



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO ARAGUAIA - CUA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

## **Políticas públicas de inclusão/exclusão: Impasses na escolarização de indígenas matogrossenses em Língua Portuguesa e Literatura**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como quesito para obtenção do título de Licenciado(a) em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Universitário do Araguaia (CUA).

**Acadêmica:** Myllena Mayara de Freitas Ramalho Souza

**Orientador:** Prof. Dr. Raimundo Expedito dos Santos Sousa

## **Políticas públicas de inclusão/exclusão: Impasses na escolarização de indígenas mato-grossenses em Língua Portuguesa e Literatura**

**Resumo:** Este estudo aborda a integração de estudantes indígenas no sistema educacional formal de Mato Grosso, Brasil, em face da necessidade de metodologias de ensino que respeitem e valorizem as diversidades culturais e linguísticas dos povos originários. O objetivo geral do trabalho consiste em analisar o impacto das políticas públicas de inclusão sobre a educação dos estudantes indígenas, com foco específico nos processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura, a fim de aquilatar em que medida essa inclusão tem sido efetiva ou tem configurado, ao contrário, um reforço da exclusão a que esses povos têm sido submetidos há séculos. Com vistas a cumprir o objetivo delimitado, a metodologia consiste em pesquisa qualitativa do tipo exploratória, na medida em que se baseia no estudo de fontes primárias e secundárias a fim de compreender com profundidade um tema, sem, contudo, empreender pesquisa de campo. Os resultados obtidos indicam uma série de dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas no sistema educacional devido à ineficácia das políticas públicas vigentes, pois a interculturalidade preconizada pelos documentos oficiais não tem sido abordada devidamente, inclusive em aulas de Língua Portuguesa e Literatura, nas quais o multiculturalismo não pauta práticas docentes no que tange aos diferentes grupos étnicos indígenas que habitam o estado.

**Palavras-chave:** Políticas públicas de inclusão; Educação básica; Estudantes indígenas; Língua Portuguesa e Literatura; Mato Grosso.

### **Public policies for inclusion/exclusion: Deadlocks in the schooling of indigenous people from Mato Grosso in Portuguese Language and Literature**

**Abstract:** This study deals with the integration of indigenous students into the formal education system in Mato Grosso, Brazil, given the need for teaching methodologies that respect and value the cultural and linguistic diversity of indigenous peoples. The general objective of the work is to analyze the impact of public inclusion policies on the education of indigenous students, with a specific focus on the teaching-learning processes of Portuguese Language and Literature, in order to assess the extent to which this inclusion has been effective or has, on the contrary, reinforced the exclusion to which these peoples have been subjected for centuries. In order to fulfill the stated objective, the methodology consists of exploratory qualitative research, in that it is based on the study of primary and secondary sources in order to gain an in-depth understanding of a topic, without, however, undertaking field research. The results obtained indicate a series of difficulties faced by indigenous students in the education system due to the ineffectiveness of current public policies, since the interculturality advocated by official documents has not been properly addressed, including in Portuguese language and literature classes, in which multiculturalism is not part of teaching practices with regard to the different indigenous ethnic groups that inhabit the state.

**Keywords:** Public inclusion policies; Basic education; Indigenous students; Portuguese Language and Literature; Mato Grosso.

## Introdução

Na contramão dos padres que, nos primeiros séculos de colonização, aportaram no Brasil para auxiliar na domesticação dos ameríndios mediante imposição religiosa, o bispo Pedro Casaldáliga, no século XX, procurava desconstruir estereótipos que haviam cristalizado, em discursos hegemônicos, imagens das florestas brasileiras como opulentos pomares para desfrute do homem branco e dos indígenas como selvagens destituídos de inteligência e cultura. No poema “Recado a Gonçalves Dias”, o escritor espanhol radicado no Mato Grosso estabelece um diálogo com o indianista Gonçalves Dias e procura desfazer, por meio de paródia, visões deturpadas que o expoente do romantismo ufanista endossara na célebre “Canção do Exílio”:

Tua terra tem palmeiras  
- babaçu para exportar ...-  
Só não tem, Gonçalves Dias,  
Muito fácil sabiá.  
Retirantes, com o povo, cantarão noutra lugar.  
[...]  
E este chão, Gonçalves Dias,  
não é mais para plantar.  
Corredor de beira estrada,  
serve só para passar.  
Entre a cerca e o asfalto,  
feito esgoto um povo vai...

Tua terra tem palmeiras  
onde conta a Oleobrás,  
onde conta a Empresobrás,  
onde conta a Multibrás. (Casaldáliga, 2006, p. 77).

Chama atenção, no jogo linguístico entre os verbos *cantar* e *contar*, a percepção de que o capitalismo industrial, por inserir o Brasil no sistema de exploração inconsequente dos recursos naturais, engendrou, como consequência lógica, a substituição do cantar das aves (natureza) pelo contar (mercado) das empresas multinacionais cujo êxito monetário dependia, de um lado, da destruição de territórios cultivados para subsistência pelos indígenas e, de outro, do subemprego de migrantes que rumavam de outras regiões para o centro-oeste, que se consolidaria como cinturão do agronegócio. Nesse processo de dilapidação, não apenas a vida material dos indígenas seria comprometida, mas, também, a vitalidade da sua cultura, pois uma das formas mais potentes de dominação consiste na destruição de repertórios culturais e sistemas de crenças em torno dos quais um grupo étnico se constitui. Sem tradições, legados e

aspirações em comum, um grupo tende a se esfacelar e, assim, tornar-se mais vulnerável a um contínuo processo de marginalização, como ocorreu com os indígenas brasileiros.

A fim de minorar os efeitos desse genocídio cultural, o Governo Federal de Luiz Inácio Lula da Silva promulgou, em 2008, a Lei Nº 11 645, que torna forçosa a inclusão, no currículo escolar, da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Brasil, 2008). Mais tarde, o sistema de cotas, introduzido em 2010, no Governo Federal de Dilma Rousseff, procurou reparar uma dívida histórica com indígenas e afro-brasileiros, assolados por séculos de exclusão e exploração. Contudo, a efetiva integração de estudantes indígenas nos sistemas de educação formal ainda representa um desafio significativo para as políticas públicas de inclusão no Brasil, particularmente no estado de Mato Grosso, cuja população indígena é significativa, mas enfrenta rejeição que se reflete no possível malogro do processo de inclusão no sistema escolar, tema deste trabalho de conclusão de curso (doravante TCC). Cumpre ressaltar, a título propedêutico, que por políticas públicas entendemos “programas de ação destinados a realizar, sejam os direitos a prestações, diretamente, sejam a organização, normas e procedimentos necessários para tanto” (Bucci, 2006, p. 31).

Em face da legislação supramencionada, faz-se necessário refletir sobre abordagens didático-pedagógicas que valorizem devidamente as culturas indígenas e, ao mesmo tempo, propiciem aos povos originários a proficiência em Língua Portuguesa e Literatura. Afinal, a alfabetização e, mais amplamente, o letramento de crianças, jovens e adultos indígenas em língua portuguesa e literatura corresponde à garantia de um direito humano fundamental a grupos étnicos aos quais por séculos foi negado o que Hannah Arendt, a propósito do imperativo de o Estado amparar grupos vulnerabilizados, denomina “direito a ter direitos” (Arendt, 1989, p. 444). Todavia, assegurar aos indígenas acesso à língua oficial do país não significa subestimar os repertórios linguísticos e culturais desses povos. Significa, em primeiro lugar, ampliar acesso à comunidade linguística mais ampla e, por extensão, aos benefícios relacionados ao domínio da língua portuguesa padrão, como o acesso a bens e serviços cujo usufruto depende de conhecimentos de língua portuguesa. E significa, em segundo lugar, promover, mediante educação formal, o desenvolvimento de habilidades cognitivas que, na concepção de Vygotsky (1987), dão-se por meio da interação social entre o sujeito e seus pares. Nesse diapasão, conceber a escolarização de indígenas em língua portuguesa e literatura implica, no prisma de Bakhtin (1999), uma concepção dialógica. Segundo o filósofo da linguagem, esta não constitui mera expressão subjetivista da consciência, como

propunham o psicologismo, mas, antes, um fenômeno ideológico, tal que a linguagem se funda na interação entre indivíduos organizados socialmente. Nesse dialogismo,

a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (Bakhtin, 1999, p. 41)

Ora, uma vez que as diversas populações indígenas no Brasil possuem distintas culturas e línguas, medidas relacionadas a educação, alfabetização e letramento no contexto de inclusão indígena na educação formal demanda reflexão sobre o bilinguismo, assim como sobre teorias e métodos pedagógicos multiculturalistas, isto é, que não perca de vista que a heterogeneidade do ambiente escolar se torna ainda mais ampliada com a presença de estudantes indígenas. Isso é essencial para não incorrer em perspectiva monolítica que considere os indígenas como *tabula rasa*, a exemplo do que fizeram os jesuítas ao lhes imporem padrões culturais eurocêntricos como se fossem universais (Sousa, 2023), sob pena de promover uma falsa inclusão que, na verdade, sirva tão-somente para naturalizar valores específicos de grupos dominantes, sintetizados no que Bourdieu (1999) denomina *habitus*, ou seja,

um sistema de disposições duráveis e transferíveis que integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados (Bourdieu, 1983, p. 65).

