

# Crianças indígenas em escolas urbanas: da educação inclusiva à educação inter/multicultural

*Indigenous children in urban schools: from inclusive education to inter/multi-cultural education*

Marta Coelho Castro Troquez<sup>1</sup>  
Marcela Guarizo da Silva<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.vi43.682>

**Resumo:** Este artigo analisa políticas e práticas que orientam a educação escolar de crianças indígenas em escolas não indígenas. Os procedimentos metodológicos são de análise documental e de pesquisas qualitativas do tipo estudo de caso. Para tal, discute a legislação educacional brasileira para o atendimento da diferença e as práticas pedagógicas em curso. Os resultados mostram que muito ainda está por ser feito na direção da realização de uma educação inter/multicultural que atenda aos reclames da “educação para todos”. São necessárias políticas públicas mais efetivas para que se criem as condições que garantam o cumprimento das leis e a execução de práticas pedagógicas inter/multiculturais.

**Palavras-chave:** políticas públicas educacionais inclusivas; educação escolar indígena; educação inter/multicultural; Lei n. 11.645/2008.

**Abstract:** This article examines policies and practices that guide the education of Indigenous children in non-indigenous schools. The methodological procedures are of documentary analysis and qualitative research of type case study. To this end, discusses the Brazilian educational legislation for the care of the difference and pedagogical practices in progress. The results show that much remains to be done in the direction of conducting an inter/multicultural education that meets the claims of “education for all”. More effective public policies are needed in order to create the conditions to ensure compliance with laws and enforcement of inter/multicultural pedagogical practices.

**Keywords:** educational inclusive public policies; indigenous school education; inter/multicultural education; Law n. 11.645/2008.

---

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina.

<sup>2</sup> Prefeitura Municipal de Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

## 1 INTRODUÇÃO

As políticas e práticas voltadas à educação escolar indígena (EEI) no Brasil, desde que se impuseram, foram pautadas por ideais colonizadores, civilizatórios, etnocêntricos, normativos, dados a partir do olhar europeu. Tal olhar desconsiderou as línguas, as histórias, as culturas, os modos de ser e de organizar o mundo dos povos indígenas, os quais foram considerados “selvagens” e “primitivos”. Sob esta ótica, eles precisariam ser pacificados e transformados em trabalhadores nacionais e, assim, uma vez civilizados, seriam integrados à sociedade “civilizada”. A política indigenista notadamente voltada à integração dos indígenas atravessou o período do império e perdurou até o período republicano (FERREIRA, 2001; TROQUEZ, 2006; 2012a, 2015).

A situação só começou a mudar no processo de redemocratização do país, a partir do final dos anos 1980, com a mobilização social em defesa dos direitos indígenas, entre eles, o direito à educação diferenciada garantida na Constituição Federal de 1988 (CF 1988), que, no Artigo 231, reconheceu “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. E, no Artigo 210, § 2º, assegurou às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental. Estas prerrogativas inauguraram uma nova orientação no trato com as questões indígenas no país, especialmente no que diz respeito aos processos de escolarização.

A partir da CF 1988, outros documentos oficiais foram elaborados no sentido de instituição e normatização de uma educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas com professores e gestores indígenas. O conjunto de documentos legais e normativos direcionados à EEI viabilizou a criação, a construção e a expansão de escolas indígenas em diversas áreas do país, como escolas específicas, diferenciadas, comunitárias, interculturais e multilíngues, localizadas nos territórios etnoeducacionais (BRASIL, 2009). A legislação garantiu também professores e gestores indígenas, calendários próprios, currículos e materiais didáticos específicos, ensino na língua materna do aluno, entre outros fatores pertinentes. Entre outros documentos, destacamos: *A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996*, a qual reforçou o direito constitucional que assegurou “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas

e processos próprios de aprendizagem” (Art. 32) e dispôs sobre as responsabilidades da União em proporcionar a “oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (Art. 78 e 79); o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998*, que foi construído no sentido de orientar e subsidiar a construção de currículos diferenciados em cada escola indígena do país; a *Resolução CNE/CEB n. 03/1999*, que criou a categoria de escola indígena e fixou diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas no país; o *Decreto n. 6.861*, de 27 de maio de 2009, o qual dispôs sobre a Educação Escolar Indígena e definiu sua organização em territórios etnoeducacionais; a *Resolução CNE/CEB n. 5/2012*, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Os avanços legais possibilitaram a ampliação do número de matrículas de crianças indígenas em todas as modalidades educativas (INEP/MEC, 2012). Entretanto, as realidades escolares vividas pelos indígenas no Brasil são bastante diversificadas. De acordo com dados do IBGE, em 2010, a população indígena no país, ultrapassava 800.000 pessoas, cerca de 36,2% de indígenas residiam em área urbana, o que correspondia a 379.534 indígenas vivendo nas cidades. Em 2010, o estado de Mato Grosso do Sul contava com 77.025<sup>3</sup> indígenas no total, sendo que 15.867 residiam fora das áreas indígenas. Os dados indicam que nem todos os alunos estão em escolas indígenas específicas, dentro das áreas indígenas. Há muitos indígenas que estudam em escolas não indígenas ou não específicas. Estes estão em escolas públicas rurais, ou nas periferias das cidades, ou em escolas urbanas particulares. Na cidade de Dourados, constatamos a presença de alunos indígenas nestas situações escolares (SILVA, 2013; TROQUEZ, 2016; 2017; TROQUEZ; GUARIZO, 2018).

