



## **A colonização portuguesa implicou na coloniedade da educação indígena: o caso dos Chiquitano**

### **Portuguese Colonization implied the colonization of indigenous education: The Chiquitano case.**

Profa. Dra. Ema Marta Dunck Cintra<sup>1</sup>

#### **Resumo**

A história da colonização do Brasil significou a coloniedade dos indígenas que habitavam esse território. Estudos apontam os efeitos negativos dessa colonização sobre os nativos e o que isso significou em termos de aniquilamento de povos e de línguas étnicas. Somente em 1988 é que essas populações começam a vislumbrar novas possibilidades, entre elas a de ter uma escola que contemple os seus conhecimentos ancestrais e sua língua materna. Este artigo, pautado em uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo, objetiva historicizar a educação que fora imposta aos povos indígenas brasileiros, apontando algumas mudanças que gradativamente emergiram a partir da Constituição Federal de 1988. Como exemplo, apresenta análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Chiquitano, mostrando como o PPP foi se tornando um dos instrumentos de luta para contrapor a educação homogeneizadora e colonizadora que a eles fora imposta.

**Palavras-chave:** Pensamento Colonial, Educação Indígena, Decoloniedade.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Mato Grosso, IFMT – Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, Cuiabá – MT-Brasil. Professora do Departamento de Área de Base Comum e Profept (Mestrado Profissional). E-mail: ema.cintra@cba.ifmt.edu.br

**Abstract**

The history of colonization in Brazil meant the colonization of the indigenous peoples that inhabited this territory. Studies point to the negative effects of this colonization on the natives and what this meant in terms of annihilation of peoples and ethnic languages. Only in 1988 these populations started to see new educational possibilities, among them to have a school which encompasses their ancestral knowledge and their mother tongue. This article, based on a qualitative approach with bibliographic research and content analysis, aims at historicizing education which was imposed to the Brazilian Indigenous peoples and points to some changes that gradually emerged from the Federal Constitution of 1988. As an example, it presents the analysis of the Pedagogical Political Program of the Chiquitano Indigenous School, showing how the PPP became one of the tools to fight against the homogenizing and colonizing education that had been imposed upon them.

**Keywords:** Colonial Thought, Indigenous Education, decolonization.

## 1 INTRODUÇÃO

Em 1500, havia no Brasil em torno de 1.175 línguas nativas. Hoje, no entanto, não passam muito mais de 180 (RODRIGUES, 1986), distribuídas entre 305 povos indígenas, para um total de 900.000 indivíduos, de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

O encontro dos nativos com os colonizadores provocou a destruição do seu lugar de pertencimento, a fome, a doença, a escravidão (RIBEIRO, 2001), o que resultou na extinção de muitos povos e, por consequência, no desaparecimento de sua língua (RODRIGUES, 1986). O “sistema colonial português foi particularmente letal para os povos e línguas indígenas” (RODRIGUES, 1993, p. 91).

Dentro da perspectiva colonialista, outras razões promoveram a extinção das línguas indígenas, tais como a catequese empreendida pelos jesuítas e o estímulo da língua da colonização, o que sobrepujou as línguas indígenas e foi reforçado por medidas legislativas e administrativas (RODRIGUES, 1993). Também concorreu para essa extinção o massacre sofrido pelos povos indígenas, porque, com a redução no número das pessoas, há perda de línguas. Em seus estudos, Nettle e Romaine (2000) assinalam que o número de falantes é um condicionador para lutar contra influências externas.

A sociedade dominante implantou uma política assimilacionista/integralista, portanto de assimilação de línguas e culturas. E a escola acentuava o ensino de português nas escolas, em detrimento da língua indígena, considerada inferior desde a época da colonização (PIMENTEL DA SILVA, 2001).

Aos nos aproximarmos das legislações que foram sendo criadas pelos governantes, quer na época da Colônia, do Império ou da República, vemos retratado nessas normatizações esse pensamento colonial hegemônico tão presente ainda em nosso imaginário. Fatalmente esse mundo eurocêntrico implicou o extermínio de povos e suas línguas. Do mesmo modo, o conhecimento epistêmico dessas línguas implicou o apagamento das identidades e das línguas maternas, além do desconhecimento da multiculturalidade brasileira e a imposição de uma educação alheia à vida dos povos minoritários, é o caso do povo Chiquitano do Portal do Encantado, Brasil, MT (DUNCK-CINTRA, 2016).

Foi apenas com a promulgação da Constituição de 1988 que os indígenas começaram a vislumbrar a possibilidade de se tornarem sujeitos de sua história e passaram a solicitar seus

direitos que historicamente foram negados. Para eles, a educação surgiu como uma das possibilidades importantes nesse novo processo.

Assim, num primeiro momento, ao buscar historicizar acerca da educação imposta aos povos indígenas brasileiros, mediante uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e análise documental, foi possível apontar algumas mudanças que gradativamente emergiram com a Constituição Federal de 1988.

Num segundo momento, em que se pretendeu verificar se, realmente, há processos de mudanças na questão educacional ofertada para as populações indígenas, o fio condutor foi a seguinte pergunta: o “Projeto Político de uma escola indígena pode se transformar num instrumento de decolonização do pensamento e do ser?”. Para isso, empreendeu-se uma análise de conteúdo (BARDIN, 1979, apud GOMES, 1993) do PPP da Escola Indígena Chiquitano, situada em Portal do Encantado. Historicamente, trata-se de espaço/território que foi colonizado e cuja identidade indígena foi tão desconsiderada, a ponto de, durante muito tempo, seu povo não se identificar mais como indígena (DUNCK-CINTRA, 2005, 2016).

Como procedimento metodológico, optou-se pela inferência, descrição e interpretação (GOMES, 1993) das partes que compõem o projeto pedagógico, após a respectiva categorização, como se apresenta a seguir.

