

INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08 NAS ESCOLAS: ALGUMAS PROPOSIÇÕES

Gerda Langmantel Eichholz

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de compreender as relações entre os saberes e fazeres na formação de professores para implementação da Lei 11.645/08. O Curso de Formação foi organizado pelo Grupo de Pesquisa e demais órgãos estaduais voltados à formação de professores da Educação Básica. Para o texto, trazemos um recorte dos discursos dos alunos sobre os indígenas para compreender como suas falas evidenciam a visão estereotipada e preconceituosa mato-grossense. O curso e seus desdobramentos oportunizaram aos alunos uma vivência intercultural com os indígenas nos XII Jogos dos Povos Indígenas. A metodologia desta pesquisa é qualitativa. Ao se refletir sobre conceitos de interculturalidade constrói-se um espaço dialógico intercultural que humaniza as relações sociais e oportuniza a educação intercultural escolar.

Palavras-chave: Lei 11.645/08. Interculturalidade. Formação docente.

INTRODUÇÃO

A discussão e reflexão deste texto têm como referência os dados que foram produzidos a partir da pesquisa de Mestrado que está em andamento desde 2013. Pautamo-nos na problemática das relações entre não-indígenas e indígenas no Brasil, que se sustenta no processo de colonização deflagrado desde a chegada dos portugueses. Este processo aconteceu e ainda ocorre de forma violenta e desrespeitosa, eliminando as populações nativas para apropriação de seus territórios e bens: apossam-se de seus territórios, explorando-os de todas as formas, e os sobreviventes às epidemias e demais formas de apropriação de seus corpos (escravidão e guerras), deslocam-se em busca de locais mais distantes na tentativa de salvaguardar a vida possível, readaptando-se longe de seus bens materiais e imateriais vinculados aos seus territórios tradicionais. Este processo é atual e marca profundamente a história local e estadual no qual desenvolvemos nossa pesquisa.

O atual empreendimento do capitalismo reforça estas relações autoritárias que se consolidam em Mato Grosso, nas últimas duas décadas, com a expansão do desenfreado do agronegócio, que nega as possibilidades de vida nas formas tradicionais, vinculadas à terra como matriz de cultura e de identidade, com isso, os mais de 42 povos indígenas do estado sofrem todas as formas de investida sociocultural e econômica, pois seus saberes e fazeres que manteve por milênios em equilíbrio entre homens e ecossistemas,

é visto como impedimento do “desenvolvimento”. Como afirma Gomide (2013, p.7): “A expansão da soja no Brasil ininterrupta deixou um rastro de destruição que vai além das áreas das fazendas e atinge as Unidades de Conservação e as Terras Indígenas”.

Nas palavras de Marcos Terena (1996), um dos mentores e organizadores dos Jogos dos Povos Indígenas, evento no qual as crianças-alunos estariam entrando em contato com os indígenas, afirma:

As crianças brasileiras, ela têm uma sede muito grande de conhecer o índio, mas, muitas vezes os professores erram ao afirmar que os índios são selvagens ou são preguiçosos, criando um preconceito estabelecido no próprio aprendizado do professor (apud GUSMÃO, 2003, p.84).

Assim como os professores, as crianças participam da vida social de sua cidade, estado e país e não estão isentos de serem influenciados pela cultura dominante e econômica, que sustenta a visão estereotipada dos povos indígenas a mais quinhentos anos.

Neste processo de colonização e colonialismo, o conflito interétnico é inevitável e atinge uma população de 28.000 indígenas, pois a política do agronegócio tem comprometido as relações entre indígenas e não-indígenas, afetando inclusive a cultura escolar que acaba reproduzindo o discurso hegemônico, da mesma forma que reproduz a história dos indígenas do Brasil, que alimenta o estereótipo produzido desde os anos de 1.500, e promove: “a negação de pluralidade de hábitos, de crenças, de representações é o modo de assegurar a hegemonia da sociedade dominante”. (BONIN 1998, p.135).

A reprodução dos saberes que mantém a cultura autoritária e excludente no país se pauta no fato dos professores de maneira geral e dos órgãos responsáveis pelas formações inicial e continuada, não assumirem o compromisso de atender as demandas sociais traduzidas em legislações específicas, como ocorreu com a lei 10.639/03, pois, após dez anos de implantação, ainda não se encontra implementada no cotidiano das escolas práticas pedagógicas que buscam reconhecer a brasilidade da população afro-brasileira e sua relevância para a história do Brasil.

