



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E
LITERATURA - PPGL**

SIMARA DE SOUSA MUNIZ

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS:
UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CURSO DE CAPACITAÇÃO AO
CURSO DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO INDÍGENA**

**Araguaína - TO
2017**

SIMARA DE SOUSA MUNIZ

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS:
UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CURSO DE CAPACITAÇÃO AO
CURSO DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO INDÍGENA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Letras: Ensino de Língua e
Literatura - PPGL da Universidade Federal do
Tocantins, como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em língua e Literatura.**

**Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges
Albuquerque**

Araguaína – TO

2017

SIMARA DE SOUSA MUNIZ

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS:
UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CURSO DE CAPACITAÇÃO AO
CURSO DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO INDÍGENA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Letras - PPGL: Ensino de Língua e
Literatura da Universidade Federal do Tocantins,
como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em língua e Literatura.**

**Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges
Albuquerque**

Aprovada em: 28/03/2017

BANCA EXAMINADORA:

**Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (UFT)
(Orientador)**

**Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa (UNB)
(Membro Externo)**

**Profa. Dra. Rosária Helena Ruiz Nakashima (UFT)
(Membro Interno)**

**Profa. Dra. Maria José de Pinho (UFT)
(Suplente)**

A minha Vó, Feliciana de Sousa Muniz (in memorian).

*A Sebastiana de Sousa Muniz. Mãe e amiga.
Obrigada por suas orações. Te amo.*

*Toda minha família, que sempre torceram por mim.
Obrigada por tudo.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho tem um pouco de cada uma dessas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que ele fosse realizado. A todos que me acompanharam meus eternos e mais sinceros agradecimentos.

Primeiramente, a Deus, Autor e Consumador da minha Fé! Toda honra e toda Glória seja dada a TI SENHOR JESUS! Presente em todos os momentos da minha vida! Obrigada por tudo.

À minha família, especialmente, Netinha, Yolanda, Carlos, Cris e Ana Paula, que a distância sempre estiveram presentes. Obrigada pelas orações e motivação.

Ao meu orientador Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque, pelos momentos de aprendizagem e pela confiança em mim depositada, pelas oportunidades, por ser um exemplo a ser seguido, não só como profissional competente, mas como pessoa, amoroso, capaz de se colocar no lugar do outro, um MESTRE por excelência. Muito obrigada. Deus abençoe sua vida ricamente!

Às professoras, Rosineide Magalhães de Sousa e Rosária Helena Ruiz Nakashima, pelas inestimáveis contribuições e pelas valiosas sugestões que me ofereceram no sentido de melhorá-lo. Sinto-me honrada com suas contribuições.

Sou grata a Prof^a Dra. Raimunda Benedita Cristina Caldas, por transbordar simpatia e profissionalismo, gentileza e dedicação, por seu acolhimento incondicional durante as aulas.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins, campus Araguaína (UFT), os quais foram referências importantes para minha pesquisa, Prof^a Janete Silva dos Santos, Antônio Ribeiro e em especial à Profa. Maria José de Pinho, pelos momentos de discussão e troca de conhecimentos durante as aulas.

Ao secretário do PPGL, Aloisio Orione, pela atenção, incentivo e agilidade em fornecer as orientações solicitadas.

Aos colegas, Renato Yahe, Marcilene, Francinaldo, Elisa e Rogério, com quem vivi momentos especiais.

A todos os Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, pela recepção, momentos de aprendizagem e de muito conhecimento. Foram experiências únicas e especiais.

À SEDUC/TO, em nome da professora Cleide Araújo Barbosa do departamento de Educação Escolar Indígena do Tocantins pelas informações concedidas e em especial as Diretorias Regionais de Ensino do Tocantins pelos dados fornecidos com agilidade.

Ao Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins-DSEI-TO, em especial a Profa. Maria Maviolene, pela paciência e informações prestadas.

A Faculdade de Ciências do Tocantins-FACIT, em nome da Dra. Ângela Maria Silva, por compreender minhas ausências.

À grande amiga, de todas as horas, professora Denyse Mota, pelo incentivo, apoio, por ser exemplo de pessoa Cristã, competente e dedicada. Tudo que se dispõe a fazer faz com EXCELÊNCIA! Obrigada por tudo!

Em especial, a Professora Severina Almeida (Sissi) por sua dedicação e comprometimento, pelas pesquisas que realiza, em especial, com os Apinajé. Obrigada por dividir seu inestimável conhecimento e incentivo neste trabalho. Você faz parte dessa vitória!

A minha amiga Noraia Cavalcanti, pelo apoio, por patrocinar o computador para os estudos. Obrigada amiga por tudo.

As minhas irmãs de fé, Leila e Beth, pelos incentivos, orações.

Aos meninos e meninas bolsistas de graduação OBEDUC/CAPES/UFT, Alisson, Marcela, Danilo, Marcos, Jhon, Raquel, Weslane, Lucieny, Adriano Karajá e Danilo, pelo carinho que sepre tiveram comigo!

Aos Colegas de Congresso, Prof. Paulo Hernandez, Marta, Victor, Francisca, Geovanna, Davi e Profª Danielle.

A todos que me apoiaram e me incentivaram na busca da realização desse grande projeto.

“A escola que a gente quer é a escola do prazer, aquela que a gente pode vir todos os dias. E nunca sinta vontade de ir embora. Não queremos uma escola que só tenha mais cadeiras, quadro-negro e giz, mas sim uma escola da experiência, da convivência e da clareza. Se um dia alguém trazer um peixe que foi pescado no riacho perto da nossa casa, ele seria nosso objeto de estudo”.

(Referencial Curricular Nacional – Creuza Prumkwy, professora Krahô).

RESUMO

Neste trabalho apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre a Educação Indígena do Estado do Tocantins. O objetivo foi realizar um estudo sobre a Educação Escolar Indígena no estado do Tocantins, identificando a trajetória histórica do curso de capacitação e de formação do magistério indígena. Trabalhamos a partir dos procedimentos da pesquisa qualitativa e também bibliográfica e documental. As bases teóricas tratam de Educação Escolar Indígena; Magistério Indígena; Formação de Professores Indígenas. Sendo assim, as bases teóricas que fundamentam nossa pesquisa contemplam para Educação Indígena, utilizamos as teorias de: RCNEI (1988), Albuquerque (1999, 2007, 2011, 2013, 2015), Grupioni (2001, 2006), Lopes da Silva (2001), Lopes da Silva e Grupioni (2001). Almeida (2011, 2012, 2013, 2015), D'Ángeles (2010, 2013), Lima (2012). Sobre a Educação Indígena no Tocantins, Albuquerque (2007, 2008, 2011), Almeida (2011; 2015). Acerca do Magistério Indígena no Tocantins: Braggio (1992, 1998, 2002), Albuquerque (2007). Sobre a Formação de Professores Indígenas: Albuquerque (2011, 2012), Maher (2005; 2006; 2010), Grupioni (2006), RCNEI (1988), dentre outros. Além desses, consultamos as políticas indigenistas e de educação indígena, FUNAI (2010, 2016), MEC/PNE (2010, 2013), SEDUC (2016), Grupioni (2001) e Barros (2004), apresentando um quadro referencial que permite identificar sua incidência em nosso sistema de ensino. Os resultados apresentam um cenário em que os Professores Indígenas do Estado do Tocantins buscam uma formação que permita a edificação de uma escola realmente indígena, onde os saberes e fazeres próprios do universo indígena sejam efetivados. Ademais, a Secretaria de Educação do Tocantins SEDUC, mantém um programa de formação continuada, um Magistério Indígena, no qual os professores das diversas escolas das aldeias indígenas do estado, podem aperfeiçoar sua prática pedagógica, buscando, por meio das relações interculturais, um entendimento mais amplo do lugar que ocupam na sociedade brasileira, a partir da Educação Escolar.

Palavras chave: Educação Indígena; Magistério Indígena; Formação de Professores.

ABSTRACT

In this work we present the results of a research on the Indigenous Education of the State of Tocantins. The objective was to carry out a study on Indigenous School Education in the state of Tocantins, identifying the historical trajectory of the training course and the training of indigenous teachers. We work from qualitative research procedures, as well as bibliographical and documentary research. The theoretical bases deal with Indigenous School Education; Indigenous Teaching; Training of Indigenous Teachers. Thus, the theoretical bases that support our research contemplate for Indigenous Education, we use the theories of: RCNEI (1988), Albuquerque (1999, 2007, 2011, 2013, 2015), Grupioni (2001, 2006), Lopes da Silva (2001), Lopes da Silva and Grupioni (2001), Almeida (2011, 2012, 2013, 2015), D'Angeles (2010, 2013), Lima (2012). On Indigenous Education in Tocantins, Albuquerque (2007, 2008, 2011), Almeida (2011, 2015). About the Indigenous Magisterium in Tocantins: Braggio (1992, 1998, 2002), Albuquerque (2007). On the Training of Indigenous Teachers: Albuquerque (2011, 2012), Maher (2005; 2006; 2010), Grupioni (2006), RCNEI (1988), among others. In addition to these, we consulted indigenous and indigenous education policies, FUNAI (2010, 2016), MEC / PNE (2010, 2013), SEDUC (2016), Grupioni (2001) and Barros (2004), presenting a framework for identifying its impact on our education system. The results present a scenario in which the Indigenous Teachers of the State of Tocantins seek a formation that allows the construction of a truly indigenous school, where the knowledge and practices of the indigenous universe are realized. In addition, the Secretariat of Education of Tocantins SEDUC maintains a continuing education program, an Indigenous Magisterium, in which teachers from the various schools of the indigenous villages of the state can improve their pedagogical practice, seeking, through intercultural relations, an understanding of the place they occupy in Brazilian society, starting from School Education.

Keywords: Indigenous Education; Indigenous teaching; Formation Teachers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01. Primeira etapa do Curso de Magistério Indígena no Tocantins 1991.....	91
Tabela 02. Segunda etapa do Curso de Magistério Indígena no Tocantins 1994.....	91
Tabela 03. Terceira etapa do Curso de Magistério Indígena no Tocantins 1997.....	92
Tabela 04. Matriz Curricular do Curso do Magistério Indígena-TO.....	95
Tabela 05. Etapas do Magistério Indígena do Tocantins (1998-2016).....	100
Tabela 06. Situação Atual da Educação Indígena do Estado do Tocantins.....	120
Tabela 07. Regional de Gurupi.....	121
Tabela 08. Regional de Miracema.....	122
Tabela 09. Regional de Paraíso.....	122
Tabela 10. Regional de Araguaína.....	123
Tabela 11: Regional de Tocantinópolis.....	123
Tabela 12: Regional de Pedro Afonso.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Documentos normativos para a Educação Escolar Indígena.....	37
Quadro 02. Representantes do CEEI-TO exercício (2014-2016).....	103
Quadro 03. Quantidade de Vagas por Povo Indígena.....	106
Quadro 04. Relação dos professores aprovados no concurso de 2008.....	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Professor Albuquerque numa aula do Curso de Magistério Indígena.....	92
Figura 02. Solenidade de Formatura do Magistério Indígena em 23/07/2015.....	99
Figura 03. Áreas do conhecimento: Saberes Escolares.....	111
Figura 04. Mandala da Parte Diversificada.....	117
Figura 05. Mandala dos Saberes Próprios Indígenas.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS

Art – Artigo

CAIEMT - Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Conselho de Educação Básica

CEE-TO - Conselho de Educação Escolar do Tocantins

CEEI - Conselho de Educação Escolar Indígena

CEEI-TO - Conselho de Educação Escolar Indígena do Tocantins

CEE-TO - Conselho de Educação Estadual do Tocantins

CEI/MT - Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso

CEMIX - Centro de Ensino Médio Indígena Xerente

CGPC - Coordenação Geral de Promoção da Cidadania

CIMI-TO - Conselho Indigenista Missionário do Tocantins

CIP – Comissão Interinstitucional e Paritária

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNEEI/MEC – Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação.

CNPI – Comissão Nacional dos Professores Indígenas

COPE – Coordenação de Processos Educativos

DCEEI – Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena

DCNGEB - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica

DRE - Diretoria Regional de Ensino do Estado do Tocantins

DSEI - Distrito Sanitário Especial Indígena

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISA - Instituto Socioambiental

ISS – Instituições de Educação Superior
LALI – Laboratório de Línguas Indígenas
LDB - Lei de Diretrizes e da Educação Nacional 9394/96
MEC – Ministério da Educação
MT – Mato Grosso
NEPPI - Núcleo de Estudo e Pesquisa com Povos Indígenas
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OPIRR - Organização dos Professores Indígena de Roraima
OBEDUC - Observatório da Educação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura
PPEEI - Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Tocantins
PROLIND – Programa de apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PROUNI – Programa Universidade para Todos
RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC/TO - Secretaria de Educação do Tocantins
SESAI – Secretaria de Saúde Indígena
SESu - Secretaria Ensino Superior
SIL - *Summer Institut of Linguistic*
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
TO – Tocantins
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMT- Universidade Federal do Mato Grosso
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFT - Universidade Federal do Tocantins
UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA	25
1.1. Breve Histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil.....	25
1.2. Introdução da Educação Escolar Indígena no Tocantins.....	32
1.3. Educação Escolar Indígena: Legislação e Normas.....	39
1.4. A Constituição de 1998, a LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena.....	40
1.4.1. Educação Indígena na LDB (Lei nº 9.394/96).....	41
1.4.2. A Educação Indígena no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172).....	43
1.4.2.1. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.....	44
1.4.3. As Diretrizes Curriculares para a Educação Indígena.....	45
CAPÍTULO II – ASPECTOS METODOLÓGICOS	49
2.1. Objetivos.....	49
2.2. Pesquisa Qualitativa: Procedimentos e Técnicas da Pesquisa.....	49
2.3. O Percurso da Geração dos Dados.....	54
CAPÍTULO III – BASES TEÓRICAS	56
3.1. Aspectos da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena.....	56
3.2. Formação dos Professores Indígenas: Uma Reflexão Necessária.....	63
3.3. Magistério Indígena.....	69
3.4. Licenciatura Intercultural.....	73
CAPÍTULO IV – IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS	78
4.1. Os Povos Indígenas do Estado do Tocantins.....	78
4.1.1. Os Karajá, Javaé e Karajá Xambioá	79
4.1.2. Os Xerente.....	80
4.1.3. Os Krahô.....	81

4.1.4. Os Apinajé.....	83
4.1.5. Os Krahô-Kanela.....	84
4.2. A Efetivação da educação Escolar Indígena no Tocantins.....	86
4.3. O Curso de Capacitação de Professores Indígenas (1991-1997).....	90
4.4. Curso de Formação do Magistério Indígena do Estado do Tocantins.....	93
4.5. Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Tocantins.....	101
4.6. 1º Concurso Público para Professores Indígenas no Tocantins.....	105
4.7. A Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Tocantins.....	108
4.8. Situação Atual da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins.....	120
4.8.1. Escolas.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	129
ANEXOS.....	136

INTRODUÇÃO

A motivação em pesquisar sobre a Educação Escolar Indígena no Tocantins advém da necessidade de contribuir com estudos sobre a temática indígena. O intuito foi perceber como se efetiva a formação dos professores para o exercício do Magistério Indígena, considerando as especificidades de cada povo, os aspectos socio-históricos, linguísticos e interculturais, tendo em vista suas trajetórias históricas. Consideramos que a Secretaria de Educação do Tocantins e as políticas educacionais, voltadas aos indígenas desse Estado, permitam implantar, nas escolas das aldeias, uma educação escolar indígena, específica, bilíngue, intercultural e diferenciada.

Não obstante, a Educação Indígena no Brasil, a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), está no centro das discussões em diferentes esferas sociais, educacionais e culturais. São vários os documentos que normatizam e regulamentam a Educação em contextos socioculturais complexos, tanto no Brasil quanto nos demais países onde convivem diferentes Povos e suas riquezas em diversidade e culturas.

Desse modo, percebemos uma preocupação em relação à criação e desenvolvimento de projetos, visando quase sempre à questão da interculturalidade e uma demanda por cursos que visam especificamente a formar docentes indígenas que venham atuar nas escolas de suas comunidades, buscando reparar uma dívida para com os indígenas que perdura desde o descobrimento do Brasil. Sendo assim é importante que se realizem estudos com essa proposta, o que apresenta-se como uma justificativa para o nossa pesquisa.

O cenário que presenciamos é de um mundo globalizado, onde as línguas e as culturas dialeticamente se entrecruzam, num embate em que as pessoas e suas diferentes formas de viver são cotidianamente colocadas em cheque, particularmente em relação às identidades e subjetividades. Isso porque tal cenário é propício para um descompasso nas relações entre os sujeitos, considerando os aspectos interétnicos que permeiam tais relações.

O que se espera, é que o processo de constituição dessas identidades e dessas subjetividades, transcorra de tal modo que uma sociedade não se sobreponha a outra (ALMEIDA, 2015), e assim possam conviver harmonicamente indígenas e não indígenas, numa relação de alteridade.

A Educação assume um papel de extraordinária relevância, por seu teor transformador, pois, segundo Paulo Freire (1997), se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Essa transformação promovida pelo ato educativo atuará nas subjetividades, numa ação coordenada em que aspectos como ética e solidariedade assumem relevância, notadamente em relação à tensão na realidade de fronteira étnica (ALMEIDA, 2015).

Sendo assim, é pertinente pensar no que argumenta Almeida (2011), entendendo que a década de 1990 consolidou os dispositivos da Constituição Federal do Brasil (1988), quando foi promulgado o Decreto Presidencial N° 26, de 4 de Fevereiro de 1991, que atribuiu ao MEC a incumbência de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, bem como coordenar as ações referentes a estas escolas em todos os níveis de ensino. Essa tarefa foi, nas três décadas anteriores, atribuída à Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Esse Documento Legal transfere a organização da Educação Indígena aos Estados e Municípios, a qual passa a figurar nos documentos educacionais posteriores, quais sejam: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional LDB 9394 (1996); Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (1998) e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (1998). Tais documentos fazem alusão a uma Educação Diferenciada, Bilíngue e Intercultural para os povos indígenas brasileiros.

Não obstante, no ano de 1995, foi criado o Conselho de Educação Escolar Indígena - CEI/MT, que se constituiu num espaço de discussão, reflexão e luta pela Educação Escolar para os povos indígenas brasileiros. A criação do CEI/MT fortaleceu o movimento dos professores indígenas que passaram a reivindicar a formação continuada por meio de cursos específicos e diferenciados¹.

Em 1997, após a conferência Ameríndia, foi criado pelo Governo do Estado do MT a Comissão Interinstitucional e Paritária que iniciou as discussões sobre a formação de professores indígenas em nível superior. A Comissão era constituída por representantes da Secretaria de Educação do Mato Grosso-SEDUC/MT, Fundação Nacional do Índio-FUNAI, do Conselho de Educação Estadual do Mato Grosso-CEE/MT, Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso-CEI/MT, Universidade Federal do Mato Grosso-UFMT, Universidade do Estado do Mato

¹ Fonte: www.ufmt.br/revista/arquivo/rev12/escolas_indigenas_em_mato_groso.html.

Grosso-UNEMAT, Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso-CAIEMT² e representantes indígenas³.

No ano de 1998, a Comissão elaborou o anteprojeto para formação em nível superior, estabelecendo as diretrizes gerais da proposta. O projeto foi concluído pela Comissão no final de 1999, com a entrega oficial do documento ao Governo do Estado de Mato Grosso. O ano de 2000 foi dedicado às negociações políticas e financeiras, com a assinatura dos convênios entre as instituições parceiras e a sua aprovação nos colegiados da Universidade do Estado de Mato Grosso⁴.

Almeida (2011) destaca que a formação de professores da educação dos povos indígenas no Brasil, a rigor, tem, dentre outros programas, o “Observatório da Educação Escolar Indígena” (2009), quando a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - em parceria com a SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira criou o programa visando ao fortalecimento da formação dos profissionais da Educação Básica Intercultural Indígena. O objetivo foi estimular a produção acadêmica e a formação dos alunos de graduação e pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Com efeito, nossa pesquisa que tem como objeto de estudo a Educação Escolar Indígena no estado do Tocantins, fazendo um percurso desde *Summer Institute of Linguistics (SIL)*⁵, passando pela Constituição Federal do Brasil (1988) até normas e resoluções atuais.

O objetivo do nosso trabalho é realizar uma pesquisa sobre a implantação da Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins com o propósito de registrar a trajetória do Curso de Capacitação ao Curso de Formação do Magistério Indígena, considerando os diferentes povos, suas culturas e línguas, na situação de contato que mantêm com a sociedade não indígena.

Nossa pesquisa se configura como qualitativa, de base bibliográfica, documental, realizada mediante uma criteriosa análise documental, sendo a

² As siglas e seus respectivos significados estão dispostos em uma página específica para esse fim nos elementos pré-textuais.

³ Fonte: www.ufmt.br/revista/arquivo/rev12/escolas_indigenas_em_mato_grosso.html.

⁴ Fonte: www.ufmt.br/revista/arquivo/rev12/escolas_indigenas_em_mato_grosso.html.

⁵ Missão evangélica americana Summer Institute of Linguistics (SIL), é uma entidade criada no México na década de 1930, expandiu-se na América Latina por meio de alianças com intelectuais latino-americanos e não com o apoio das igrejas evangélicas locais (Stoll, 1985). A missão teve como política manter "padrinhos", "protetores" ou "patronos" entre políticos e intelectuais, tais como Lázaro Cardenas no México, Vargas Llosa no Peru e Darcy Ribeiro no Brasil (BARROS, 2004).

Educação Indígena em sua configuração de política pública, sua abrangente legislação e normas, além de uma frente teórica ampla, devidamente estudada e discutida ao longo do texto, características marcantes do trabalho.

Elencamos, a seguir, nossas argumentações para justificar a pesquisa, tendo uma ampla base teórica que sustenta desde a metodologia, até as áreas do conhecimento. Sobre Educação Indígena, utilizamos as teorias de: RCNEI (1988), Albuquerque (1999, 2007, 2011, 2013, 2015), Grupioni (2001, 2006), Lopes da Silva (1994, 2001), Lopes da Silva e Grupioni (2001). Almeida (2011, 2012, 2013, 2015), Almeida e Albuquerque (2011), D'Ángeles (2000, 2013). Para Educação Indígena no Tocantins Albuquerque (2007, 2008, 2011, 2014, 2015). Acerca do Magistério Indígena no Tocantins: Braggio (1992, 1998, 2002, 2007), Albuquerque (2007). Sobre a Formação de Professores Indígenas: Albuquerque (2011, 2012, 2014), Maher (1994; 1998; 2005; 2006; 2010), Grupioni (2006), RCNEI (1988), dentre outros. Além desses, consultamos, para as políticas indigenistas e de educação indígena, FUNAI (2010, 2016), CIMI (2001, 2016), SPI (2001); MEC/PNE (2010, 2013), DSEI (2016), SEDUC-TO (2016).

Com a pesquisa esperamos poder contribuir para uma Educação Escolar Indígena no Tocantins, principalmente no que diz respeito à formação dos professores para o exercício do Magistério Indígena, considerando os aspectos específicos que cada povo indígena traz em sua história, e que também, os povos indígenas desse estado tenham uma educação que possa fazer a diferença nas salas de aulas das escolas de suas aldeias, mediante uma prática pedagógica que considere as especificidades do contexto indígena.

Com efeito, Educação Escolar Indígena, Formação de Professores Indígenas e Magistério Indígena, mais do que uma composição de palavras, são campos teóricos que formam uma epistemologia na qual se entrecruzam saberes e fazeres educacionais. Segundo Albuquerque (2012), no final dos anos 1980 e toda a década de 1990, no Brasil, os povos indígenas passaram a ter visibilidade, num evidente processo de recuperação e apropriação de direitos que historicamente lhes foram negados. Com o advento da Constituição Federal do Brasil (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394 (1996), do Referencial Nacional para a Educação indígena (1998), das Diretrizes Curriculares da Educação Indígena (2013), os mais de 300 povos indígenas brasileiros (IBGE, 2010), tiveram seus direitos reconhecidos, sendo que a educação assumiu um lugar de destaque.

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde a década de 1970, avanços significativos e trabalhos que discutam a formação de professores para atuarem nas escolas de suas aldeias. Segundo Urquiza e Nascimento (2010), nas últimas décadas do século XX, por iniciativa dos povos indígenas, com apoio de universidades e Organizações não Governamentais (ONG's), a realidade colonial, de uma escola a serviço da assimilação compulsória, vem mudando, tendo como marco legal, a Constituição Federal de 1988, a qual garante, além do reconhecimento da diversidade linguística e sociocultural, uma educação indígena específica, diferenciada, bilíngue e comunitária. Ademais, a literatura consultada, por exemplo, RCNEI (1998), Albuquerque (2007, 2000), Grupioni (2006), Almeida (2011), Lopes da Silva (2000), D'Angeles (2000), informa que a Educação Indígena no Brasil, atualmente, se destaca como uma Política Pública de Inclusão Social.

Para Rosamaria Durand (2007), ainda hoje é inconsistente o trabalho oficial quando o assunto é a implementação de políticas públicas no Brasil, principalmente no que tange à coerência das ações que lidem diretamente com a realidade do interculturalismo no espaço educacional, e com a necessidade de se proteger por um viés humanitário – com igualdade, justiça e respeito - a diversidade da figura humana, tanto em sua individualidade como quando representada por grupos sociais. Segundo a autora, a questão do indígena, bem como das minorias étnicas, mostra que a educação como um todo e cada disciplina como um componente vital dessa totalidade, devem ter como fim a cultura integral dos estudantes, seu futuro e sua visibilidade⁶.

Segundo Almeida (2011, p. 151), “a formação do professor, indígena ou não indígena, é uma questão de política pública, e como tal deve ser conduzida”.

[...] Sendo assim, se faz iminente, no contexto global no qual estamos todos inseridos, a adoção de uma pedagogia, de políticas públicas que respeitem incondicionalmente os aspectos culturais, históricos, a organização social, a linguagem e os processos diferenciados de aprendizagem dos povos, para que os mesmos não se solidifiquem como herdeiros de uma educação autoritária, excludente, e que possam ser condutores do seu próprio processo de aprendizagem (DURAND, 2007, p. 9).

⁶ Texto de referência: apresentação da 1ª edição do livro: Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue /organização, Ignácio Hernaiz; tradução, Maria Antonieta Pereira... [et al]. – 2. ed. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco (2007).

Nesse sentido, e considerando o teor de política pública da Educação Indígena, passamos a informar alguns conceitos desse tipo de ensino, bem como apresentar alguns documentos que o sustentam.

