


COLONIZAÇÃO E CATEQUIZAÇÃO NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL E EM MATO GROSSO

COLONIZATION AND CATECHIZATION IN THE PROCESSES OF SCHOOL EDUCATION IN BRAZIL AND IN MATO GROSSO

 <https://doi.org/10.63330/sasciencesv6n2-017>

Submetido em: 09/06/2026 e Publicado em: 15/06/2026

Elieth Barros Mendes

Doutoranda em História CUIABÁ - UFMT

E-mail: ebarros Mendes@gmail.com.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7338249627457043>

ORCID: 0009-00016583-9910

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a colonização e a catequização nos processos de Educação Escolar Indígena no Brasil, com recorte específico no estado de Mato Grosso. De natureza qualitativa e bibliográfica, a pesquisa fundamenta-se em autores que discutem a temática nos períodos colonial e republicano, articulando as dinâmicas sociohistóricas em âmbito nacional e regional. Traça-se, fundamentalmente, um panorama das políticas públicas direcionadas aos povos originários ao longo do tempo. A análise evidencia que o Estado, tanto o colonial quanto o republicano, implementou um modelo educativo que priorizava o silenciamento cultural desses povos, ora instrumentalizando-os como mão de obra, ora submetendo-os à condição de tutelados para atender às demandas econômicas da sociedade envolvente. Esse cenário começa a se transformar com a Constituição de 1988, marco a partir do qual os povos indígenas, como sujeitos de direitos e protagonistas de sua própria história, conquistaram o respaldo legal para a garantia de uma educação diferenciada, específica e intercultural, que respeite as singularidades de cada etnia.

Palavras-chave: Colonização; Educação; Política Pública; Povos Originários.

ABSTRACT

This article aims to analyze colonization and catechization in the processes of Indigenous School Education in Brazil, with a specific focus on the state of Mato Grosso. Qualitative and bibliographic in nature, the research is based on authors who discuss the theme in the colonial and republican periods, articulating the socio-historical dynamics at the national and regional levels. Fundamentally, it outlines a panorama of public policies directed at Indigenous peoples over time. The analysis shows that the State, both colonial and republican, implemented an educational model that prioritized the cultural silencing of these peoples,



sometimes instrumentalizing them as labor, sometimes subjecting them to the condition of wards to meet the economic demands of the surrounding society. This scenario began to transform with the 1988 Constitution, a landmark from which Indigenous peoples, as subjects of rights and protagonists of their own history, gained legal support for the guarantee of a differentiated, specific, and intercultural education that respects the singularities of each ethnic group.

Keywords: Colonization; Education; Public Policy; Indigenous People.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena ainda se configura como um campo de estudo emergente. Isso ocorre porque, até a década de 1990, a temática vinha sendo pensada, problematizada e pesquisada predominantemente sob a ótica da antropologia, e não da pedagogia ou das políticas públicas educacionais.

A educação indígena é o ponto de partida ideal para analisar as tensões entre o Estado, a sociedade nacional e os povos originários. Segundo a antropóloga Antonella Tassinari (2001,p.45), essa modalidade de ensino funciona como uma instituição de fronteira, mediando os saberes e os modelos culturais de dois mundos distintos.

Ao longo de mais de quinhentos anos, as coroas ibéricas, especialmente Portugal e Espanha, implementaram a política conhecida como Padroado. Por meio desse sistema, a Igreja Católica recebeu apoio político, econômico e institucional para atuar nos territórios conquistados, desempenhando papel fundamental nos processos de colonização e catequização.

A expansão colonial era justificada pela ideia, difundida entre os europeus da época, de que os povos indígenas e demais populações locais deveriam ser incorporadas aos valores culturais, religiosos e políticos europeus. Dessa forma, a evangelização tornou-se um dos principais instrumentos de legitimação da ocupação e do domínio colonial, contribuindo para a consolidação do poder das coroas ibéricas nas regiões conquistadas(Souza,1986.p.15-20).

Esse processo, também implementado na colônia brasileira, provocou profundas consequências para os povos indígenas. A expansão da ocupação colonial resultou na perda de territórios tradicionalmente ocupados por essas populações, na desestruturação de suas formas de organização social e cultural e na redução significativa de diversas etnias. Marcado por conflitos, violência, deslocamentos forçados, escravização, epidemias e sucessivas violações de direitos, o avanço colonial comprometeu a preservação de inúmeros povos indígenas, cujos impactos históricos e sociais ainda podem ser observados na sociedade brasileira contemporânea.

A educação implementada pelos colonizadores tinha como principal objetivo promover a integração dos povos indígenas aos valores culturais, religiosos e sociais do mundo ocidental. Esse processo contribuiu



para a apropriação dos territórios indígenas e para a transformação dessas populações em força de trabalho a serviço da colonização. A utilização do chamado negro da terra, expressão empregada para designar os indígenas escravizados que desempenhou papel importante na economia colonial, especialmente nos primeiros séculos da ocupação portuguesa. Segundo John Manuel Monteiro (1994), a exploração da mão de obra indígena foi um dos elementos fundamentais para a expansão econômica e a consolidação da colonização em diversas regiões da América Portuguesa.