Dessas considerações preambulares, emerge uma indagação nuclear para o que se lerá neste TCC: em que medida as políticas públicas em curso contribuem para mitigar a cisão entre as populações indígenas e não indígenas no contexto escolar de Mato Grosso, promovendo a inclusão efetiva de estudantes indígenas nos processos socioeducativos, particularmente no ensino de Língua Portuguesa e Literatura em Mato Grosso? A partir dessa questão investigativa, o objetivo geral do TCC consiste em examinar, mediante pesquisa bibliográfica em fontes primárias e secundárias, a efetividade das políticas

públicas de inclusão de indígenas na educação básica mato-grossense, com enfoque específico nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura.

Em desdobramento desse objetivo mais amplos, os objetivos específicos consistem em: i) discutir as políticas públicas de inclusão indígena na Educação Básica, com enfoque na legislação específica e sua implementação; ii) descrever, em termos antropológicos, os grupos indígenas presentes no estado do Mato Grosso, com ênfase nos aspectos demográficos, culturais e linguísticos; iii) aquilatar os avanços e desafios à inserção de estudantes indígenas em escolas públicas de Mato Grosso, notadamente nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Literatura.

A relevância desta pesquisa advém da crescente necessidade de desenvolver estratégias educacionais que promovam a educação gratuita e de qualidade para estudantes em território brasileiro, sem embargo de diferenças regionais, étnicas e socioeconômicas, mas, sobretudo, com respeito às diferenças culturais e linguísticas. Além disso, a análise de casos específicos como o de Mato Grosso, estado com grande concentração indígena, pode fornecer *insights* valiosos para a implementação de políticas públicas mais eficientes em outras regiões com desafios semelhantes.

Em termos estruturais, o TCC está organizado em cinco seções, subdivisão que parte do mais amplo para o mais específico, a fim de contemplar os objetivos delimitados e responder à pergunta de pesquisa proposta. Assim, a **Seção I**, intitulada “Políticas públicas de inclusão na Educação Básica: a questão indígena”, introduz o contexto das políticas públicas de inclusão educacional, focando especificamente nos desafios e nas estratégias relacionadas à integração de estudantes indígenas na Educação Básica. A **Seção II**, por sua vez, intitula-se “Grupos indígenas no Mato Grosso: aspectos demográficos, culturais e linguísticos”. Aqui, o artigo apresenta um panorama dos diversos grupos indígenas residentes em Mato Grosso, destacando suas respectivas especificidades. Já a **Seção III**, intitulada “A inserção de estudantes indígenas em escolas públicas de Mato Grosso: avanços e desafios”, examina a situação atual dos estudantes indígenas nas escolas públicas do estado, discutindo os progressos alcançados até o momento e os obstáculos que ainda persistem. De sua parte, a **Seção IV**, com título “Língua Portuguesa e Literatura: disciplinas interculturais?”, atém-se especificamente nos processos socioeducativos associados ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura para estudantes indígenas com vistas a averiguar em que medida o multiculturalismo é enfocado em ambas as disciplinas. Finalmente, a **Seção V**, intitulada “Língua Portuguesa e Literatura em processos socioeducativos do ensino de Língua Portuguesa e Literatura”,

procede a um exame geral do que deve ser melhorado para que haja uma efetiva inclusão de indígenas na educação básica de Mato Grosso.

## **1 Políticas públicas de inclusão na Educação Básica: a questão indígena**

Conhecida como Constituição Cidadã devido ao seu viés progressista, a Constituição de 1988 garante aos povos indígenas o direito à preservação de suas singularidades e delega ao Estado a salvaguarda de suas expressões culturais. Conforme Santos (1995, p. 87), o texto constitucional conferiu aos povos indígenas “consideração por sua diversidade cultural e linguística, além da necessária consulta sobre seus interesses”. De fato, a Carta Magna estabeleceu um marco para o reconhecimento das diversidades presentes na sociedade brasileira e pavimentou o caminho para que o sistema educacional promovesse abordagens educacionais e metodologias de ensino que atendam às peculiaridades desses povos, conforme destacam alguns artigos do diploma legal:

Art. 210 § 2º: O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215 § 1º: O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

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. (Brasil, 1988, s.p.).

Desde a promulgação do texto constitucional, o liame entre o Estado e os povos indígenas foi se consolidando mediante implementação de políticas públicas voltadas para essas populações e redefinindo a política indigenista no Brasil. A fim de conduzir essa empreitada, a responsabilidade de delinear e normatizar as políticas públicas dirigidas aos povos indígenas foi transferida da Fundação Nacional do Índio (Funai) para o Ministério da Educação (MEC), conforme estabelecido pelo Decreto nº 026, datado de 4 de fevereiro de 1991. Esse decreto outorgou ao MEC a incumbência de coordenar atividades relacionadas à Educação Indígena:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. (Brasil, 1991a, s.p.)

Em sequência, a Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991, estabeleceu as atribuições do MEC no que tange à coordenação das atividades relacionadas à educação escolar indígena e instituiu a Coordenação Nacional de Educação Indígena. Ao reconhecer o quanto o ensino brasileiro, no curso dos séculos, corroborava para o apagamento das culturas indígenas locais, o documento apontava que,

historicamente, no Brasil, a educação para as populações indígenas tem servido como instrumento de aculturação e destruição das respectivas etnias, reivindicando todos os grupos indígenas hoje uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitada e reforçadas suas especificidades culturais (Brasil, 1991b, s.p.).

Com vistas a retificar essa forma de ensino-aprendizagem que tolhia os indígenas por desconsiderar suas matrizes culturais e linguísticas, a portaria estabeleceu uma série de dispositivos que deveriam orientar a escolarização de povos originários na educação básica, conforme se vê nos seguintes artigos, que reproduzimos *in verbis* por sintetizarem, em tese, o tipo de letramento indígena que nos parece mais adequado:

Art. 1.º. Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais.

Art. 2.º. Garantir ao índio o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurando-se às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas.

Art. 3.º. Garantir o ensino bilíngue nas línguas materna e oficial do país, atendido os interesses de cada grupo indígena em particular.

Art. 4.º. Criar, no Ministério da Educação, uma Coordenação Nacional de Educação Indígena, constituída por técnicos do Ministério e especialistas de órgãos governamentais, organizações não governamentais afetas à educação indígena e universidades, com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Indígena no País.

§ 1.º. A Coordenação apresentará, no prazo de dias, documento detalhado de como se desenvolverão todas as ações do Ministério em relação à questão em pauta.

§ 2.º. A Coordenação deverá considerar, nas suas ações, os estudos, pesquisas antropológicas e linguística que contribuam para a melhoria da prática educativa dirigida às populações indígenas, especialmente ao registro e sistematização de seus etno-conhecimentos, e à investigação de seus processos cognitivos de transmissão e assimilação do saber.

Art.5.º. Estimular a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas.

Art.7.º. Determinar que os profissionais responsáveis pela educação indígena, em todos os níveis, sejam preparados e capacitados para atuar junto às populações étnicas e culturalmente diferenciadas.

§ 1.º. Nesse sentido deverão ser mantidos e executados programas permanentes de formação, capacitação e especialização de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas.

§ 2.º É garantido, preferencialmente, o acesso do professor índio a esses programas permanentes. (Brasil, 1991b, s.p.).

Chama atenção, nos artigos epígrafados, um conceito de escolarização indígena no qual, a despeito de conferir aos indígenas acesso ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa, esse processo não compreende o estudante como ente passivo, tal como presumiam as abordagens educacionais mais conservadoras. Ao contrário, dá-se ênfase aos repertórios culturais e linguísticos trazidos pelos estudantes de sua vida comunitária, tal que se propõe um ensino bilíngue no qual a língua oficial e as línguas tradicionais sejam tratadas como formas igualmente legítimas de expressão verbal. De igual maneira, merece relevo a recomendação para que professores indígenas sejam incluídos nesse projeto educacional, já que ocupariam lugar de fala legitimado pela sua origem e vivência. Parece-nos, aliás, que a formação de docentes oriundos dessas comunidades étnicas seria o corolário de um processo de escolarização bem sucedido. Embora sejam raros os exemplos, temos hoje, passados mais de 30 anos desde essa proposta, professoras indígenas atuando na educação básica e mesmo no ensino superior. A nosso juízo, a possibilidade de homens e mulheres indígenas lecionarem para homens e mulheres brancos seria o marco de uma reversão do trágico processo de marginalização a que os grupos originários têm sido submetidos.