Segundo Mancini e Troquez (2009), muitos estereótipos e preconceitos a respeito dos indígenas foram construídos historicamente e disseminados através de práticas cotidianas e escolares, sobretudo, a partir de representações e ideias veiculadas por livros didáticos. Essas práticas se fundamentam em pretensões hegemônicas que têm marcado profundamente a maneira como os indígenas têm sido representados na/pela sociedade brasileira. Por conta disto, os indígenas ainda

---

<sup>3</sup> Segundo dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena, a população indígena de MS, em 2019, somava 80.459 habitantes (SECID/MS, 2019).

são retratados a partir da recorrência a generalizações e simplificações que os situam no passado, como povos “primitivos”, “atrasados” que pararam no tempo, não evoluíram, e, em consequência, são negados enquanto parte integrante da população brasileira na atualidade.

As ações de preconceito, de intolerância e até mesmo de violência, propagadas e praticadas ao longo dos anos pela sociedade são, em grande medida, produto da falta de informação relativa ao “outro”. A instituição escolar pode e deve reconfigurar tais paradigmas e promover relações interculturais mais favoráveis em relação aos povos indígenas. Para tal, torna-se imprescindível o tratamento adequado da questão indígena nas salas de aulas através da proposição de práticas curriculares e pedagógicas que atentem para as histórias, para as culturas, para as diferenças socioculturais e linguísticas dos povos indígenas brasileiros.

Neste contexto, duas questões devem ser destacadas: uma delas é a presença de crianças indígenas em escolas urbanas (não indígenas). Estas crianças são “sujeitos de direitos” (ARROYO, 2012) e merecem um tratamento adequado/diferenciado por parte da escola devido às suas especificidades socioculturais e linguísticas (entre outras), e, neste caso, impõem-se a necessidade de uma educação na perspectiva inter/multicultural (TROQUEZ, 2016). Os autores Cortesão e Stoer (1999, 2003) usam o termo “inter/multicultural” para se referirem a uma proposta de educação para contextos de diversidade cultural sem fazer distinção entre multicultural e intercultural. Para os autores, esta educação deve promover a comunicação entre culturas e pressupõe respeito ao outro, troca de ideias e de práticas culturais. Neste artigo, estaremos usando o termo nesta perspectiva.

A educação inter/multicultural demanda a proposição e implementação de políticas públicas que atentem para as diferenças socioculturais e linguísticas destes indígenas em contextos inter/multiculturais. Outra questão importante é o tratamento adequado da temática indígena que deve ser realizado em todas as escolas do país, por conta da necessidade do enfrentamento/desconstrução de estereótipos e preconceitos (MANCINI; TROQUEZ, 2009) e, também, no sentido de atender à Lei 11.645/2008 que institui a obrigatoriedade do ensino das histórias e das culturas indígenas na educação básica.

Diante do exposto, cabe questionarmos sobre as políticas e práticas de educação formal, destinadas a crianças indígenas que se encontram fora das escolas

específicas e/ou diferenciadas. Sobretudo, cabe questionarmos sobre as políticas de educação em contextos de diferença cultural, as quais devem abranger não só a legislação educacional, mas todo o processo em questão até sua execução nas instituições escolares. A legislação é importante no sentido de que normatiza as formas de financiamento, a implementação e a execução das ações. Neste sentido, é importante investigar/conhecer o que diz a legislação educacional sobre o assunto em tela, mas também, faz-se necessário atentar para as práticas em curso.

Nesta direção, focaremos nosso estudo da legislação educacional em alguns pressupostos da educação inclusiva e da educação inter/multicultural e, ainda, refletiremos sobre práticas a respeito do atendimento de crianças indígenas em escolas urbanas tomando como referência dados de pesquisas realizadas no município de Dourados, MS e região. Iniciaremos com a discussão a respeito da legislação educacional brasileira para contextualizar os aspectos normativos que subsidiarão as demais reflexões.

## **2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Ao questionarmos a legislação educacional brasileira no que diz respeito ao tratamento das diferenças nas salas de aulas “comuns” em contextos inter/multiculturais, verificamos que as políticas nacionais a este respeito se encontram fundamentadas na perspectiva de educação inclusiva. A construção de políticas de educação inclusiva no Brasil está ancorada em documentos internacionais e nacionais. No âmbito internacional, os pressupostos da educação inclusiva (igualdade, liberdade, dignidade, não discriminação, direito à educação obrigatória) estão presentes desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem (Organização das Nações Unidas, 1948). As perspectivas da legislação educacional atual, tanto em âmbito nacional como internacional, norteiam a ideia da inclusão da diferença a partir do enfoque da escola para todos (TROQUEZ, 2012a; 2012b; 2016).