## **2 OS CAMINHOS IMPOSTOS PELA COROA PORTUGUESA: CONSTRUINDO DESCAMINHOS PARA AS POPULAÇÕES INDÍGENAS DO**

Os índios, de homens vistos a “princípio como a boa gente bela, que recebeu dadivosa os primeiros navegantes, passaram logo a ser vistos como canibais, comedores de carne humana, totalmente detestáveis” (RIBEIRO, 2001, p. 57). Aqueles índios, membros do gênero humano, feitos “do mesmo barro pelas mãos de Deus [...] teriam salvação?”. Logo se evidenciou que eles necessitavam, mesmo, é de um “rigoroso banho de lixívia em suas almas [...] para curá-los da preguiça de sua vida farta e inútil, descuidada de qualquer produção mercantil” (RIBEIRO, 2001, p. 57).

Esse foi o retrato pintado com palavras sobre os índios com o evento da colonização no Brasil. Afinal, a história da relação entre os povos que habitavam esse território, tanto os primeiros colonizadores como os religiosos que chegaram cinco décadas depois, teve um

papel preponderante para que se impusesse um padrão de vida que “pretendia” salvá-los por meio da imposição da fé cristã católica e pelo “trabalho”. Foi necessária a “produção de inferioridade [...] para sustentar a noção de descoberta imperial”, recorrendo-se “a múltiplas estratégias de inferiorização [...], guerra, escravatura, genocídio, racismo, desqualificação, transformação do outro em objeto [...] e sucessão de mecanismos de imposição econômica [...]” (SANTOS, 2010, p. 182).

Sartre (1968, p. 16-17), em análise desse fenômeno, explica:

O europeu só pode fazer-se homem fabricando escravos e monstros. Enquanto houve um indígena, essa impostura não foi desmascarada; encontrávamos no gênero humano uma abstrata postulação de universalidade que servia para encobrir práticas mais realistas: havia, do outro lado dos mares, uma raça de sub-homens que, graças a nós, em mil anos talvez, teria acesso à nossa condição. Em resumo, confundíamos o gênero com a elite.

Enfim, o que o colonialismo fez foi privar o outro – o diferente – de qualquer predicado de humanidade, levando o povo dominado a se perguntar frequentemente: “Quem sou eu na realidade?” (FANON, 1968, p. 212).

Essa negação identitária também ocorreu em virtude da educação que era ofertada aos povos indígenas, pois historicamente o que se pretendia era promover a assimilação, a integração e a homogeneização dos indígenas ao modelo europeu, o que, naturalmente, implicava o apagamento daquilo que os diferenciava dos não indígenas (LUCIANO, 2006; PIMENTEL DA SILVA, 2001).

No entanto, há outro paradigma de oferta educacional, aquele em que há o reconhecimento da multiculturalidade brasileira e que foi estabelecido após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (LUCIANO, 2006).

Segundo Luciano (2006), no primeiro período não havia uma escola indígena, pois inexistia qualquer participação ou “protagonismo indígena. Na “escola para índio” historicamente construída, a relação é verticalmente de brancos para índios, ou seja, os brancos são os donos e mandatários da escola, são os que impõem processos educativos segundo seus interesses.

O que se percebe é que se trata de um tipo de educação que nasceu com a época da colonização. Iniciada em 1549 no Brasil, com os jesuítas, naquele momento, a educação tinha como objetivo tornar os indígenas cristãos. Para tanto, valendo-se da conversão à fé católica,

a instrução, na escola, era feita segundo a política de Dom João III, tendo em vista que seu interesse era aculturar os indígenas por meio da educação escolar (PIMENTEL DA SILVA, 2001).

## 2.1 O povo indígena Chiquitano e a colonização

Diz a história que em tempos pré-hispânicos não existia um povo que se chamava Chiquitano. O povo que hoje assim se denomina recebeu esse nome no século XVI pelos espanhóis. Embora haja quem afirme que o nome Chiquitano deriva de um termo *tapuymirí* ou *tapiomiri*, que quer dizer escravo de coisas pequenas (RIESTER, 2003), a versão mais aceita da denominação, entre os estudiosos, é que os conquistadores os chamavam de “os Chiquitano” porque tinham as casas muito pequenas e as portas muito baixas.

Os Chiquitano viviam na atual região chamada de Chiquitania, que era povoada por mais de cinquenta grupos indígenas distintos, pertencentes a diversos grupos linguísticos. Essa região limitava-se ao leste com o estado de Mato Grosso e o rio Paraguai (57° 40’ de longitude oeste), a oeste com o rio Grande ou Guapay (62° 40’ de longitude oeste), ao norte com o rio Iténez ou Guaporé<sup>1</sup> (15° de latitude) e ao sul com o Grande Chaco (20° de latitude sul) (MÉTRAUX, 1948).

Em decorrência de disputas por território entre as coroas portuguesa e espanhola, parte do povo, aquele que habitava mais à margem do seu território, que era de 33 comunidades Chiquitano, permaneceu no lado brasileiro (PIMENTEL DA SILVA, 2001).

Na Bolívia, o povo indígena Chiquitano também passou por todo esse processo nas missões. Naquele país, no século XVII, o governador de Santa Cruz (Augustin de Arce) solicitou a evangelização dos Chiquitano, não só para pacificá-los, mas também com o objetivo de conter as incursões dos caçadores (os bandeirantes) de escravos brasileiros (DUNCK-CINTRA, 2005). A primeira missão Chiquitano foi estabelecida em 1962 e, num interregno de oito anos, os jesuítas fundaram mais dez aldeamentos.

Dentro dos limites das missões, os padres foram hábeis em fazer um paralelo entre os missionários e os Xamãs, aproveitando-se da música e do teatro, o que agradava aos indígenas, para assim conseguir uma melhor aceitação da religião católica. Mas, em contrapartida, também desenvolveram um rígido sistema de castigos para aqueles que não se portassem dentro dos princípios religiosos da época. Os castigos eram os mais variados:

corporal (por meio de açoite), prisão ou expulsão do aldeamento, transferência para outra missão etc., este último considerado o mais grave para os indígenas, pois os separava de seu grupo (RIESTER, 2003).