Ainda a respeito da portaria supramencionada, merece nota que a perspectiva estatal vigente à época desconsiderava a importância da interação social entre indígenas e não indígenas, pois, ainda que almejassem a comodidade dos estudantes, acabava por incorrer em segregacionismo ao demandar o “funcionamento de escolas indígenas de ensino fundamental no interior das áreas indígenas, a fim de não afastar o aluno índio do convívio familiar e comunitário” (Brasil, 1991b, s.p.). Embora entendamos que, naquela altura, a preocupação incidia sobre a preservação do *modus vivendi* dos aprendentes, o contato com outras populações seria um direito de pertencimento efetivo à sociedade brasileira e uma forma de ruptura com visões deturpadas a respeito dos indígenas. Em outros termos, a oferta de escolas em aldeias seria uma conquista relevante, mas também deveria ser facultada aos estudantes a escola regular, na qual interagissem com alunos não indígenas, de forma igualitária, e o ambiente escolar figurasse como espaço multicultural em que diferentes grupos obtivessem benefícios do contato com a alteridade.

Com o propósito de estipular os fundamentos da política nacional destinada à educação escolar indígena e nortear o trabalho de diferentes órgãos incluídos no processo, o MEC apresentou em 1993 as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar

Indígena”. Esse documento delinea os valores essenciais de unicidade, diversidade, interculturalidade, uso da língua materna e práticas de bilinguismo, que fornecem suporte para a criação e o desenvolvimento de um modelo educacional indígena particular e distinto (Brasil, 1993). Tal documento reforça a necessidade da conciliação entre a língua materna (indígena) e a língua oficial (português) como quesito para uma escolarização adequada à diversidade cultural:

As sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e ao uso e conhecimento da língua oficial (o português). Monolingüismo total em língua indígena é situação transitória de comunidades indígenas nos primeiros momentos do contato. A maioria dos povos indígenas se encontra em diversas situações e modalidade de bilinguismo e/ou multilingüismo. (Brasil, 1993, p. 11).

De fato, o imperativo de assegurar aos indígenas um acesso à língua portuguesa que não prescindisse, também, da valorização das línguas nativas foi um dos catalisadores para as alterações dispostas, ainda nos anos 1990, por mérito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esse documento preconizou um ensino de base intercultural, como se vê no artigo 78:

Art 78: O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:  
I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;  
II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. (Brasil, 1996, s.p.).

Esse dispositivo legal possibilitou que as comunidades indígenas mantivessem o uso de sua língua materna e de seus procedimentos educativos específicos e, ademais, consolidou a obrigação do Estado em proporcionar uma educação escolar que seja ao mesmo tempo bilíngüe e intercultural, conforme destaca um de seus artigos:

Art. 26: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia. (Brasil, 1996, s.p.).

Pouco depois, quando da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), reconheceu-se que abordar a diversidade cultural nas escolas auxiliaria no

enfrentamento ao preconceito e à discriminação e, de modo similar, favoreceria a “formação da cidadania em uma sociedade que é, ao mesmo tempo, multiétnica e multicultural” (Brasil, 1997, p. 59). Entre as metas estabelecidas pelos PCNs para o Ensino Fundamental, inclui-se “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação” (Brasil, 1997, p. 59). Nesse sentido, a temática da diversidade abordada nos PCNs aponta para uma perspectiva de ensino-aprendizagem que deveria consolidar os esforços já esboçados nos documentos anteriores, aos quais já nos remetemos, mas é preciso, contudo, levar em conta que os pressupostos apresentados nesses documentos, ainda que possuam força de lei, não são necessariamente obedecidos pelas instituições de ensino espalhadas pelo país, tanto que ainda hoje vemos casos de cotas desrespeitadas em universidades públicas, por exemplo.

Não obstante essa limitação, é incontestável que os PCNs representam um progresso no que tange ao reconhecimento da diversidade sociocultural de um país heterogêneo como o Brasil. Particularmente no contexto das escolas indígenas, cumpre grifar que, para o documento, grupos indígenas brasileiros possuem suas próprias pedagogias, ainda que não sejam consubstanciadas em gramáticas prescritivas ou manuais didáticos. Ora, essa consideração nos parece significativa de uma virada de chave na medida em que se parte da mirada eurocêntrica que há muito regia nossa episteme para uma perspectiva descentralizadora:

Tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneiza as sociedades indígenas como se fossem um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo, quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria (Brasil, 1997, p. 39).

Importa acrescentar que a diversidade emerge como corolário da construção histórica, cultural e social das diferenças, moldadas pelos indivíduos durante sua adaptação ao ambiente social dentro do quadro das dinâmicas de poder. Desse modo, a identidade e a diversidade cultural se desdobram em várias relações de significados, emergentes de processos marcados por conflitos e acordos. Na interação dialógica com a alteridade, a identidade se constitui numa interação que influencia todos os atores aí

envolvidos, sem embargo de sua posição na hierarquia de poder (Sousa, 2023). Nesta altura, fica patente a concepção de escola na qual os indígenas, longe de apenas receberem conhecimentos formais de Língua Portuguesa e Literatura, também deveriam, nessas cadeiras, ocuparem posições enunciativas como agentes do ensino-aprendizagem, dada a pujança do legado cultural, artístico e linguísticos que levam consigo ao espaço escolar.

Uma vez que nossa subjetividade se constitui ainda na tenra idade (Piaget, 1970), a preocupação com a valorização e inclusão dos povos indígenas é igualmente refletida na legislação que aborda a educação infantil, haja vista o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998). Dentre os principais talentos definidos pelo Referencial se inscreve a promoção, na criança, da habilidade de “reconhecer diversas manifestações culturais, adotando posturas de interesse, respeito e envolvimento diante destas, além de apreciar a diversidade” (Brasil, 1998, p. 63). Nesse prisma coadunado com a psicologia do desenvolvimento infantil, o Referencial aconselha que o tema da diversidade cultural seja nuclear nas atividades desenvolvidas por instituições de educação infantil, e que a criança, no processo de formação de sua identidade e individuação, seja incentivada a reconhecer e valorizar a singularidade dos outros.

Nessa sequência de marcos legislativos a respeito da escolarização indígena no país, culmina-se, no decênio seguinte, na promulgação da Lei nº 11.465, de 10/03/2008, à qual já nos reportamos anteriormente, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, por sua vez modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. A novidade desse dispositivo consistiu no fato de inserir nas diretrizes e bases da educação nacional a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial das redes de ensino públicas e privadas, a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Brasil, 2008). Ainda que não explicita a maneira pela qual se daria tal inclusão e não forneça garantia de preparação dos docentes para englobarem nos seus planos de aula temáticas tão complexas e, infelizmente, pouco conhecidas entre nós, a referida lei implica um avanço humanitário e civilizatório para um país cujo sistema educacional há muito servia como espaço de segregação.

Torna-se evidente, pois, que a legislação brasileira passou, desde fins dos anos 1980, a valorizar paulatinamente os conhecimentos indígenas e a propor sua integração não somente em escolas indígenas, mas também nos programas de estudo de instituições educacionais regulares, sugerindo a todas as unidades de ensino um currículo diversificado que respeitasse as particularidades culturais e econômicas de seus alunos. Nas seções seguintes, trataremos especificamente do estado do Mato Grosso, enfoque

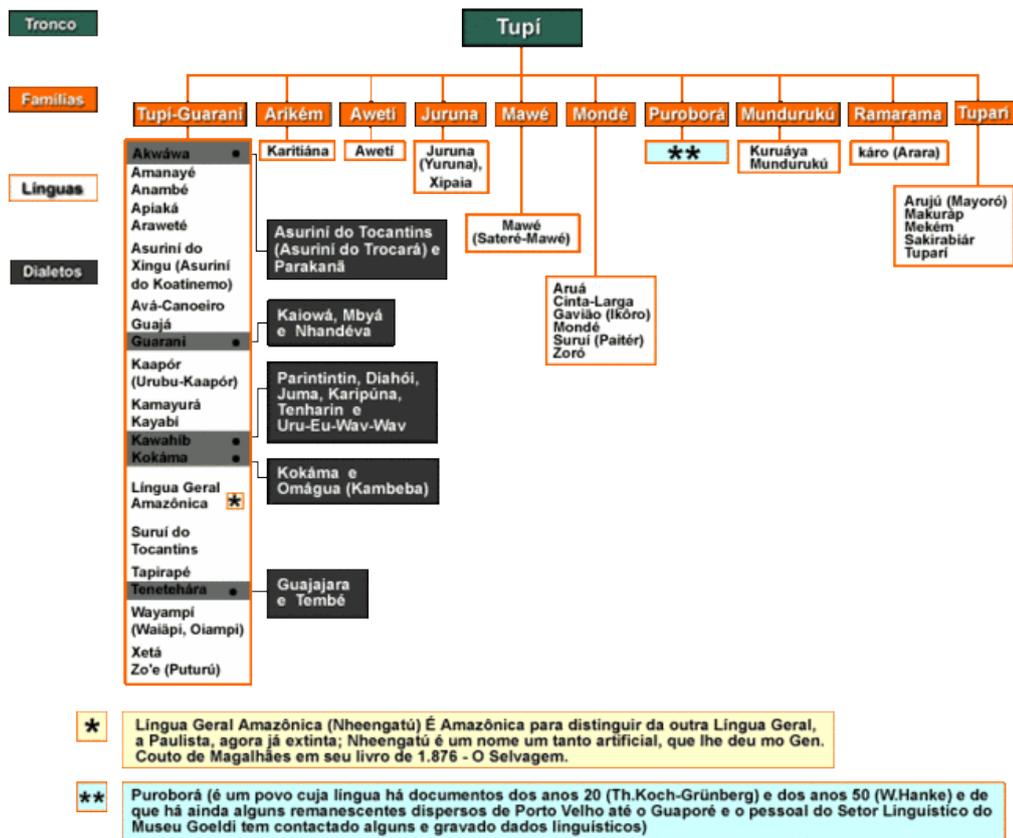
deste TCC, a fim de perscrutar em que medida esse processo de inclusão tem sido profícuo para estudantes indígenas mato-grossenses.

