POVOS INDÍGENAS NA FRONTEIRA E AS EDUCAÇÕES: A LEI N.º 11.645/2008 CONTEXTUALIZADA EM MATO GROSSO E MATO GROSSO DO SUL

Beleni Saléte Grando
Léia Teixeira Lacerda
Estela Mara de Andrade

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Henrique dos Santos Pereira

Membros

Antônio Carlos Witkoski
Domingos Sávio Nunes de Lima
Edleno Silva de Moura
Elizabeth Ferreira Cartaxo
Spartaco Astolfi Filho
Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

COMITÊ EDITORIAL DA EDUA

Louis Marmoz - Université de Versailles
Antônio Cattani - UFRGS
Alfredo Bosi - USP
Arminda Mourão Botelho - UFAM
Spartacus Astolfi - UFAM
Boaventura Sousa Santos - Universidade de Coimbra
Bernard Emery - Université Stendhal-Grenoble 3
Cesar Barreira - UFC
Conceição Almeira - UFRN
Edgard de Assis Carvalho - PUC/SP
Gabriel Conh - USP
Gerusa Ferreira - PUC/SP
José Vicente Tavares - UFRGS
José Paulo Netto - UFRJ
Paulo Emílio - FGV/RJ
Élide Rugai Bastos - Unicamp
Renan Freitas Pinto - UFAM
Renato Ortiz - Unicamp
Rosa Ester Rossini - USP
Renato Tribuzy - UFAM

Beleni Saléte Grando
Léia Teixeira Lacerda
Estela Mara de Andrade

POVOS INDÍGENAS NA FRONTEIRA E AS EDUCAÇÕES: A LEI N.º 11.645/2008 CONTEXTUALIZADA EM MATO GROSSO E MATO GROSSO DO SUL

EDUA
EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Manaus - Amazonas
2025

Copyright © 2025 Fundação Universidade do Amazonas

Reitora da Universidade Federal do Amazonas
Tanara Lauschner

Vice-Reitor Universidade Federal do Amazonas
Geone Maia Corrêa

Editora
Heloisa da Silva Borges

Revisão Textual
Renan da Silva Dalago

Projeto gráfico e diagramação
Marcela Costa de Souza

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G754p Grando, Beleni Saléte.
Povos indígenas na fronteira e as educações [recurso eletrônico]: a Lei n.º 11.645/2008 contextualizada em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul / Beleni Saléte Grando, Léia Teixeira Lacerda e Estela Mara de Andrade. - Manaus, AM: EDUA, 2025.
105 p.; il. color ; 2344,96 kB.

ISBN 978-65-5839-258-3
DOI 10.70271/251017.1600

1. Povos indígenas - Educação - Mato Grosso. 2. Povos indígenas - Educação - Mato Grosso do Sul. 2. Formação de professores. 3. Práticas pedagógicas - interculturalidade. I. Pinho, Vilma Aparecida de. II. Trindade, Josiney da Silva. III. Título. IV. Série.

CDU 37(=1-82)(817.1/2)

(Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Rita Cintia Vieira Passos CRB 11/718)

Dedicamos esta obra aos povos indígenas brasileiros que lutas, cotidianamente, pelo direito de existir com dignidade. Que enfrentam as fronteiras do esquecimento para garantir, no chão da escola, no posto de saúde, na retomada de seus territórios, a permanência de suas histórias, de sua língua e de suas culturas. Que esta obra seja semente e ecoe em honra aos saberes que resistem nas margens e reinventam o centro do Sul Ameríndio.

Prefácio

Há livros que chegam como decreto. Outros, como denúncia. E há os que chegam como canto de curumim na beira do rio, como saudação à manhã no terreiro de avós. Este livro, que agora repousa em suas mãos, leitor(a), não se lê - se escuta com o corpo todo, como quem põe os pés na água e ouve os passos dos encantados, como quem reconhece o cheiro da cerâmica fresca, da tinta de jenipapo, do milho pisado pelas mãos da anciã que sabe mais que o tempo.

É ponte lançada entre as veredas do saber acadêmico e os caminhos sinuosos dos saberes indígenas. Uma trilha aberta com o facão do afeto, da escuta e da crítica, pelas mãos de três mestras: Beleni Saléte Grande, Léia Teixeira Lacerda e Estela Mara de Andrade. Não é obra de gabinete nem de gabinete se alimenta: nasceu de chão batido, de sala de aula viva, de aldeia e cidade entrelaçadas pelo fio tênue da resistência e da memória.

Aqui, as palavras não estão em silêncio - estão em dança. Cada capítulo é reza, denúncia, pesquisa, semente. A Lei n.º 11.645/2008, tão evocada e tantas vezes esquecida, reaparece como chão fértil onde crescem projetos de formação-ação-intercultural, pedagogias que rompem o asfalto da colonialidade para florescer em flor-de-maçanilha, urucum, jatobá. O corpo-professor, o corpo-aluno e o corpo-povo são evocados como sujeitos de outro aprender: aquele que nasce na beira do fogão de lenha, entre o batuque e o caderno.

As autoras nos conduzem por entre escolas urbanas e aldeadas, ora nos terri-tórios Guató do Pantanal, ora entre os Terenas, Chiquitano, Kaiowá, Kadiwéu. Com elas, entendemos que infância não é categoria universal, que brincar pode ser ritual, que currículo precisa desaprender para poder aprender de novo. A arte, os jogos, as narrativas, os corpos - tudo é chamado a compor essa sinfonia de reexistências. E tudo é aprendizado, quando se caminha com o outro e não sobre ele.

É um livro-canoa, que carrega nas margens a força das histórias

silenciadas, mas nunca apagadas. Um livro-tecer, que entrelaça memória, crítica e esperança. Um livro-dança, onde cada passo é gesto político, pedagógico e poético. Para quem educa, é mapa. Para quem pesquisa, é bússola. Para quem resiste, é tambor.

Cultivado no solo fértil das lutas e dos encontros, o livro reúne frutos diversos colhidos por pesquisadoras que se fizeram ponte entre universidade e aldeia, entre a ciência ocidental e os saberes dos povos originários. As trilhas desta travessia atra-vessam as fronteiras de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, unindo vozes, histórias e lutas de povos como os Guató, os Chiquitano e os Terenas - gente que escreve o mundo com o corpo, com o canto e com a resistência.

Com raízes fincadas em três programas de pós-graduação - na UFMT, na UEMS e na UCDB -, este livro caminha com o sopro coletivo das redes de pesquisa como o COEDUC e a Rede PROCAD-Amazônia. Em suas páginas, reverberam os saberes das velhas e velhos, das crianças, dos curussés e dos professores que, nas aldeias e nas cidades, transformam cotidianamente o ato de educar em um gesto político de reexistência.

A palavra aqui não serve à burocracia. Ela dança. Ela canta. Ela planta e colhe. Cada estudo, cada relato, cada projeto apresentado neste livro é uma fresta aberta na parede colonial do saber escolar. É um grito sereno contra o apagamento. É um convite para que educadoras, educadores e pesquisadores se embrenhem nas veredas da interculturalidade crítica, desafiando os silêncios impostos pela monocultura curricular e pela pedagogia do esquecimento.

As autoras - Beleni Saléte Grande, Léia Teixeira Lacerda e Estela Mara de Andrade - não escrevem de fora: escrevem com. Com os povos que as acolheram. Com os estudantes indígenas que enfrentam as cercas invisíveis do racismo. Com as professoras que ousam romper com os rituais sagrados do currículo único. Com a ancestralidade que se inscreve nos corpos, nas narrativas e nas pedagogias que nascem do chão.

Ao ler esta obra, o leitor é convidado a trilhar três caminhos. O primeiro é o da escuta: escutar os povos em seus contextos, reconhecer suas histórias para além dos estereótipos dos livros didáticos. O segundo

é o da presença: enxergar e valorizar a infância indígena nos contextos urbanos e fronteiriços, com sua força, sua delicadeza e sua potência política. O terceiro é o da ação: assumir o compromisso com a efetivação da Lei n.º 11.645/2008 como exercício de justiça curricular, e não como protocolo institucional.

Este livro é, portanto, um instrumento de luta. Mas também de afeto. De repa-ração histórica e de criação de futuros. Nele, os territórios falam: não com as vozes da autoridade, mas com os cantos de quem não se deixou calar. A palavra ancestral aqui pulsa, atravessa, reencanta - como a cerâmica moldada pelas terenas, como o ritual do curussé entre os Chiquitano, como o sopro de canoa dos Guató na vazante do rio Paraguai.

Nas Edições Guató, temos honra de cuidar da editoração, oferecendo este livro como uma oferenda à memória que resiste. Que ele possa habitar as escolas, os centros de formação, as universidades - mas, sobretudo, que ele habite o coração de quem compreende que só há justiça quando há escuta, só há educação quando há encontro, e só há futuro quando se aprende com quem sempre esteve aqui.

João Guató

Sumário

APRESENTAÇÃO 13

PARTE 1
OS POVOS INDÍGENAS E SUAS EDUCAÇÕES 17
1.1 Os Povos Indígenas e os Processos Educativos 19
1.2 O Processo de Alfabetização dos(as) Professores(as) Terena, Bananal, Aquidauana -MS 26
1.3 Saberes Indígenas, a Prática Pedagógica de Alfabetização em Língua Terena e os Temas Geradores Freireanos 28
1.4 Rodas de Leitura na Primeira Infância em uma Escola Municipal de Campo Grande-MS 30
1.5 Práticas Tradicionais de Contação de Histórias e Rodas de Leitura na Alfabetização de Estudantes Terena, Miranda-MS 32

PARTE 2
A ESCOLA NA FRONTEIRA: POVOS INDÍGENAS NAS ESCOLAS DA CIDADE 35
2.1 Os estudantes Guató na fronteira Brasil/Bolívia 37
2.2 A presença de Estudantes Guató em escolas públicas de Corumbá-MS 45
2.3 A Trajetória Escolar de Estudantes Enawene Nawe, Juina, MT 53
2.4 O uso de imagens da arte Kadiwéu na atuação de professores(as) de arte, Campo Grande-MS 55
2.5 Registro da Cerâmica Terena como Patrimônio Cultural de Mato Grosso do Sul 57

PARTE 3
OS CONTEXTOS DOS POVOS INDÍGENAS NA FRONTEIRA EM MATO GROSSO DO SUL E MATO GROSSO E A LEI 11.645/2008 59
3.1 A Trajetória de Acadêmicos(as) Terena na Unidade Universitária de Campo Grande da UEMS 61
3.2 A produção acadêmica sobre os jogos indígenas no Brasil - contribuições para o currículo escolar 64
3.3 Concepção de infância para os Velhos(as) dos Chiquitano, Portal do Encantado-MT 65
3.4 Implementando algumas experiências na inclusão das Histórias e Culturas indígenas na Escola 67
3.5 Produções Acadêmicas sobre a Aplicabilidade da Lei n.º 11.645 na Educação de Povos Indígenas de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul 72
3.6 A Formação de Professores(as) para a Lei n.º 11.645/2008: desafios para a implementação da educação antirracista 73

CONSIDERAÇÕES A CAMINHO 86
SOBRE AS AUTORAS 102

Apresentação

Esta obra busca apresentar os resultados das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (Coeduc) no âmbito da linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso; das linhas de pesquisas: Formação de Professores, Culturas e Diversidade do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado e Doutorado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso Sul, junto ao Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e Identidade, e também, a Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/ UCDB.

As trocas acadêmicas entre as instituições somam-se ao processo de consolidação de redes interinstitucionais no âmbito da Rede PROCAD-Amazônia, cujo recorte são pesquisas e ações formativas voltadas à valorização e reconhecimento dos povos indígenas e suas contribuições para a história e cultura brasileira. Nesta obra apoiada pelo Procad/Capes, reunimos as produções acadêmicas na região do Brasil que faz fronteira com o Paraguai e a Bolívia, incentivando às novas gerações de pesquisadores lançarem um olhar crítico para os saberes e as culturas tradicionais desta população multiétnica, multinacional, multilíngue e multicultural, que também circula nos contextos urbanos e que são, por limitações das políticas públicas e educações escolares, ainda muito discriminada e negligenciada pelo estado brasileiro.

Visando contribuir para problematizar e produzir saberes fundamentais para fomentar políticas públicas voltadas para a área de educação dentro e fora das áreas indígenas, reunimos algumas pesquisas desenvolvidas em parceria com os povos Terenas que vivem nas regiões

pantaneira Sul-mato-grossense, o povo Chiquitano, do município de Porto Esperidião, região pantaneira de Mato Grosso na fronteira Brasil-Bolívia e com o povo Guató que reside em Corumbá, e na Ilha Ínsua, também localizada na região de fronteira Brasil-Paraguai.

Desse modo, apresentamos neste livro um inventário das pesquisas que têm sido desenvolvidas no âmbito desses programas de pós-graduação stricto sensu, a fim de divulgá-las e contribuir com o aprofundamento do debate no contexto da formação de professores(as) no que se refere à implementação dos conteúdos de histórias e culturas dos povos indígenas na estrutura curricular das escolas brasileiras, de maneira alinhada à Lei n.º 11.645/2008.

A organização desta obra, possibilita o acesso aos conhecimentos sobre e com os povos indígenas, para com esses, ampliar, nas escolas das cidades, novas possibilidades de identidades e reconhecimentos das referências socioculturais, linguísticas, artísticas e das memórias lúdicas que qualificam a implementação das suas histórias e culturas conforme previsto na Lei 11.645/2008 que torna obrigatório esse ensino no Brasil.

Para trazer as produções desenvolvidas nos diversos contextos escolares, organizamos esta obra em três partes. A primeira traz saberes e práticas que contextualizam os povos originários com os quais desenvolvemos nossas pesquisas para melhor discutir as identidades e estranhamentos que atravessam a educação escolar indígena. Ao trazermos as educações escolares indígenas, fazermos um recorte muito pequeno diante da diversidade que constitui esses dois estados, são 43 povos distintos em Mato Grosso e 9 de Mato Grosso do Sul, mais alguns recém contatados e dois considerados "indígenas isolados" na amazônia mato-grossense, e o Povo Warau que imigra recentemente da Venezuela para esta região.

Para a segunda parte do livro, elegemos alguns recortes sobre as pesquisas que trazem a presença indígena nos contextos urbanos, sendo consideradas essas escolas, também espaços de fronteiras étnicas que devem ser qualificadas com crianças e jovens que buscam na escola, espaços inclusivos nos sistemas de ensino, da educação básica ao ensino superior.

Na terceira parte do livro, dialogamos com os desafios da implementação da Lei 11.645/2008, pois mesmo com sua obrigatoriedade, não tem se efetivado na formação inicial e continuada de professores, expressando os limites das relações étnico-raciais que atravessam as culturas locais, especialmente nos contextos de fronteira em que a presença indígena é evidente e invisibilizada.

Os textos, assim, buscam tensionar as nossas formações e os desafios para vencer o racismo que limita a inclusão das histórias e culturas indígenas nos currículos e projetos pedagógicos das escolas, ao mesmo tempo, em que apontam experiências exitosas de sua implementação.

Consideramos que neste exercício metodológico, como pesquisadoras destes diferentes contextos, buscamos aprofundar e socializar nossas experiências com colegas a fim de ampliarmos nossas referências e darmos visibilidade a urgência de ações efetivas para formações de professores que garantam a inclusão das histórias e culturas indígenas nas escolas brasileiras, especialmente articuladas a presença indígena nos espaços de socialização e produção de conhecimentos interculturais.

Os povos indígenas não são iguais, devem ser reconhecidos a partir de suas histórias e culturas contextualizadas, como conhecimento vivo que pode e deve ser ouvido, conhecido e aplicado para qualificar os processos de educações de todos os brasileiros e brasileiras.

Cuiabá, 13 de junho de 2025.

PARTE 1
OS POVOS INDÍGENAS E SUAS EDUCAÇÕES

Neste capítulo, apresentamos pesquisas que exploram a educação indígena, com foco nos povos Terena de Mato Grosso do Sul, destacando os desafios e as estratégias para valorizar suas culturas e saberes no contexto escolar. Os estudos aqui reunidos abordam desde processos de alfabetização bilíngue até práticas pedagógicas interculturais, sempre em diálogo com a Lei nº 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nas escolas brasileiras.

A primeira seção, "Os Povos Indígenas e os Processos Educativos", discute a necessidade de currículos decoloniais e interculturais que reconheçam as identidades e conhecimentos tradicionais, rompendo com a histórica invisibilização desses saberes. Autores como Bhabha (1998), Walsh (2016) e Candau (2012) fundamentam a reflexão sobre como a escola pode se tornar um espaço de acolhimento e negociação cultural, superando estereótipos e promovendo o diálogo entre diferentes formas de conhecimento. A interculturalidade é apontada como caminho essencial para desconstruir hierarquias epistemológicas e valorizar a pluralidade, conforme destacam Fleuri (2001) e Santomé (2019).

Nas seções seguintes, são apresentadas pesquisas específicas desenvolvidas no âmbito do PPGE-UEMS, Campo Grande, sob a linha Formação de Professores, Culturas e Diversidade. Em 1.2, Micilene Ventura (2015) analisa o processo de alfabetização de professores Terena na Aldeia Bananal, Aquidauana-MS, revelando as resistências ao ensino bilíngue (Terena-Português) e a importância da formação docente para fortalecer a língua materna. A autora recorre a Vygotsky para defender que a alfabetização nas duas línguas estrutura o pensamento e preserva a herança cultural.

Em 1.3, Dalila Luiz (2016) investiga a aplicação dos "Temas Geradores" de Paulo Freire no programa Saberes Indígenas na Escola, demonstrando como essa metodologia articula os conhecimentos tradicionais Terena ao currículo escolar. A pesquisa, realizada com professores da Aldeia Bananal, evidencia a potência de práticas pedagógicas que partem do contexto cultural dos estudantes, promovendo uma educação crítica e significativa.

Já em 1.4, Maria Elisa Villamaior (2018) explora as rodas de leitura na primeira infância em uma escola da Aldeia Urbana Marçal de Souza, Campo Grande-MS. A autora destaca como estratégias lúdicas e afetivas, baseadas em

poemas e narrativas orais, podem despertar o interesse pela leitura e fortalecer a identidade cultural das crianças, tanto indígenas quanto não indígenas. O estudo ressalta a função social da leitura na formação de valores humanos e no diálogo intercultural.

Por fim, em 1.5, Tânia Jacobina (2023) examina as práticas tradicionais de contação de histórias na Escola Indígena Pílad Rebuá, Miranda-MS. A pesquisa revela o papel dos idosos Terena na transmissão de saberes ancestrais e a importância de integrar essas narrativas ao currículo, garantindo que as novas gerações valorizem sua língua e cultura. A autora enfatiza que a contação de histórias se constitui em ferramenta pedagógica intercultural, capaz de preservar conhecimentos e fortalecer identidades.

Em conjunto, esses estudos reforçam a urgência de políticas educacionais que reconheçam a diversidade indígena, alinhando-se às demandas decoloniais e interculturais. As pesquisas demonstram que a implementação da Lei 11.645/2008 não se limita à inclusão de conteúdos, mas exige a transformação das práticas pedagógicas e a valorização ativa dos saberes tradicionais, construindo uma escola inclusiva e plural.

1.1 Os Povos Indígenas e os Processos Educativos

Reconhecer o Outro em suas diferenças é fundamental para que as escolas desenvolvam metodologias e ações didáticas que acolham os estudantes indígenas e suas culturas, garantindo representatividade em suas práticas educativas. Como afirma Soratto (2022, p. 32): *"[...] o espaço escolar é atravessado por símbolos (língua, cultura, território, crenças, valores), nota-se a necessidade de fazer algumas reflexões de como os saberes indígenas dialogam nesse espaço-tempo, nas relações de contato [...]"*. Essas relações devem ser construídas por meio de diálogo, troca de saberes e respeito, cabendo à escola, como espaço de relações, promover práticas pedagógicas que valorizem essas experiências e conhecimentos.

O processo histórico de dominação e silenciamento dos povos marginalizados nos currículos e narrativas escolares evidencia a importância de discutir identidades e analisar como os estudantes indígenas se comunicam

e se relacionam em escolas urbanas. Compreender que as instituições educacionais tradicionalmente priorizam conhecimentos ocidentalizados é crucial para refletir sobre a necessidade de currículos e pedagogias decoloniais e interculturais.

Promover currículos que questionem estruturas de poder e desigualdades é essencial, assim como incluir práticas pedagógicas que reconheçam as contribuições das diferenças e culturas. A escola deve ser um espaço onde vozes e experiências diversas sejam incorporadas nos currículos, ações educativas e narrativas docentes. Isso exige perspectivas educacionais plurais, reflexões críticas sobre relações de poder e a criação de ambientes que desafiem narrativas dominantes, reconhecendo saberes tradicionalmente invisibilizados pela escola e pelo Estado.

Bhabha (1998) propõe o reconhecimento do Outro em suas diferenças, evitando sua invisibilização ou estranhamento. A normatização eurocêntrica, que busca igualar práticas pedagógicas e sujeitos, é sistematicamente reproduzida nas escolas formais. Como destaca Bhabha (1998, p. 59): *"O outro é citado, mencionado, emoldurado, iluminado, encaixado na estratégia de imagem/contra imagem de um esclarecimento serial. A narrativa e a política cultural da diferença torna-se círculo fechado de interpretação"*. Assim, as interpretações sobre o Outro muitas vezes reforçam seu apagamento, enquanto padrões universais de escola, saber e ser são naturalizados como "cultura nacional" (Hall, 2019). Essa noção de cultura única e homogênea obscurece a necessidade de pedagogias alternativas que respeitem a diversidade.

A interculturalidade, enquanto proposta educacional, revela o potencial das culturas e diferenças em subsidiar o campo pedagógico. A educação intercultural reconhece diversas formas de conhecimento - científico, artístico, cultural e tradicional - mesmo que a escola seja um espaço complexo, marcado por estranhamentos e conflitos. Como afirma Fleuri (2001), valorizar o potencial educativo desses contextos conflituosos permite promover interações e trocas de saberes entre diferenças, resultando no que Santomé (2019) denomina de "não silenciamento" das culturas no currículo.