De acordo com Albuquerque (2011) o panorama da Educação Indígena no Brasil, atualmente, reflete a ação dos órgãos responsáveis pela elaboração de políticas públicas voltadas para a efetivação de um ensino que contemple as conquistas proporcionadas por documentos normativos, como é o caso do Art. 210 da Constituição Federal Brasileira (1988). Além desse, o autor destaca o Art. 78 da atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 (BRASIL, 1996), que determina que o Sistema de Ensino da União desenvolva ações integradas de ensino e pesquisa para a oferta de Educação Escolar Bilíngue e Intercultural aos Povos Indígenas.

Discorrendo acerca da educação escolas no Tocantins, Abreu (2013) adverte que o Governo do Estado do Tocantins, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), vem estabelecendo diretrizes e normas a fim de regulamentar a Educação Escolar dos povos Indígenas dessa unidade da federação. Dentre essas diretrizes, a autora destaca o Conselho de Educação Escolar Indígena do Tocantins (CEEI-TO), o qual foi criado por meio do decreto nº 2.367 de 14 de março de 2005. O CEEI-TO é um órgão consultivo, deliberativo e que está ligado à SEDUC. Este órgão é composto, obrigatoriamente, por dois representantes de cada etnia indígena que habita no estado do Tocantins, por três representantes da SEDUC e por dois representantes do Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEE-TO). Para compor o CEEI-TO também pode ser convidado um representante do CIMI, da DSEI-TO, da FUNAI, da UFT e do MEC.

O termo Educação Escolar Indígena, Diferenciada e Intercultural, é recorrente na literatura consultada e isso se evidencia na obra do Prof. Francisco Edviges Albuquerque⁷ que tem se ocupado de estudar os povos indígenas com destaque para os Apinajé e os Krahô.⁸ O foco de suas produções teóricas é a Educação, com destaque para dois Projetos muito relevantes. O primeiro é o “Programa do Observatório da Educação Escolar Apinajé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural”

⁷ Professor e Linguista Brasileiro que atua na Educação Indígena trabalhando diretamente com os povos Apinajé e Krahô.

⁸ Segundo esse autor, a grafia correta é os Apinajé, os Krahô, os Xerente, etc. (ALBUQUERQUE, 2012).

(2010-2012); e o segundo, “Projeto de Educação Escolar Indígena Krahô Bilingue e Intercultural” iniciado em 2013 e finalizado em 2016.

Abreu (2013) recorre à Lei nº 2.139 de 3 de setembro de 2009, publicada no Diário Oficial nº 2.970, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino no estado do Tocantins, na qual a Educação Escolar indígena, como modalidade de ensino, tem um espaço reservado na Seção III, afirmando que, dentro das possibilidades, deve ser ofertado aos povos indígenas os Ensino Fundamental e Ensino Médio, numa concepção bilíngue e intercultural, respeitando a diversidade sociocultural e linguística de cada povo.

Nesse sentido, apresentamos a estrutura do trabalho, composta por quatro capítulos e as considerações finais. No I capítulo, apresentamos sucintamente um breve histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil até chegar ao Tocantins, promovendo uma discussão sobre a Educação Escolar indígena, notadamente em relação à legislação que a sustenta, e a ação dos órgãos responsáveis pela elaboração de políticas públicas voltadas para as questões Indígenas.

O capítulo II trata dos procedimentos metodológicos e técnicas para geração dos dados de nossa pesquisa. Sendo assim, delineamos a metodologia e os procedimentos que permitiram realizar o trabalho, apoiando-nos em autores como Fazenda (2008), Bicudo (2008), Gerhardt e Silveira (2009), Oliveira (2007), Amaral (2008), dentre outros.

No capítulo III, apresentamos as bases teóricas que fundamentam nossa pesquisa com destaque para Educação Indígena.

O IV e último capítulo, versa sobre os Povos Indígenas do Tocantins e de como a Educação Escolar Indígena está se efetivando. Expomos as políticas do estado do Tocantins voltadas para a educação escolar indígena. Descrevemos um dos principais aportes, o programa de formação específico para os professores indígenas, o curso de formação em Magistério Indígena do Estado do Tocantins, descrevendo sua trajetória histórica, desde sua implantação até os dias atuais. Analisamos a Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins e suas contribuições para as escolas indígenas do Estado. Discutimos sobre a importância do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena e da situação atual da Educação Escolar Indígena do Tocantins, mediante levantamento junto à Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC-TO), por meio da Gerencia de Desenvolvimento da Educação Indígena do Estado do Tocantins.

Acreditamos que nosso trabalho possa contribuir significativamente para a Educação Escolar Indígena no Tocantins e com pesquisas que abordam a temática que estão em desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à formação dos professores, para o exercício do Magistério Indígena, considerando as especificidades de cada povo, bem como sua trajetória histórica. Assim também com a Secretaria de Educação do Tocantins, para que os povos indígenas desse estado possam, realmente, implantar nas escolas de suas aldeias, uma educação escolar, específica, bilíngüe e intercultural e diferenciada.

CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA

Neste capítulo, apresentamos sucintamente uma breve trajetória histórica da Educação Escolar Indígena no Brasil até chegar ao Tocantins. O objetivo é promover uma discussão sobre essa modalidade educacional, notadamente em relação à legislação brasileira que a sustenta, com foco nas instituições responsáveis por sua elaboração e execução, nos atos normativos jurídicos que regulamentam o seu conteúdo formal.

1.1. Breve Histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil

A Educação Escolar Indígena no Brasil teve início em 1549, com os Jesuítas que aqui chegaram com o objetivo de converter os indígenas à fé católica através da catequização, fato é que a política colonizadora tinha como atividade prioritária a aculturação dos nativos através da educação escolar. Essa modalidade educacional no Brasil foi consolidada, de acordo com Albuquerque (2008, p.10), “somente a partir de 1970, quando o povo indígena começou a lutar e a buscar a garantia de sua escolarização. A partir desse momento, a educação indígena sofre grandes transformações”.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2001, p. 2), os jesuítas foram os responsáveis pelo ensino no Brasil por mais de duzentos anos, reproduzindo uma educação de cunho religioso-católico, fato que contribuiu para o genocídio físico e cultural dos povos nativos, através da catequese e do projeto “civilizatório”. De acordo com Grupioni (2000), no período colonial, a escola foi utilizada como um instrumento de descaracterização e assimilação das culturas, da língua e costumes indígenas. Sua inserção nessas comunidades alterou de modo significativo a rotina desses povos, pois desconsiderou seus saberes e impôs o saber ocidental, sucumbindo muitos povos e línguas indígenas.

Em 1759, após a expulsão dos Jesuítas no Brasil e o advento da República, surgiram vários documentos referentes às questões indígenas produzidos no período colonial. Dentre tais documentos, estavam “diretórios dos índios e apontamentos para a Civilização dos Índios Bravos do Brasil”. O primeiro documento, datado do século XVIII, da época do Marquês de Pombal, que, segundo

Mellati (1977), já afirmava que cada aldeamento possuía duas escolas para meninos e meninas separadamente, com objetivo de ensino da língua portuguesa.

Com a proclamação da República, após a separação da Igreja do Estado, o governo não se preocupou em dar continuidade ao trabalho dos missionários junto às comunidades indígenas, como também não impediu as ações deles nas aldeias. Assim, não só os católicos como os evangélicos expandiram seus trabalhos nos grupos indígenas, atingindo quase todos os pontos do Brasil. As missões evangélicas passaram a desenvolver uma ação missionária mais agressiva nas diversas comunidades indígenas na tentativa da conversão religiosa (MELATTI, 1977).

Nessa perspectiva destacam-se dois órgãos institucionais que direcionam as ações em relação à educação para os povos indígenas, o *Summer Institute of Linguistics (SIL)* e o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), que protagonizaram a história da educação indígena no Brasil. Segundo Almeida (2011), em muitos aspectos esses órgãos são referência em muitas escolas instaladas nas aldeias indígenas brasileiras ainda nos dias atuais.

O Cimi é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB que, em sua atuação missionária, conferiu um novo sentido ao trabalho da igreja católica junto aos povos indígenas. Criado em 1972, quando o Estado brasileiro assumia abertamente a integração dos povos indígenas à sociedade majoritária como única perspectiva, o Cimi procurou favorecer a articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à diversidade cultural⁹.

Enquanto Cimi é um órgão vinculado à Igreja Cristã Católica, atuando somente no Brasil, o *Summer Institute of Linguistics SIL*, tem como pilar a doutrina Cristã Evangélica e atua em todo o continente americano. Segundo Barros (2004, p. 45):

[...] A missão evangélica americana Summer Institute of Linguistics (SIL), criada no México na década de 1930, expandiu-se na América Latina por meio de alianças com intelectuais latino-americanos e não com o apoio das igrejas evangélicas locais (Stoll, 1985). A missão teve como política manter “padrinhos”, “protetores” ou “patronos” entre políticos e intelectuais, tais como Lázaro Cardenas no México, Vargas Llosa no Peru e Darcy Ribeiro no Brasil.

⁹ Fonte: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br>. Acesso: 04-maio-2016.

É ainda de Barros (2004) a premissa de que uma das peculiaridades do SIL, foi ter sido organizado para promover uma aliança ente a sociedade não indígena e o movimento indigenista no continente americano. Essa aliança, segundo a autora, entre evangélicos e os indigenistas anticlericais, não articulou nenhuma alteração nos objetivos religiosos da missão, os quais se mantiveram os mesmos. Sendo assim, as mudanças ocorridas no grupo missionário se efetuaram na sua identidade pública bem como no tipo de organograma institucional da missão. “[...] A aliança acabou gerando a dupla identidade do membro do SIL (a de missionário para o público evangélico e a de linguista para os grupos nacionais) e a estruturação institucional dupla entre SIL e *Wycliffe Bible Translators*” (BARROS, 2004, p. 46).

Segundo Barros (2004, p. 47), o SIL é uma missão evangélica especialmente voltada para a tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas, de modo que a tradução configura um padrão de evangelização próprio para comunidades rurais pequenas, falantes de línguas ágrafas e que conservam o predomínio da comunicação “face a face”.

Da aliança entre o SIL e os Indigenistas, Barros (2004) apresenta um projeto realizado no México nos anos de 1939-1940, específico para atender demandas da educação que foi o Projeto Tarasco que contou com a participação de:

[...] dois representantes do Linguistic Society of America, Morris Swadesh e Norman McQuown [...] Max Lathrop, missionário do SIL entre os Purepecha (falantes da língua tarasco), relata para o público evangélico a sua participação nesse programa-piloto de educação indígena, formulado durante o governo de Cardenas, que se caracterizava por iniciar a escolarização por meio de campanhas de alfabetização na língua indígena. Esse programa representava a inserção da escrita necessária ao tradutor bíblico na escola pública (BARROS, 2004, p. 63).

O Projeto Tarasco foi resultado de uma ação coordenada de linguistas especializados em tradução que atendesse aos interesses da missão religiosa. Todavia, ainda segundo a autora, o projeto contou com o apoio local dos indigenistas mexicanos durante o governo Cardenas, que naquela época já defendia uma educação indígena específica, com a utilização da língua indígena na escola, cabendo ao linguista sua condução.

Não obstante,

[...] A proposta era que a escola indígena fosse iniciada pela introdução da escrita em língua indígena. O espanhol entraria apenas no segundo e terceiro anos da escola, depois da alfabetização na língua indígena. Uma característica desse programa-piloto era ser lingüístico em todas as suas fases: cabia exclusivamente ao lingüista fazer os primeiros estudos, estabelecer um alfabeto e dirigir as missões culturais alfabetizadoras. Foi o primeiro programa de educação pública na América Latina que oficializava a alfabetização pela língua indígena fazendo uso de argumentações da linguística (BARROS, 2004, p. 64).

O SIL se instalou no Brasil na década de 1950, em parceria com o Serviço de Proteção ao Índio SPI, num período em que ocorria uma transição do indigenismo de base positivista ou, nas palavras de Darcy Ribeiro (1954, p. 104), citado por Barros (2004, p. 74), “fase doutrinária”, para sua “fase científica”, tendo como base teórica a antropologia do indigenismo mexicano. [...] “A orientação do SPI se assenta nos conhecimentos proporcionados pela antropologia”. Para Barros, Darcy Ribeiro foi o principal representante do indigenismo de base antropológica no SPI e uns dos principais aliados da missão no Brasil.

Barros (2004, p. 73) afirma que “[...] a primeira proposta missionária de oficializar o modelo de alfabetização na língua indígena, como programa da escola pública, ocorreu por meio da *New Tribes*¹⁰ em 1943, tendo como referência o programa de educação desenvolvido no México nos anos 1930 [...]”. Nesse sentido, a proposta da missão era enviar mais de cem linguistas para iniciar os trabalhos, solicitando para isto licença para visitar as áreas indígenas. A reação do Serviço de Proteção ao Índio e de Rondon, então presidente do Conselho Nacional de Proteção ao Índio, foi de recusa por considerar que a educação indígena deveria permanecer nas mãos dos órgãos oficiais, conforme Barros (2004).

É dessa mesma autora a premissa de que uma segunda tentativa de implantar no Brasil o programa escolar evangélico coube ao SIL, através de Townsend em 1954¹¹. Todavia, a oferta de Townsend foi recusada, quando o diretor do SPI e chefe da delegação, José Maria da Gama Malcher, justificou a recusa pelo fato de serem eles missionários. A proposta do SIL de trabalhar na área de educação indígena tinha sido considerada inconstitucional porque transferia para

¹⁰ O objetivo do *New Tribes* é levar o evangelho para os povos isolados. São 2.500 os grupos no mundo alcançando cerca de 6.500 pessoas, onde não há nenhuma igreja, nem há qualquer trabalho que esteja sendo realizado para estabelecer uma igreja. Trabalhamos o Evangelho na cultura tribal na linguagem das culturas e nas línguas dessas tribos isoladas. Os missionários devem aprender a sua língua e compreender a sua cultura, a fim de apresentar claramente o Evangelho e efetivamente plantar uma igreja.

¹¹ William Cameron Townsend (9 de julho de 1896 - 23 de abril de 1982) foi um proeminente missionário cristão americano do século XX que fundou o Wycliffe Bible Translators e o Summer Institute of Linguistics (SIL International), ambos há muito tempo Bíblia em línguas minoritárias e a facilitação da alfabetização em línguas minoritárias. Fonte: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012004000100002. Acesso em: 14-fev-2016.

estrangeiros as tarefas do Estado como tutor dos indígenas. A restrição ao SIL no Brasil surgia por parte dos indigenistas, que até então haviam sido, na América Latina, aliados tradicionais da missão. A negativa à oferta do SIL pode ser explicada pelo indigenismo influenciado pelo Marechal Cândido Rondon, uma vez que a inspiração deste indigenista não era antropológica, como no México, mas baseada em Augusto Comte, e nesse modelo de indigenismo positivista, não havia um lugar vacante de linguista a ser preenchido (BARROS, 2004).

Cabe informar ainda que foi somente em 1972 que o SIL conseguiu oficializar o programa de educação voltado para as necessidades do tradutor bíblico por meio da introdução da linguística, tendo como base teórica a escola indígena. Ademais, o linguista do SIL era a figura central dessa escola indígena, e não mais o pedagogo ou o antropólogo, como no padrão das escolas do SPI. Não obstante, foi pela portaria da FUNAI no ano de 1972, que veio a público a regra a ser seguida na criação dos alfabetos para as escolas indígenas que seria: “Para cada fonema, um único símbolo” (FUNAI, PORTARIA n. 75, 6/7/1972).

Todavia, a oficialização do programa de educação do SIL no Brasil aconteceu um mês antes da reunião do Instituto Indigenista Interamericano em Brasília, onde os membros do SIL participaram como observadores de várias delegações (México, Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador e Suriname). Naquela mesma reunião, Tonwsend ganhava do III o prêmio de Benfeitor das populações linguisticamente isoladas das Américas (BARROS, 2004).

Essa autora conclui que o SIL levou 12 anos para conseguir assinar seu primeiro convênio com o indigenismo brasileiro. Segundo ela, um dos fatores que explica a dificuldade que a missão enfrentou para atuar junto ao SPI, bem como sua entrada por um órgão acadêmico, ocorreu devido à tradição do indigenismo de Cândido Rondon, pois, em geral, tais convênios assinados com o Governo Brasileiro foram os mais curtos (durando entre dois e quatro anos), se comparados com os do Peru, por exemplo, (duração de dez anos por convênio).

Durante o período do SPI, de 1910 a 1967, e posteriormente com a criação da FUNAI, a educação escolar indígena era ministrada em língua portuguesa, por missionários ou professores da FUNAI. Somente em 1966, com o Decreto Presidencial nº 58.824 de 14 de julho, medidas legais foram criadas para adoção da língua indígena na sala de aula (ALBUQUERQUE, 2009).

De acordo com Urquiza (2011), em 1968 extinguiu-se o SPI e suas atribuições foram repassadas para a Fundação Nacional do Índio – FUNAI e com essa substituição, o ensino bilíngue torna-se prioridade, porém, nessa estratégia de educação foi proposto que se alfabetizasse os indígenas na língua materna e na língua portuguesa e quando eles dominassem esse segundo idioma o ensino seria exclusivamente nessa língua, portanto, esse ensino foi marcado por um bilinguismo de transição.

Segundo Albuquerque (2007), a educação escolar indígena em nosso país começa a se consolidar a partir da década de setenta, do século passado, quando começam as mudanças não só em prol da adoção da língua indígena materna na escola, mas também de garantir a escolarização desses povos.

Antes da tramitação no Congresso Nacional da Constituição de 1988, a FUNAI-Brasília definiu em 1987, uma política de atendimento à educação escolar para os povos indígenas. Em cumprimento à política fixada, a Administração Regional de Goiânia, Superintendência Executiva Regional, elaborou e implantou um programa voltado para educação escolar, com ênfase na preparação e atualização dos professores atuantes nas escolas Karajá, Xerente, Krahô e Apinayé, dando especial atenção ao professor indígena (VALE, 1995).

Em 1988, ocorreu a promulgação da Constituição Brasileira que assegurou aos povos indígenas o direito a uma educação específica e diferenciada, conforme está no Capítulo III, artigos 210 e 215 dessa Lei.

Segundo Buratto (2006) a oferta da educação escolar indígena, bem como a responsabilidade por sua execução, foi alterada com novos instrumentos jurídicos a partir da Constituição de 1988.

[...] O Decreto Presidencial nº 26, de 1991, atribuiu ao MEC a incumbência de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, bem como coordenar as ações referentes a estas escolas em todos os níveis de ensino. Essa tarefa foi, nas três décadas anteriores, atribuída ao órgão tutor, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Por meio da Portaria Interministerial nº 559/91, ficou definido como o Ministério da Educação – MEC deveria assumir as novas funções. Para ter subsídios e apoio técnico referente à educação escolar indígena, esta portaria prevê a criação de um comitê de Educação Escolar Indígena nos estados. Desde então, foram criados os Núcleos de Educação Indígena, definidos como o espaço de trabalho e reflexão de pessoas e entidades que, respeitando e considerando processos culturais próprios das populações indígenas, estabeleceriam as diretrizes para a garantia de educação diferenciada nas instituições educativas das Terras Indígenas e fora dela, propiciando condições físicas e pedagógicas adequadas aos estudantes (BURATTO, 2006, pp. 8-9).

O MEC criou a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e, para assessorar essa instância, instituiu o Comitê de Educação Escolar Indígena, composto por indígenas, antropólogos, linguistas e técnicos de diversos órgãos do governo. “Esse Comitê, que assessorou o MEC na definição da política nacional de educação escolar indígena, foi substituído por uma Comissão Nacional de Professores Indígenas, formando, assim, o primeiro órgão composto por índios para o assessoramento da União” (BURATTO, 2006, p. 9). Coube ao MEC ampliar as possibilidades do cumprimento das leis e normas que garantem aos indígenas brasileiros o direito a uma educação indígena, diferenciada e específica, rompendo com o que tradicionalmente imperava no sistema de ensino do país, ou seja, a catequese, integração e submissão dos indígenas à sociedade abrangente.

O Brasil atualmente tem 305 povos indígenas formando uma população de 817.963 pessoas (IBGE, 2010) (Ver anexos 01 e 02). Segundo Abreu (2013), nas últimas décadas ocorreram significativos avanços no que diz respeito à educação indígena no Brasil, expressos nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2010) que indicam existir cerca de 2.700 escolas indígenas no Brasil, sendo que 94% delas estão situadas em terras indígenas. Essas escolas, de acordo com a autora, estão localizadas nos 26 estados, com um número mais elevado na Região Norte, onde há 1.677 escolas, representando 62% do total das escolas indígenas do Brasil. Nas escolas indígenas brasileira existem 246.793 alunos indígenas matriculados na educação básica, representando cerca de 0,5% do número de alunos em todo o Território Nacional. Destes, por volta de 22.000 estão matriculados na educação infantil, 175.000 cursam o ensino fundamental e 27.000 o ensino médio. Ainda temos 21.000 alunos que estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos-EJA, 1.000 estão se qualificando na educação profissional e 3.000 fazem o curso de licenciatura indígena¹².

Os indígenas brasileiros têm ao longo dos últimos cinco séculos, vivenciado uma situação de descaso, etnocídio e abandono. Mesmo considerando os avanços em relação a questões como território e educação muito ainda precisam ser feito.

O reconhecimento mediante Leis e Documentos Normativos de áreas para instalação desses povos e educação escolar diferenciada não garantem a sua efetivação. Não basta publicar Leis, antes é preciso que ações sejam realizadas no sentido de fazê-las serem cumpridas, o que requer políticas consistentes e

¹² Dados da FUNAI (2010), descritos na Dissertação de Abreu (2013).

seriedade no trato com os indígenas, suas formas de vida, cultura, línguas e respeito por seus aspectos religiosos e cosmológicos.

Em se tratando da Educação Escolar Indígena no Tocantins, cada povo tem um percurso histórico, conforme trata a seção a seguir.

1.2. Introdução da Educação Escolar Indígena no Tocantins

A Educação para os povos indígenas do Tocantins segue a mesma forma de implementação dos demais Povos Indígenas do Brasil. Em relação à educação escolar indígena dos **Apinajé**, Albuquerque (2011) informa que essa foi introduzida na década de 1960, por Patrícia Ham, membro do SIL, e se deu nas aldeias de São José e Mariazinha, no então estado de Goiás.

Naquela época, as políticas educacionais, voltadas para os Apinajé, não eram diferentes daquelas oferecidas aos demais grupos indígenas, que eram compatíveis às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas das comunidades rurais brasileiras (ALBUQUERQUE, 2011, p. 66).

Porém, e ainda de acordo com esse autor, os primeiros materiais escritos nessa língua indígena para serem utilizados na escola foram elaborados pelo SIL na década de 1970 e à proporção que os estudos avançavam, novas cartilhas e novas versões das cartilhas já existentes eram (re)elaboradas.

Nesse sentido,

[...] Esta data marca a primeira edição da “Cartilha de História Apinayé”. Além deste volume, foram publicados outros cinco: Livro de Lendas 1, Livro de Lendas 2, Leitura Suplementar das Cartilhas e Introdução à Leitura e Livro de Caligrafia. Após essas publicações, vieram outras cinco cartilhas de alfabetização (PUMÉ KAGÁ PUMU), Livro de Canções Novas na Língua Apinayé (livro de cunho religioso) e Aspectos da Língua Apinayé (ALBUQUERQUE, 2011, pp. 66-67). (Aspas do autor).

Segundo Albuquerque (1999), a educação escolar Apinajé, ao longo dos anos de contato com a sociedade não indígena, vinha acontecendo de modo contrário aos anseios e interesses da comunidade, pois, os indígenas, historicamente, têm vivido um processo de perda étnica, com seus valores culturais subjugados pela sociedade majoritária. Todavia, atualmente os estudantes Apinajé têm a chance de estudar em

escolas de suas próprias aldeias, uma vez que possuem duas escolas com Ensino Fundamental e Médio funcionando nas aldeias de São José e de Mariazinha. Das vinte e quatro aldeias Apinayé, treze possuem escolas bilíngues, embora ainda não estejam funcionando regularmente (ALBUQUERQUE, 2011).

Contudo, esse autor sustenta que a partir de 2001, com a implantação das ações do Projeto de Apoio Pedagógico e Educação Indígena Apinajé, os professores Apinajé passaram a elaborar algum material didático bilíngue em sua língua e em português para os anos iniciais do ensino fundamental. Esta realidade pode ser constatada a partir das informações gerais sobre as escolas Apinajé, tais como o nome das aldeias, o número de escolas de cada aldeia, o município a que elas pertencem, o número de professores Indígenas e não Indígenas e número de alunos matriculados nas escolas das aldeias Apinayé, por série e gênero.

Já o povo **Krahô** que habita na Terra Indígena Kraholândia, conta com 26 escolas administradas pelo Governo do Estado do Tocantins e a SEDUC é o órgão do estado responsável pela criação de políticas educacionais para os indígenas, como também pelo funcionamento das escolas em terras indígenas do estado do Tocantins, conforme Abreu (2013). De acordo com essa autora, a situação escolar das aldeias Krahô está em fase de desenvolvimento. O corpo docente das escolas tem unido esforços no sentido de realizar práticas pedagógicas que valorizem e respeitem os modos de vida, os conhecimentos tradicionais e a cultura do povo Krahô. No período de 2013 a 2015 foi desenvolvido um “Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena Krahô”, sob a coordenação do Professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque e uma equipe de professores indígenas, visando a estabelecer ações junto às comunidades para melhorar o desempenho a educação escolar nas aldeias Krahô.

No tocante à educação escolar dos indígenas **Xerente**, Melo e Giralдин (2012) asseguram que a experiência dos Xerente com a escola, segundo Guimarães (2002), é marcada ainda por dois importantes momentos. O primeiro ocorreu a partir da década de 1950, e estava a cargo de missionários da doutrina Cristã Batista que se empenharam em analisar a Língua Xerente com o objetivo de traduzir textos bíblicos. Os autores sugerem que foram esses missionários quem propuseram a elaboração de uma cartilha de alfabetização e um Curso de Formação de Monitores Indígenas Bilíngues para trabalhar na alfabetização na Língua Xerente. Essa proposta se efetivou em 1983, a partir de um convênio com a FUNAI. O grande

número de professores não indígenas sem qualquer tipo de preparo e a ausência de diálogo entre os diferentes atores envolvidos no processo são apontados como fatores limitantes desse período (GUIMARÃES, 2002 *apud* MELO; GIRALDIN, 2012).

