

## EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: ONDE CABE A DIFERENÇA?

Rodrigo Novais de Menezes<sup>1</sup>

Este trabalho caracteriza-se com resultados preliminares da pesquisa desenvolvida no programa de pós-graduação em Antropologia na Universidade Federal da Grande Dourados. Com o intuito de evidenciar o processo de (in) visibilidade dos alunos indígenas no âmbito do cotidiano da escola Estadual Antônio Vicente Azambuja, localizada no distrito de Itahum na cidade de Dourados, por meio das análises de documentos legais da instituição e da observação participante de práticas educativas, assim como das relações que se estabelecem entre alunos/as indígenas com a escola (professores, coordenação, direção e funcionários no geral) e alunos/as não indígenas. Objetiva-se compreender a promoção da interculturalidade crítica no contexto das escolas públicas, procura-se questionar em que medida o modelo de educação pública ocidental ofertada nessa escola, considera e reconhece a diversidade étnica coexistente no cotidiano escolar. Alguns/as alunos/as indígenas são do acampamento indígena Guarani Kaiowá no entorno do distrito de Itahum, outros, residem no pequeno vilarejo que em sua totalidade concentra aproximadamente 4 mil habitantes. A partir da perspectiva da interculturalidade crítica (Tubino, 2005) e da descolonização epistêmica (Castro-Gomes, 2007) este trabalho busca evidenciar o modelo de educação ocidental, os mecanismos de dominação colonial, entremeados pelo discurso da interculturalidade funcional homogeneizador das diferenças.

**Palavras-Chaves:** Educação escolar indígena, interculturalidade, descolonização.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A proposta deste trabalho é evidenciar o processo de (in) visibilidade dos alunos indígenas no âmbito do cotidiano da escola Estadual Antônio Vicente Azambuja, localizada no distrito de Itahum na cidade de Dourados, através das análises de documentos legais da instituição (Projeto Político Pedagógico, projetos interdisciplinares, livros didáticos e referenciais curriculares) e da observação participante de práticas educativas, assim como das relações que se estabelecem entre alunos/as indígenas com a escola (professores, coordenação, direção e funcionários no

---

<sup>1</sup> Mestrando em Antropologia na Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

geral) e alunos/as não indígenas. Importante mencionar que o pesquisador também compõe o cenário etnográfico a partir do lugar social de professor de Sociologia e Filosofia do ensino médio desta unidade escolar.

Para a realização deste trabalho recorrerei aos estudos de Fidel Tubino (2005), Ramos & Knapp (2013), Quijano (1991), Escobar (2005), Lander (2000), Candau (2008), Maldonado-Torres (2007) Grupioni (1996), Fanon (2008), Calderoni & Mussi (2014), Walshs (2005), Lima (2014), Castro-Gomes, (2007) Oliveira Silva (2002), Taylor (1994), nos quais a perspectiva da educação intercultural efetiva está alinhavada a uma prática pedagógica e política comprometida com o reconhecimento das alteridades envolvidas. A interculturalidade crítica propõe promover o diálogo efetivo com as diferenças, e ainda, busca descolonizar epistemologias outras, de modo a suplantar resquícios do colonialismo camuflados com novas roupagens da modernidade/racionalidade ocidental. Assim, a categoria analítica da interculturalidade é tomada enquanto um projeto ético político, devendo-se antes do diálogo com as diferenças compreender as causas das assimetrias sociais e culturais (RAMOS & KNAPP 2013).

É somente no âmbito de uma ética intercultural que se poderão realizar análises dos conflitos inter e intraculturais. Entendemos, como tese, que, concomitantemente ao estabelecimento de uma ética contextual, alicerçada nas especificidades, há que se buscar uma ética universalista, aberta, já que a globalização põe em contato grupos e pessoas com escalas valorativas bastante discordantes. Ao final, o desafio é um só: fazer com que a interculturalidade dê conta de, via compreensão do outro, minimizar as assimetrias entre grupos e pessoas, tanto na escala global quanto local. (RAMOS & KNAPP, 2013 p. 524).