No espaço das onze missões,<sup>2</sup> na Bolívia, onde havia em torno de 37.000 índios de várias etnias, os jesuítas implantaram uma economia que incluía a agricultura em grande escala, bem como o ensino de alguns ofícios aos índios, tais como marcenaria, carpintaria, entre outros. No entanto, vários grupos se retiraram às matas, para fugir do tipo de vida que lhes foi imposto, pois não queriam não perder sua liberdade e nem seu antigo modo de viver.

Em 1757, com a proibição, pelo rei da Espanha, Carlos III, da atuação da Companhia de Jesus em Portugal, foi ordenada a expulsão dos jesuítas da América. Mesmo assim, naquele país, as missões seguiram atuando durante as últimas décadas do regime colonial e também nos primeiros anos da República sem qualquer alteração no sistema estabelecido pelos jesuítas, uma vez que os sacerdotes assumiram o comando após a saída daqueles. No entanto, eles não tinham habilidade para administrar as missões e foram surgindo tensões entre os governadores, os habitantes dos aldeamentos e os sacerdotes.

Em 1790 foram instalados administradores civis nas missões. E como eles eram bastante duros com os indígenas, provocaram a fuga de um quinto da população para as matas. Essa população voltou ao seu antigo modo de vida, mas conservou algumas das características adquiridas nas missões.

Os Chiquitano que ficaram foram trabalhar nas fazendas, mediante um “apadrinhamento forçado”, o que mais nada era do que servir de escravos dos seus patrões, que inclusive podiam vendê-los (RIESTER, 2003).

Desse modo, o que ocorreu na Bolívia e no Brasil revela o tratamento que era dado aos Chiquitano. Vale ressaltar que muitos desses indígenas Chiquitano da Bolívia foram para as margens de seu território, levando junto as vozes do cristianismo (DUNCK-CINTRA; SANTANA, 2009).

---

<sup>2</sup> Em 1766, um censo populacional nas missões contabilizou um total de 23.788 Chiquitano. Em 1831, contavam-se 14.925 (MÉTRAUX, 1948).

E o projeto colonial foi se desenhando e se perpetuando, o que pode ser vislumbrado, inclusive, com a criação do Diretório<sup>3</sup> dos Índios, promulgado em 1757, cuja regulamentação procurava organizar melhor as ações da Coroa portuguesa. Esse Diretório possibilitou que as aldeias tivessem um administrador civil, em substituição à liderança dos missionários, que perderam o poder temporal sobre elas (DUNCK-CINTRA, 2016).

O Diretório dos Índios foi contrário ao isolamento dos indivíduos em aldeamentos. Estimulou casamentos entre indígenas e colonos, estabeleceu a língua portuguesa como idioma oficial e o acréscimo de sobrenomes em português aos nomes dos indígenas: “[...] terão daqui por diante todos os Índios sobrenomes, [...] de que usam os Brancos, e as mais pessoas que se acham civilizadas, cuidarão em procurar os meios lícitos, e virtuosos de viverem, e se tratarem à sua imitação” e deverão “introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, [...] que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos” (DIRETÓRIO, 1757, § 6º e 11).<sup>4</sup>

Essa prática da imposição da língua portuguesa estabelecida pela Coroa portuguesa nos remete às línguas de comunicação que havia nos primeiros séculos da colonização: as línguas gerais (língua geral do sul e língua geral do norte) e às demais línguas indígenas – cerca de 1.300 no ano de 1500 (RODRIGUES, 1986) – que existiam em toda a colônia.

Essas línguas gerais foram sendo aprendidas pelos portugueses, tornando-se língua materna dos mamelucos (filhos de índias tupinambá com europeus), o que, na visão dos colonizadores, poderia atrapalhar o empreendimento colonizador. Mas o governo colonial praticou diferentes ações para que se levasse ao extermínio a grande maioria dos indígenas brasileiros, à extinção de suas línguas e à assimilação e à integração de tantos outros do século XVI ao XIX. Certamente, uma medidas que contribuíram para aniquilamento das línguas foi

---

<sup>3</sup> O texto completo do Diretório dos Índios pode ser consultado em: [http://www.nacaomestica.org/diretorio\\_dos\\_indios.htm](http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm). Acesso em: 15 jun. 2015.

<sup>4</sup> Tal situação ainda é perceptível na atualidade. Em 2009, a trabalho no Parque Indígena do Xingu, atuando como professora no magistério intercultural “Hayô” – Seduc/MT, deparei-me com muitos alunos com sobrenomes em língua portuguesa. Quando questionei o fato, a resposta foi que no Cartório só aceitavam registrar as crianças se fosse acrescentado um sobrenome em português. Inclusive, conforme informaram, alguns desses nomes eram sugeridos pelo próprio escrivão. Também junto à população de Enawene Nawê, em Juína o mesmo episódio e argumentos foram expostos pelos indígenas, o que mostra que ainda há muitos desafios pela frente quando se trata dos direitos das populações indígenas, como, por exemplo, o de resguardar os nomes de seus filhos conforme a sua tradição.

a imposição da língua portuguesa com o Diretório dos Índios<sup>5</sup> em 1757 (DUNCK-CINTRA, 2016).

Assim, a Coroa portuguesa imprimia a política do monolinguismo e da homogeneidade. E uma das estratégias usadas para a concretização desse fim era a educação. Desse modo, nas povoações haveria duas escolas públicas – uma para os meninos e outra para as meninas –, nas quais seria ensinada a doutrina cristã e também praticadas a leitura e a escrita, que era o que “se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas”. Além disso, as meninas deveriam aprender a “fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo” (DIRETÓRIO, 1757, § 7º).<sup>6</sup>

É certo que a “implantação das primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil é contemporânea à consolidação do próprio empreendimento colonial” (LUCIANO, 2006, p. 150). As diversas formas culturais e a imensa e distinta expressão religiosa dos indígenas foram condenadas, e se lhes impuseram a cultura e os valores europeus, sobre os quais se construía a sociedade colonial portuguesa.