O presente artigo tem como objetivo analisar o processo educacional desenvolvido durante a política de colonização do território brasileiro e compará-lo com a proposta contemporânea de educação escolar indígena implementada no Estado de Mato Grosso. A investigação fundamenta-se em uma abordagem bibliográfica de caráter qualitativo, apoiada em contribuições de autores indígenas e especialistas da área. Busca-se, por meio de uma análise crítica, evidenciar as diferenças entre os modelos educacionais historicamente promovidos pelo Estado brasileiro e as propostas de educação reivindicadas pelos povos originários, pautadas no respeito à diversidade cultural, à autonomia e aos conhecimentos tradicionais indígenas.

2 METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, fundamentada na análise crítica de referenciais teóricos clássicos e contemporâneos sobre a Educação Escolar Indígena. A pesquisa bibliográfica constitui um importante instrumento para a construção do conhecimento científico, pois possibilita o contato com produções já elaboradas acerca do tema investigado.

Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa fornece subsídios teóricos essenciais às demais modalidades investigativas, especialmente nos estudos exploratórios, ao permitir uma compreensão mais ampla da problemática analisada. Dessa forma, contribui para a construção de um quadro conceitual capaz de contextualizar e aprofundar a compreensão do objeto de pesquisa.

A metodologia deste estudo desenvolve-se em três etapas fundamentais. A primeira consiste no levantamento e na seleção de obras que abordam as temáticas relacionadas à Educação Escolar Indígena, organizadas conforme os períodos históricos definidos. A segunda etapa envolve a sistematização dos conceitos centrais e das principais proposições teóricas apresentadas pelos autores selecionados. Por fim, busca-se identificar e analisar as principais características das políticas educacionais implementadas em cada período histórico.

Dessa forma, pretende-se resgatar e analisar a política educacional adotada pelo Estado brasileiro no período em que os povos indígenas eram tutelados, bem como as transformações ocorridas após a Constituição Federal de 1988, quando esses povos passam a ser reconhecidos como cidadãos plenos, com direitos garantidos e maior autonomia sobre seus processos educativos.



2.1 A POLITICA ADOTADA NO PERIODO DE TUTELA DOS POVOS ORIGINÁRIOS .

A primeira fase da educação indígena no Brasil coincide com os dois primeiros séculos da colonização, estendendo-se de 1549, com a chegada dos primeiros missionários jesuítas, até 1759, ano da expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses. Esse período é marcado pela negação da diversidade dos povos indígenas, pela tentativa de homogeneização cultural e pela incorporação da mão de obra indígena ao sistema colonial. Segundo D'Angelis (2012), esse processo esteve diretamente associado à imposição de modelos educacionais que desconsideravam os saberes e as culturas originárias.

O segundo período inicia-se com a implementação das Escolas de Primeiras Letras e do projeto civilizador, estendendo-se aproximadamente de meados do século XVIII, podendo ser subdividido em duas fases. A primeira corresponde ao período pombalino, caracterizado pela adoção de novas medidas administrativas e educacionais voltadas à consolidação dos interesses mercantilistas portugueses, especialmente na região amazônica, e por profundas mudanças na política educacional destinada aos povos indígenas aldeados.

A segunda fase, vai de meados do século XIX até meados do século XX, fortaleceu as missões de catequese e continuaram as tentativas de civilizar as etnias indígenas. A Primeira República é conhecida como o período onde foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e Localização de Trabalhadores Nacionais/SPILTN, em 1910.

O SPILTN foi instituído para gerir a relação entre os povos indígenas, distintos grupos sociais e demais aparelhos de poder. A ênfase da ação pacificadora e integracionista implementada por este órgão residia nas ações voltadas para a incorporação do indígena ao estado brasileiro, com vistas a resguardar a soberania territorial. O terceiro período se divide em duas fases: na primeira fase (1960-1967) é caracterizado pela FUNAI e SPI, respaldaram a utilização de monitores bilíngues para realizarem a tradução das bíblias nas línguas indígenas visando a integração dos mesmos(Luciano,44-46).

A segunda fase, denominada Indigenismo Alternativo, marcada pelo fortalecimento do movimento indígena e pela criação de escolas indígenas diferenciadas, caracteriza-se pelo surgimento de projetos educacionais alternativos. Esse processo foi impulsionado pela organização política dos povos indígenas e pela atuação de entidades de apoio à causa indígena, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), fundado na primeira metade da década de 1970, além de outras organizações indigenistas laicas que se consolidaram ao final da mesma década(Bicalho,2010,p.249-296).

2.2 A EDUCAÇÃO INDIGENA OFERECIDA NO PERIODO COLONIAL

Durante o sistema de padroado, no início da colonização portuguesa, foram necessários vários anos para que os missionários conhecessem os povos indígenas que habitavam a região litorânea do atual território brasileiro. As tentativas de conversão ao cristianismo eram realizadas de forma lúdica,



principalmente por meio do teatro e da música. Os missionários da Companhia de Jesus também criticavam os pajés indígenas, pois estes resistiam à catequese e não aceitavam os ensinamentos cristãos(Monteiro,1994,p.47).

O objetivo educacional da catequese jesuítica era transformar os indígenas em súditos fiéis ao rei, obedientes à hierarquia e às autoridades, promovendo o abandono de suas identidades e práticas culturais em favor da chamada civilidade europeia.

Inicialmente, a catequese era conduzida por meio da persuasão, utilizando mímicas, saudações, presentes e discursos. Entretanto, os jesuítas perceberam que, para alcançar seus objetivos, precisavam compreender e incorporar aspectos das culturas e tradições indígenas. Segundo Castro(1992), essa estratégia permitia adaptar a evangelização às realidades locais, transformando gradualmente essas práticas culturais até sua posterior supressão.