Na perspectiva intercultural, as práticas educativas deixam de focar na transmissão de culturas homogêneas eurocêntricas, passando a construir identidades sociais e reconhecer diferenças culturais. Fleuri (2001, p. 4) destaca

que esse movimento "[...] coloca em xeque a coesão da cultura hegemônica", trazendo consequências para os métodos pedagógicos e a transmissão da cultura oficial. Moreira e Candau (2003, p. 161) complementam: "A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las".

Visualizar currículos alternativos, com novos arranjos e olhares que incorporem todos os saberes, significa repensar as bases epistemológicas da educação. Como apontam Moreira e Candau (2003, p. 161), "abrir espaços para a diversidade [...] constitui o grande desafio" a ser enfrentado. Os estudantes indígenas, nesse processo, são levados a crer que seus saberes não contribuem, reforçando a representação estereotipada de povos com "pouca ou nenhuma" cultura.

Essas representações identitárias - étnicas, espaciais e territoriais - marcam os indígenas nas escolas urbanas. Questionar estereótipos e promover representações mais justas constitui desafio tanto para escolas quanto para políticas educacionais. Os deslocamentos identitários decorrentes da invisibilidade colocam esses estudantes em situação de silenciamento, que muitos utilizam como estratégia de trânsito entre não indígenas. Como observa Barbosa (2016, p. 133), "[...] o espaço dos deslocamentos [...] é também um espaço qualificado em muitos sentidos". Bhabha (1998) analisa esse fenômeno como negociação que cria um "terceiro espaço" de trânsito sem discriminação.

Essa análise indica que novos arranjos curriculares exigem outras orientações pedagógicas, formações docentes e políticas interculturais sintonizadas com as dinâmicas culturais escolares. Candau (2012, p. 75) propõe conceber a prática pedagógica como "negociação cultural", exigindo: "Desvelar o daltonismo cultural", "Evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos" e "Conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural".

Imersas em projetos colonizadores, as escolas frequentemente falham em reconhecer outras formas de aprender a partir dos saberes estudantis. Seus processos educativos fragmentados, baseados em concepções ocidentalizadas, demandam a descolonização do saber - diálogo crítico com a escola formal. Como considera Walsh (2016, p. 72) sobre o decolonial:

> O decolonial não vem de cima, mas debaixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que se desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento, nesse sentido, não é algo fixo, um status ou condição nem um ponto de chegada.

Para a autora, uma educação decolonial exige articular forças internas e externas da escola, considerando as diferenças e suas potências. Práticas pedagógicas interculturais e decoloniais devem, primordialmente, permitir um "modo-outro" de compreender o conhecimento - acolhendo o fazer e refazer a partir de aberturas, indagações e questionamentos aos currículos tradicionais.

Essa perspectiva torna urgente, conforme Mignolo (2003), Ballestrin (2013) e Quijano (2005), discutir identidades indígenas, sua representatividade e a necessidade de pedagogias e currículos decoloniais. Tal abordagem é crucial não apenas para reconhecer estudantes indígenas, mas para fundamentar políticas educacionais alinhadas às realidades e identidades escolares. Subsídios teóricos são imprescindíveis para que educadores repensem a produção curricular e as práticas pedagógicas, partindo do princípio de que existem múltiplas formas de saber.

Diversas produções teóricas, incluindo as do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), problematizam como os processos educativos historicamente ignoraram contribuições das diferenças culturais. Esses estudos desconstroem o eurocentrismo que legitimou a noção de pensamento global e conhecimento único, analisando representações das diferenças nas escolas e as relações entre saber, poder e política. Como afirma Lima (2008, p. 87): "A existência de muitos elementos comuns às escolas atuais resulta [...] de um processo de formalização e de racionalização, típico da modernidade organizada". Nessa lógica, o saber fica subordinado a ações educativas controladoras, parte do projeto moderno e globalizante.

As discussões do grupo M/C dialogam com essa crítica ao pretenso saber universal, que forma sujeitos para uma sociedade globalizada menosprezando outros conhecimentos. O descolamento entre saberes escolares e estudantis gera silenciamento e desvalorização cultural. Nesse contexto, a

formação docente deve incorporar currículos e práticas pedagógicas dialógicas que preservem culturas e valores específicos. Candau (2008, p. 14-15) adverte: "[...] não é possível conceber uma experiência pedagógica 'desculturizada'", destacando a relação intrínseca entre educação e cultura.

Acosta (2011, p. 51) complementa: "[...] não podemos negar nossas raízes históricas e culturais para modernizarmos". Questionar representações ocidentais e descentralizar narrativas dominantes significa reconhecer que todos os saberes e lugares são produtos e produtores culturais. Lima (2008) aponta a resistência do sistema educacional formal eurocêntrico em acolher pedagogias alternativas, devido à falta de políticas que superem projetos universais e currículos monoculturais.

Os estudos do M/C avançam especialmente na desconstrução do conceito de modernidade, revelando interesses por trás da globalização e da perpetuação de uma história eurocêntrica. A modernidade se materializa em processos educativos que reproduzem normativas ocidentalizadas, baseadas na ideia de sujeito único e saber fragmentado. Como demonstram Memmi (2007), Restrepo e Rojas (2010), Walsh (2018) e Candau (2010), esse modelo impõe a supremacia ocidental colonizadora, apagando identidades. Mignolo (2008, p. 104) propõe a "[...] descolonização do poder, do saber e do ser" como fundamento para políticas educacionais das diferenças.

As discussões sobre a pluralidade escolar sempre existiram, porém os processos educativos ainda não reconhecem os saberes tradicionais indígenas, mantendo-os invisíveis. Isso ocorre porque faltam tanto aparatos formativos quanto documentos orientativos que aproximem as escolas desse contexto. Lidar com as diferenças - com o Outro, com o estranho - é uma tarefa complexa, seja para tratar de questões educacionais, seja para abordar pobreza, violência, poluição, injustiça, supressão de direitos humanos, discriminação e criminalidade.

No caso específico de estudantes indígenas em escolas urbanas, o que prevalece é a sensação de serem "fora de lugar". Invisibilizados pelos processos educativos e políticas curriculares, veem-se como estranhos tentando ocupar um espaço destinado aos brancos na cidade. Como explica Bauman (1998, p. 19): "[...] o estranho despedaça a rocha sobre a qual repousa a segurança da

vida diária". Os estranhamentos causados pela presença indígena nas escolas urbanas limitam qualquer dinâmica que ultrapasse o já estabelecido.

Mignolo (2020) propõe um pensamento alternativo para currículos e ações educativas que desestruturem a organização social e política do saber eurocêntrico. Para isso, defende a potência desse outro pensamento voltado para epistemologias e éticas distintas. Reverenciar as diferenças nos espaços escolares certamente geraria novos pensamentos, práticas pedagógicas e conceitos de conhecimento. Porém, isso exige que a escola compreenda a potência de uma educação democrática e crítica que reconheça singularidades, mesmo imersas em relações de poder que não favorecem movimentos curriculares alternativos.

Arroyo (2014) destaca a necessidade de práticas educacionais interculturais que considerem outras pedagogias para os diversos sujeitos da escola contemporânea. No caso dos estudantes indígenas, as escolas precisam entender que eles possuem compreensões distintas sobre conhecimento e que suas culturas podem complementar as ações educativas. Como afirma Rezende (2013, p. 202), autor indígena: "Nossos saberes indígenas estão intimamente ligados com as nossas vidas". Essa perspectiva revela que conhecer, ter, viver e ser assumem significados particulares para estudantes indígenas. Ainda segundo Rezende (2013, p. 202), sobre como as culturas indígenas entendem os bens:

> Quando falo em bens materiais, estou me referindo à alimentação (comida, bebida), cuidado com o corpo (banho, descanso, trabalho…), com o ambiente, etc. Os bens imateriais são os benzimentos feitos para criar harmonia de nossos interesses e possibilidades, criar harmonia de nossa vida humana com as vidas de outras pessoas e outros seres vivos presentes nas florestas, nas águas, nas montanhas, etc.

Rezende (2013) esclarece que, diferentemente do imaginário predominante, os indígenas possuem conhecimentos e valores distintos, não didatizados em livros, mas tão importantes quanto a alimentação para não indígenas. Esses saberes são ativos, vivos, diversos e coletivos. Reconhecê-los

significa romper com o que Skliar (2003) denomina "mesmidade", abandonando o usual e estabelecido.

Dialogar com os diversos saberes escolares e culturas traduz a busca pela democratização de espaços e promoção do diálogo intercultural. Como observa Bhabha (1998), ultrapassar as fronteiras postuladas pela modernidade significa encontrar nos "entre-lugares" a base para novas pedagogias, metodologias e olhares articulados a partir de diferentes culturas. Uma educação que construa com as culturas, dialogue com povos indígenas e fomente o desenvolvimento humano integral - considerando aspectos intelectuais, emocionais, físicos e espirituais - configura uma abordagem holística.

Silva (2019, p. 166) caracteriza essa perspectiva como "[...] uma educação libertadora que exige que se leve a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos membros dos grupos oprimidos". Os estudantes indígenas, frequentemente prejudicados por métodos tradicionais e avaliados como os "piores" em testes padronizados, sofrem com a desconsideração de seus conhecimentos ancestrais e perspectivas culturais nos currículos.

Acosta (2011) propõe a filosofia do Bem Viver, defendendo uma educação baseada na "relacionalidade do todo", que promova harmonia com a natureza e relações sociais equitativas. Como explicam Acosta e Pozzer (2019, p. 123), essa abordagem oferece "[...] caminhos alternativos ao reconhecimento de diferentes concepções de vida", impactando profundamente a educação. Rezende (2013, p. 2) reforça que os indígenas possuem capacidade única de "[...] enxergar o mundo [...] e dar respostas para os desafios de cada momento histórico".

A pedagogia intercultural surge como estratégia fundamental para superar modelos universais, constituindo-se, nas palavras de Walsh (2018, p. 35), em "[...] um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico" de reconstrução do conhecimento. É crucial reconhecer como a ciência moderna, enquanto modelo curricular hegemônico, subalternizou saberes marginalizados. A interculturalidade, como destacam Candau e Russo (2010, p. 166), representa "[...] uma estratégia ética, política e epistêmica", rejeitando currículos únicos e formais em prol da diversidade epistemológica.

As estruturas sociais dominantes historicamente marginalizaram diferenças culturais, enquanto escolas, preocupadas com normas hegemônicas, negligenciaram temas como solidariedade, convivência e respeito à terra em seus currículos. Sociedades obcecadas pela modernidade e globalização dificilmente conceberão uma educação plural, que requalifique perspectivas curriculares à luz de diversas epistemologias e formas de conhecimento.

Por fim, repensar a educação exige estratégias concretas: interação entre culturas, celebração de contribuições étnicas e sociais, e respeito às diferenças identitárias. Como propõe Candau (2012), trata-se de aproveitar as "vantagens pedagógicas" da interculturalidade para transformar tanto as práticas educativas quanto a sociedade como um todo.

1.2 O Processo de Alfabetização dos(as) Professores(as) Terena, Bananal, Aquidauana–MS

A pesquisa de Micilene Teodoro Ventura (2015), desenvolvida na linha *Formação de Professores, Culturas e Diversidade* no PPGE-UEMS, Campo Grande, transversaliza a discussão sobre a implementação da Lei n.º 11.645/2008 no currículo escolar. Em sua dissertação, a autora analisou o processo de alfabetização dos(as) professores(as) indígenas Terena durante sua escolarização, buscando compreender como desenvolvem práticas de alfabetização com seus estudantes e quais são suas aspirações para o ensino bilíngue.

Ventura (2015) destaca que investigar a implementação da educação escolar indígena é um desafio significativo para pesquisadores dedicados a entender essa modalidade de ensino, especialmente no que se refere às metodologias adotadas em sala de aula em diferentes escolas indígenas no Brasil. Esse desafio ganha novos contornos quando o(a) pesquisador(a) explora a prática pedagógica por meio de narrativas autobiográficas dos(as) próprios(as) professores(as).

O estudo foi realizado com professores(as) alfabetizadores(as) do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Indígena Polo General Rondon, na Aldeia Bananal, Aquidauana–MS. A coleta de dados ocorreu por meio de

oficinas focadas na Prática Pedagógica de Letramento em Língua Portuguesa e Terena, nas quais Ventura (2015) registrou as narrativas dos(as) participantes. Para isso, foram apresentadas 20 imagens de telas e janelas, solicitando que os(as) professores(as) escolhessem uma que representasse seu processo de alfabetização em língua Terena e outra que ilustrasse o processo das crianças indígenas.

As narrativas autobiográficas e as reflexões geradas a partir das imagens permitiram mapear as concepções de alfabetização e as perspectivas sobre o ensino bilíngue. Os dados foram analisados com base em contribuições teóricas da educação, linguística e antropologia indígena. Ventura (2015) constatou que, no contexto da alfabetização, o ensino bilíngue ainda enfrenta resistência de alguns pais, que priorizam a alfabetização em língua portuguesa devido ao tempo prolongado exigido para a preparação das crianças no modelo bilíngue.

A autora ressalta a necessidade de contextualizar as concepções dos(as) professores(as) sobre alfabetização, visto que são os principais agentes desse processo. Ela observa que muitos vivenciaram sua própria alfabetização em um período em que a língua Terena não era utilizada no ambiente escolar, restringindo-se ao âmbito familiar. Para fundamentar sua análise, Ventura (2015) recorre à teoria de Vygotsky, articulando os conceitos de linguagem e pensamento, bem como a ideia de língua como herança cultural. Segundo essa perspectiva, a alfabetização deve ocorrer nas duas línguas, pois o sujeito primeiro pensa e estrutura seu raciocínio em sua língua materna.

A autora também menciona estudos da linguística aplicada indígena que apontam os benefícios do desenvolvimento simultâneo da L1 e L2 no ambiente escolar, desde que haja interação equitativa entre elas. No entanto, Ventura (2015) adverte que essa temática é complexa e não pode ser tratada de forma linear, pois envolve fatores como a tradição oral das línguas indígenas e a valorização do pensamento abstrato e da escrita na escola. A escrita em língua portuguesa, por exemplo, pode criar um hiato ou ruptura nesse processo.

Por outro lado, a autora sugere que o cenário poderia ser diferente se a linguagem escrita fosse desenvolvida inicialmente na língua materna indígena, abordagem estudada pela Profa. Onilda Sanches Nincao junto aos(às) professores(as) Terena da UFMS/Campus de Aquidauana desde os anos 2000.

Ventura (2015) defende que, para avançar na educação indígena, a formação docente — inicial e continuada — deve preparar os(as) professores(as) como intelectuais de sua própria cultura, capacitando-os(as) a pesquisar questões relevantes em seus contextos de atuação. Essa necessidade tem sido destacada por linguistas, que recomendam cursos específicos para comunidades indígenas, visando ao domínio das teorias que fundamentam a educação escolar indígena, especialmente o ensino bilíngue e a alfabetização.

A autora também chama atenção para as expectativas — tanto de não indígenas quanto de indígenas — em relação à educação escolar e ao que é considerado "correto" ou "politicamente correto" sobre as culturas indígenas. Essas visões, muitas vezes baseadas em estereótipos, podem influenciar negativamente o trabalho de pesquisadores(as) e educadores(as), comprometendo o aprimoramento das práticas de alfabetização e letramento.

Por fim, Ventura (2015) enfatiza a riqueza cultural Terena, expressa em seus rituais, técnicas de caça e pesca, produção de alimentos e outros elementos que refletem seus modos de ser e viver no mundo, ressaltando a importância de considerar essa diversidade no processo educacional.

1.3 Saberes Indígenas, a Prática Pedagógica de Alfabetização em Língua Terena e os Temas Geradores Freireanos

A pesquisa de Dalila Luiz (2016) foi desenvolvida na linha *Formação de Professores, Culturas e Diversidade* no PPGE-UEMS, Campo Grande, em parceria com os(as) professores(as) Terena da Escola Municipal Indígena Polo General Rondon, localizada na Aldeia Bananal, município de Aquidauana, Mato Grosso do Sul. Como corpus de análise, a autora elegeu os relatos desses(as) colaboradores(as) sobre sua prática pedagógica de alfabetização em língua Terena, utilizando os "Temas Geradores" propostos pelo programa Saberes Indígenas na Escola, implementado em 2013.

A Aldeia Bananal, situada no distrito de Taunay, Aquidauana-MS, foi o cenário dessa ação, que se estruturou como uma proposta pedagógica e metodológica voltada aos(às) professores(as) Terena em salas de alfabetização. Por meio de oficinas quinzenais realizadas na escola, com formadores(as) da

equipe do programa e sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, consolidou-se uma política de formação continuada com apoio do governo federal.

A relevância do estudo reside na complexidade de implementar a alfabetização em língua indígena e na busca por caminhos alternativos para essa prática. Metodologicamente, Luiz (2016) realizou entrevistas com 08 professores(as) Terena das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 01 professora formadora e 01 pesquisadora vinculada ao *Saberes Indígenas na Escola*. A autora fundamentou-se teoricamente nas contribuições freireanas e em estudos da educação e linguística indígena aplicada.

Os resultados demonstraram a adesão dos(as) professores(as) à metodologia de Paulo Freire, especialmente no uso dos "Temas Geradores", por sua consonância com o contexto histórico e cultural das crianças Terena, alinhando-se às exigências da Lei n.º 11.645/2008. Luiz (2016) destaca que, diante das dificuldades enfrentadas, a coordenação do programa buscou atender às demandas por metodologias inovadoras no ensino da língua Terena, motivando os(as) docentes a aprimorarem suas práticas e a almejarem uma "diferença" no processo educativo das crianças.

Apesar das interferências históricas de uma educação escolar impositiva, que desconsiderou a trajetória e os códigos culturais Terena, Luiz (2016, p. 17) ressalta que esses(as) profissionais "podem implementar uma 'nova' conjuntura educacional", mesmo após séculos de riscos de extinção de suas tradições, que hoje "revivem com todas as forças".

Essa perspectiva permitiu aos(às) professores(as) desenvolverem atividades que integram pensar, agir e refletir, articulando teorias freireanas às práticas pedagógicas. Tal abordagem amplia a compreensão dos sentidos e significados do contexto social Terena, oferecendo aos(às) educadores(as) uma visão mais abrangente para reorganizar métodos que impactem positivamente a aprendizagem.

Por fim, Luiz (2016) reconhece os desafios da educação escolar indígena, mas também aponta a viabilidade de uma abordagem interdisciplinar e crítica, conforme evidenciado nos relatos dos(as) professores(as) Terena.

1.4 Rodas de Leitura na Primeira Infância em uma Escola Municipal de Campo Grande–MS

A investigação de Maria Elisa Villamaior (2018), desenvolvida na linha *Formação de Professores, Culturas e Diversidade* no PPGE-UEMS, Campo Grande, surgiu de uma inquietação identificada pela autora em sua experiência pedagógica: o comportamento desinteressado e dispersivo das crianças durante rodas de leitura na Educação Infantil. Villamaior (2018) parte do pressuposto de que as habilidades de leitura podem favorecer a comunicação, o acesso aos saberes, a ampliação do repertório histórico-cultural (tanto para povos indígenas quanto não indígenas) e a sensibilização na formação humana.

Em seu trabalho, a pesquisadora busca destacar a importância da leitura para a aprendizagem e formação de jovens leitores(as), elegendo o ensino da leitura como estratégia para despertar o interesse de professores(as) e, consequentemente, das crianças. Seu objetivo é contribuir para a formação de leitores(as) proficientes e reflexivos, capazes de dialogar com os valores humanos presentes no contexto social das crianças indígenas e não indígenas.

Para alcançar esses objetivos, Villamaior (2018) participou do curso de formação continuada no projeto "Entre na roda", mapeando as práticas pedagógicas ali propostas. A partir dessa experiência, buscou compreender como as crianças podem ser estimuladas à leitura, desenvolvendo não apenas interesse e habilidades comunicativas, mas também senso crítico, sensibilização e valores fundamentais para a formação humana.

O estudo foi realizado como uma pesquisa-intervenção na Escola Municipal Sulivan Silvestre de Oliveira - Tumune Kalivono, localizada na Aldeia Urbana Marçal de Souza, em Campo Grande-MS. A autora propôs aos(às) professores(as) - sendo 2 indígenas Terena e 3 não indígenas que atuavam nas turmas de Pré-escolar I (4-5 anos) e Pré-escolar II (5-6 anos) - a elaboração de poemas e desenhos, sempre respeitando as diferenças culturais e especificidades étnicas dos grupos atendidos pela escola.

A produção de dados ocorreu por meio de roteiros de conversa

gravados e posteriormente transcritos. O corpus analítico incluiu registros das rodas de leitura realizadas em sala de aula, utilizando a metodologia do Ateliê Biográfico de Projeto. Essas atividades foram orientadas pelo Projeto "Entre na roda", com base em dez poemas de Ariadne Cantú (2012) que abordavam diversos sentimentos, articulados ao projeto pedagógico "Valores humanos" da escola. A análise dos dados contou com aporte teórico de autores(as) que discutem educação intercultural, infância, literatura infantil e processo escolar.

Os resultados, conforme Villamaior (2018), demonstraram que os(as) professores(as) criaram vivências de leitura significativas para as crianças, destacando sua função social a partir de suas próprias memórias leitoras. Essas práticas foram registradas tanto no espaço da sala de aula quanto em atividades específicas, revelando o engajamento dos(as) profissionais na formação de leitores(as) por meio de metodologias diferenciadas para as rodas de leitura. Esse trabalho resultou na criação de expectativas, inferências, estratégias dinâmicas, exploração do ambiente físico e implementação de recursos que favoreceram a formação de jovens leitores(as) sensíveis ao diálogo sobre valores humanos.

A autora também analisou as memórias dos(as) professores(as) - tanto Terena quanto não indígenas - sobre suas experiências com leitura na infância. Essas narrativas revelaram lembranças significativas (e por vezes impositivas) que marcaram seu contato inicial com textos. Villamaior (2018) constatou que essas histórias foram fundamentais para compreender a relação desses(as) educadores(as) com livros, contos orais e as concepções pedagógicas aplicadas nas rodas de leitura nas turmas de Pré-escolar durante a pesquisa.

Um aspecto relevante destacado pela autora é que a escola, embora localizada no centro da Aldeia Urbana Marçal de Souza, não é classificada como escola indígena. Essa particularidade permite que os(as) professores(as) trabalhem com crianças indígenas e não indígenas, articulando conhecimentos universais do currículo escolar com saberes tradicionais Terena, especialmente por meio de atividades de leitura no contexto urbano. Além disso, os(as) educadores(as) participam de projetos escolares focados na história e culturas indígenas, numa perspectiva intercultural que valoriza tanto a dimensão

educacional quanto humana.