O pressuposto da interculturalidade crítica fundamenta-se na intenção de promover mecanismos para transformação radical da realidade escolar e da sociedade, fazendo cumprir-se de modo contundente princípios de uma educação de cidadãos comprometidos com a alteridade e ao direito a diversidade.

A partir da década de 1970, a escola que passou a ser reconhecida enquanto indígena ou em área indígena e compreendida enquanto palco dos encontros com a diferença. O novo discurso pautava-se na valorização e respeito à diversidade cultural no Brasil. Contudo, os pressupostos que orientavam esse discurso não se ancoravam em uma mudança epistêmica mais profunda, ao contrário, sedimentavam um modelo de educação intercultural adequado às prerrogativas da modernidade/colonialidade (QUIJANO, p.107, 2005).

Dessa forma, os princípios da interculturalidade na qual embaso meu olhar vão além do contato entre as culturas, tal como aponta os autores a seguir.

“(…) há de se pensar nas condições sociais que instituíram as desigualdades e as assentam na diversidade como justificativa para a manutenção do sistema mundo que divide os espaços entre centro e periferias” (RAMOS & KNAPP, p. 541, 2013).

Ramos e Knapp (2014), tal como Lima (2014), Tubino (2005) e Walshs (2009), dentre outros, sinalizam para a distinção entre a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. A primeira, instrumento de dominação de uma cultura sob a outra é adotada no discurso politicamente correto sustentando assim os resquícios coloniais, enquanto a outra é compreendida como ato político de descolonização e transformação.

A partir desta posição, a interculturalidade [crítica] passa a ser entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das gentes – e como demanda da subalternidade –, em contraste à funcional, que se exerce a partir de cima. Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas. (WALSHS, 2009, p.4).

A interculturalidade crítica propõe um revolver das estruturas do sistema capitalista. Desenha um modelo de educação capaz de superar o legado do colonialismo que aparece travestido cotidianamente de diversas maneiras, tais como nas propostas curriculares, nos livros didáticos e nas práticas educativas que não contemplam a diversidade multiétnica na realidade escolar. Problematizo neste trabalho, a maneira como o modelo de educação ocidental cria, ou não cria espaços para o reconhecimento e valorização da diferença a partir da (in) visibilidade dos alunos indígenas nas “escolas não indígenas”, no caso em tela da Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja.

## **O DISTRITO DE ITAHUM E A ESCOLA**

O distrito de Itahum foi criado através da Lei nº 661, de 10 de dezembro de 1953, sendo fortemente influenciado por medidas do governo federal que antecederam sua criação, como o Marcha para Oeste, projeto criado no governo de Getúlio Vargas, período do Estado Novo, tinha por finalidade povoar e levar o progresso ao interior do Brasil. Em 1938, iniciou-se a construção de um ramal da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB), iniciando nas imediações de Campo Grande, e chegando a Ponta Porã em

1953, atravessando a parte oeste de Dourados, estabelecendo a estação de Itahum em 1949.

Além da criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) em 1943. Assim, a região desenvolveu um “grande potencial econômico o que corresponde a cerca de 30% de arrecadação municipal do Imposto territorial – ITR de Dourados, além das diversidades culturais que se formaram por essa região advinda pela busca de trabalho durante os anos 40 a 90 do século XX.” (LOZA, 2015, p. 10).

A Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja foi criada através do Decreto nº 1.500, de 22 de agosto de 1978, com a denominação de Escola Estadual de 1º e 2º graus Antônio Vicente Azambuja. Através da Deliberação /CEE/ MS. Nº 6238 de 22/06/01, passou a denominar-se Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja. Autorizada a oferecer ensino Fundamental e Médio, na modalidade Educação Básica do Campo, funcionando apenas no período diurno, localizada no distrito de Itahum, Dourados/MS.

Esta escola atende um público bem plural, os/as alunos/as são oriundos de fazendas de assentamentos rurais, de agrupamentos indígenas acampados e moradores do distrito. Em relação aos alunos/os indígenas, em sua maioria são moradores de um acampamento Guarani Kaiowá localizado nas proximidades da Vila. Sobre isso, o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar identifica-os da seguinte forma:

Há um grande número de índios desaldeados que se acampam em barracas às margens da rodovia ou no interior da vila. Eles recebem cesta básica da FUNAI, mas normalmente não é suficiente, tornando a vossa sobrevivência muito difícil. O perfil indígena local é de muita pobreza e necessidades. Recebem, de vez em quando, doações da comunidade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, p. 5, 2015).