Neste sentido, buscamos refletir sobre os princípios da educação inclusiva que se fundamentam na premissa da “escola para todos”. Segundo Troquez, esses princípios emergiram “no cenário mundial, sobretudo, a partir dos anos 1960, com os grandes movimentos sociais e as reivindicações de grupos socialmente marginalizados (trabalhadores, minorias raciais, étnicas, de gênero, de mulheres, entre outros)”, requerendo ações que viabilizassem “melhores condições de vida

(saúde, trabalho, educação), e contra práticas discriminatórias e de exclusão social e política” (TROQUEZ, 2012b, p. 241).

No cenário das políticas públicas educacionais, a educação toma um caráter inclusivo no sentido de atender as demandas da educação para todos. Para Carvalho (2014, p. 14) “a educação inclusiva não diz respeito, exclusivamente, ao alunado da educação especial e sim a qualquer aprendiz”. Portanto, instituições inclusivas são aquelas que atendem a “todos” no sentido social, cultural, como também no das necessidades educacionais especiais, sem distinção, reconhecendo as diferenças individuais, não negando sua existência, mas respeitando-os por meio do exercício da alteridade. Desta forma, respeitando-se o princípio da igualdade de acesso/atendimento, aliado ao respeito à diferença.

Nesse contexto, duas conferências mundiais repercutiram no ideário da inclusão: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, 1990; e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, Espanha, 1994<sup>4</sup>. Os documentos resultantes destas conferências tiveram grande impacto nas políticas de educação inclusiva no Brasil e nas políticas de educação diferenciada para povos considerados tradicionais como os povos indígenas (TROQUEZ, 2012a, 2012b). Segundo destaca Costa *et al*:

Como é sabido, as tendências atuais, em matéria de princípios, políticas e práticas educativas, vão claramente no sentido da promoção da escola para todos, no sentido da promoção da escola inclusiva. Estrutura educativa de suporte social que a todos receba, que se ajuste a todos os alunos independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, ou outras, que aceite as diferenças, que apoie as aprendizagens, promovendo uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais deixando assim de ser institucionalmente segregadora. (COSTA *et al.*, 2000, p. 1).

No contexto nacional, atentamos para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n. 9.394/1996), que reafirma o direito à educação garantido na

---

<sup>4</sup> Segundo alerta Régis Silva (2008), ambas as declarações devem ser analisadas como parte das prescrições neoliberais elaboradas a partir do Consenso de Washington, em meados dos anos 80, do século XX, em que os países do primeiro mundo definiram o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e, especificamente, o papel do Estado gestor. Contudo, este não é o objetivo deste artigo.

Constituição Federal de 1988, tomando como princípios “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996, Art. 3º). Este, entre outros artigos, garante a educação diferenciada aos povos indígenas e às populações do campo. Pela LDBEN/1996, deve-se, portanto, considerar as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos propostos para o ensino, ou seja, de maneira a atender as demandas da inclusão de forma contextualizada.

A partir daí, foram criadas as normatizações e diretrizes específicas para a realização da educação inclusiva – decretos, resoluções, portarias e notas técnicas –, no que diz respeito ao atendimento educacional especializado e à educação diferenciada voltada à diversidade étnica, cultural e linguística dos diferentes grupos (BRASIL, 2008a, 2010, 2015). No que se refere a orientações curriculares, para atender às demandas nesse contexto, destacamos a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no final dos anos 1980, os quais apontavam os temas transversais relacionados ao pluralismo cultural, argumentando que “[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 63). O documento esclarece a importância de serem consideradas as diferenças socioculturais existentes entre os povos, pois segundo consta “existem diferenças marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos” (BRASIL, 1997, p. 28).

Tais instrumentos legais reafirmam o direito estabelecido na Constituição Federal (Artigo 205), a qual assegura a educação como direito de todos. Em 2007 e 2008, o MEC publicou e distribuiu cinco cadernos da coleção “Indagações sobre currículo”, dois dos quais tratavam de temas diretamente relacionados à diversidade cultural: “Currículo, conhecimento e cultura”; “Diversidade e currículo”. Estes cadernos foram elaborados por pesquisadores da área na perspectiva de ampliar o debate sobre concepções curriculares para a educação básica e traziam discussões pertinentes à diversidade cultural, educação intercultural e currículo.

Conforme analisado por Troquez (2012a), não há proposições legais específicas para o atendimento diferenciado de crianças indígenas em escolas fora das áreas indígenas. Há orientações para uma educação para a cidadania, para o

respeito à diversidade, para a atenção às diferentes culturas no ambiente escolar, as quais devem ser consideradas na parte diversificada do currículo, num contexto de pluralidade cultural. Cabe ressaltar que a presença de alunos indígenas em escolas não específicas, de modo geral, é omitida nos documentos oficiais. É como se os índios só existissem nas aldeias ou nos conteúdos “pertinentes à história do Brasil” (TROQUEZ, 2012a, p. 140).