Villamaior (2018) ressalta que as práticas de leitura que acolhem as diferenças culturais têm aproximado a instituição escolar da comunidade local. A equipe pedagógica vem conquistando a confiança das famílias Terena, que passam a enxergar a escola como um espaço que trabalha para minimizar os sentimentos de depreciação que a sociedade brasileira ainda manifesta em relação aos povos indígenas e às diferenças étnicas presentes no cotidiano escolar.

Por fim, a autora conclui que o roteiro de estudo proposto no ABP/ Ateliê Biográfico de Projeto possibilitou refletir sobre a necessidade de dinamizar ações que motivem o interesse das crianças pela leitura. Isso implica repensar a organização, estratégias e concepções pedagógicas sobre leitura, considerando especialmente a origem étnica das crianças Terena no espaço escolar - uma abordagem alinhada à Lei n.º 11.645/2008.

1.5 Práticas Tradicionais de Contação de Histórias e Rodas de Leitura na Alfabetização de Estudantes Terena, Miranda–MS

A pesquisa de Tânia Pascoal Metelo Jacobina (2023), desenvolvida na linha Formação de Professores, Culturas e Diversidade no PPGE-UEMS, Campo Grande, teve como campo de estudo a Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, localizada na Aldeia Passarinho, em Miranda-MS. A autora parte do princípio de que os estudantes Terena ingressam no ambiente escolar trazendo consigo uma rica vivência dos códigos culturais de sua comunidade, encontrando na escola um espaço formal de letramento e sistematização do conhecimento. Jacobina (2023) concentrou sua investigação na análise dos materiais de leitura e seu potencial pedagógico, especialmente no trabalho com textos literários durante as rodas de leitura, nas sessões de contação de histórias conduzidas pelos idosos Terena e nas práticas tradicionais desenvolvidas com alunos dos Anos Iniciais.

A pesquisadora destaca que, durante o processo de alfabetização nos Anos Iniciais, os estudantes assumem um papel ativo em sua própria aprendizagem, demonstrando capacidade para elaborar ideias, formular

concepções, criar hipóteses e adotar uma postura investigativa frente ao processo de ensino-aprendizagem. Embora a escola tenha a função de introduzi-los nas práticas de letramento, é essencial prepará-los para dominar competentemente a língua escrita e diversas situações comunicativas. Nesse sentido, Jacobina (2023) ressalta que o reconhecimento e a divulgação das práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas pelos professores Terena, juntamente com a reorganização curricular para incluir a história e os saberes ancestrais desse povo - com suas ontologias e cosmovisões específicas - são elementos fundamentais que favorecem a aprendizagem das crianças, em consonância com o que estabelece a Lei 11.645/2008.

No âmbito metodológico, a pesquisa envolveu diversas ações: visitas às famílias para ouvir as dificuldades relatadas pelas crianças a seus pais; reuniões mensais com os coordenadores pedagógicos para alinhar o planejamento das atividades de alfabetização e letramento; levantamento e análise do potencial pedagógico dos materiais de leitura disponíveis na biblioteca escolar; organização de atividades com textos literários nas rodas de leitura; e planejamento de sessões de contação de histórias pelos idosos Terena, integrando práticas tradicionais no trabalho com os estudantes dos Anos Iniciais. Os resultados obtidos, conforme Jacobina (2023), contribuíram significativamente para o aprimoramento da formação docente e para a efetiva incorporação dos saberes tradicionais no currículo escolar, principalmente através do registro sistemático das práticas de rodas de leitura durante o período de alfabetização e das atividades de contação de histórias. A autora não deixa de mencionar, contudo, os desafios enfrentados pelos professores para implementar aulas diferenciadas, uma vez que ainda se veem limitados pelas estruturas do sistema escolar vigente.

Após a conclusão da pesquisa, Jacobina (2023) assumiu a Coordenação do Núcleo Geral das Escolas Indígenas de Miranda e, desde 2022, vem oferecendo cursos de capacitação por meio de sessões de estudo. Essas iniciativas visam aprimorar as práticas pedagógicas e, principalmente, desenvolver sequências didáticas em colaboração com os professores que atuam nas escolas indígenas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Miranda, com o objetivo de implementar no currículo escolar os conteúdos de Língua Terena, história e cultura indígena nos Anos Fundamental I e II,

conforme determina a Lei 11.645/2008. A pesquisa demonstra claramente o potencial de implementação, tanto pelo sistema escolar quanto pelos próprios professores, de práticas de alfabetização e letramento que incorporem os saberes tradicionais, além dos conteúdos específicos de Língua Indígena, história e cultura indígena no currículo do Ensino Fundamental.

Jacobina (2023) chama atenção para a importância crucial de o professor indígena trabalhar a contação de histórias em sala de aula dentro de um contexto intercultural, pois esta prática representa um movimento essencial para valorizar e preservar as culturas e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. A autora destaca ainda que, ao adotar a contação de histórias como estratégia pedagógica, é possível valorizar efetivamente as experiências de transmissão oral dos saberes ancestrais. Dessa perspectiva, a relevância da pesquisa se concretiza ao contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, que garanta plenamente os direitos educacionais dos povos originários, estabelecendo uma relação dinâmica entre a história vivida e narrada pelos idosos Terena e o constante aprimoramento das práticas pedagógicas, beneficiando tanto a formação dos professores indígenas quanto o desenvolvimento das crianças.

As pesquisas desenvolvidas em parceria com os professores Terena revelam-se fundamentais para promover, divulgar e respeitar os saberes ancestrais, criando assim as condições necessárias para valorizar os códigos culturais tradicionais e evidenciar a urgência de sua preservação entre as novas gerações de crianças e jovens Terena. A contação de histórias, nesse contexto, mostra-se como uma poderosa ferramenta para compartilhar conhecimentos e experiências vivenciadas nesse universo cultural específico, favorecendo o diálogo intercultural e a construção de relações baseadas no respeito e na igualdade. Além disso, essa prática fortalece decisivamente a identidade cultural das crianças Terena, contribuindo para a valorização de sua história, língua, tradições e visões de mundo particulares.

PARTE 2

A ESCOLA NA FRONTEIRA: POVOS INDÍGENAS NAS ESCOLAS DA CIDADE

Este capítulo explora a complexidade da educação indígena em contextos urbanos e fronteiriços, destacando os desafios e as possibilidades de uma prática pedagógica que valorize as identidades e os saberes dos povos originários. A fronteira Brasil/Bolívia, em especial a região de Corumbá-MS, serve como pano de fundo para discutir as dinâmicas interculturais que permeiam as escolas, onde estudantes Guató, bolivianos e não indígenas convivem em um espaço marcado por trocas, conflitos e estranhamentos. A fronteira, mais do que uma linha geográfica, é um território de identidades fluidas e negociações constantes, onde a escola se torna um campo de disputas e resistências. Como apontam Silva e Almeida (2019), a interdependência entre os dois países exige currículos sensíveis às realidades locais, capazes de integrar línguas, culturas e histórias muitas vezes invisibilizadas pelos modelos educacionais tradicionais.

A presença dos Guató nas escolas urbanas de Corumbá revela uma história de resistência e marginalização. Considerados extintos por décadas, esse povo enfrenta desafios como a perda da língua materna e a dispersão territorial, agravados pela migração forçada para as periferias da cidade. Krenak (2020) lembra que a modernidade empurrou muitos indígenas para as margens dos centros urbanos, transformando-os em mão de obra barata e apagando suas tradições. Nas escolas, essa invisibilidade se reproduz em currículos que ignoram suas contribuições históricas e culturais, reforçando estereótipos e silenciando suas vozes. Barbosa (2016) destaca que a negação dos saberes Guató não é acidental, mas parte de um projeto colonial que ainda estrutura a educação brasileira.

A interculturalidade surge como alternativa para desconstruir essas hierarquias, propondo uma educação que dialogue com as diferenças sem reduzi-las a folclore ou conteúdo complementar. Candau (2012) defende que a escola deve repensar desde a seleção curricular até as relações com a comunidade, criando espaços onde os conhecimentos tradicionais sejam tão válidos quanto os científicos. No caso dos Guató, isso significa reconhecer sua conexão única com o Pantanal, sua organização social baseada em famílias autônomas (Oliveira, 2002) e sua cosmovisão integrada à natureza — aspectos que, se incorporados ao currículo, poderiam enriquecer o aprendizado de todos os estudantes.

Além dos Guató, o capítulo aborda outras experiências educativas, como a trajetória dos Enawene Nawe em Juína-MT, onde o ensino de Ciências é articulado com saberes tradicionais e questões de saúde comunitária (Carvalho, 2014). Também são discutidas iniciativas como o uso da arte Kadiwéu em sala de aula (Lindquist, 2021) e o registro da cerâmica Terena como patrimônio cultural (Silva, 2021), mostrando como a arte e a memória podem ser ferramentas de resistência e valorização identitária.

Em comum, esses estudos revelam a urgência de políticas educacionais que transcendam a mera inclusão de conteúdos indígenas e promovam uma verdadeira descolonização do saber. Como afirma Walsh (2016), a educação decolonial não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de questionamento das estruturas de poder que moldam a escola. Nesse sentido, o capítulo convida à reflexão sobre como as instituições de ensino podem se transformar em espaços de acolhimento, onde as fronteiras — geográficas, culturais ou epistemológicas — sejam atravessadas pelo diálogo e pelo respeito às diferenças.

2.1 Os estudantes Guató na fronteira Brasil/Bolívia

Os estudantes Guató na fronteira Brasil/Bolívia apresentam características únicas e desafios específicos que impactam não somente a educação, mas todos os setores da região. A região de Corumbá, cidade fronteiriça habitada por brasileiros, bolivianos, indígenas e outros grupos étnicos diferentes, evidencia diferenças culturais e linguísticas que fazem dessa fronteira um lugar rico de possibilidades e experiências. Essa realidade demanda ações sociais e educacionais que considerem, respeitem e integrem essas diferenças. Para compreender melhor essa fronteira, Silva e Almeida (2019, p. 714) descrevem sua localização geográfica exata.

> O Município de Corumbá encontra-se localizado no oeste do Estado de Mato Grosso do Sul, na fronteira do Brasil com a Bolívia. Limita-se territorialmente, a leste, com Ladário–MS, pelo lado brasileiro, e, a oeste, com Arroyo Concepción, Distrito de Puerto Quijarro, da Província

> Germán Busch, Departamento de Santa Cruz, no lado oriental boliviano. Essas localidades são caracterizadas como cidades gêmeas, já que, mesmo mantendo os limites físicos, partilham serviços e ações, tais como educação, saúde, lazer e comércio, e desenvolvem intensas trocas de serviços e ações transnacionais, como empresas sediadas num lado da fronteira, mas que retiram matéria-prima no país vizinho (Brasil, 2005). Destaca- se aqui a interdependência entre brasileiros e bolivianos pelo distanciamento geográfico entre os principais centros urbanos, já que as cidades de Corumbá e Ladário estão distantes da capital, Campo Grande, cerca de 420 km; e Puerto Quijarro e Puerto Suarez, distantes em mais de 600 km do grande centro urbano Santa Cruz de La Sierra.

A escola, nesse cenário, precisa reconhecer a importância de currículos e ações educativas que atendam a essa condição fronteiriça e suas necessidades. Além disso, é fundamental compreender o que é literalmente uma fronteira, destacando sua organização social, política e cultural. Silva e Almeida (2019, p. 713) conceituam etimologicamente o termo *fronteira* e salientam que:

> [...] está pautado em conquista territorial e estabelecimento de limites relacionados ao âmbito militar, estabelecendo a delimitação entre dois territórios. No contexto da Europa moderna, que se dá a divisão do mundo em Estados territoriais, e, nesse sentido, o termo fronteira vincula-se aos limites políticos dos Estados nacionais. Desse modo, a fronteira, a partir da formação e expansão do Estado-nação, passa a ser sinônimo de limite de soberania, ou seja, a linha de fronteira representa os limites internacionais. Mas é importante destacar que as noções de fronteira e limite foram modificando-se historicamente, reposicionando a abordagem da fronteira de uma concepção linear para uma concepção de área ou região de fronteira.

A fronteira mencionada nesta obra refere-se a uma área indefinida, aproximando-se da noção geográfica de região, mas sua complexidade vai além dos limites físicos, constituindo-se pela organização territorial de humanos que circulam, se comunicam e convivem em suas diferenças, identidades e culturas distintas. Esse espaço é marcado por relações paradoxais,

sendo ao mesmo tempo lugar de comunicação, conexão, conflitos, estranhamentos e discriminação. Nas escolas fronteiriças, as identidades devem ser reconhecidas, pois elas próprias demarcam as diferenças e exigem outros olhares e uma educação atenta às complexidades da fronteira. Para que os estudantes se sintam parte integrante do processo de construção do conhecimento, é essencial que possam declarar suas identidades e expor seus saberes com liberdade. Ações educativas voltadas a esse público devem incluir não apenas o ensino em línguas maternas, mas também a valorização dos conhecimentos tradicionais.

Hall (2014, p. 82) reforça essa ideia ao afirmar que "afirmar identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica de fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação e distinção entre 'nós' e 'eles'." Essa fronteira identitária estabelece um limite entre os que ficam de um lado e os que ficam do outro, separação que evidencia as diferenças entre os estudantes. Uma maneira de enfrentar esses desafios é por meio da cooperação transfronteiriça, com parcerias entre Brasil e Bolívia fortalecendo a educação na região através de intercâmbios, cooperação acadêmica e compartilhamento de recursos, enriquecendo os currículos de ambos os países. Um currículo bilíngue e intercultural é fundamental, pois deve contemplar as realidades locais, incorporando não apenas o português e o espanhol (ou idiomas indígenas), mas também elementos culturais específicos, garantindo que a educação atenda a todos em suas necessidades.

Além disso, as questões sociais e econômicas devem ser abordadas no currículo, trazendo para discussão temas como desigualdades sociais, migração sazonal e diferenças culturais, que impactam diretamente a escola e os estudantes. Políticas públicas focadas no bem-estar social e econômico das comunidades fronteiriças são essenciais para assegurar que os estudantes permaneçam na escola e se sintam parte dela. Tais aspectos demandam políticas educacionais sensíveis às particularidades locais, promovendo uma educação acessível e capaz de fomentar o desenvolvimento social e econômico na fronteira Brasil-Bolívia. Goettert (2013) lembra que ser da fronteira é, de certa forma, ser de "todos os lugares ou de lugar nenhum", pois o fronteiriço vivencia experiências de espaços distintos. Nas escolas da fronteira Brasil/Bolívia, isso se reflete nas narrativas dos estudantes, que muitas vezes se autodeclaram

indígenas, bolivianos, corumbaenses ou até pantaneiros, devido à proximidade com o Pantanal. Assim, as identidades se entrelaçam, dando origem a novos sujeitos e saberes. Como destaca Goettert (2013, p. 12):

> A condição de fronteira é sempre aquela da dicotomia ser e não ser. Ser daqui e não ser de lá, ser de lá e não ser daqui. Mesmo que essa dicotomia seja suplantada por uma pretensa identidade fronteiriça ou identidade de fronteira, as nacionalidades emolduram com tanta força os sujeitos e seus lugares que o "vai-e-vem" é inevitável. Identidades, instituições culturas, línguas, jogos, encontros, comunidades, pertencimentos e outras e outros (de fronteiras), cedem espaço, em "última instância", à condição hegemônica exercida pelas identidades, instituições, culturas, línguas, jogos, encontros, comunidades, pertencimentos e outras e outros, nacionais.

A fronteira, por si só, com suas especificidades, já sinaliza a importância de olhares outros e ações diferentes implementadas nas áreas sociais e educacionais. Compreender as práticas pedagógicas e as relações de poder que se manifestam nas escolas urbanas e fronteiriças é essencial, pois essas instituições são espaços de disputas ideológicas e culturais, onde muitos buscam afirmar uma identidade nacional e uma hegemonia política. No entanto, as escolas também funcionam como espaços de resistência e negociação, nos quais os estudantes enfrentam dificuldades para expressar suas diferenças e singularidades (Freire, 1987; Giroux, 1997). Bumlai (2014, p. 51) afirma que "é nas Escolas de Fronteira que se encontra espaço primordial para uma proposta de currículo diferenciada e consequentemente um processo de aprendizagem diferenciado e único". Dessa forma, oferecer uma educação intercultural e adotar um currículo plural é fundamental para que os estudantes se reconheçam nesses espaços e compreendam o mundo do qual fazem parte.

Fatores como vínculo afetivo, apoio dos professores e colegas, o reconhecimento da diversidade cultural, a valorização da língua materna e dos saberes tradicionais devem ser incorporados às ações escolares, evidenciando a importância de atividades educativas voltadas para a interculturalidade. Em escolas de fronteira, espera-se que uma proposta

educacional centrada no diálogo entre saberes e diferenças influencie tanto o currículo quanto a postura metodológica dos professores. Para os estudantes fronteiriços, um currículo intercultural, baseado na perspectiva das diferenças e da diversidade cultural, seria o mais adequado. Candau (2012, p. 35) reforça essa ideia ao afirmar: "A educação intercultural, no que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor, a relação com a comunidade, entre outros."

Nessa mesma direção, é necessária uma didática que vá além dos princípios e procedimentos curriculares tradicionais, permitindo compreender o caráter construtivo do saber e incorporando metodologias que reconheçam as subjetividades. Abordagens pedagógicas mais sensíveis, fundamentadas em propostas que promovam a formação de sujeitos críticos e humanizados, devem ser trazidas para a sala de aula. Incluir nos currículos elementos que abordem questões de opressão, negociação, luta e resistência dos fronteiriços pode gerar impactos formativos tanto para os estudantes quanto para toda a comunidade escolar.

Diante disso, é preciso questionar as pedagogias e os currículos tradicionais, destacando as transformações ocorridas em todos os setores da sociedade e, especialmente, na educação, que demanda novos olhares para novos estudantes. Essas mudanças, de certa forma, "desestruturaram" os processos da educação tradicional, evidenciando a necessidade de as instituições escolares repensarem suas práticas e posturas pedagógicas. O fortalecimento das identidades, dentro ou fora das escolas fronteiriças, deve ser um ponto central de discussão nas políticas públicas educacionais.

Nessa perspectiva, é fundamental entender que todas as demandas da escola e do currículo precisam ser pensadas sob o viés da interculturalidade, já que a escola é um espaço plural, cultural e dinâmico. Ao contrário, a visão fragmentada do conhecimento, dividido em disciplinas e centralizado, desconsidera e discrimina as diferenças e os diversos saberes, além de profissionalizar excessivamente a educação. Como ressalta Morin (2015, p. 27): "Ao parcelar os conhecimentos em fragmentos separados, nossa educação não nos ensina senão muito parcial e insuficiente a viver, ela se distancia da vida ao ignorar os problemas permanentes do viver [...]".

Pensar a escola como espaço intercultural exige que professores e gestores compreendam a existência de outras necessidades curriculares que envolvem questões como a interação entre todos os elementos que compõem uma sociedade. Como afirma Candau (2005, p. 35): "A educação intercultural, no que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasses, o papel do professor, a relação com a comunidade, entre outros". É importante destacar que a literatura educacional já apresenta novos conceitos e estratégias, redirecionados e ressignificados a partir do reconhecimento das diferenças e da diversidade cultural.

No caso dos estudantes fronteiriços, ao analisar as dificuldades enfrentadas, é fundamental verificar se estas não estão relacionadas a diferenças culturais, sociais ou linguísticas, ou mesmo à resistência da escola em aceitá-las e considerá-las. No aspecto linguístico, observa-se que a sala de aula frequentemente valoriza apenas a linguagem padrão, ignorando outras variações linguísticas, o que contribui significativamente para a reprovação e até mesmo para a evasão escolar. Nas escolas de fronteira, esse é um desafio constante para os professores, que, mesmo inseridos em contextos linguísticos diversos e em contato com estudantes falantes de diferentes línguas, não recebem orientações adequadas sobre como trabalhar pedagogicamente essas diferenças. Como resultado, acabam sendo levados a aplicar currículos padronizados, moldados por políticas educacionais colonizadoras e ocidentalizadas.

Soares (2000, p. 16) ressalta a importância dessas considerações linguísticas, pois estão intrinsecamente ligadas à cultura e à formação de cada indivíduo: "O papel central atribuído à linguagem numa e noutra ideologia explica-se por sua fundamental importância no contexto cultural: a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão". Nesse sentido, reconhecer a linguagem como expressão cultural e oferecer formação adequada para trabalhar essas diferenças linguísticas dentro das propostas curriculares é essencial. Essas ações educativas, quando bem implementadas, criam um ambiente escolar baseado em relações de aceitação, respeito e valorização das diferenças, além de reconhecer que alguns estudantes necessitam de medidas e recursos

diferenciados para alcançar um bom desempenho em sua aprendizagem.

É fundamental promover uma pedagogia que considere os diversos saberes e as diferentes línguas presentes nas culturas de fronteira, onde o encontro e a interação ocorrem diariamente. Estratégias que fortaleçam os laços culturais entre os países envolvidos podem contribuir significativamente para o processo educativo em ambos os lados. Práticas de trabalho conjunto, por exemplo, podem beneficiar os estudantes de ambas as nacionalidades. É preciso ter em mente que a fronteira impacta a educação de múltiplas formas, e a integração e o acolhimento devem ser pensados não de forma centralizada, mas de maneira inclusiva, para todos.

No contexto específico da fronteira Brasil/Bolívia, Bezerra e Backes (2020) apontam a existência de preconceitos em relação às regiões fronteiriças, com uma suposta superioridade educacional atribuída ao Brasil, enquanto as diferenças linguísticas nas escolas funcionam como um marcador de exclusão, principalmente para os estudantes bolivianos. Muitos desses estudantes sentem-se deslocados, fora de seu ambiente familiar, enfrentando um cenário onde a língua, as tradições e até mesmo a alimentação são diferentes. Essas diferenças podem afetar sua autoestima e desempenho escolar, agravando-se ainda mais quando há manifestações de preconceito e discriminação devido à sua identidade.