Quando os meninos e meninas indígenas atingiam a puberdade, eram submetidos a rituais religiosos e educacionais semelhantes aos praticados entre os europeus cristãos. Entre essas práticas estava o corte de cabelo no estilo dos frades, o que representava uma forma de violência simbólica contra a identidade cultural indígena.

Nesse contexto, a ação educativa dos jesuítas seguia três diretrizes principais: a conversão das lideranças indígenas mais influentes, a doutrinação dos jovens e a eliminação da influência dos pajés, considerados importantes líderes espirituais das comunidades. Ao ocupar espaços de liderança e enfraquecer as autoridades tradicionais indígenas, os missionários buscavam ampliar sua influência sobre os chamados "gentios" e consolidar a cultura europeia como hegemônica, conforme destaca John Manuel Monteiro (1994, p. 47).

O trabalho de John Manuel Monteiro (1994) questiona o mito do bandeirismo ao demonstrar que suas consequências não se limitaram ao povoamento do interior da colônia. Segundo o autor, as expedições de bandeirantes contribuíram para a intensificação da desorganização social e do declínio demográfico dos povos originários, tanto do litoral quanto de outras regiões. Nesse contexto, a verdadeira “riqueza do sertão” não consistia em metais preciosos, mas no chamado “negro da terra”, expressão utilizada para designar os indígenas escravizados.

De acordo com Monteiro (1994,p.165-167), ao longo do século XVII, em razão das restrições legais impostas à escravidão indígena, foram adotadas diferentes denominações para mascarar essa condição. Termos como “cativos”, “negros”, “gentio do cabelo corredio”, “administrados”, “servos”, “pardos” e “carijós” passaram a ser empregados para identificar os indígenas submetidos ao trabalho compulsório.

Essas designações permitiam distingui-los socialmente como mão de obra cativa e, ao mesmo tempo, contornar as determinações legais que limitavam ou proibiam sua escravização. Dessa forma, a



utilização dessas categorias contribuiu para a manutenção da exploração indígena sob diferentes justificativas jurídicas e sociais.

Historicamente, a resistência dos povos indígenas pode ser compreendida por sua capacidade de luta, adaptação e sobrevivência diante das diferentes condições históricas às quais foram submetidos.

Nesse sentido, busca-se reconstruir as diversas estratégias utilizadas por esses povos para enfrentar o colonialismo, especialmente a partir do período pombalino, procurando compreender como agiram e reagiram aos processos de dominação e escravização. Inicialmente, o contato entre indígenas e europeus ocorreu de forma relativamente cordial, sobretudo no contexto do escambo, caracterizado pela troca de mercadorias e pela manutenção de relações de interesse mútuo entre os grupos envolvidos.

Contudo, à medida que a colonização se consolidou e aumentou a demanda por mão de obra e pelo controle dos territórios indígenas, essas relações tornaram-se cada vez mais marcadas por conflitos, violência e mecanismos de subordinação. Diante desse cenário, os povos indígenas desenvolveram diferentes formas de resistência, que incluíam fugas, deslocamentos territoriais, alianças estratégicas, negociações, preservação de práticas culturais e confrontos diretos com os colonizadores(Monteiro,2001)..

2.3 AS PRÁTICAS DE COLONIZAÇÃO NA ATUAL REGIÃO DE MATO GROSSO

Mato Grosso (MT) é ainda, um Estado pluricultural, multiétnico e multilíngue. Destaca-se no cenário brasileiro pela sua diversidade, que o coloca como o segundo estado brasileiro em número de etnias indígenas do país, com 46 povos e 10 referências de grupos isolados. Em seu território habitam cerca de 40.000 indígenas, que ocupam uma área de aproximadamente 12.000.000 hectares, distribuídos em 56 Terras Indígenas, a maioria reconhecida ou em estágio de regulamentação fundiária, abrangendo 12% da extensão territorial do Estado.

São 29 línguas, com seus dialetos, pertencentes aos troncos linguísticos Macro-Jê e Tupi, e às famílias Aruak e Karib, além de línguas. Possui um contingente de 71 escolas estaduais e 125 unidades escolares municipais, totalizando 196 escolas indígenas. Apenas os municípios de Barra do Garças, Banorte, e Tangara da Serra possuem Sistemas próprios de Ensino.

Durante o processo de colonização, portugueses e espanhóis praticaram diversas formas de violência contra os povos indígenas, incluindo ações que resultaram na destruição de comunidades inteiras.

Essa realidade é evidenciada no *Relatório do Diretor Geral dos Índios*, de Joaquim Alves Ferreira. Em seus escritos sobre a população da província de Mato Grosso, o autor menciona a existência de mais de 70 nações aborígenes, mas adverte que algumas já haviam desaparecido e que de muitas delas restavam apenas os nomes preservados pela tradição (Ferreira, 2001, p. 8).

A política de aldeamento não se consolidou em Mato Grosso da mesma forma que ocorreu em outras regiões da colônia. Um dos fatores que contribuíram para isso foi a expulsão da Companhia de Jesus, em



1759, tanto da metrópole portuguesa quanto dos territórios coloniais. Seguindo as orientações da Coroa, o governador Antônio Rolim de Moura manifestava-se contrário à escravização dos indígenas considerados mansos. No entanto, essa prática persistiu, sobretudo por meio da ação de sertanistas que capturavam indígenas e os levavam para outras capitanias, onde eram submetidos ao trabalho compulsório.