Em 2008, foi instituída a Lei 11.645, a qual altera o artigo 26 da LDBEN/1996, incluindo a obrigatoriedade do estudo de aspectos da história e da cultura dos povos indígenas no currículo da educação básica brasileira. O artigo já havia sofrido alteração em 2003, por meio da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira. De acordo com Mussi, Urquiza e Vargas (2010), “Essas leis dispõem sobre a inclusão, no currículo escolar, de conteúdos sobre a história e a cultura dos brasileiros afrodescendentes e indígenas, grupos sociais excluídos da história de desenvolvimento do país, diminuídos moralmente e severamente discriminados ao longo dos séculos”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) reforçam os pressupostos da educação inclusiva, baseados na igualdade de oportunidades e no respeito às diferenças, e toma como princípios, entre outros, a “igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola” (BRASIL, 2010, Art. 4º). Em termos de legislação, ainda destacamos: Decreto n. 7084/2010; Decreto n. 7612/2011; Lei n. 12.764/2012; Lei n. 13.005/2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. O PNE/2014 tem como diretrizes, entre outras, a “universalização do atendimento escolar”, a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2014).

Podemos dizer que há avanços no que diz respeito à legislação educacional para a proposição da educação inclusiva no Brasil num contexto de diversidade cultural; contudo, há muitos desafios práticos para que essa educação realmente seja efetivada nas instituições de educação básica em nosso país. As políticas públicas não se efetivam apenas a partir da promulgação das legislações. É necessário que se criem as condições de sua implementação e execução junto às instituições educativas para que não virem letra morta. Segundo Bruno (2006,



p. 18): “A educação inclusiva não se faz apenas por decreto ou diretrizes. Ela é construída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses sendo preciso saber articulá-los”.

Essas considerações nos levam a refletir sobre as implicações das políticas de inclusão para as práticas pedagógicas, sobretudo, no que diz respeito a práticas que promovam o respeito à diferença e a interculturalidade.

### **3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS INTER/MULTICULTURAIS**

No contexto da educação, a ideia de inclusão educacional está baseada no princípio do respeito às diferenças e da igualdade de direitos e/ou oportunidades de acesso e de sucesso nos processos escolares. Para Carvalho (2014), a ideia de “inclusão pressupõe exclusão” e, em muitos casos, a “exclusão nem sempre é visível, como é a que se manifesta por comportamentos de evitação explicitados na separação física, isto é espacial”. A exclusão se apresenta também sob formas dissimuladas e simbólicas que estão presentes nas representações sociais a respeito dos diferentes/excluídos (CARVALHO, 2014, p. 51).

O efeito de excluir e estereotipar diferentes sujeitos e povos tem raízes históricas. No que diz respeito a minorias étnicas e/ou raciais, o processo de colonização europeia, foi extremamente desfavorável, pois o etnocentrismo europeu procurou imprimir sua suposta superioridade em detrimento dos povos colonizados, entre eles, os negros e os indígenas (MANCINI; TROQUEZ, 2009, p. 12; TROQUEZ; NASCIMENTO, 2020, p. 02).

Segundo Silva, Ferreira e Silva (2013, p. 254): “A distribuição do trabalho por meio da racionalidade (etnocêntrica) europeia destinou inicialmente: aos brancos o trabalho intelectual e assalariado; aos índios o trabalho braçal, servil, e aos negros, o trabalho escravo”. A exclusão das minorias foi uma construção social e histórica orientada por etnocentrismos e preconceitos, conduzida a partir de processos de dominação social em que o sistema capitalista produziu os “pobres”, outras minorias excluídas, pois a escola, como se sabe, historicamente atendeu às elites. Outros excluídos foram as pessoas com deficiências as quais eram isoladas nos processos educativos e tratadas a partir de práticas de assistencialismo. Conforme Carneiro (2012, p. 82), “historicamente a escola não se constituiu como espaço aberto de educação para toda a população brasileira”.

Considerando as colocações de Arroyo (2012), precisamos questionar as políticas e diretrizes oficiais que podem ser reveladoras de significados e de reconhecimentos a respeito dos diferentes.

Se se afirmam avanços nas presenças da diversidade, não há como não questionar as políticas tradicionais, distributivas, inclusivas, compensatórias, legitimadas nas relações políticas de segregação, de pensar e alocar os diferentes, de vê-los como excluídos, deficientes, no atraso moral e cultural. Ao se fazerem presentes, visíveis, contestam essas formas de vê-los, de reconhecê-los. Contestam as tradicionais políticas e formas de desfigurar a diversidade com olhares e tratos preconceituosos. (ARROYO, 2012, p. 136).

No que diz respeito à presença dos diferentes, talvez a melhor via não seja a da educação inclusiva, mas sim, a da educação inter/multicultural. Para Arroyo, as presenças afirmativas dos povos diferenciados, os quais reivindicam espaços nas agendas políticas, tem trazido avanços significativos para o campo das políticas públicas. Um avanço significativo é o Estado “repensar a forma de tratar” os diferentes (ARROYO, 2012, p. 136).

O Estado, seus órgãos de formulação, gestão, avaliação e análise de políticas são obrigados a desconstruir as formas de tratá-los, como inferiores, carentes, conseqüentemente são obrigados a repensar seu caráter distributivo, inclusivo, reparador e compensatório de carências. [...] Reconhecê-los como carentes é uma forma de não reconhecimento. (ARROYO, 2012, p. 137).

