

Dossiê "Fronteiras"

Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial

José Licínio Backes*

Adir Casaro Nascimento**

* Doutor em Educação. Professor do PPGE/UCDB.
E-mail: backes@ucdb.br.

** Doutora em Educação. Professora do PPGE/UCDB.
E-mail: adir@ucdb.br.

A experiência de aprender a ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão, articuladas com as fronteiras étnico-culturais, é uma experiência agonística. Como filhos da modernidade homogeneizante, alicerçada numa epistemologia que arrogantemente se colocou como capaz de falar quem é o outro, sem se colocar numa atitude de escuta –pelo contrário, silenciando o outro–, desalojar o colonizador do nosso corpo, ambivalentemente também colonizado, tem sido um desafio cotidiano, às vezes mais ou menos bem-sucedido, mas outras vezes fadado ao fracasso. Não raras vezes, vemo-nos como no mito de Sísifo, lutando desesperadamente contra algo ou a favor de algo que, por não ter solução final (HALL, 2003), nos angustia, isso porque estamos marcados pela lógica moderna. É uma lógica da jardinagem (BAUMAN, 2001), que insiste em incitar-nos a pensar e acreditar que convém construir um mundo ordenado, de tal forma que seja possível, segundo a metáfora do autor, determinar

clara e distintamente quem são as flores e quem são as ervas daninhas.

Nessa lógica binária, parece não ser difícil distinguir as flores das ervas daninhas, ao menos parece não ter sido difícil e parece que continua não sendo em se tratando de povos indígenas: povos que continuam experimentando de forma trágica as fronteiras da exclusão em função das fronteiras étnico-culturais. Esses povos, desde o período da colonização, têm sido posicionados nas margens da sociedade branca ou como obstáculo para a implantação dos valores civilizatórios, sendo vistos como ervas daninhas que devem ser eliminadas (período colonial propriamente dito), sufocadas/incorporadas (período da assimilação cultural) ou que podem existir, desde que em espaços longe dos jardins (período de confinamento em “reservas” indígenas). Nessa lógica, os que vivem nos jardins sempre poderão, segundo sua vontade e seus interesses, diminuir os espaços dos que vivem na condição de ervas daninhas, ao passo que qualquer erva

daninha que ousar pensar em dar uma espiada no jardim será tratada como “invasora”, reposicionada pelo uso da força no seu lugar, do qual nunca deveria ter saído. Desnecessário dizer que essa ordem não é natural, mas construída e inventada arbitrariamente pela lógica colonizadora, segundo os interesses de domínio e exploração: “[...] a dupla modernidade colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista” (WALSH, 2009, p. 16).

Porém, ao mesmo tempo em que esses povos vivem de forma trágica a experiência da exclusão, sinalizam que as lutas coletivas continuam sendo a alternativa de que os subalternizados dispõem para afirmarem suas identidades culturais (isso num contexto em que o individualismo se torna, de modo paradoxal, a forma mais eficiente de controlar todos os corpos e desejos, levando ao elogio dos vitoriosos e à culpabilização das vítimas de injustiças). Desse modo, desconstrói-se a lógica moderna, que associa as identidades dos subalternizados com patologia, déficit, inferioridade, usando essas características inventadas como justificativa de sua exclusão dos bens materiais no contexto atual, para que suas terras não sejam devolvidas.

Nesse sentido, a apresentação do dossiê “Fronteiras” traz no seu bojo a

[...] crença de que não devemos simplesmente mudar as *narrativas* de nossas histórias, mas transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como

históricos. (BHABHA, 2007, p. 352).

Acreditamos que, assim como outros grupos culturais, os povos indígenas nos instigam recorrentemente a pensar sobre outros tempos e espaços, sobre o que significa viver, sobre como é possível construir outras narrativas identitárias. Instigam-nos também a pensar em como resistir, subverter, ressignificar práticas de colonização e de subordinação.