O segundo momento se deu no final da década de 1980 e início dos anos 1990, marcado pela implementação de um Projeto de Capacitação de Professores Indígenas e não indígenas do estado do Tocantins. Mediante esse programa, foram realizados cinco Cursos de Educação Escolar Indígena, num total de 230 horas/aula com o objetivo de formar professores indígenas e não indígenas capazes de se relacionar com a diversidade dentro do contexto escolar. Doze Xerentes foram formados professores por meio desse curso e foi a partir de então que o número de professores indígenas e também de escolas passou a crescer gradativamente nesse estado da federação (MELO; GIRALDIN, 2012).

Não obstante, em 2009 existiam na área ocupada pelos Xerente 40 escolas para atender às comunidades das 59 aldeias então existentes. Essas escolas apresentam variadas estruturas que podem ir de um pequeno cômodo, cercado e coberto por palha, a construções que se assemelham às das escolas das cidades brasileiras. Os Xerente contam ainda com o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente (CEMIX) que não foi construído em uma aldeia, mas em um lugar à parte dentro do território Xerente, apresentando-se como uma alternativa para aqueles que desejam concluir o Ensino Médio sem precisar sair da aldeia.

Após apresentarmos um quadro geral da história da Educação Indígena no Brasil e no Tocantins, trazemos, a seguir, as leis e normas que regem essa modalidade de ensino.

1.3. Educação Escolar Indígena: Legislação e Normas

A década de 1990 veio consolidar os dispositivos da Constituição Federal do Brasil (1988), quando foi promulgado o Decreto Presidencial N° 26, de 4 de Fevereiro de 1991, que atribuiu ao MEC a incumbência de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, bem como coordenar as ações referentes a estas escolas em todos os níveis de ensino. Essa tarefa foi, nas três décadas anteriores, atribuída ao órgão tutor, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Esse Documento Legal transfere a organização da Educação Indígena aos Estados

e Municípios, a qual passa a figurar nos documentos educacionais posteriores: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional LDB 9394 (1996); Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (1998) e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (1998). Tais documentos fazem alusão a uma Educação Diferenciada, Bilíngue e Intercultural para os povos indígenas brasileiros, conforme Almeida, Albuquerque e Aoki (2012).

É de Medeiros (2009) a afirmação de que no ano de 1998, a Comissão Interinstitucional e Paritária elaborou um anteprojeto para formação em nível superior, estabelecendo as diretrizes gerais da proposta. O projeto foi concluído pela Comissão no final em 1999, com a entrega oficial do documento ao Governo do Estado de Mato Grosso. Já na virada do século, no ano de 2000, foi iniciada as negociações políticas e financeiras, com a assinatura dos convênios entre as instituições parceiras e a sua aprovação nos colegiados da Universidade do Estado de Mato Grosso.

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde a década de 1970, avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regulamenta. Se existem hoje leis bastante favoráveis ao reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados (RCNEI, 1980, p. 11).

Segundo Urquiza e Nascimento (2010), nas últimas décadas do século XX, por iniciativa dos povos indígenas, com apoio de universidades e ONG's, a realidade colonial, de uma escola a serviço da assimilação compulsória, vem mudando, tendo como marco legal, a Constituição Federal de 1988, a qual garante, além do reconhecimento da diversidade linguística e sociocultural, uma educação indígena específica, diferenciada, bilíngue e comunitária.

Com efeito, a literatura consultada mediante a pesquisa bibliográfica, por exemplo, RCNEI (1988), Albuquerque (2007, 2011, 2013), Grupioni (2006), Almeida (2011, 2012, 2013), Lopes da Silva (2011), D'Angeles (2013), informa que a Educação Indígena no Brasil atualmente se destaca como uma Política Pública de Inclusão Social. Segundo Lima (2012), a política pública em nosso país surgiu como um subcampo significativo dentro da disciplina de Ciência Política entre os anos 1960 e 1970. Souza (2006) *apud* Lima (2012, p. 50) considera que a área de

políticas públicas contou com quatro grandes “pais” fundadores: Laswell, Simon, Lindblom e Easton.

Ainda de acordo com Lima (2012), inicialmente deve-se ter claro que política pública é um conjunto de decisões e não uma decisão isolada. O autor recorre à Rua (2009, p. 20) afirmando que “[...] embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública” (p. 51). Para Durand (2007) ainda hoje é inconsistente o trabalho oficial quando o assunto é a implementação de políticas públicas no Brasil, principalmente no que tange à coerência das ações que lidem diretamente com a realidade do interculturalismo no espaço educacional, e com a necessidade de se proteger por um viés humanitário – com igualdade, justiça e respeito - a diversidade da figura humana, tanto em sua individualidade como quando representada por grupos sociais.

Segundo Durand (2007), a questão do indígena, bem como das minorias étnicas, mostra que a educação como um todo e cada disciplina como um componente vital dessa totalidade, devem ter como fim a cultura integral dos estudantes, seu futuro e sua visibilidade.

Nesse sentido, passamos a informar alguns conceitos desse tipo de ensino, bem como apresentar alguns documentos que o sustentam. De acordo com Albuquerque (2011), o panorama da Educação Indígena no Brasil, atualmente, reflete a ação dos órgãos responsáveis pela elaboração de políticas públicas voltadas para a efetivação de um ensino que contemple as conquistas proporcionadas por documentos normativos, como é o caso do Art. 210 da Constituição Federal Brasileira (1988). Além desse, o autor destaca o Art. 78 da atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 (BRASIL, 1996), que determina que o Sistema de Ensino da União desenvolva ações integradas de ensino e pesquisa para a oferta de Educação Escolar Bilíngue e Intercultural aos Povos Indígenas.

O termo Educação Indígena, Diferenciada e Intercultural, é recorrente na literatura consultada. Isso se evidencia na obra do Prof. Francisco Edviges Albuquerque que tem se ocupado de estudar os povos indígenas do Tocantins, com destaque para os Apinajé e os Krahô. O foco de suas produções teóricas é a Educação e a Língua, com destaque para dois Projetos muito relevantes. O primeiro é o “Programa do Observatório da Educação Escolar Apinayé na Perspectiva

Bilíngue e Intercultural” (2010-2012); e o segundo, “Projeto de Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural” iniciado em 2013 e concluído em 2015.

Com efeito, a educação escolar para as populações indígenas brasileiras tem uma série de documentos normativos e institucionais. Dados da FUNAI (2015) e do MEC (2015) informam que existem os seguintes:

Quadro 01. Documentos normativos para a Educação Escolar Indígena brasileira

DOCUMENTO	DATA	ESPECIFICAÇÃO
Parecer CNE/CEB nº 14/2015	11 de novembro de 2015	Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, a Lei nº 11.645/2008.
Parecer CNE/CEB nº 9/2015	7 de outubro de 2015	Orientações para a promoção do acesso de povos indígenas de recente contato a processos educacionais.
Resolução CNE/CP nº 1	7 de janeiro de 2015	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
Parecer CNE/CP nº 6/2014	2 de abril de 2014	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.
Resolução CNE/CEB nº 5	22.06.2012.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica
Lei nº 12.416	09.06.2011	Alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas
Parecer CNE/CEB nº 1/2011	10 de fevereiro de 2011	Questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas sobre a transformação deste colegiado em órgão normativo, tendo em vista as características da Educação Escolar Indígena.
Resolução FNDE nº 12	17.03.2011	Estabelecimento de critérios e formas de transferência de recursos financeiros do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

Resolução CD/FNDE nº 3	16.04.2010	Processos de adesão e habilitação e formas de execução e prestação de contas: Programa Dinheiro Direto na Escola.
Portaria Funai nº 849/Pres.	04.08.2009	Orientações para a seleção dos Estudantes Indígenas no Ensino Superior ao recebimento de apoio financeiro da FUNAI e sua manutenção.
Decreto nº 6.861	27.05.2009	Disposições sobre a Educação Escolar Indígena, sua organização em territórios Etnoeducacionais, entre outras providências
Resolução CD/FNDE nº 6	17.03.2009.	Assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados
Resolução nº 5	17.03.2009.	Assistência financeira para instituições públicas de ensino superior e entidades sem fins lucrativos para execução de projetos educacionais no âmbito da educação básica intercultural indígena
Lei nº 11.645	10.03.2008.	Inclusão no currículo oficial da rede de ensino da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"
Lei nº 11.645	10.03.2008.	Diretrizes curriculares nacionais para o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena
Decreto s/n.	25.02.2008.	Programa Territórios da Cidadania.
Decreto nº 5.493	18.07.2005.	Regulamentação PROUNI
Lei nº 11.096	13.01.2005	Programa Universidade para Todos – PROUNI
Decreto nº 4.876	12.11.2003	Regulamentação do Programa Diversidade na Universidade
Resolução FNDE/CD nº 045	31.10.2003	Critérios para o repasse de recursos financeiros à conta do PNAE
Lei nº 10.558	13.11.2002	Programa Diversidade na Universidade
Parecer CNE/CP n.º 10	11 de março de 2002	Responde consulta sobre formação do professor indígena em nível universitário

Lei nº 10.172	09.01.2001	Plano Nacional de Educação
Resolução CNE/CEB n.º 3	10.11.1999	Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas
Parecer CNE/CEB nº 14/1999	14.09.1999	Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas
Lei nº 9.394	20.12.1996	Diretrizes e bases da educação nacional - LDB
Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559	16.04.1991	Criação da Coordenação Nacional de Educação Indígena
Decreto nº 26	04.02.1991.	Educação escolar indígena no Governo Federal
Decreto nº 63.223	06.09.1968	Convenção relativa à luta contra a discriminação no ensino

Fonte: Adaptado pela autora.

O quadro é revelador no sentido de corroborar nossas argumentações, ou seja, a Educação Escolar Indígena no Brasil é regulamentada mediante um crescente número de resoluções e leis específicas para essa modalidade. Além disso, temos outros documentos muito importantes como a Constituição Federal do Brasil (1988) que nos Artigos 210 e 215 tratam da questão indígena, relativas à educação e usos das línguas nativas na escola.

Contudo, uma observação relevante diz respeito ao tempo que separa uma Lei e sua regulamentação. Como exemplo temos a Lei 11.645 de março 2008 que somente em novembro de 2015, por meio do Parecer CNE/CEB 14/2015, veio a público mediante as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da referida Lei 10.639 de 2003.

Nessa seção apresentamos as Leis e as Normas que regulamentam a Educação Escolar Indígena no Brasil. A seguir faremos uma síntese do que rezam a Constituição de 1988, a LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172 e Lei nº 13.005 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena.

1.4. A Constituição de 1988 a LDB 9394/96, o Plano de Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena.

A Constituição Federal do Brasil (1988), em seus Art. 219, 215, 231 e 232, que são dedicados aos indígenas, reconhece aos povos nativos sua organização social, costumes, línguas, crenças, direitos e tradições. A Constituição foi promulgada depois de um intenso debate que mobilizou diversos setores da sociedade brasileira e entrou em vigor depois de mais de um ano e meio de trabalho da Assembleia Nacional Constituinte. Segundo Grupioni (2001), a atual Constituição, também conhecida como Carta Magna, é a lei maior do país, pois não existe nenhuma outra Lei tão importante quanto ela, e nenhuma outra Lei pode ir contra o que nela está estabelecido.

Todavia,

O maior saldo da Constituição de 1988, que rompeu com uma tradição da legislação brasileira, diz respeito ao abandono da postura integracionista, que sempre procurou incorporar os índios à “comunidade nacional”, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória fadada ao desaparecimento. Com a aprovação do novo texto constitucional, os índios não só deixaram de ser considerados uma espécie em via de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios e de permanecerem como tal (GRUPIPNI, 2001, p. 131). (Aspas do autor).

Ainda na perspectiva desse autor, não é mais de competência da União a tarefa de incorporar os indígenas à comunhão nacional, como estabeleciam as Constituições anteriores, mas é de sua responsabilidade legislar sobre as populações indígenas no intuito de protegê-las. Ademais, a Constituição reconhece aos indígenas seus direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, deliberando essa ocupação não só em termos de habitação, mas também em relação ao processo produtivo, à preservação do meio ambiente e à reprodução física e cultural das sociedades indígenas brasileiras, instituindo-lhes sua identidade.

Além do reconhecimento do direito dos índios de manterem a sua identidade cultural, a Constituição de 1988 lhes garante, no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. “Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena constitua-se em instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas e deixe de ser instrumento de imposição dos

valores culturais da sociedade envolvente” (GRUPIONI, 2001, p. 132). Esse autor reconhece também que nesse processo, a cultura indígena, devidamente apreciada, deve ser a base para o conhecimento dos valores de outras culturas. Dessa forma, a escola indígena poderá desempenhar um papel importante no processo de autodeterminação de cada Povo, a partir do momento que os indígenas, ao exercerem o direito ao uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem, permitiram dispositivos voltados para esse debate, na Lei LDB 9393/96, a qual discutiremos a seguir.

1.4.1. Educação Indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)¹³

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada pelo Congresso Nacional no dia 17 de dezembro de 1996 e promulgada no dia 20 de dezembro daquele ano, substitui a Lei nº 4.024, de 1961, estabelecendo normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Também conhecida como LDB, LDBEN ou Lei Darcy Ribeiro, essa lei está abaixo da Constituição e é de importância fundamental porque trata, de modo amplo, de toda a educação do país (GRUPIONI, 2001).

Na LDB atual, o Capítulo II – Da Educação Básica, Art. 23 e 43 e o Título VIII - Das Disposições Gerais, Art. 78 e 79, são dedicados à Educação Indígena, o Art. 26 dispõe que nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e em seu § 2º, estabelece que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas Brasileiros, serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira¹⁴.

O Art. 32 determina que o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, e no § 3º, estabelece que o Ensino

¹³ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada até 8/6/2016. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacion>. Acesso: 11-jul-2016).

¹⁴ Artigo acrescido pela Lei nº 10.639, de 9-1-2003, e com nova redação dada pela Lei nº 11.645, de 10-3-2008.

Fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas Línguas Maternas e processos próprios de aprendizagem.

No Título VIII – Das Disposições Gerais, em seu Art. 78 delibera que o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos indígenas, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de Educação Escolar Bilíngue e Intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos indígenas, 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 indígenas, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

No Art. 79 a LDB atual determina que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da Educação Intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. No § 1º, esclarece que os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas, e no § 2º delibera que os programas a que se refere este artigo, incluídos nos planos nacionais de educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Já o Art. 42 § 3º determina que, em se tratando da Educação Superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Nesta seção, abordamos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, documento importante que estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação prevê, a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, assunto que será discutido a seguir.

1.4.2. A Educação Indígena no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172)

De acordo com Grupioni (2001) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituiu, no artigo 87, a “Década da Educação”, que teve início um ano após a sua publicação. Para esse autor, ali também ficou estabelecido que a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes. Sendo assim, em 09 de janeiro de 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação, também conhecido pela sigla PNE, que apresenta um capítulo sobre a Educação Escolar Indígena, dividido em três partes. Na primeira parte, faz-se um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas. Na segunda, apresentam-se as diretrizes para a Educação Escolar Indígena. E na terceira, estão os objetivos e metas que deverão ser atingidos a curto e em longo prazo (GRUPIONI, 2001).

Nesse sentido, e devido à importância do PNE (2001), discutimos, brevemente, a seguir, o capítulo 9 que é dedicado à Educação Escolar Indígena, tendo como apoio teórico, o estudo de Grupioni (2001).

Entre os objetivos e as metas previstos no Plano Nacional de Educação, Grupioni (2001, p. 133), destaca a universalização da oferta de programas educacionais para os povos indígenas em todos os anos do Ensino Fundamental, assegurando autonomia para as escolas instaladas nas aldeias, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Todavia, e para que isso se realize, “[...] o plano estabelece a necessidade de criação da categoria ‘escola indígena’ para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe e sua regularização nos sistemas de ensino (GRUPIONI, 2001, p. 133). (Destaque do autor).

O Plano Nacional de Educação prevê, ainda, a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, bem como a criação de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas. Estabelece-se, também, que a União, em colaboração com os estados,

deve equipar as escolas indígenas com recursos didático-pedagógicos básicos, incluindo bibliotecas e outros materiais de apoio, bem como adaptar os programas existentes atualmente no Ministério da Educação em termos de auxílio ao desenvolvimento da educação, conforme Grupioni (2001). Não obstante,

[...] Atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela Educação Indígena, o PNE assume como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena (GRUPIONI, 2001, pp. 133-134).

Com efeito, a promulgação do PNE permite que a União, em articulação com os sistemas de ensino promova avaliações periódicas da implementação do Plano, e que tanto os estados quanto os municípios deverão, com base nesse Plano, elaborar seus próprios planos decenais correspondentes, para fazer valer o Plano de Desenvolvimento da Educação em todas as suas determinações.

1.4.2.1. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005-2014, traça as metas para a Educação no Brasil para a década de 2014 a 2024. Segundo Alves (2014), o documento é um instrumento de planejamento próprio dos Estados Democráticos e de Direito que orienta, executa e aprimora as políticas públicas voltadas para a Educação. O documento pode ser considerado um marco nas discussões acerca da melhoria em educação em nosso País, e pelo fruto de amplos debates delimitando metas e objetivos para o ensino em todos os níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

O PNE 2014-2024 apresenta dez diretrizes que deverão ser executadas nos dez anos de implementação do mesmo. Dentre essas diretrizes temos a erradicação do analfabetismo, melhoria na educação ofertada na educação básica e superior, valorização dos profissionais que trabalham no setor educacional, sendo esse último considerado um dos mais sérios desafios do PNE.

Conforme o Art. 7º da Lei 13.005-2014, os Estados da Federação e o Distrito Federal, assim como os municípios, deverão atuar em regime de colaboração

visando a atingir as metas propostas no documento e implementar as estratégias necessárias para a execução da referida Lei.

Conforme Alves (2014), o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 é uma Lei que deve não somente ser lida, mas estudada cuidadosamente e, principalmente, observada. Ademais, a sua complementação deve ser objeto constante de monitoramento e periódicas avaliações realizadas pelo Ministério da Educação, por comissões organizadas para esse fim sempre sob a supervisão do Conselho Nacional de Educação e pelo Fórum Nacional de Educação.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena é o ponto de partida que todos os povos indígenas brasileiros, independentemente da instituição escolar, possuem mecanismos que permitem entender que a escola é fruto do contato histórico destes povos com segmentos da sociedade nacional, assunto este que discutiremos a seguir.

1.4.3. As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena¹⁵

As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena estão inseridas num capítulo específico das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Segundo Almeida (2015, p. 287), nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena (DCNGEB), o ponto de partida é o pressuposto de que todos os povos indígenas brasileiros, independentemente da instituição escolar, possuem mecanismos que permitem não somente a transmissão de seus conhecimentos e da socialização de seus membros, mas entender que a escola é fruto do contato histórico destes povos com segmentos da sociedade nacional.

A construção dessas Diretrizes foi possível em diálogo instituído entre o CNE, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CNEEI/MEC) e o Grupo de Trabalho Técnico Multidisciplinar, criado pela Portaria nº 593, de 16 de dezembro de 2010, no âmbito da Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC (BRASIL, 2013).

Nessa perspectiva, foram relevantes, ainda, as manifestações apresentadas nos dois seminários sobre Diretrizes para a Educação Escolar Indígena realizados

¹⁵ Parecer homologado despacho do Ministro, Publicado No D.O.U. De 15/6/2012, Seção 1, Pág. 18. Interessado Conselho Nacional De Educação/Câmara De Educação Básica – Uf: Df Relatora Rita Gomes Do Nascimento Processo Nº 23001.000111/2010-91 Parecer Cne/Ceb Nº 13/2012 Colegiado Ceb Aprovado Em 10/5/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013). Fonte: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso: 12-jul-2016.

pelo CNE, ocorridos em 2011 e 2012, em Brasília, bem como as contribuições providas da reunião técnica ocorrida durante o último desses seminários. Nesse sentido, essas Diretrizes constituem o resultado de um trabalho coletivo, que expressa o compromisso de representantes de diferentes esferas governamentais e não governamentais, com participação marcante de educadores indígenas, envolvidos com a promoção da justiça social e a defesa dos direitos dos povos indígenas na construção de projetos escolares diferenciados, que contribuam para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira (BRASIL, 2013).

Ainda de acordo com o documento (BRASIL, 2013, pp. 376-377), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de caráter mandatório¹⁶, e têm como objetivos:

a) Orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

b) Nortear os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;

c) Assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

d) Asseverar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

e) Fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

¹⁶Que deve ser feito: necessário, obrigatório, prescrito, imposto, obrigado, devido, compulsório, exigido. Fonte: <http://www.sinonimos.com.br/mandatorio/> Acesso 11-jul-2016.

f) Normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

g) Orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

h) Zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

Nessa perspectiva, a Educação Escolar Indígena, como um todo orgânico, será orientada por estas Diretrizes específicas e pelas Diretrizes próprias a cada etapa e modalidade da Educação Básica, instituídas nacional e localmente. Segundo Grupioni (2001), o aparato da legislação nacional a respeito do direito dos povos indígenas à educação escolar, está estruturado a partir de duas vertentes, que necessariamente precisam convergir, para que esse direito se materialize: i) de um lado, trata-se de propiciar acesso aos conhecimentos ditos universais; ii) e, de outro, de ensejar práticas escolares que permitam o respeito e a sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. É, pois, da junção dessas duas vertentes que deve emergir a tão propagada escola indígena no âmbito do sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, o que a legislação nacional estabelece é um conjunto de princípios que, de modo geral, atende à extrema heterogeneidade de situações vividas hoje pelos mais de 300 povos indígenas existentes no Brasil. Essa legislação permite a expressão do direito a uma educação diferenciada, a ser pautada localmente, em respeito às diferentes situações socioculturais e sociolinguísticas de cada povo indígena, bem como em relação aos seus diferentes projetos de futuro (GRUPIONI, 2001).

Esse é o momento no qual diferentes estados da Federação se organizam no sentido de disciplinar a matéria, seja por meio da inclusão da Educação Escolar Indígena nas leis orgânicas de educação, por parte das Assembleias Legislativas, seja por meio de resoluções estaduais, geradas no âmbito dos Conselhos Estaduais de Educação. “[...] Esse é, portanto, o momento de refletir sobre como os avanços alcançados na esfera federal poderão encontrar detalhamento nas esferas estaduais” (GRUPIONI, 2001, p. 135), de forma a se potencializar as oportunidades para que os povos indígenas tenham uma escola e uma educação que atenda aos seus interesses e às suas aspirações de futuro.

Neste capítulo discutimos e analisamos a educação indígena no Brasil e no Tocantins, desde a época dos Jesuítas até os dias atuais. Focalizamos, também, a legislação que sustenta o ensino indígena nas escolas das aldeias. No capítulo a seguir apresentamos a metodologia que possibilitou a realização da pesquisa, descreveremos a metodologia, técnicas e abordagem de pesquisa, utilizadas na realização de nosso trabalho.

CAPÍTULO II: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa. Sendo assim, delineamos, na sequência, a metodologia, os procedimentos e as técnicas de coleta dos dados, que permitiram realizar o trabalho.

2.1. Objetivos

O objetivo do nosso trabalho é realizar uma pesquisa sobre a implantação da Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins com o propósito de registrar a trajetória do Curso de Capacitação ao Curso de Formação do Magistério Indígena desde sua implementação até os dias atuais.

Buscamos também apresentar um breve histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil e no Tocantins, notadamente em relação à legislação que a sustenta; Identificar os Povos indígenas do estado do Tocantins e descrever como vivem, onde estão e quantos são; citar a formação do Professor Indígena e não Indígena, no âmbito do Magistério Indígena, descrevendo todas as etapas ocorridas até hoje; apresentar, mediante uma pesquisa documental e bibliográfica a atual situação da Educação Escolar Indígena no estado do Tocantins, considerando os diferentes povos, suas culturas e línguas, sua situação de contato com a sociedade não indígena.

Para alcançar os objetivos propostos realizamos uma pesquisa qualitativa, a partir dos procedimentos das pesquisas bibliográfica e documental, conforme delineamos a seguir.

2.2. Pesquisa Qualitativa: Procedimentos e Técnicas da Pesquisa

Em nossa pesquisa realizamos um estudo sobre a Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins. Segundo Albuquerque (1999), para que tenhamos uma educação que reflita e atenda às necessidades dos povos indígenas, é necessário que esta educação esteja voltada para seu contexto histórico, linguístico, cultural, político e socioeconômico, e que sirva de instrumento de luta pela sua autodeterminação. A educação para os povos indígenas deve priorizar, dentre

outros aspectos, o reconhecimento e a realidade socio-histórica das comunidades que se pretende estudar.

A pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Godoy (1995, p. 21), atualmente a pesquisa qualitativa ocupa um lugar de destaque “[...] entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. Essa autora aponta algumas características básicas que identificam os estudos denominados “qualitativos”, partindo da perspectiva de que um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte integrante, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

No entendimento de Oliveira (2004), “[...] o pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos”. Esse autor recorre a Moreira (2002), argumentando que “[...] a tarefa de dupla hermenêutica justifica-se pelo fato de os investigadores lidarem com a interpretação de entidades que, por sua vez, interpretam o mundo que as rodeiam (OLIVEIRA, 2004, p. 21)”. Não obstante “[...] os objetos de estudo das ciências humanas e sociais são as pessoas e suas atividades, considerando-os não apenas agentes interpretativos de seus mundos, mas também sobre a natureza da pesquisa qualitativa” (OLIVEIRA, 2004, p. 22).

Complementando tais afirmações André (2008), assegura que a pesquisa qualitativa originou-se no final do século XIX, como fruto da indagação de cientistas sociais sobre a eficiência da perspectiva positivista, e dos métodos utilizados nas ciências físicas e naturais nos estudos dos fenômenos humanos e sociais. Conforme a autora, Wilhelm Dilthey foi um dos pioneiros na busca de uma nova metodologia para as ciências sociais, sugeriu a utilização de uma “[...] abordagem metodológica e hermenêutica, que se preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto (ANDRÉ, 2012, p. 16)” considerando tanto as mensagens do texto quanto suas inter-relações, ao investigar os problemas sociais.

É ainda de André (2012) a premissa de que a abordagem qualitativa deu suporte para a origem de outros tipos de pesquisa, como a etnográfica, o estudo de caso, e se associa às pesquisas bibliográfica e documental.

Devido ao teor qualitativo de nossa pesquisa, trabalhamos mais tematicamente com as pesquisas bibliográfica e documental, por atenderem ao nosso propósito de realizar uma investigação sobre a educação dos Povos Indígenas do Tocantins.

