEZ, 2012). Houve um movimento do Estado no sentido de reconhecer, respeitar e incluir/acomodar a diferença no seu interior, mas não houve mudança estrutural que provocasse transformações significativas para a existência efetiva das escolas almejadas ou que garantisse a “a real efetividade da política pública criada” (KNAPP, 2016, 358). Segundo Walsh (2009, p. 16), “a onda de reformas educativas e constitucionais dos anos 90 que reconhecem o caráter multiétnico e plurilinguístico dos países e introduzem políticas específicas para os indígenas e afrodescendentes” fazem parte da lógica multicultural do capitalismo transnacional.

Tubino (2004) analisa os diferentes sentidos atribuídos ao conceito de interculturalidade e propõe a interculturalidade crítica como uma nova tarefa intelectual e prática em alternativa à interculturalidade funcional. De acordo com suas análises: “Enquanto o interculturalismo neoliberal [funcional] procura promover o diálogo sem tocar nas causas da assimetria cultural, o interculturalismo crítico procura suprimi-las” (p. 6, tradução nossa). Dessa forma, quando se propõe um diálogo entre as culturas, é necessário questionar as condições do diálogo e “exigir que seja um diálogo sobre os aspectos econômicos, políticos, militar, etc. que atualmente condicionam a troca entre as culturas” (p. 6). Para este autor, isto se torna:

[...] requisito essencial para evitar cair na ideologia de um diálogo descontextualizado que favoreceria apenas os interesses da civilização dominante, por não levar em conta a assimetria de poder que hoje reina no mundo. Para tornar o diálogo real, devemos começar por tornar visíveis as causas do não-diálogo. (TUBINO, 2004, p. 6).

A partir das análises de Tubino, Walsh (2009), defende a interculturalidade crítica enquanto um “projeto político, social, epistêmico e ético” (p. 21). Segundo esta autora:

[...] a política multicultural atual sugere muito mais do que o reconhecimento da diversidade. É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende ‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos. (WALSH, 2009, p. 20).

Sob a perspectiva de Walsh (2009), a interculturalidade crítica, como prática política (projeto e processo), tem relação estreita com a decolonialidade<sup>5</sup> como ferramenta que ajude a visibilizar os

---

<sup>5</sup> Segundo Walsh (2009, p. 15-16), o termo *decolonial*, sem o “s”, marca uma distinção com o significado de *descolonizar* em seu sentido histórico clássico e provoca um posicionamento contínuo de transgressão, insurreição e luta. Como explica Ballestrin (2013, p. 108), a sugestão de Catherine Walsh para o uso de *decolonização*, sem o “s”, seria um elemento que ajudaria a marcar a identidade do grupo M/C. No que diz respeito ao campo educacional, e, especialmente, aqui no Brasil,

dispositivos de poder que geraram/geram “a exclusão, a negação e a subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados”; e “as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros” (p. 23). A interculturalidade crítica é vista também como “estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (p. 23). Para a autora, “entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos ‘outros’ do ‘poder’, saber, ser e viver, permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural” (p. 24). Esta perspectiva “implica em um trabalho de orientação decolonial” no sentido de “desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (p. 24). No que diz respeito à educação, instaura-se a necessidade de pensar e significar pedagogias “que dialoguem com antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial” (p. 27).

A partir desta perspectiva, a interculturalidade torna-se uma questão fulcral na direção da descolonização do conhecimento e das práticas escolares. De acordo com Mignolo (2012), o conhecimento não é único nem universal e está marcado pela diferença colonial. A educação intercultural precisa reconhecer esta diferença e possibilitar que os conhecimentos subalternizados tenham voz nas escolas e na sociedade como um todo. Para o autor, o debate da Interculturalidade é também o debate da geopolítica do conhecimento e o da diferença epistêmica colonial (MIGNOLO, 2012, p.8). Nesta direção, Sacavino (2016, p. 192) discute três aspectos que considera fundamentais para a construção de uma educação intercultural: “a descolonização dos conhecimentos, a descolonização das subjetividades e a descolonização da história e do poder”.

No que diz respeito à escola indígena contemporânea, há um arcabouço legal que institui a possibilidade de diferenciação, contudo não ocorreu ainda uma transformação estrutural nas relações de saber e de poder para que a descolonização de fato ocorresse e a diferenciação almejada acontecesse.

Entendemos que a escola indígena precisa armar-se do conceito e da prática da interculturalidade crítica que vai muito além do reconhecimento e da manutenção da “diversidade cultural e linguística”; da promoção de “situações de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra”; do estímulo ao entendimento e ao “respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes” (BRASIL, 1998, p. 24). Tudo isto é válido e importante, contudo, uma educação descolonizadora precisa também estar direcionada à transformação das estruturas do poder, do saber, do ser e do viver.

---

nem todos os autores fazem esta distinção. Os termos *descolonial* e *decolonial*, bem como seus derivados, têm sido usados como sinônimos; predominando, no Brasil, a forma com o “s” para indicar processos relativos a *descolonizar* a educação, o currículo e a escola. E, também, no sentido de explicitar a luta constante pela construção de uma *educação descolonizadora*. (CANDAUI, 2009; 2016).