Reconhecendo a multiplicidade de modos de ser e viver, de tempos/espaços e de lutas, queremos narrar um pouco dos saberes/poderes de alunos indígenas do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB), mais especificamente da Linha 3, *Diversidade Cultural e Educação Indígena*¹. Os alunos, tuyuca, guarani/kaiowá, xavante e terena, desde a criação dessa Linha de Pesquisa em 2004, têm feito dela um espaço/tempo de enunciação cultural (MACEDO, 2006). Nesse espaço-tempo, sem pretensões de redenção, salvação ou superação da diferença, há des/encontros culturais que produzem outros saberes/poderes, saberes/poderes interessadamente decoloniais (WALSH, 2009, p. 23), pois seus autores estão preocupados com “[...] os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação”.

¹ Na Linha 3, além dos estudantes indígenas, há também estudantes afro-brasileiros e estudantes da educação popular, além de outros interessados em pesquisas atinentes à temática, mas neste artigo faremos menção apenas às dissertações dos mestrandos indígenas que já concluíram seu mestrado.

Especificamente, esta apresentação não-convencional fará referência a saberes/poderes produzidos por seis alunos que concluíram suas dissertações, que viveram com intensidade a experiência de enunciação cultural, não abrindo mão de afirmarem suas identidades/comunidades em um contexto, ainda que haja hoje preocupações, por uma parte da academia, de querer ser múltipla e multicultural. No caso da Linha do PPGE na qual se inscreveram esses alunos indígenas, esse tem sido um desejo constante, num espaço/tempo hegemonicamente ocidental. Esses alunos indígenas, de certa forma, viveram e vivem a angústia permanente de pensar na fronteira do saber/poder ocidental, sobre o saber/poder ocidental, contra o saber/poder ocidental, produzindo um terceiro tempo/espaço (BHABHA, 2007), que permita subvertê-lo ao mesmo tempo em que signifique a legitimação do saber/poder de seu povo. Trata-se de uma atividade que requer o reconhecimento de que todas as epistemologias são políticas; portanto, o saber, mais do que uma adequação entre intelecto e realidade, é uma operação de poder (SILVA, 2002).

Os seis alunos² pertencem a dois grupos culturais diferentes: um tuyuka (Amazonas) e cinco terena (Mato Grosso do Sul). Ao frequentarem o PPGE - UCDB,

² Atualmente, estão no PPGE/UCDB um aluno xavante (Mato Grosso), três kaiowá/guarani (Mato Grosso do Sul) e um terena (Mato Grosso do Sul) que, assim como os que já defenderam, também estão desenvolvendo pesquisas articuladas com as suas comunidades.

trazem as tensões de viver e construir um conhecimento fronteiriço, sabendo que se trata de uma in/traduzibilidade. Como escreve Rezende (2007), da etnia tuyuka: “é um exercício de construção de um discurso indígena sobre as realidades indígenas com categorias ocidentais e de construir um discurso ocidental tuyukanizado” (p. 264). Não se trata de um saber puro, mas de um saber híbrido, um saber fruto de uma complexa articulação, permeada por disputas de poder. As diferenças entre a teoria ocidental e o saber

[...] teórico-tuyuka sobre educação e escolas provocam discussões, dúvidas, disputas, etc. Os conceitos de cultura tuyuka, educação tuyuka, educação de modelo ocidental, escola tuyuka, identidade, negociação, interculturalidade estão entrelaçados. (REZENDE, 2007, p. 265).

Tampouco se trata de reivindicar a cristalização da cultura, a fixação identitária, como recorrentemente o saber/poder colonizador procurou e procura impor, como se os indígenas, ao modificarem sua cultura, estivessem negando sua identidade: “as culturas são produções e reproduções de diversos modos de vida humanos. [...] Entre os povos indígenas da bacia do rio Uaupés, os valores e práticas culturais se assemelham e diferenciam constantemente” (REZENDE, 2007, p. 265).

Nesse processo dinâmico e conflitante, a escola indígena assume um lugar central. Ela também passa a ser um espaço/tempo significativo de negociação e enunciação da cultura que gera “uma educação indígena que prepara seus

filhos para cada realidade diferente. Os conteúdos da educação são resultados das construções históricas de um povo e visam preparar a pessoa para construir a vida, viver com a comunidade e com o entorno regional” (REZENDE, 2007, p. 265). Rezende (2007), na sua dissertação, mostra de modo rigoroso e acadêmico como o seu povo vive as fronteiras entre as culturas como espaços de enunciação.