Por outro lado, a convivência com estudantes de outras nacionalidades pode enriquecer as experiências culturais de todos, ampliando sua visão de mundo e oferecendo subsídios para a construção de um currículo mais plural. As escolas de fronteira têm o potencial de promover a integração e fortalecer relações entre culturas e países distintos. São espaços culturalmente ricos, onde os estudantes têm a oportunidade de aprender sobre diferentes perspectivas, valores e tradições. Como destacam Silva e Almeida (2019, p. 719)

> Em ambos os países, existe educação básica gratuita, porém o fluxo de estudantes para estudo no ensino fundamental e médio somente ocorre no sentido Bolívia–Brasil, ou seja, dá-se porque a educação é vista como de melhor qualidade no Brasil se comparada à educação boliviana, todavia se pode assinalar intensa interação cultural entre ambos os países.

Embora as experiências educacionais em escolas brasileiras sejam avaliadas como positivas pelos estudantes bolivianos - que demonstram preferência por estudar no Brasil -, ainda nos deparamos com currículos engessados e práticas educativas tradicionais que ignoram as especificidades dos estudantes fronteiriços. As necessidades educacionais peculiares desses alunos frequentemente são relegadas a segundo plano, num sistema que se baseia predominantemente nas diretrizes dos Conselhos Estadual ou Municipal de Educação e nos livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), materiais estes que não contemplam as demandas locais e específicas dessa realidade fronteiriça.

Essa situação se agrava quando consideramos as diversas manifestações de preconceito dirigidas aos fronteiriços, particularmente contra os bolivianos que vivem nessa região limítrofe. Tais atitudes evidenciam obstáculos de natureza étnica na fronteira Brasil/Bolívia, revelando os profundos desafios relacionados à segregação e desigualdade social que afetam tanto os moradores da fronteira quanto, consequentemente, o ambiente escolar. Essas barreiras sociais se refletem diretamente nas relações educacionais, criando um cenário onde as diferenças culturais, em vez de serem valorizadas como elemento enriquecedor do processo educativo, transformam-se em fatores de exclusão e marginalização dentro das instituições de ensino.

A persistência dessas práticas discriminatórias, somada à rigidez curricular, acaba por perpetuar um sistema educacional que, apesar de ser preferido pelos estudantes bolivianos, falha em atender adequadamente às necessidades específicas dessa população fronteiriça. Essa contradição entre a atração exercida pelas escolas brasileiras e a inadequação de seus métodos pedagógicos às realidades locais cria uma tensão permanente no cotidiano escolar, onde os benefícios percebidos da educação brasileira convivem com a frustração de expectativas não atendidas em termos de reconhecimento identitário e cultural.

2.2 A presença de Estudantes Guató em escolas públicas de Corumbá–MS

A presença de estudantes Guató em escolas públicas de Corumbá–MS revela a necessidade de compreender o lugar que ocupam nesses contextos urbanos, pois isso indica não apenas o reconhecimento dado a eles, mas também se as escolas valorizam sua importância na constituição das identidades da comunidade. Oliveira (2002) destaca que o povo Guató talvez seja o mais antigo da região de Corumbá–MS, ressaltando que muitas das comunidades ribeirinhas do Pantanal são, em sua maioria, indígenas Guató. Além disso, o autor afirma que a biodiversidade pantaneira começou a ser preservada com maior cuidado a partir da chegada desse povo ao território. Diante disso, é fundamental pensar em dispositivos políticos educacionais que promovam ações pedagógicas voltadas tanto para indígenas quanto para não indígenas, evidenciando a relevância dos Guató na formação histórica da região e suas contribuições para a preservação do ecossistema pantaneiro.

A história de resistência e sobrevivência dos Guató é um elemento crucial para entender o desconhecimento e a invisibilidade dessa etnia nas escolas e até mesmo entre os moradores de Corumbá–MS. O colonialismo e o projeto da modernidade forçaram muitos povos indígenas a deixarem suas terras e migrarem para áreas urbanas, como ocorreu com os Guató, que hoje vivem nas periferias, trabalhando em diversos setores do comércio da cidade. Krenak (2020, p. 14) explica essa realidade ao afirmar que "A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos". Essa migração forçada contribuiu para a dispersão cultural e a marginalização desse povo.

Barbosa (2016) acrescenta que, por muitos anos, as terras Guató estiveram sob o controle do exército, o que ajudou a apagar sua presença na história, tornando-os invisíveis. O autor também registra que os Guató "[...] vêm sofrendo ao longo da história para manter sua cultura, pois estão perdendo sua língua-mãe, sua tradição religiosa e seu espaço territorial, vivendo hoje na ilha Ínsua" (Barbosa, 2016, p. 7). Diante desse cenário, compreender as especificidades territoriais, sociais e históricas das diferentes culturas indígenas pode ser o primeiro passo para repensar as orientações curriculares das escolas

urbanas que recebem estudantes indígenas, adaptando-as de forma a respeitar e integrar suas identidades.

As distintas formas de organização dos povos indígenas demonstram que, assim como os não indígenas, eles se estruturam de acordo com suas culturas, e isso deve ser considerado em todas as dimensões ao se planejar políticas sociais e educacionais. Propor ações educativas que valorizem as culturas indígenas e incluam os estudantes Guató nas escolas urbanas é um exercício essencial para entender como eles se reconhecem e são reconhecidos, como se movimentam, se organizam e quais estratégias utilizam para marcar seu espaço no ambiente escolar. Essa abordagem pode contribuir para uma educação mais inclusiva e representativa, rompendo com séculos de invisibilidade e marginalização.

O povo Guató, assim como os demais povos indígenas, possui particularidades em sua organização social. Oliveira (2002), apoiando-se na fala de Cardoso (1985, p. 83), ressalta que "[...] a própria forma de organização social e ocupação do espaço pelos Guató que, diferentemente de outros grupos, não se organizam em aldeias, mas em famílias autônomas umas com relação às outras". Essa estrutura familiar autônoma está ligada à necessidade de maior mobilidade, especialmente durante os períodos de cheia, quando as águas do Pantanal inundam suas moradias, exigindo um modo de vida mais flexível e adaptável.

Nesse sentido, é fundamental pensar em ações educativas que reconheçam os estudantes indígenas Guató, uma etnia que foi considerada extinta por muito tempo e que possui especificidades únicas. No entanto, para que os saberes desses estudantes sejam valorizados como contribuições para a construção de currículos mais plurais, é preciso antes reconhecer os padrões culturais, sociais, políticos e econômicos impostos historicamente, que levaram à subjugação e desvalorização das culturas indígenas, bem como de outras formas de conhecimento e práticas culturais. A educação colonizadora sempre ignorou outras maneiras de saber, ser e viver, e a história mostra que, em muitos aspectos, a educação ainda mantém essa mesma intenção de suprimir qualquer forma de conhecimento que fuja ao modelo dominante.

Os povos indígenas, marcados por séculos de colonização, opressão e violência, carregam traumas históricos profundos, que se refletem na maneira

como seus estudantes se relacionam nos espaços escolares e na forma como declaram suas identidades em contextos urbanos. A sensação de deslocamento, as experiências negativas de rejeição cultural, a ausência de representação indígena nos currículos e a desconexão com os estudantes não indígenas são realidades frequentes nas escolas, perpetuando narrativas dominantes e práticas educativas monoculturais.

Vieira (2015, p. 91), com base nas reflexões de Bauman (1998), destaca que a presença de indígenas nas escolas urbanas gera não apenas uma "desordem", mas também uma "estranheza". Isso revela que a negação das identidades Guató no ambiente escolar pode ser resultado da própria instituição, que muitas vezes não está preparada para lidar com as diferenças e tampouco reconhece os saberes desse povo como contribuições válidas. Essa postura reforça a marginalização e a invisibilidade dos Guató, dificultando a construção de uma educação inclusiva e plural.

A educação colonial e o projeto da modernidade tiveram impactos profundamente negativos sobre as culturas não ocidentais, impondo uma visão de mundo eurocêntrica que resultou na supressão, marginalização e exploração desses povos. Como destaca Ballestrin (2017), modernidade e colonialidade são indissociáveis, pois uma depende da outra para se consolidar numa sociedade capitalista. Esse processo histórico se reflete concretamente no cotidiano dos estudantes Guató nas escolas urbanas, onde o silenciamento e a negação de suas identidades muitas vezes funcionam como estratégias de sobrevivência e adaptação. Bauman (2004, p.19) analisa esse fenômeno ao afirmar que "Sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar", mostrando como essas atitudes podem ser mecanismos de resistência para quem se sente deslocado entre culturas.

Essa realidade evidencia a urgência de promover diálogos significativos sobre a valorização das diferenças no ambiente escolar, criando espaços de troca de saberes onde os indígenas possam se reconhecer como parte integrante da comunidade educativa, com conhecimentos e perspectivas que enriquecem o coletivo. No entanto, como observam Funari e Piñón (2022, p.106), a autodeclaração indígena em contextos urbanos ainda é um desafio: "Se considerarmos o estigma ainda associado, na maioria, a índios e negros no

Brasil, podemos dizer que esses números devem encobrir um percentual de pessoas que preferem não explicar sua relação com os índios". Essa dificuldade se amplifica em escolas que não reconhecem essas identidades, criando um círculo vicioso de invisibilização.

Hall (2014, p.23) oferece uma chave importante para entender esse processo ao afirmar que "[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente". Essa perspectiva ajuda a compreender como os Guató precisam constantemente negociar suas identidades nos espaços escolares, adotando por vezes estratégias de silenciamento para garantir sua permanência. Esse jogo identitário ocorre num cenário educacional marcado por uma lógica eurocêntrica e cartesiana, onde as ações pedagógicas buscam padronizar os sujeitos para atender às demandas de uma sociedade que valoriza saberes únicos e universais, medidos por indicadores de desempenho. Nesse modelo, que forma indivíduos para um mercado de trabalho excludente, os estudantes indígenas são pressionados a abrir mão de suas identidades para se enquadrar em padrões homogêneos.

O problema se agrava quando observamos que escolas e Estado perpetuam essa lógica através de currículos e práticas pedagógicas que ignoram outros modos de saber, baseando-se no que Tardif (2012) chama de "saberes curriculares" - conhecimentos oficializados que os professores reproduzem sem questionamento. Nesse sistema, como denuncia Memmi (2007, p.133), "A mais grave carência sofrida pelo colonizado é a de ser colocado fora da história e fora da cidade. A colonização lhe suprime qualquer possibilidade histórica e social". Quando as práticas escolares reproduzem essa lógica colonizadora, elas reafirmam simbolicamente o lugar marginal reservado às culturas não hegemônicas e questionam a real importância dada à sua presença nos espaços sociais.

A educação tradicional tem sistematicamente excluído os povos indígenas do projeto de sociedade, tratando-os como figuras do passado - uma visão que se materializa nos livros didáticos, nas práticas pedagógicas alinhadas a currículos colonizadores e nos discursos de muitos educadores. Reconhecer que os povos indígenas não apenas contribuíram como continuam a participar ativamente na construção da história brasileira representa um

desafio complexo, pois exigiria revisitar questões fundamentais no campo educacional que, no entanto, não despertam o interesse dos atuais detentores do poder.

A trajetória histórica da educação brasileira levou as instituições de ensino a desenvolverem currículos e práticas pedagógicas que ignoram identidades e diferenças. Como observa Lima (2008, p. 87), "A escola resulta de um longo processo histórico de construção e institucionalização, incluindo as especificidades e as diferenças que evidenciam de país para país e de cultura para cultura". Essa constatação revela a dificuldade do sistema educacional em incorporar as culturas indígenas como contribuintes válidos para os currículos e práticas pedagógicas, optando antes por obscurecer essas identidades. Hall (2014) adverte que a homogeneização cultural reforça relações de poder e perpetua pedagogias ocidentalizadas, o que explica a resistência em adotar práticas interculturais. Prefere-se ignorar especificidades e identidades, evitando assim a necessidade de reinventar caminhos pedagógicos. Contudo, incluir diferentes sujeitos e saberes não significa simplesmente adaptá-los a modelos existentes, mas reconhecer que a escola deve transcender a mera transmissão de conteúdos, abrangendo também o convívio, a troca e a construção coletiva de conhecimentos.

O modelo escolar ocidental, centrado na memorização, na preparação para o mercado e na obediência, não abre espaço para outros saberes ou formas de conhecimento. Nessa lógica, que privilega notas, disciplina e sujeitos padronizados, não há lugar para diferenças ou identidades plurais. Revelar a potência dos saberes Guató, por exemplo, é uma tarefa árdua, já que as escolas demonstram pouco interesse em entender como esses conhecimentos poderiam enriquecer os currículos. Rezende (2013, p. 202) destaca que os saberes indígenas "[...] estão intimamente ligados com a vida", abrangendo humanos, natureza e animais numa visão integrada. O autor ainda afirma: "Para tratar dos Saberes de um povo, eu parto do princípio de que as pessoas são inteligentes, são capazes de enxergar o mundo, de enxergar as pessoas, de perceber os desafios históricos, sabem dar respostas para os desafios de cada momento histórico" (Rezende, 2013, p. 203).

Apesar desse cenário, a Constituição de 1988 e a Lei nº 11.645/2008 criaram brechas para questionar a hegemonia dos saberes ocidentais, ao

tornarem obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. No entanto, a subordinação das escolas públicas aos interesses políticos e econômicos dominantes impede a efetiva implementação de currículos interculturais, mantendo a falsa ideia de que outras formas de educação seriam inviáveis.

Em contraste com a educação colonizadora, a interculturalidade propõe uma aprendizagem contextualizada e rizomática, que dialoga com todos os conhecimentos sem impor hierarquias. Como afirma Arroyo (2012, p. 27), nessa perspectiva, a escola "Não propõe como educá-los, mas como se educam, nem como lhes ensinar, mas como aprendem, nem como os socializar, mas como se socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são". Essa abordagem reconhece a autonomia dos sujeitos em sua formação integral, rompendo com os moldes tradicionais que perpetuam exclusões e silenciamentos.

A representação construída pela linguagem e pelos fenótipos no sistema educacional reforça perspectivas dominantes que reproduzem valores eurocêntricos, contribuindo para a invisibilização dos estudantes Guató nas escolas urbanas. Hall (2016) compreende a representação como uma "construção social" estabelecida através de linguagens, imagens e referências atribuídas às diferentes culturas, cujo objetivo principal é moldar formas de aprender, ser, consumir e conhecer. Essa dinâmica está intrinsecamente ligada aos modelos educacionais da modernidade, que buscam criar um "mundo melhor" e formar sujeitos preparados para o mercado. Bauman (2000), conforme citado por Vieira (2015, p. 91), descreve a modernidade como um projeto que trouxe consigo "[...] um desejo de ordem na tentativa de construção de um mundo estável [...]", onde tudo que foge ao "lugar" ou à "ordem" estabelecida deve ser removido do convívio social, sendo classificado como "sujo", "imundo", "impuro", "estranho" ou "agente poluidor". O próprio Bauman (2010) critica as implicações sociais, políticas e culturais desse projeto moderno, apontando que suas consequências - como individualização, consumismo, exclusão social e dificuldade em estabelecer relações significativas - são profundamente danosas para qualquer sociedade.

Nessa lógica, manter os Guató na invisibilidade e no desconhecimento dentro do ambiente escolar se mostra a opção mais cômoda, pois está alinhada

com os projetos hegemônicos de sociedade. Existe claramente um movimento histórico que permeia todos os setores sociais, buscando disseminar e fortalecer ações educacionais, políticas e culturais ocidentalizadas, projetadas para atender interesses específicos. Questionar as narrativas e estruturas de poder subjacentes ao currículo estabelecido, reconhecendo que os conteúdos obrigatórios da educação básica não atendem às diversas necessidades pedagógicas nem correspondem às expectativas dos diferentes estudantes, inevitavelmente gera desconforto e provoca questionamentos. Como analisa Silva (2005), o currículo funciona como um aparato ideológico e político que a escola utiliza para reproduzir intenções de dominação, sendo que "O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável" (Silva, 2005, p.148). Dessa forma, pensar em currículos alternativos para sujeitos diversos se mostra inviável do ponto de vista político, pois o currículo nunca é neutro ou objetivo, mas sim moldado por valores, crenças e interesses políticos e sociais que refletem e transmitem perspectivas dominantes, perpetuando desigualdades e relações de poder.

Bauman (1998) observa que aqueles que não se alinham desde o início com os projetos pré-estabelecidos pelas instituições podem ser vistos como causadores de desordem. Tudo que se afasta da normalidade das ações educativas ocidentalizadas provoca desconforto e desestabiliza o que já está pré-determinado para ser ensinado. Romper com essa lógica dicotômica que opõe o formal ao diferente/outro exige uma escola capaz de dialogar com as diferenças, que compreenda o valor dos saberes tradicionais sem discriminá-los ou estranhá-los. Marques (2012, p. 109) defende que a escola precisa entender que: "Todos, no caso, têm o mesmo valor existencial e, por isso mesmo, devem compartilhar dos mesmos espaços e tempos, sem qualquer discriminação", acrescentando que acolher as diferenças dos estudantes indígenas implica reconhecer que: "Não devemos falar das diferenças como algo externo a nós, como se a sociedade fosse composta apenas pelos ditos diferentes".

Portanto, questionar as relações de poder presentes nas práticas educativas e propor uma construção curricular decolonial é essencial para as escolas urbanas que recebem estudantes Guató, especialmente considerando a história colonizadora e a colonialidade enraizada no pensamento brasileiro,

que não favorece diálogos interculturais ou pedagogias alternativas. Essa transformação provocaria o que Ballestrin (2013) denomina de "giro decolonial" nas ações político-pedagógicas escolares, mas para isso seria necessário um movimento intelectual por parte da escola que desafiasse e superasse as estruturas coloniais de poder e conhecimento, promovendo pedagogias alternativas a partir de uma abordagem crítica que questionasse o colonialismo e reconhecesse diferentes epistemologias.

Para garantir a inclusão das culturas subalternizadas e colonizadas nos currículos escolares, é fundamental adotar uma abordagem pedagógica que represente suas diversas perspectivas, experiências e vozes, promovendo ao mesmo tempo uma reflexão crítica sobre as desigualdades e injustiças que essas populações enfrentam. Isso implica incluir ativamente as vozes desses povos no processo educacional e investir na formação de professores capazes de abordar questões culturais e epistemológicas com sensibilidade e respeito, rompendo assim com o modelo educacional colonizador que busca silenciar e marginalizar o diferente. No caso dos estudantes Guató, seus conhecimentos e epistemologias são frequentemente desconsiderados ou mesmo inferiorizados nas escolas, evidenciando como as ações educativas voltadas para as diferenças se limitam a currículos padronizados e práticas pedagógicas colonizadoras.

Para que ocorram mudanças metodológicas significativas, é essencial que professores, coordenadores pedagógicos e diretores saiam das "caixas" metodológicas em que se encontram. Como explica Lander (2005, p.13), essa estratégia ocidental visa modernizar as culturas e padronizar a estrutura das disciplinas das Ciências Sociais. Denovac (2020, p.316-317) propõe "[...] descolonizar o conhecimento, romper com o epistemicídio, como forma de romper com a violência e a destruição sistemática de saberes e conhecimentos produzidos por grupos marginalizados ou colonizados". Identificar como a colonização do saber se manifesta nos referenciais curriculares, nas práticas educativas e na negação de pedagogias alternativas que reconheçam as diferenças pode ser um passo crucial para as escolas questionarem o currículo colonizador, que ignora tanto as diferenças quanto outras formas de conhecimento.

Silva e Meneses (2009, p.183) destacam que "[...] ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um

único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural [...]", o que reforçou a hegemonia dos currículos ocidentalizados, únicos e, ao mesmo tempo, "[...] descontextualiza o conhecimento impedindo a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma".

Diante disso, é importante ressaltar que, para compreender como os estudantes Guató se identificam e se movimentam nas escolas urbanas não indígenas, e se existem currículos e práticas pedagógicas que consideram seus saberes, é necessário reconhecer que, assim como em outros espaços sociais, há evidências de discriminação e invisibilidade desses indígenas no ambiente escolar. Os currículos e as práticas educativas continuam pautados por uma educação colonizadora, que não reconhece o potencial e as contribuições das culturas e diferenças na construção da sociedade. Essa realidade exige uma transformação profunda no modo como a escola lida com a diversidade, abrindo espaço para epistemologias até então marginalizadas.

2.3 A Trajetória Escolar de Estudantes Enawene Nawe, Juina, MT

A pesquisa desenvolvida por Cleyde Nunes Pereira de Carvalho (2014), na linha Currículo, formação docente e diversidade do PPGE da Unidade Universitária de Paranaíba da UEMS, buscou detalhar a abordagem ao ensino de Ciências na escolarização dos estudantes Enawene Nawe, matriculados no Ceja Alternativo de Juína, Mato Grosso, bem como esse ensino que se vincula à Educação em Saúde nesta comunidade. Para elaborar sua análise, a autora elegeu como córpus documentos como planos de ensino elaborados pelos profissionais docentes, propostas pedagógicas da Seduc/MT e do Ceja Alternativo para esses discentes indígenas, atividades desenvolvidas pelos estudantes e outros materiais pertinentes à escolarização dos cursistas, visando compreender o ensino de Ciências.

Carvalho (2014) registra que o povo Enawene Nawe vive em uma única aldeia, denominada Halataikwa, localizada às margens do rio Iquê, afluente do rio Juruena, no Estado de Mato Grosso, na Amazônia meridional, região central do Brasil. Seu território indígena abrange os municípios de Juína, Comodoro e Sapezal, com uma área de 742.088 hectares. A pesquisa foi desenvolvida sob

uma perspectiva etnológica e documental, utilizando como instrumentos para produção de dados a análise de conteúdo de documentos escolares do Ceja Alternativo referentes aos estudantes Enawene Nawe, o relatório emitido pelo DSEI Cuiabá sobre as morbidades notificadas na aldeia Halataikwa entre 2010 e 2012, e informações verbais fornecidas por uma professora que lecionou para esses estudantes em 2013.