As relações preconceituosas e excludentes de discriminação reproduzidas pela cultura autoritária estão enraizadas historicamente em nosso país e tem se pautado, segundo Candau (2003, p.19), em “[...] uma forte relação com os processos de exclusão que afeta os grupos sociais marginalizados por motivos econômicos”.

Com isso, em nossa pesquisa-ação, nos pautamos no desafio de elaborar e acompanhar um projeto de formação oferecido pela Universidade em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria da Educação Escolar Indígena e articulado no espaço institucionalizado no estado para a formação de professor, a fim de implementar a Lei 11.645/08. Este curso teve por objetivo promover uma formação continuada de professores voltados à promoção de uma educação intercultural capaz de incluir, nos saberes e fazeres escolares, as histórias e as culturas dos povos indígenas. Para tal, articulou pesquisadores indígenas e não-indígenas que pudessem trazer novos conhecimentos e propostas pedagógicas interculturais para a escola atender a especificidade da legislação e da demanda da sociedade mato-grossense.

A partir da problemática pautada no curso e na realidade estadual, nosso desafio busca compreender como se estabelecem as relações entre os saberes recontextualizados e ressignificados da formação dos professores, a partir do curso de formação para implementação da Lei 11.645/08 nas escolas públicas estaduais, considerando a possibilidade de implementação da educação intercultural como prática pedagógica. Para tal, nos questionamos: quais conteúdos e quais práticas educativas são significativas para transformar a relação preconceituosa em educação, para uma relação de acolhimento e reconhecimento do outro como parte de sua realidade?

A proposta pedagógica pautou-se no trabalho conceitual para rever a concepção distorcida do índio genérico a fim de buscar-se conhecer um povo específico para, a partir dele, compreender a diversidade étnica e cultural que constitui a realidade brasileira na qual convivemos na atualidade com mais de 240 etnias indígenas, cada uma com sua cultura, sua língua, organização social, política e econômica, sua religiosidade, mitos, lendas e luta por territórios.

O projeto de formação articulou o fato de a Universidade assumir na comissão de organização dos XII Jogos dos Povos Indígenas, o papel de mobilizar as escolas para participarem do evento sociocultural e esportivo, tendo por princípio que lhe cabe a formação de novas formas de ler e intervir na realidade sociocultural. Diante da oportunidade de ter durante o evento, mais de 40 grupos étnicos diferentes, o curso se pautou na formação de professores da Educação Básica para que pudessem desenvolver projetos pedagógicos que incluíssem a cultura e a história de ao menos um povo indígena que viria para o evento, preparando assim seus alunos para o contato com o outro, respeitando-o em sua alteridade.

Após a realização do curso, foram elaborados com nosso acompanhamento, projetos pedagógicos para serem desenvolvidos nas escolas dos professores que participam do curso, que foram por nós analisados e subsidiados com materiais didáticos, com a literatura impressa e digital e também visitas de indígenas e especialistas no povo estudado pela escola, para palestras e conversas com as crianças e adolescentes.

Organizamos em seguida os ônibus e o cronograma de visita dos alunos (meninos e meninas) acompanhados de professores, aos “Jogos Indígenas”, e antes de sairmos de cada escola, foi aplicado um questionário para sabermos quais os saberes que os alunos tinham se apropriado antes de conhecerem os indígenas, e no retorno, aplicamos novo questionário para análise comparativa que neste trabalho trazemos somente um recorte dos resultados da pesquisa.

A visita dos alunos aos XII Jogos dos Povos Indígenas teve o intuito de ter momentos de vivências interculturais com a etnia indígena estudada e aprofundar os conhecimentos adquiridos sobre a temática indígena a partir do projeto interdisciplinar de cada escola. Nesta, ao acompanharmos os alunos desde a escola, fizemos observações participantes com auxílio de audiovisual e caderno de campo, que se somam à análise das respostas dos questionários.

A partir disso, trazemos na perspectiva de análise, a descrição e interpretação reflexiva dos dados empíricos articulados aos fundamentos teóricos de cultura, alteridade, “construção” do corpo, diversidade cultural e interculturalidade e formação docente.

DA PESQUISA E DO DIÁLOGO INTERCULTURAL

O diálogo sobre a problemática das relações entre a cultura e a escola é fundamental para articularmos o processo educacional a partir da concepção intercultural, pois em meio às reflexões acadêmicas atuais, a escola aparece como um espaço estratégico de negociações e confronto de novos saberes.