## **2 Grupos indígenas no Mato Grosso: aspectos demográficos, culturais e linguísticos**

Bem sabemos que os indígenas, habitantes originais do território que viria a ser denominado Brasil, contavam com uma população inicial estimada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em cerca de três milhões de pessoas. Infelizmente, essa população, submetida a doenças transmitidas por europeus, além de extermínios e posteriormente abandono, sofreu drástica redução ao longo dos séculos, atingindo cerca de 70.000 indivíduos, ou seja, 0,10% da população original, na década de 1950. De acordo com a FUNAI, a população indígena no Brasil tem decrescido vertiginosamente ao longo do tempo, conforme o Censo de 2022 confirma: “Em 2022, o número de indígenas residentes no Brasil era de 1.693.535 pessoas, o que representava 0,83% da população total do país. Em 2010, o IBGE contou 896.917 mil indígenas, ou 0,47% do total de residentes no território nacional.” (Brasil, 2024, s.p.). ainda de acordo com dados do último Censo, Mato Grosso se situa entre os estados com maior incidência de indígenas: “A maior parte dos indígenas do país (51,25% ou 867,9 mil indígenas) vivia na Amazônia Legal, região formada pelos estados do Norte, Mato Grosso e parte do Maranhão” (Brasil, 2024, s.p.).

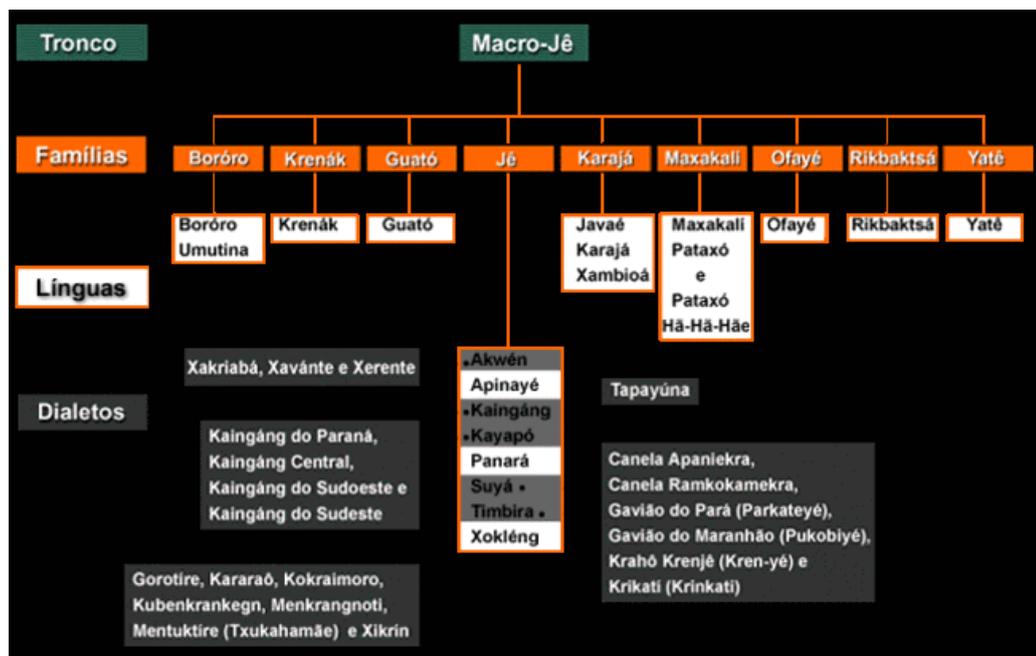
A análise desses dados sublinha a importância crítica de pesquisas que promovam a visibilidade, reconhecimento e preservação do patrimônio cultural e linguístico de comunidades que coexistem conosco e para quem o português não é a primeira língua. Nesse contexto, merece nota que, em Mato Grosso, coexistem 33 diferentes grupos étnicos e cerca de 22 idiomas distintos, uma realidade desconhecida para muitos da comunidade não indígena. No entanto, o número de etnias é apresentado como 42, com uma contagem populacional indígena de 25.123 indivíduos (Guitierrez; Januário, 2014). As línguas faladas por esses grupos étnicos estão organizadas em categorias familiares, especificamente em dois grandes grupos: Tupi e Macro-Jê, que podem ser identificados nos seguintes infográficos:

**Infográfico 01:** Famílias linguísticas do tronco Tupi.



Fonte: Povos Indígenas no Brasil, s.d., s.p.

**Infográfico 02:** Famílias linguísticas do tronco Macro-Jê.



Fonte: Povos Indígenas no Brasil, s.d., s.p.

Dado que quase cada grupo tem ou tinha sua própria linguagem, isso resulta em uma diversidade linguística ampla e valiosa que não pode ser desconsiderada no processo de escolarização dos indígenas em língua portuguesa. No caso específico de Mato Grosso, há uma variedade cultural e linguística relevante, se levarmos em conta que no estado estão presentes as seguintes etnias, listadas em ordem alfabética no seguinte quadro, que montamos a partir de informações extraídas de Povos Indígenas no Brasil, um pujante repositório virtual de informações acerca das comunidades indígenas brasileiras:

**Tabela 01. Povos indígenas mato-grossenses**

Denominação	Contingente demográfico (2020)	Família linguística
Apiaká	1050	Tupi-Guarani
Apurinã	10228	Aruak-maipure
Arara do Rio Branco	249	-
Aweti	221	Aweti
Bakairi	982	Karib
Bororo	1817	Bororo
Chiquitano	473 (dado de 2012)	Chiquito
Cinta larga	1954 (dado de 2014)	Mondé
Enawenê-nawê	951	Aruak
Guató	419 (dado de 2014)	Guató
Ikpeng	584	Karib
Iranxe Manoki	413	Iranxe
Kaiabi	2734	Tupi-Guarani
Kalapalo	855	Karib
Kamaiurá	710	Tupi-Guarani
Karajá	4373	Karajá
Kisêdjê	536	Jê
Krenak	494	Krenák
Kuikuro	802	Karib
Manoki	413	Iranxe
Matipu	189	Karib
Mebêngôkre (Kayapó)	9762	Jê
Mehinako	341	Aruak
Menky Manoki	131	Iranxe
Nambikwara	2332 (dado de 2014)	Nambikwára
Naruvotu	81	Karib
Nahukwá	169	Karib
Panará	642	Jê
Paresí	2138 (dado de 2014)	Aruak
Rikbaktsá	1600	Rikbaktsá
Surui Païter	1375 (dado de 2014)	Mondé
Tapayuna	167	Jê
Tapirapé	917	Tupi-Guarani
Terena	26065 (dado de 2014)	Aruak
Trumai	260	Trumái
Umutina	515 (dado de 2014)	Bororo
Waujá	672	Aruak
Xavante	22256	Jê
Yawalapiti	309	Aruak
Yudjá/Juruna	950	Juruna

Fonte: elaborado pela autora

Atualmente, todas as aldeias mantêm uma estrutura tradicional, embora algumas tenham incorporado casas de alvenaria, uma influência direta do contato com não indígenas, mesclando assim aspectos culturais externos à tradição indígena. Guitierres e Januário (2014) observam alterações nas configurações das aldeias e residências devido a essas interações ambientais e culturais. No entanto, os pesquisadores notam que, embora tais mudanças possam parecer típicas ou até esperadas, certa frustração foi expressa por alguns estudantes durante entrevistas concedidas a esses estudiosos, indicando uma sensação de perda significativa em termos de autoestima e identidade.

Uma vez apresentado um panorama demográfico das populações indígenas matogrossenses, interessa-nos, na seção seguinte, discutir como tem sido implementada a inclusão de indígenas em escolas públicas do estado.