## Considerações

Apesar de muitas dificuldades para o enfrentamento cotidiano, a escola diferenciada vivencia na contemporaneidade um momento de sua consolidação com professores e funcionários indígenas, Ação Saberes Indígenas na Escola, cursos de formação específicos em andamento e muitas demandas.

Nas três décadas pós Constituição Federal de 1988 é possível vislumbrar muitos avanços e desafios para as escolas indígenas e seus atores. Cumpre destacarmos a importância atribuída à Ação Saberes Indígenas na Escola pelos professores e demais colaboradores. Esta importância relaciona-se, sobretudo, por constituir-se em espaço-tempo privilegiado de formação continuada, de sistematização de conhecimentos/saberes, de produção de materiais escolares/didáticos diferenciados.

Os recortes feitos até aqui, longe de evidenciar fracassos, procura apresentar diferentes olhares, diferentes ângulos de uma realidade e de um processo de/em construção/reconstrução constante. A escola indígena encontra-se inserida em um contexto diverso, marcado por relações de forças e por diferentes lógicas que se cruzam e tencionam. O passado e o novo. Diferentes práticas e olhares. Diferentes culturas. Diferentes epistemologias. Ao nosso olhar, os colaboradores que contribuíram com este trabalho, avançam, pois ousaram avaliar/escrever/responder/registrar suas angústias, seus olhares sobre sua escola, sobre suas práticas. Seu protagonismo.

Nem tudo que foi apreendido, foi registrado por conta do limite que o artigo impõe. Contudo, apontamos para o desafio de se ter no horizonte uma escola intercultural e descolonizadora que responda aos anseios da diferenciação. Segundo Mignolo (2014): “A descolonialidade são os processos de busca de se estar no mundo e fazer nesse estar [...], desobedecendo àquilo que a retórica da modernidade e do desenvolvimento quer que sejamos e façamos”. Nesta direção, há que se tratar da construção de políticas públicas, de projetos e de práticas de interculturalidade crítica na direção da descolonização e no sentido de avançar na construção de práticas que materializem as conquistas legais para a construção de uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue voltada para os anseios/interesses, conhecimentos e valores dos povos indígenas. Que afete os campos do ser, do saber, do poder e do viver. Para isto, acreditamos que há ainda um trajeto difícil a ser trilhado neste caminhar, sobretudo, se tomarmos a interculturalidade enquanto um “projeto político, social, epistêmico e ético”.

## Referências

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Cad. CRH** [online], Salvador, n.72, p. 613-627, 2014.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

BRAND, Antonio. Os novos desafios para a escola e para o professor indígena. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 15, p. 59-69, 2003.

BRASIL. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. 2 ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2)

BRASIL. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23/12/1996, p. 27833.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012**. Brasília, DOU de 25/06/2012, Seção 1, p. 7.

BRASIL. MEC/SECADI. **Portaria nº. 98, de 6 de dezembro de 2013**. Brasília, DOU de 09/12/2013, nº 238, Seção 1, pág. 28.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DOU de 22/12/2017, Seção 1, p. 41 a 44.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, p. 188-203.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 80–87.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006, p. 115-130.

EMITM. ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUÍ MARANGATU. **Projeto Político Pedagógico**. Dourados, 2010. Digitalizado.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 217-242.

KNAPP, Cássio. **O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS**. Dourados: Tese (Doutorado em História), Universidade Federal da Grande Dourados, 2016.

LOURENÇO, Renata. **A política indigenista do estado republicano: junto aos índios da reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)**. Dourados: UEMS, 2008.

MARTINS, Andérbio Márcio Silva; CHAMORRO, Graciela. Diversidade linguística em Mato Grosso do Sul. In: CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (Orgs.). **Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul: História, Cultura, Transformações Sociais**. Dourados: Editora da UFGD, 2015, p. 729-744.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 33-49. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 16/05/2018.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. [Entrevista concedida a] Catherine Walsh. **Polis Revista Latinoamericana**, n. 4, p. 1-22, 2012.

MIGNOLO, Walter. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. [Entrevista concedida a] Luciano Gallas. Tradução de André Langer. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, n. 431, ano xiii, p. 21-25, 2013.

MIGNOLO, Walter. O controle dos corpos e dos saberes. [Entrevista concedida a] Javier Lorca. **Instituto Humanitas Unisinos**, 11/07/2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/170-noticias/noticias-2014/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>. Acesso em: 07/03/2019.

PINEAU, Plablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite. Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57), p. 83-104, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 227 – 278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf> . Acesso em: 24/05/2019.

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

SOUZA, Édina Silva de. **Projeto “Proposta de ensino diferenciado”**. Dourados, 2000. Digitalizado.

SOUZA, Teodora de. **Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados (2001 – 2010)**. Campo Grande: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, 2013.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 45-70.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico:** a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005). Dourados: Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal da Grande Dourados, 2006.

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. Reserva Indígena de Dourados (1917-2017): Composição Multiétnica, Apropriações Culturais e Desafios da Subsistência. In: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. (Org.). **Reserva Indígena de Dourados Histórias e Desafios Contemporâneos.** 1ed. São Leopoldo: Editora Karywa, 2019. p. 43-58.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico,** 2004. Disponível em: [//http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter\\_funcional.pdf](http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf). Acesso em: 22/08/2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12- 42.

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

*Recebido em: 11/08/2019*

*Aceito em: 03/06/2020*