Para Candau (2002), a escola brasileira tem assumido uma visão monocultural, não aceitando as culturas diferenciadas, vindo a discriminar o indígena e assim, contribuindo para os “[...] processos de negação do ‘outro’ [...]” (2002, p.26). Para mudarmos esta perspectiva que exclui a diversidade e busca promover uma homogeneização pautada na cultura eurocêntrica, branca e cristã, há que se

reformularem os projetos pedagógicos e pautar uma nova forma de ensinar e aprender na escola.

Esta relação depende da ressignificação da dinâmica da prática docente “na perspectiva intercultural”, pois como afirma Fleuri (2001, p.49), esta se pauta em “[...] desenvolver a interação e a reciprocidade em grupos diferentes como fator de crescimento cultural e enriquecimento mútuo”. Para o autor, em nível das práticas educativas, propõem-se novas estratégias de relações entre sujeitos e os grupos diferentes, a fim de se promover a construção de identidades sociais que se reconhecem em suas culturas diferenciadas, procurando sustentar a relação crítica e solidária entre as mesmas.

A proposição intercultural, segundo José Marin (2010), se pauta na preocupação primordial:

[...] de criar uma pedagogia apropriada às sociedades multiculturais. A comunicação se constrói então sobre a base do respeito à diversidade cultural e nos permite desenvolver uma perspectiva do mundo como um lugar histórico a ser compartilhado entre todos os seres vivos. O fato de reconhecer e de respeitar a existência da alteridade – os outros – obriga-nos a refletir sobre a qualidade de nossas relações com os demais. Esta reflexão tem implicações com a sociedade em que vivemos, com suas contradições e fundamentalmente com a escola enquanto instituição intermediária entre o estado e a sociedade, sendo conseqüentemente mediadora da diversidade cultural e linguística existente nessa mesma sociedade. (2010, p.3-4)

Conforme explicita o autor, a descentração cultural da pessoa é um elemento importante a ser considerado na perspectiva da interculturalidade, que deve,

[...] permitir-nos a capacidade de colocarmo-nos no lugar e na situação dos outros, para assim tratar de compreender os pontos comuns que nos unem enquanto membros de uma só espécie humana. O papel da socialização na escola poderia constituir uma estimulação muito eficaz na descentração cultural (MARIN, 2010, p.18).

Doutor em Antropologia e especialista em povos ameríndios, educação indígena no Peru e América Latina, José Marin, em sua passagem pelo Brasil, participou do curso de formação como palestrante, apresentando suas fundamentações e proposições para o desenvolvimento de uma proposta educacional pautada na interculturalidade. Além de palestra e debates, o autor subsidiou com seus textos os estudos dos professores para a elaboração dos projetos pedagógicos que subsidiariam a proposta de as crianças (alunos e alunas) das escolas, vivenciarem uma educação intercultural no contato com os indígenas nos Jogos.

Criamos as condições para o estudo da cultura e história dos diversos povos indígenas do Brasil nas escolas para, a partir destas, tornamos viáveis a construção de relações menos preconceituosas que favorecessem o exercício da alteridade que ficou evidente nos Jogos.

Durante o contato pessoal das crianças com os indígenas, observamos a socialização entre estes. As crianças (alunos pré-adolescentes e adolescentes) se aproximavam dos indígenas, dançavam com eles e algumas escolas participaram de brincadeiras e jogos, como o futebol, promovendo assim na visita um espaço riquíssimo de vivências e conhecimento do outro.

Nesse sentido, com o trabalho nesta perspectiva de educação intercultural possibilitou repensar e ressignificar a concepção do educador, que, segundo Fleuri (2001, p.61) deve: “propor situações que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórico-cultural e organização social).” A confrontação de diferenças vai desenvolver a circulação de informações que se articulam no âmbito subjetivo intersubjetivo e coletivo. O educador é um sujeito que interage com os demais sujeitos. Sua intervenção educativa consiste em dedicar concentração às relações e aos contextos que vão se formando, a fim de auxiliar para a explicitação e elaboração de sentidos que os sujeitos em relação elaboram e reelaboram.

Nestes contextos, para Fleuri (2001, p.61), “[...] a função do currículo e da programação didática será a de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, a partir de seus respectivos contextos sócio culturais”, em que os alunos e professores se auto-organizem em relação recíproca entre si e com o próprio ambiente.

Como o ser humano é por excelência um ser de relação, que se relaciona com o outro, com a natureza e o Criador, no desejo de sobreviver e dar sentido para sua existência desenvolve as mais diversas formas de conhecimentos e de vivências coletivas. Neste conviver com o outro (diferente – indígena), conhece-se e aperfeiçoa-se nas relações recíprocas, conforme explicita Freire (1980, p.40), pois para ele, somos seres “incompletos e inacabados”, que sempre buscamos ser mais.