Os dados de nossa pesquisa partem de um contexto local, de uma educação em um contexto específico (indígena do Tocantins), sem deixar de se estender para um espaço mais amplo, a educação indígena no Brasil. Segundo Aguiar e Bock (2011) a pesquisa e o conhecimento dela promovido devem ser pensados como um conhecimento em movimento. Isso significa que não devemos nos relacionar com este conhecimento como algo que é descoberto pelo esforço investigativo e depois se mantém como uma verdade imutável. Assim, nossa preocupação inicial é com a relação que devemos manter com o objeto que investigamos e com o conhecimento que produzimos a partir desta relação. Para esse autor, não há uma verdade posta para ser descoberta, mas uma produção do conhecimento que se tornará (ou não) referência para um coletivo por determinado tempo, constituindo-se em sua relatividade histórica como verdadeiro. O conhecimento empírico é de muita relevância, porque é com ele que o pesquisador se relacionará; é sobre ele que o pensamento e o conhecimento serão produzidos e serão referência em futuros trabalhos do mesmo teor científico.

Considerando os estudos de Gil (1994), do ponto de vista da forma de abordagem do problema, nossa pesquisa insere-se em uma pesquisa qualitativa, pois consideramos que existe uma relação intersubjetiva entre o mundo e o pesquisador que não pode ser convertida em números. Em se tratando de nosso trabalho, desenvolvemos uma pesquisa descritiva e, sendo assim, o pesquisador tende a analisar seus dados indutivamente, sem prescindir das teorias que nos precederam. Reiteramos, ademais, que nossa pesquisa, do ponto de vista dos objetivos, é descritiva porque descreve as características da educação escolar do estado do Tocantins, notadamente do percurso histórico e atual da formação dos professores mediante o magistério indígena enquanto forma de preparo teórico dos docentes indígenas. Segundo Leite (2015), a pesquisa descritiva envolve diferentes técnicas de coleta de dados e assume em geral a forma de levantamento, conforme ocorreu em nosso percurso mediante os levantamentos documental e bibliográfico.

A pesquisa documental é uma pesquisa inserida no paradigma da pesquisa qualitativa. A utilização dos procedimentos de uma pesquisa do tipo documental é

uma alternativa muito utilizada, quando se trabalha em investigações que requerem um conhecimento mais profundo das legislações e leis dentro de um determinado quadro teórico.

Segundo Godoy (1995), a abordagem qualitativa como exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, mas permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos e diferentes enfoques. Todavia, os documentos também são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, como aqueles que têm como fonte a *internet*, o que facilita a coleta dos dados.

Como normalmente pensamos que o trabalho de pesquisa sempre envolve o contato direto do pesquisador com um grupo de pessoas que será estudado, esquecemos que os documentos constituem uma rica fonte de dados (GODOY, 2004). Ademais, o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, pois a riqueza de informações que deles podemos retirar e resgatar, justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, porque possibilita ampliar o entendimento de objetos, cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural, asseguram obstante, Sá-Silva, Almeida e Guindan (2009),

Os autores apoiados em Cellard (2008), entendem que o documento escrito é insubstituível e se constitui num valioso aliado do pesquisador quando precisa reconstituir determinado objeto de estudo. No caso de nossa pesquisa, esse procedimento foi importante, na medida em que possibilitou contato com os registros sobre a Educação Indígena no Brasil e no Tocantins em particular.

Nas pesquisas científicas, o uso de documentos busca identificar as informações de que precisa o pesquisador, se apresentando mesmo com o uma técnica muito útil, permitindo contato com ocorrências que, por serem documentadas, oferecem subsídios para validar hipóteses, alcançar objetivos e responder questionamentos.

Ao nomearem o uso de documentos na investigação científica, os pesquisadores valem-se de palavras como método documental, pesquisa documental, técnica documental e análise documental. O objetivo é realizar um

trabalho o mais confiável possível, e os documentos são uma fonte precisa, pois estão abalizados mediante os critérios analíticos próprios desse tipo de ação. Afinal, os documentos são, por sua natureza, uma comprovação da existência de um fato, a exatidão ou confirmação de uma situação, e carregam em si um valor probatório (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDAN, 2009),

Todavia, é importante salientar que a pesquisa documental, muito embora seja realizada mediante uma consulta à bibliografia disponível acerca de determinada situação, é diferente da pesquisa bibliográfica. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindan (2009, p. 5):

Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a idéia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador [...]. Tendo em vista essa dimensão fica claro existir diferenças entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica é uma fase importante de todo e qualquer trabalho de investigação científica que influenciará as demais etapas de uma pesquisa, partindo das teorias já construídas e divulgadas no meio acadêmico. Segundo Amaral (2007), tal procedimento consiste no levantamento, na seleção, no fichamento e arquivamento de informações relacionadas ao tema pesquisado. Para essa autora, é imprescindível que antes de iniciar um trabalho científico, que não precisa necessariamente ser uma pesquisa ampla, é obrigatório realizar uma pesquisa bibliográfica exaustiva sobre a temática, e isso vale tanto para trabalho de campo como para realização de artigos ou ensaios de ordem científica-teórica. Portanto, consiste no levantamento da literatura pertinente que posteriormente será trabalhada em diálogos argumentativos.

No tocante à revisão da literatura, Amaral (2008) sustenta que esta deve ser crítica e ter como base critérios metodológicos precisos, a fim de separar o que realmente é qualitativo e o que não o é. Afinal, com o advento da *internet* temos acesso a um expressivo número de artigos disponíveis e livros *on line*, o que requer uma seleção cuidadosa do que realmente seja importante. Ademais,

Constitui perda de tempo ler um artigo que não segue esses padrões, pois sua leitura apenas confundirá as respostas ao problema a ser pesquisado, a não ser para sua própria crítica posterior ou pelo seu valor histórico. Isso não quer dizer que tais artigos não são importantes, na realidade são frutos de um trabalho que está em constante evolução (AMARAL, 2008, p. 2).

É fundamental que o pesquisador esteja atento à procedência e também à autoria dos trabalhos que serão suas fontes teóricas, principalmente para que não ocorram choques entre os teóricos, pois um mesmo assunto é visto por pesquisadores que se posicionam e pensam de modo diferente.

Todavia, não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como sinônimo de revisão de literatura ou revisão bibliográfica, porém isso não procede. Para essas autoras, isso ocorre porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA; MIOTO, 2007, p. 28).

Na intenção de apresentar a pesquisa bibliográfica sob essa perspectiva, buscamos abordar a importância que possui a delimitação dos critérios e cuidado com a escolha dos procedimentos metodológicos que permitem definir um estudo como sendo bibliográfico (LIMA; MIOTO, 2007). Justificando sua argumentação, esses autores esclarecem que a pesquisa deve ser vista como um processo no qual o pesquisador tem “[...] uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente” (MINAYO, 1994, p. 23) *apud* LIMA; MIOTO, 2007, p. 38), uma vez que realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta um teor histórico e reflete posições frente à realidade.

A seguir, apresentaremos o percurso utilizado na geração dos dados de nossa pesquisa.

2.3. O Percurso da Geração dos Dados

Nossa pesquisa se enquadra na metodologia qualitativa em ambientes educacionais. Segundo Ninin (2011) citado por Leite (2015), os trabalhos que focalizam o papel da metodologia de pesquisa nos mais diferentes contextos em Ciências Sociais e Ciências Humanas assumem papel relevante no contexto atual.

Em se tratando de pesquisa na área educacional, Leite recorre a Husén (1999) argumentando que um dos grandes conflitos presentes no século XX foi gerado pelos dois principais modelos paradigmáticos: por um lado as ciências naturais com ênfase nas observações quantificáveis empíricas, em que o pesquisador tem o papel de estabelecer relações causais para explicar fenômenos; por outro, o paradigma derivado das humanidades, com ênfase nas informações holísticas e qualitativas nas abordagens interpretativas.

No que diz respeito à classificação de nossa pesquisa, e tendo como parâmetro os estudos de Leite (2015), é uma investigação a partir de fontes oriundas de diversos documentos que regulamentam e instituem o sistema educacional relativo aos povos indígenas brasileiros, com ênfase no estado do Tocantins, sua formação e as escolas instaladas em suas aldeias.

Dentre as fontes que se destacam em nossa coleta de dados, estão a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins-SEDUC-TO, que forneceu a maioria das informações acerca da trajetória histórica do curso de formação de professores indígenas. Utilizamos as ferramentas da *internet*, que favoreceu a recepção dos documentos enviados pela SEDUC-TO. A Rede Mundial de Computadores também foi importante para coletarmos dados acerca da educação escolar indígena no Brasil, permitindo um acervo relevante e confiável dos documentos consultados.

Nesse capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos e as técnicas que utilizamos para efetivar nossa pesquisa. No próximo capítulo trataremos de descrever as bases teóricas, em consonância com alguns dados, que sustentam a nossa pesquisa em sua configuração empírica.

CAPÍTULO III: BASES TEÓRICAS

Neste capítulo apresentamos as bases teóricas acerca de Educação Indígena, Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Indígenas. O objetivo é discorrer acerca dessas categorias que se entrelaçam na dinâmica do contexto indígena mais amplo, considerando as especificidades de cada um desses povos. Segundo Albuquerque (2007) a educação para a formação dos estudantes indígenas, para que tenha um teor qualitativo, precisa ser ministrada por professores de suas aldeias, o que requer cursos preparatórios voltados para essa finalidade, conforme ocorre no Estado do Tocantins. Para esta discussão analisaremos também as políticas públicas voltadas para os grupos minoritários, especificamente as voltadas para os povos indígenas.

Elencamos, a seguir, nossas argumentações para justificar a pesquisa, tendo uma ampla base teórica que sustenta as áreas do conhecimento. Sobre Educação Indígena, utilizamos as teorias de: RCNEI (1988), Albuquerque (1999, 2007, 2011, 2013, 2015), Grupioni (2001, 2006), Lopes da Silva (1994, 2001), Lopes da Silva e Grupioni (2001), Lopes da Silva (1994, 2001), Almeida (2011, 2012, 2013, 2015), Almeida e Albuquerque (2011), D'Ángeles (2000, 2013). Para Educação Indígena no Tocantins, Albuquerque (2007, 2008, 2011, 2014, 2015). Acerca do Magistério Indígena no Tocantins: Braggio (1992, 1998, 2002, 2007), Albuquerque (2007). Sobre a Formação de Professores Indígenas: Albuquerque (2011, 2012, 2014), Maher (1994; 1998; 2005; 2006; 2010), Grupioni (2006), RCNEI (1988), dentre outros. Além desses, consultamos, para as políticas indigenistas e de educação indígena, FUNAI (2010, 2016), CIMI (2001, 2016), SPI (2001); MEC/PNE (2010, 2013), DSEI (2016), SEDUC-TO (2016).

3.1. Aspectos da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena

Historicamente, existem duas categorias em educação para os povos indígenas brasileiros. Segundo Maher (2007), de um lado temos a Educação Indígena e, de outro, a Educação Escolar indígena, que diferem em vários aspectos, e é disso que tratamos nessa seção.

Em relação à Educação Indígena o professor Alex Macuxi (2011) afirma que:

[...] em nossas aldeias temos a educação primordial, que é a educação indígena. Esta vai além dos conhecimentos escolares e acadêmicos. Essa educação ensina a ética, o comportamento, e o cuidado com a família. Esse modelo de educação supera os das grandes cidades em muitos casos. Um exemplo bem claro é o cuidado com a família. Nas grandes cidades você vê crianças abandonadas, idosos sendo maltratados entre outros. Nas comunidades indígenas, nenhuma criança fica órfã, se u acaso o pai e mãe morrer de imediato a criança é assumida por alguém da familiar, sem tramites judiciais. No mesmo caso acontece, por exemplo, quando nossos avôs vão ficando velhinho, um dos filhos fica com ele, ou vem um netinho para cuidar deles¹⁷.

Com efeito, a Educação Indígena se diferencia pelo aspecto ético, comportamental e pelos princípios familiares. Não obstante, a Educação Escolar indígena, que não resume apenas à sala de aula, tem como princípio formar os indígenas para a vida profissional e acadêmica, a partir dos conteúdos e orientações próprias da sociedade majoritária.

Segundo a FUNAI (2016), os Povos Indígenas brasileiros têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.

As três áreas de ações prioritárias da Funai no âmbito da Coordenação de Processos Educativos – COPE que integra a Coordenação Geral de Promoção da Cidadania – CGPC são: (1) Apoio à discussão e elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos; (2) Monitoramento das políticas de Educação Escolar Indígena; (3) Apoio a processos de discussão e implementação de projetos de Educação Profissional; (4) e iniciativas de garantia do acesso e permanência dos povos indígenas ao ensino superior (FUNAI, 2016).

Para Maher (2006, pp. 16-17), quando fazemos menção à “Educação Indígena”, estamos nos referindo aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena em particular. Aos processos nativos de socialização de suas crianças. Quando observamos mesmo as atividades mais corriqueiras realizadas no

¹⁷ Fonte: EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Publicado em: 16/11/2011 | Categoria: Ajudando o Professor. Por: Alex Makuxi. Disponível: <http://www.indioeduca.org>. Acesso: 20-nov-2016.

interior de uma aldeia Yanomami, por exemplo, podemos perceber que aí ocorre um intenso e complexo processo de ensino/aprendizagem, no qual crianças e jovens são preparados para exercerem sua “florestania”, para se tornarem sujeitos plenos e produtivos de seu grupo étnico. Esse empreendimento, é preciso entender, não implica, não “passa” por conhecimento escolar de nenhum nível.

Não obstante,

[...] Antigamente, essa era a única forma de educação existente entre os povos indígenas: o conhecimento assim transmitido era mais do que suficiente para dar conta das demandas do mundo do qual faziam parte. A partir do contato com o branco, no entanto, esse conhecimento passou a ser insuficiente para garantir a sobrevivência, o bem-estar dessas sociedades. É preciso agora também conhecer os códigos e os símbolos dos “não-índios”, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena. E é assim que, historicamente, surgiu a “Educação Escolar Indígena”. É a partir de seu contato conosco que a escrita, a matemática formal e vários outros de nossos saberes entraram no mundo Yanomami, no mundo Tikuna, no mundo Yawalapiti, etc. (MAHER, 2006, p. 17).

Uma característica que chama a atenção na Educação Indígena, segundo Maher (2006), é o fato de nesse tipo de educação o ensino e a aprendizagem ocorrerem de forma sincronizada, continuada, sem que haja cortes abruptos nas atividades do cotidiano.

Em nossa sociedade o ensino e a aprendizagem se dão em momentos e contextos muito específicos: “Está na hora de levar meu filho para a escola para que ele possa ser alfabetizado”; “Minha filha está fazendo um curso, em uma escola de informática, das 4:00 às 5:30 da tarde” (MAHER, 2006, p. 17).

Todavia, nas sociedades indígenas o ensinar e o aprender são ações misturadas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora...

Ademais, nos processos educativos tradicionais dos povos indígenas, há muito pouca instrução e, de acordo com Maher (2006, p. 18), não é próprio dessas sociedades o discurso pedagógico como o conhecemos: “Preste atenção: é assim que faz. Primeiro, é preciso...”. Não. “O modelo de aprendizagem indígena passa pela demonstração, pela observação, pela imitação, pela tentativa e erro”. A autora afirma que “[...] Pude observar pessoalmente essa característica quando passei

algum tempo em uma aldeia de um grupo étnico que habita o sudoeste do Amazonas, os Apurinã”.

Não obstante,

[...] Todas as tardes, a mãe dessa criança e eu ficávamos no terreiro conversando, enquanto ela, ou preparava o material de que necessitava para fazer o artesanato, ou trançava suas cestas e peneiras de palha. Um de seus filhos, um menino de cerca de 6 anos, sempre se juntava a nós e ficava algum tempo por ali ouvindo nossa conversa enquanto observava a atividade dela. Depois de alguns dias, ele começou a pegar o facão e a ajudar sua mãe no preparo do material extraído de um tipo de taquara. Mas ele não ficava fazendo isso muito tempo, não. Logo saía e ia brincar com os outros meninos no açude, ia jogar bola... Algumas vezes ele voltava depois de algum tempo e continuava ajudando sua mãe mais um pouco, mas outras, não: só voltava no dia seguinte (MAHER, 2006, p. 18-19).

Continuando suas argumentações, essa autora descreve que, após algum tempo, o menino começou a trançar a palha já preparada e foi quando percebeu que ele estava tentando fazer uma peneirinha. “O resultado de seu trabalho não ficou, devo dizer, muito bom, se comparado com a qualidade do trabalho artesanal de sua mãe” (MAHER, 2006, p. 19), mas o que é importante enfatizar aqui é que, em todo esse processo, eu nunca ouvi àquela senhora Apurinã dizer algo como: “Não, não vá brincar, não. Fique aqui, você não aprendeu tudo ainda”. Ou mesmo: “Não é assim que se faz, está errado. É assim! Preste a atenção que eu vou explicar de novo” (MAHER, 2006, p. 20).

Porém, a autora afirma que na hora de recolher o material, ao cair da tarde, a mãe do menino pegava o que ele havia feito, olhava e, sem dizer uma palavra, guardava a peneirinha do filho junto com sua própria produção do dia. “A impressão que me dava é que ela sabia que o processo no qual seu filho começara a se engajar seria um processo longo” (IBIDEM). Não havia, de acordo com Maher, porque ter pressa. Afinal, os jovens Apurinã que se interessam pela venda de artesanato só começam a se envolver nessa tarefa quando adultos, por volta dos 15, 16 anos. Experiências como estas explicam porque teorizações parecem não fazer parte da agenda educativa tradicional dos povos indígenas, conclui a Maher (2006).

Segundo Grupioni (2000) citado por Macedo (2015), a escola no período colonial foi utilizada como um instrumento de descaracterização e assimilação das culturas, da língua e costumes indígenas. Sua inserção nessas comunidades alterou de modo significativo a rotina desses povos, pois desconsiderou seus saberes e

impôs o saber ocidental, sucumbindo, dessa forma, muitos povos e línguas indígenas.

Nas últimas décadas, com a preocupação de assegurar a alteridade dessas populações, entidades civis, indígenas e indigenistas começaram a reivindicar uma escola que considerasse de fato e de direito as especificidades linguísticas e culturais dessas sociedades. Deu-se, então, início a uma luta por uma escola diferenciada, isto é, uma escola que respeitasse a diversidade cultural desses povos, seus saberes, seus territórios, suas línguas e crenças, em suma, uma escola que respeitasse as especificidades de cada povo e atendesse aos seus propósitos. Para atender a esses propósitos, a escola indígena não deve ser igual à escola da sociedade nacional, como afirma D'Angelis (2012, p 82)

[...] a escola em uma sociedade indígena não é – ou pelo menos não deveria ser – igual à escola da sociedade brasileira não-indígena, exatamente porque os valores e as necessidades educacionais da sociedade indígena são diferentes, e por isso sua escola será diferente. Isso significa que o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade.

Para Lopes da Silva (2001, p.116) a escola indígena diferenciada

é aquela que abriga acolhedoramente, a diferença: aceita-a, analisa-a, reconhece-a. Se a escola é um lugar onde processos locais, regionais, nacionais e globais se entrecruzam, é no conhecimento de saberes também múltiplos, que está a sua força como instrumento indígena.

Muitas comunidades indígenas almejam essa escola indígena diferenciada que reconhece a diversidade dos saberes, acolhe as diferenças, porém a efetivação dessa escola para muitos povos é ainda uma utopia, dado aos muitos obstáculos a serem superados, como a questão da formação de docentes indígenas, autonomia administrativa e pedagógica das escolas situadas nas aldeias, dentre outros desafios.

A Educação Escolar Indígena pode ser vista sob dois paradigmas. O primeiro aparece no fim da década de 1970, é conhecido como um paradigma predominante e é denominado por “Paradigma Assimilacionista”. Maher (2006), adverte que nesse paradigma o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio, uma vez que o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, esquecer suas crenças, abandonar seus padrões culturais e incorporar, assimilar e reproduzir os valores e comportamentos, inclusive

linguísticos, da sociedade majoritária. Inicialmente, tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo Modelo Assimilacionista de Submersão, no qual, de acordo com Maher (2006),

[...] as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim para “aprenderem a ser gente”. Porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade. Há muita documentação escrita atestando que o índio era visto como um bicho, um animal que precisava urgentemente, de acordo com o projeto de construção da Nação Brasileira, ser “civilizado”, “humanizado”. E à escola cabia levar a cabo tal incumbência, através de programas de submersão cultural e linguística (MAHER, 2006, p. 20). (Aspas da autora).

Como exposto, percebemos que existe um modelo educacional que expressa, de forma radical, a submersão cultural e linguística do indígena na sociedade dominante visando à sua assimilação.

[...] Desrespeitoso e extremamente violento para com a criança indígena, esse modelo se revelou também ineficiente: a aprendizagem não acontecia nos moldes previstos. E não é para menos: imaginem alguém se apoderando abruptamente de nossos filhos, que falam português em casa, e colocando-os em uma escola na qual o professor fala, por exemplo, somente russo e todos os livros didáticos estão escritos nessa língua? Inimaginável, não é? Mas foi justamente isso o que foi feito com as populações indígenas por algumas missões religiosas e órgãos do governo brasileiro durante anos a fio (MAHER, 2006, p. 20).

Ainda de acordo com essa autora, a ineficiência de tais ações fez surgir o Modelo Assimilacionista de Transição, no qual não há a retirada da criança indígena do seio familiar, mas cria-se uma escola na aldeia e a língua de instrução, nas séries iniciais do Ensino Fundamental é a língua indígena, porque, percebeu-se que é extremamente difícil alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina. Porém, nesse modelo, “[...] depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, depois que ela entende o que é escrita, como é o seu funcionamento, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar” (MAHER, 2006, p. 21).

A partir do que é revelado pela autora, percebemos que a função da língua indígena é apenas servir de elemento facilitador para a aprendizagem de língua portuguesa, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares.

[...] Em termos linguísticos, esse modelo propõe um bilingüismo subtrativo. Seu objetivo final é subtrair a língua materna do repertório do falante: a criança começa sua escolarização monolíngüe em língua indígena, passa a um bilinguismo transitório nas duas línguas e termina monolíngüe na segunda língua, na língua portuguesa. Paralelamente, busca-se substituir o referencial cultural indígena pelos valores e práticas da sociedade dominante. Como se pode perceber, esse modelo segue sendo tão violento quanto o Modelo Assimilacionista de Submersão. A única diferença é que a violência cultural e lingüística é agora praticada em doses homeopáticas (MAHER, 2006, p. 21).

Embora esse último modelo ainda seja seguido em muitas escolas indígenas, mesmo que de forma mais dissimulada, é verdade, nas últimas décadas pudemos presenciar uma modificação importante no cenário da Educação Escolar Indígena, com a introdução de um novo paradigma, o Paradigma Emancipatório. E sob seus princípios que é construído o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico. Nele, o que se quer promover é um bilinguismo aditivo: pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas (MAHER, 2006).

Finalmente, atualmente temos um cenário no qual prevalece a emergência de uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe e de qualidade, renunciando aos modelos assimilacionistas, lutando pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas. Porém Maher (2006) adverte que qualquer mudança de paradigma leva tempo, não se faz do dia para a noite, pois isso não envolve apenas realinhamentos ideológicos, mudanças de discurso: é preciso, sobretudo, descobrir formas concretas para tornar o desejo efetivamente realidade.

Para fazer frente ao antigo paradigma, temos muitos projetos de “Educação Escolar Indígena no país envolvidos nessa complexa e árdua tarefa, procurando construir escolas indígenas culturalmente sensíveis e politicamente relevantes para as comunidades indígenas” (MAHER, 2006, p. 21).

O primeiro passo para garantir a existência desse tipo de escola, segundo a autora, é que o condutor de todo o processo escolar seja, necessariamente, um

professor indígena, profissional que é mais adequado, uma vez que é formado para levar a cabo o projeto político-pedagógico de sua comunidade, o qual deve ser realizado por uma ação coletiva de lideranças sociais e educacionais das comunidades indígenas, respeitando as singularidade de cada cultura e tendo a língua indígena como aspecto primordial.

Nesta seção, expomos algumas características da educação indígena e alguns aspectos e definição da educação escolar indígena. Na seção seguinte, descreveremos os aspectos da Formação dos Professores Indígenas e seus desafios.

3.2. Formação dos Professores Indígenas: Uma Reflexão Necessária

A formação dos professores indígenas para atuarem nas escolas de suas comunidades efetiva-se por duas formas: pelo magistério indígena e pelas licenciaturas interculturais. Todavia, o que se percebe é que na maioria das escolas das aldeias os professores se dividem em duas classes: indígenas, mas sem formação adequada, e não indígenas com formação em pedagogia ou licenciaturas próprias da sociedade abrangente, isto é, desconhecem as línguas e as culturas dos estudantes indígenas, conforme Grupioni (2006) e Maher (2006).

Segundo Maher (2006), a partir da década de 1970, época em que os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas foram implementados por organizações não-governamentais no Brasil, percebeu-se a necessidade de que a escolarização acadêmica de alunos indígenas fosse conduzida pelos próprios índios.

De acordo com a autora, esses poucos programas pioneiros fizeram escola, e rapidamente começaram a surgir, em todas as regiões do país, mais e mais programas de formação para o Magistério Indígena. Durante a década de 1980 e 1990, um conjunto de medidas legais fez com que as questões que envolvem a Educação Escolar Indígena passassem a fazer parte do rol de responsabilidades do Estado e, atualmente, vários dos Programas de Formação de Professores Indígenas são geridos por secretarias estaduais de educação.

A maior parte desses programas se desenvolve no âmbito do ensino médio, embora existam iniciativas visando a uma formação específica em nível superior, ou seja, os cursos de licenciatura para professores indígenas promovidos pela

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade de São Paulo (USP) são apenas três exemplos dessa nova tendência.

“Mas o que caracteriza um programa de formação de professores indígenas? Quais são as suas especificidades? No que programas dessa natureza diferem, enfim, de outros programas de formação para a docência?” questiona Maher (2006, p. 24), que em seguida responde:

[...] Em primeiro lugar, é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não-índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem. É por esse motivo, então, que os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes (MAHER, 2006, p. 20).

O desafio maior que se impõe aos cursos de formação para a educação escolar indígena é realizar uma formação de um “Índio Professor” e não apenas de um “Professor Indígena”. Segundo Grupioni (2006, p. 52), “[...] a formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade”. Ademais, é um consenso que uma escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades.