A ordem era que os Diretórios cuidassem para que nas suas povoações acabasse a “distinção entre Índios, e Brancos” [...] (DIRETÓRIO, 1757, § 87).<sup>7</sup> E uma das formas seria via casamento entre colonos e indígenas, sugerindo que fossem facilitados os “matrimônios entre os Brancos, e os Índios, para que por meio deste sagrado vínculo se acabe de extinguir totalmente aquela odiosíssima distinção, que as nações mais polidas do mundo abominaram sempre” (DIRETÓRIO, 1757, § 88).<sup>8</sup>

Além disso, tendo o Diretório considerado os indígenas como vassalos do rei português, foi possível utilizá-los no processo de consolidação<sup>9</sup> dos limites territoriais, sob a justificativa de que tais terras eram ocupadas por súditos da Coroa.<sup>10</sup> O estabelecimento do uso da língua portuguesa também atendia ao objetivo da Coroa portuguesa. Isso porque, na

---

<sup>5</sup> O texto completo do Diretório dos Índios pode ser consultado em: [http://www.nacaomestica.org/diretorio\\_dos\\_indios.htm](http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm). Acesso em: 15 jun. 2015.

<sup>6</sup> Disponível em: <[http://www.nacaomestica.org/diretorio\\_dos\\_indios.htm](http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm)>. Acesso em: 13 nov. 2015.

<sup>7</sup> Disponível em: <[http://www.nacaomestica.org/diretorio\\_dos\\_indios.htm](http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm)>. Acesso em: 13 nov. 2015.

<sup>8</sup> Disponível em: <[http://www.nacaomestica.org/diretorio\\_dos\\_indios.htm](http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm)>. Acesso em: 13 nov. 2015.

<sup>9</sup> Os Chiquitano também foram utilizados pela Coroa Portuguesa para consolidar a fronteira diante dos colonizadores espanhóis nessa região do Brasil.

<sup>10</sup> Disponível em: <[http://www.nacaomestica.org/diretorio\\_dos\\_indios.htm](http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm)>. Acesso em: 13 nov. 2015.

condição de vassallos, os índios podiam ser utilizados para habitar as fronteiras do Brasil e assim assegurar o território da Coroa portuguesa (GARCIA, 2007).

Com o Diretório, pretendia-se proibir a escravidão e remunerar os indígenas pelos serviços realizados. Contudo, como se infere dos parágrafos 17 a 20 do Diretório de 1757, pelo trabalho desejava-se “civilizar” o indígena: “Depois que os Diretores tiverem persuadido aos Índios estas sólidas, e interessantes máximas (do trabalho) de sorte, que eles percebam evidentemente o quanto lhes será útil o trabalho, e prejudicial a ociosidade [...]” (apud DUNCK-CINTRA, 2016, p. 128).

Conforme Garcia (2007), o objetivo principal do Diretório<sup>11</sup> era a integração dos índios à sociedade portuguesa, como uma alternativa para que não houvesse diferenças entre índios e brancos, buscando o fim das discriminações que eles sofriam. O que se almejava era projetar “um futuro no qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais, por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural” (GARCIA, 2007, p. 24).

Por conta das muitas dificuldades de sua aplicação, em 1798 o Diretório foi abolido. Contudo, deixou marcas e acabou influenciando a política educacional indigenista vindoura durante mais de dois séculos à frente. Como explica Luciano (2006, p. 150), mesmo com o advento do Império, em 1822, o “panorama da educação escolar indígena permaneceu inalterado, porque o projeto constitucional propunha explicitamente a criação de ‘estabelecimentos para catechese e civilização dos índios’”.

A partir de então, o que se legislou não alteraria muito o que ocorria com os povos indígenas no que diz respeito à educação. A criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, com a finalidade de organizar a educação escolar indígena, contribuiu para a implantação das primeiras escolas mantidas pelo governo federal. E a Constituição de 1934 atribuiu ao governo federal a função de “legislar sobre assuntos indígenas, que só vai ser significativamente alterado em 1991” (LUCIANO, 2006, p. 151).

Todo esse processo foi marcado pela negação à multiculturalidade brasileira e consequente assimilação étnica, “pois as escolas do SPI caracterizavam-se

---

<sup>11</sup>A razão de nos deter na descrição deste Diretório de 1757 deve-se ao fato de ele ter influenciado fortemente a relação do Estado com os indígenas, interferindo diretamente na questão educacional e linguística dos povos, com consequências e posicionamentos ainda perceptíveis na sociedade atual (DUNCK-CINTRA, 2016).

fundamentalmente por apresentarem currículos e regimentos idênticos aos das escolas rurais, incorporando rudimentos em alfabetização em português, além de atividades profissionalizantes” (LUCIANO, 2006, p. 151). Mesmo com a possibilidade de uma educação bilíngue, proposta após a Conferência da Unesco (1951), que poderia trazer inovações na educação indígena, nada ocorreu. Contra isso havia o argumento do SPI de que tal iniciativa poderia “colidir com os valores e os propósitos da incorporação dos índios à comunhão (linguística) nacional, consagrados em Lei” (LUCIANO, 2006, p.151).

Em 1957, a Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1957), versando sobre a proteção e a integração das populações tribais e semitribais, sinaliza um avanço. No entanto, quando se analisa o seu Art. 24, ainda se percebe o modelo integracionista, pois dizia que o “ensino primário deverá ter por objetivo dar às crianças [...] conhecimentos gerais e aptidões que as auxiliem a se integrar na comunidade nacional”.

Em 1967 é criada a Fundação Nacional do Índio – Funai –, em substituição ao SPI<sup>12</sup>. A Funai tinha a “explícita missão de acelerar o processo de integração dos índios” (LUCIANO, 2006, p. 152) E a educação escolar passou a ser ministrada em língua portuguesa, por meio de aulas monolíngues em língua nacional (PIMENTEL DA SILVA, 2001).