No texto de Beatriz Perrone-Moisés (2016, p. 115-132), destacam-se três elementos considerados centrais na relação entre indígenas e colonizadores: a conversão, a civilização e a pacificação. Segundo a autora, a política de conversão e civilização dos povos indígenas estava diretamente associada à sua incorporação como força de trabalho. Nesse sentido, Perrone-Moisés identifica uma contradição nesse processo, uma vez que o ato de “civilizar” os indígenas constituía o próprio mecanismo pelo qual a cultura colonial os inseria no mundo do trabalho e os submetia aos interesses econômicos da colonização.

Mas por meio da cultura que a ideologia de classe, valores, normas e visão de mundo são transmitidas. A política imperial de civilização em relação aos povos indígenas, oscilou entre aldeamento, catequese, civilização, repressão, correria com o uso da violência e tentativa de aliança política e comercial com algumas nações indígenas.

Nesse período a proposta de educação para os povos indígenas tinha como objetivo a conversão ao cristianismo, e a incorporação dos indígenas aos padrões culturais europeus, principalmente a sua inserção ao sistema colonial como força de trabalho.

3 PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA OS POVOS INDÍGENAS DE MATO GROSSO NO SÉCULO XX

Segundo Ângelo (2018, p. 41-42), o processo pedagógico da educação escolar indígena em Mato Grosso pode ser dividido em três fases. A primeira foi marcada pela aliança entre o Estado e a Igreja, que resultou na criação de diversos internatos destinados à educação e à catequização dos povos indígenas. A segunda fase ocorreu com a atuação de Cândido Mariano da Silva Rondon, quando as unidades escolares passaram a ser instaladas ao longo das linhas telegráficas, funcionando como instrumentos de aproximação e contato com as populações indígenas.

A terceira fase, compreendida entre as décadas de 1970 e 1980, caracterizou-se pela atuação da Fundação Nacional dos Povos Indígenas como principal órgão indigenista na região do Xingu, desenvolvendo ações educacionais em aldeias de diferentes etnias. Nesse período, também se destacou a presença da Missão Salesiana, que, desde sua chegada à região em 1894, desenvolvia atividades junto aos povos indígenas, especialmente entre os Bororos e os Xavantes.

No final do século XIX, buscando construir a imagem de uma região com vocação agrícola e atrair novos investimentos, o presidente da Província, Manuel José Murтинho, solicitou aos missionários salesianos e às Filhas de Maria Auxiliadora que assumissem a administração da Colônia Militar Teresa



Cristina e Isabel em 1895. Essa iniciativa ocorreu após o fracasso da gestão militar do empreendimento, conforme destaca Souza (2001, p. 66). A transferência da administração para instituições religiosas integrava uma estratégia mais ampla de ocupação territorial e desenvolvimento regional, na qual a educação, a catequese e a formação para o trabalho assumiam papel central.

Nesse contexto, a aproximação com o povo Bororo na Colônia Teresa Cristina e Isabel não apresentou os resultados esperados. As tentativas de imposição dos costumes dos colonizadores, como o uso de roupas, o abandono do modo de vida nômade e a aprendizagem de atividades voltadas à inserção no mundo do trabalho, não foram plenamente aceitas por parte desse grupo. Diante dessas imposições, muitos indígenas acabaram abandonando a colônia, o que evidenciou os limites do projeto de assimilação cultural e de controle social implementado naquele espaço.

A missão Salesiana foi fundamental para os processos de civilização através de colonização e da educação com apoio do Estado e da elite local tanto junto aos povos bororos e xavantes.

Satisfeito com os resultados do processo de evangelização dos Bororos, o presidente da República, Afonso Pena, em 1908, durante as comemorações do centenário da abertura dos portos às nações amigas, convidou para uma apresentação musical uma banda composta por 21 crianças indígenas Bororo. Na ocasião, as crianças executaram o Hino Nacional em flautas, o que teria causado grande impressão nas autoridades presentes. Em reconhecimento, o presidente parabenizou o bispo da região do Araguaia, Pe. Malan, conforme aponta Silva (2017, p. 38-43).

Com o sucesso do empreendimento aumentou a população aldeada em 1920, recebendo do governo de Dom Aquino duas áreas totalizando 25.000 hectares, e transferiram a missão para o local denominado de Meruri.

Segundo Boro Makuda (2018, p. 59-62), em 1937, durante o Estado Novo, na aldeia de Meruri, foi imposto pelo governo o uso exclusivo da língua portuguesa pelos Bororo, sendo proibidas práticas culturais e rituais tradicionais no interior da aldeia. Considerando que os rituais funerários constituem um elemento central da organização cultural bororo, tais cerimônias passaram a ser realizadas em locais afastados das missões salesianas, como forma de resistência às restrições impostas.

O autor também destaca que os Bororo foram expulsos de seus territórios tradicionais em Cuiabá, sendo submetidos à escravização, maus-tratos e condições de servidão em fazendas, além de terem sido utilizados como mão de obra por bandeirantes e jesuítas. Apesar desse processo de violência e desestruturação social, Makuda afirma que a cultura borora resiste por meio da memória coletiva, que atua como guardiã e transmissora da identidade cultural do povo.