Nesse sentido, e ainda refletindo junto a Grupioni (2006), podemos afirmar que esta é uma tarefa complexa, que tem encontrado soluções muito diferentes em vários estados do país, e para a qual não há um único modelo a ser adotado, vista a extrema heterogeneidade e diversidade de situações sociolinguísticas, culturais, históricas e de formação e escolarização vividas pelos professores índios e por suas comunidades.

Não obstante,

Essa formação específica é uma forte demanda não só dos professores índios, mas também de suas comunidades, que almejam uma educação qualificada para suas crianças, pois ainda que os professores nas escolas indígenas, em sua maioria, sejam índios, muitos membros destas respectivas etnias, como nos mostram os dados acima, não concluíram sua escolarização básica, nem tiveram uma formação em magistério. E ela está prevista na legislação que trata do direito dos índios a uma educação intercultural diferenciada dos demais segmentos da população brasileira. Nesta legislação, que veremos a seguir, garante-se que os professores indígenas possam ter essa formação “em serviço”, ou seja, paralelamente à sua atuação em sala de aula, e concomitante à sua formação básica (GRUPIONI, 2006, p. 26).

Tais determinações fizeram surgir experiências de formação de professores indígenas em todo o Brasil, promovidas pelo Estado e por organização da sociedade cível, vinculadas a diversos povos indígenas. Para Grupioni (2006), essas experiências, surgidas fora do aparelho do Estado, foram sendo gradativamente reconhecidas pelos órgãos oficiais e forneceram elementos para se regulamentar e reconhecer o processo de qualificação profissional dos professores indígenas. De modo geral, esses processos de formação, atualmente são conduzidos por secretarias estaduais de educação, almejando possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permitam atuarem, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas.

Entretanto, cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade junto aos representantes da sociedade nacional, e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É dele também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos e saberes escolares, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu povo, que se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas, conforme Grupioni (2006; 2008).

Afirmamos que a transferência das responsabilidades da educação escolar indígena, antes a cargo da FUNAI, para o MEC, consolidada pela articulação com as secretarias estaduais e municipais, significou grandes avanços nas políticas educacionais para esses povos. Ao assumir a educação escolar indígena, o MEC delegou aos Estados a responsabilidade de ofertar, executar e regulamentar a educação escolar nessas comunidades e a assegurar a formação inicial e

continuada dos professores indígenas. Dessa forma, toma para si a responsabilidade em estabelecer as diretrizes das políticas de educação escolar indígena, acompanhar as ações desenvolvidas no que se refere à formação dos professores, além de dar subsídio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para o provimento da educação intercultural (GRUPIONI, 2006)

Em 2002, foi instituída a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI, que trata da formação de professores no ensino superior para oferta de toda educação básica nas escolas indígenas. Isso se deu a partir dos estudos para elaboração do Parecer CNE/CP nº 010/2002 o qual responde à consulta da Organização dos Professores Indígena de Roraima-OPIRR, sobre as especificidades na formação de professores indígenas em nível superior (ARAÚJO, 2015).

De modo geral, segundo o RCNEI (2002), os professores indígenas, quando refletem sobre os objetivos da sua atuação, formulam a função social da escola e os rumos de suas formas. Algumas dessas fórmulas foram apresentadas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) como objetivos da educação escolar indígena:

- ✚ Contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas, a partir de seus projetos históricos, desenvolvendo novas estratégias de sobrevivência física, linguística e cultural, no contato com a economia de mercado (Professor Gersen Baniwa/MEC, 1988);
- ✚ Ser instrumento para a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e a aquisição de outros conhecimentos: pontilhão de dois caminhos, lado a lado, de conhecimentos indígenas e não indígenas (Professora Darlene Taukane/MEC, 1988);
- ✚ Desenvolver a capacidade de discutir os pontos polêmicos da vida da sociedade envolvente e oferecer à comunidade indígena a possibilidade de crítica e conhecimento dos problemas (Professor Walmir Kaingang/MEC, 1988);
- ✚ Ser um centro de produção e divulgação dos conhecimentos indígenas para a sociedade envolvente. (Professor Fausto Macuxi/MEC, 1988).

Para conseguir atingir esse conjunto de objetivos políticos mais gerais, alguns objetivos específicos têm sido incentivados durante a formação dos professores para que estes gradual e coletivamente possam:

- ✚ Construir e implementar a proposta pedagógica da educação escolar em suas comunidades;
- ✚ Contribuir para o fortalecimento e para a divulgação da escola indígena dentro dos novos parâmetros legais e conceituais construídos nos últimos anos no país;
- ✚ Identificar, interpretar, reunir e sistematizar conhecimentos oriundos das sociedades indígenas e não indígenas;
- ✚ Transmitir esses conhecimentos por meio de linguagens diversas e em espaços educacionais fora e dentro da escola;
- ✚ Desenvolver didáticas específicas às diversas áreas de estudo da proposta pedagógica, conhecendo processos de aprendizagem dos alunos, conteúdos de ensino e metodologias;
- ✚ Produzir, na comunidade indígena, materiais didáticos para a inovação curricular pretendida em suas escolas, a partir de suas línguas e culturas;
- ✚ Analisar criticamente e selecionar materiais didáticos e paradidáticos veiculados por meio dos sistemas de ensino;
- ✚ Refletir criticamente (com instrumentos das áreas de estudo de antropologia, sociolinguística, história, geografia, etc.) sobre as relações interétnicas mantidas com a sociedade nacional;
- ✚ Atuar no sentido do respeito e da tolerância entre culturas e povos distintos;
- ✚ Contribuir com a análise crítica do papel da escola na história do contato das sociedades indígenas com a sociedade nacional;
- ✚ Buscar adequar e redefinir o papel da escola à luz dos novos parâmetros e das demandas contemporâneas de sua comunidade;
- ✚ Traduzir e transformar as novas condições históricas vividas por sua comunidade em currículo para a escola;
- ✚ Apoiar a redefinição do desenho curricular dos cursos de sua formação, avaliando e planejando, no final de cada etapa, as etapas seguintes, junto com os demais atores institucionais, visando ao aprimoramento constante dos cursos;
- ✚ Contribuir para a condução, a gestão e a administração da escola indígena em sua inter-relação com os sistemas de ensino estadual, municipal e federal;
- ✚ Buscar garantir a qualidade e a autonomia institucional e pedagógica da escola;

- ▣ Envolver-se na vida social mais ampla, de forma que interfira no contexto local e nacional em defesa dos interesses de seu povo.

Esse conjunto de objetivos, claramente idealizados, formam adequadamente os professores para atuarem em suas comunidades, em contraponto às práticas educacionais dominantes que perduram desde o Brasil colônia. Ademais, esse professor é a representação social de um professor indígena referencial, que seja capaz de ter sua formação e atuação fundadas nos atuais princípios e objetivos da educação intercultural e bilíngue, diferenciada e específica a cada sociedade indígena. Não obstante, são também metas a serem atingidas, não de modo linear e uniforme, pelos professores indígenas ao longo de sua atuação e formação, mas flexibilizadas pelos diversos contextos onde atuam e que influenciam e modificam as práticas educacionais concretas, conforme o RCNEI (2002).

No ano de 2004, foi publicada a Portaria MEC nº 52/2004 criando a Comissão Especial coordenada pela SESu que visa à sistematização de subsídios para debate, formulação e implementação participativa de políticas de educação superior escolar indígena compatíveis com a diversidade étnica e com perspectivas de futuro dos povos indígenas e, posteriormente, a Portaria SESu MEC nº 58/2005 institui o Grupo de Trabalho para estabelecer diretrizes curriculares para cursos de licenciaturas específicas para formação de professores indígenas.

Nesse sentido, e considerando a urgência na formação dos professores indígenas, em 2007 o Ministério da Educação (MEC), ao implementar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) definiu uma nova sistemática de transferência de recursos para as Secretarias de Educação de cada estado, através de planos de ação articulados (AMEIDA, 2011). Nessa nova sistemática, a autora afirma que cabe às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais identificar as necessidades de acordo com as ações abaixo elencadas, apresentando suas demandas a partir da elaboração de diagnósticos sobre a situação da educação escolar indígena, contando com a participação dos povos indígenas nessas tarefas.

- ▣ Formação Inicial e Continuada de Professores Indígenas;
- ▣ Produção de Material Didático;
- ▣ Ensino Médio Integrado;
- ▣ Formação de Técnicos para Gestão de Programas de Educação Escolar Indígena;
- ▣ Criação de Escolas Indígenas.

Segundo Paladino e Almeida (2012), para aprimorar as discussões sobre a formação de professores, em 2011, a então CGEEI instaurada em 1991, passou a ser nomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, atuante até o momento, com fins atribuídos às preocupações das políticas educacionais da diversidade.

Segundo o parecer nº 06/2014 (p. 04), formar indígenas para serem professores [...] constitui hoje um dos principais desafios [...] para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo, da interculturalidade e do comunitarismo.

Nesta seção discutimos e analisamos a Formação de Professores Indígenas. A seguir focalizaremos os Programas de Formação dos Professores Indígenas.

3.3. Magistério Indígena

A formação específica de professores indígenas não é somente uma reivindicação dos professores, mas de toda a comunidade, uma vez que até o limiar do século XXI, muitos desses professores não possuíam formação superior ou magistério e alguns sequer haviam concluído o ensino básico. Para Costa Lana (2009), o programa para o Magistério Indígena destina-se a formar um tipo de professor que, na maior parte dos casos, já atua na escola de sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal (COSTA LANA, 2009): “[...] ele sempre traz em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os nossos saberes acadêmicos é restrito” (Grupioni, 2006, p.25), pois este conhece bem os costumes e datas especiais de sua comunidade.

Com efeito, os professores indígenas brasileiros contam com duas modalidades de Cursos para sua formação pedagógica, o Magistério Indígena e a Licenciatura Intercultural Indígena, visando à formação docente inicial e continuada. O primeiro acontece em nível médio e o segundo em nível universitário.

O Magistério Indígena, segundo o MEC (2016), têm em média a duração de cinco anos e são compostos, em sua maioria, por etapas intensivas de ensino

presencial (quando os professores indígenas deixam suas aldeias e, durante um mês, participam de atividades conjuntas em um centro de formação) e etapas de reflexão sobre a prática pedagógica nas aldeias em pesquisa e estudos autônomos. O MEC informa que oferece apoio técnico e financeiro para a realização dos cursos.

De acordo com Ferreira (2009), a política educacional indígena presente nas ações do Magistério Indígena, trata de conciliar uma política nacional que envolva a União, os estados e os municípios. Sendo assim, a autora adverte que é fundamental para a consolidação dessa política, que as instâncias estadual e/ou municipal, se comprometam a fornecer condições para a implantação física, logística e didático-pedagógica das escolas indígenas, assegurando o direito adquirido à educação diferenciada.

O RCNEI (2002) considera as escolas indígenas espaços sociais onde os professores atuam como importantes protagonistas, e revestem-se, como projeto social, de uma dimensão coletiva. Devem ser subordinadas a uma reflexão constante por parte de professores e da comunidade envolvida, bem como da equipe de assessoria e dos atores institucionais de várias origens, sobre o papel e os objetivos dessa nova instituição. Mas é, sobretudo, sobre os professores que recaem as principais responsabilidades relacionadas à escola. Tais responsabilidades lhes são conferidas por suas comunidades e pelo Estado, e dizem respeito à qualidade esperada em sua atuação na prestação de um serviço público com forte dimensão comunitária.

Os professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores privilegiados entre mundos, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural. Desempenham um novo papel social, criando e ressignificando, concomitantemente, sua cultura. Sendo assim, o professor indígena desempenha funções sociais específicas segundo o papel da escola para cada sociedade indígena em um determinado momento de sua história (BRASIL, 2002).

No que diz respeito aos cursos de magistério indígena, o INEP (2014) afirma que estes têm funcionado como meios de se promover a formação escolarizada básica dos professores indígenas, e que geralmente, são utilizados pelas secretarias de educação dos estados como única forma de oferta do Ensino Médio nas comunidades indígenas. Ademais, em diversos contextos indígenas, constituem-se

como principal meio para se promover a formação inicial, tendo em vista tanto a oferta insuficiente de cursos de licenciaturas específicas em Instituições de Educação Superior (IES) quanto as dificuldades ligadas ao acesso e à permanência dos professores indígenas em tais instituições.

Diante disso as IES, segundo o INEP (2014), vêm reclamando um apoio técnico e financeiro da União visando à criação e implementação, de forma institucionalizada, de programas e cursos de formação de professores indígenas no âmbito de suas atuações. Ainda com relação aos cursos de magistério indígenas, é relevante destacar que estes foram inicialmente constituídos no âmbito dos projetos alternativos de educação escolar, desenvolvidos por organizações não governamentais indigenistas.

Entretanto, a partir do início da década de 1990, época em que o MEC assume, juntamente com estados e municípios, as responsabilidades pela Educação Escolar Indígena, é que estes cursos passam a ser ofertados pelos estados. Tais cursos ocorrem em etapas intensivas e intermediárias nos períodos de férias escolares e são realizados nas próprias comunidades indígenas ou fora delas, em espaços locados para a hospedagem e a realização das aulas. Nesse sentido, o quadro de professores formadores é composto por profissionais ligados às secretarias de educação e de outras instituições, indigenistas ou não. Todavia, existe a demanda de que tais profissionais possuam experiências de trabalho com povos indígenas e com a Educação Escolar Indígena, exigindo-se para os que não possuam uma formação prévia, ancorada no conhecimento das realidades socioculturais dos povos indígenas contemplados nos cursos e na necessária apropriação do projeto político pedagógico da formação (INEP, 2014).

Segundo Urquiza e Nascimento (2010), no tocante aos currículos dos cursos de formação de professores indígenas, ainda que estes tratem, em algum momento, especificamente da questão linguística, por exemplo, não podem fugir do debate acerca das respectivas histórias de contato, das Políticas do Estado Brasileiro, no passado, que tentavam a homogeneização cultural chegando até a proibir a prática da diversidade sociolinguística, assim como, na atualidade, o complexo contexto de discriminação das línguas indígenas, sobretudo nos contextos urbanos.

No estado do Tocantins, hoje, os programas de formação voltados para professores indígenas, em sua maioria, são realizados nas maiores cidades do estado e atendem aos indígenas das sete povos do estado. Segundo Pinho (2009,

p.212), “a importância dada à questão da formação, pelas políticas atuais, tem por objetivo elevar a qualidade da educação nos países em desenvolvimento”. Dessa forma, podemos perceber o crescente número de programas de formação voltados à educação (ABREU, 2012).

Estes programas são de responsabilidade do Governo do Estado e administrados pela SEDUC, conforme prevê a Lei 2.139/09. Tais programas capacitam e habilitam professores indígenas para o magistério indígena e visam garantir a valorização do profissional de educação das escolas indígenas. De acordo com Andrade, esse tipo de programa já existe há algum tempo, “antes mesmo da divisão do estado, a Universidade Federal do Goiás já desenvolvia um projeto de educação na região” (ANDRADE, 2006, p.18).

Segundo Albuquerque (2007), para que os indígenas tenham uma educação que reflita os anseios e necessidades das suas comunidades, que esteja colocada no seu contexto cultural, linguístico, social, político e econômico, e que sirva de instrumento de luta pela sua autodeterminação, torna-se necessário, entre muitos outros aspectos, o conhecimento e a análise da realidade sociolinguística das comunidades. Este conhecimento é de importância fundamental, pois fornecerá subsídios para que se possa realmente implementar ou repassar um programa educacional mais adequado a cada comunidade indígena do Estado do Tocantins.

De acordo com Braggio (1997 *apud* Albuquerque 2007, p. 79):

O projeto de Formação de Professores Indígenas para o Estado do Tocantins prevê, na prática pedagógica, o material didático em permanente construção, assim, a sistematização do conhecimento sócio-histórico e cultural do grupo é condição e conteúdo da prática pedagógica. A linguagem é natural; o texto é o material por excelência, dentro de seus mais diversos tipos, formas e origens. O sentido e a função precedem a forma, ou seja, adquire-se a forma através da construção do sentido.

De acordo com Araújo (2015), a educação indígena tem passado por muitas transformações. Respalhada por uma legislação que permite a eles desenvolverem propostas educacionais que valorizem suas línguas, suas práticas culturais e seus lugares de pertencimento étnico, ao mesmo tempo em que lhes abrem as portas para novas formas de inserção na sociedade não indígena brasileira. Apresenta-se fundamentalmente importante para a formação dos professores indígenas, visto que, uma vez capacitados, poderão ajudar suas comunidades a manterem sua cultura, língua, pois são projetos educacionais baseados nos princípios da pluralidade

cultural e no respeito à diferença. Conhecer as semelhanças, as diferenças e as relações entre esses povos implicam em estabelecer um diálogo entre saberes, em reconhecer a organização social, a língua, os processos de educação, a mitologia, a classificação do mundo e da natureza.

Nesta seção, discutimos sobre a formação específica de professores indígenas, formação esta reivindicada pelos professores, mas de toda uma comunidade.

Contudo, os professores indígenas brasileiros contam com duas modalidades de Cursos para sua formação pedagógica, o Magistério Indígena, que acontece em nível médio, visando à formação docente inicial e continuada e em nível Universitário, a Licenciatura Intercultural Indígena, que abordaremos a seguir

3.4. Licenciatura Intercultural

No que diz respeito à Formação de Professores Indígenas em Nível Superior (Licenciaturas Interculturais), o MEC (2016) informa que objetivo principal é garantir uma educação escolar de qualidade e ampliar a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental, além de implantar o Ensino Médio nas escolas das terras indígenas.

No que diz respeito aos Cursos de Licenciatura Indígena, estes são ofertados pelas universidades públicas, além de distintos entre si, respeitam as diferenças interculturais e territoriais de cada etnia. Segundo o MEC (2016), atualmente existem mais de 20 cursos de Licenciatura Indígena no Brasil, exclusivo para essas populações, e são ofertados num esquema pedagógico de alternância. Por exemplo, os cursos têm duração de quatro anos, sendo que os alunos indígenas passam tempos nas comunidades e tempos nas universidades.

Segundo o INEP (2014), os cursos de Licenciaturas Interculturais, além de compor a agenda da oferta qualificada de Educação Escolar Indígena nas escolas das aldeias, têm-se constituído como parte da luta desses povos por Educação Superior e, conseqüentemente, das respostas do Estado brasileiro ao atendimento dessa demanda. Nesse sentido, o INEP destaca o papel desempenhado pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e das organizações de professores indígenas de base local na reivindicação pela criação de políticas de acesso e permanência na Educação Superior e, especificamente, por uma política nacional de formação docente para os indígenas. A respeito desta última, a

demanda do movimento indígena é que o Estado brasileiro avance no processo de construção e consolidação dessa política, atuando, por exemplo, na regularização e na institucionalização destes cursos nas secretarias de educação e nas IES por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Em relatório publicado em 2014, o INEP apresenta dados da CGEEI/MEC, do período que vai de 2005 a 2011, constatando que estiveram em formação nos cursos de licenciaturas 2.620 (dois mil seiscentos e vinte) professores indígenas em 20 (vinte) IES que ofertaram 23 (vinte e três) cursos em 14 (catorze) estados da federação. Segundo o INEP, a heterogeneidade destas experiências se traduziu em diferentes resultados institucionais, acarretando, não obstante, modos distintos de organização dos currículos, dos tempos e dos espaços de realização dos cursos, bem como promovendo formas diferenciadas de relacionamento entre as instituições formadoras e o movimento indígena.

Sendo assim,

[...] há cursos destinados a apenas um povo indígena e outros que buscam atender a vários povos, implicando em projetos pedagógicos diferenciados. Em função disso, os currículos dos cursos variam em sua organização e estrutura, sendo organizados por temas, eixos, núcleos, disciplinas, módulos e áreas de conhecimento. Alguns se propõem a habilitar os professores para atuar em toda a Educação Básica, outros para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e outros, ainda, para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. As atividades de formação destes cursos ocorrem também de modo variado. Há os que são realizados somente nas comunidades indígenas, os que ocorrem nas comunidades e nas universidades e os que se realizam em outros espaços, sejam próximos ou distantes das comunidades, locados para tal fim (INEP, 2014, p. 6).

Nesses cursos as etapas se dão também de forma bastante diversificada, associando períodos intensivos durante as férias escolares com etapas intermediárias nos fins de semana, uma semana por mês, a cada dois meses, dentre outros modelos. Essas situações implicam na necessidade de adequação do calendário letivo das escolas indígenas ao da formação dos seus professores. Ademais, as diferentes experiências de formação apontam para a necessidade de se considerar percursos formativos que tanto atendam às demandas existentes por todas as etapas e modalidades de educação, quanto possibilitam a construção de outras formas de organização da Educação Escolar Indígena em resposta às necessidades particulares de cada povo e comunidade, conforme o INEP (2014).

Diante da necessidade de formar adequadamente professores indígenas para lecionarem nas escolas das aldeias, o MEC criou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas - PROLIND. O objetivo é apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo em temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas.

O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas é um programa realizado pelo Ministério da Educação numa iniciativa conjunta de duas de suas secretarias, a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade-SECAD e a Secretaria de Ensino Superior-SESU. Outro objetivo do programa é apoiar financeiramente cursos de licenciatura especificamente destinados à formação de professores de escolas indígenas, as chamadas licenciaturas indígenas ou licenciaturas interculturais.

O processo de criação do programa envolveu a ação de diversos atores durante o início da década de 2000. A Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena-CNEEI, na época denominada Comissão Nacional dos Professores Indígenas-CNPI passou a reivindicar junto ao MEC a criação de políticas de apoio à formação universitária de professores de escolas indígenas.

Tais reivindicações consistiam principalmente na demanda por introduzir no Programa Diversidade na Universidade (primeira iniciativa do MEC no sentido de criar uma política pública ligada ao acesso diferenciado de minorias étnico-raciais, iniciado no ano de 2003 a partir da participação do governo brasileiro na Conferência de Durban no ano anterior), mecanismos de apoio à formação superior indígena, para além do financiamento de cursos pré-vestibulares a alunos indígenas realizado até então.

A organização dos cursos e das disciplinas é um pouco diferente das licenciaturas tradicionais. No Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima, por exemplo, os estudantes têm aulas de Temas Contextuais, que englobam vários conhecimentos. Este é o caso do tema 'Meio Ambiente e Qualidade de Vida' que engloba noções de Biologia, Geografia, Química, Física, Matemática, Antropologia, Sociologia, Direito e Ecologia. Tudo é estudado de acordo com o contexto das comunidades. A ideia é que os alunos aprendam o conteúdo ao mesmo tempo em que reforçam suas próprias culturas.

Com efeito, para indígenas a educação é, ou deve ser, essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta (FERREIRA, 2001 apud URQUIZA E NASCIMENTO, 2010).

Segundo Medeiros (2014), no âmbito do sistema de ensino brasileiro, as Licenciaturas Interculturais visam à inserção de representantes dos povos indígenas no ensino superior, representando uma nova forma de olhar a educação nessas comunidades, com vistas a produzir mecanismos de produção e negociação de conhecimentos para que possam gerir seus territórios, planejar e desenvolver projetos em proveito de suas comunidades nas mais diversificadas instâncias.

Os Cursos de Licenciatura Intercultural para os professores indígenas são uma forma de habilitar, adequadamente, professores para atuarem nas escolas das aldeias. No caso dos indígenas do Tocantins, temos a UFG campus de Goiânia que oferece um curso que atende aos indígenas de Goiás e dos estados de seu entorno.

Os professores indígenas do Tocantins, além da formação pelo Programa do Magistério Indígena, existem também, em nível universitário, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, quando o Governo do Estado, em parceria com a Universidade Federal de Goiás - UFG o realizado nos meses de janeiro e julho, no campus de Goiânia.

A Licenciatura Intercultural da UFG, traz uma composição étnica que integra povos e saberes indígenas brasileiros das etnias Apinajé, Gavião, Guajajara, Javaé, Karajá, Krahô, Krikati, Tapirapé, Tapuio e Xerente. Esta integração de saberes indica as ações transdisciplinares na formação desses professores indígenas, desde que interagem aspectos da cultura de cada um deles, conhecimentos específicos de cada povo, dialogando com a estrutura curricular do curso, cujos temas referenciais – interculturalidade, diversidade e diferença, identidade/etnicidade, autonomia e alteridade - são indicadores de que perspectiva os temas contextuais deverão ser trabalhados, sem perder de vista o vínculo entre saberes locais e universais. Para Maurice Tardif (2002, p. 33) apud Almeida, Albuquerque e Pinho (2013, p. 816), “[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de fontes diferentes. Esses saberes são ao saberes disciplinares, curriculares, profissionais (inclusive das ciências da educação e da pedagogia) e experiências”.

Não obstante, um Curso de Licenciatura Intercultural oferecido pela Universidade Federal do Tocantins está em fase de implantação. A UFT teve a sua proposta do projeto ao Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), por meio do Edital de Convocação nº 02 de 27 de agosto de 2013, aprovado pelo comitê técnico multidisciplinar, instituído pela Portaria SECADI/MEC nº 24, de 08 de maio de 2014, do Ministério da Educação (MEC).

Para o secretário de Estado da Educação do Tocantins, Adão Francisco, existe uma plena preocupação por parte da Pasta em criar condições necessárias para qualificar o processo da educação escolar indígena de todo o Estado. “Nesse processo é importante termos o investimento em infraestrutura que permita o desempenho das atividades escolares, assim como é fundamental investir na formação dos professores indígenas para que assim possam ofertar de forma qualificada esses serviços”, explicou o Secretário.

Esse capítulo tratou de apresentar as bases teóricas da pesquisa, enfatizando os Programas de Formação de Professores Indígenas, a Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. No próximo capítulo discutiremos sobre a Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins, a descrição do Curso de Capacitação do Magistério Indígena e os principais programas voltados para a Educação Indígena no Tocantins.

CAPÍTULO IV: IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS

Neste capítulo, apresentaremos os Povos Indígenas do Tocantins e de como a Educação Escolar Indígena está se efetivando. Apresentamos as políticas do estado do Tocantins voltadas para a educação escolar indígena. Descrevemos um dos principais aportes, os programas de formação específicos para os professores indígenas e o curso de formação em Magistério Indígena, descrevendo sua trajetória histórica, desde sua implantação até os dias atuais.

Para enfatizar nossas observações, citamos a Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins, as limitações e contribuições dessa proposta para as escolas indígenas do Estado. Descrevemos sobre a importância do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Tocantins e da Situação atual da Educação Escolar Indígena do Tocantins, mediante levantamento junto à Secretaria de Educação a Secretaria de Educação do Estado-SEDUC-TO, por meio da Gerencia de Desenvolvimento da Educação Indígena do Estado do Tocantins.