Em 1973 é votada a Lei nº 6.001 (Estatuto do Índio – BRASIL, 1973), uma normatização jurídico-administrativa sobre os índios. Nesse texto, novamente, aparece a assimilação, por intermédio do conceito de integração – “[...] a educação será orientada para a integração na comunhão nacional” (Art. 50) –, o que se contrapõe ao que está expresso no Art. 47 desse mesmo estatuto, que “assegura o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas”. Além disso, recomenda que “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo”, embora não mencione a necessidade de um currículo voltado para as

---

<sup>12</sup> O Serviço de Proteção ao Índio, criado em 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072, tinha como objetivo instituir a assistência leiga a todos os índios do território nacional, procurando afastar a Igreja Católica da catequese indígena, seguindo a diretriz republicana de separação Igreja-Estado. Durante sua existência, o SPI enfrentou problemas e a sua atuação acabou gerando resultados opostos a sua proposta inicial. No início da década de 1960, a acusação de má gestão (ineficiência do órgão), genocídio, falta de recursos, corrupção funcional levaram à extinção do SPI. Foi, então, instalada uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) e o resultado do processo foi a demissão ou suspensão de funcionários de todos os escalões. Em 1967, durante o regime militar, o SPI foi extinto e substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi?limitstart=0#>>. Acesso em: 5 maio 2015.

realidades sociais, econômicas e culturais específicas de cada povo. Conforme Pimentel da Silva (2001, p. 23), eram assegurados o ensino e o uso da língua indígena na escola no Estatuto do Índio apenas nas primeiras séries, durante os três primeiros anos. Após esse período, a língua adotada era a portuguesa, os “professores eram não indígenas e os conteúdos eram os mesmos de outra região” (DUNCK-CINTRA, 2016, p. 3).

Portanto, o modelo integracionista de educação escolar para o índio no Brasil está associado historicamente à cristianização e preparação para o trabalho e percorre toda a história da educação ofertada aos povos desde a chegada dos jesuítas em 1549 até a promulgação da Constituição de 1988 (a última).

A partir da década de 1970, as organizações indígenas e sua militância, juntamente com a reflexão acadêmica, produziram documentos importantes e reivindicatórios e lutaram para que a nova Constituição, que se encontrava em plena construção, tivesse como “premissa o direito à diferença cultural, tornando possível a concepção de uma sociedade nacional multilíngüe e pluricultural” (GUIMARÃES, 2002, p. 34).

Finalmente, depois de quase quinhentos anos de colonização do poder, do ser e do saber, com a Constituição de 1988, considerada a Constituição Cidadã, os indígenas poderiam começar a vislumbrar gradativamente o reconhecimento da sua cultura, das suas línguas maternas, e sonhar com possibilidades de uma educação diferenciada.

### **3 OS NOVOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PARA OS POVOS INDÍGENAS COM A CONSTITUIÇÃO DE 1988**

Com a Constituição Federal de 1988, os povos indígenas ganham reforço no cenário brasileiro como sujeitos históricos, podendo requerer seus direitos secularmente usurpados, inclusive aqueles promovidos pela “domesticação”, via educação (GRUPIONI, 2004; LUCIANO, 2006).

Vem a época das conferências, dos planos, do fervilhar de legislações e resoluções que procuram contemplar as demandas educativas historicamente negadas. A Constituição

de 1988, considerada “Cidadã”,<sup>13</sup> procurou superar a herança colonialista e patrimonialista brasileira.

No Capítulo VIII da CF/1988, que trata sobre os índios, lê-se em seu Art. 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

No que concerne à educação, gradativamente foram sendo criadas normativas para superar a visão integracionista, monolíngue e monocultural então vigente, visando à valorização da cultura e ao reconhecimento das línguas indígenas (GRUPIONI, 2001). E isso seria assegurado nos momentos educativos, conforme se lê na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) em seu Art. 210, § 2º; é “assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Como procedimentos práticos posteriores para que pudessem ser exercidas essas novas concepções, foi necessária a criação de outras normatizações, o que seria formalizado, especialmente, a partir da década de 1990.<sup>14</sup>

No Estado de Mato Grosso, conforme Mendonça (2001), no ano de 1987, portanto antes da instituição do Decreto nº 27/91, a Seduc/MT, preocupada com as questões educacionais relacionadas aos povos indígenas, e em função das dificuldades e da multiplicidade de instituições e entidades que vinham atuando nessa área, constituiu um espaço para articular os diferentes trabalhos. Trata-se do Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso, que “caracterizou-se como um fórum de discussão de ações entre as diversas instituições e já atuava junto às populações indígenas, atendendo a algumas de suas

---

<sup>13</sup> Importa lembrar aqui que, embora a Constituição de 1988 garantisse direitos às populações minoritárias, esses avanços principais começaram a ser vislumbrados a partir do momento em que houve a eleição de um governo que representava a luta das sociedades minoritárias e os movimentos sociais do país.

<sup>14</sup> Pelo Decreto nº 26/91, retirou-se a incumbência exclusiva da Fundação Nacional do Índio em conduzir processos de educação escolar junto às sociedades indígenas e atribuiu-se a responsabilidade ao governo (União, Estados e Municípios). Como reflexo desse decreto e da Portaria Ministerial 559/91, foram criados, no MEC, a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e o Comitê de Educação Escolar Indígena, assessor dessa instância interinstitucional e com representação dos professores índios. Em 1993 o Ministério da Educação lança as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1993). Em 1996, aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que, em seu Art. 79º, afirma que os programas deverão ser “planejados com audiência das comunidades indígenas” (BRASIL, 1996). Em 1998 é estabelecido o Referencial Curricular para Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998). Esse documento foi importante, por ter sido construído com a participação de professores indígenas e outros especialistas. Em 10 de novembro de 1999 é aprovada a Resolução CEB nº 3, que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, atribuindo-lhe *status* jurídico, pedagógico e administrativo (BRASIL, 1999).

necessidades no campo educacional” (MENDONÇA, 2001, p. 181). Esse exemplo de Mato Grosso caracteriza bem o movimento nacional e seus protagonistas em busca da construção de uma educação com e para os povos indígenas (DUNCK-CINTRA, 2016).