### **3 A inserção de estudantes indígenas em escolas públicas de Mato Grosso: avanços e desafios**

A despeito do decréscimo populacional indígena, para o qual chamamos atenção anteriormente, vale ressaltar os avanços percebidos no que tange a presença dos indígenas nas escolas básicas de Mato Grosso. Ainda que em escala discreta, estudantes de diferentes grupos étnicos foram se estabelecendo em meio à transição das aldeias para os centros urbanos e isso se tornou mais evidente com o avanço da fronteira econômica, um fenômeno que ganhou força após o término da era dos governos militares (Resende, 2003). Todavia, esse processo de inserção educacional poderia ser mais bem-sucedido, não fosse o fato de que, em Mato Grosso, durante várias administrações estaduais, a questão indígena não obteve a devida atenção aos direitos dos povos originários, sobretudo no que se refere à educação. Os discursos governamentais, via de regra, ignoravam essa temática. Contudo, durante a gestão de Carlos Bezerra (1985), houve um reconhecimento parcial dessa questão com a criação da Coordenadoria de Assuntos Indígenas (CAIEMT), um órgão governamental destinado a facilitar a interação entre políticas públicas, comunidades indígenas e o governo. Secchi (2002), ao examinar a natureza das iniciativas educacionais em Mato Grosso até os anos 1980, ressalta:

Numa primeira fase houve a predominância dos professores externos (não-índios) na condução das atividades escolares. Num segundo período que se estendeu até a década de 1980 houve uma certa desarticulação institucional que ocasionou sucessivas interrupções das atividades escolares, quer pela ausência de professores nas aldeias, quer pela concorrência de outras atividades com maior significadas cultural para as comunidades. Por último, um período comum à maioria das escolas a partir da década de 1980 com a regularização

das atividades escolares e a redefinição dos currículos e das metodologias de ensino (SECCHI, 2002, p. 119-120).

Durante a administração de Dante de Oliveira (1995-2002), ocorreram várias iniciativas significativas para a democratização das instituições educacionais mato-grossenses. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi oficializada após um processo que envolveu a participação da comunidade de Mato Grosso. Em 1995, o Fórum Estadual de Gestão Escolar e Democracia foi organizado com o objetivo de desenvolver e validar a reforma educacional no estado (Resende, 2003). Essa administração, reconhecida por sua abordagem progressista, centralizou seus esforços políticos na implementação da Gestão Democrática nas escolas estaduais públicas<sup>1</sup>. Relativo à questão indígena, foi desenvolvido um Plano de Metas que definiu as seguintes orientações:

1. Apoiar o governo federal na demarcação e proteção das terras indígenas;<sup>2</sup> 2. Implementar um projeto escolar para o indigenismo; 3. Executar os projetos de saneamento básico e de saúde; 4. Viabilizar apoio técnico aos projetos de economia indígena; 5. Implementar e fortalecer o órgão de assuntos indígenas do estado com um núcleo mínimo central e extensões de apoio nas organizações de saúde, educação, agricultura e meio ambiente. (Resende, 2003, p. 24).

Durante esse período, houve engajamento ativo das comunidades indígenas e seus líderes em diversas reuniões e eventos organizados pelo governo. Essas atividades geraram múltiplos documentos indígenas, que serviram para fundamentar as estratégias educacionais de Mato Grosso destinadas aos povos originários (Resende, 2003).

As experiências e diálogos em torno da concepção de uma escola indígena singular se expandiram, iniciando com programas de formação para os indígenas conduzidos por organizações como a OPAN (Operação Amazônia Nativa) e o CIMI (Conselho Indigenista Missionário). A ideia de estabelecer uma escola indígena com uma abordagem pedagógica única, incorporando idiomas nativos ao currículo, foi amplamente debatida em eventos e nas instituições educacionais das comunidades. Os congressos, simpósios e assembleias promovidos por essas entidades foram cruciais para o desenvolvimento de um novo modelo de educação escolar, liderado pelas próprias

---

<sup>1</sup> A Lei Complementar nº 7.040/LOPEB, entre outras medidas, estabeleceu a eleição direta dos diretores escolares e a gestão direta dos recursos destinados para as suas escolas.

<sup>2</sup> A luta pela demarcação das terras indígenas nas décadas de 70 e 80 foi intensa em Mato Grosso como em todo o restante do território brasileiro. Ocorreram diversas denúncias das comunidades e das agências indigenistas e educacionais, dada a situação precária em que viviam as populações indígenas.

comunidades indígenas (Secchi, 2002). Todos esses encontros tiveram a participação de um distinto grupo de consultores externos, incluindo figuras notáveis como os professores João Pacheco de Oliveira, Lúcia Helena Rangel, Ruth Monserrat e Antônio Brand. Essas interações e o ativismo de comunidades indígenas em outras partes do Brasil motivaram os grupos indígenas em Mato Grosso a reivindicar transformações em suas próprias instituições educacionais (Secchi, 2002).

Desde 1995, a educação escolar indígena começou a integrar as diretrizes políticas do governo estadual de Mato Grosso. Isso levou à reestruturação da equipe responsável pela educação indígena na Secretaria de Estado de Educação e ao lançamento de programas destinados à capacitação de professores indígenas, ao fortalecimento e à formalização das escolas, atendendo, assim, a algumas das reivindicações e necessidades dos povos indígenas do estado. Nesse ambiente institucional, iniciou-se o debate oficial sobre uma educação escolar que fosse ao mesmo tempo específica e adaptada às necessidades indígenas de Mato Grosso, um movimento que ganhou força na década de 1990 com a criação do primeiro programa de formação para professores indígenas pela Secretaria de Estado de Educação (Resende, 2003).

Nessa perspectiva, importa sublinhar o Projeto Tucum, uma demanda originada do movimento indígena e de seus educadores, que, em colaboração com defensores dos direitos indígenas, foi implementado pelo governo. Esse programa se baseou em elementos fundamentais como terra, cultura e língua, o que permitiu uma abordagem de ensino específica e adaptada aos diversos ambientes educacionais indígenas. Tal abordagem inovadora de capacitação estava alinhada com as diretrizes de políticas educacionais e com a legislação do país (Rocha, 2003).

Vale destacar que as escolas municipais constituem a maior parte das instituições de ensino indígenas do estado. A implementação da gestão compartilhada, um modelo de colaboração entre os governos estadual e municipal, representou um avanço significativo na provisão da educação escolar, com a celebração de acordos focados principalmente na capacitação docente. Contudo, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) enfrentou dificuldades em cumprir com as obrigações assumidas nesses acordos, resultando em insatisfações tanto por parte dos destinatários indígenas quanto das Secretarias Municipais de Educação. Essa problemática foi intensificada pela falha dos municípios em adotar um modelo de gestão democrática, fazendo com que as escolas indígenas ficassem sob a administração do secretário municipal de educação, que era responsável por desenvolver e planejar os caminhos pedagógicos dessas instituições (Arretche, 2000).

No final de 2003, a equipe responsável pela educação escolar, em colaboração com o CEI (Centro de Educação Infantil), apresentou propostas para a continuidade dos programas em execução pelo governo seguinte, solicitando a rápida implementação de determinadas ações:

1. Criar a categoria Escola Indígena.
2. Agilizar os processos de criação de escolas e celebração de convênios com os municípios.
3. Definir responsabilidades do estado no atendimento das escolas indígenas.
4. Prover infraestrutura no acompanhamento pedagógico.
5. Criar uma política de construção e ampliação da rede física, de acordo com a realidade indígena.
6. Dar continuidade à política de formação e capacitação de professores indígenas ainda não atendidos por projetos específicos de formação.
7. Promover concurso público diferenciado para professores indígenas.
8. Criar banco de dados sobre a situação das escolas indígenas (Resende, 2003, p. 17).

Outro marco temporal importante é o ano 2008, pois, a partir dessa data, a Secretaria Estadual de Mato Grosso (SEDUC) passou a elaborar suas orientações curriculares com o fito de “ampliar e fortalecer a educação para aprendizagem de valores humanos, dentre os quais, a ética, o respeito, a cidadania, a solidariedade, a justiça e o protagonismo social, visando a vivência de uma cultura de direitos humanos” (MATO GROSSO, 2012, p. 21). Nesse mesmo horizonte intercultural, Mato Grosso apresentou, mais recentemente, o Plano Estadual de Educação que define a educação indígena como “fundamentada na concepção da inclusão, respeitando a diversidade humana, tendo como princípios a garantia do acesso e permanência de todos à Educação” (MATO GROSSO, 2014, p. 35).

Em linhas gerais, podemos considerar que, no estado de Mato Grosso, o aumento da população urbana tem sido impulsionado, desde os anos 1970, principalmente por migrantes provenientes do Sul do país, além do deslocamento interno de pessoas dentro do próprio estado, o que resultou em um rápido desenvolvimento urbano. Nesse contingente migratório se incluem estudantes indígenas que, mesmo contando com escolas nas respectivas aldeias, optam por estudar, motivados pela percepção de que a educação continuada em ambientes urbanos tem um impacto significativo em seu futuro. A migração de indígenas para as áreas urbanas geralmente ocorre por razões práticas, como a necessidade de realizar compras, consultas médicas, venda de artesanato ou recebimento de benefícios sociais. No processo de deslocamento entre a aldeia e a cidade, muitos se encantam pelo estilo de vida urbano, desenvolvendo vínculos mais duradouros com a cidade e, com o tempo, optam por se estabelecer permanentemente no ambiente urbano, assimilando-se aos demais cidadãos.