O presidente Afonso Pena convidou o Marechal Rondon para expandir a Rede Telegráfica de Cuiabá ao Amazonas e depois para o Acre, totalizando 1.600 quilômetros. A comissão tinha o caráter civil, militar, científico, tecnológico e envolvia dois ministérios: Indústria, Aviação e Obra, a qual a



Repartição de Telegrafo era subordinado e da Guerra. A Comissão iniciou os trabalhos 1907 a 1915, após esse período começou a decadência por falta de investimento, segundo Machado (2000, p. 09).

Conforme Ferreira (2007, p.41-47), a comissão dependendo da necessidade da região chegava a ter 700 homens de 16 aos 60 anos. O coronel Amilcar Botelho de Magalhães, membro daquela Comissão, relatou em jornais e revistas as façanhas e as epopéias do Marechal Rondon e seus auxiliares de patentes mais altas do exército e qualificado, mostrando suas ideias de superioridade, ao classificar os trabalhadores que realizam os trabalhos mais pesados da Comissão como a classe mais baixa da sociedade, analfabetos, sem educação e sem moral.

A historiadora Maciel (1998, p. 01) destaca a violência em relação aos trabalhadores não especializados foram cooptados como mão de obra: mandado de forma violenta para a selva, para enfrentar o desconhecido morriam pelo caminho, onde só se viam cruzeiros e nos relatórios somente apareciam como incorporado.

O mesmo aconteceu com os indígenas nem apareceram no relatório como trabalhadores doentes ou falecidos. Entretanto, a historiadora acredita que as informações foram apresentadas de formas superficiais pois nos documentos microfilmados os dados eram diferentes.

A nível regional, o Estado de Mato Grosso, sobretudo durante ao Ditadura Militar, permitiu a migração de um maior contingente populacional para a região, estimulando através de propagandas e isenção de impostos, a iniciativa privada para a implantação de projetos agropecuárias, de mineração e de colonização privada.

Em meio aos processos históricos de avanço dos não indígenas e de apropriação de terras em Mato Grosso, a atuação de outra missão religiosa tornou-se relevante para problematizar a educação indígena no estado. Nesse contexto, tal atuação passou a ser interpretada também como uma estratégia de sobrevivência das populações indígenas diante do avanço do capital e da invasão de seus territórios.

De acordo com Santos (2015, p.01-15), nesse período vieram para a região um grande contingente de trabalhadores das regiões sul, sudeste e nordeste em busca de melhorias de vida, tais como: posseiros, grileiros, colonos, garimpeiros, seringueiros com objetivos e interesses conflitantes que agiram com muita violência contra os povos indígenas.

O processo de pacificação na região Noroeste exigiu a regulamentação e a organização física dos grupos indígenas e de seus corpos por parte do Estado e de instituições que o apoiavam, como a Igreja e as congregações religiosas. Entre essas instituições, destacou-se a atuação da Missão Anchieta, que desempenhou papel importante nas estratégias de controle e aproximação dos povos indígenas na região.

A política indigenista desejava liberar as terras para a colonização, para a exploração do látex, madeira e agropecuária. Neste contexto, surgiu o Internato Utiariti localizado a Oeste da Prelazia de



Diamantino, antes a sede do trabalho com as populações indígenas estava mais ao norte, no Mangabal do Juruena (Pacini, 2021, p.168).

O Internato do Utiariti foi uma instituição de ensino e missão jesuíta localizada no noroeste de Mato Grosso, destinada ao atendimento de crianças indígenas de diferentes etnias. Seu objetivo central era promover a escolarização e a inserção desses sujeitos no processo de civilização, conforme os parâmetros culturais e sociais dos missionários.

Além da função educativa, o internato também se constituiu como um importante centro de atuação dos jesuítas na região, servindo de base para missões itinerantes e para o estabelecimento de contatos com as populações indígenas locais.

Em Utiariti havia alojamentos separados para meninos e meninas, moços e moças. Cada alojamento tinha um mestre que os acompanhava 24 horas por dia. Eram acordados por ele, que batia palmas; iam lavar o rosto, escovar os dentes e assistir à missa.

De acordo com Arruda (1992, p. 184-185), a rotina diária no internato seguia uma rígida organização do tempo, combinando atividades de trabalho, estudo, lazer e práticas religiosas. Após o café da manhã, os internos seguiam para o trabalho na roça até aproximadamente as 9 horas. Em seguida, retornavam para higiene pessoal e deslocavam-se para as atividades de estudo até o horário do almoço.

No fim da tarde tomavam banho no rio e, se não tivesse havido missa da manhã ou, parece que as vezes mesmo tendo, assistiam outra missa. Depois jantavam e tinha mais ou menos 2 horas de jogos e brincadeiras as mais divertidas. Para terminar a jornada, rezavam o terço antes de ir dormir. (ARRUDA, 1992, p. 184 - 185).

Segundo o antropólogo Pacini (1999, p. 24), a consolidação do atendimento no centro educacional jesuíta demandou um esforço logístico de 24 caravanas entre 1956 e 1964, culminando na reunião de 100 alunos de diversas etnias, como os Paresi, Iranxe, Apiaká, Nambikwara, Cinta-Larga e Rikbaktsa. Supostamente, muitas dessas crianças eram órfãs de conflitos violentos decorrentes da expansão da fronteira na região, que resultaram na morte de seus pais; outras eram enviadas pelas próprias famílias como uma estratégia desesperada de proteção e sobrevivência diante das ameaças externas.