A análise da autora fundamenta-se nos pressupostos do pensamento fenomenológico, que prioriza as experiências vividas e os significados subjetivamente construídos, distanciando-se de categorias teóricas abstratas. Esse método permitiu estudar a cultura, os modos de vida, as condições de saúde e o processo de escolarização dos Enawene Nawe, considerando a singularidade dessa sociedade indígena. Para aprofundar seu referencial teórico, Carvalho (2014) recorreu a obras significativas da produção acadêmica brasileira, especialmente da história da educação, linguagem e antropologia social, dialogando com autores que investigaram o ensino de Ciências, a Educação Escolar Indígena e a Saúde Indígena, sempre em consonância com uma proposta pedagógica intercultural, bilíngue e diferenciada, conforme as legislações nacionais vigentes.

Além disso, a autora consultou dados do Censo Demográfico 2010 – O Brasil Indígena (IBGE) e o Relatório de Gestão 2010 da Funasa, documentos essenciais para compreender a situação atual dos povos indígenas no país, especialmente no que diz respeito à saúde coletiva. Esses materiais também subsidiaram a descrição das condições de saúde da comunidade Enawene Nawe durante o período em que Carvalho atuou como professora entre eles.

Os resultados da pesquisa evidenciam a necessidade de a Seduc/MT e o Ceja Alternativo proporcionarem condições para um processo educativo articulado à história, aos saberes, aos rituais de passagem e aos códigos culturais dessa comunidade, visando desenvolver ações de Educação Preventiva não apenas em relação às Infecções Sexualmente Transmissíveis e à Aids, mas também a outras infecções presentes nas trajetórias de vida desse grupo étnico. Carvalho (2014) destaca que uma das possíveis estratégias para implementação dessas ações é a inserção de conteúdos no currículo de Ciências que considerem a língua materna, o modo de vida e os códigos culturais dos Enawene Nawe, respeitando suas visões de mundo e trajetória histórica.

Na ocasião da pesquisa, o povo Enawene Nawe enfrentava um contato progressivo com a sociedade envolvente, o que os colocava em situação de vulnerabilidade, especialmente em questões de saúde e preservação da língua indígena. A autora ressalta a necessidade de um trabalho preventivo com essa comunidade, sensibilizando-a para o cuidado com a saúde individual e coletiva, bem como para a valorização de sua língua materna. Para que o Ceja Alternativo realize esse trabalho de forma eficiente, Carvalho (2014) defende a oferta de cursos de formação continuada para gestores e professores não indígenas, a fim de que conheçam profundamente a cultura, os rituais, as condições físicas da aldeia e as demandas sociais desse povo, garantindo assim uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, em conformidade com as legislações nacionais.

2.4 O uso de imagens da arte Kadiwéu na atuação de professores(as) de arte, Campo Grande–MS

A pesquisa de autoria de Verônica Lindquist (2021), desenvolvida na linha Formação de Professores, Culturas e Diversidade no PPGE-UEMS, Campo Grande, apresenta os resultados de uma investigação sobre o Ensino de Arte e a repercussão das relações de alteridades. A autora elege imagens para apresentar a arte e a cultura do povo Kadiwéu, analisando a relação entre arte e antropologia, com o objetivo de contribuir para a atuação de professores de arte por meio de uma abordagem antropológica da imagem. Essa proposta surge diante das especificidades de trabalhar a temática indígena em sala de aula, alinhando-se à implementação da Lei nº 11.645/2008, especialmente no que diz respeito à abordagem contextualizada de imagens, histórias e culturas indígenas no currículo de arte.

Lindquist (2021) problematiza a arte em sua investigação, indo além da linguagem e da comunicação, ao incorporar o conceito de agência, que permite discutir culturas, perspectivas e estéticas não ocidentais. A autora destaca que o diálogo entre arte e antropologia revela uma relação de estranhamento que deve ser considerada nas práticas pedagógicas, principalmente no que se refere à percepção e ao confronto que moldam a

maneira de ver e ser de cada indivíduo. Essas relações, segundo ela, podem ser inferidas indiretamente e se manifestam na percepção do Outro, como em um jogo que reduz a existência a um referente materializado na imagem fotográfica, a qual precisa ser situada e contextualizada para crianças e adolescentes, considerando sua percepção e imaginação durante a leitura de imagens. Dessa forma, as conexões entre vida e imagem alimentam representações sociais, permitindo que a imagem seja analisada antropologicamente, já que impacta nossas relações e interações sociais.

Essa dinâmica revela uma problemática na constituição do diálogo entre culturas, assim como nas percepções e imagens que envolvem o Eu e o Outro, abrindo caminho para novas possibilidades de ser, viver e conceber o mundo. Para desenvolver sua pesquisa, Lindquist (2021) trabalhou com imagens fotográficas e desenhos de Guido Boggiani (1892-1897) e de Lévi-Strauss (1935-1936). O primeiro conjunto, recuperado por Pavel Fric, neto de Alberto Vojtêch Fric, contém 83 imagens pertencentes ao acervo da família Fric & Fricova, digitalizadas no site da Bayerische Staatsbibliothek. Desse total, 31 foram selecionadas, incluindo fotografias e desenhos. Já as imagens de Lévi-Strauss somam 19, entre desenhos publicados em *Tristes Trópicos* e fotografias disponíveis no acervo online do Musée du Quai Branly-Jacques Chirac, em Paris.

A autora ressalta que a leitura de imagem demanda um esforço interdisciplinar para desvendar o imaginário por trás das compreensões que o olhar ocidental projeta sobre o Outro, especialmente nas artes indígenas. Ela adota como ponto de partida o referencial da imagem sob uma perspectiva histórica, filosófica, cultural e ética, considerando que a aprendizagem em arte utiliza métodos da história da arte, da iconologia e da teoria da arte, os quais permitem compreender as camadas de interpretação da imagem a partir de um viés etnocêntrico.

Os resultados da pesquisa demonstram que a abordagem da imagem como agência e sua articulação com a cognição nos processos de montagem com "imagens cruzadas" se constroem na inter-relação entre a percepção de diferenças estéticas e culturais, mediadas pela apresentação das alteridades por meio de expressões artísticas. Além disso, a leitura de imagem como recurso didático evidencia um processo problematizador diante das relações, encontros

e estranhamentos entre o Eu e o Outro, assim como os choques culturais que geram ressignificações passíveis de debate no processo de aprendizagem das crianças nas aulas de arte.

2.5 Registro da Cerâmica Terena como Patrimônio Cultural de Mato Grosso do Sul

A pesquisa desenvolvida por Douglas Alves da Silva (2021) na linha Formação de Professores, Culturas e Diversidade no PPGE-UEMS, Campo Grande, teve como objeto de análise o registro patrimonial da cerâmica Terena, visando contribuir para a salvaguarda desse patrimônio cultural indígena de Mato Grosso do Sul. O estudo focou no processo de registro do conhecimento tradicional, identificando o modo de produção da cerâmica pelas artesãs Terena do estado, articulando essa análise com a história desse grupo social e com conceitos como cultura, representatividade, patrimônio cultural e educação patrimonial. Para abordar os aspectos históricos dos Terena em Mato Grosso do Sul, Silva (2021) recorre a relatos de naturalistas, aventureiros e viajantes que tiveram contato com esse grupo étnico entre os séculos XVI e XIX, além de estudos etnológicos, antropológicos e pesquisas de autores das áreas de história, antropologia, sociologia e educação patrimonial, complementados pela análise da legislação nacional pertinente.

O trabalho realiza uma análise minuciosa do processo de registro do modo de produção da cerâmica Terena como patrimônio cultural de Mato Grosso do Sul, conduzido pela Fundação de Cultura do MS com base no relatório final elaborado pelo antropólogo Wallace de Deus Barbosa. Essa investigação buscou fornecer subsídios para professores de História da Educação Básica, considerando a necessidade de abordar conteúdos sobre história e cultura indígena conforme estabelece a Lei nº 11.645/2008. Silva (2021) destaca a expressiva presença numérica do povo Terena em Mato Grosso do Sul e a proximidade de sua cultura e artesanato tradicional com a sociedade sul-mato-grossense, sendo a cerâmica, reconhecida como patrimônio cultural, encontrada em diversos municípios do estado - aspecto que aproxima a temática da realidade dos estudantes.

Metodologicamente, a pesquisa se constituiu a partir de mapeamento bibliográfico e análise de documentos oficiais, incluindo o Processo de Registro da Cerâmica Terena como Patrimônio Cultural de Mato Grosso do Sul, a legislação vigente e conceitos como educação para as relações étnico-raciais, cultura, patrimônio cultural e educação patrimonial. Quanto ao ensino da história e cultura indígenas, Silva (2021) aponta uma tendência à generalização na abordagem desses conteúdos em sala de aula, especialmente quando baseada em livros didáticos que podem tratar essas culturas de forma distanciada de sua pluralidade.

Nesse sentido, o autor defende a necessidade de maior aproximação entre escola e sociedade, com oferta de formação continuada que prepare técnicos e professores para desconstruir preconceitos, generalizações e estereótipos, promovendo o conhecimento e valorização da história e culturas indígenas. Destaca ainda a importância da produção de novos materiais didáticos em parceria com professores indígenas, considerando particularidades regionais, como forma de atrair os estudantes para essa temática tão próxima da realidade brasileira. Essa abordagem pode facilitar o ensino dos códigos culturais indígenas, aproximando crianças e jovens - indígenas e não indígenas - desses conhecimentos fundamentais.

PARTE 3

OS CONTEXTOS DOS POVOS INDÍGENAS NA FRONTEIRA EM MATO GROSSO DO SUL E MATO GROSSO E A LEI 11.645/2008

Este capítulo encerra a obra com uma reflexão aprofundada sobre os desafios e as conquistas dos povos indígenas no contexto educacional, destacando a trajetória de resistência e ressignificação de suas identidades em ambientes urbanos e acadêmicos. A presença de estudantes indígenas nas universidades, como os acadêmicos Terena analisados por Sobrinho (2016), revela um movimento de afirmação cultural e intelectual que desafia estereótipos e reivindica espaços historicamente negados. Suas narrativas mostram não apenas as dificuldades enfrentadas — como o deslocamento geográfico, a convivência com não indígenas e a luta contra representações reducionistas —, mas também a potência de sua atuação como mediadores de saberes, capazes de articular conhecimentos tradicionais com as demandas do mundo contemporâneo.

A educação superior, no entanto, é apenas um dos cenários dessa transformação. A pesquisa de Amaro (2019) sobre os jogos indígenas demonstra como práticas culturais podem se tornar ferramentas pedagógicas poderosas para a implementação da Lei nº 11.645/2008, integrando histórias e cosmovisões indígenas aos currículos escolares. Esses jogos, mais do que atividades lúdicas, são expressões de resistência que fortalecem a identidade de povos como os Guarani-Kaiowá e promovem diálogos interculturais em escolas urbanas e rurais. Da mesma forma, o estudo de Pagliuca (2017) sobre a concepção de infância entre os Chiquitano ressalta a importância dos saberes dos mais velhos na transmissão de valores e tradições, mostrando como brincadeiras e rituais como o *curussé* perpetuam a cultura de geração em geração.

A implementação de uma educação antirracista e intercultural exige, como evidenciam as experiências do Grupo Coeduc, uma ruptura com os paradigmas coloniais que ainda estruturam o sistema escolar. A formação de professores, a revisão crítica dos materiais didáticos e a valorização de narrativas indígenas são passos essenciais para desconstruir a ideia de uma cultura única e hegemônica. Como destacam Grando, Stroher e Campos (2020), a interculturalidade crítica não se limita à inclusão de conteúdos, mas propõe uma reestruturação das relações de poder no espaço educativo, onde os saberes indígenas sejam reconhecidos como legítimos e necessários.

Nesse sentido, a Lei nº 11.645/2008 é um instrumento político crucial, mas sua efetividade depende de ações concretas que ultrapassem o discurso legal. As pesquisas apresentadas neste capítulo — desde o registro da cerâmica Terena como patrimônio cultural (Silva, 2021) até as reflexões sobre a arte Kadiwéu (Lindquist, 2021) — ilustram como a valorização das culturas indígenas pode enriquecer não apenas a educação, mas a sociedade como um todo. Contudo, como alerta Bittencourt (2019), a aplicação da lei ainda esbarra em resistências estruturais, desde a falta de formação docente até a persistência de um racismo que invisibiliza histórias e corpos indígenas.

O capítulo conclui com um chamado à ação: a escola precisa se transformar em um espaço de fronteira, onde as diferenças não sejam apagadas, mas celebradas como parte fundamental da humanidade. Aprendendo com os povos indígenas — suas lutas, suas cosmologias e suas estratégias de resistência —, a educação pode se tornar uma ferramenta de descolonização, capaz de enfrentar as heranças de violência e construir futuros mais justos e pluralistas. Como afirma Baniwa (2006), a desconstrução do racismo exige que reconheçamos a dívida histórica para com esses povos e, acima de tudo, que honremos sua contribuição contínua para a diversidade e a riqueza cultural do Brasil. Esta obra, ao reunir vozes indígenas e não indígenas em diálogo, reforça a urgência desse compromisso coletivo com uma educação que, finalmente, acolha e valorize todas as formas de saber e existir.

3.1 A Trajetória de Acadêmicos(as) Terena na Unidade Universitária de Campo Grande da UEMS

A pesquisa empreendida por Karine Silva Sobrino (2016), na linha Formação de Professores, Culturas e Diversidade no PPGE-UEMS, Campo Grande, analisa a constituição identitária e a trajetória de acadêmicos(as) da etnia Terena que estudaram na Unidade Universitária de Campo Grande da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A autora convidou 11 acadêmicos(as) matriculados(as) nos cursos de Letras, Pedagogia e Geografia para colaborar com sua investigação, buscando desvelar suas narrativas na educação superior sob a perspectiva das relações étnico-raciais, descrevendo dados sobre sua escolarização formal e acesso à formação profissional.

A presença de acadêmicos(as) indígenas nas universidades tem se consolidado em todo Mato Grosso do Sul, e, segundo Sobrinho (2016), sua permanência envolve diversos fatores, como o deslocamento das aldeias para as cidades, a convivência com não indígenas, o enfrentamento de situações socioeconômicas distintas e o desafio de lidar com representações estereotipadas do que é "ser índio" na sociedade contemporânea. Nessa investigação, a autora traça o perfil dessa juventude que acessa o ensino superior, destacando os dilemas enfrentados no espaço acadêmico, com o objetivo de subsidiar e aprimorar as práticas didático-pedagógicas voltadas a essa população. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, a partir das narrativas dos(as) acadêmicos(as), busca evidenciar a identidade desses(as) jovens Terena.

Para a produção dos dados, Sobrinho (2016) utilizou entrevistas estruturadas por questionários com perguntas abertas e o uso de imagens, seguindo as diretrizes das legislações nacionais e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep). A relevância do estudo justifica-se pela escassa bibliografia disponível nos repositórios brasileiros sobre identidade de acadêmicos(as) indígenas no ensino superior. Além disso, os resultados visam contribuir para a construção de práticas educativas mais inclusivas e igualitárias, fomentando reflexões sobre a entrada e permanência de indígenas na universidade.

Desvelar as identidades durante a trajetória formativa dos(as) acadêmicos(as) Terena é uma ação provocadora, pois suas narrativas revelam a constituição do "ser Terena", marcada por características sociais compartilhadas e elementos tradicionais preservados em suas memórias. Sobrinho (2016) destaca que a formação docente é crucial para essas comunidades, pois esses profissionais atuam como agentes de transformação, mediando o diálogo entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos tradicionais, promovendo rupturas e novas relações nas instituições onde atuarão.

Nos discursos analisados, a autora identificou as lutas e mobilizações dos povos indígenas no Brasil, além de abordar o conceito de identidade sob uma perspectiva antropológica. Ela ressalta que, ao discutir a preservação das culturas indígenas, dois marcos legais são fundamentais: a Constituição Federal de 1988 e a LDB (Lei 9.394/1996), que reconhecem os direitos desses povos. No

entanto, mesmo com esses avanços, garantir o direito às identidades indígenas no Brasil ainda é complexo, pois a visão estatal muitas vezes reproduz uma perspectiva pós-colonial que enxerga essas culturas de forma estática, o que revela uma compreensão equivocada.

Sobrinho (2016) convida à reflexão sobre o caráter dinâmico da cultura indígena, especialmente no que se refere à ressignificação de saberes e às relações interculturais. Dar voz a essas narrativas é essencial, já que esses sujeitos historicamente foram marginalizados em espaços privilegiados, como a academia. A troca de conhecimentos entre universidade e comunidades indígenas evidencia a importância de processos de aprendizagem que transformam ações individuais em coletivas, enriquecendo ambos os lados.

O povo Terena tem muito a contribuir com as novas gerações, seja nas aldeias ou em áreas urbanas, reafirmando sua identidade e ocupando espaços sociais. Discutir o que é "ser Terena" no século XXI, segundo a autora, exige compreender suas particularidades históricas, econômicas, políticas e sociais, considerando que esse grupo também está sujeito a transformações. Suas práticas culturais e sociais são constantemente ressignificadas para garantir sua sobrevivência étnica.

A mobilidade Terena, ou seu modo de circular por diferentes espaços e interagir com outras etnias, é evidente no crescente número de indígenas em Campo Grande e outras cidades de Mato Grosso do Sul, onde buscam melhorias na qualidade de vida e educação para suas famílias. As narrativas dos(as) acadêmicos(as) revelam o desejo de competir em igualdade com o "Outro", aproveitando as oportunidades oferecidas pela universidade e pelo mercado de trabalho. Muitos estão se formando em diversas áreas e até ocupando cargos públicos, demonstrando engajamento político.

Para Sobrinho (2016), as relações entre acadêmicos(as), universidade e práticas pedagógicas devem ser construídas de forma interligada, enfrentando os desafios do ingresso indígena no ensino superior. Isso inclui a descolonização do conhecimento e a adoção de didáticas que coloquem o(a) estudante indígena como protagonista de sua aprendizagem, em diálogo com os(as) demais colegas.

A autora também alerta para a persistência da discriminação, manifestada em discursos que questionam o direito dos jovens indígenas à educação superior ou subestimam sua capacidade acadêmica. Diante disso, é

urgente aprimorar práticas pedagógicas que incorporem as histórias e culturas indígenas, considerando aspectos antropológicos e linguísticos. A formação docente deve abordar as diversidades presentes nas instituições de ensino, promovendo aprendizagens que desconstruam o preconceito ainda enraizado na sociedade brasileira em relação aos povos originários.

3.2 A produção acadêmica sobre os jogos indígenas no Brasil – contribuições para o currículo escolar

A dissertação de Leandro Lima Amaro (2019), desenvolvida na linha Formação de Professores, Culturas e Diversidade no PPGE-UEMS, Campo Grande, analisou a produção acadêmica sobre os jogos indígenas no Brasil por meio de um mapeamento de fontes em diferentes programas de pós-graduação. O autor levantou teses e dissertações disponíveis no portal de periódicos da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD – IBICT), publicadas entre 1990 e 2018, buscando alinhar suas investigações às exigências da Lei nº 11.645/2008. De natureza teórico-qualitativa, o estudo examinou as abordagens temáticas e metodológicas, bem como as fontes utilizadas pelos pesquisadores da área de educação e educação física dentro do recorte temporal selecionado. Além disso, a pesquisa buscou identificar como esses trabalhos privilegiaram os jogos indígenas como objeto de estudo, visando compreender a relação entre currículo escolar, histórias e culturas dos povos indígenas brasileiros.

Amaro (2019) apresenta um histórico da Educação Física no contexto escolar brasileiro, discutindo suas concepções pedagógicas, a importância dos jogos nas aulas e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens. O estudo também contextualiza os indígenas brasileiros, com ênfase nos Guarani-Kaiowá de Mato Grosso do Sul, detalhando aspectos de sua cultura e do Território Indígena Jatayvary. Essas informações são fundamentais para compreender o contexto analisado, já que crianças e jovens dessa etnia estudam na Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus.

A partir desse mapeamento, Amaro (2019) destaca que as reflexões produzidas permitiram elaborar uma proposta para a implementação dos

jogos indígenas no currículo de uma escola pública em Ponta Porã, MS, que atende um número significativo de estudantes Guarani-Kaiowá. Essas atividades demonstram potencial para contribuir na formação de novos sujeitos, espaços e temporalidades, embora ainda seja necessário aprofundar pesquisas quanto a recortes temporais, geográficos e, principalmente, étnicos. O autor ressalta que os Jogos Indígenas no Brasil têm desempenhado um papel importante na preservação e visibilidade das culturas indígenas, além de estreitar relações entre indígenas e não indígenas por meio de atividades esportivas entre povos fronteiriços. Essa interação entre jogos tradicionais e modernos proporciona novas experiências e alternativas, reconstruindo representações culturais. As produções acadêmicas consultadas indicam que brincadeiras tradicionais e esportes podem auxiliar no ensino das histórias e culturas indígenas.

Sob essa perspectiva, a educação intercultural pode apoiar gestores escolares na implementação de políticas públicas que reorganizem currículos de forma inclusiva, alinhados às culturas e histórias dos povos indígenas. As escolas, como espaços de trocas simbólicas, culturais e materiais, são também cenários de relações de alteridade entre indígenas e não indígenas. Dessa forma, a instituição escolar pode se consolidar como um ambiente de debate e reflexão entre equipe pedagógica e professores, visando aprimorar currículos com base em estudos decoloniais. Isso inclui abordar, em sala de aula, conteúdos como os jogos indígenas, explorando temas sensíveis como identidade étnica, noções de corpo e a representação de atividades esportivas tanto em escolas indígenas quanto não indígenas.

3.3 Concepção de infância para os Velhos(as) dos Chiquitano, Portal do Encantado–MT

A dissertação de Elidiane de Brito Pagliuca (2017), desenvolvida na linha História, Sociedade e Educação do PPGE da Unidade Universitária de Paranaíba da UEMS, foi implementada em uma instituição escolar com o objetivo de analisar a concepção de infância do povo chiquitano a partir das narrativas dos velhos(as) que vivem no Portal do Encantado, localizado entre

os municípios de Pontes e Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade e Porto Esperidião, em Mato Grosso. A autora convidou seis velhos chiquitanos para participarem das atividades, buscando identificar em seus discursos e práticas sociais aspectos que permitissem compreender a concepção de infância que revelasse o cotidiano desse povo. Esses sujeitos integram o grupo de curussé "Asa Branca" e vivenciam seus saberes e códigos culturais em um contexto de trocas materiais e simbólicas no espaço urbano.