Neste cotidiano escolar não é raro, presenciarmos os embates culturais entre indígenas e a instituição de ensino, ora conflitantes, ora harmônicos. De fato, a escola se caracteriza enquanto palco das diferenças, assim, este trabalho visa olharmos tanto para estrutura de ensino fundamentado no respeito e valorização da diversidade, quanto para o cotidiano da escola Antônio Vicente Azambuja e buscarmos a partir dos dados etnográficos compreendermos as relações que se estabelecem dos/as alunos/as indígenas com a instituição como um todo.

Para contemplarmos os objetivos deste trabalho utilizo o método da pesquisa documental e da pesquisa etnográfica. No intuito de evidenciar teoricamente a lógica da educação intercultural analisarei a documentação da escola. Vale ressaltar que a pesquisa encontra-se em andamento.

A pesquisa documental, de acordo com Oliveira (2010), refere-se aos estudos em documentos produzidos pela humanidade, sem caráter científico, porém, refletem relações de poder no bojo da sociedade “Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço.” (DAMACENO, FARIAS, MARTINS, SILVA, SOBRAL, 2009, p.4556). É importante diferenciarmos fontes primárias e fontes secundárias; primeira refere-se aos documentos produzidos no âmbito do poder executivo estadual e federal, no caso, o projeto político pedagógico, os referenciais curriculares, os livros didáticos. Fontes secundárias caracterizam-se como toda produção científica realizada por outros pesquisadores (Silva D, 2012, Oliveira, 2010). Assim, apoiamo-nos às literaturas relacionadas ao tema deste trabalho, expostas anteriormente.

Em uma análise preliminar ao livro didático de sociologia é possível percebermos alguns elementos importantes sobre o que estamos entendendo por interculturalidade funcional.

O livro titulado “*Sociologia para o ensino médio*”, de Nelson Dacio Tomazi publicado em 2010, volume único, primeiro livro implantado após a lei que regulamentou a obrigatoriedade da disciplina de sociologia no ensino médio, está em vigência desde 2012, porém, no ano de 2014 os professores puderam escolher outro livro, pois a cada três anos as unidades escolares podem realizar a troca, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mas a grande maioria das escolas continua adotando esse manual numa versão atualizada, para as aulas de sociologia, significando que este manual para os/as professores/as atende boa parte do currículo.

Este manual didático está organizado em sete (7) unidades temáticas: a unidade 1- A sociedade dos indivíduos, unidade 2- trabalho e sociedade, unidade 3- a estrutura social e as desigualdades, unidade 4- poder, política e Estado, unidade 5- direitos, cidadania e movimentos sociais, unidade 6- cultura e ideologia, unidade 7- mudança e transformação social e ainda, apêndice sobre história da sociologia: pressupostos, origem e desenvolvimento.

Em relação à temática indígena o livro não aborda especificamente, na unidade 6 “cultura e ideologia”, traz uma contribuição importantíssima das noções de culturas formuladas ao longo da história da Antropologia, desde a escola de pensamento evolucionista com Edward B. Tylor (1832-1917), passando pelos estudos culturalistas de Franz Boas (1858-1942), o funcionalismo de Bronislaw Malinowski (1884-1942),

Ruth Benedict (1887-1948) e Margareth Mead (1901-1978) chegando aos estudos contemporâneos de Clifford James Geertz (1926-2006) e Marshall Sahlins (1930-). A unidade ainda problematiza fenômenos como etnocentrismo, trocas culturais e culturas híbridas, porém, não menciona a categoria da interculturalidade para compreensão do diálogo com a diferença.

Assim, podemos visualizar que esta unidade contribui para a discussão acerca da diferença e alteridade, contudo, o livro não contempla a necessidade expressa no referencial curricular<sup>2</sup>, de trabalhar o contexto regional, ou seja, o multiculturalismo sul-mato-grossense, povos indígenas, quilombolas e demais etnias.