Esta nova forma de tratar os diferentes implica em tratá-los como sujeitos de direitos, de reconhecimento. E este tratamento deve ser dispensado à educação.

Para subsidiar um diálogo sobre a educação inter/multicultural, há necessidade do reconhecimento da alteridade e, portanto, do diferente (SILVA, 2013, p. 122). Num contexto de diversidade étnica, o reconhecimento do outro e a aceitação das diferenças, sem entendê-las como elementos de inferiorização ou estigma, promovem uma real democracia na educação. Um relacionamento de respeito à alteridade (do outro) possibilita a desconstrução de estereótipos e quebra barreiras no ambiente escolar.

Ao refletirmos sobre o conceito de interculturalidade, ressaltamos que, segundo Candau (2002), esta pode ser considerada como processos que orientam e têm por base o reconhecimento do **direito à diferença** e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Para a autora, a interculturalida-

de tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Ela avalia que o processo baseado na interculturalidade não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Ao contrário, reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. A autora ainda esclarece que:

[...] a perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os **diferentes grupos sociais e culturais**. Uma educação para a **negociação cultural**, que enfrenta os **conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais** nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. (CANDAU, 2002, p. 52, grifo nosso).

Compreende-se que a interculturalidade assim definida não é uma forma de anular as diferenças e nem de extinguir conflitos, e sim uma ação baseada na relação entre grupos sociais e étnicos, orientada por processos de negociações que buscam enfrentar e favorecer dinâmicas sociais, promovendo um diálogo entre os diferentes grupos e amparada na construção de uma sociedade democrática, humanizada, pluralizada e capaz de conviver com as diferenças. Em respeito a essas questões, notamos a busca afirmativa da democracia em todas as instâncias, de modo a buscar um diálogo respeitoso num contexto de diversidade e diferença. “Reconhecer a diferença é questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que os excluem ou os tornam diferentes. As certezas que foram socialmente construídas devem se fragilizar e desvanecer” (CANDAU, 2005, p. 16).

Tedeschi (2008, p. 15) pontua que “não basta reconhecer a diferença, é preciso estabelecer uma relação, a inter-relação entre pessoas de culturas diferentes, para justamente permitir um entendimento recíproco, de tal forma que essa relação implique um desafio à reelaboração de cada um”. É importante frisar que a interculturalidade só existe porque há um ponto de diferenciação entre o eu e o outro. É uma prática que busca superar preconceitos e estereótipos introduzidos na sociedade a partir de um olhar dominante/hegemônico e monocultural. Logo, interculturalidade é

[...] um espaço de **negociação** e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade

não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001 *apud* CANDAU, 2002, p. 53).

Notamos que as manifestações interculturais são condições características da sociedade atual, de modo que os sujeitos realizam práticas interculturais constantemente, em diferentes âmbitos. Deste modo, evidencia-se que a interculturalidade é fruto das variedades de trocas e interação culturais, essas por sua vez não são estáveis e sim susceptíveis a transformações e influências externas. A partir desta perspectiva, a prática da interculturalidade ultrapassa o campo do cultural, mas avança para o terreno do social e do político, ou seja, não fica alheia às desigualdades sociais e aos conflitos de poder. “A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2002, p. 52). Fleuri (1999, p. 280) ressalta que “a interação com uma cultura diferente contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, uma vez que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social”.

Tais propensões requerem que as políticas educacionais e as ações pedagógicas sejam conectadas coerentemente, onde os profissionais da educação estejam conscientes das diversas possibilidades identitárias presentes no ambiente educativo, tornando indispensável compreender os processos de negociação cultural e interculturalidade, pois sua atuação dependerá das relações e convívio com diversas culturas, fato que permite oportunizar uma aproximação com o diferente, configurando novas concepções e olhares nas relações interétnicas.

Os autores Cortesão e Stoer (1999, 2003) usam o termo “inter/multicultural” para se referirem a uma proposta de educação para contextos de diversidade cultural sem fazer distinção entre multicultural e intercultural. Para os autores, esta educação deve promover a comunicação entre culturas e pressupõe respeito ao outro, troca de ideias e práticas culturais.

Para que as práticas inter/multiculturais sejam efetivadas é necessário que estejam amparadas/viabilizadas por políticas públicas pertinentes. Conforme Silva (2013), “o fato de existirem escolas diferenciadas para os indígenas não tem sido

um fator determinante para que todos os pais matriculem seus filhos nestas instituições, pois há um número significativo de crianças indígenas em escolas não específicas”. Tais apontamentos propõem algumas indagações, entre as quais, aquelas sobre o modo que vem sendo desenvolvido o currículo e realizada a prática pedagógica em salas multiétnicas nestas escolas.