Em Cuiabá, por exemplo, residem diversas famílias de etnias como Paresi, Bakairi e Bororo, que buscam integração e oportunidades de trabalho. Essa mudança para o meio urbano leva, inevitavelmente, ao desejo de garantir educação para as crianças indígenas. As famílias inscrevem seus filhos em diferentes instituições educacionais urbanas, onde muitas vezes enfrentam o desafio de se adaptar a um sistema educacional que não reflete sua diversidade cultural. Assim, em Mato Grosso, os alunos indígenas se encontram em constante interação com a cultura predominante, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral. Embora exista uma definição formal de espaço para a diversidade, na realidade, essa inclusão é bastante limitada no dia a dia das instituições educacionais majoritariamente não indígenas. Sem outras opções, esses estudantes são obrigados a se adaptar a essa hegemonia cultural e a se integrar aos costumes da vida na cidade.

Se considerarmos que há, por parte dos indígenas, interesse em frequentar escolas regulares e se considerarmos, ainda, que se trata de um direito adquirido, devemos avaliar, portanto, em que medida as escolas, especificamente nas disciplinas relacionadas à expressão cultural, como Língua Portuguesa e Literatura, contemplam a interculturalidade em suas dinâmicas de ensino-aprendizagem. Sobre tal questão, trataremos na seção seguinte.

#### **4 Língua Portuguesa e Literatura: disciplinas interculturais?**

Conforme Compagnon (2009), ao considerar a importância da literatura no processo de ensino-aprendizado, emerge a questão da dicotomia entre língua e literatura. Essa divisão, que se estende ao domínio educacional, origina dois segmentos distintos, porém interligados: a linguística e a literatura, caracterizadas por suas diferentes abordagens metodológicas para o estudo de textos. Na esfera educativa, a linguística dedica-se ao estudo analítico da linguagem humana, visando desvendar sua estrutura e funcionamento, enquanto os estudos literários focam na interpretação crítica e na reflexão derivada da experiência de leitura de obras literárias.

Independentemente das distinções epistêmicas e metodológicas entre Língua Portuguesa e Literatura, um ponto a ser considerado, quando lidamos com políticas de inclusão indígena, refere-se à maneira como a interculturalidade é abordada (ou não) nessas disciplinas. Se, em sentido lato, o direito à cidadania engloba o reconhecimento e respeito às diversidades, no âmbito educacional, esse direito se manifesta através do acesso a uma educação que seja intercultural, isto é, que valorize as diferentes identidades culturais formadoras de nossa cultura:

No campo da educação, concebida como prática social, como prática cultural, a interculturalidade emerge como paradigma da educação diferenciada. O processo de comunicação intercultural está ligado com a interculturalidade com interação simbólica que inclui indivíduos e grupos que possuem diferenças culturais reconhecidas nas percepções e formas de conduta que de uma ou de outra maneira buscam o resultado do encontro (Apple, 1997, p. 29)

No contexto da interculturalidade, a educação indígena, seja ela formal ou informal, está se adaptando e evoluindo devido aos períodos que os indígenas passam tanto na cidade quanto nas aldeias. Nesse cenário diversificado, os indígenas se esforçam para estabelecer um diálogo entre as diversas culturas com as quais interagem de maneira variada, com o objetivo de preservar seus direitos de cidadania. Porém, o esforço é recíproco, por parte da cultura dominante, inclusive na escola, em entender e valorizar as matrizes e códigos culturais indígenas? Parece haver exatamente o contrário, pois mesmo as contribuições indígenas para a chamada civilização ocidental tendem a ser obnubiladas pelo enfoque no resultado final de bens primários provenientes da cultura ameríndia:

Boa parte dos alimentos que comemos no Brasil é de origem cultural indígena – como a mandioca, o angu e a tapioca, para os quais usamos os termos tupis. A batata, o tomate, o milho – também de origem cultural indígena – forma absorvidos e são consumidos na própria Europa. Quando nos alimentamos de “sucrilhos” ou polenta, nem sempre lembramos que advêm de produtos indígenas, ainda que transformados por outros povos e costumes. Quem associa uma soneca na rede aos índios? (Funari; Pinón, 2016, p.16)

A nosso ver, a escola, nas diversas práticas didático-pedagógicas, inclusive nas disciplinas de Linguagens, deve preconizar uma relação de mão dupla, na qual as fricções culturais sejam enriquecedoras para os diferentes grupos em interação nesse espaço heterogêneo por excelência. Não basta, portanto, prestigiar os indígenas por meio de celebrações como o Dia do Índio, marcadas por supostas homenagens que, a rigor, mais cumprem o papel de reforçar estereótipos que qualificam os povos originários como exóticos, infantilizados e irracionais.

Com efeito, a adoção de um prisma intercultural, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, esbarra no engessamento da própria configuração escolar, na qual se percebe forte inclinação para o monoculturalismo, isto é, a hegemonia da cultura dominante:

Por meio da transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance ou pretensão universal, reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão (SILVA, 1995, p. 182).

A primazia do monoculturalismo e do monolinguismo implicam, no caso específico deste TCC, a supremacia absoluta da língua portuguesa padrão e do cânone literário eurocêntrico. Nesse cenário, merece nota que os cursos de Letras, *grosso modo*, tendem a relegar estudos de linguística e literatura indígena a disciplinas secundárias, geralmente optativas, nas quais as línguas nativas são tratadas, no mais das vezes, como variações linguísticas ou dialetais, enquanto textos literários de autoria indígena não são incluídos em ementas de Estudos Literários regulares, ou seja, aqueles que seguem a cronologia das chamadas Escolas Literárias. Geralmente, tais textos, quando abordados, restringem-se a tratamentos passageiros em disciplinas voltadas para as chamadas literaturas marginais. Ora, essa própria configuração dos PPCs de cursos de Letras corrobora para a manutenção de práticas escolares etnocêntricas, uma vez que das carteiras universitárias se formam docentes que atuarão na educação básica. Como esses futuros educadores vão trabalhar a leitura, a oralidade e a escrita, particularmente em língua portuguesa literatura, em suas futuras práticas pedagógicas, se sua própria formação os induz à segregação cultural e linguística dos povos originários?

Na abordagem tradicional da língua portuguesa, caracterizada pelo domínio da gramática prescritiva, elementos linguísticos apresentados por estudantes indígenas são considerados, não raro, apenas como dialetos exóticos ou variações de ordem sociolinguística. Por sua vez, em estudos sobre a evolução diacrônica da língua portuguesa, elementos linguísticos indígenas são mencionados de passagem para indicar eventual influência na formação de determinada palavra. Sob essa ótica, a experiência de aprender uma língua implicaria, para estudantes indígenas, entender não possuem uma língua previamente à sua inserção na escola, visto que a ausência de gramática formalizada deslegitimaria o uso pragmático das línguas nativas em suas comunidades de fala originárias.

Similarmente, desde o século XIX, no âmbito do ensino de línguas modernas, predomina a crença de que os textos literários representam o ideal linguístico a ser atingido pelos estudantes. Assim, o ensino da língua visa principalmente a habilitar os alunos à leitura de clássicos literários, considerados o padrão de excelência linguística a ser emulado. Esse processo contribui para desconsiderar produções literárias indígenas, uma vez que estas, geralmente marcadas pela oralidade e pela informalidade, além de não tratarem de temas da cultura ocidental, tendem a ser desconsideradas enquanto criações literárias de relevo.

Na contramão dessa tendência monolítica, a língua portuguesa e a literatura deveriam ser tratadas, na universidade e na escola, como disciplinas interculturais por excelência, uma vez que língua e literatura são componentes da identidade cultural de uma sociedade amplamente diversificada, na qual se integram distintos falares dentro de um mesmo enclave territorial. Essa práxis centrada no multilinguismo seria elemento essencial das habilidades a serem desenvolvidas no contexto educacional, na medida em que contribuiria para as interações entre diferentes culturas e inclusão efetiva de aprendentes indígenas (Silva, 2000). Afinal, a abordagem intercultural enfatiza a importância da interação, que transcende a mera observação e reconhecimento do outro. Em vez disso, promove a criação de mecanismos que facilitam a comunicação entre grupos sociais distintos que compartilham o mesmo ambiente.

Nessa mesma perspectiva, de acordo com Candido (2000), o ensino da Língua Portuguesa e Literatura não deveria adotar uma abordagem tradicionalista, alinhando-se aos métodos convencionais de valoração linguística e literária. Assim, para uma efetiva educação intercultural, os conteúdos programáticos, incluindo gêneros textuais, gramática e literatura, bem como a estrutura do sistema literário, deveriam ser adaptados para englobar elementos dos currículos de escolas indígenas.

Portanto, no contexto de ensino-aprendizagem, a abordagem de elementos culturais e linguístico indígenas, de maneira puramente ilustrativa, não é adequada em uma sociedade caracterizada pela diversidade cultural e linguística. Isso sublinha a necessidade de reavaliar os métodos de ensino e as interações entre os estudantes sob uma ótica intercultural e dialógica, que se apresenta como uma solução viável para o atual panorama educacional (Marcuschi, 2008). Na seção seguinte, essa discussão será tratada com mais vagar para enfatizar como as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura abordam, no contexto escolar de Mato Grosso, a inclusão indígena.