Esse cenário revela como a estrutura do internato, embora justificada pelo discurso da salvaguarda e da evangelização, operava em um contexto de profunda vulnerabilidade indígena, funcionando como um mecanismo de assimilação forçada e apagamento cultural que se alimentava das próprias lacunas deixadas pela violência na região.

O fechamento do Internato de Utiariti, em 30 de maio de 1968, deflagrou uma crise humanitária e social profunda. Por operar como uma instituição total que mantivera, por anos, crianças e jovens severamente isolados de suas famílias e comunidades de origem, o encerramento de suas atividades abriu um complexo horizonte de incertezas.



Esse cenário evoca questionamentos fundamentais sobre o destino dos egressos: quais seriam os encaminhamentos logísticos e afetivos dados a essas crianças, especialmente às órfãs, cujos pais haviam falecido nos conflitos da região?

Ademais, delineava-se o desafio do retorno: como seriam recebidas por seus familiares e etnias após um longo período de estranhamento cultural? O paradoxo central residia na difícil readaptação de sujeitos que haviam sido submetidos a um modelo pedagógico projetado especificamente para integrá-los e assimilá-los à sociedade não indígena, deixando-os em um doloroso limbo identitário entre o mundo da aldeia e o universo não indígena. Muitos que sobreviveram esse processo como alunos e alunas do internados tem muita dificuldade para relatar o que vivenciaram nesse período.

A transição do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em dezembro de 1967, vinculada ao Ministério do Interior, sinalizou uma aparente modernização nas políticas educacionais voltadas aos povos originários ao introduzir o debate sobre o ensino bilíngue.

Essa tendência institucional consolidou-se juridicamente com a promulgação do Estatuto do Índio, em 1973; em seu artigo 49, a legislação assegurou, de forma inédita, o direito à alfabetização na língua do próprio grupo étnico de forma concomitante ao aprendizado do português.

Contudo, para suprir a escassez de corpo técnico estatal, a FUNAI firmou uma parceria com a organização norte-americana *Summer Institute of Linguistics* (SIL). Na prática cotidiana, essa cooperação esvaziou o potencial emancipatório da lei. Conforme adverte Ferreira (2001, p. 92), a língua originária passou a ser instrumentalizada apenas como um veículo facilitador para a pregação religiosa, para a gestão pedagógica e para a transição compulsória rumo ao idioma nacional, perpetuando o projeto de assimilação cultural.

Nesse período, surgiram instituições de defesa dos povos originários que foram fundamentais para a organização do movimento indígena, tais como a Operação Amazônica (OPAN) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), criados em 1972. Ligadas aos setores mais progressistas da Igreja Católica, o objetivo dessas entidades era oferecer serviços na área da educação como uma forma de promover a autonomia, contrapondo-se à proposta colonizadora e assimilacionista até então vigente (Cohn, 2005, p. 488).

3.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988

Durante a ditadura militar, o Estado brasileiro violou constantemente os direitos indígenas por meio de violências físicas, fraudes documentais para apropriação de terras e expedições epidemiologicamente irresponsáveis da FUNAI, que dizimaram comunidades inteiras por contágio de gripe e envenenamento.

Soma-se a isso a violência institucional do Reformatório Agrícola Krenak, em Minas Gerais, e também na aldeia Umutina, no município de Barra do Bugres, em Mato Grosso, espaço destinado ao trabalho



forçado de indígenas rotulados como 'infratores' ou 'resistentes ao sistema' (Ramos; Nascimento, 2023, p. 145-162).

Segundo Bicalho (2010) cinco fatores contribuíram para o surgimento do movimento Indígena no Brasil: a assembleia indígena, o Decreto de emancipação de 1978, a constituinte que foi instalada em 1º de fevereiro de 1987, a comemoração dos 500 anos do descobrimento do Brasil e o acampamento Terra Livre/abril.

As Assembleias Indígenas ocorreram em locais distantes e de difícil acesso, contando com a participação de lideranças de norte a sul do país. Esses encontros envolviam uma grande estrutura logística e demandavam o apoio de parceiros estratégicos; além disso, reuniam povos de culturas distintas que nunca antes haviam se visto. Foi no estado de Mato Grosso que o movimento indígena ganhou destaque, contribuindo decisivamente para o avanço de suas lutas históricas.

Schroeder (1994, p. 140-141) destaca que a primeira Assembleia de Chefes Indígenas realizou-se na cidade de Diamantino, durante a Semana do Índio de 1974. Posteriormente, essas assembleias tornaram-se um fenômeno de proporção nacional, configurando-se como o verdadeiro embrião do movimento indígena organizado no Brasil. Dessa primeira Assembleia, participaram lideranças das etnias Nambikwara, Xavante, Bororo, Paresi, Tapirapé, Apiaká, Rikbaktsa e Iranxe.

Nos anos subsequentes, foram realizadas assembleias nacionais diretamente nas terras dos povos Bororo, Nambikwara e Tapirapé. Convocados pelas respectivas comunidades, esses encontros contaram com participação crescente e desdobramentos práticos, demonstrando a capacidade daquelas lideranças de relatar e analisar suas próprias realidades, além de se unirem para tomar decisões coletivas.

Assembleia Constituinte foi convocada em 27 de novembro de 1985 por meio da Emenda Constitucional nº 26/1985, e a elaboração da nova Constituição ficaria a cargo dos deputados eleitos em 1986. Buscando participar desse processo, o Movimento Indígena Brasileiro (MIB) lançou candidaturas indígenas, entre elas as de Mário Juruna (Xavante), Marcos Terena, Álvaro Tukano e Ubiraci Brasil. No entanto, nenhum desses candidatos foi eleito.