Os autores Cortesão e Stoer (1999, 2003) propõem a realização de “uma educação intercultural e da gestão da diversidade na sala de aula” no sentido de atender às diferenças dos alunos, numa perspectiva de interculturalidade. A partir da realização de pesquisa ação, que permite conhecer melhor os alunos, em salas de aulas inter/multiculturais, os/as professores/as organizam práticas pedagógicas que possibilitam “adequar (recriando) o processo de aprendizagem às características dos grupos e adquirir também os saberes considerados essenciais pelo currículo”. O professor inter/multicultural deve ser sensível à existência de diferentes grupos socioculturais na mesma sala de aula e às diferenças individuais dos alunos e estar apto a proporcionar a diferenciação do ensino de acordo com as diferenças individuais, psicoafetivas ou socioculturais dos alunos “como contribuição para uma maior possibilidade de igualdade de sucesso” (CORTESÃO; STOER, 2003, p. 205).

A partir destas considerações e do aparato legal discutido, podemos pensar num contexto favorável à realização da educação escolar indígena inter/multicultural em contextos urbanos, pois espera-se que os ideais da inclusão referidos ao respeito à diferença e à igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar conclamados na “escola para todos” sejam respeitados. Isto depende da implementação e da execução das propostas de educação. O que nos leva a indagar: como as ações vêm ocorrendo? Ocorre ou não a aplicabilidade das prerrogativas legais?

Na sequência, discutimos dados de investigações sobre práticas pedagógicas em escolas urbanas.

#### **4 CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS DE DOURADOS, MS**

Silva (2013), Troquez (2016; 2017) e Troquez, Rocha e Minhos (2018) realizaram pesquisas em escolas urbanas de ensino fundamental de Dourados, MS, e região que atendem crianças indígenas. As pesquisas tiveram como objetivos, entre outros, investigar o tratamento dispensado às crianças indígenas, no sentido

de identificar a existência de propostas de diferenciação curricular ou pedagógica voltadas a estas crianças; e também investigar o tratamento dado à temática indígena (história e cultura), no sentido de verificar o cumprimento do artigo 26 da LDBEN, com redação dada pela Lei n. 11.645, de 2008.

Dourados, MS, tem uma reserva indígena com uma população superior a 15.000 indígenas de três grupos étnicos: Kaiowá, Guarani e Terena. Na reserva, há escolas específicas para a população indígena, contudo, alguns indígenas preferem estudar nas escolas da cidade. Muitos destes residem na área urbana. Na atualidade, há uma incidência de estudantes indígenas em escolas não específicas rurais ou urbanas, por diferentes motivos: por não terem escolas específicas onde residem, por residirem na área urbana ou, em outros casos, por preferirem estas escolas às escolas indígenas, sendo a escolha própria ou dos pais. Há casos em que os pais colocam os filhos em escolas públicas “da cidade”, ou os que têm melhores condições financeiras colocam os filhos em escolas particulares, alegando buscar um ensino melhor para seus filhos. Segundo Troquez (2006, p. 114), boa parte dos estudos em torno da temática da escolarização de crianças indígenas em áreas urbanas denuncia os conflitos e preconceitos vividos por estes estudantes nas relações interétnicas com os não índios e a ausência de propostas pedagógicas diferenciadas na direção de um tratamento adequado da diferença indígena nas salas de aulas.

No ano de 2012, no município de Dourados, havia 44 escolas municipais e, entre essas, sete foram identificadas como escolas indígenas<sup>5</sup> e 37 como escolas não indígenas. Considerando as 37 “escolas não indígenas”, 20 delas atendiam alunos indígenas, ou seja, mais da metade (SILVA, 2013, p. 83). Nas pesquisas mais atuais, a situação é similar. Há o acréscimo de uma escola não indígena no município. E os dados de alunos indígenas em escolas urbanas oscilam de ano para ano de acordo com as matrículas.

As pesquisas apontam que as escolas não indígenas não realizam práticas pedagógicas diferenciadas para atender as crianças indígenas, nem possuem um projeto institucional para o trabalho sistemático e adequado do ensino da história

---

<sup>5</sup> Cinco das escolas indígenas ficam na Reserva Indígena de Dourados (RID). Uma das escolas fica na Aldeia Panambizinho, Distrito do Panambi, a Escola Municipal Indígena Pa’i Chiquito-Chiquito Pedro; e a Escola Municipal Francisco Meireles fica na Missão Evangélica Caiuá. Esta escola, embora não seja oficialmente uma escola indígena, atende prioritariamente alunos indígenas da RID.

e cultura indígena. Ficou evidenciado que, apesar de receber alunos indígenas, as escolas não trabalham sistematicamente a questão indígena. O que acontece são ações esporádicas e pontuais feitas por alguns professores, sobretudo, por ocasião do “Dia do Índio”.

Os dados dos estudos mostram que os docentes desconhecem as histórias de vida relativas aos alunos que frequentam suas escolas, existindo, assim, uma ruptura no diálogo intercultural. Fato digno de nota foi a inexistência de oferta de capacitações e formações para atender a essas demandas, bem como o pouco conhecimento relativo à história e cultura dos povos indígenas que vivem na Reserva Indígena de Dourados e em outras regiões de Mato Grosso do Sul (SILVA, 2013), por parte de professores e gestores locais. As menções das interlocutoras com a pesquisadora evidenciam que em algumas situações o diálogo entre aluno e professor não ocorre de forma horizontal. Expressam, de forma a pedir ajuda, que alguns alunos indígenas, cuja língua materna não é o português, ficam em silêncio durante os primeiros anos da alfabetização, até se familiarizarem com a Língua Portuguesa. Isto impõe-nos a necessidade urgente de preparar ambientes realmente inclusivos nos contextos inter/multiculturais.