Lima (2008), da etnia terena, também aponta na sua dissertação as formas que seu povo utiliza para enunciar sua cultura num contexto marcado pela lógica do colonizador:

Os processos de tradução, hibridização, negociação, ambivalência foram e são recursos encontrados para viver neste contexto onde fomos colocados, criando fronteiras, estruturas que dificilmente serão demarcadas, fixas, pois se dissolvem, diluem freqüentemente, e o povo Terena na sua sabedoria infinita dinamiza, recria, modifica, adapta seu jeito de ser ao contexto no qual está inserido. (LIMA, 2008, p. 107).

Assim como para o povo tuyuka, Lima (2008), na sua pesquisa de mestrado, mostra a importância da escola para o seu povo (terena). A escola, inicialmente uma imposição branca, ainda no contexto atual muitas vezes mais branca do que indígena, transforma-se num importante espaço de luta e afirmação da cultura e de identidade. Uma luta travada entre “[...] o tempo e a narrativa historicistas, teleológicos ou míticos do tradicionalismo – de direita e de esquerda – e o tempo deslizante, estrategicamente deslocado, da articulação

de uma política histórica de negociação” (BHABHA, 2007, p. 64). Como escreve Lima (2008, p. 107):

A escola nas comunidades indígenas não é um processo novo, mas que ocorreu há várias décadas. Atualmente ela está presente em muitas aldeias, interagindo e fazendo parte da nossa cultura, hibridizada pelas práticas e lógica indígenas e, ao mesmo tempo, pela burocracia, pelas práticas e lógica da sociedade não-índia. O processo de escolarização não é um segmento da educação indígena, mas incorporado por ela em busca de espaço político e benefícios para a aldeia, pois a valorização dos saberes ocidentais silencia os saberes indígenas, ficando esse processo dependente da cultura não-índia, colocada em muitos momentos como verdadeira e única.

Portanto, a escola indígena, por estar nesse espaço ambivalente, localizada na fronteira entre a negação e a afirmação dos saberes indígenas, ora legitimando o saber ocidental, ora subvertendo-o, torna-se um espaço de negociação privilegiado entre a cultura indígena e a cultura ocidental, reconhecendo sua incomensurabilidade ao mesmo tempo em que também reconhece a impossibilidade de que elas não se cruzem, imbriquem, mesclêm, produzindo novos modos de ser/viver indígena. Para o indígena terena Silva (2009, p. 163):

[...] o conhecimento circunscrito na realidade não-indígena não satisfaz o seu ideal de escola indígena. O que seria viável são os poderes po-

lissêmicos que a atuação da escola produziria no campo social e político. Ninguém aqui pretende uma escola ligada à concepção mítica Terena, que evidencia os valores do passado. E também não querem a escola do não-índio, pura e simplesmente, com suas tecnologias e aparatos pedagógicos. Mas, dizem aqui, de uma retomada da vivência, onde todos esses valores, com seus significados, seriam colocados à apreciação da população num todo. E só aí construir efetivamente e por que não, gradativamente a educação que garante acesso, mas que não deixa de ser a do momento que o povo Terena esteja vivendo na perspectiva da interculturalidade.

Assim como Lima (2008) e Silva (2009), Belizário (2010), também terena, ao analisar a experiência da escola indígena localizada na sua comunidade, descreve as ambivalências da escola, que, situada num entre-lugar (BHABHA, 2007), se torna um lugar fronteiro (lugar de encontro, de negociação) entre a cultura indígena e não-indígena. A escola indígena, concebida inicialmente pela ótica do colonizador para impor a cultura branca, ao ser assumida e protagonizada pelos próprios indígenas, questiona a lógica colonizadora e cotidianamente afirma a interculturalidade como condição sem a qual não é possível viver/ser terena no contexto atual. Dessa forma, segundo a pesquisa de Belizário (2010, p. 55), seu povo relaciona-se com a escola sem desconsiderar a cultura terena e suas tradições “[...] na maneira de aprender, compreender, opinar, conhecer novas culturas, aprender língua estran-

geira, criticar e elaborar propostas para os problemas vivenciados dentro da Aldeia, desconstruindo o olhar estereotipado”.