Tal movimentação levou a um significativo aumento e expansão da oferta da educação para os indígenas. Essa expansão, no Estado de Mato Grosso, é notada nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Só na rede estadual, em 2009, havia 2.100 alunos, em 2011, 8.000 alunos e no ano de 2015 mais de 12.500 alunos matriculados, segundo o Relatório 35/GED-BI/Sigeduca (MATO GROSSO, 2015, apud DUNCK-CINTRA, 2016).

Essas crescentes mudanças implicaram, também, a participação das escolas indígenas nas discussões do Plano Nacional de Educação.<sup>15</sup> Os professores Chiquitano participaram da Conferência Nacional da Educação Indígena em 2010 e apresentaram suas demandas e sugestões no tocante à educação.

Nas discussões sobre educação escolar indígena, os professores ressaltaram que ela tem de ser específica e diferenciada, visto que cada povo é diferente. E que não se deve induzir e homogeneizar, sob a alegação de que todos os indígenas precisam seguir um único padrão educativo. Para eles, a educação indígena propicia a oportunidade de serem pensadores, de se lembrarem do tempo ruim e ter a vontade e coragem de lutar por tudo o que tinham e queriam. No dizer deles: *“Não é porque somos diferentes que devemos ser excluídos da sociedade. Queremos ter direitos iguais e oportunidade na educação. Quanto mais lutamos, mais queremos conquistar o nosso espaço educativo”*.<sup>16</sup>

E expuseram muito claramente por que querem a escola:

É uma forma de assegurar que os alunos e jovens permaneçam dentro da comunidade. Pela necessidade de conhecimento da sociedade não indígena e para acompanhar os avanços. Para promover processos de revitalização cultural e linguística. Promover a exposição de dança, cantos, mitos, prosas e história. Ensinar sobre os conceitos universais. (CONAE, 2010).<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> No ano de 2001, com a Lei nº 10.172 foi promulgado o Plano Nacional de Educação, trazendo um capítulo separado sobre a Educação Escolar Indígena, o que também aparece no último plano, aprovado em 25 de junho de 2014, pela Lei nº 13.005. Professores da EEI Chiquitano participaram das discussões e aprovação desse último Plano Nacional de Educação, como se descreve mais à frente neste texto.

<sup>16</sup> Posicionamento dos professores Chiquitano extraído de material em *power point* apresentado durante a Conferência Nacional de Educação (etapa estadual). As apresentações e palestras que ocorreram durante a conferência encontram-se arquivadas na Superintendência de Formação da Seduc/MT, que foi a responsável por coordenar, junto com o Fórum Estadual de Educação, a etapa estadual da CONAE, 2010.

<sup>17</sup> Idem.

Esse movimento pós-Constituição trata de possibilidades de uma educação voltada para a valorização dos conhecimentos do povo, do seu modo particular de ver e agir no mundo em que se preconiza a interculturalidade. Ao final deste texto, apresentaremos uma pequena parte da análise do PPP e do que ocorrendo com o povo Chiquitano do Portal do Encantado/MT.

#### **4 PPP: (RE)AFIRMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E VALORIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO EPISTÊMICO – A PROPOSTA DECOLONIAL EM PROCESSO DOS CHIQUITANO DO PORTAL DO ENCANTADO/MT**

Os Chiquitano, outrora invisibilizados pela política instituída historicamente, nesse novo tempo começam a se posicionar como seres que querem “ser mais” e passam a ter consciência de si mesmos, inclusive reivindicando os direitos legalmente instituídos na Constituição brasileira. Recorrem, portanto, a mecanismos de lutas que outrora desconheciam.

A análise empreendida do primeiro PPP construído pela comunidade local aponta que se trata de um instrumento de luta, pois difere daquele da escola criada na história colonizadora, em que o objetivo era “civilizar” os indígenas. Vale lembrar que até o ano de 2003 os Chiquitano não tinham uma escola na própria comunidade. Mas a sua importância começou a ser percebida dentro do Portal do Encantado. E após ser demandada, em 2004, passou a funcionar dentro da comunidade Fazendinha, em forma de salas anexas da Escola Estadual 13 de Maio. Essa escola, localizada no município de Porto Esperidião, atendia também à comunidade de Acorizal. Nessa escola, os primeiros docentes eram membros das comunidades que haviam residido fora das aldeias e que, de volta e com formação em nível médio, passaram a ensinar seu povo (DUNCK-CINTRA, 2016).

Mas não eram simplesmente salas anexas de uma escola da cidade, com um currículo branqueado e urbano, que esse povo queria. Eles desejavam ter a sua escola, uma escola indígena Chiquitano. Assim, em 2005 é criada, finalmente, a primeira escola indígena básica

Chiquitano.<sup>18</sup> Escola essa que não foi fruto da colonização, mas de um processo decolonial em construção.

Refere-se a uma instituição que seguia o modelo tradicional nacional, mas que aos poucos foi se constituindo em um ponto de articulação de ações em favor do pertencimento étnico e da língua indígena Chiquitano (DUNCK-CINTRA; SANTANA, 2009). Essa nova escola passa a ser estabelecida. Para tanto, houve empenho na construção do PPP, mediante uma reflexão sobre a história do povo Chiquitano, sobre o que aconteceu no processo colonizador empreendido pelas Coroas portuguesa e espanhola, o que os levou a acreditar que é possível reconstruir a sua vida graças à revitalização do ser indígena. É o que se observa já na base filosófica da escola que foi definida coletivamente<sup>19</sup> (MATO GROSSO, 2007, p. 14-15):

A base filosófica do povo Chiquitano é a de revitalizar o “SER CHIQUITANO”, para mostrar, aos alunos e sociedades índias e não índias, suas conquistas, costumes, cultura, visando à formação humana e escolar para que possam, juntos, viver no contexto social, contribuindo na formação de valores sociais que respeitem as diferenças, assegurando seus direitos, garantidos na constituição brasileira e universal.