4.1. Os Povos Indígenas do Estado do Tocantins

O Estado do Tocantins é o mais novo estado da federação brasileira, fundado em 05 de outubro de 1988 e está localizado na região Norte do país, com uma imensa diversidade social, cultural e linguística.

Segundo dados do DSEI-TO (2016), a população indígena do Tocantins é de aproximadamente 14.500 indígenas, distribuídos em sete povos (Anexo 4), sendo eles: Karajá, Karajá Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô-Kanela e Apinajé. De acordo com Albuquerque (2014), esses diferentes grupos étnicos falam diferentes línguas, embora a maioria pertença ao tronco linguístico Macro-Jê.

Os povos indígenas do Tocantins estão distribuídos em mais de 140 aldeias, em municípios de todas as regiões do estado. Dependendo das peculiaridades e habilidades de cada povo, os indígenas chamam a atenção pela beleza do artesanato que fazem, pelas pinturas e adornos que enfeitam seus corpos nas festas

e rituais ou pela própria simbologia destes eventos seculares¹⁸. Têm uma organização social e política próprias que lhes sustentam, correspondendo a um processo de crescimento demográfico e a retomada de seus valores culturais que contribuem não somente para essa região, mas para a humanidade, sendo mesmo um patrimônio de diversidade.

Segundo dados oficiais do Governo do estado do Tocantins (2015), esses povos, além de uma cultura muito rica, têm uma história de luta pela sobrevivência, mantendo rituais e festas com uma forte ligação com o passado. Uma contribuição fundamental para a percepção dos modos de ser e viver desses povos, são os projetos de educação para formação de professores bilíngues para atuarem nas escolas de suas aldeias.

Com efeito, no Tocantins, a modernidade convive com as tradições, principalmente em relação aos indígenas. Ao mesmo tempo em que a capital do estado, Palmas, é a última cidade brasileira planejada do século XX, recebendo como moradores pessoas de todo o país, local onde existe uma variedade cultural e tradições que desafiam não somente uma convivência com os diferentes, mas também o respeito à diversidade.

4.1.1. Os Karajá, Javaé e Karajá Xambioá

Os indígenas Karajá, Javaé e Xambioá são povos que se autodenominam *Iny*, pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê, família linguística Karajá e língua Karajá. Os três grupos falam a mesma língua e migraram do Norte pelo baixo Araguaia, antes do ano de 1500. Historicamente mantiveram suas aldeias separadas em virtude da luta constante com os não indígenas.

Em relação aos Karajá, estes são, sobretudo, pescadores e coletores, embora atualmente também façam roças. O nome deste povo na própria língua é *Iny*, ou seja, "nós". É um nome tupi que se aproxima do significado de "macaco grande. Já a palavra Javaé ou Javaés é de origem desconhecida. (ALBUQUERQUE, 2013). Segundo Darcy Ribeiro *apud* Tocantins (2015), os Karajá migraram até chegar à Ilha do Bananal, onde vivem cerca 3.385 indígenas Karajá e 1.494 Javaé (DSEI-TO, 2016), habitando às margens do rio Javaé. Os Karajá Xambioá, conhecidos pelo seu povo como *Hirarumarandu*, ou "Karajá de Baixo", de acordo com Albuquerque

¹⁸ Fonte: <http://portal.to.gov.br/povos-indigenas>. Acesso 30-maio-2016.

(2013), a palavra “Xambioá” vem de *ixybiowa* (“amigo do povo”) e formam uma população de 306 indígenas (DSEI-TO, 2016), e vivem próximos às cidades de Santa Fé e Xambioá (ISA, 2015).

Todavia e apesar dessas similaridades, em relação aos aspectos socioculturais cada um desses povos tem suas próprias formas de ser e de viver. Segundo Almeida (2015), os modos de vida dos indígenas brasileiros são diferentes em relação uns aos outros, o que evidencia uma particularidade essencial, isto é, têm percepções próprias em relação ao entendimento acerca da vida e da morte, o que também os diferenciam em relação à sociedade nacional. Sendo assim, a cultura indígena deve ser valorizada também na escola, o que nos leva a questionar a forma homogênea do nosso sistema de ensino, que não considera tais aspectos quando organizam o currículo escolar, o que passa necessariamente pela formação do professor indígena.

Segundo Albuquerque (2013), os indígenas Javaé enfatizam suas diferenças e concebem a si próprios como um grupo étnico específico e diferente dos Karajá e dos Karajá-Xambioá, considerando mesmo ser ofensivo os chamarem de Karajá. Do mesmo modo, os Karajá denominam os Javaé de *Ixyju* e se consideram superiores a estes. Enquanto os Javaé tentam se diferenciar dos Karajá no cenário político regional e nacional, os Karajá-Xambioá buscam uma aproximação, preferindo a autodenominação Karajá do Norte, conclui Albuquerque (2013).

4.1.2. Os Xerente

Os Xerente, segundo Schroeder (2010), assim como os Xavante e Xakriabá, são classificados como povos Jê Centrais e se localizam no município de Tocantínia (TO), cerca de 70 km ao norte da capital, Palmas, entre os rios Tocantins e do Sono, nas terras indígenas Xerente e Funil, que somam 183.245,902hc, e tem uma população de 3.424 indígenas (DSEI-TO, 2016).

O grupo se autodenomina *Akwen*, que significa “indivíduo”, “gente importante”. Eles migraram, provavelmente, das terras secas do Nordeste até o Norte, onde encontraram abundância de água. Os primeiros contatos com os bandeirantes datam de 1738 (TOCANTINS, 2015).

Desde a fundação do estado do Tocantins em 1988, as terras onde vivem esses indígenas é foco de interesse dos regionais (e nacionais) devido, entre outras

possibilidades, à sua localização estratégica. Todavia, atualmente estão sendo desenvolvidos projetos incentivados pelo governo federal e estadual, em parceria com a iniciativa privada para mantê-los em seu território (ISA, 2015).

De acordo com Albuquerque (2013), os Xerente, assim como os demais indígenas brasileiros, organizam-se através de um dualismo estrutural que se manifesta por uma multiplicidade de metades nos planos sociais, expresso nos complexos rituais, grupos cerimoniais e de nomeação, classes de idade e equipes esportivas, organizados a partir de relações de parentesco. Para esse autor, a base de tal ordenamento centra-se numa divisão de duas metades sóciocosmológicas – *Doí* e *Wahirê* – associadas ao Sol e à Lua, heróis míticos fundadores da sociedade Xerente.

Com efeito, os duzentos e cinquenta anos de contato do povo Xerente com os não indígenas não afetaram definitivamente sua identidade. Atualmente a luta desse povo se resume à preservação de sua cultura que, como os demais indígenas brasileiros, ultimamente vêm sofrendo outro tipo de ameaça, as rápidas e intensas transformações sociais. A moto é o meio de transporte mais utilizado. A rede de energia elétrica distribuída em todas as casas, assim como as antenas parabólicas, há muito tempo estão transformando a paisagem das aldeias. Entre as casas de tijolos, há quem ainda prefira as tradicionais de adobe, fabricados pelos próprios Xerente. A maioria das residências conta com fossa e banheiro individual. Os aparelhos de celular estão presentes em todas as ocasiões, mesmo durante os rituais da tradição do povo. A antena com *internet* os integrou ao mundo de forma sistemática, interferindo na constituição sociocultural do grupo¹⁹.

4.1.3. Os Krahô

Os Krahô são um grupo indígena que habita entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, afluentes da margem direita do Rio Tocantins. A Terra Indígena denominada Krahôlândia, foi homologada pelo Decreto-Lei nº 99.062 de 07 de março de 1990, é localizada entre os municípios de Goiatins e Itacajá, no nordeste do Estado do Tocantins com uma extensão de 320mil hectares (ABREU, 2013).

¹⁹ Fonte: <http://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2015/09/conheca-historia-dos-xerente-um-dos-povos-participantes-dos-jmi.html>. Acesso: 31-mai-2016.

Segundo o ISA (2015), nos mais de dois séculos de contato com a sociedade não indígena os Krahô têm vivido reviravoltas e inversões de sua situação, ora aliados dos fazendeiros, ora massacrados por estes, como aconteceu em 1940. Todavia, na década de 1950 seguiram um profeta que prometeu transformá-los em civilizados e em 1986 empenharam uma reivindicação que implicava transformá-los no oposto, ou seja, na sua afirmação étnica. Em 1986 foram ao Museu Paulista em busca da recuperação do “Machado Semilunar”, caros às suas tradições. Atualmente estão engajados em manter seus ritos e cultura tradicional, bem como em preservar sua língua materna e promover uma educação escolar bilíngue e intercultural, conforme Albuquerque (2013).

Os Krahô, segundo Araujo (2015), constituem-se de uma ramificação dos Timbira Orientais, numa área que abrange Amazônia, cerrado e o pantanal brasileiro. Para essa autora, esse povo indígena fala a Língua Krahô, pertencente tronco Macro Jê e à Família linguística Jê, (RODRIGUES, 1986). Segundo Albuquerque (2013), os Krahô se autodenominam *mêhĩll*, termo que se atribui aos demais povos falantes de sua língua e que vivem conforme uma mesma cultura. Para esse autor, *mêhĩll* é um termo associado aos membros de todo o grupo e foi a partir dessa ampliação que surgiu o *cupẽll*, que passou a denominar todos aqueles que não são indígenas.

Em relação à população desse grupo indígena, dados do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI, 2016), informam que os Krahô são aproximadamente 3.273 pessoas que estão distribuídas por vinte e oito aldeias²⁰. Porém, segundo Abreu (2010), no ano de 2010, a população Krahô era de 2.463 (IBGE, 2010), distribuída por 24 aldeias, o que nos leva a perceber um significativo crescimento não só do quantitativo de indígenas, mas também de aldeias.

No que diz respeito aos aspectos culturais desse povo, Abreu (2013) sustenta que o grupo mantém a essência de suas tradições culturais, bem como seus aspectos linguísticos, pois pessoas de todas as idades e gênero entendem e falam sua língua materna de forma fluente, tanto nas interações intragrupo, como no

²⁰ Aldeia Nova, Água Branca, Água Fria, Bacuri, Baixa Funda, Barra, Cachoeira, Campos Lindos, Cristalina, Forno Velho, Galheiro Velho, Kapej, Kẽmpojkre, Lagoinha, Macaúba, Mangabeira, Manoel Alves Pequeno, Morro do Boi, Pé de Coco, Pedra Branca, Pedra Furada, Porteira, Riozinho, Rio Vermelho, São Vidal, Santa Cruz, Serra Grande e Serrinha. Segundo Melatti (1978) as aldeias são nomeadas conforme o local em que são construídas, portanto a Aldeia Manoel Alves Pequeno - locus dessa pesquisa - tem esse nome por estar edificada nas proximidades do Rio Manoel Alves Pequeno (ARAUJO, 2015, p. 32).

processo de leitura e escrita em situação escolar. Esse é um aspecto de extrema importância, pois, ao valorizar sua língua, os indígenas estão mantendo e reservando formas próprias de convivência que fortalecem a identidade do grupo. Segundo Almeida (2015), a língua é um poderoso aliado dos povos que vivem numa situação de desvantagem em relação à língua oficial do país, pois é a partir de sua valorização que a identidade indígena pode ser não somente preservada, mas também vista como forma de fortalecimento cultural e étnico, contribuindo para a autoafirmação e autonomia diante da imposição da sociedade nacional.

4.1.4. Os Apinajé

Citados pela primeira vez na forma de pinarés e pinagés, passando posteriormente para **Apinajé** – Nimuendaju (1983, p.03) afirma não ter nenhuma explicação para este nome. (ALBUQUERQUE, 2013).

Os Apinajé são descendentes da grande nação Timbira e vivem numa área demarcada, a partir de 1985, de 141.904 hectares, próximos aos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia e Lagoa de São Bento (ALMEIDA, 2015). A população Apinajé é de 2.498 habitantes (DSEI, 2016), distribuídos por 24 aldeias (SEDUC, 2016), distante 550 km da capital do estado do Tocantins, Palmas, e seu acesso dá-se pela Rodovia Belém-Brasília e a Transamazônica. A estrada até a entrada da terra indígena é asfaltada, mas logo que se adentra no território Apinajé o asfalto termina, e o percurso até às aldeias é feito por estradas de terra, as quais na época das chuvas ficam em péssimo estado, o que motiva mobilizações dos indígenas por melhorias, conforme Almeida (2015).

Segundo Albuquerque (1999), os primeiros registros desse povo datam de 1774, quando foram reconhecidos como grandes guerreiros, vistos mesmo como os poderosos índios da região Norte. Todavia, o confronto com os exploradores de ouro provocou doenças e guerras, obrigando os Apinayé a viverem em aldeias para a sobrevivência da comunidade (TOCANTINS, 2015). Esse grupo indígena fala a língua Apinajé pertencente ao Tronco Macro Jê e Família Linguística Jê, e assim como os Krahô buscam formas de preservação de sua língua nativa e cultura tradicional. Para Albuquerque (2013), os indígenas atualmente preservam aspectos culturais tais como suas festas tradicionais, a corrida da tora e a celebração do casamento e os rituais dos mortos, dentre outros.

A paisagem predominante da terra indígena Apinajé é constituída por árvores típicas da Amazônia brasileira e arbustos fechados, característica do cerrado, mas se sobrepõem as palmeiras de babaçu, ou “*orbgnia speciosa*”, conforme Da Matta (1976). Segundo Albuquerque (2007), a área ocupada pelos indígenas Apinajé realmente preserva características da Amazônia brasileira com babaçuais e riachos perenes, mas não apresentam lagos e/ou pântanos. Não obstante, nessa reserva indígena a mata nativa encontra-se preservada e se destaca por uma extensa variedade de plantas como buriti, bacaba, juçara e babaçu, dentre outras.

Em estudos mais recentes, Albuquerque e Almeida (2011) informam que grupo vive basicamente da agricultura de subsistência destacando-se o cultivo de milho arroz, batata e mandioca, sendo que suas fontes de renda se evidenciam na venda da amêndoa de babaçu e pelos programas do Governo Federal tais como aposentadoria e também lotação em cargos públicos, como professores, vigias e merendeiras. Em relação ao modo de produção desses produtos, Almeida (2015) sustenta que os Apinajé têm como prática a não aderência aos agrotóxicos, preferindo uma alimentação saudável.

4.1.5. Os Krahô-Kanela

Este povo se auto-identifica como Krahô-Kanela por ser descendente de duas etnias distintas: Krahó e Canela, do povo Timbira (tronco Macro-Jê). Estão localizados na terra Mata Alagada, entre os rios Formoso e Javaé, hoje município de Lagoa da Confusão, a cerca de 300 km de Palmas. (ALBUQUERQUE, 2013).

Dados do DSEI (2016) informam que os Krahô-Kanela são 109 indígenas vivendo numa área de 7.722ha.

Esse povo, Segundo Albuquerque (2013), tendo em vista as frentes de expansão das atividades agrícolas que abarcaram seu território de origem no local denominado Morro do Chapéu, município de Barra do Corda, estado do Maranhão, os Krahô-Kanela vêm sofrendo com as sucessivas migrações desde o século XIX. Isso porque após violentos massacres, nos anos 1920, adentraram no então estado de Goiás, atual estado do Tocantins, buscando reconstruir sua história e preservar seus costumes e tradições. Chegando à terra Mata Alagada em 1963, lá permaneceram até o ano de 1977, sendo expulsos de forma violenta e levados pela

Fundação Nacional do Índio FUNAI para a Ilha do Bananal, conforme Albuquerque (2013).

Somente na década de 2000 a FUNAI reconheceu cabalmente a identidade dos Krahô-Kanela e passou a prestar-lhes assistência. No início de 2007, foi completado o processo de regularização de parte da área denominada Mata Alagada como Terra Indígena, podendo o grupo finalmente voltar a ocupar o local em definitivo (MAURO, 2011).

Em dezembro de 2006, finalmente, conseguiram que parte do território (7.612,76 ha) da Mata Alagada fosse homologado como Terra Indígena (MAURO, 2011).

Com efeito, os Krahô-Kanela, tentam preservar seus aspectos culturais, quando realizam uma festa para os espíritos *Kokrit*, um ente descrito como um artrópode sobrenatural que vive dentro do rio Tocantins. Nesse sentido, usam máscaras grandes que representam *Kokrit*, cobrindo todo o corpo que consiste em duas esteiras trançadas com a palha do buriti, com longas franjas que descem até o chão e dois chifres de madeira. As máscaras são fielmente decoradas com diferentes pinturas, cada uma representando uma personagem diferente que há dentro da sociedade dos *Kokrit*. Os homens, por sua vez, fazem estas máscaras fora da aldeia e chegam ao local do evento dançando em passos curtos, balançando as franjas das máscaras de forma sincronizada (ALBUQUERQUE, 2013; ALMEIDA, 2015).

Hoje este povo indígena busca uma retomada aos conhecimentos tradicionais e culturais através do Projeto de Revitalização da Língua e da Cultural Krahô-Kanela, coordenado pelo professor Dr. Francisco Edviges. O objetivo do projeto é promover uma troca recíproca da bagagem cultural com o povo Krahô, das Aldeias Manoel Alves Pequeno e Aldeia Nova, na região de Itacajá.

Nesta seção, apresentamos os sete Povos Indígenas que habitam do Estado do Tocantins, que, além de uma cultura muito rica, têm uma história de luta pela sobrevivência, mantendo rituais e festas com uma forte ligação com o passado. A seguir, o foco é a efetivação das políticas governamentais voltadas para a Educação Escolar indígena nesta Unidade da Federação.

4.2. A Efetivação da educação Escolar Indígena no Tocantins

Nesta seção trataremos das políticas governamentais do estado do Tocantins voltadas para implementação e desenvolvimento da educação escolar indígena, considerando que esse estado tem um número significativo de povos indígenas.

No Estado do Tocantins, medidas legais para a adoção do ensino da língua materna relativa à educação dos povos indígenas foram tomadas a partir de 1998, através da Lei Estadual nº 1.038 de 22/12/98, que dispõe sobre o sistema estadual de educação para o Estado do Tocantins, na Seção VII, da Educação para as comunidades indígenas, que prescreve a educação bilíngüe nos seguintes termos:


Art. 42 – É prioritária, no Sistema Estadual de Educação, a educação escolar das sociedades indígenas.


Parágrafo Único – Os programas educacionais deverão ser formulados com a participação das comunidades indígenas, de suas organizações e entidades representativas.


Em estudos de Albuquerque (2007) e Braggio (1997), encontramos informações importantes sobre o projeto de educação indígena para o estado do Tocantins, que teve seu início bem antes da data de assinatura do convênio tripartite entre a Universidade Federal de Goiás, a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins e a Fundação Nacional do Índio-FUNAI em 19 de abril de 1991.

Esse projeto teve início em 1989, afirma Braggio (1997), que coordenou um projeto de pesquisa do Setor de Etnolinguística do Museu Antropológico da UFG, em parceria com a Secretaria de Assuntos Indígenas do Estado de Goiás, cujo objetivo foi realizar um levantamento do estado sociolinguístico dos povos indígenas deste estado. Os dados coletados na pesquisa subsidiaram o Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, e servem ainda hoje como parâmetro para os projetos atuais.


Segundo Albuquerque (2007), o projeto, de concepção pluralista intercultural, garantia:

 O uso da língua materna como meio de instrução e como primeira a ser adquirida pelas crianças em sua forma escrita.

 Uma concepção de alfabetização que não se limita à primeira série de ensino básico, mas de forma gradual e de maior duração, dependendo de cada aluno, em particular, indo além das quatro paredes da sala de aula.

 O uso da Língua Portuguesa como segunda língua e não como língua estrangeira.

 O ensino realizado por professores indígenas.

 A elaboração dos materiais didáticos pelos próprios professores indígenas, retratando a realidade sociocultural e histórica de cada grupo.

Brággio (1997) sustenta que o primeiro curso de capacitação alinhado ao projeto teve início em 20 de agosto de 1991, numa primeira etapa, quando participaram trinta e oito professores indígenas, oriundos de trinta e sete comunidades e por elas escolhidas, representando os povos Karajá, Javaé, Karajá Xambioá, Xerente, Krahô e Apinajé, na proporção de um indígena por comunidade. Segundo Albuquerque (2007), alguns indígenas já eram professores capacitados pelo SIL e outras instituições e eram contratados pela FUNAI.

Em referência à legislação vigente, que garante o ensino a essas comunidades indígenas em suas aldeias, ofertando um ensino intercultural, bilíngue e diferenciado, o Governo do Estado do Tocantins, por meio da SEDUC, buscou estabelecer diretrizes e normas a fim de regulamentar a Educação Escolar dos povos Indígenas do Tocantins. Dentre essas, podemos citar o Conselho de Educação Escolar Indígena do Tocantins (CEEI-TO), que foi criado por meio do decreto nº 2.367 de 14 de março de 2005.

A Lei nº 2.139 de 03 de setembro de 2009, publicada no Diário Oficial nº 2.970, dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino no estado do Tocantins. A Educação Escolar indígena, como modalidade de ensino, tem um espaço reservado na Seção III, na qual é afirmado que, dentro das possibilidades, é ofertado aos povos indígenas “o ensino fundamental e médio bilíngue e intercultural, respeitando a diversidade sociocultural”. Ainda de acordo com o documento, por meio dessa prerrogativa, pretende-se garantir que as comunidades indígenas tenham sua língua e sua cultura asseguradas e prepará-las para “compreensão e reflexão” sobre a realidade socio-histórica dos povos indígenas. Além disso, a oferta de um ensino bilíngue e intercultural pode possibilitá-los a gerir e conduzir suas escolas, como resultado dos programas de formação de professores indígenas (ABREU, 2012).

O Decreto nº 4.533 de 16 de abril de 2012, publicado no Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 3.634 de 23 de maio de 2012, dispôs sobre o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins – CEEI - TO. Nesse documento foram decretadas e acrescentadas novas competências ao CEEI – TO.

A Educação Escolar Indígena como direito é caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, pela vital associação entre escola / sociedade / identidade, e em consonância com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena. A educação indígena deve ser protagonizada pelos próprios povos, levando-se em consideração suas especificidades e particularidades (SEDUC, 2013).

Com efeito, a SEDUC, mediante sua proposta pedagógica (2013), assegura que pensar uma Educação Indígena diferenciada é pensar uma educação para além do espaço escolar, que vise à melhoria da qualidade no atendimento do processo de escolarização dos povos em suas especificidades, colaborando para que desde os anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos assumam o papel de sujeitos criadores, através de uma pedagogia flexível em termos de abordagem metodológica, conteúdos e gestão, propondo uma escola diferenciada que contemple uma educação universal respeitando as diferenças entre comunidade indígena e não indígena e ao mesmo tempo percebendo a relação de interdependência entre esses espaços e modos de vida. Mas acima de tudo valorizando os seus conhecimentos e permitindo que as crianças, jovens e adultos possam fazer escolhas de como é melhor viver.

No estado do Tocantins há ainda outros programas voltados para educação escolar indígena, como por exemplo, o Laboratório de Línguas Indígenas-LALI e o Núcleo de Estudos e Pesquisas Indígenas-NEPPI, que buscam proporcionar aos povos indígenas a valorização dos seus conhecimentos, bem como a construção de uma educação escolar de qualidade, diferenciada, específica e que atenda às expectativas dos povos a quem ela se destina. Os projetos desenvolvidos visam, ainda, cooperar com pesquisas sobre revitalização e manutenção de culturas e línguas dos povos indígenas que habitam o estado do Tocantins. Dentre as atividades de maior destaque, podemos elucidar a elaboração de materiais didáticos, que são publicados, observando os elementos da educação bilíngue, específica e intercultural, assim como prevê a legislação.

O Projeto **“A Educação Escolar Apinajé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural: Programa do Observatório de Educação Escolar Indígena”** idealizado, coordenado e desenvolvido pelo Professor Dr. Francisco Edvigés

Albuquerque²¹ LALI/UFT (2010-2012) deu continuidade às ações de extensão desenvolvidas através do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé. Segundo Albuquerque (2012), O Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé, foi implantado nas escolas Apinajé e apresenta como objetivo principal a escrita conjunta, entre o professor coordenador do Projeto e membros das comunidades Apinajé, para elaboração de material didático de apoio à educação indígena e a realização de curso de aperfeiçoamento que habilite os professores indígenas a atuar nas escolas de suas comunidades como professor do Ensino Fundamental e Médio.

O Projeto “A Educação Escolar Apinajé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural”, faz parte de um projeto maior que tem como objetivo a garantir que as escolas indígenas Apinajé tenham professores da mesma etnia que seus alunos, bem como a efetivação do acompanhamento pedagógico às escolas, dando apoio à condução de uma educação escolar indígena bilíngue, específica e diferenciada, em que os professores Apinajé sejam os autores do material didático de suas escolas. Portanto, a realização desse projeto apresentou uma significativa contribuição para os professores indígenas das comunidades Apinayé, especialmente os das Aldeias São José e Mariazinha, no sentido de minimizar as questões relacionadas às dúvidas com a escrita ortográfica na língua Apinayé (ALBUQUERQUE, 2012; ALMEIDA, 2015).

O Projeto “**A Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural**” faz parte de um convênio entre o Campus Universitário de Araguaína (UFT/SEDUC) (2013-2016), através da Coordenação de Educação Indígena da FUNAI/Palmas, firmado pelas duas instituições, tendo como coordenador e executor o Professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque. O objetivo foi realizar um trabalho com o povo indígena Krahô, identificando as lacunas na educação ofertada na escola da aldeia, dando continuidade às ações do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Krahô. Segundo Albuquerque (2015), o Projeto visa à realização de cursos de aperfeiçoamento para habilitar os professores indígenas Krahô a atuarem nas escolas de suas aldeias como professores de língua materna no Ensino Fundamental e Médio, dentro de uma proposta de educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural, que venha atender aos anseios e interesses

²¹ Professor Doutor e Linguísta Brasileiro que atua na Educação Indígena trabalhando diretamente com os povos Apinayé e Krahô.

desse povo, que é o resgate do Mito de Tyrkre, suas Narrativas e a manutenção da língua e da cultura indígenas nas aldeias em que vivem.