Ainda, os materiais didáticos e/ou livros para o desenvolvimento de conteúdos relativos à história e cultura dos povos indígenas brasileiros são escassos, e os poucos livros que há nas bibliotecas são minimamente aproveitados pelos docentes. As escolas utilizam livros do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), entre os quais, alguns trazem conteúdos relacionados à temática indígena de maneira generalizada ou simplificada, ou tratada de forma superficial.

É uma discrepância estipular que as escolas devam contemplar conteúdos relativos aos aspectos da história e da cultura dos índios brasileiros em seu currículo institucional, se os próprios professores que convivem com esses alunos os desconhecem. O que geralmente ocorre é uma abordagem superficial relatada a partir dos primórdios da colonização, pelo viés da história do “descobrimento do Brasil” (ainda!).

Pelo exposto, muito ainda está por ser feito na direção da realização de uma educação inter/multicultural que atenda aos reclames de uma “educação para todos” que seja de fato inclusiva e que corresponda aos ideais democráticos. Também, no que diz respeito ao estudo da história e da cultura indígena na escola, torna-se oportuno destacarmos a pergunta de Bergamaschi e Gomes

(2012, p. 54): “[...] por que uma lei para obrigar esse estudo?”. A resposta curta seria: porque este estudo não estava sendo realizado! Contudo, as pesquisas nos mostram que, mesmo com a lei em vigor há pelo menos dez anos, o estudo ainda está por ser feito de forma sistemática e adequada. Este dispositivo legal foi criado no sentido de dar visibilidade às histórias e às culturas dos povos indígenas brasileiros e também de dirimir preconceitos.

São necessárias políticas públicas mais efetivas para que se criem as condições que garantam o cumprimento das leis e a execução de práticas pedagógicas inter/multiculturais que contemplem a diferença indígena em todos os aspectos reclamados: enquanto sujeitos de direitos reais (os alunos indígenas) e enquanto conteúdos escolares (a história e a cultura dos povos indígenas).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Brasil é um país caracterizado por sua diversidade, acaba por constituir-se em um grande e magnífico mosaico cultural, com diferenças étnicas, de gênero, políticas, sociais, religiosas, linguísticas e econômicas. Esses elementos proporcionam um eclético modo de viver, de relacionar-se e de ter diferentes posicionamentos, visões de mundo e interpretações. É essa dinâmica forma de pensar e de viver que torna o Brasil rico epistemologicamente, sendo o dever de cada cidadão contribuir para tornar a nação justa e democrática, resguardando os direitos individuais. Considerar as diferenças culturais, sociais e econômicas, entre outras, é um dos desafios postos para a escola atual, o qual tem reflexo também na formação e prática docente.

De fato, há uma busca por eximir preconceitos e discriminações por parte de alguns segmentos da sociedade, e tais esforços procuram corresponder às demandas dos direitos humanos. Essas perspectivas vêm crescendo e tomando força ao longo dos séculos. A Declaração Mundial de Educação para Todos e seus desdobramentos nacionais contribuem para este cenário. No que concerne à temática indígena, notamos que muito já fora conquistado em aspectos políticos e legais. Apesar disso, no ambiente educacional, sobretudo, no que diz respeito às práticas pedagógicas, há uma grande lacuna a ser preenchida, visando erradicar estigmas decorrentes do processo histórico, devido à falta de respeito às diferenças.



A violência física ou psicológica é resultante do preconceito e da falta de informação. Compreender as questões de alteridade e respeito às diferenças são requisitos basilares para uma convivência pacífica no ambiente educacional e social. Notamos a necessidade de desprendimento e predisposição em conhecer o outro, o diferente, o desigual, sem estereótipos ou preconceitos.

Isto nos leva a defender a proposição de uma educação amparada na perspectiva inter/multicultural a partir da qual as práticas pedagógicas buscariam não suprimir ou negar as diferenças existentes no ambiente escolar; ao contrário, buscariam favorecê-las, tornando a escola um local favorável ao encontro entre os/as diferentes. Deste modo, faz-se necessário conhecer e compreender a alteridade e o contexto em que está inserida a educação. Tal apreensão proporcionará o reconhecimento das diferenças existentes entre os variados grupos humanos, na busca por uma convivência social democrática amparada no respeito mútuo. O estigma de uma sociedade padronizada e homogeneizadora já não é mais admissível, nem no âmbito social mais amplo, quanto menos ainda no âmbito educacional/escolar. Evidenciamos que paradigmas como esses devem ser desconstruídos. É preciso reconhecer e respeitar as diferenças e as singularidades de cada grupo existente em cada localidade.