Com as relações com diversas culturas (indígenas, negras e imigrantes) presentes no ambiente escolar, pensar e refletir, estas supõem desafios e possibilidades. As possibilidades podem estar presentes no momento que se trabalha e contempla uma das ações afirmativas que promove a educação como meio de combater às desigualdades sociais provocadas pela exclusão social.

DAS POSSIBILIDADES EVIDENCIADAS

As falas dos alunos expressaram seus saberes sobre os povos indígenas. Neste trabalho, pautamos dados que coletamos antes da visitação aos Jogos que evidenciaram duas categorias: 1) expressões estereotipadas; 2) expressões relacionadas à cultura.

Na primeira categoria, os alunos manifestaram um discurso estereotipado por retratarem expressões em que a existência dos índios ainda está ligada a concepções históricas da colonização, ou seja, na construção conceitual de que o indígena é um ser do passado, cristalizado pela história da colonização portuguesa. Esta afirmação se contrapõe a realidade, mas é evidência também em pesquisa realizada em Mato Grosso do Sul por Vieira, Nascimento e Urquiza (2010, p.96): “[...] a identidade dos povos indígena são fixas, estáticas e presas a processos históricos, iconográficos, literários e didáticos. Em outras palavras, trata-se de um discurso romântico que ganhou valores, sentidos e significados ocidentais”.

Vejamos a seguir, o que respondem aos alunos de quatro escolas diferentes sobre o que aprenderam sobre os indígenas:

“[...] sabem que os índios descobriram o Brasil”; “eles são os primeiros habitantes do Brasil...”; “... que ele descobriu o Brasil”; “eles andam nu, eles pescam com lança, eles dançam a dança da chuva”; “... eles usam flechas...”; “... que em cada aldeia tem um cacique, eles cuidam de todos da sua aldeia.”; “que eles moram nas aldeias e vivem nas casas”. (Alunos da E1, 11/13).

“[...] que eles são os primeiros habitantes do Brasil...”; “que tem fama de preguiçoso, mas eu não sei se é verdade...”; “Eles tomam banho, não estudam”; “que planta e caça a sua própria comida”; “que eles gostam muito de ficar no mato e que também gostam de jogos e pescar e de caçar”. (A-E2, 11/13).

“[...] que eles foram os primeiros povos habitantes do nosso país”; “que os povos indígenas são muito chegados a florestas, cultura, e outras coisas. Eles foram os primeiros a chegar ao Brasil”; “moram em lugares que tem o convívio direto com a natureza, animais”; “os indígenas são um povo que vive nas florestas e tem contato direto com a natureza. Eles sobrevivem de caça e da pesca, fabricam suas próprias armas e vivem em ocas”; “eles caçam animais silvestres, pescam, comem frutas, criam animais”; “... não tem tecnologia onde eles moram”; “suas armas são flecha, lança, Eles se vestem com cangas”. (Alunos da E3, 11/13).

“Eles vivem da caça e da pesca para sobreviverem...”; “Eu sei que eles mudaram muito, como as casas se chama toca e muito mais.”; “Ficam pelados, usam brincos e colares.”; “São pessoas que moram no meio do mato.”. (Alunos da E4, 11/13).

As expressões usadas pelos alunos, ao responderem ao questionário, expressam que estes ainda são os marcadores recorrentes utilizados na cultura brasileira

colonialista reproduzidos na escola. Nas palavras de Bonin (2010, p. 80): “[...] são marcadores que, utilizados de maneira recorrente, servem para fixar em seus corpos determinados atributos, como se fossem partes de sua própria natureza”.

A ideia de que indígena mora no mato reforça o preconceito em relação ao indígena vir morar na cidade, ter uma relação de igual acesso aos bens socioculturais urbanos, como ser estudante da universidade ou liderança que ocupa espaços de gestão pública, por exemplo.

As falas dos alunos levam a compreender como a população indígena é vista na sociedade brasileira, pois ressoam o que outros pesquisadores já levantaram em trabalhos sobre os indígenas no espaço escolar e no livro didático:

a) os índios são quase sempre enfocados no passado; b) a história dos índios é uma história estanque, tendo como referência os eventos da historiografia, basicamente a européia; c) o tratamento dispensado aos índios geralmente nega seus traços culturais e os desqualifica: ao índio falta a escrita, falta uma organização do governo, falta tecnologia; d) opera com a noção de um índio genérico, tratamento que ignora a diversidade desde sempre existente nessas comunidades; e) ainda se confrontam as imagens opostas do bom e do mau selvagem; se é bom, é preciso protegê-lo; se é mau, é preciso trazê-lo para a civilização. (NASCIMENTO, 2004, apud, VIEIRA, NASCIMENTO, URQUIZA, 2010, p.97).