O projeto realiza ações relacionadas à oferta de oficinas em língua materna e português, através da participação efetiva junto às comunidades Krahô, com ênfase na aquisição da língua Krahô. Para Albuquerque (2013), a ideia do projeto surgiu a partir de uma proposta dos professores indígenas Krahô e visa a contribuir com a superação das dificuldades que eles enfrentam em relação às práticas pedagógicas de Alfabetização em língua materna, à escrita ortográfica indígena, bem como na elaboração do material didático pelos próprios professores Krahô, levando em consideração os aspectos históricos, socioculturais e linguísticos desse povo.

Como se vê, a educação escolar indígena no estado do Tocantins passa por transformações consideráveis, levando em conta o empenho dos responsáveis pelo fomento e implementação de programas e ações direcionadas aos povos indígenas que habitam o estado do Tocantins, respaldados por uma legislação que permite o desenvolvimento de propostas educacionais que valorizem suas línguas, suas práticas culturais e seus lugares de pertencimento étnico, ao mesmo tempo em que lhes abrem as portas para novas formas de inserção na sociedade não indígena brasileira.

A seção tratou da efetivação da Educação Escolar Indígena no Estado Tocantins, caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, levando em conta o empenho dos responsáveis pelo fomento e implementação de programas e ações direcionadas aos povos indígenas que habitam o estado do Tocantins.

A seguir, apresentaremos as etapas do Curso de Capacitação dos Professores Indígenas. Essa iniciativa é uma ação que tem o propósito de auxiliar a prática pedagógica dos professores e favorecer a implantação de uma educação escolar indígena de fato específica e diferenciada (SEDUC, 2013).

4.3. O Curso de Capacitação de Professores Indígenas (1991-1997)

O curso de Capacitação de Professores Indígenas foi iniciado em 20 de agosto de 1991, capacitou 38 professores indígenas das etnias Karajá, Javaé, Xambioá, Xerente, Krahô e Apinajé, um de cada aldeia. Alguns destes professores já eram monitores bilíngues contratados pela FUNAI e outros foram contratados pela

Secretaria de Educação do Tocantins. Neste processo foram realizadas 07 (sete) etapas que integralizaram 448 horas-aula e as disciplinas com suas horas-aula. Vejamos a tabela a seguir.

Tabela 01: Primeira etapa do Curso de Magistério Indígena no Tocantins 1991.

ETAPA	DISCIPLINA	CARGA HORARIA
1ª	Alfabetização, Matemática, Estudos Sociais.	80
2ª	Alfabetização, Língua Portuguesa, Estudos Sociais.	64
3ª	Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais.	64
4ª	Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Ciências.	64
5ª	Ciências e Matemática	64
6ª	Oficina de Produção de Textos	80
7ª	Seminário de Avaliação e Planejamento	32
TOTAL		448

Outras ações foram desenvolvidas pelos pesquisadores da UFG durante a execução do Projeto como é o caso da publicação da Coleção de Textos Indígenas. Séries Cultura, Natureza e Receituário. Poleck, L.; (org.) Goiânia. CEGRAF, 1994. Receitas Krahô e Apinajé, Cobras da Área Xerente, Festas Indígenas Xerente e Adornos e Pintura Corporal Karajá.

Em 28 de fevereiro de 1994, teve início o segundo curso de capacitação para uma segunda turma de indígenas com número de 47 professores dos mesmos grupos que participaram do curso anterior. A tabela a seguir apresenta essa etapa do curso.

Tabela 02: Segunda etapa do Curso de Magistério Indígena no Tocantins 1994.

ETAPA	DISCIPLINA	CARGA HORARIA
1ª	Metodologia, Língua Portuguesa e Língua Indígena.	56
2ª	Metodologia, Língua Portuguesa e Língua Indígena.	56
3ª	Metodologia, Língua Portuguesa e Língua Indígena.	80
4ª	Matemática, Língua Portuguesa e Língua Indígena	56
5ª	Política de Língua, Língua Portuguesa e Língua Indígena	56
6ª	Geografia, Ciências, Língua Portuguesa e Língua Indígena	80
TOTAL		384

Participaram das duas primeiras etapas, além de Teixeira, Braggio e Poleck, Maria do Socorro S. do Vale e Suzana Grillo (FUNAI), Mônica V. Borges e Eduardo R. Ribeiro. A partir de então, foram incorporados professores do Departamento de Matemática e Ciências da UFG.

A terceira turma de Capacitação de Professores contou com 19 indígenas dos mesmos povos, iniciada em 19 de maio de 1997 com um total de 168 horas-aula, conforme a tabela a seguir.

Tabela 03: Terceira etapa do Curso de Magistério Indígena no Tocantins 1997.

ETAPA	DISCIPLINA	CARGA HORARIA
1ª	Metodologia, Língua Portuguesa e Língua Indígena	56
2ª	Matemática, Língua Portuguesa e Língua Indígena	112
TOTAL		168

Vale ressaltar que a partir de 1995 a coordenação dos cursos passa a ser atribuição da “Coordenação de Educação Indígena da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins”, sendo delegada aos pesquisadores da UFG a prestação de assessoria dos cursos de extensão.

Durante todo o processo de organização e desenvolvimento do Curso o Professor da UFT e também criador o coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas - LALI nesta universidade, Francisco Edviges Albuquerque esteve frente à ações, desde a complementação até ministração das aulas. A figura a seguir apresenta o Professor numa das aulas do curso.



Fig. 01. Professor Albuquerque numa aula do Curso de Magistério Indígena²²

²² Foto: Manoel Lima (2013). Disponível em <http://encantosdocerrado.com.br/n/9127>.

Nessa seção o foco foi o Curso de Capacitação dos Professores indígenas do Tocantins, ocorrido de 1991 a 1997. A seguir, descreveremos sobre o Curso de Formação do Magistério Indígena do Estado do Tocantins, programa criado em 1998 que tem como princípio básico formar professores indígenas oriundos dos respectivos Povos para o exercício da docência, ou seja, Formação Inicial e continuada em magistério e valorização do professor indígena.

4.4. Curso de Formação do Magistério Indígena do Estado do Tocantins

Mediante a promulgação da LDB 9394 de 20 de dezembro de 1996, que se percebe a necessidade de formação de todos os professores brasileiros para o exercício da educação básica. De acordo com Albuquerque (2007), e mesmo relatório da Seduc (2005) consta que, dadas as diretrizes da LDB 9394/96, surge a necessidade de viabilizar o Curso de Formação de Professores Indígenas, uma vez que só as capacitações não eram mais suficientes para a proficiência em educação.

Com base nesses pressupostos, segundo Albuquerque (2007), em atendimento aos dispositivos constitucionais e fazendo validar uma educação bilíngue, pluralista e intercultural, o estado do Tocantins tomou medidas legais para adoção do ensino de língua materna relativa à educação escolar dos povos indígenas, a partir de 1998, através da Lei Estadual Nº 1.038 de 22/12/98, que dispõe sobre o sistema Estadual de educação Escolar Indígena para o Estado do Tocantins, na seção VII, que trata da educação para as comunidades indígenas.

O Governo do estado do Tocantins, em parceria com a FUNAI e a Universidade Federal de Goiás-UFG em 1998, a elaborar um projeto de educação indígena inédito no país. Desenvolvido em quatro escolas indígenas, o programa incluía formação de professores indígenas na língua materna e em português. Para Albuquerque (2007), além de promover o ensino, a principal preocupação do Projeto era uma prática pedagógica de respeito aos costumes e às tradições dos povos indígenas do Tocantins. De acordo com Brággio (1998) *apud* Albuquerque (2007), esse Programa de Educação Indígena foi reconhecido pela UNESCO como um “Projeto Modelo” a ser seguido pelos países que possuem população indígena.

Nesse sentido, vem a público o Projeto de Formação de Professores Indígenas do Tocantins, em atendimento ao que dispõe o artigo 55 da Lei 1.038/98 que trata da formação dos professores indígenas.

A proposta tinha como objetivo a efetivação, análise e elaboração de matrizes curriculares, “[...] buscando fornecer subsídios para a construção de currículos que se fundamentam numa visão de maior riqueza de conhecimentos e valores culturais e linguísticos” (ALMEIDA, 2011, p. 145). O intuito era uma reflexão que se efetivasse a partir do entendimento sobre Educação Intercultural.

Não obstante,

[...] Inicialmente a proposta do curso “Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas” [...] faz uma abordagem tendo em vista uma proposta de Educação Bilíngue e Intercultural, partindo da premissa de que esta representa, por um lado, uma provocação à desconstrução de modelos prontos de educação e, por outro, a busca da construção de novos projetos educacionais (ALMEIDA, 2011, p. 146). (Aspas da autora).

Reformulado e submetido à análise, foi aprovado pelo CEI/TO - Conselho Estadual de Educação, sob a Resolução 052 de 30 de junho de 1998, com as seguintes características:

- ✚ É um curso específico para a formação de indígenas em nível médio na modalidade normal para atuarem nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, atualmente 1º ao 5º anos, conforme artigo 24 inciso VII, e artigo 78 da LDB/96 e resolução do CEE/TO 052/98;
- ✚ Oferecido de forma presencial duas vezes por ano, nos meses de julho e dezembro, é realizado em grande congregação dos indígenas, sendo compartilhado o Colégio José Nézio Ramos, na cidade de Paraíso – TO;
- ✚ Sua metodologia e aplicação visam o atendimento do caráter distinto que a Educação Escolar Indígena requer;
- ✚ As etapas são elaboradas tendo por base as necessidades detectadas nos acompanhamentos pedagógicos realizados pelos supervisores Indígenas das DREs e SEDUC/Coordenadoria de Educação Escolar Indígena;
- ✚ A formação acontece em pleno exercício da função, onde os conhecimentos são diretamente aplicados na prática pedagógica da escola indígena.

Esse programa criado em 1998 e intitulado, primeiramente, como Projeto de Capacitação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins teve como objetivo formar os indígenas dos Povos Krahô, Krahô-Kanela, Xambioá, Karajá, Xerente, Javaé e Apinayé para trabalharem como professores nas escolas de Ensino

	FUNDAMENTOS ANTROPOLOGICOS	80	40	40	-	-	-	-
	METODOLOGIA PRATICA DE ENSINO E	110	40	40	30	-	-	-
TOTAL DA CARGA HORÁRIA		2.700	-					

Fonte: (SEDUC-TO 2016)

A observação da Legislação vigente que preconiza a formação em serviço de professores indígenas, aponta para o mecanismo realizado pela Secretaria de Educação e Cultura do estado do Tocantins ao matricular, no referido curso, professores indígenas que são incorporados a uma nova turma de professores em formação.

O curso de Magistério Indígena é dividido em dois módulos ao ano, que coincidem com as férias escolares de julho e janeiro, com duração de um mês. A Seduc coordena e realiza o curso, que antes era terceirizado. A economia com essa mudança foi de 50% dos gastos. Ademais, as Diretorias Regionais de Ensino apoiam os trabalhos que envolvem, na verdade, toda a Secretaria da Educação: técnicos, coordenadores, professores, motoristas e muitos outros profissionais. Todas as etnias estão representadas no curso, quais sejam: Krahô, Krahô-Kanela, Javaé, Xerente, Karajá-Xambioá, Apinajé e Karajá (BARBOSA, 2016).

Ainda de acordo com Barbosa, os professores responsáveis pelas aulas são vinculados à Secretaria Estadual da Educação e também às etnias indígenas do Tocantins, que ministram aulas nas línguas indígenas, além de professores das Universidades Federal do Tocantins e Federal de Goiás, com destaque para o professor Francisco Edviges Albuquerque da UFT.

Fica a critério da Secretaria de Educação do Tocantins a escolha da cidade onde se realizarão os encontros presenciais, geralmente escolhendo-se a cidade de Tocantínia, por ser esta cidade a de melhor acesso para quase todos os povos. O professor que vai atuar na escola da sua aldeia é escolhido por sua comunidade assim que há a implantação da escola na aldeia, que ocorre quando se atinge o número mínimo de 10 alunos por turma com classes multisseriadas. O professor, ao ser escolhido, é automaticamente matriculado no curso de formação inicial em magistério indígena do estado (MONTEIRO; SOUZA FILHO, 2014).

Segundo Albuquerque (2007), os cursos de formação de professores, em sua maioria, são frequentados por professores indígenas jovens, embora participem também muitos professores idosos, com capacitação profissional e experiência

como professor bilíngue. Muitos deles estão envolvidos com movimentos políticos partidários do governo do estado ou de seu município, ou entidades educacionais como a Associação de Professores e o Conselho de Educação Indígena, dentre outras.

Albuquerque (2007), recorre a Silva (2003), avaliando que nos cursos de formação indígena as aulas são geralmente heterogêneas, no que se refere ao quantitativo de alunos que dominam suas línguas maternas ou o português. Assim, uma das atividades mais divulgadas nos cursos de capacitação indígena é a elaboração de textos e livros que serão, posteriormente, utilizados como material didático específico nas escolas das aldeias frequentadas por crianças e adolescentes.

Barbosa (2016)²³ assegura que o Curso de Magistério Indígena é uma oportunidade de melhorar a qualidade do ensino oferecido para as crianças e jovens indígenas no Tocantins. O curso acontece nos finais de semana, quando são realizadas atividades específicas que abordam questões como a preservação do patrimônio público, o alcoolismo e o referencial curricular para as escolas indígenas.

Em relação ao conteúdo curricular desses programas, Albuquerque (2007) entende que este reflete as necessidades e interesses das comunidades, com uma visão de pensamento sobre o futuro das populações indígenas, assegurando que esses programas também divulgam entre os indígenas a informação sobre seus direitos consagrados legalmente, promovendo o debate de seus problemas, reiterando o valor de suas práticas e conceitos tradicionais e legitimando seu direito adquirido de empreender e conquistar autonomia. Nesse sentido, o Projeto de Formação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins tem como princípio básico a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica e no estudo e valorização da sua própria língua (SEDUC-TO, 2006).

Segundo Albuquerque (2007), a reafirmação dos princípios básicos do Projeto se deu através das ações apresentadas pela Gerência de Educação Indígena da SEDUC nos anos de 2004 a 2006, conforme segue:

- ✚ Orientação e fornecimento de subsídios aos Supervisores Pedagógicos Indígenas no acompanhamento pedagógico analisando o crescimento profissional do professor;

²³ Fonte: <http://educ.to.gov.br>. Acesso 13-jul-2016.

- ✚ Coordenação da realização da 11ª etapa do Curso de Formação de Professores Indígenas;
- ✚ Elaboração da proposta do Centro de Ensino Médio Indígena;
- ✚ Discussão do Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio Indígena – CEMI – Xerente;
- ✚ Transporte Escolar Apinajé/Xerente;
- ✚ Transporte via fluvial Karajá/Karajá-Xambioá/Javaé;
- ✚ Criação do Conselho de Educação Indígena, através do Decreto nº 2367 de 14 de março de 2005;
- ✚ Reunião com professores e lideranças das comunidades Indígenas;
- ✚ Ampliação gradativa da 2ª fase do Ensino Fundamental nas aldeias: Cachoeira; Pedra Banca; Rio Vermelho; Manoel Alves; Aldeia Nova; Xambioá; Kuhere; Santa Cruz; São João; Santa Isabel; Canaonã; Fontoura; Txuri; Brejo Comprido e São José;
- ✚ Construção de novas Unidades Escolares Indígenas;
- ✚ Reformas de Unidades Escolares Indígenas;
- ✚ Criação de Associações de Professores Indígenas;
- ✚ Implantação do Ensino Médio em comunidades indígenas;
- ✚ Realização da Cerimônia de Formatura da 1ª turma do Curso de Formação de Professores Indígenas.

De acordo com relatório da SEDUC (2005), a primeira etapa do Curso de Formação para Professores Indígenas aconteceu no período de 01 a 16 de julho de 1998, do qual participaram 99 professores/cursistas de diferentes etnias, com um total de 140 horas-aula, distribuídas nas diferentes disciplinas. Consta ainda nesse Relatório (2005), que em dezembro de 2005 foi concluída a 11ª etapa do curso, com a participação de 137 professores indígenas e supervisores pedagógicos das Diretorias Regionais de Ensino, havendo previsão de conclusão de quatro turmas em dezembro de 2006, com uma turma em julho e outra em dezembro de 2008.

Em 11 de março 2005, uma turma de 19 alunos concluiu o curso de formação e recebeu seus diplomas em solenidade no auditório do INSS, em Palmas.

No dia 23/07/2015, uma turma de 20 estudantes concluiu, na noite desta quinta-feira, 23, o curso de Magistério Indígena. A solenidade foi realizada na sede da Diretoria Regional de Educação (DRE) de Miracema e contou com a presença de familiares, amigos e professores. Após a conclusão do curso, os agora professores

terão a oportunidade de repassar os conhecimentos aos alunos em suas comunidades, além de estarem aptos a participarem do concurso para educadores indígenas, que está em fase de planejamento pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc). “Não foi fácil passarmos por todas as matérias do curso. Agora nós teremos a oportunidade de levar conhecimento, com qualidade, para os alunos da nossa comunidade”, destacou Joel Marcos Cuxy Krahô, na cerimônia de Formatura realizada em Julho de 2015. ASCOM-TO (2015).



Fig. 02. Solenidade de Formatura do Magistério Indígena em 23/07/2015²⁴

Com efeito, visando a garantir a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas indígenas a Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes (SEDUC-TO) ofereceu, entre os dias 4 e 28 de julho de 2016, mais uma etapa do curso de magistério indígena, a 25^a, voltado aos educadores dos diversos Povos indígenas do Tocantins. Reiteramos que as aulas aconteceram nas férias escolares de julho no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente, em Tocantínia (SEDUC, 2016).

Na tabela a seguir, estão discriminadas todas as etapas ocorridas no Curso de Formação do Magistério Indígena do Tocantins, considerando o período de ocorrência e a quantidade de professores/cursistas participantes em cada etapa. De

²⁴ Foto: Luiz Melchíades (2015). Disponível em <http://conexaoto.com.br/2015/07/24/turma-de-magisterio>.

acordo com informações da SEDUC-TO (2016), a carga horária ministrada em cada etapa varia, sendo cumprida de 80 a 160 horas de acordo com carga horária proposta na matriz curricular do Curso de Formação do Magistério Indígena.

Tabela 05: Etapas do Magistério Indígena do Tocantins (1998-2016)

ETAPAS	PERÍODO	QTD. DE PROFESSORES CURSISTAS
1ª	01 a 16/07/1998	99
2ª	10 a 28/07/2000	131
3ª	09 a 27/04/2001	113
4ª	02 a 20/01/2001	144
5ª	03 a 21/02/2002	212
6ª	08 a 27/07/2002	176
7ª	08 a 25/07/2003	112
8ª	10 a 20/12/2003	159
9ª	09 a 22/12/2004	149
10ª	04 a 14/07/2005	137
11ª	01 a 16/12/2005	137
12ª	07 a 25/07/2006	198
13ª	08 a 22/12/2006	203
14ª	07 a 31/07/2007	145
15ª	07 a 31/01/2008	163
16ª	14 a 29/07/2009	105
17ª	01 a 18/12/2009	105
18ª	20 a 30/07/2010	130
19ª	07 a 24/07/2011	148
20ª	04 a 27/01/2012	146
21ª	09 a 27/07/2012	137
22ª	07 a 31/07/2013	149
23ª	27/01 a 14/02/2014	138
24ª	09 a 24/07/2015	81
25ª	04 a 28/07/2016	82

Fonte: (SEDUC-TO, 2016)

O Curso de Formação do Magistério Indígena, desde a sua criação em 1998, já formou 269 professores, de acordo com dados (SEDUC, 2016).

Segundo Albuquerque (2011) citado por Abreu (2013), desde a sua criação o curso de Magistério Indígena do Estado do Tocantins tem levado em consideração as práticas pedagógicas centradas na construção de saberes dos povos indígenas do Tocantins, considerando a especificidade, a realidade sociolinguística e cultural de cada povo.

Sob o ponto de vista de Albuquerque (2007, p. 78), o Projeto de Educação Indígena para o estado do Tocantins foi um marco importante e muito contribuiu para a formação dos professores indígenas, uma vez que buscou trabalhar os conteúdos

curriculares de uma forma interdisciplinar, partindo sempre de uma unidade temática, possibilitando aos professores compreendê-las como partes integrantes de um todo que não podem ser tratadas isoladamente sob pena de estar se esvaziando aqueles conteúdos de sua carga histórica e sociocultural.

Segundo a gerente de Educação Indígena da Secretaria de estado da Educação, Juventude e Esportes, Cleide Araújo, “O objetivo é promover a melhoria do processo educativo e o resgate da valorização da memória e da cultura dos povos indígenas tocantinenses”, afirma Cleide, abordado também a importância da interculturalidade entre os sete povos indígenas, com a troca de experiências culturais e de valores. Ademais, a formação visa a garantir que mais professores indígenas possam assumir processos educativos, pedagógicos e administrativos em suas escolas; sistematizando os conhecimentos linguístico, cultural e sócio histórico de cada grupo, além de garantir a aquisição de conhecimentos universais.

Diante disso, podemos afirmar que o Curso de Formação do Magistério Indígena tem passado por muitas transformações e apresenta-se fundamentalmente importante para a formação dos professores indígenas deste estado, visto que, uma vez capacitados, poderão ajudar suas comunidades a manterem sua cultura, língua, pois é um projeto educacional baseado nos princípios da pluralidade cultural e no respeito as diferença.

A seção tratou do Curso de Formação do Magistério Indígena do Estado do Tocantins, considerado como um dos principais aportes da Educação Escolar Indígena desta unidade da federação. A próxima seção versa sobre o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Tocantins, um órgão consultivo, deliberativo e que está ligado à SEDUC do estado do Tocantins.

4.5. Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Tocantins²⁵

De acordo com o MEC (2005), em março desse mesmo ano os povos indígenas do Tocantins, conquistaram um novo espaço para discutir que tipo de educação querem para suas comunidades. Por decreto, o governador do Tocantins, Marcelo de Carvalho Miranda, instituiu o Conselho de Educação Escolar Indígena

²⁵ Fonte: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 22-out-2016.

(CEEI), órgão consultivo e deliberativo, vinculado à Secretaria Estadual de Educação (Seduc).

Com base na Legislação Estadual, Lei nº 1.038/98, seção VII da Educação para as Comunidades Indígenas, Art. 52 a 55, foi criado o Conselho Estadual de Educação Indígena (CEEI-TO), através do Decreto nº 2.367 de 14 de março de 2005. De acordo com relatório da SEDUC (2005), compete ao CEEI-TO: a) deliberar sobre políticas, programas e ações referentes à promoção da educação escolar indígena; b) discutir e propor mecanismos das ações pedagógicas para as unidades escolares indígenas; c) acompanhar os programas de formação inicial e continuada dos docentes para educação escolar indígena; d) avaliar o desempenho pedagógico das unidades escolares indígenas, tendo como parâmetro os conteúdos curriculares da base nacional comum e aqueles referentes à cultura da própria etnia (ALBUQUERQUE, 2007).

Segundo o coordenador de Educação Escolar Indígena do MEC, Kleber Gesteira, a criação desse conselho significa um grande avanço na formulação das políticas públicas, porque garante a participação indígena, "além de ser, também, um indutor das políticas e de assessorar a Secretaria de Educação nas ações e programas que dizem respeito à escola indígena do estado". MEC (2005),

Composto por 17 membros, dos quais 12 indígenas, três da Seduc e dois do Conselho Estadual de Educação, o CEEI vai deliberar sobre políticas, programas e ações de promoção da educação escolar; propor ações pedagógicas para escolas; acompanhar programas de formação inicial e continuada de professores; e avaliar o desempenho pedagógico das escolas, tendo como parâmetro os conteúdos curriculares da base nacional e os referentes à cultura do povo. São convidados a participar do conselho, representantes da Associação dos Professores Indígenas do Tocantins, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Fundação Nacional de Saúde (Funasa), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Ministério da Educação e Conselho Indigenista Missionário (Cimi). O mandato é de dois anos, permitida uma recondução (MEC, 2005).

O Decreto nº 2.367, de 14 de março de 2005, estabelece que o presidente do CEEI-TO será nomeado pelo governador do estado, que o vice será eleito pelo colegiado e que o secretário executivo deverá ser um servidor designado pela Seduc. A secretaria é responsável pelo suporte técnico, administrativo e financeiro para o funcionamento do conselho.

No dia 23 de maio de 2012 foi publicado no Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 3.634 o Decreto nº 4.533 de 19 de abril de 2012, que dispôs sobre as seguintes competências em sua temática de atuação, o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins – CEEI – TO:

- I – deliberar sobre políticas, ações e programas educativos;
- II – discutir e propor ações pedagógicas para as unidades escolares;
- III – acompanhar os programas de formação inicial e continuada dos educadores;
- IV – avaliar o desempenho pedagógico das unidades escolares, tendo como parâmetro os conteúdos curriculares da base nacional comum e da parte diversificada.

Anualmente o conselho se reúne para discutir as ações direcionadas à educação escolar das comunidades, sendo que este ano aconteceu no dia 04/05/2016, contando com a presença de 16 conselheiros, 01 representante do MEC.