Pagliuca (2017) destaca que os chiquitanos vivem entre a Bolívia e o Brasil, possuindo, no lado brasileiro, a posse permanente da Terra Indígena Portal do Encantado, situada entre esses municípios mato-grossenses. A produção dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com esses velhos(as), conduzidas de maneira espontânea e flexível a partir de um roteiro preparado para esse processo, que foi implementado no Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva - instituição que atende crianças indígenas e não indígenas desde 1992.

Os dados coletados foram transcritos e analisados com base nas contribuições de estudiosos das áreas de Educação, História e Antropologia da Infância. Paralelamente, foi desenvolvido com cinco turmas de crianças de 5 anos (totalizando 81 participantes) um projeto de ensino intitulado "O povo chiquitano e sua cultura na escola". Segundo a autora, a análise dos dados revelou que, na perspectiva dos velhos(as) chiquitanos, a infância é compreendida como uma fase de construção identitária do ser chiquitano, envolvendo seus modos de aprender e viver. Essa construção se estrutura por meio de atitudes como observar, ouvir e imitar os adultos mais experientes, processo que tem garantido a preservação e valorização de suas origens e experiências constituídas nas relações coletivas. A pesquisa ainda constatou que:

> [...] o brincar se apresenta como uma forma de transmissão cultural em constante interação entre velhos e crianças e, nessa dinâmica, o curussé se constitui como muito mais que uma brincadeira, mas como uma produção cultural originária da cultura chiquitana, por meio de um ato ritualístico (Pagliuca, 2017, p. 9).

De acordo com a autora, essa prática cultural se constitui por meio de um elo que revela e aproxima as novas gerações dos saberes e conhecimentos tradicionais desse grupo étnico. No projeto de ensino desenvolvido em parceria com quatro professoras, foi possível constatar que a educação intercultural representa um caminho viável para valorizar as diferenças indígenas presentes no contexto urbano de Porto Esperidião, configurando-se como um espaço de ricas trocas culturais entre indígenas e não indígenas. Pagliuca (2017) compreende o curussé como um ritual que permite entender essa prática enquanto ato religioso, no qual os chiquitanos estabelecem diálogo com elementos da cultura cristã, revelando através de seus gestos o processo histórico vivenciado pelo grupo tanto dentro quanto fora de seus territórios tradicionais ao longo dos séculos.

A autora ainda contextualiza historicamente como muitos padres que passavam por seus territórios transmitiam práticas alheias à cultura chiquitana, introduzindo rituais marcados pela religião cristã. Atuando como demarcadores de terras fronteiriças, esses padres compartilhavam seus valores a partir de uma postura solidária para com o Outro, o que gradualmente permitiu aos chiquitanos estabelecerem diálogos com outras culturas e adaptarem-se a novos contextos e vivências culturais durante os contatos interétnicos.

Pagliuca (2017) destaca que, na concepção dos velhos chiquitanos que colaboraram com a pesquisa, a infância se configura como um espaço de trocas culturais e aprendizados sobre sua história, território tradicional, tradições e códigos culturais. Para a autora, essa fase da vida representa um período fundamental para educar o corpo e vivenciar o conjunto de cosmologias desse povo - seja através das brincadeiras, ao ouvir as histórias dos mais velhos, ao degustar comidas tradicionais ou pelas experiências cotidianas compartilhadas na comunidade.

3.4 Implementando algumas experiências na inclusão das Histórias e Culturas indígenas na Escola

A Formação-ação-intercultural implementada pelo Coeduc, conforme apresentada neste subitem da obra, busca demonstrar como tem criado espaços pedagógicos intencionais para promover a aprendizagem e formação como

um "princípio de coletividade" a ser garantido. Essa abordagem leva em conta as relações conflitivas que permeiam as práticas sociais no ambiente escolar, manifestando-se de diversas formas ao estabelecer conexões com temas e conteúdos em conjunto com os(as) professores(as) em formação. Os conflitos, nesse contexto, são entendidos como elementos fundamentais do processo de aprender com o Outro - especialmente quando, no espaço da sala de aula, se busca romper com uma cultura escolar padronizada e enraizada tanto nos corpos-estudantes quanto nos corpos-professores, abrindo caminho para essa "contracultura" proposta pela interculturalidade crítica. Ao trabalhar com os povos indígenas e suas histórias - estudadas a partir da particularidade de cada povo -, revela-se uma perspectiva de superação da colonialidade do saber e da homogeneização imposta sobre os modos de produzir a vida em cada contexto. Essa abordagem reconhece a reexistência desses povos como coletividade, seja nas aldeias (em terras demarcadas ou não), seja nos espaços urbanos.

> Enquanto estratégia política que busca romper com elos coloniais que ainda marcam as relações de poder, de saber e de ser, o Grupo de Pesquisa Coeduc, enfatiza o estudo da história e cultura dos povos indígenas, como forma de contar outra história, que não há do colonizador. Uma formação que revisa documentos oficiais para desvelar as lutas indígenas, levando aos professores outra proposição pedagógica cujo referencial é a Interculturalidade Crítica e a Pesquisa-ação (Grando, Stroher, Campos, 2020, p. 226).

Epistemologicamente, assumimos que ensinar sobre os povos indígenas exige partir de princípios que se opõem aos legados da colonialidade – como a ideia de que o estudante não é pesquisador e de que apenas o(a) professor(a) detém o saber. Pelo contrário, esses estudos demandam a construção pedagógica de um projeto coletivo, cujo desafio é acessar diferentes conhecimentos sobre – e, preferencialmente, com – pessoas de um povo indígena. Dessa forma, o responsável por apresentar o tema e construir coletivamente o problema de investigação pedagógica contribui para o planejamento e detalhamento dos recursos necessários à pesquisa, delimitando, em sala de aula, as estratégias metodológicas e organizando os participantes em "grupos áulicos", como será

explicitado adiante. Esses passos da pesquisa já refletem um compromisso com a perspectiva ameríndia de produção de conhecimento, buscando respostas a uma realidade intencionalmente assumida como contexto comum no qual todos estão inseridos. Ou seja:

> O princípio da coletividade como um bem a ser preservado e da família como expressão da comunidade, nos auxiliam na aproximação e compreensão dos estudos necessários para refletir estratégias pedagógicas e políticas para o enfrentamento do desafio de formar pessoas – corpos-professores – numa outra perspectiva que não a da cultura dominante profundamente enraizada em histórias pessoais invisibilizadas pelas relações cotidianas e negadas pela possibilidade de não ser identificado com os grupos socialmente marginalizados – o corpo-índio e o corpo-negro (Grando, Stroher, Campos, 2020, p. 226-227).

A escolha do povo a ser estudado marca os primeiros passos desse projeto pedagógico decolonial, partindo da sensibilização dos participantes sobre qual grupo será foco da investigação. Normalmente, a opção decolonial busca identificar os vestígios da presença racista na construção simbólica que permeia a relação do grupo com os povos apagados no contexto em que vivem. No caso específico da história de Cuiabá, surgem inquietações ao analisar os referenciais sobre a fundação da cidade - desde os "hinos" que glorificam "as guerras justas", como nos ensina Berta Ribeiro (1983), até os documentos oficiais do Estado, que podem nos conduzir a uma história distinta daquela que o próprio poder público encobriu para distorcer a realidade e justificar suas ações genocidas contra povos inteiros. Quando se trata de estudar a história dos povos americanos para compreender o racismo presente nas escolas urbanas que recebem crianças de famílias indígenas do Parque Nacional do Xingu, na Amazônia Mato-grossense, Sandra Ayres (2022) defende a importância de privilegiar, tanto nas escolas quanto na formação docente, as histórias desses povos. Esse enfoque reconhece o valor da pesquisa de documentos estatais realizada por Berta Ribeiro (1983), que em sua obra também destaca as contribuições desses povos para nossa sobrevivência e cultura, perenes até os dias atuais.

> De acordo com Ribeiro (1983), é necessário expor a história dos primeiros povos habitantes do Brasil e de seu processo de marginalização progressiva, geográfica e cultural, como um convite à reflexão sobre a verdadeira história dos povos indígenas, na tentativa de apontar uma dívida que o povo brasileiro tem para com esses povos (2022, p. 33).

Neste processo, reencontramos as histórias que nos moldam enquanto sociedade brasileira e regional. Como demonstra a pesquisa de Jonathan Stroher (2022), a prática pedagógica fundamentada na interculturalidade crítica exige romper com aquilo que escraviza o ser humano em seu modo de pensar e sentir a Si mesmo em relação ao Outro. Ao construir um "processo-projeto de (re)aprendizagem" nos termos propostos por Walsh (2009), o autor nos apresenta caminhos e "ferramentas pedagógicas" através das quais a decolonialidade cria possibilidades para o reconhecimento de Si. Essa abordagem revela como a desconstrução de paradigmas colonizadores pode abrir espaço para novas formas de autopercepção e relação com o diferente, mantendo sempre o diálogo crítico como eixo central do processo educativo.

> O que buscamos enfatizar é que os movimentos de luta nos ensinam muito como reexistir, ressaltando a importância da construção de um processo/projeto de afirmação das existências como uma dinâmica educativa que parte da compreensão da própria história como referência (Stroher, 2022, p. 64).

As aprendizagens socialmente construídas emergem de uma proposição pedagógica intencional onde todos participam como iguais em potencial humano para pensar e escrever a própria história, compartilhando experiências que orientam decisões coletivas para superar desafios práticos. Essa abordagem transcende os conteúdos obrigatórios da Lei nº 11.645/2008, pois ao nos dedicarmos ao estudo da história e cultura de um povo com referência local, alcançamos uma compreensão mais complexa do mundo através da relação entre "nós" e os "outros de nós mesmos". Trata-se de uma proposta pedagógica com caráter político, que constrói novas possibilidades de reconhecer as diferenças de ser, saber e viver como dinâmicas

complementares que compõem o mundo onde nos inserimos com nossas particularidades não excludentes. Reinaldo Fleuri (2017), ao analisar os processos antidemocráticos pós-2016 no Brasil, aponta as limitações do Estado em responder às demandas dos grupos historicamente explorados. O pesquisador destaca a dificuldade das elites em compreender as vozes populares, o que impacta diretamente nosso desafio de "aprender com os povos indígenas", já que ignoramos valiosas lições de quem resiste há cinco séculos aos processos colonizadores (Fleuri, 2017, p. 278).

Nossa formação-ação-intercultural constitui um exercício permanente de investigação onde formadores alternam-se como observadores e observados através da pesquisa-ação crítica. Essa dinâmica nos permite socializar resultados obtidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, demonstrando como aprendemos ao problematizar a educação monocultural eurocêntrica. Trabalhando com escolas, professores e crianças, corporificamos a experiência com o Outro num processo recíproco de ensino-aprendizagem que fundamenta as ações formativas do Coeduc (Grando, 2019, p. 18). José Marín (2007, p. 478) reforça essa perspectiva ao destacar os grandes desafios contemporâneos, desde a preservação ecológica até a construção de uma convivência social e cultural baseada em respeito e dignidade.

Neste caminho coletivo, as aprendizagens com povos indígenas nos qualificam como agentes de humanização da sociedade brasileira, transcendendo problemas individuais e estruturas exploratórias que atingem especialmente as escolas públicas, onde histórias e culturas de matriz ameríndia e afro-brasileira permanecem subvalorizadas. Como afirmam Soares, Grando e Stroher (2021, p. 4), o Coeduc assume a centralidade dos corpos na formação humana, promovendo ações integradas de pesquisa, ensino e extensão que potencializam conflitivamente a compreensão do corpo-pessoa em sua totalidade, tecido nas práticas sociais mediadas pela cultura. Esta mediação cultural se dá nas relações corporais próximas, justificando a articulação entre história local e os povos que transformaram ambientes para cuidar, alimentar e celebrar a vida coletiva. É esse o caminho que construímos através de parcerias com professores indígenas, mestres anciãos, educadores e crianças – indígenas e não indígenas – em escolas públicas de Cuiabá, Nova Xavantina, Colíder,

Porto Esperidião e outros contextos em que tecemos nossas reflexões sobre o que os povos indígenas podem nos ensinar no Brasil contemporâneo.

3.5 Produções Acadêmicas sobre a Aplicabilidade da Lei n.º 11.645 na Educação de Povos Indígenas de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul

Os resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito das linhas Formação de Professores, Culturas e Diversidade; Currículo, formação docente e diversidade; e História, Sociedade e Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado e Doutorado Profissional em Educação, bem como do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Mestrado em Educação, oferecido nas Unidades Universitárias de Campo Grande e de Paranaíba, respectivamente, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Esses estudos estão alinhados à Lei n.º 11.648 de 2008, que estabelece a obrigatoriedade da inserção e do ensino dos conteúdos das histórias e das culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na matriz curricular das escolas da educação básica e nos cursos de licenciatura para formação de professores(as) no Brasil. Nesse contexto, Bittencourt (2019, p.7) salienta que:

> [...] essa legislação constituiu-se de forma conturbada nos espaços legislativos após a promulgação da Lei Federal n.º 10.639 de 2003 e a partir desse ano até 2008 entre idas e vindas de relatores da Câmara de Deputados e do Senado Federal, conseguiu tornar-se conteúdo escolar obrigatório nas escolas brasileiras.

Dessa perspectiva, a autora afirma que, apesar de ser uma lei simples e direta, é necessário que os sistemas escolares nas esferas federal, estaduais e municipais oportunizem espaço na estrutura curricular – e na formação de professores – das instituições escolares para implementarem práticas pedagógicas voltadas às crianças, aos adolescentes e aos jovens, abrangendo os diferentes aspectos que constituem as histórias e as culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Nesta obra, consideramos as pesquisas desenvolvidas por autores(as) que buscaram realizar esse exercício, tanto professores(as) indígenas quanto não indígenas, por meio de um minucioso planejamento de pesquisas aplicadas durante sua formação continuada. Esses estudos visam descrever e analisar, ao longo do percurso investigativo, como a Lei n.º 11.645/2008 pode ser implementada, além de demonstrar como os códigos culturais, os saberes e os conhecimentos dos povos indígenas de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul podem contribuir para a formação de crianças e jovens, e, sobretudo, para a consolidação de uma educação antirracista nas diferentes instituições escolares.

3.6 A Formação de Professores(as) para a Lei n.º 11.645/2008: desafios para a implementação da educação antirracista

Um contexto marcado por pesquisas e experiências formativas voltadas à formação de professores da Educação Básica e Educação Infantil, assim como daqueles em formação nas licenciaturas e pós-graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Essas iniciativas representam marcos de um processo intencionalmente construído para reescrever uma história de apagamento impulsionado pelo racismo contra os povos originários do Brasil. Situamo-nos no Centro da América do Sul, um espaço marcado por disputas em torno da exploração da natureza e pela tentativa de apagar os vestígios dos povos originários de seus territórios tradicionais. Trata-se do contexto histórico de um Brasil na fronteira.

> Este processo é iniciado há três séculos na região central da América do Sul, quando os povos ameríndios do território das águas – o Pantanal – partilhavam relações interétnicas intensas entre suas civilizações [o Pantanal] se transforma em cenário de perseguições e mortes que os atingem frontalmente. Do lado atualmente brasileiro, o domínio político português se estabelecia pela Capitania de São Paulo, do lado espanhol pelos aldeamentos jesuíticos que resultaram na saga até hoje vivenciada pelos "Chiquitanos" na fronteira boliviana, e do outro lado hoje fronteira

> paraguaia, a saga vivida pelos povos que sangram diariamente em terras sul-mato-grossenses (Grando, Stroher, Campos, 2020, p. 224).

As fronteiras que impõem uma cultura única para a constituição do estado e do domínio linguístico, religioso e cultural representam atravessamentos que, desde a chegada dos colonizadores europeus na região, expressam um racismo capaz não apenas de eliminar corpos, mas também de marcá-los pela negação de suas formas de pensar, sentir e existir. Essa negação se estende às histórias de suas famílias e comunidades, suas sociedades e suas relações profundamente entrelaçadas com os territórios, o corpo humano e o corpo do mundo, elementos fundamentais para a criação e a produção contínua da vida coletiva. Como analisa Neide da Silva Campos (2021, p. 55) em sua pesquisa com os Bororo de Mato Grosso, os bandeirantes que adentraram as fronteiras espanholas impuseram suas formas predatórias de ser e de enxergar o outro.

> Sedentos de homens e de riquezas, essa forma civilizatória não se ocupou de conhecer e reconhecer o outro, que, desde esse período até agora, é considerado pela cultura ocidental, exploratória e usurpadora de almas, inferior em sua escala de humanos. Homens, mulheres e crianças, hierarquicamente depreciados, sofreram as dores dos sertões, como nos traz, a partir dos documentos oficiais, Berta Ribeiro (1983) sobre os indígenas do Brasil.

Contrapondo a essa perspectiva da colonização e colonialidade atual, esses humanos em diálogo milenar intenso com este cenário ambiental, a natureza cíclica das chuvas e das secas, constroem a dinâmica das relações e produzem a cultura do encontro e das estratégias de manter-se vínculos sociais afetivos fundamentais entre esses tempos organizados pelo diálogo sensível e respeitoso com todas as formas de vida, incluindo o não visível e os silêncios. Como trouxemos nos demais capítulos desta obra, cada grupo humano constrói uma forma própria de apropriar-se do mundo e de recriá-lo permanentemente por meio da dinâmica de sua cultura e de sua língua, que dá sentido e significado às coisas repassadas nas relações sociais em cada fase da vida, cotidianamente, nos ritos e rituais que fortalecem o grupo nas relações de

fronteiras interétnicas e interculturais.

Ao se referir às teias de significados que garantem a integração dos homens e mulheres aos seus respectivos grupos sociais, Geertz (2001) explicita o sentido da cultura como um processo histórico que se produz nas relações sociais, estabelecendo referenciais culturais entre "o mesmo" e "o outro". Trata-se de um movimento de reconhecimento do que é próximo ou familiar e do que é distante, diferente, num processo que possibilita a construção das identidades e a identificação da igualdade na diversidade. A identidade, como um movimento contínuo de consciência de si, fortalece o pertencimento aos grupos sociais que nos constituem como pessoa.

Complementando essa ideia, Grando (2004, p. 43) reafirma a dinamicidade da cultura pelas aprendizagens que se inscrevem nos corpos, expressando comportamentos reconhecidos socialmente e potencializando os processos de pertencimento a um determinado grupo. Porém, isso não significa que uma aprendizagem consolidada pelo comportamento se estabeleça sem conflito, pois "o conflito faz parte das relações sociais que possibilitam o processo de constituição das identidades individuais e coletivas". Em sua pesquisa com os Bororo de Mato Grosso, Grando (2004) traz o corpo como centralidade para a compreensão da pessoa, entendendo que a cultura é tecida tanto nos espaços cotidianos quanto nos ritualizados, onde as interações entre indivíduos potencializam encontros geracionais, de gênero, de posição social, de saberes e de desafios. Essas interações fortalecem as relações entre grupos distintos ao mesmo tempo em que sustentam as formas de ser de cada um, para além dos padrões comportamentais aprendidos pela repetição, que de certa forma harmonizam essas relações.

Mesmo em contextos em que o fortalecimento do grupo étnico é privilegiado, como nos espaços ritualizados de aprendizagem sobre "quem somos", Grando (2004) considera fundamental reconhecer que as aprendizagens sociais se estabelecem de forma conflitiva, pois as possibilidades de estranhamento e reconhecimento são tecidas de maneira equilibrada. As diferenças não são fatores de rompimento afetivo-social, mas de reconhecimento no estranhamento. Assim, as atualizações das identidades individuais e coletivas se constituem em repetidos desequilíbrios, garantindo ressignificações dadas pela cultura, que é sempre dinâmica e plural.

Nos espaços escolares, desde a mais tenra idade, esse movimento é permanente. Cabe-nos, como adultos abertos a conhecer o outro e respeitá-lo em sua diferença, organizar espaços de socialização e interpelações qualificadas para o desenvolvimento das crianças, promovendo experiências em que os referenciais entre "nós" e "os outros" não sejam marcados pejorativamente, mas fortalecedores do reconhecimento de que, como humanos, somos qualitativamente diferentes (Grando; Passos, 2010).

Em sua pesquisa sobre a presença indígena na escola urbana, Aila Oliveira Serpa (2017) reafirma o conceito de identidade como "o mesmo", que se institui na existência "do outro", rompendo com a ideia de hierarquia entre culturas e destacando que todos os humanos estão em processo de inacabamento. Com Hall (2014), fundamenta a cultura como um fenômeno social em que os humanos passam dinamicamente por um contínuo "processo de atribuição, sustentação, transformação, no e pelo meio social", destacando as fronteiras que separam e colocam em contato essas identidades (2014, p. 82).

Nos estudos do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (Coeduc/CNPq), os referenciais da cultura e das identidades são compreendidos em diálogo com José Marin (2003), para quem a cultura é um processo dinâmico de formação que se faz nas relações humanas, transmitindo modos de expressão, comunicação, símbolos, códigos e comportamentos em cada situação. Esses valores definem e diferenciam as pessoas, reforçando o sentimento de identidade, que se constrói em permanente negociação entre "eu e o outro", estabelecida no contato com as diversidades humanas.

Os contextos de encontro das diversidades humanas, como espaços fronteiriços entre "eu e o outro", podem ser compreendidos como potencialidades para relações interculturais, nas quais as identidades se entrelaçam. Esses encontros, como afirma Grando (2004), são momentos de reconhecimento mútuo, onde as diferenças não anulam os vínculos, mas os fortalecem na dinâmica contínua da cultura.

> Como franjas de uma cortina que se tocam quando balançadas pelo vento, cada cultura mantém-se presa à sua parte – seu grupo – ao mesmo tempo, em que é tocada pelo contato com o outro grupo étnico. Como franjas que,

> ao sabor do vento, se aproximam, se distanciam, se entrelaçam, as culturas, dependendo do contexto histórico, interpenetram-se, entrelaçam-se, aproximando-se ou distanciando-se (2004, 43).

A escola, como espaço de fronteira onde se encontram diversas e diferentes formas de se reconhecer igual e diferente, é um ambiente qualificado para promover uma educação humanizadora, que rompe com a perspectiva imposta pela colonialidade — esta que sobrepõe uma única forma de falar, sentir, ver e ser, robotizando pessoas em corpos disciplinados pelas cadeiras escolares e por adultos igualmente robotizados por currículos que pouco ensinam sobre como ser "humano".