Nesse processo de afirmação cultural e questionamento dos estereótipos, a valorização da língua nativa é fundamental, e esta deve estar articulada com o currículo. Sobrinho (2010), na sua dissertação, ao mesmo tempo em que mostra como as lutas passam por processos de ressignificação, aponta a importância da língua indígena para a comunidade e como ela deve estar articulada com o currículo das escolas indígenas:

Por muito tempo foi defendida a idéia de que era necessário ter contato com a sociedade não índia, e, para isso, era necessário ter o domínio da língua majoritária, o português. Muitos pais acreditam que seus filhos precisam aprender português para se defender na sociedade. Acredito que essa idéia deve ser revista. Não quero dizer com isso que devemos desvalorizar o português. Ao contrário, os Terena já estão em pleno contato com a língua portuguesa. Eles aprendem as regras gramaticais, durante o decorrer dos anos escolares. Quero dizer que a língua terena deve ocupar papel principal na comunidade, ou seja, não se deve discutir qual língua é melhor. A língua materna deve ser valorizada e ter um espaço dentro do currículo escolar, desde a educação infantil. Assim os professores indígenas, independente de serem ou não professores de língua terena, podem fazer o uso dela dentro da sala de aula. (SOBRINHO, 2010, p. 50).

A experiência de conviver e, de alguma forma, pensar que estamos contribuindo para decolonizar o saber (WALSH, 2009), se para nós, professores do PPGE/UCDB, representa uma mistura de sentimentos/pensamentos ambivalentes e um exercício permanente de descentramento, para os indígenas, é uma experiência impronunciável (LARROSA, 2003). Como nos lembra Skliar (2003), na condição de sujeito do conhecimento produzido pelo ocidente, é importante que controlemos o ímpeto etnocêntrico/colonizador de nossa racionalidade, aceitando nossa incapacidade de vermos o outro na radicalidade de sua diferença, mantendo-nos na condição de alguém que, apesar de querer escutar, geralmente não entende o que escuta. Escutar o outro sem pretensão de compreendê-lo é crucial, pois a compreensão, se não vier acompanhada do reconhecimento de que há coisas incompreensíveis, resultará no retorno da mesmidade e da asfixia da diferença.

As experiências de nossos indígenas que passaram e passam pelo PPGE/UCDB, apesar de serem impronunciáveis na sua radicalidade, podem ser minimamente sentidas se estivermos convencidos da legitimidade das diferenças, despidos da arrogância epistemológica moderna. Fialho (2010), seguindo o que estudos culturais nos fizeram entender (e que os indígenas sempre viveram e continuam vivendo), assume que o conhecimento que produziu (assim como todo o conhecimento) carrega as marcas de sua identidade:

A pesquisa revelou-se árdua, mas gratificante. A maior barreira foi transpor,

para a língua portuguesa, a percepção e a análise que surgiu da vivência (observação participante) de campo, em virtude de a autora pertencer ao grupo indígena falante da língua Terena, desde criança até os dias atuais, e ainda mais ser professora de crianças falantes e a língua Terena estar presente vinte quatro horas na vida, seja em casa ou no trabalho. Ainda ecoa nos seus ouvidos a sabedoria tradicional recebida dos seus pais, que sabiam não só contar histórias como também tomar decisões. [...] A pesquisa foi enriquecedora, porque permitiu igualmente conhecer as diferentes visões que pesquisadores não índios tiveram da vivência histórica e cultural deste povo guerreiro e vitorioso. Não se considera esta pesquisa finalizada, mas sim como um ponto de partida que aponta para reflexões sobre o respeito aos direitos indígenas, principalmente à Língua Terena, que é um documento de identidade do povo, à cultura e valores em suas relações sociais, enfim, ao uso da língua materna (Terena), que sintetiza bem a diferença cultural étnica: indígena e não indígena. (FIALHO, 2010, p. 81).