Em consonância com os argumentos de Grupioni (1996), Oliveira (2003), pode-se considerar que os manuais didáticos enquanto artefatos culturais, através do processo educativo, são capazes de criarem e recriarem visões e representações sociais de mundo, nesse caso, o material apresentado, inviabiliza, não representa a sociedade em que esses alunos estão imersos.

[...] os manuais escolares continuam a ignorar as pesquisas feitas pela história e pela antropologia no conhecimento do Outro, revelando-se deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil, dos tempos da colonização aos dias atuais, e da viabilidade de outras ordens sociais. E é com esse material equivocado e deficiente que professores e alunos tem encontrado os índios na sala de aula. Preconceito, desinformação e intolerância são os resultados mais que esperados deste quadro. (GRUPIONI 1996, 434).

Podemos compreender artefatos culturais como produtos (textos, discursos e imagens) construídos no bojo das relações coloniais, são dispositivos de poderes operantes no imaginário coletivo da sociedade ocidental, capazes de criarem representações sociais. “[...] marcam, classificam e constroem representações e estereótipos, gerando preconceitos que acabam excluindo os povos indígenas do nosso sistema social”. (MUSSI & CALDERONI, 2014, p.8). Podemos nos apropriar da noção desenvolvida por Oliveira (2002) de representação social, concebida enquanto processo de significação histórica, “[...] socialmente construindo determinado por relação de poder”. (OLIVEIRA, 2002, p.26)

Ainda segundo Oliveira (2002), estes diversos artefatos são capazes de produzirem e reproduzirem identidades sobre o “outro”, resultante de um conjunto de

---

<sup>2</sup> No referencial curricular, documento que orienta as unidades escolares da rede estadual de ensino prevê os estudos relacionados a culturas: diversidade étnica cultural no Brasil e no Mato Grosso do Sul: -Conceitos de Culturas, diversidade, relativismo cultural, multiculturalismo, povos indígenas e quilombolas, processos identitários e resistência cultural.

relações de poderes, que possibilita hierarquizar socialmente o grupo mais fragilizado, no caso, o livro didático aqui analisado compreendido enquanto artefato cultural, onde se verifica a inexistência de conteúdos que abordam a temática indígena, principalmente as etnias que moram na cidade de Dourados e no estado do Mato Grosso do Sul, representa um apagamento desses sujeitos históricos que coabitam os espaços escolares.

De acordo com Charles Taylor (1994), a falta de reconhecimento é significativamente uma violência velada, no caso, a invisibilidade desses povos indígenas convertidos em material didático potencializa o preconceito e a intolerância.

[...], pelo reconhecimento incorreto dos outros, podendo uma pessoa ou grupo de pessoas serem realmente prejudicadas, serem alvo de uma verdadeira distorção, se aqueles que os rodeiam refletirem uma imagem limitada, de inferioridade ou de desprezo por eles mesmo. [...], o reconhecimento incorreto não implica só uma falta de respeito devido. Pode também marcar as suas vítimas de forma cruel, subjugando-as através de um sentimento incapacitante de ódio contra elas mesmas. Por isso, o respeito devido não é um ato de gentileza para com os outros. É uma necessidade humana vital. (TAYLOR, 1994, p.45-46)

De fato, a falta de reconhecimento de determinados grupos promove subjetividades inferiorizadas. Segundo os estudos do psiquiatra martinicano Franz Fanon em sua obra, *Peles Negras e Máscaras Brancas* (2008), o racismo na sociedade contemporânea se perpetua através de práticas cotidianas imperceptíveis, construindo representações sociais no inconsciente coletivo.

Assim, o Fanon (2008) desloca as categorias de análise da psicanálise para a condição do negro na sociedade branca, percebendo a não aceitação de tais sujeitos, enquanto identidade e diferença. São devastadores os impactos da colonialidade nas subjetividades dos homens e mulheres negras, a violência simbólica do embranquecimento impõe aos negros/as, as máscaras brancas como meio de pertencimento e aceitação social.