Nas manifestações discursivas estereotipadas dos alunos se simplificam as definições dos que são considerados diferentes, trazem consigo uma simplificação do outro e uma falsa leitura da realidade que é representada desta forma distorcida e autoritária. Esta linguagem estereotipada utilizada é facilmente memorizada e passa a ser amplamente reconhecida como “normal”, ou seja, o estereótipo naturaliza a diferença e a estabelece.

Ou ainda, as linguagens discursivas são usadas para que a complexidade do outro seja reduzida a um conjunto restrito de signos, usando-se possivelmente “[...] o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter que se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e profundidades da alteridade”. (SILVA, 1999, p. 51).

Assim, compreendemos que esses estereótipos são construídos no imaginário dos alunos a partir da família, da mídia e também a partir dos livros didáticos escolares sendo reforçados no cotidiano da escola.

Para Rocha (2000), o conteúdo nos livros didáticos: “[...] carregam um valor de autoridade, ocupam um lugar de supostos donos da verdade. Suas informações obtêm

esse valor de verdade, pelo simples fato de quem sabe seu conteúdo, passa nas prova [...]” (apud VIEIRA, URQUIZA, NASCIMENTO, 2010, p.97).

Na maioria dos livros que trazem os conteúdos relativos aos povos indígenas no Brasil, os relatos históricos são construídos com base em um discurso colonizador, em que aparece um “índio” (genérico e sem identidade coletiva localizada no tempo e no espaço), que habita paisagens exuberantes, ornamentado com grandes cocares na cabeça (outro dado que reduz a ideia de diferença e de coletividade), manipulando o arco e flecha, e vestindo apenas uma tanga.

[...] o discurso dos índios foi substituído pelo discurso sobre os índios, que se traduz em relação de poder, cuja arma é o silenciamento. A diversidade étnica cultural é substituída pelo índio “genérico”; as crenças diversas rotuladas de superstições; a resistência indígena é tratada como selvageria. (BONIN, 1998, p.135).

Estes padrões genéricos sobre os indígenas evidenciam assim uma visão distorcida que nega sua produção sociocultural e suas complexas formas de organização social e comunitária, a exemplo da vestimenta, cujo vínculo com o ambiente, o clima e as relações interétnicas são fundamentais para compreender cada representante de um grupo indígena no tempo e no espaço da sociedade brasileira.

Nos estudos evidenciamos recorrente nos professores uma prática pedagógica que silencia a escola quando se trata da história dos indígenas no Brasil. Este fator se torna grave para as mudanças sociais necessárias na história do país, pois imperam os conceitos ocidentais colonizadores que se impõem neste território ameríndio desde a colonização portuguesa e evidencia que em sua maioria, os professores ainda não trabalham o conteúdo escolar numa concepção crítica da realidade partilhada por ele e por seus alunos.

Para Freire (1999, p. 46-48) o professor precisa estar ciente de que “além de ser um profissional da educação, ele é um cidadão da vida política”, precisando perceber que existe entre alunos e professores não somente conteúdos e programas, também existem: “[...] os símbolos, os códigos, e os movimentos da vida política”, uma vez que este “[...] atua dentro de formas culturais diferentes” e assim: “Não dá para dizer simplesmente: todos são iguais porque a escola é igual para todos.” (1999 p. 46-48).

Nas linguagens discursivas de alguns alunos na segunda categoria sobre o conhecimento que têm sobre os povos indígenas, aparecem expressões relacionadas a cultura indígena de maneira positiva considerando que trazem em suas falas um

reconhecimento do indígena mais próximo da realidade atual ou como pessoas que participam da formação da sociedade pluriétnica brasileira. Ao trazerem em suas falas, as culturas indígenas, as falas, desnaturalizam os indígenas e retiram sua condição de selvagens, evidenciadas nos discursos anteriores.

“[...] eles são muito importante para nossa cultura”; “...que eles têm muitas culturas diferentes que cultiva entre eles”. (Alunos da E1, 11/13).