Talvez seja essa mais uma das contribuições da Linha 3, Diversidade Cultural e Educação Indígena, do PPGE/UCDB, no seu esforço de ser um tempo/espço de enunciação cultural: ser um entre-lugar epistemológico que contribua para legitimar, no campo acadêmico, novas formas de produzir conhecimento. Formas de produção do conhecimento que contribuam para produzir “[...] marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam

a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais” (WALSH, 2009, p. 25).

Nesse esforço de pluralização e problematização das pedagogias e das epistemologias, os Seminários Internacionais Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão, coordenados pela Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, têm sido espaços/tempos muito produtivos. Eles têm sido também um momento privilegiado para exercitar/aprender a escutar as vozes dos que cotidianamente vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão. Em 2010, na sua quarta edição, contemplou a temática *A escola como espaço/tempo de negociação das identidades/diferenças*, trazendo como centro a reflexão e as produções de conhecimentos por meio de pesquisas e/ou experiências vividas dos/com os indígenas, afro-brasileiros, movimentos populares e gênero.

Os sete artigos que compõem este dossiê, mais o artigo do *Ponto de Vista* e a *Resenha* foram produzidos por autores que questionam a epistemologia e a escola moderna, reconhecem diferentes modos de produzir conhecimento e vivem a tensão cotidiana de produzir um conhecimento decolonial num contexto ainda marcado pela colonialidade. São autores que participaram ativamente do IV Seminário na condição de conferencistas e palestrantes, sendo que muitos deles revisaram e ampliaram seus artigos após a interlocução com os participantes do seminário, com destaque para indígenas e afro-brasileiros.

Na sessão *Ponto de Vista*, Ahyas Siss (UFRRJ), parceiro histórico do *Fronteiras*,

analisa a importância dos Seminários Internacionais Fronteiras Étnico/Culturais e Fronteiras da Exclusão. Para Siss, “eles vêm ganhando crescente destaque e relevante importância acadêmica ao divulgar conhecimentos localizados na confluência das áreas das desigualdades e diversidades etnicorraciais e da educação brasileira”.

O primeiro artigo do dossiê refere-se à conferência de abertura do evento, *A Escola como Espaço/Tempo de negociação de identidades e diferenças*, de Ricardo Vieira, professor e pesquisador do Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s), do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal. Em seu artigo, Vieira situa a escola como “um espaço e um tempo de encontros, desencontros, de interculturalidade, de tensões sociais e culturais, também, mas, sempre, de oportunidade de completude do eu pessoal”. Aborda, ainda, “as metamorfoses culturais que ocorrem na identidade dos sujeitos, seja nos professores, seja nos alunos, ao nível da gestão das diversidades na própria identidade pessoal”.

O segundo artigo do dossiê, *Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão no Contexto de Escolas Interculturais*, de Héctor Muñoz Cruz, da Universidad Autónoma Metropolitana, da cidade do México, discute questões como os desafios do multiculturalismo e do multilinguismo, as políticas linguísticas e multiculturalismo na educação superior. Para Muñoz Cruz, “el multiculturalismo es un hecho que debe ser admitido y ser asumido en la educación superior. La decisión de combinar acciones de igual dignidad con acciones de inte-

gración de las diferencias es de la mayor importancia para las sociedades multiculturales, sobre la base de negociaciones graduales entre los diversos actores de la institucionalización del multiculturalismo”.

O terceiro artigo do dossiê, *As Fronteiras da Alteridade ‘O outro – indígena’ como provocador do discurso em Colombo e Pero Vaz de Caminha*, de Antônio Hilário Aguilera Urquiza e Maria de Fátima Rocha Medina, tem como propósito “[...] repensar o papel central do ‘outro’ nas relações e construções identitárias, em contextos marcados por realidades de fronteiras, negociações culturais, hibridações e espaços contraditórios”.