O resquício do colonialismo encontra-se na estrutura social, ideias de “índios” vinculados e presos ao passado colonial e escravocrata, se reproduzem na sociedade velozmente, constituindo inconsciente assegurando a colonialidade nos dias atuais. Cabe aqui diferenciarmos colonialismo de colonialidade, o primeiro refere-se a uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação e que constituiu tal nação num império (Maldonado-Torres, 2007). Enquanto que colonialidade refere-se aos padrões de poderes resultantes do colonialismo. Sobre colonialidade Maldonado-Torres (2007) nos explica:

[...] ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha procedido da colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, P.131).

Suscitamos o debate da necessidade de construirmos um modelo de educação escolar, pautada nos pressupostos da interculturalidade crítica e na descolonização do saber.

Indicamos também um processo de revisão descolonial (WALSH, 2009), por entender que a descolonização se faz necessária, pois ainda nos deparamos com poucos textos utilizados no âmbito escolar que fazem referências às questões relacionadas à nossa relação com os povos indígenas, as suas lutas e demandas atuais, seus projetos e perspectivas de escolarização. (MUSSI & CALDERONI, 2014, p.47).

Os estudos pós-coloniais desenvolvidos a partir da década de 50 e 60 apontam para alternativas de superação e resistência quanto aos discursos do legado colonial, a partir dos escritos do ponto vista do colonizado, capazes de descolonizar nossos olhares e nossas relações com as diferenças, no caso, estudar História e Cultura Indígena é recontar a história, é reconhecer o protagonismo desses povos frente ao avante colonial.

Importante frisar que o método etnográfico ainda norteará esta pesquisa, a fim de evidenciar as relações sociais que se estabelecem nesse cenário observado. Acreditamos ser possível estabelecermos uma relação dialógica com interlocutores deste cenário etnográfico, tais como alunos/as indígenas, não indígenas e funcionários no geral, da escola aqui estudada.

Além disso, serão realizadas visitas periódicas as famílias indígenas Guarani Kaiowá acampadas aos redores do distrito de Itahum na intenção de interar-me do cotidiano de tais famílias, permitindo evidenciar as condições da chegada deste aluno/a indígena a esta Escola. E ainda, quais as concepções significativas para estes Guarani Kaiowá sobre a instituição Escola. A descrição etnográfica encontra-se em andamento o atual momento que escrevo este trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho apresentou resultados parciais da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Antropologia que se encontra em andamento. Propondo evidenciar os processos de (in) visibilidades dos/as alunos/as indígenas no âmbito da educação formal ocidental. Utilizando-se análise da documentação legal (Fontes primárias), projeto político pedagógico, currículos, projetos interdisciplinares e manuais didáticos e da observação participante e registros das relações entre alunos/as indígenas, professores, coordenação, direção e alunos/as não indígenas.

Em uma leitura cuidadosa ao livro de sociologia, “*Sociologia para o ensino médio*”, de Nelson Dacio Tomazi é possível constatar as limitações para efetivar de fato um modelo de educação entremeado na perspectiva da interculturalidade crítica, enquanto alternativa de transformação do projeto de modernidade/colonialidade desenvolvido pelo ocidente. Contudo, ressalvo que este resultado é limitado apenas ao livro de sociologia, necessita-se aprofundar a pesquisa sobre outros manuais didáticos e documentos que regem o funcionamento desta instituição escolar.

Não a dados etnográficos sistematizados, mas está sendo possível estabelecer relações dialógicas com os diferentes sujeitos que compõem o universo desta instituição, assim como os primeiros contatos do pesquisador com as famílias Guarani Kaiowá em situação de acampamentos.

A relação dialógica e a observação participante norteará a pesquisa, a fim de estabelecermos um diálogo entre iguais (pesquisador e pesquisado) para melhor compreensão dos fenômenos socioculturais que ocorrem no cotidiano escolar.

Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo (ou no campo) esteja na domesticação teórica do seu olhar. [...] Esta relação dialógica, cujas consequências epistemológicas, todavia não cabe aqui desenvolver, guarda pelo menos uma grande superioridade sobre os procedimentos tradicionais de entrevistas. [...] desde que o pesquisador tenha a habilidade de ouvir o nativo e por ele ser igualmente ouvido, encetando um diálogo teoricamente de “iguais”, sem receio de estar, assim, contaminando o discurso do nativo com elementos de seu próprio discurso. [...] O ouvir ganha em qualidade e altera uma relação, qual estrada de mão única, numa outra, de mão dupla, portanto, uma verdadeira interação (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p.15-21).