“[...] a única grande diferença é a cultura.”; “... e suas religiosidades”; “...guardam...crença, respeito ao meio ambiente”; “... e sobre o artesanato”; “...guardam...crença, respeito ao meio ambiente””. (Alunos-E2, 11/13).

“[...] pouca coisa sei, algumas comidas, danças, roupas”; “e a cultura é restrito-pequena”; “eles têm tradições, sabem bastante da natureza tipo ervas medicinais e têm um paladar estranho”; (Alunos da E3, 11/13).

“Sei que eles têm cultura diferente, hábitos diferentes e a religião deles são diferentes”; “Cada um tem sua etnia.”; “Que eles têm vários deuses e costumes muito diferente dos nossos, como jeito de viver e jeito de se comunicar com outras pessoas da cidade.”; “Que eles têm regras e que eles têm os deuses de cada coisa.” (Alunos da E4, 11/13).

Nestes dados, os alunos expressam que reconhecem a diversidade indígena, que cada povo tem sua cultura e seus saberes tradicionais, de certa forma, evidenciam que no processo de estudos que prepararam os alunos para participarem dos Jogos dos Povos Indígenas, algumas escolas já contribuíram para ampliar a visão restrita e estereotipada, que ainda impera na cultura colonialista brasileira.

Há ainda, no entanto, demandas de aprimoramento dos conhecimentos sobre os povos indígenas, pois não evidenciamos a compreensão da diversidade linguística e de organização social, política e econômica, de religiosidade e formas de conviver com a sociedade não indígena. A diferença é ainda, um dos saberes a serem aprofundados quando se insere na escola, as histórias e as culturas dos povos nativos do Brasil.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Com a análise e discussão de alguns dados, pode-se observar que após a execução dos projetos interdisciplinares a partir de um povo indígena pelos professores em sala de aula, os alunos ainda continuam com algumas expressões estereotipadas, mas observa-se também que houve mudanças nas manifestações de outros alunos. Precisa-se ter em mente que o processo de desconstrução e desnaturalização dos estereótipos referentes à imagem do indígena no imaginário dos alunos e professores é gradual e lento, precisando-se trabalhar continuamente a temática indígena na escola.

Demonstra-se com isso, que as práticas escolares, a partir da formação dos professores para a interculturalidade, criaram condições para o estudo da cultura indígena nas escolas e assim, tornou-se viável a construção de relações menos preconceituosas em que favoreceu o exercício da alteridade que ficou evidente durante a visitação dos alunos aos Jogos. Foi um período de vivências interculturais riquíssimo em que houve momentos de socialização entre a maioria dos alunos e os indígenas, em diversas atividades como: entrevistas, registro fotográfico, danças; participação de alguns alunos em brincadeiras como cabo de força e no jogo de futebol entre alunos e meninos indígenas. Nesse sentido, com o trabalho nesta perspectiva de educação intercultural possibilitou repensar e ressignificar a concepção do educador.

Referências

BONIN, I. T. Professores indígenas: resistência em movimento. In: SECCHI, Darci (org.). **Ameríndia: tecendo os caminhos da educação escolar**. Cuiabá/MT, 1998.

_____. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.73-83, Jan/Jun 2010 - ULBRA. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org 73, acesso em 14/08/2013.

CANDAU, V. M. Nas teias da globalização: cultura e educação. In: CANDAU, V. M. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, RJ, 2002.

_____. (Coord.) **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em Direitos Humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, R. M.. Desafios à interculturalidade no Brasil. In: **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, nº 16, 2001.

FREIRE, P.. **Educação como Prática da Liberdade**. 11ed. Rio Janeiro, Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A.. **Que fazer: Teoria e prática em Educação Popular**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOMIDE, M. L. C. **A ocupação dos Cerrados e as Terras Indígenas Xavante**. Disponível em: http://www.egal2013.pe/wp-content/uploads/2013/07/Tra_Maria-Lucia-Cereda-Gomide.pdf Acesso nov/2013.

GUSMÃO, N. M. M. **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

MARIN, J. **A perspectiva intercultural como base para a elaboração de um projeto de educação democrática**: povos autóctones e sociedade multicultural na América Latina. *Visão Global*, Joaçaba, v. 13, n. 1, p. 13-52, jan./jun. 2010. Disponível em: editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/download/764/364, acesso em 24/06/2014.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

VIEIRA, C. M. N.; NASCIMENTO, A. C. N.; URQUIZA, A. H. A. Educação e interculturalidade: a escola urbana e os povos indígenas no Mato Grosso do Sul. In: PASSOS, L. A. (org.). **O eu e o outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010, p.96.