O quarto artigo do dossiê, *Relações Raciais e Educação: a formação continuada de docentes da escola básica - evidenciando alguns fatores relacionados às políticas estabelecidas*, de Iolanda Oliveira, analisa a formação continuada de profissionais do magistério pautada em dois fatores observados na realização de cursos: a presença dos profissionais de cor e os temas privilegiados pelos docentes em suas práticas profissionais. Para Oliveira, “os resultados apontam a necessidade da tomada de conhecimento de parte dos profissionais brancos da sua responsabilidade na promoção pedagógica comprometida com a questão racial”.

O quinto artigo do dossiê, *Diferença/identidade e professoras afrodescendentes: reflexões desde uma perspectiva etnomatemática*, de Gelsa Knijnik e Tiago Vargas, traz “um estudo realizado com professoras afrodescendentes do sul do país, [...] discute questões sobre a diferença/identidade e a formação docente, examinadas desde uma perspectiva etnomatemática, construída na

interlocução com o pensamento de Michel Foucault e as ideias do período de maturidade de Ludwig Wittgenstein”.

O sexto artigo do dossiê, *Fronteira, Cultura e Exclusão: debates do nosso tempo*, de Aloisio J. J. Monteiro, desenvolve uma reflexão teórica na perspectiva de construir novas formas de relacionamento humano, formas sensíveis aos anseios sociais e populares, novos modelos econômicos que se oponham ao modelo da competição; enfim, segundo Monteiro, que se desenvolva uma “Política de Não-Violência”, onde a pluralidade, a alteridade, o legitimamente outro e o direito às diferenças, sejam os traços percorridos no relacionamento humano”.

O sétimo artigo, *IV Seminário Internacional Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da exclusão: os ecos de Jacques Gauthier*, de Jacques Gauthier, desenvolve uma apreciação crítica do evento, segundo o autor, baseada no que viu, ouviu, entendeu e observou nas sessões e nos corredores e nas suas próprias implicações com o tema gerador do seminário. Gauthier salienta que “os agenciamentos da pedagogia intercultural crítica que temos a tarefa urgente de criar, juntos, nunca devem perder seu papel de produtores de diferenças, de aceleradores do fluxo de significados. Vivemos na impermanência, é urgente que criemos a vacuidade em nós e que aprendamos, uns de outros, a interdependência”.

Faz parte ainda do dossiê a resenha elaborada por Marina Vinha, do livro *A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo*, organizado por Marisa Vorraber Costa, publicado pela Editora Lamparina. Vinha aponta que as 60 crônicas que

compõem a obra resenhada “consistem em um material tanto para uso pedagógico quanto para deleite pessoal, pois capturam proposições teóricas de rara complexidade de forma leve, tornando a leitura prazerosa sem perder a profundidade teórica”.

Com a organização deste dossiê, esperamos contribuir para a desconstrução dos saberes/poderes coloniais, questionar

a epistemologia moderna/cartesiana/positivista/etnocêntrica, bem como manter a disposição para continuar nosso exercício cotidiano de aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão, *irritando-nos* (HALL, 2003) constantemente com as nossas insuficiências teóricas para desenvolver uma epistemologia decolonial.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELIZÁRIO, Celinho. *Projeto Político Pedagógico: a experiência na escola indígena terena Escola Municipal Indígena Pólo Coronel Nicolau Horta Barbosa, na aldeia Cachoerinha, município de Miranda, Mato Grosso do Sul*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

FIALHO, Celma Francelino. *O percurso histórico da língua terena e cultura terena na aldeia Ipegue/Aquidauana*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIMA, Eliane Gonçalves. *A pedagogia terena e a criança do PIN Nioaque: relações entre família, comunidade e escola*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 36, p. 327-356, maio/ago. 2006.

REZENDE, Justino Sarmiento. *Escola Indígena Municipal Utapinozona-Tuyuka e a construção da identidade tuyuka*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

SILVA, Antônio Carlos Seizer da. *Educação escolar indígena na aldeia Bananal: prática e utopia*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOBRINHO, Maria de Lourdes Elias. *Alfabetização na língua terena: uma construção de sentido e significado da identidade terena da aldeia Cachoerinha, Miranda, Mato Grosso do Sul.* 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.