A análise da base filosófica evidencia as palavras-chave nesse novo processo – revitalização da origem Chiquitano, consciência coletiva do “ser”, valorização dos ancestrais, respeito e aceitação das diferenças –, revelando que já começavam a se apropriar daquilo que poderia lhes garantir os seus direitos.

Os objetivos descritos no PPP (MATO GROSSO, 2007, p. 15) nos dão uma dimensão de como naquele momento era urgente para o povo discutir sua identidade étnica e promover uma consciência coletiva sobre o ser índio e lutar pelos seus direitos constitucionais, a saber: “*Revitalizar o ‘ser’ Chiquitano, conhecer o eu revitalizado (as conquistas)*”. A primeira tarefa era ser Chiquitano, conhecer esse sujeito que teve sua vida negada. Feito isso, desejavam “*inserir o Chiquitano no contexto social como cidadão brasileiro*”, afinal, se todos são iguais, todos têm direitos, e assim requeriam sua inclusão no cenário político como sujeitos de direitos. Para isso, iriam “*promover a consciência coletiva, assegurar a esse povo*

---

<sup>18</sup> Ato de criação nº 6.014, publicado no *Diário Oficial de Mato Grosso* em 24 de junho de 2005.

<sup>19</sup> Textos elaborados pelos professores e Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) da Escola Estadual Indígena Chiquitano Portal do Encantado.

*os valores e direitos pelas leis constitucionais e humanitárias, inclusão nas diferenças”* (MATO GROSSO, 2007, apud DUNCK-CINTRA, 2016, p. 169).

No PPP, percebe-se que o ponto de partida foram as situações reais que esse povo vivia e que ao serem problematizadas passaram a compor os conteúdos a serem estudados na escola. E a composição desse conteúdo foi feita coletivamente por jovens, crianças, adultos e anciãos, consideradas as peças fundamentais nesse processo, como lembrado e ratificado pelos professores: *“A partir daquela época que a gente resolveu trazer eles [os anciãos] mesmo, para eles estarem vivenciando na sala de aula com a gente e então dentro da cultura ajudou bastante [...] foi marcante”* (Roberto Luciano Ortiz da Silva, 32 anos, 2015).

Aos poucos o conhecimento-outro adentra o currículo, quebrando a hegemonia de um currículo urbano e branqueado. Além disso, a voz dos anciãos é ouvida. E ele entra na escola como professor da cultura, da episteme do povo indígena Chiquitano que estava adormecida.

*[...] expliquei pra ele negócio de planta, de cará, de batata, em que mês, agora esse mês é tempo de plantar. A araruta também. E a araruta senhora sabe né, araruta é planta antiga essa aí, tira polvilho dele, diferente da mandioca.* (Rosária Lopes, 76 anos, 2015).

No projeto também há o reforço de que a *“organização do ensino na escola deve ainda, ao mesmo tempo, possibilitar a interação dos alunos com o nosso patrimônio linguístico, cultural e literário e de outros idiomas e culturas”* (MATO GROSSO, 2007, p. 21).

Além disso, outro aspecto evidenciado é que tanto o estudante quanto o professor e a comunidade se sentiam ativos no processo educacional ao ajudar a constituir esse currículo, o que está refletido na síntese apresentada por um professor (Roberto Luciano O. da Silva, 32 anos, 2015): *“[...] pegar o conhecimento que está ali, que muitas vezes um conhecimento que não tem nada a ver, tipo universalizado, lá de outros experimentos, você poder trazer ele para o cotidiano”*.

O currículo pensado e construído pode ainda não ser aquele que vai garantir a esse povo a libertação e emancipação desejadas em sua plenitude. Mas já se percebe um movimento que busca questionar as causas da colonialidade, o que é um passo importante para se reconhecer nesse processo. Acerca disso vale destacar o que nos ensina Tubino (2005, p. 3): *“No hay por ello que empezar por el diálogo, sino com la pregunta por las condiciones del diálogo”*. Trata-se, assim, de um ato pedagógico-político que procura intervir na

refundação da sociedade” e, como dizia Paulo Freire (2014), na refundação de suas estruturas que racionalizam, inferiorizam e desumanizam.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a história nos mostre como foram colonizados o saber e o ser dos povos indígenas, é possível ter a esperança de que se refere a uma situação que pode mudar gradativamente.

Ao analisar o PPP da Escola Indígena Chiquitano, percebe-se que se for dada a oportunidade para que o povo construa o seu projeto educacional, permitindo que os anciãos adentrem a escola e contribuam para que os saberes do povo sejam parte do currículo escolar, as decolonizações do ser e do saber podem acontecer.

Como vimos, o que está posto no PPP dos Chiquitano nos mostra esse processo decolonizador em andamento, o que também se observa nas falas de estudantes e professores dessa escola indígena.

Pra mim foi bom, porque é uma escola que é nossa, onde nós aprendemos a nossa cultura e que também outras pessoas assim não fica tentando é tirar a cultura nossa. Porque nós mesmos, as nossas aulas são diferenciadas. Então pra mim foi muito bom ter a escola aqui, aí principalmente me ajudou muito no meu curso onde estou fazendo, porque eu sei muita coisa que eu não sabia do meu povo, hoje eu sei. (Rosane C. C. Rupe, 25 anos, 2015).