Diante desse cenário, a União das Nações Indígenas (UNI) elaborou um Programa Mínimo e o encaminhou à Comissão Provisória de Estudos Constitucionais. Paralelamente, iniciou-se uma campanha liderada pela Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e pela própria UNI, com o objetivo de promover debates e conscientizar tanto a sociedade em geral quanto os povos indígenas sobre a importância de sua participação no processo constituinte.

Com a participação de lideranças indígenas e a pressão exercida pelos movimentos organizados de diversos segmentos da sociedade, foi aprovado um texto constitucional considerado um dos mais avançados de sua época, garantindo direitos à sociedade civil e a grupos historicamente excluídos dos processos de



participação política e social, como os povos indígenas, as comunidades quilombolas e outros segmentos marginalizados.

Na atualidade As unidades escolares são amparadas por um aporte de leis que garantem a especificidade, bilinguismo, a interculturalidade e comunitaríssimo, de outro lado, fazem parte de um sistema oficial de educação que garantem conteúdo dos saberes tradicionais, e também disciplinas obrigatórias e optativas, com a participação da comunidade, professores e gestores indígenas.

O artigo 231 inaugura o Capítulo VIII da Constituição Federal de 1988, intitulado “Dos Índios”, estabelece o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas. O texto constitucional dispõe que: São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988, art. 231). Esse dispositivo representa um importante marco jurídico na garantia dos direitos indígenas, ao reconhecer sua identidade cultural e assegurar a proteção de seus territórios tradicionais.

Na década de 1990, as escolas indígenas, que anteriormente estavam vinculadas à FUNAI (Fundação Nacional do Índio), passaram por um processo de descentralização e foram incorporadas ao Ministério da Educação (MEC). Essa mudança contribuiu para o fortalecimento da educação escolar indígena, impulsionada pela criação de novas legislações específicas para a gestão dessas escolas e pela participação ativa de lideranças indígenas e professores na construção do processo educacional (Silva, 2015).

Em Mato Grosso, as escolas estaduais indígenas passaram a fazer parte do sistema oficial de ensino em 1995, na gestão do governador Dante de Oliveira que também colaborou para a criação do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso-CEEI/MT, sendo o primeiro colegiado do país.

Em Mato Grosso, as escolas estaduais indígenas passaram a integrar oficialmente o sistema público de ensino em 1995, durante a gestão do governador Dante de Oliveira. Nesse período, também foi criado o Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEEI/MT), considerado o primeiro colegiado dessa natureza no país. Essa iniciativa representou um importante avanço para a consolidação das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, fortalecendo sua participação nos processos de gestão e formulação das ações educacionais (Mendes, 2026).

Ao longo desses trinta anos, o Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEEI/MT), enquanto instituição colegiada, tem atuado na proposição de políticas públicas voltadas à garantia de uma educação que respeite as especificidades e a diversidade dos povos indígenas do estado. Além disso, exerce o papel de acompanhamento e fiscalização das políticas implementadas, buscando, por meio do diálogo institucional e, quando necessário, de ações judiciais, assegurar o cumprimento e o respeito aos direitos educacionais dos povos indígenas.



Ao longo desse processo, houve importantes avanços para a educação escolar indígena, entre eles a criação do colegiado e a indicação de representantes indígenas para exercer a função de conselheiro no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso espaços de participação contribuíram para a formulação de diretrizes, normas e propostas voltadas para o atendimento das escolas estaduais e também de unidades escolares indígenas.

Entretanto, a análise do sistema educacional em âmbito nacional evidencia a existência de fragilidades na efetivação dessas políticas. Embora as diretrizes aprovadas necessitem de regulamentação nos estados para sua implementação, muitas delas não são plenamente consideradas ou executadas pelos sistemas de ensino.

Como consequência, frequentemente os povos indígenas e suas organizações precisam recorrer ao Ministério Público Federal e à judicialização para garantir o cumprimento de direitos já reconhecidos na legislação educacional e indigenista(Mendes,2026).

Ao longo dessas três décadas, destaca-se que, durante a gestão do governador Blairo Maggi, foi realizado o único concurso público específico para o cargo de professor indígena no estado.

Desde então, a maior parte das contratações tem ocorrido de forma temporária, com sucessivas renovações anuais dos contratos. Essa situação gera instabilidade profissional e pode comprometer a continuidade das ações pedagógicas desenvolvidas nas comunidades indígenas. Além disso, a ausência de novos concursos públicos limita as oportunidades de efetivação desses profissionais, que, apesar de sua qualificação e experiência, permanecem submetidos a vínculos precários e a condições salariais menos favoráveis.

A educação escolar indígena mesmo como uma imposição da sociedade nacional no projeto de civilização, na atualidade é percebida como um instrumento de garantia dos territórios tradicionais. A partir do momento que são criadas e organizadas a unidade escolar, revitaliza as culturas, forma os cidadãos e é um instrumento político-pedagógico pois legitima a posse da terra.

O principal direito garantido aos povos originários é a posse das terras, pois sem elas não é possível a continuidade do modo de vida e seus costumes. Constantemente ocorre a violação desse direito com a invasão dos territórios para extração de minerais sendo os responsáveis pelos genocídios de diversos povos entre os quais destaco os ianomâmis, além de destruição da natureza, prejudicando o modo de vida e sua existência enquanto povo.