## **5 A ~~inclusão~~ exclusão indígena em processos socioeducativos do ensino de Língua Portuguesa e Literatura em Mato Grosso**

Historicamente, diversos grupos indígenas adotavam um modo de vida nômade, deslocando-se em busca de áreas ricas em recursos naturais como peixes, caça, plantas alimentares e medicinais. Contudo, o processo de colonização brasileira e a conversão de áreas naturais em espaços agrícolas para cultivo de soja, milho e criação de gado alteraram significativamente o meio ambiente. Essas mudanças impactaram diretamente o estilo de vida nômade de muitas comunidades indígenas, que foram forçadas a se estabelecer em

territórios fixos delimitados pelos colonizadores. Atualmente, essas terras demarcadas visam preservar o estilo de vida desses povos. Esse cenário, hoje, não é tão distinto que Pedro Casaldáliga tratou no poema que comentamos anteriormente. Afinal, as garantias legais asseguradas aos indígenas não plenamente respeitadas, de modo que,

atualmente, em Mato Grosso, essas garantias não são uma realidade vivenciada em todas as comunidades indígenas, especialmente as que vivem em seus antigos territórios que são desapropriados por fazendeiros e políticos, com inúmeras investidas de toda natureza. A propriedade privada na mão de poucos é o critério de exclusão e eliminação das condições de se compreender indígena atualmente, nesse lugar controlado pelo agronegócio, em que os interesses do capital estrangeiro se fortalecem com as grandes hidroelétricas e demais formas de exploração da natureza em detrimento da vida coletiva partilhada nas famílias de forma tradicional. (Grando, 2016, p. 83).

Embora este texto não enfoque especificamente questões territoriais, é crucial reconhecer sua influência nas dinâmicas culturais e linguísticas, já que a identidade indígena e a terra são conceitos indissociáveis. Além disso, é importante considerar que as cosmovisões das comunidades indígenas são diversas, refletindo a rica variedade étnica. Assim, não se pode generalizar, em aulas de Língua Portuguesa e Literatura, a experiência indígena como se pertencesse a um único povo, pois tal generalização proscree a rica diversidade cultural e linguística entre os diferentes grupos, com cada etnia representando uma língua distinta e diferentes expressões artísticas e literárias.

Fruto dessa generalização, por exemplo, é a dificuldade, apresentada por relatos de docentes em boa parte dos estudos de campo, de compreender as especificidades culturais e comportamentais dos alunos indígenas. Nesse prisma, Silva e Marzari (2019) desenvolveram pesquisa em torno da escolarização de indígenas em Barra do Garças, interior do Mato Grosso. Nessa investigação, destaca-se que os professores enfrentam desafios relacionados ao modo como devem lidar com os indígenas e seus hábitos. As autoras apresentam o relato de uma docente, que reproduzimos:

como lidar [com o estudante indígena] se não entendo como ele se relaciona, como se constitui culturalmente [...] eu não dou conta de lidar com ele. Ou quando os professores das escolas da cidade dizem: Ah! Mas ele senta lá no fundo da sala. O professor tem que entender que é uma forma da organização da cultura Xavante. O professor tem que conhecer aspectos culturais; por exemplo, como acontecem as categorias de idade; porque em determinadas idades eu não posso ter menino com menina; se eu tiver um adolescente na sala, em determinado momento, eu não posso tocá-lo, pois ele está passando por um processo de ritual. Então, tudo faz parte do desafio para eu conseguir ensinar o conteúdo. Eu preciso saber quem é esse aluno primeiro, quem é esse sujeito que está na minha sala. (apud Silva; Marzari, 2019, p. 328).

Importante considerar que em Mato grosso – como de resto no país como um todo – os professores, embora estejam razoavelmente familiarizados com a literatura produzida pelos povos indígenas devido à sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), geralmente não integram esse conteúdo ou os textos literários como parte habitual das atividades em sala de aula de Língua Portuguesa (Grando, 2016).

Assim, nas subseções abaixo, serão destacados os pontos mais relevantes que observamos, mediante pesquisa bibliográfica, acerca do ensino das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura em escolas básicas de Mato Grosso.

## 5.1 Língua Portuguesa

Nas escolas da educação básica de Mato Grosso, em consonância com a matriz curricular nacional, o ensino de Língua Portuguesa se concentra, a depender da série, em estudos morfológicos, morfossintáticos, sintáticos, semânticos, fonológicos e discursivos. Embora haja, desde as últimas décadas do século XX, um crescente interesse pelo aspecto funcional da linguagem, refletido em estudos sociolinguísticos e pragmáticos, predomina ainda, na educação básica, o enfoque na gramática prescritiva ((Silva; Alcântara, 2019). Essa hegemonia, associada a noções elitistas como “falar bem” e “falar o português certo”, pesa fortemente sobre estudantes indígenas, cujo contato com a língua oficial é precário ou inexistente *a priori* do ingresso na escola. Se alunos provenientes de comunidades linguísticas nas quais o contato prévio com a norma culta é escasso sofrem preconceito linguístico na escola, estudantes indígenas tendem a padecer mais intensamente diante das hierarquizações que o tratamento dado à língua e à linguagem promove em sala de aula.

Outro ponto a ser sublinhado consiste nas práticas de leitura. É bem verdade que engajar-se com a leitura amplia as competências linguísticas do aluno, oferece ferramentas para a interpretação e análise de diversos tipos de texto e desenvolve a habilidade de diferenciar entre diferentes formas de expressão escrita. Contudo, nas aulas de língua portuguesa, o enfoque da leitura, sobretudo no ensino fundamental, incide sobre gêneros textuais com os quais estudantes indígenas possuem pouca ou nenhuma familiaridade (Silva; Alcântara, 2019). Se, conforme Vigotsky (1987), a criança aprende por meio das trocas interacionais e com base em seu repertório de vivências, torna-se inviável impor ao estudante indígena formas de aprendizagem que não fazem sentido para seu horizonte de experiências. Portanto, o estudo de gênero textuais deveria abranger,

também, práticas escriturais e discursivas pertinentes às comunidades linguísticas das quais esses estudantes são provenientes.

Em relação ao emprego do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa, há uma lacuna no que diz respeito ao tratamento de elementos linguísticos indígenas. Essa omissão se reflete tanto nas aulas quanto na prática pedagógica associada ao uso do livro didático, que deveria servir como recurso para o professor introduzir temas relevantes em sala, mas acaba limitando o ensino a uma abordagem puramente gramatical e estática. Além disso, na maioria das vezes, os professores possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre autores indígenas, evidenciando uma falta de integração da literatura indígena nas discussões e análises conduzidas em sala de aula.

Portanto, no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, cabe a seguinte indagação: Uma vez que o português brasileiro é timbrado pela hibridação de elementos indígenas, africanos e portugueses, bem como de empréstimos linguísticos e estrangeirismos, o estudo da língua portuguesa na escola leva em consideração as contribuições lexicais, morfológicas, sintáticas e fonológicas indígenas?

## **5.2 Literatura**

Sabe-se que a literatura desempenha um papel significativo no enriquecimento intelectual e na afinação do senso crítico das pessoas, pois aprimora suas habilidades linguísticas e as transforma em cidadãos mais questionadores e portadores de conhecimento:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (Todorov, 2009, p. 76).

Contudo, para a literatura, no caso dos estudantes indígenas, cumprir sua potência criativa e emancipadora, é preciso que esses estudantes se vejam representados nos personagens e histórias tratados nas obras. Caso contrário, reforça-se o seu senso de exclusão de não pertencimento à comunidade nacional. O ensino-aprendizagem da literatura, em escolas de Mato Grosso, deve abranger o rico repertório de contadores de histórias e escritores indígenas locais, sejam eles consagrados ou não. Se a cultura

consiste, a rigor, na expressão de modos de vida, há uma defasagem no ensino literário quando expressões culturais de parte significativa da população estadual (os indígenas) não é contemplada no currículo de Literatura.

É reconhecido que a leitura constitui uma rica fonte de sabedoria, fundamental não apenas para o crescimento intelectual, mas também para o avanço social do indivíduo:

A leitura literária conduz indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores impostos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nós reconhecemos como sujeitos (Cosson, 2017, p. 50).

Uma vez que a leitura do texto literário capacita os alunos a adotarem uma perspectiva crítica sobre variados temas, o trabalho com a literatura em sala de aula constitui um espaço profícuo para refletir sobre a diversidade cultural do Brasil, que se manifesta através de diferentes formas literárias em cada região, etnia e gênero.

A literatura serve como um espelho das práticas, crenças, linguagens e expressões culturais de um povo, formando um mosaico que caracteriza a literatura brasileira, incluindo a literatura indígena. Nesse sentido, a literatura produzida por autores indígenas incorpora aspectos que refletem as diferentes etapas do desenvolvimento humano e é destinada tanto ao público indígena quanto ao não indígena:

A literatura indígena se dirige tanto aos próprios povos indígenas, no intuito de contribuir para a reafirmação e a valorização de sua constituição antropológica, de sua tradição cultural, dos valores, das práticas e dos ritos que lhe constituem em seu âmago, quanto aos não-indígenas, com o objetivo, aqui, seja de publicizar a causa indígena, a dor, a marginalização e a violência pela qual passaram e passam, seja também para sensibilizar, para dar-se a conhecer, para contribuir, como alteridade, na formação de uma cultura nacional mais plural, respeitosa e acolhedora das diferenças. (Danner; Dorrico; Danner, 2018, p. 162).