Os estudos do Coeduc fundamentam-se em pesquisas-ação que, intencionalmente, levam às escolas a problematização de uma educação que invisibiliza as culturas brasileiras, especialmente as originárias das terras ameríndias. Assim, em ações formativas com professoras e professores da Educação Infantil e Básica, estudantes universitários, pesquisadores e professores indígenas, o grupo promove a educação das relações étnico-raciais, construindo espaços pedagógicos para uma educação antirracista e intercultural. Afinal, só através do reconhecimento e do diálogo entre as diferenças é possível desconstruir estruturas opressoras e fomentar uma aprendizagem plural e humanizadora.

> Cada cultura expressa um conjunto de escolhas pelas quais se diferencia que são aperfeiçoadas permanentemente, utilizando no tempo e no espaço, na ordenação da Terra e do cosmo, seu lugar nesse universo distinto e significativo, em que pensam as relações interétnicas e interculturais estabelecidas e os seus contextos históricos específicos (2004, p. 43).

Compreende-se, portanto, que as dinâmicas culturais são complexas e permanentes, potencializando os encontros com o outro como possibilidades múltiplas de identidades que, nos contrastes, se encontram e diferenciam constantemente. No contexto das escolas, entendidas como espaços fronteiriços desses encontros multiculturais, multiétnicos e multilíngues — assim como

são as pessoas do Brasil —, as relações estabelecidas devem implicar, necessariamente, em espaços intencionais de formação humana. Isso porque é preciso considerar que a cultura escolar e as culturas nesse contexto são produzidas em processos históricos profundamente marcados pela colonialidade do poder, do saber e do ser. Como afirma Quijano (2002, p. 26), o "colonialismo" não se reduz a uma "classificação social [...] que existe no mundo há 500 anos", mas refere-se à "dominação político-econômica de alguns povos sobre outros", uma prática milenar anterior à colonialidade. Esses dois modos de submissão — de um povo ou grupo humano sobre outro — estão diretamente relacionados, já que, sem a colonização europeia imposta "ao mundo a partir do século XV", a "colonialidade do poder não teria sido possível historicamente" (2002, p. 26). Dessa forma, as experiências desde a chegada do colonizador para tomar posse dos territórios ameríndios nunca se configuraram como relações de encontros amistosos e honestos. Pelo contrário, em vez de reconhecer as diversidades como potencializadoras da humanização, tais relações foram intencional e violentamente marcadas pela desqualificação e desumanização do Outro. Gersem Luciano Baniwa (2006), com quem temos dialogado amplamente sobre o racismo da sociedade brasileira em relação aos povos indígenas, contribui significativamente para nossa compreensão dos processos históricos que resultaram no apagamento das narrativas ancestrais.

> [...]os habitantes nativos foram alvo de diferentes percepções e julgamentos quanto às características, aos comportamentos, às capacidades e à natureza biológica e espiritual que lhes são próprias. Alguns religiosos europeus, por exemplo, duvidavam que os índios tivessem alma. Outros não acreditavam que os nativos pertencessem à natureza humana, pois, segundo eles, os indígenas mais pareciam animais selvagens. Estas são algumas maneiras diferentes de como "os brancos" concebem a totalidade dos povos indígenas a partir da visão etnocêntrica predominante no mundo ocidental europeu. Dessa visão limitada e discriminatória, [...] resultou uma série de ambiguidades e contradições ainda hoje presentes no imaginário da sociedade brasileira e dos próprios povos indígenas (Baniwa, 2006, p. 34).

Essa construção histórica atravessa os conteúdos escolares e as práticas pedagógicas, reforçando ideologicamente o racismo que estrutura tanto o pensamento quanto os sentimentos que permeiam nossas vidas. Esse impacto se manifesta nas relações cotidianas entre professores e estudantes indígenas, assim como entre os próprios estudantes, como evidenciam as pesquisas e práticas formativas que temos desenvolvido para a implementação da história e cultura indígenas nas escolas. A pesquisa de Aila Oliveira Serpa (2017) demonstra como o racismo está presente no dia a dia das salas de aula em todo o país. Os estudos frequentemente apontam que muitos professores insistem em ignorar as identidades dos estudantes, sustentando uma narrativa de que "todos são iguais". Em sua análise, Serpa destaca que "[...] os discursos e práticas revelam também a homogeneização característica da educação praticada na escola brasileira", pois, além de negligenciar a presença de estudantes xavantes — muitas vezes invisibilizados a ponto de alguns docentes afirmarem que "não há indígenas" em suas turmas —, recorrem ao argumento de que "[...] não há tratamento diferenciado para os alunos indígenas, pois na sala de aula 'todos são iguais'". Essa postura, segundo a autora, reforça a dificuldade dos professores em compreender os processos de formação das identidades como dinâmicos e plurais (2017, p. 139).

O estudo, realizado em uma escola pública estadual no interior de Mato Grosso, onde há uma presença constante de estudantes indígenas do Povo Xavante, não apenas expõe a urgência de se adotar uma nova perspectiva educacional, mas também denuncia a falta de reflexões que permitam à "escola pensar criticamente sobre seu papel social diante da diversidade cultural brasileira, reconhecendo a necessidade de abrir espaços de discussão que incluam as diferenças entre os indivíduos que compõem o ambiente escolar" (Oliveira Serpa, 2017, p. 139).

> [...] Ainda que haja algum reconhecimento formal da presença indígena na escola e dos pressupostos da diversidade cultural, esses aspectos serem considerados na prática continuam longe de acontecer, sendo necessário pensar, falar, aprender e fazer algo sobre esse assunto. Pois consideramos que é só por meio de uma vontade, ou seja, de uma ação consciente e crítica, que este reconhecimento

> é possível que uma educação intercultural pode ocorrer (Op. Cit, 2017, p. 140).

No contexto amazônico, onde se concentra uma enorme diversidade étnica, os estados do Centro-Oeste brasileiro, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, apresentam uma presença indígena quantitativamente expressiva e diversificada, que cotidianamente é invisibilizada pela lógica da colonialidade e pelo apagamento das lutas históricas por seus territórios e direitos de existir com suas línguas, educações e formas próprias de manutenção das tradições culturais e de organização da vida em sociedade. Nesse cenário, os ecossistemas amazônico, pantaneiro e de cerrado refletem essa pluralidade na produção do trabalho e das culturas em cada território. Em Mato Grosso, são reconhecidos 45 povos em 2025, havendo ainda registros de grupos indígenas que se mantêm "isolados", recusando o contato com os colonizadores atuais devido às memórias dos desastres históricos. Já em Mato Grosso do Sul, existem nove etnias indígenas distribuídas por 79 municípios, fortalecendo um legado de resistência. O estado possui a terceira maior população indígena do Brasil, com povos como os Atikun, Chamacoco, Guarani-Nãndeva, Guató, Guarani-Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinau e Ofaié, que celebram a memória de seus antepassados, transmitindo sua cultura entre gerações.

Em nosso trabalho, ao buscarmos propor outras educações possíveis nos espaços urbanos — para além das experiências com escolas indígenas, seus professores, crianças e jovens —, reconhecemos a importância de pesquisas que articulam conhecimentos sobre e com os povos indígenas, de modo a construir, a partir deles e junto a eles, práticas pedagógicas transformadoras para escolas não indígenas. A proposta deste trabalho coletivo é a construção de referenciais para uma educação intercultural, que, em nossa perspectiva, só se efetiva quando aprofundamos esses estudos com os povos indígenas antes de sugerir mudanças radicais no ensino da história e cultura indígenas nas escolas, conforme prevê a Lei nº 11.645/2008, art. 26-A: "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena" (Brasil, 2008).

É importante destacar que, assim como ocorreu com a não implementação da Lei 10.639/2003 — onde, segundo Vilma Pinho (2009, p. 2),

os corpos dos estudantes são constantemente violentados pela "discriminação racial" sustentada por "ideologias [que] atravessam o cotidiano escolar, orientam a prática pedagógica e funcionam de maneira coercitiva" —, reafirmamos a necessidade de implementar a legislação sobre história e cultura indígena em todas as escolas, baseando-nos nos princípios que historicamente orientaram a criação de uma lei específica para a educação antirracista em 2003.

Em nossas pesquisas, também investigamos o que se aprende na escola quando abrimos espaços de formação docente para que os estudantes possam aprender com os povos indígenas. O estudo de Gerda Eichholz (2015), sobre as "Aprendizagens da Lei 11.645/08 na experiência intercultural dos XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá-MT", trouxe contribuições valiosas para avançarmos nos processos formativos no Coeduc/UFMT. Considerando a presença de mais de 40 etnias durante os XII Jogos dos Povos Indígenas (XII JPI), realizamos uma formação aberta a escolas da região (com participantes de Poconé, Jangada e Cuiabá), incluindo pesquisadores indígenas como Severiá Maria Idioriê, do Povo Javaé-Karajá, e Félix Rondon Adugoenau, do Povo Boe Bororo, em uma proposta que unia estudos antirracistas e educação intercultural. O projeto teve como objetivo "preparar professores e alunos das escolas públicas do município para o encontro com o Outro, o indígena."

Na formação, cada escola escolheu um dos povos que visitaria a cidade para estudá-lo previamente por meio de literatura e pesquisa online, preparando-se para o reconhecimento do "Outro" antes do encontro presencial. O trajeto das escolas até o local dos XII JPI foi acompanhado por Gerda Eichholz e Félix Rondon Adugoenau, e os dados coletados revelaram narrativas especialmente significativas das crianças, mostrando como a escola pode ser um espaço de humanização e educação para a diversidade sem preconceitos.

Félix Adugoenau (2015) chama atenção para a complexidade desse encontro, entendendo a escola como um espaço tanto de diálogo quanto de tensão entre culturas, que não deve subalternizá-las, mas pautar-se na alteridade: "[...] Fleuri (2003) disse que '[...] trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos'" (2003, p. 497) (2015, p. 97).

Com os pesquisadores indígenas em diálogo intercultural a partir do princípio da alteridade, compreendemos que a formação para a inclusão da história e cultura indígenas necessariamente passa pelo reconhecimento dos contextos locais - da cidade e da escola. Cuiabá, como cidade construída em períodos de intensa exploração da natureza, viu seus territórios indígenas serem gradativamente apropriados, enquanto seus povos eram sistematicamente eliminados através do que se denominou "guerra justa" contra os chamados "selvagens". Aqueles que não foram assassinados tiveram suas identidades apagadas pela imposição da língua portuguesa, da religião católica, do Estado nacional e da exploração do trabalho escravizado.

A referência à "guerra justa" remete às diversas estratégias de eliminação indígena que, iniciadas com a chegada dos europeus em 1500, perpetuaram seus valores até os dias atuais. Na Amazônia mato-grossense, esse processo de ocupação apresenta exemplos recentes e emblemáticos: as expedições de "pacificação" do SPI na década de 1940; os projetos de colonização da década de 1970 que avançaram sobre territórios tradicionais; e os conflitos fundiários contemporâneos que continuam vitimando lideranças indígenas. Essas práticas, embora revestidas de novos discursos, mantêm a mesma lógica colonial de negação da alteridade indígena e de sua legitimidade como povos originários.

Nesse contexto, a escola se apresenta como espaço privilegiado de desconstrução desses paradigmas, mas também como local onde se reproduzem, muitas vezes de forma não intencional, as mesmas estruturas de apagamento. Daí a importância fundamental de construirmos, em parceria com os povos indígenas, metodologias educacionais que não apenas cumpram a lei 11.645/2008 formalmente, mas que promovam efetivamente o diálogo intercultural baseado no respeito à diferença e na valorização dos saberes tradicionais.

> [...] Para explorar a borracha nas regiões mato-grossenses de Aripuanã e Alta Floresta, os seringalistas empreitaram novas guerras na década de sessenta. Os registros mais cruéis nessa região foram contra os Cinta-Larga: para limpar a área a ser explorada, foram usados dinamites e alimentos contaminados jogados em sobrevoos sobre as aldeias, mas

> o crime da Chacina do Paralelo 11 foi o mais cruel. Comandado pelo administrador da empresa Chico Luiz, conforme consta nos autos do processo, o ataque ocorreu em 25 de janeiro de 1966 e não possibilitou qualquer fuga (Grando, 2004, p.83-84).

Esses crimes históricos nos chocam profundamente quando acessamos os trabalhos de historiadores e documentários que, felizmente, tornaram-se mais disponíveis recentemente, permitindo que professores e professoras conheçam as narrativas que justificavam tais chacinas - narrativas estas que, paradoxalmente, ainda ecoam nos hinos cívicos ensinados e cantados nas escolas. São histórias que buscam glorificar essas violências, apresentando-as como legítimas e, dessa forma, perpetuando sua legitimação inclusive no ambiente escolar.

O Hino de Mato Grosso, que inclui referências tanto a Cuiabá — onde o bandeirante Moreira Cabral chegou há 306 anos na aldeia Bororo para capturar e escravizar seu povo, enviando-os a São Paulo — quanto a Corumbá, onde os povos Bororo e Guató foram violentamente apagados, é um exemplo emblemático dessa contradição. No entanto, esses mesmos povos resistem e, hoje, reexistem, trazendo outras possibilidades de conhecimento e ensino para as escolas. Suas memórias e histórias, quando incluídas no currículo de forma crítica, permitem desconstruir a narrativa colonial e abrir espaço para uma educação intercultural, que não apenas cumpra a lei, mas honre a resistência e a presença contínua desses povos em Mato Grosso.

Assim, mais do que simplesmente ensinar sobre os povos indígenas, é urgente que a escola aprenda com eles, reconhecendo seus saberes, suas lutas e suas formas de existência como parte fundamental da história e da identidade mato-grossense — uma identidade que não pode ser contada apenas pela perspectiva dos vencedores, mas que deve incluir as vozes daqueles que resistiram e seguem resistindo.

> [...] Eis a terra das minas faiscantes
> Eldorado como outros não há
> Que o valor de imortais bandeirantes
> Conquistou ao feroz Paiaguás!

> Salve, terra de amor, terra d'ouro
> Que sonhara Moreira Cabral!
> Chova o céu dos seus dons o tesouro
> Sobre ti, bela terra natal! (refrão)
> Dos teus bravos, a glória se expande
> De Dourados até Corumbá [...]

Desconstruir essa relação reprodutiva de uma racionalidade racista exige um compromisso efetivo com a formação e com a pesquisa, buscando acessar outras histórias e narrativas que contestem a visão hegemônica. Foi justamente isso que Gerda Eichholz (2015) identificou em sua pesquisa, ao analisar o relato de uma professora que participou da formação continuada com o Coeduc em 2013. Como a pesquisadora destaca, a experiência de uma escola que decidiu estudar o Povo Umutina através de um "projeto interdisciplinar" resultou num encontro marcante entre estudantes e representantes indígenas, repleto de alegria, cantos e danças compartilhados. A professora, ao narrar essa experiência, recordou uma situação particularmente significativa envolvendo um estudante Umutina de sua turma - aluno que constantemente sofria discriminação e agressões verbais, a ponto de seu irmão ter optado por retornar à aldeia. No entanto, ela ressaltava que sempre fazia intervenções pedagógicas para combater essas situações, demonstrando como o trabalho educativo pode transformar realidades de exclusão em espaços de reconhecimento e valorização da diversidade cultural. Essa experiência concreta revela o potencial transformador da educação quando comprometida com a desconstrução do racismo e a construção de novas relações interculturais.

> [...] Certa vez, ainda em 2013, um aluno meu fez o seguinte comentário: "Professora, os índios correm mais rápido que a gente... os humanos" aí eu perguntei para ele: "Os indígenas não são humanos?", ele riu e olhou pra mim, naquele momento entendeu o peso de sua fala, não foi necessário falar mais nada. [...] (Relato de Professora [...], Eichholz, 2015, p.75).

Esse contexto reafirma o compromisso da escola com a escolha comprometida do estudo de um povo e sua história, especificamente com o objetivo de trazer como eixo fundamental o enfrentamento do racismo. Acreditamos, por meio de nossos estudos, que a Lei nº 11.645/2008 demanda um trabalho intencionalmente antirracista, uma vez que o projeto de formação continuada reforça a prioridade de enfrentar o racismo a partir do conhecimento do "Outro", que muitas vezes é naturalizado como inferiorizado e não reconhecido como igual em sua humanidade. O projeto desenvolvido pela professora com seus estudantes demonstrou a superação desses desafios, revelando a sensibilidade de transformar um problema em uma possibilidade intercultural.

> Então, estávamos assistindo um vídeo de Cândido Rondon, exatamente para vermos os indígenas que ele foi encontrando pelo caminho, além de outras várias informações que o vídeo trouxe. Quando acabou o vídeo o pai (do aluno Umutina) estava por acaso na escola, foi quando pedi a ele se podia conversar com as crianças. Ele prontamente aceitou, as crianças fizeram muitas perguntas, estávamos em duas turmas, o segundo e o terceiro ano (Relato de Professora [...], Eichholz, 2015, p. 74-75).

A partir das pesquisas e ações formativas, definimos que, para incluir os conteúdos da obrigatoriedade da Lei nº 11.645/2008, a escola deve intencionalmente estudar os povos mais invisibilizados e marginalizados no contexto das escolas e das cidades. Esses são, geralmente, os que estão mais próximos ou os que deixam suas aldeias, com suas roças e suas línguas — que registram os rios e tudo o que compõe seus territórios — para a fundação das cidades. Apesar das violências do passado e do presente, são esses povos o nosso foco de estudo e de qualificação de sua presença por meio do conhecimento na escola. Buscamos compreender suas heranças territoriais, seus saberes e práticas que nos alimentam em todas as dimensões da vida, indo além do legado do conhecimento da natureza.

CONSIDERAÇÕES A CAMINHO

O livro *Povos Indígenas na Fronteira e as Educações: a Lei n.º 11.645/2008 contextualizada em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul* configura-se não apenas como uma compilação de pesquisas acadêmicas, mas como um manifesto político, pedagógico e epistemológico. Ao longo de seus capítulos, a obra propõe uma reflexão profunda e comprometida sobre a urgência de repensar a educação brasileira à luz dos saberes, histórias e experiências dos povos indígenas, especialmente em contextos fronteiriços e urbanos marcados por apagamentos históricos e resistência contínua. Trata-se de uma jornada que desvela, com densidade e sensibilidade, as contradições de um sistema educacional que, mesmo após a promulgação da Lei n.º 11.645/2008, ainda opera sob lógicas coloniais, reproduzindo silenciamentos e marginalizações estruturais.

Na primeira parte da obra, emerge o reconhecimento das educações indígenas não como alternativas periféricas, mas como sistemas epistemológicos complexos, enraizados em cosmovisões próprias. As experiências com os Terena, por exemplo, evidenciam que a alfabetização bilíngue é muito mais do que uma metodologia: é um ato de resistência, de reafirmação de identidade e de fortalecimento cultural. Práticas como rodas de leitura e contação de histórias por anciãos revelam que, nesses contextos, o aprender é um gesto coletivo e afetivo, estruturado por uma pedagogia do encontro, que rompe com a lógica fragmentada da escolarização ocidental. As metodologias inspiradas em Paulo Freire, adaptadas aos contextos indígenas, apontam para horizontes onde a educação é dialógica, territorializada e engajada com os desafios contemporâneos das comunidades.

O segundo capítulo mergulha nos complexos territórios das fronteiras Brasil-Bolívia e Brasil-Paraguai, onde a escolarização de povos como os Guató, Enawene Nawe e Kadiwéu revela tensões identitárias, invisibilizações históricas e a luta por reconhecimento. A escola, nesses contextos, frequentemente atua como um campo de disputa simbólica, onde se confrontam visões de mundo inconciliáveis. A presença indígena em espaços urbanos e institucionais desafia categorias rígidas e discursos assimilacionistas, exigindo que a educação vá além da tolerância à diferença e reconheça a alteridade como constitutiva do tecido social. No que se refere à arte Kadiwéu e a cerâmica Terena, quando tratadas como expressões vivas e não meros folclores, tornam-se ferramentas

poderosas de afirmação cultural e de reorganização curricular a partir de uma lógica intercultural.

O terceiro capítulo é, possivelmente, o mais contundente ao escancarar os limites e possibilidades da Lei n.º 11.645/2008. A análise das trajetórias de acadêmicos indígenas, como os estudantes Terena na UEMS, revela que o acesso ao ensino superior, embora fundamental, não é suficiente se as estruturas institucionais permanecem inóspitas às epistemologias indígenas. O processo de formação docente, como demonstrado pelas experiências do Grupo Coeduc, precisa ser radicalmente repensado para que a interculturalidade não se limite à inserção de conteúdos pontuais, mas se torne base estruturante de uma educação democrática. A ideia de igualdade, quando descolada das especificidades históricas e culturais, converte-se em mais um mecanismo de apagamento. Por isso, a luta contra o epistemicídio exige reconhecer que a desigualdade está no poder de definir o que é ou não conhecimento legítimo.

O conjunto das pesquisas analisadas — dos jogos indígenas às práticas de oralidade, das metodologias de ensino às trajetórias universitárias — aponta para a construção de uma nova gramática educacional. Essa gramática deve ser capaz de articular ciência e ancestralidade, teoria e prática, racionalidade e sensibilidade. Os saberes indígenas não podem ser vistos como conteúdos a serem "adicionados" ao currículo, mas como formas completas e potentes de produção de conhecimento. E, sobretudo, como modos de existência que desafiam o projeto monocultural de nação imposto historicamente pelo Estado brasileiro.

Assim, a obra não oferece respostas prontas ou modelos acabados, mas convoca o leitor a um engajamento ético com a descolonização do saber. A Lei n.º 11.645/2008, nesse sentido, não representa um ponto de chegada, mas um ponto de partida para transformações muito mais amplas e profundas. A verdadeira educação intercultural não pode ser reduzida a efemérides comemorativas ou ações superficiais de inclusão: ela exige coragem política, escuta ativa e reestruturação das práticas pedagógicas e institucionais. Implica reconhecer os povos indígenas como sujeitos epistêmicos e como protagonistas na construção de uma escola plural, aberta ao diálogo e à diversidade.

Ao final desta travessia, fica evidente que a educação, nos moldes aqui propostos, é um ato de coragem — coragem para enfrentar o racismo estrutural, para questionar narrativas hegemônicas e, sobretudo, para aprender com os povos que há mais de cinco séculos resistem e reexistem. Como lembra um ancião Chiquitano citado neste livro, "o conhecimento não está nos livros, está no caminho". E é por esse caminho, trilhado coletivamente, que se poderá construir uma educação que não apenas respeite, mas celebre a diversidade como fundamento de uma sociedade justa, solidária e, democrática.