*Hoje o pessoal assim, quando sai fora [das comunidades] [...] eles falam que eles são indígenas, que também tem um momento que eles saem no desfile com o pessoal das outras escolas [em Porto], aí tem a parte que é só deles, dos indígenas, da Escola Estadual Indígena Chiquitano, eles saem tudo vestido culturalmente, né. (Maria Isabel Rupe, 39 anos, 2015).*

Freire (1979, p. 16) diz que o “homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem história”. É o que podemos ver no posicionamento do professor Benedito (2015):

*Gostaria, assim, de falar a respeito da educação hoje, falar um pouco da educação, de como nós começamos, nós conquistamos um espaço bem mais amplo do que era antes, para garantir a formação hoje. Muitos alunos nossos daqui que estão na universidade saíram daqui, passaram por nós e estão na universidade. Alguns, nem todos, talvez, têm o objetivo de voltar, mas aqueles que voltarem, voltam com o objetivo de ajudar, assim como*

*nós saímos daqui, fomos e voltamos para ajudar o povo, ajudar a construir aquilo que é nosso.*

*Também nós, enquanto educadores, lutamos para conquistar o espaço da saúde, no qual hoje nós temos aí é um espaço também nosso para ter uma assistência médica aqui dentro. Para lado cultural também, uma luta nossa de ter tudo hoje que nós temos tanto. É um trabalho de ambas as partes, tanto de professores quanto de ancião, de outros moradores, empenho da criançada, voltado para o fortalecimento da identidade e cultura, caminhando. É um trabalho que nós fizemos também assim em relação ao reconhecimento étnico, por conta de demarcação de território pra gente viver está na luta de cada um.*

*Acredito eu que cada criança que está na escola ou em casa ela luta por este objetivo, já se identifica indígena, defende aquilo como indígena e questiona como indígena. Isso já está na criança.*

Freire (1979, p. 16) ainda nos ensina: “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”. E isso foi percebido na construção coletiva do PPP da EEI Chiquitano.

Apesar da relação assimétrica com a sociedade não indígena, os Chiquitano brasileiros sobreviveram ao colonialismo e assumem, nesse momento, a responsabilidade de retomar o passado, reelaborando culturalmente muito do que lhes foi imposto na busca do seu pertencimento étnico. Quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, “a educação escolar pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito ao acesso aos bens e valores materiais e imateriais do mundo moderno” (LUCIANO, 2006, p. 129). E parte desse reaparecimento encontra amparo na escola indígena Portal do Encantado (DUNCK-CINTRA, 2016).

## 6 REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 6001/73, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o estatuto do Índio. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, 21 dez. 1973, p. 13.177, seção 1.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes para a política nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC, 1993.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da*

*educação nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução n. 3, de 29/11/99. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, 17 de novembro de 1999. Seção 1, p. 19.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série Legislação, n. 125).

BRASIL. *Serviço de Proteção ao Índio – SPI*. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi?limitstart=0#>>. Acesso em: 5 maio 2015.

DIRETÓRIO dos Índios (1757). *Nação indígena*. Disponível em: <[http://www.nacaomestica.org/diretorio\\_dos\\_indios.htm](http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm)>. Acesso em: 13 nov. 2015.

DUNCK-CINTRA, Ema Marta. *Vozes silenciadas: situação sociolinguística dos Chiquitano no Brasil: Acorizal e Fazendinha, MT*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2005.

DUNCK-CINTRA, Ema Marta. *Do silêncio à vitalidade sociocultural dos Chiquitano do Porta do Encantado, Mato Grosso, Brasil*. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2016.

DUNCK-CINTRA, Ema Marta; SANTANA, Áurea C. *Diversidade e políticas linguísticas: uma experiência com os Chiquitano do Brasil*. 1. ed. Cuiabá: Ed. UFMT, 2009. v. 9.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Trad. José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos Índios e a sua aplicação na América meridional. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

GARCIA, Thiago Almeida. *No chão da escola é diferente? A educação escolar indígena de duas comunidades Chiquitano na fronteira Brasil/Bolívia*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, 2010.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 67-79.

GUIMARÃES, Susana Martelletti Grilo. *A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática dos professores Xerente*. Brasília: Funai/Dedoc, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a educação escolar indígena. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação escolar indígena*. Brasília:

MEC/SEF, 2001. p. 130-136. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 10 maio 2010.

LUCIANO, Gersen dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação/Secad; Museu Nacional, 2006.

MATO GROSSO. *Projeto político-pedagógico*: Escola Indígena Portal do Encantado. Porto Espiridião, MT, 2007.

MATO GROSSO. SEDUC. *Relatório 35/GED-BI/Sigeduca*. Disponível em: <<http://bi.seduc.mt.gov.br/logar.aspx?ReturnUrl=%2fdefault.aspx>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

MENDONÇA, Terezinha Furtado. Projeto Tucum: relato de uma experiência de formação de professores indígenas em Magistério. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação escolar indígena*. Brasília: MEC/SEF, 2001. p. 181-186. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

MÉTRAUX, Alfred. The Chiquitoans and other tribes of the province of Chiquitos: tribes of Eastern Bolívia and the Madeira Headwaters. In: STEWARD, Julian H. *Handbook of South American Indians: the tropical forest tribes*. v. 3. Washington: United States Government Printing Office, 1948.

NETTLE, Daniel; ROMAINE, Suzanne. *Vanishing voices: the extinction of the world's languages*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. *Convenção nº 107/OIT*, de 5 de junho de 1957. Concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes. Disponível em: <[https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20\(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20107\).pdf](https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20107).pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2015.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. *A situação sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel do Morro*. Brasília: Funai/Dedoc, 2001.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *Delta*, v. 9, p. 83-103, fev. 1993.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RIESTER, Jorgen. *El mundo de los Chiquitanos*: borrador para la elaboración de um CD interativo de carácter educativo para las escuelas primarias y secundarias m Bolívia. (Texto gentilmente enviado via correio eletrônico) pela direção da APCOB – Apoyo para el Campesino Indígena del Oriente Boliviano, 2003.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *Delta*, v. 9, p. 83-103, fev. 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SARTRE, Jean Paul. Apresentação. In: FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Trad.: José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: ENCUESTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, Lima, 2005. Disponível em: <<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>>. Acesso em: 9 out. 2015.