Imbricar nesta reflexão da escola enquanto instrumento de colonialidade, a luta pela retomada do território tradicional dos Guarani Kaiowá sinaliza para os modos de resistência e permanência desse grupo diante da realidade colonial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDERONI Valéria, A, M. MUSSI, Vanderléia, P, L. **Desconstruindo preconceitos sobre os povos indígenas**. Módulo 5°. Editora UFMS Campo Grande. 2014.

CANDAU. Maria Vera. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação. V.13 N°37, PUC- Rio de Janeiro. 2008.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOQUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2005.

DAMACENO, A, D. FARIAS, I, M Sabino de. MARTINS, M, C, Rodrigues. SILVA, L, R, Campêlo da. SOBRAL, K, Martins. **Pesquisa Documental: alternativa investigativa na formação docente**. IX Congresso Nacional de Educação & III Encontro brasileiro de Psicopedagogia, PUC-PR, 2009.

ESCOBAR, Arturo. **Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia**. Bogotá, Colômbia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2005.

FANON, Franz. **Peles Negras e Máscaras Brancas**. Editora UFBA, Salvador, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília. V. 77, p.409-437, maio/ago, 1996.

LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de  
Carlos Brandao e Paulo Freire

LIMA, Selma das Graças de. **Antropologia e educação: uma etnografia da participação de alunos indígenas nas escolas públicas da cidade de Dourados**. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Dourados, MS: UFGD, 2014.

LUTTI, Aline C. Crespe. **Acampamentos indígenas e ocupações: novas modalidades de organização e territorialização entre os Guarani e Kaiowa no município de Dourados MS: (1990-2009)**. Dissertação de Mestrado. PPGH, FCH\ UFGD. 2009.

MALDONADO-TORRES, Nelson, “**Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**”, in Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (Orgs.), 2007.

MEAD, Margaret. 1963 [1930]. **Growing up in New Guinea**. London, Penguin Books. Disponível em: <https://archive.org/details/growingupinnewgu00mead>. Acesso em 13 janeiro. 2016.

MOURA, Noemia dos Santos Pereira. **Uniedas: o símbolo da apropriação do protestantismo norte-americano pelos Terena (1972-1993)**. Dourados- MS.

Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, 2001.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro. 3ª edição. Editora Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever**. In: Revista de Antropologia. São Paulo, USP, 1996. V. 39 nº 1.

OLIVEIRA, Terezinha, Silva. **Olhares que fazem a "diferença": o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 22.

PEREIRA, Levi Marques. **Mobilidade de processo e processo de territorialização entre os Guaranis atuais**. História em Reflexão. Revista eletrônica de História. UFGD, 2007.

POUTIGNAT, P. **Teorias da etnicidade. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. Fundação Editora da UNESP-SP, 1998.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. In: Perú Indígena, 29, 1991.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. Escola Estadual de 1º e 2º graus Antônio Vicente Azambuja. 2015. Buenos Aires, Argentina. 2005.

SILVA, K, Karine, Duarte da. **Políticas educacionais para a inserção da Sociologia no Ensino Médio em Mato Grosso do Sul (1999-2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Campo Grande, MS: UFMS, 2012.

TAYLOR, Charles et. al. **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TEDESCHI, L. Antônio (org). **Leituras de gênero e interculturalidade**. RAMOS, A, Dari & KNAPP, Cássio. **Para uma interculturalidade efetiva: um diálogo a partir dos estudos descoloniais**. Editora UFGD. Dourados, MS. 2013.

TOMAZI, Nelson Dacio, **Sociologia Ensino Médio**. 2. Edição- São Paulo: Saraiva 2010.

TOREN, Christina. **Making sense of hierarchy: cognition as social process in Fiji**. London: Athlone Press. 1990.

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

TUBINO, F. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**”, En: Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005.

WALSHS, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.