Para Braga (2021) a educação diferenciada para os povos indígenas é um instrumento de luta e resistência. Segundo o autor para torna-la efetiva é preciso rever as práticas, o calendário e currículo diferenciado conforme a sua cultura e tradição. O MEC elabora Diretrizes Gerais para todo país como coordenador da Política Nacional de Educação.



Entretanto, Estados e municípios têm autonomia para organizar seu próprio sistema. O estado tem que normatizar as legislações aprovada pelo MEC através de resoluções complementares. Mesmo essa legislação não é obedecida pelo Estado e Secretária de Educação e os gestores juntamente com o movimento social precisa acionar o Ministério Público Federal para as partes cheguem num acordo.

Outro direito desrespeitado encontramos na Diretrizes Nacional da Educação Escolar indígenas, na Seção I –Do Currículo da Educação Escola Indígena Art. 15, § 6º (...) respeitando a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizando independente do ano civil.

Entretanto, os Sistemas de Educação impõem o calendário oficial nãorespeitando a especificidade das unidades escolares. O sábado e domingo que anteriormente eram aceitos como dia letivo é proibido porque não estariacumprido o descanso semanal (Diretrizes Curriculares Nacionais Nº 05/2012, p.8).

Apesar de alguns avanços nas últimas décadas, à educação escolar indígena sofre desafios significativos que necessitam serem superados para uma educação de qualidade. Por exemplo pelo menos 15% da população indígena no país é constituída de analfabetos, conforme o Censo Demográfico de 2022, divulgado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Segundo o Censo de 2023, apenas 24,8% das instituições escolas indígenas dispõem de material didático, enquanto somente 12,8% possuem bibliotecas ou sala de leituras. Do ponto de vista da tecnologia, o acesso à internet é realidade para 43% e um terço delas carecem de energia elétrica(Soares, 2025).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da implementação das políticas de colonização e catequização, considerando os aspectos relevantes da educação escolar indígena no Brasil e em Mato Grosso, demonstra que, ao longo de mais de cinco séculos, desde a chegada dos colonizadores europeus, predominou um projeto de dominação voltado para a exploração dos povos originários. Nesse contexto, os indígenas foram submetidos a processos de escravização, expropriação de seus territórios e negação de suas identidades culturais. A catequização e a educação escolar implantadas pelos colonizadores tinham como principal objetivo integrar os povos indígenas à lógica colonial, promovendo o abandono de suas línguas, crenças, rituais e formas tradicionais de organização social.

Em Mato Grosso, assim como em outras regiões do Brasil, essas políticas contribuíram para o enfraquecimento de diversas culturas indígenas, favorecendo os interesses econômicos e políticos do sistema colonial e, posteriormente, do modelo capitalista de produção. Entretanto, os povos indígenas não permaneceram passivos diante desse processo. Ao longo da história, desenvolveram estratégias de resistência e de preservação de seus saberes, tradições e identidades.

Nas últimas décadas, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorreram avanços significativos no reconhecimento dos direitos indígenas. A educação escolar indígena



passou a ser concebida como um instrumento de valorização cultural, fortalecimento identitário e promoção da autonomia dos povos indígenas. Atualmente, busca-se uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, que respeite os conhecimentos tradicionais e contribua para a preservação das línguas e culturas dos povos originários, tanto em Mato Grosso quanto em todo o Brasil.

REFERÊNCIAS

ÂNGELO, Francisca Navantino de. **Educação Escolar entre os povos indígenas de Mato Grosso: Cinco casos, cinco estudos**. Tese [Doutorado em Antropologia Social], Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2018.

ÂNGELO, Francisca Navantino de. **O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso: protagonismo indígena**. 2005. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Mato. Grosso, Cuiabá-MT, 2005.

BICALHO, Poliene Soares S. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)**. Tese (Doutorado em História). Universidade Nacional de Brasília, Brasília-DF: 2010.

BRASIL. [Legislação] **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Distrito Federal.

BORO MAKUDA, Adriano. **Direito ao espaço memorial: Boe-Bororo**. Dissertação [Mestrado de Antropologia]. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Cuiabá, 2018

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, p.485-515, jul./dez. 2005.

D' ANGELIS, W, 1957. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**/ Wilmar da Rocha – Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Ferreira (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p.71-111.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2011

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979

MONTEIRO, John. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

PACINI, Aloir. **Pacificar: relações interétnicas e territorialização dos Rikbaktsa**. Dissertação [Mestrado em Antropologia], Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 1999.



Ramos, Beatriz, Nascimento, Patrícia Emanuelle. Entre descasos e omissões: a política indigenista na ditadura. **Cadernos de Pesquisa CDHIS**.V.36, Nº2,2023.

RESENDE, Maria Leônia Chaves de. ***Gentios Brasileiros: índios coloniais em Minas Gerais setecentista***. Tese [Doutorado em História],UNICAMP, 2003.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: Possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivamilson Silva (orgs). **Educação e diversidades: um diálogo necessário na Educação Básica**. Maceió: EDUFAL, 2015.

SCHROEDER,Ivo.A construção da escola indígena em Mato Grosso.In:ARTEMIS,Torres(Orgs) **Movimentos:Ensaio de educação Popular**,Cuiaba EDUFMT,1994.

SOUZA, Laura de Mello e. ***O Diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial***. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A.; FERREIRA, M. (Org.). **Antropologia, história e educação**. São Paulo: Global/ Mari/Fapesp, 2001. p. 45-70.