Que este livro inspire educadores, pesquisadores, formuladores de políticas e a sociedade como um todo a se engajarem nesse processo inadiável de transformação. Porque outra educação é possível — e ela já está em curso, silenciosamente germinando entre os povos que, mesmo diante das adversidades, continuam a ensinar ao Brasil o valor da escuta, da memória, da terra e da palavra compartilhada.

Referências

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade de imaginar outros mundos. Elefante Editora, 2011.

ADUGOENAU, Félix Rondon. **Saberes e fazeres autóctones do Povo Bororo**: contribuições para a educação escolar intercultural indígena. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2015. 119p. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/1952> Acesso em: 20 abr. 2025.

AMARO, Leandro Lima. **Mapeamento da Produção Científica sobre os Jogos Indígenas no Brasil**: contribuições para o currículo escolar. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021, 122f. Disponível em:<https://drive.google.com/file/d/1BoRNkKBIewAyJiKxy38vdRICjtUrcHXZ/view> Acesso em: 08 abr. 2025.

ARROYO, Miguel G. Memórias de formação de docentes-educadores: pelo direito às diferenças. **Paidéia**, Belo Horizonte. Ano 15 n. 23 p. 11-30 jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/8384> Acesso em: 20 abr. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes Limitada, 2014.

AYRES, Sandra Regina Braz. **Formação Continuada mediada pela Interculturalidade Crítica**: necessidade de transformar o olhar dos professores para o reconhecimento dos estudantes indígenas na escola urbana de Colíder/MT. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2022. 203p. Disponível em:<http://ri.ufmt.br/handle/1/5432> Acesso em: 20 abr. 2025.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/Colonialidade sem "Imperialidade"? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **Dados - Revista de**

Ciencias Sociais, v. 60, p. 505-540, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/QmHJT46MsdGhdVDdYPtGrWN/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio-agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/> Acesso em: 12 abr. 2025.

BARBOSA, Sidrônio A D. Na História de Mato Grosso do Sul: onde estão os Guató?. **Monções Revista do Curso de História da UFMS/CPCX**, v. 3, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/moncx/article/view/3125> Acesso em: 12 abr. 2025.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto.** Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BAUMANN, Zygmunt. **Identidade.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BAUMANN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Revisão técnica de Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BEZERRA, L. M.; BACKES, J. L. A presença de alunos bolivianos em uma escola do Brasil sob a perspectiva da interculturalidade. **Revista Educar Mais**, *[S. l.]*, v. 4, n. 1, p. 96–108, 2019. DOI: 10.15536/reducarmais.4.2020.96-108.1697. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1697>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BHABHA, Homi K**. O local da cultura**. 2. ed. UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Apresentação. In: JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma Costa (Org.). **A lei nº 11.645/2008**: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades. Curitiba: Appris, 2019. p. 7-8.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 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". Brasília: DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BUMLAI, Danielle Urt Mansur; OLIVEIRA NETO, Antônio Firmino de; BILANGE, Elizabeth Maria Azevedo. Escolas de Fonteira: espaço de construção intercultural da identidade fronteriça. **Revista GeoPantanal**, v. 9, n. 17, p. 47-57, 2014.

CAMPOS, Neide da Silva. **Educação da Mulher Bororo**: caminhos formativos na educação escolar indígena em Mato Grosso. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2021. 235p. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/3952> Acesso em: 20 abr. 2025.

CANDAU, Vera Maria (organizadora). Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão**. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n. 2, p.240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf> Acesso em: 11 abr. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. DOI: 10.7213/rde.v10i29.3076. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 11 abr. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Carmen Teresa Gabriel [et al.]. **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós- crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, *[S.l.]*, v. 13, n. Especial, p. 678-

686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 11 abr. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação "outra". Rio de Janeiro, v. 7, p. 188-203, 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s)**: uma aproximação. Educação & Sociedade, v. 23, n. 79, p. 125-161, ago.2003.

CANDAU, Vera Maria~ MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARDOSO, Paulo Alves. **Relatório de viagem do antropólogo Paulo Alves Cardoso à área indígena Guató.** Processo FUNAI/BSB/4683/77, 1985.

CARVALHO, Cleyde Nunes Pereira de. **O Ensino de Ciências e a Educação em Saúde na Escolarização dos Enawene Nawe no Ceja Alternativo de Juína, Mato Grosso, Brasil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaiba, 2014, 204f. Disponível em: <https://biblioteca.uems.br/publicos/download/96444> Acesso em: 06 abr. 2025.

DENOVAC, Adriano. **Narrativas Insurgentes:** decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos **/** Claudia Mortari, Luisa Tombini Wittmann (Org.). – Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020.

EICHHOLZ, Gerda Langmantel. **Aprendizagens da Lei 11.645/08 na experiência intercultural dos XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá-MT**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2015. 230p.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio/ago. 2017. Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4995> Acesso em 10 abr. 2025.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. In:_____. (Org.). **Intercultura**: estudos emergentes. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. p. 129--150.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3408> Acesso em: 20 abr. 2025.

FLEURI, Reinaldo. Interculturalidade e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 23, p. 16-35, Maio, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/> Acesso em: 11 abr. 2025.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1987.

FUNARI, Pedro Paulo A.; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. Editora Contexto, 2022.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Ed., 1989.

GIROUX, Henry. **A escola e a política cultural**. Tradução Dagmar M. L. Zibas. São Paulo, SP: Cortez, 1987.

GIROUX, Henry. **Os professores como Intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOETTERT, J. D. **Fronteira e fronteiriços**: a construção das relações socioculturais entre brasileiros e paraguaios (1954-2014). Curitiba, PR: CRV, 2014, 286 p.

GRANDO, Beleni Saléte. A formação-ação-intercultural em Cuiabá: processos interculturais de educação que reconhecem a história e ancestralidade da cultura nos 300 anos de ocupação em território bororo. In: GRANDO, B. S. et al. **História e Cultura do Povo Bororo em Cuiabá-MT**: contribuições para a implementação da lei 11.645/08. Cuiabá, MT: Carlini e Caniato Ed., 2019. (p.16-29).

GRANDO, Beleni Salete. **Corpo e educação**: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri – MT. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC. 2004. 357p.

Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86774> Acesso em: 20 abr. 2025.

GRANDO, Beleni Salete; PASSOS, L. A. (Orgs.). **O Eu e o Outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

GRANDO, Beleni Saléte; STROHER, Jonathan; CAMPOS, Neide da Silva. Por que estudar a história e cultura indígena nas escolas? Contribuições da formação-ação-intercultural do Coeduc em Mato Grosso. **Educazione aperta**. Rivista di pedagogia critica, v. 7, p. 223-241, 2020.

GREENPEACE BRASIL. **Relatório Técnico Ouro Tóxico**: como a exploração ilegal de ouro na Amazônia alimenta a destruição ambiental, as violações dos direitos indígenas e um comércio global obscuro. Greenpeace Brasil, 04/2025. Disponível em: <https://storage.googleapis.com/gpbr-public/toxic-gold/Greenpeace_Relato%CC%81rio_Ouro_To%CC%81xico.pdf> Acesso em: 13 abr. 2025.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, *[S. l.]*, v. 22, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 11 abr. 2025.

HALL, Stuart, Da diáspora: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro. Lamparina, 2014.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e Revisão Técnica de Arthur Ituassu: Tradução de Daniele Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri: 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende et all. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização

Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende et all. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

JACOBINA, Tânia Paschoal Metelo. **Práticas Tradicionais de Contação de Histórias e Rodas de Leitura na Alfabetização de Estudantes, Anos Iniciais da Escola Indígena Pilad Rebuá, Miranda - MS**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023, 149f. Disponível em:<https://drive.google.com/file/d/1KYl3y5WzdxSZzxOXZp_hRYe9No97vJml/view> Acesso em: 08 abr. 2025.

KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LANDER, Edgardo. (Org.). Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: _____. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. San Pablo: CLACSO, p. 8-23, 2005. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14084/1/colonialidade.pdf> Acesso em: 11 abr. 2025.

LIMA, Licínio C. A "escola" como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**. v. 12, nº 2. maio/agosto 2008. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5310/2557> Acesso em: 11 abr. 2025.

LINDQUIST, Verônica. **Imagem, corpos e alteridades**: leitura da cultura e da arte Kadiwéu na atuação dos professores de arte, Campo Grande, MS. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021, 155f. Disponível em:<https://drive.google.com/file/d/1ZSPzRQm8lP-uxVrU6A__FUCX3pOaLfBf/view> Acesso em: 08 abr. 2025.

LUIZ, Dalila. **A Prática Pedagógica de Professores Terena**: o uso dos "Temas Geradores" no processo de alfabetização. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016, 107f. Disponível em:<https://drive.google.com/file/d/1RxlzK0jgcR3iwXk7R-wW4cGl-7ZYcw2E/view> Acesso em: 08 abr. 2025.

MARÍN, J. Eurocentrismo, el racismo y interculturalidad en el contexto de la globalización. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 26, n. 62/2, p.477-491, maio/ago. 2017. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5473 Acesso em: 13 abr. 2025.

MARIN, José. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, SC, v. 12, n. 2, p. 127-154, l./dez. 2009. <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/617>Acesso em: 20 fev. 2025.

MARQUES, Luciana Pacheco. Cotidiano Escolar e Diferenças. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v.17, n.1; p. 101-117, mar/jun. 2012.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado**. Laiovento, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

MOREIRA, A.F. (2003). O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, V.M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA SERPA. Aila. Educação e urbanidade Indígena: nas Fronteiras Xavantinenses. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2017. 150p.

OLIVEIRA, Jorge Eremites. **Da pré-história à história indígena:** (Re) pensando a arqueologia e os povos canoeiros do pantanal. **Revista de Arqueologia**, *[S. l.]*, v. 16, n. 1, p. 71–86, 2003. DOI: 10.24885/sab.v16i1.180. Disponível em: <https://revista.sabnet.org/ojs/index.php/sab/article/view/180>. Acesso em: 12 abr. 2025.

DE OLIVEIRA, Jorge Eremites. **Da pré-história à história indígena:(re) pensando a arqueologia e os povos canoeiros do Pantanal**. Revista de arqueologia, v. 16, n. 1, p. 71-86, 2003 **escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo/RS, 2005.

PAGLIUCA, Elidiane de Brito. **Educação e histórias sobre as concepções de infância de velhos(as) chiquitanos(as)**: modos de aprender, de ser e de viver. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaiba, 2015, 198f. Disponível em: <https://biblioteca.uems.br/publicos/download/105927> Acesso em: 06 abr. 2025.

PINHO, Vilma Aparecida de. A. **Relações raciais no cotidiano escolar**: percepções de professores de educação física sobre os alunos negros. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

POZZER, Adecir.; DÍAZ, José María Hernádez. O bem viver como filosofia da vida: contribuições à educação intercultural. **Revista Temas em Educação**, *[S. l.]*, v. 28, n. 2, p. 121-137, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n2.43653. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/43653>. Acesso em: 11 abr. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 19, n. 55, p. 9-31, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10091>. Acesso em: 11 abr. 2025.

RESTREPO, Eduardo; MARTÍNEZ, Axel Alejandro Rojas. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

REZENDE, J. S. Ciências e Saberes tradicionais. **Tellus**, *[S. l.]*, n. 25, p. 201–213, 2015. DOI: 10.20435/tellus.v0i25.338. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/338>. Acesso em: 11 abr. 2025.

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.

SANTOMÉ, Torres, Furjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Vozes, 2019.

SILVA, Ana Maria de Vasconcelos; ALMEIDA, Luciane Pinho de. Fronteiras, mobilidades e desigualdades: uma reflexão sobre a escola de/na fronteira. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 707-724, ago.

2019. Disponível em <https://periodicos.pucminas.br/psicologiaemrevista/article/view/21325/16580>. Acesso em: 11 abr. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n2p707-724>.

SILVA, Douglas Alves da. **Patrimônio Cultural dos Terena de Mato Grosso do Sul**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021, 121f. Disponível em:<https://drive.google.com/file/d/1BU6I7CX77PvxfOIp9gwhG95vzzg4ulkZ/view> Acesso em: 08 abr. 2025.

SILVA, Gilberto Ferreira da; FUCHS, Henri Luiz; MUNSBERG, João Alberto Steffen. **O currículo decolonial**: da reflexão à prática intercultural. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da Diferença e se o Outro não Estivesse aí?** DP & A, 2003.

SOARES, Khellen Cristina Pires Correia; GRANDO, Beleni Salete; STROHER, Jonathan. Epistemologias do sul e educação intercultural: contribuições da formação-ação-intercultural em Cuiabá, MT. **Revista de Educação Pública**, v. 30, p. 1-23, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12795/8365> Acesso em: 13 abr. 2025.

SOBRINHO, Karine Silva**. Jovem Indígena Terena de Mato Grosso do Sul**: Identidade, Formação e Trajetória. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016, 93f. Disponível em:<https://drive.google.com/file/d/12qom2fPLJjH0XK2Ov3Eh-rBzv9K0smLD/view> Acesso em: 08 abr. 2025.

SORATTO, Marinês. **Nas fronteiras das negociações**: outros fazeres e outros saberes Guarani e Kaiowá. Campo Grande, MS, 2022. 196f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, Ano 2022 Disponível em: <https://site.ucdb.br//public/md-dissertacoes/1040283-marines-soratto.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

STROHER, Jonathan. **Multidimensionalidades de saberes no entre-lugar da educação do corpo-professor de educação física e os diálogos com a interculturalidade**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2022. 165p. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/4374> Acesso em: 20 abr. 2025.

TARDIF, Maurice. S**aberes docentes e formação profissional!** Maurice Tardif. 13. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

TUBINO, Fidel. Del **interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Rostros y Fronteras de la Identidad**, v. 158, p. 1-9, 2016.

VENTURA, Micilene Teodoro. **O Processo de Alfabetização na Concepção dos Professores Terena da Aldeia Bananal**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015, 143f. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1tUk7D-fpfMpKgsnKHRcgJiIY1CSnuR3D/view> Acesso em: 06 abr. 2025.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande, MS**: identidade e diferença. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco-UCDB. Tese (Doutorado em Educação), 2015. 228f. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/15498-carlos-magno.pdf> Acesso em: 11 abr. 2025.

VILLAMAIOR, Maria Elisa. **Rodas de Leitura na Primeira Infância**: formação de leitores e valores humanos em uma Escola Municipal de Campo Grande, MS. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018, 245f. Disponível em:<https://drive.google.com/file/d/10QHTadMDZBB89V6OqnLGGbeFqHDKvFNl/view> Acesso em: 08 abr. 2025.

WALSH, C., Oliveira, L. F.,& Candau, V. M.(2018).**Colonialidade e pedagogia decolonial:** Para pensar uma educação outra. Arquivos Analíticos de Políticaseducativas, 26(83). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874

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

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: Candau, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. (p. 64-75)

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença***:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

Sobre as autoras

Beleni Saléte Grando

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso nos cursos de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia e do Programa de Doutorado e Mestrado em Educação (PPGE), na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Povos Originários, Comunidades Tradicionais, Relações Étnico-Raciais e Educação. Coordenadora da Rede Ação Saberes Indígenas na Escola UFMT, compõe a CAPEMA/Secadi/MEC. Pelo PPGE/UFMT, e coordena o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD - CAPES) realizado entre os programas de pós-graduação em educação: PPGE/UFMT-PPGEDUC/UFPA-PPGE/UFAM (2018-2025) e o Acordo de Cooperação UFMT-Escula Normal de Ecatepec/MX. É pesquisadora vinculada à Anped (desde 1999) e coordenadora do Grupo de Estudos Educação e Povos Indígenas na Regional Centro-Oeste e ao CBCE (desde 1988), onde integra o Comitê Científico do Trabalho Corpo e Cultura, e, à RedYala - Rede de Rede Latino Americanda de Diálogos Decoloniais e Interculturais. Líder do Grupo de pesquisa Corpo, Educação e Cultura - COEDUC/CNPq - http://www.coeducufmt.org/ Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2322323427528838 - ORCID 0000-0002-5491-2123 - Email: beleni.grando@gmail.com

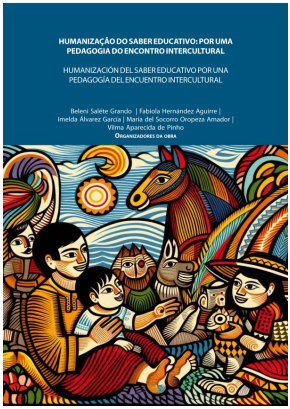
Léia Teixeira Lacerda

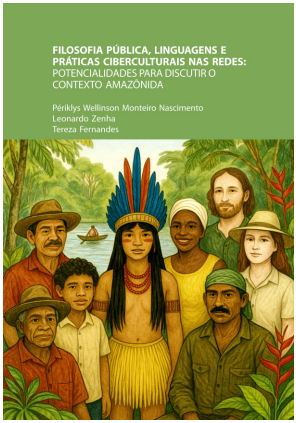
Professora titular da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no Curso de Pedagogia e no Programa de Doutorado e Mestrado Profissional em Educação. Editora da Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem - Qualis Capes (B1). Pesquisadora Associada ao Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão Educação, Linguagem, Memória e Identidade/CELMI-UEMS e líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade. Vincula-se como pesquisadora à ANPEd e à RedYala - Rede de Rede Latino Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais, entre outras redes como pesquisadora e colaboradora, entre as quais as articuladas pelo Coeduc/UFMT. Bolsista PQ Fundect-CNPq. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0416559581832830> - E-mail: leia@uems.br

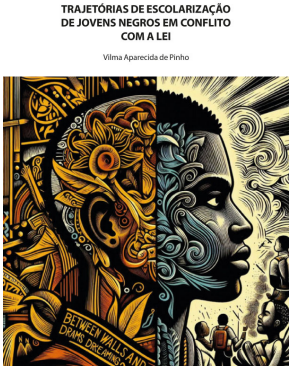
Estela Mara de Andrade

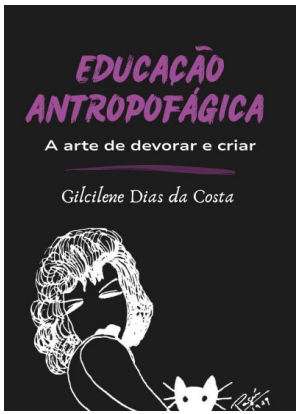
Doutora em Educação pela UCDB. Pesquisadora Associada do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e Identidade - CELMI-UEMS, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade (GPEIN). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4180237382316297>. E-mail: estela.andrade@uems.com

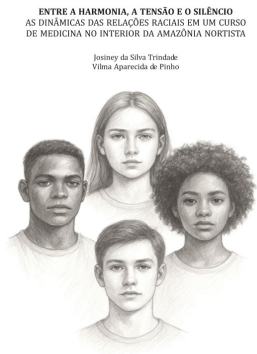
CONSULTE OUTRAS OBRAS DO PROGRAMA

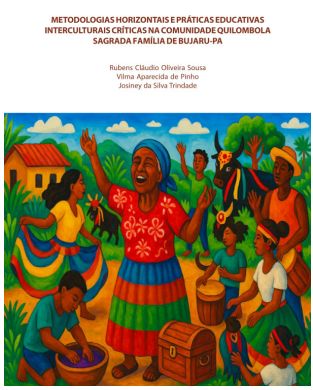







EDUCAÇÃO ANTROPOFÁGICA
A arte de devorar e criar
Gilcilene Dias da Costa


ENTRE A HARMONIA, A TENSÃO E O SILÊNCIO
AS DINÂMICAS DAS RELAÇÕES RACIAIS EM UM CURSO DE MEDICINA NO INTERIOR DA AMAZÔNIA NORTISTA
Josiney da Silva Trindade
Vilma Aparecida de Pinho


METODOLOGIAS HORIZONTAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURAIS CRÍTICAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SAGRADA FAMÍLIA DE BUJARU-PA
Rubens Cláudio Oliveira Sousa
Vilma Aparecida de Pinho
Josiney da Silva Trindade

PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS E INTERCULTURALIDADE:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA INDÍGENA WAKENAI ANUMAREHIT
André Gama Barro
Hellen Cristina Picanço Simas

Este projeto, nascido do Edital nº 21/2018 da CAPES, sob o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD-AM, reuniu esforços de três instituições irmãs: o PPGEDUC/UFPA (Cametá-Pará), o PPGE/UFMT (Cuiabá-Mato Grosso) e o PPGE/UFAM (Manaus-Amazonas). A meta inicial – fortalecer os programas de pós-graduação envolvidos e consolidar uma rede amazônica de pesquisa em políticas educacionais, linguagens e práticas culturais – se desdobrou em muitas ações: encontros acadêmicos, intercâmbio de docentes e discentes, publicações científicas, projetos coletivos e debates que atravessaram fronteiras regionais e disciplinares.

Esses livros, produtos do projeto, condensam o que foi construído no diálogo entre instituições e pessoas, entre diferentes áreas e perspectivas, entre o rigor científico e a urgência social. Eles marcam, portanto, a consolidação de uma rede que se enraíza no presente e se abre ao futuro.

Nada disso seria possível sem o trabalho da população brasileira, que, com seus impostos, sustentou cada página escrita, cada dado coletado, cada pensamento cultivado. Esse apoio, muitas vezes invisível numa sociedade que insiste na competição e na exclusão, é o sustento sobre o qual caminhamos. A vocês, trabalhadoras e trabalhadores, o mais profundo agradecimento. Cada página aqui publicada é também vossa. Que este legado coletivo, expresso nestas obras, fortaleça ainda mais a educação pública, gratuita e de qualidade, que é direito de todos e compromisso de cada um de nós.

Informações técnicas:

PROJETO N.º 1713/2018 Nº DO PROCESSO 88881.200467/2018-01

Valeu demais Brasil!

Realização:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

PPGEDUC UFPA

UFMT

PPGE UFMT

UFAM

PPGE Programa de Pós-graduação em Educação

Instituições autorais:

COEDUC

UNEMAT Universidade do Estado de Mato Grosso

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

REDYALA

GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE

CELMI UEMS

Financiamento:

CAPES PROCAD AMAZÔNIA