No ensino-aprendizagem intercultural, a literatura indígena deve ser introduzida aos estudantes não indígenas como um meio de promover a inclusão e o reconhecimento da diversidade cultural. Essa literatura, rica em elementos como fantasia, sonho e magia, pode enriquecer a interação entre texto e leitor, estimulando a imaginação e a criatividade,

pois impacta diretamente no imaginário dos indivíduos. Dessa forma, a inclusão das literaturas indígenas no currículo escolar é crucial para ajudar na construção da identidade dos alunos em escolarização, especialmente nas escolas localizadas em territórios não indígenas, nas quais os estudantes indígenas podem se sentir acudados ou subestimados.

Portanto, nos processos didático-pedagógicos relacionados à Literatura, há que se atentar para uma questão fundamental: o trabalho com a literatura segue um prisma eurocêntrico (centrado em valores estéticos europeus), grafocêntrico (centrado na primazia da escrita, em desfavor da oralidade) e etnocêntrico (centrado em literatos brancos) ou inclui criações literárias ameríndias, nas quais o indígena se institui como sujeito enunciativo e não como mero objeto do discurso proferido pelo branco? Ora, é preciso considerar que o sistema literário evolui ao longo do tempo, influenciado por transformações econômicas e socioculturais que impactam as sociedades. Assim, considerar o sistema literário implica reconhecer a existência de diversas formas de representações artísticas, que transcendem um cânone elitista e incluem uma diversidade de expressões linguísticas que refletem diferentes povos, culturas e manifestações culturais, como é o caso da literatura indígena contemporânea.

### **Considerações finais**

Este TCC abordou a integração de estudantes indígenas na educação formal em Mato Grosso - Brasil, e destacou a necessidade de abordagens pedagógicas que respeitem e valorizem as culturas indígenas. Embora pautada apenas em fontes primárias e secundárias, a metodologia qualitativa adotada permitiu uma compreensão profunda dos desafios enfrentados pelas comunidades indígenas no contexto educacional, apontando para a necessidade de políticas públicas mais robustas e inclusivas. Nesse sentido, a pesquisa levantou algumas dificuldades enfrentadas por estudantes indígenas no suposto processo de inclusão escolar, apresentou e comentou políticas públicas de inclusão específicas para indígenas e sugeriu perspectivas de ensino que promovam uma integração respeitosa e eficaz, focando nos processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e Literatura.

Observamos que a inclusão da literatura indígena no currículo escolar surge como um meio eficaz de promover o entendimento e o respeito pelas culturas indígenas, além de enriquecer a experiência educacional de todos os estudantes. Todavia, os resultados obtidos – de segunda mão, vale dizer – destacam os obstáculos persistentes na integração

efetiva de estudantes indígenas, especialmente no ensino de Língua Portuguesa e Literatura, evidenciando a lacuna entre as políticas propostas e sua implementação prática. De fato, os referenciais teóricos consultados confluem sobre a necessidade de adaptar o sistema educacional para abraçar a diversidade cultural e linguística dos indígenas, reforçando a ideia de que a educação deve ser emancipadora para os diversos sujeitos que adentram os muros da escola.

Os desafios identificados nas escolas de Mato Grosso refletem a complexidade da gestão educacional em contextos multiculturais, sublinhando a importância de uma gestão democrática e participativa. Para tanto, o presente estudo ressalta a importância crítica de uma colaboração multifacetada e contínua que envolva todos os níveis de governo – estadual e municipal –, as próprias comunidades indígenas, e as instituições de ensino. Essa parceria deve ser fundamentada no desenvolvimento de estratégias educacionais que sejam sensíveis e responsivas às necessidades e particularidades culturais, sociais e linguísticas das populações indígenas. A integração efetiva desses grupos no processo educacional exige um diálogo constante e uma abordagem colaborativa que respeite a autonomia e os valores das comunidades indígenas, ao mesmo tempo em que se integra ao sistema educacional mais amplo. A colaboração deve ser entendida como um processo dinâmico e adaptável, em que as políticas e práticas são continuamente avaliadas e ajustadas com base no *feedback* das comunidades indígenas e dos resultados educacionais. Essa abordagem colaborativa implica não apenas a partilha de responsabilidades, mas também a distribuição equitativa de recursos, conhecimentos e poder, garantindo que as vozes indígenas sejam ouvidas e valorizadas em todas as etapas do planejamento e implementação educacional.

Além disso, a parceria deve se estender para além das fronteiras institucionais, envolvendo especialistas em educação indígena, linguistas, antropólogos e outros profissionais que possam contribuir com perspectivas e conhecimentos especializados. Essa abordagem interdisciplinar pode enriquecer o currículo e os métodos pedagógicos, assegurando que eles sejam culturalmente relevantes e linguisticamente apropriados. A colaboração eficaz também requer um compromisso de longo prazo de todas as partes interessadas, reconhecendo que as mudanças significativas no sistema educacional são processos que levam tempo e exigem paciência, comprometimento e flexibilidade. O desenvolvimento de estratégias educacionais eficazes para populações indígenas deve ser visto como um investimento no futuro, que não apenas melhora os resultados educacionais para estudantes indígenas, mas também enriquece a sociedade como um

todo, promovendo uma maior compreensão e apreciação da diversidade cultural e linguística.

A pesquisa reitera a importância de abordagens educacionais que promovam não apenas a inclusão, mas também a interculturalidade, permitindo aos estudantes indígenas uma melhor compreensão e interação com o conhecimento universal sem perder a essência de suas tradições culturais e linguísticas. A eficácia da integração educacional de estudantes indígenas em Mato Grosso será um reflexo direto da qualidade e do alcance das políticas públicas implementadas. O respeito e a valorização das culturas indígenas, integrados aos métodos pedagógicos, serão fundamentais para o sucesso educacional dessas comunidades. Nesse sentido, a formação de professores emerge como um ponto crítico, indicando a necessidade de programas de capacitação que preparem os educadores para lidar com a diversidade cultural e linguística em sala de aula.

## Referências

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARENDRT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARRETCHE, Marta. **Estado Federativo e Políticas Sociais: Determinantes da Descentralização**. Rio de Janeiro: Revan, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto no 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Brasília, 1991a.

BRASIL. **Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.91**. Brasília, 1991b.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1993.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei Nº 11 645, de 10 março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Fundação Nacional dos Povos Indígena. **Dados do Censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas**. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas#:~:text=Em%202022%2C%20o%20n%C3%BAmero%20de,de%20residentes%20no%20territ%C3%B3rio%20nacional>. Acesso: 06 abr. 2024.

BUCCI, M. P. D. O conceito de Política Pública em Direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari. **Políticas Públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico (org.). São Paulo: Saraiva, 2006.

CANDIDO, A. **Iniciação à literatura brasileira**: (resumo para principiantes). São Paulo: Humanitas, 1999.

CASALDÁLIGA, Pedro. **Versos Adversos**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CASTRO, Thaynara Rafaella da Silva; FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. Educação inclusiva na Escola Estadual de Educação Básica Juporijup: compreensões estruturais e pedagógicas. **RCC**, Juara/MT/Brasil, v. 4, n. 1, p. 18-28, jan./mar. 2019.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Parábola, 2017.

DANNER, L. F.; DORRICO, J.; DANNER, F. A estilística da literatura indígena brasileira: a alteridade como crítica do presente – sobre a noção de eu-nós lírico-político. **Revista Letras**, n. 97, p. 143-166, jan./jun. 2018.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. 1. ed., 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

GRANDO, Beleni S. Educação da criança indígena e educação infantil em Mato Grosso: uma questão para o debate. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 16, n. 31, p. 81-95, jul./dez. 2016.

GUITIERRES, S. R.; JANUÁRIO, E. **Territórios Indígenas em Mato Grosso**: dimensão ambiental e educação escolar. Cuiabá: Instituto Merireu Editora, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá, 2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá, 2014.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **Línguas**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%c3%adnguas> Acesso: 06 abr. 2024.

RESENDE, Gerson Carlos. **A relação entre indígenas e não-indígenas em escolas urbanas**: Um estudo de caso na cidade de Campinópolis-MT. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2003.

SECCHI, Darci. **Professor Indígena**: A formação docente como estratégia de controle da educação escolar indígena em MT. Tese (Doutoramento em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, PUC-SP. São Paulo: PUC-SP, 2002.

SILVA, Rosângela Santos; MARZARI, Marilene. Educação indígena: desafios para as escolas não-indígenas. **Revista Panorâmica Online**, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomas T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUSA, Raimundo Expedito dos Santos. **Danação da nação**: legados coloniais e projetos nacionais (Portugal & Brasil / Inglaterra & Irlanda). São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.