Tendo em vista a inúmera variedade de povos indígenas, entre outros povos diferenciados, existentes em nosso país, e suas respectivas histórias, línguas e dinâmicas culturais, torna-se uma tarefa quase impossível conhecer todos os povos e suas singularidades; porém, buscar conhecer e compreender, ao menos, as populações que estão ao nosso redor é pré-requisito para uma boa convivência. Neste contexto, entendemos a urgência da implantação, implementação e execução de políticas e práticas pedagógicas diferenciadoras e/ou inter/multiculturais. Que caminhem no sentido da construção de conhecimentos sobre “os outros” e da desconstrução das desigualdades e das barreiras entre os diferentes. Para isto, a formação docente deve ser orientada inter/multiculturalmente, para que possa atuar de forma a corroborar os direitos dos cidadãos, sobretudo, o direito de serem diferentes e serem respeitados nas suas diferenças.

## **REFERÊNCIAS**

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

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 7 de janeiro de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 8 de janeiro de 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192). Acesso em: 6 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 6 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 25 de junho de 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 7*, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília-DF: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. *Decreto n. 6.861*, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília-DF: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 mar. 2015.

BRASIL. Lei n. 11.645. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília-DF, 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 6 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999. CNE. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá

outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 6 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília-DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 28 set. 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 16 abr. 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 6 jun. 2018.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia (Org.). Educação infantil: saberes e práticas da inclusão. [Introdução]. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

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

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Maria Vera (Org.). Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. Práxis Educacional, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

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

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

COSTA, Ana M. Bénard; LEITÃO, Francisco Ramos; SANTOS, Jorge; PINTO, José Vaz; FINO, Noêmia Duarte. Diferenciação curricular e inclusão. In: *Currículos Funcionais* - Manual para Formação de Docentes. Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://malhatlantica.pt/ecae-cm/Inclusao.htm>. Acesso em: nov. 2009.

FLEURI, Reinaldo M. Educação Intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-89, maio/ago. 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Básica: 2012* – Resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2013.

MUSSI, Vanderléia P. L; URQUIZA, Antonio H. A.; VARGAS, Vera L. F. *Culturas e história dos povos indígenas, módulo 3: reconhecendo preconceitos sobre os povos indígenas*. Campo Grande, MS: UFMS, 2010. 58 p., il. 30 cm.

SILVA, Janssen Felipe; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 248-72, maio 2013.

SILVA, Marcela Guarizo. *Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS: a educação na perspectiva intercultural*. 2013. 156 f. Dissertação de (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. A universalidade das políticas públicas da diferença: o caso das políticas de educação especial dos Estados Unidos, Espanha e Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL- O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 4., Uberlândia. *Anais* [...]. Uberlândia, MG: Digiteca Multmídia Ltda., 2008. v. IV. p. 1-17. Disponível em: <http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC04.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2011.

TEDESCHI, Losandro Antônio. Interculturalidade: igualdade e diferença em debate. In: TEDESCHI, L. A; RAMOS, A. D.; SILVA, A. L. F.; KNAPP, C.; FERREIRA, B. (Org.). *Abordagens interculturais*. Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, 2008. p. 11-21.

MANCINI, Ana Paula Gomes; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. *Revista Tellus*, Campo Grande, MS, ano 9, n. 16, p.181-208, jan./jun. 2009.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. O tratamento da diversidade étnico-racial em instituições de ensino fundamental de Dourados que atendem alunos indígenas. *In: Jornada Nacional de Educação da UFMS, 9., Naviraí. Anais [...].* Naviraí: UFMS, 2017.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. O tratamento da diversidade em escolas urbanas que atendem alunos indígenas: desafios para uma educação intercultural. *In.: MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; FILHO, Miguel Gomes. Educação, diversidades e inclusão: os desafios para a docência.* São Paulo: Life, 2016. p. 65-78.

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

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação.* 2012. 338f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2012a.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Notas sobre a emergência do direito à educação diferenciada para indígenas no contexto Mundial (1948-2007). *Monções – Revista de Relações Internacionais da UFGD*, Dourados, v. 1, p. 235-56, out. 2012b.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005).* 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2006.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; GUARIZO, Marcela. Políticas de Inclusão e Práticas Educativas. *In.: SARAT, Magda; TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Thaise (Org.). Formação docente para a educação infantil: experiências em curso.* Dourados: Editora da UFGD, 2018. (Coletânea).

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. (Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 24, p. 1-10, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/issue/current>. Acesso em: 10 jul. 2020.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; ROCHA, Rosiléia Ferreira; MINHOS, Denise Ferreira Rocha. Tratamento da diversidade/diferença indígena em escolas urbanas do município de Itaporã, MS. *Interletras*, Dourados, v. 7, n. 27, p. 1-13, abr./set. 2018.

**Sobre as autoras:**

**Marta Coelho Castro Troquez:** Pós-doutora em Educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: martatroquez@gmail.com, Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8809-5304>

**Marcela Guarizo da Silva:** Mestre em Educação. Professora na Rede Municipal de Ensino de Dourados, MS. E-mail: marcela\_guarizo@hotmail.com, Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2200-1023>

Recebido em: 2 de março de 2020.

Aprovado para publicação em: 24 de junho de 2020.