Segue o quadro com a representação dos Povos Indígenas do Estado do Tocantins e das demais representações do CEEI-TO do exercício (2014-2016):

Quadro 02: Representantes do CEEI-TO, exercício (2014-2016):

Representantes dos povos Indígenas do Estado do TO	
Apinajé:	Titular: JÚLIO KAMER RIBEIRO APINAJÉ Suplente: Sheila Baxy Pereira de Castro Apinajé Titular: MARIA DOS REIS PANDY CORREDOR Suplente: Davi Wamimen Chavito
Javaé:	Titular: MANOEL CONCEIÇÃO MALARRANIN DIAS ACHURÉ Suplente: Ademir Kurisiri Javaé Titular: RICARDO TEWAXI JAVAÉ Suplente: Werehatxiwari Javaé
Karajá:	Titular: FERNANDO HADORI KARAJÁ Suplente: Diogo Mourawa Karajá Titular: KARIRAMA SUIÁ KARAJÁ Suplente: Ely Mairu Karajá
Krahô:	Titular: GREGÓRIO HUHTÊ KRAHÔ Suplente: Ilton Ihpryré Krahô Titular: RENATO YAHÉ KRAHÔ Suplente: Jurandir Jawiw Krahô
Krahô Kanela:	Titular: IVONETE GONÇALVES RIBEIRO Suplente: Argemiro Gonçalves Ribeiro Titular: MARIA ALDEREIS RIBEIRO CHAVES Suplente: Noé Gaio Gonçalves Chaves
Karajá Xambioá:	Titular: MARIA DO SOCORRO CUTIARÚ DIAS ACHURÉ Suplente: Viviane Txebuari Karajá Titular: PAULO KUMARÉ KARAJÁ Suplente: Augusto Curarrá Karajá
Xerente:	Titular: ADÃO WDÉRÉHU XERENTE

	Suplente: Jailson Sakruiwê Xerente Titular: ROGÉRIO SRÔNE XERENTE Suplente: Lázaro Calixto Xerente
Demais representantes	
Secretaria da Educação e Cultura:	Titular: ALDELI ALVES MENDES GUERRA Suplente: Cleide Araújo Barbosa Mecnas Titular: AMANDA PEREIRA DA COSTA Suplente: Vilany Ferreira Teixeira Andrade Titular: DENISE PÓVOA BEZERRA Suplente: Nelzivânia Ribeiro Dias Moraes
Conselho Estadual de Educação – CEE-TO:	Titular: JOSIEL GOMES DOS SANTOS Suplente: Marilza Aparecida Mendes da Silva Ferreira Titular: ROMEU ALOÍSIO FEIX Suplente: Raimundo Cavalheiro Neto
Associação dos Professores Indígenas do Tocantins – ASPIT	Titular: NILSON DE BRITO XERENTE Suplente: Hélio Tekala Java
Conselho Indigenista Missionário – CIMI	Titular: ELIANE FRANCO MARTINS Suplente: Jucilene Gomes Correia
Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI-TO	Titular: JEFTER DE CHAVES DE LUZ MENDES Suplente: Lissandra Queitte Pommer
Fundação Nacional do Índio – FUNAI	Titular: CORINA MARIA RODRIGUES COSTA Suplente: Hilda dos Santos Sousa
Fundação Universidade Federal do Tocantins – UFT:	Titular: FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE Suplente: Elisângela Aparecida Pereira Melo
Ministério da Educação – MEC	Titular: RITA GOMES DO NASCIMENTO Suplente: Susana Martelleti Grillo Guimarães
União dos Estudantes Indígenas do Tocantins – UNEIT:	Titular: ADRIANO DIAS GOMES KARAJÁ Suplente: Bolivar Pereira Rodrigues Xerente

Fonte: Diário Oficial do Tocantins (nº 4.193) de 15/08/2014

Em relação às definições que nortearão as políticas da educação indígena a partir do ano de 2017 no Tocantins, as discussões se iniciaram no dia 28 de setembro de 2016, mediante reunião entre o Conselho Estadual Escolar Indígena, a Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes (Seduc). Segundo a Seduc, a rede estadual de ensino atende mais de 5.700 alunos indígenas em 94 unidades de ensino, das aldeias Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô Kanela e Apinajé.

A secretária de Estado da Educação, Juventude e Esportes, professora Wanessa Sechim, ouviu as reivindicações apresentadas pelo presidente do Conselho Estadual Escolar Indígena, Renato Yahé Krahô, em relação aos aspectos estrutural e pedagógico das unidades de ensino. De acordo com a professora Wanessa, as demandas serão estudadas pelo corpo técnico da Pasta para que seja feito um planejamento a curto, médio e longo prazo, que permita oferecer melhorias para os estudantes indígenas. “Estamos realizando o planejamento estratégico para os próximos dois anos e a educação escolar indígena está incluída neste processo. Essa é uma determinação do governador Marcelo Miranda. As demandas das comunidades escolares indígenas serão atendidas dentro das possibilidades e de acordo com as prioridades”, destacou a gestora (SEDUC, 2016, s/p.).

Também foi discutida na reunião, a construção das diretrizes da educação indígena, e propostas de estrutura curricular para 2017, em conjunto com o conselho escolar indígena. “A Seduc irá coordenar esse processo em parceria com os professores e a comunidade indígena”, frisou a professora Wanessa, Secretária de Educação. Renato Yahé destacou ainda o apoio da Seduc na realização da 3ª edição dos Jogos Krahô, ocorrida no mês de agosto. “Os Jogos são a forma que encontramos de envolver nossos jovens nos esportes tradicionais, fortalecer a cultura e a identidade do nosso povo. A Seduc entendeu essa importância e nos apoiou”, ponderou. No encontro, a secretária também apresentou as deliberações do seminário de lançamento da II Conferência Nacional Escolar de Educação Indígena (Coneei), evento organizado pelo Ministério da Educação, em que a gestora do Tocantins representou o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) (SEDUC, 2016).

Renato Yahé considerou a reunião produtiva e destacou a atuação da secretária. Para esse indígena, apesar do pouco tempo que assumiu essa função, vemos o empenho e a sensibilidade que a professora tem tido com as causas dos povos indígenas e que fala a nossa língua, no sentido de nos dar abertura para apresentar nossas demandas, de querer ouvir nossas considerações sobre o que vai ser ensinado aos nossos jovens e às nossas crianças. Com essa postura a secretária ajuda a fortalecer a nossa longa batalha de levar uma educação melhor para nossas aldeias, conclui Yahé.

O órgão é representante de todos os Povos Indígenas do estado, considerando que a principal reivindicação desses povos é a construção de uma política educacional indígena em todos os níveis, inclusive o superior, tendo como princípio os professores indígenas.

A seção relatou sobre a criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Tocantins. A próxima seção versa sobre o 1º Concurso Público para Professores Indígenas no Estado do Tocantins.

4.6. 1º Concurso Público para Professores Indígenas no Estado do Tocantins

O primeiro concurso Público para Professor Indígena ocorreu no ano de 2008. A Secretaria de Estado da Educação e Cultura realizou o primeiro concurso para

Professor Indígena por meio do Edital de n.º 006, de 30 de maio de 2008, que Dispõe sobre a realização do concurso público para provimento de 200 (duzentas) vagas para o cargo de Professor Normalista, com formação em Nível Médio - Modalidade Normal – Indígena, distribuídas por etnia (conforme quadro abaixo) para atuação exclusiva em Unidades Escolares das comunidades Indígenas do Estado do Tocantins.

Quadro 03: Quantidade de Vagas por Povo Indígena

POVO	NÚMERO DE VAGAS
APINAJÉ	32
JAVAÉ	28
KARAJÁ	34
KARAJÁ-XAMBIOÁ	17
KRAHÕ	42
KRAHÕ-KANELA	02
XERENTE	45
TOTAL DE VAGAS	200

Fonte: Diário Oficial do Tocantins (nº 2.661) de 04/06/2008

O concurso é uma oportunidade de levar uma educação mais qualificada às escolas das comunidades indígenas. Segundo Melo e Giralдин (2012), em 2008 o governo do estado realizou um concurso público para o provimento de 200 vagas para professor indígena, distribuídas nas escolas indígenas do estado. Desse modo, as escolas instaladas nas aldeias atendiam no ano de 2009 a um total de 953 alunos e contavam com 66 professores indígenas e 18 professores não indígenas.

De acordo com Barbosa (2016)²⁶, até o momento, 269 professores foram formados pelo Curso do Magistério Indígena.

No quadro abaixo, apresentamos a relação dos professores aprovados no concurso de 2008 por ordem de classificação, que estão atuando nas escolas de suas respectivas aldeias.

Quadro 04. Relação dos professores aprovados no concurso de 2008

POVO	NOME
-------------	-------------

²⁶ Fonte: <http://educ.to.gov.br>. Acesso 13-jul-2016.

Apinajé	<p>Cassiano Sotero Apinajé Emílio Dias Júlio Kamer Ribeiro Apinaje Davi Wamimen Chavito Silivan Oliveira Apinaje Maria Celia Dias de Souza Ana Rosa Ribeiro Salvador Francisco Ribeiro da Costa Rosana Dias Gilberto Dias Morais</p>
Javaé	<p>Manoel Conceição Malarranin Dias Rachure Karaja Marco Kalari Javae Ademir Kurisiri Javae Ruruca Javae Rosangela Rodrigues de Oliveira Castro Doriovaldo Idiau Javae Ricardo Tenaxi Javae Edilson Haburunatu Javae Erionaldo Temanau Javae</p>
Karajá	<p>José Hani Karaja Raquel Xandiary Rogerio Tewaxure Karaja Judson Waidjore Karaja</p>
Karajá-Xambioá	<p>Jucelino Achure dias Karaja Paulo Kumare Karaja Luiz Pereira Kurikala Karaja Eva Lima Karaja Albertino Adiurema Mauro Kurumare Karaja</p>
Krahô	<p>Renato Yahé Krahô Sabino Koiame Krahô Roberto Krahô Ariel Pepha Krahô Ataulio Wathur Krahô Creuza Prum Kroi Krahô Otamir Kaxet Krahô Valdi Marcos Krahô Isauro Kro-Krok Krahô Ilton Ihpryre Krahô</p>
Xerente	<p>José Kumrizdazê Xerente Dalton Suprawekô Marinho Xerente Fernando Kbasdimêkwa Brito de Souza Gilberto Antonio de Brito Xerente Domingos Waikrure Xerente Valci Sinâ Valteir Tpêkru Xerente Antonio Samuru Xerente Claudio Da Silva Laura Stukrepre De Souza Ilda Nâmnâ Xerente Ercivaldo Damsokekwa Calixto Xerente Noemi Da Mata De Brito Xerente Sebastião Darerê Xerente Paulo César Wawêkrure Xerente Sinval de Brito Maria Helena Xerente Aparecida Pereira da Silva Xerente Silvino Sirmãwe Xerente Joana Sdupudi Xerente Pedro Xerente Davi Samuru Xerente</p>

	Gildilene Kuptadi Marinho Xerente Euzebio Da Silva Xerente João Smirézane Xerente Afonso Tiikwa Xerente Agripino Wakukê Manoel Sirnârê Marinho Xerente Bonfim Pereira Rodrigues Xerente Helena Krukwane Xerente Celso Kazamre Xerente Arlindo Wdêkruwê Xerente Rosilda Hirêki Xerente João Batista Wazakru Rosalina Sibakadi Marinho Xerente Adriano Romkre Rodrigues Xerente Diana Xêti Xerente.
--	---

Fonte: Diário Oficial do Tocantins (nº 2.771) de 07/11/2008

Conforme os dados do quadro acima, um total de 76 professores indígenas são concursados, sendo que nas aldeias Xerente são 37, Apinajé e Krahô 10, Javaé 09, Karajá Xambioá 09 e Karajá 04.

A Secretária de Estado da Educação, Juventude e Esportes (Seduc)²⁷ está em fase de planejamento do novo concurso para professor Indígena para ser lançado em 2016. O concurso é dirigido aos concluintes do curso de Magistério Indígena, que poderão participar do concurso que se encontra atualmente em fase de planejamento.

Essa seção relatou o primeiro concurso para professores indígenas no Tocantins. Na seção seguinte, abordaremos sobre a Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins.

4.7. A Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins

A Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins, doravante PPEEI/TO, foi elaborada em 2013, pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins com a colaboração do Conselho Estadual da Educação Indígena, de professores indígenas, do coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas – LALI – UFT e coordenador do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena – UFT - CAPES, Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque. O objetivo é ofertar um ensino Transdisciplinar que valorize o conhecimento do aluno, integrando escola-família e comunidade por meio de um

²⁷ Fonte: <http://educ.to.gov.br>. Acesso 15-jul-2016.

currículo diferenciado que contemple a diversidade sociocultural dos povos indígenas do Estado do Tocantins (SEDUC/TO, 2013).

De acordo com a SEDUC/TO (2013), citado por Macedo (2015), o intuito foi construir uma proposta pedagógica de educação diferenciada na perspectiva bilíngue e intercultural, visto que essa secretaria conhece as peculiaridades culturais e linguísticas dos povos indígenas situados no estado do Tocantins e, conseqüentemente, reconhece a necessidade do desenvolvimento de políticas que atendam as especificidades do contexto escolar dessas comunidades.

Partindo dessas premissas, as políticas pedagógicas da Proposta perpassam também pelos aspectos: habitação, corpo/vestuário, alimentação, brincadeiras, organização política, condições ambientais, mundo do trabalho, curas e ritos, expressões artísticas, narrativas locais, calendário local, riquezas da floresta (plantas medicinais/árvores, frutos). Assim, identificamos os saberes próprios indígenas os quais serão divididos em:

- ✚ Manifestações Culturais
- ✚ Contação de Histórias e Produção Textual
- ✚ Saúde Indígena
- ✚ Educação Indígena

Essa PPEEI/TO organiza-se por áreas do conhecimento e sua estrutura foi baseada no Programa Mais Educação²⁸, que adota a metodologia da Mandala de Saberes. Conforme o programa Mais Educação, a Mandala de Saberes é uma estratégia possível para o estabelecimento do diálogo entre os saberes na perspectiva da educação integral e intercultural, porque prima pela interação entre esses saberes, uma vez que a Mandala “é o símbolo da totalidade [...] e representa a integração entre o homem e a natureza”. (REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p.23).

A forma circular em que a Mandala se apresenta, evidencia a conotação da não hierarquização entre os elementos que a constituem, portanto, compreendemos que o modo como às disciplinas estão dispostas na Mandala, pressupõe a interação que deve haver entre elas, sendo o aluno indígena o elo principal de encadeamento dessa interação (SEDUC, 2013).

²⁸ Programa instituído pelo MEC caracteriza-se pela ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

Os saberes escolares são aqueles referentes às propriedades e estratégias do fazer e do pensar, aos procedimentos passíveis de produzir uma práxis diferenciada para estudantes em formação, visando a uma firmação holística, see constituem, além dos conteúdos específicos de cada disciplina escolar, também as habilidades, procedimentos e práticas que nos tornam sujeitos formuladores de conhecimentos (REDE DE SABERES, 2009; SEDUC, 2013).

Com base no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (2002), a SEDUC organizou os conhecimentos da seguinte forma:

- ✚ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Indígena, Arte e Cultura, Educação Física.
- ✚ Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: Química, Física, Biologia Ciências e Matemática.
- ✚ Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso.
- ✚ Parte Diversificada: História e Cultura Indígena, Esporte e Lazer, Língua Estrangeira Moderna – INGLÊS.

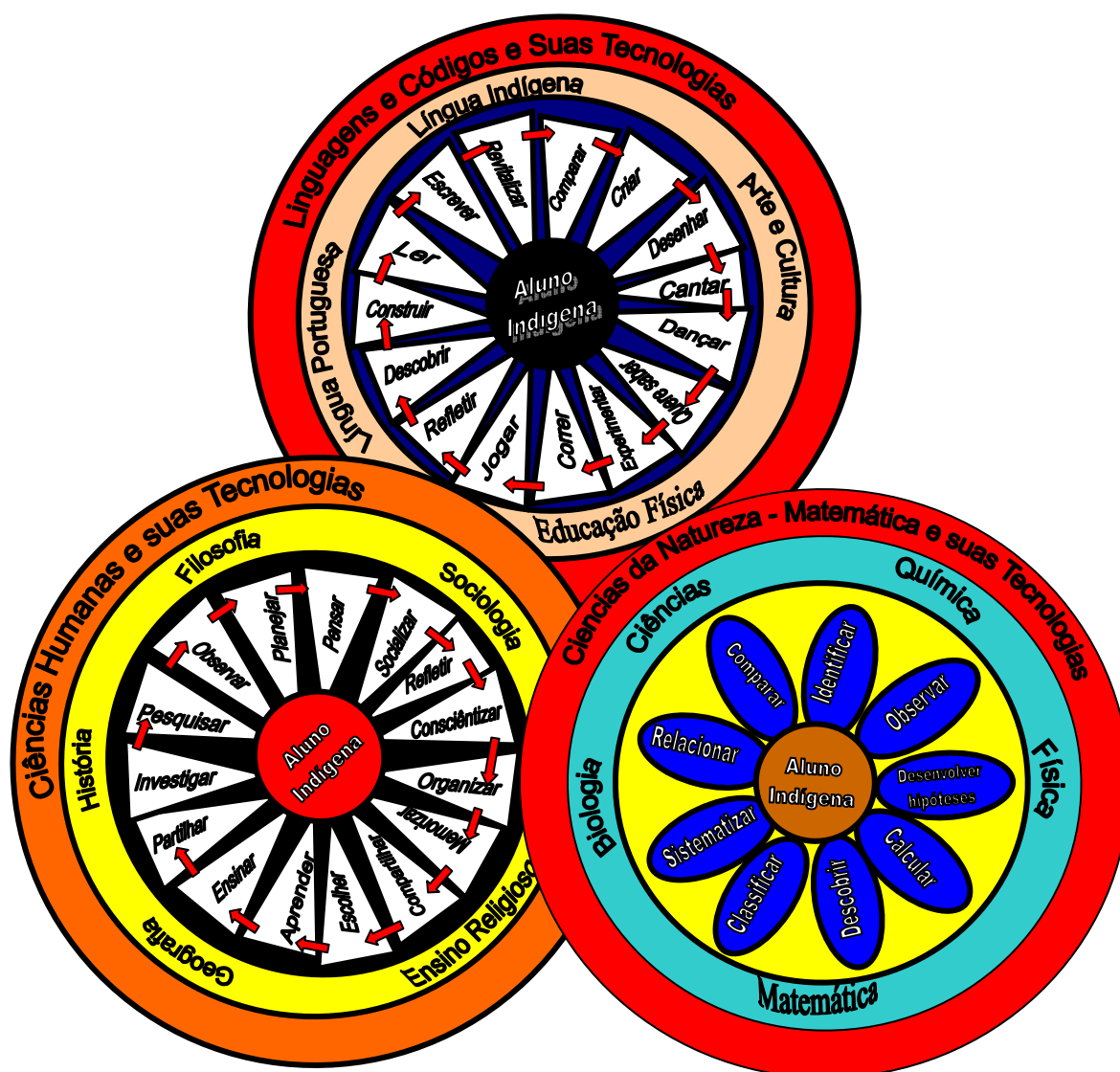


Fig. 03. Áreas do conhecimento: Saberes Escolares ²⁹.

a) Língua Indígena na Escola ³⁰

Além de ser a língua de instrução, a língua indígena deve também entrar no currículo, no caso de comunidades bilíngues, como uma de suas disciplinas: língua indígena como primeira língua. Nesses casos, ela será objeto de reflexão e de estudo, tanto no nível oral quanto no escrito, o que contribuirá para que os alunos conheçam com mais profundidade sua própria língua e ampliem sua competência no uso da mesma. Quando a língua indígena for escrita, ela aparecerá em cartilhas, gramáticas, dicionários, antologias de textos etc. O fato de terem suas línguas

²⁹ Fonte: SEDUC (2013, p. 10).

³⁰ Fonte: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, (2002); Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins (SEDUC, 2013).

tradicionais publicadas, descritas e documentadas assim como acontece com as línguas de prestígio no mundo inteiro tem sido motivo de orgulho e satisfação para muitos povos indígenas. A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira.

b) A Língua Portuguesa na Escola Indígena

Aprender e saber usar a Língua Portuguesa na escola é um dos meios que as comunidades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas. Todos os documentos que regulam a vida da sociedade brasileira são escritos em português: as leis, principalmente a Constituição, os regulamentos, os documentos pessoais, os contratos, os títulos, os registros e os estatutos. Os alunos indígenas são cidadãos brasileiros e, como tais, têm o direito de conhecer esses documentos para poderem intervir, sempre que necessitarem, em qualquer esfera da vida social e política do país. Mas a língua portuguesa não tem apenas a função de tornar os povos indígenas conhecidos junto aos não-índios: é quase sempre ela que como língua franca permite que povos indígenas se conheçam e estabeleçam alianças políticas entre si. Assim, o papel da escola indígena, no que se refere ao ensino da língua portuguesa, é possibilitar que o aluno continue a se expressar na variedade local do português, garantindo, ao mesmo tempo, que ele tenha acesso ao português padrão oral e escrito (SEDUC, 2013).

c) Arte e Cultura na escola indígena

A arte está presente em todas as culturas do mundo: nas culturas que existem hoje ou que existiram em tempos passados. Os povos indígenas, da mesma forma, se diferenciam entre si e das demais culturas pela maneira de realizar suas festas, de fazer música, de construir a casa, de explicar sua origem, de relacionar-se com a natureza e com o mundo sobrenatural. Assim como há elementos que servem para distinguir os diferentes povos e grupos sociais, é preciso lembrar que as culturas também se parecem, em certos aspectos, umas com as outras. Assim como a (s) língua (s), os conhecimentos matemáticos, a história, a geografia ou as ciências

integram as áreas do currículo escolar, também a arte pode constituir-se como tal e ser trabalhada por meio dos conteúdos que lhes são próprios.

Cada modalidade artística tem suas particularidades: nas artes visuais (desenho, pintura, escultura, gravura etc.) estudam-se as técnicas, o preparo das tintas, trabalham-se as linhas, as formas, as cores; no teatro, os personagens, o texto, o cenário; na música, há os ritmos, a altura dos sons, o timbre da voz, e assim por diante (SEDUC, 2013).

d) Educação Física na escola indígena

A disciplina de Educação Física trabalha, portanto, com os vários conhecimentos sobre os movimentos do corpo humano, que se acumulam ao longo do tempo e que se transmite numa determinada sociedade. As brincadeiras, os jogos, os esportes, as lutas, as danças e as formas de ginástica fazem parte da chamada "cultura corporal de movimento". Diante disso, a discussão deve partir de uma pergunta básica: Por que Educação Física para os índios? Será que as comunidades indígenas precisam de uma disciplina escolar para ensinar seus alunos a movimentar o corpo das maneiras que elas consideram adequadas? Precisam da escola para garantir a vida que consideram saudável para seus membros? Para que a discussão sobre Educação Física indígena possa avançar, é necessário que todas as pessoas envolvidas e interessadas na questão, a começar pelos professores e lideranças indígenas dialoguem com mais frequência e procurem afinar seus pontos de vista.

Além do banho de rio, podem ser consideradas formas indígenas de Educação Física: os ensinamentos e as práticas referentes à ornamentação e à pintura corporal, os ritos de iniciação (envolvendo resguardos, corridas, danças e cantos), as maneiras adequadas de plantar, caçar, pescar etc. Quaisquer atividades envolvendo transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo pertencem à área da Educação Física (SEDUC, 2013).

e) Geografia na Escola Indígena

Cada povo vive num lugar diferente e cria diferentes maneiras de entender, dar nome e se relacionar com esse lugar e suas paisagens, criando e transformando seu espaço geográfico ao longo do tempo. Seja onde for que viva um povo, ele se

relaciona com o seu espaço e cria um modo de entendê-lo e explicá-lo, ou seja, a sua geografia. Cada um tem a sua maneira de entender e de se relacionar com a terra, com as águas, com as plantas, com o céu, com a chuva, com o vento, com o sol e com outros povos, outras formas de interpretação do espaço. A geografia permite, assim, conhecer e explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico levando em conta o que se vê as **paisagens**; o que se sente e com que a pessoa se identifica os **lugares**; e o que são referências significativas para os povos e os indivíduos, para conviver, trabalhar, e produzir sua cultura os **territórios** (SEDUC, 2013).

f) História na Escola Indígena

O que é História? Quais as relações entre o conhecimento histórico produzido por estudiosos e o ensino de História? Por que a História faz parte do currículo escolar? Qual a importância da sua aprendizagem na formação do aluno? Qual o papel do estudo da História na relação que os alunos estabelecem com a sua comunidade e com os outros povos do presente e do passado?

A História é um campo de conhecimento em que se valoriza a pesquisa em fontes documentais, em registros e testemunhos sobre outras épocas, em evidências de que os fatos realmente aconteceram e que ocorreram em determinada data e contexto. Nesta perspectiva, o ensino de História, nas escolas indígenas, não pode assumir as mesmas características do ensino nas escolas convencionais, principalmente porque o debate e o diálogo entre o professor, os alunos e a comunidade são fundamentais para explicitar a sua importância e suas finalidades sociais, históricas e pedagógicas.

É importante considerar, também, que cada comunidade organiza suas narrativas de forma diferente, compreende a História de modo diverso e constrói concepções de tempo que precisam ser respeitadas (SEDUC, 2013).

g) Ensino Religioso na Escola Indígena

É importante ressaltar que o Ensino Religioso nas escolas indígenas deve levar em consideração ao Mito de criação, o respeito às coisas sagradas, à natureza, à religiosidade e cosmologia de cada povo indígena. Segundo o Professor Bororó, MT *"aos mortos, aos segredos existentes nos rituais"*, entre outros como as

decisões da comunidade, a mitologia, as festas tradicionais, a vida e a saúde das pessoas.

Nas comunidades indígenas do Tocantins a cosmologia é a identificação do povo com suas origens, sendo sua prática garantida em todas as comunidades apesar da intervenção das diversas religiões ao longo da história. Esse entendimento de cosmologia seria para a comunidade não indígena a prática da espiritualidade (SEDUC, 2013).

h) Matemática na Escola Indígena

O estudo da Matemática é importante na experiência escolar indígena e deve estar relacionada ao modo pelo qual cada sociedade formula sua teoria de mundo, ou seja, a própria cosmologia. À sua maneira, elaboram procedimentos diferenciados de ordenar, classificar e quantificar essa realidade e seus elementos culturais. São esses procedimentos específicos e diferenciados de contar, medir, classificar e ordenar que fazem parte da matemática de cada povo.

Pensar o estudo da Matemática na experiência escolar indígena é importante por várias razões. A razão mais enfatizada pelos próprios povos indígenas diz respeito à situação de contato entre os diferentes povos e a sociedade mais ampla. Neste sentido, a matemática é fundamental, porque permite um melhor entendimento do "mundo dos brancos" e ajuda na elaboração de projetos comunitários que promovam a conquista da auto sustentação das comunidades. Em segundo lugar, o estudo da Matemática mostra que existem, na verdade, muitas matemáticas. Isto significa reconhecer que cada sociedade tem uma maneira muito específica de entender o mundo que a cerca e formas específicas de contar e manejar quantidades. Por fim, a matemática também é necessária para a construção de conhecimentos relacionados às outras áreas do currículo.

i) Ciências na Escola Indígena

O estudo das ciências nas escolas indígenas justifica-se pela necessidade que essas sociedades têm de compreender a lógica, os conceitos e os princípios da ciência ocidental, para poderem dialogar em melhores condições com a sociedade nacional e, ao mesmo tempo, apropriarem-se dos instrumentos e recursos tecnológicos importantes para a garantia de sua sobrevivência física e cultural.

O estudo de ciências pode ajudar a resolver problemas que afetam diretamente as sociedades indígenas. A maneira de organizar as atividades produtivas no território indígena, ou seja, a sua **gestão territorial**, passa pela visão do universo, do planeta, da vida, do ser humano e da produção humana, integrando várias áreas do conhecimento. O estudo das ciências, dessa forma, pode contribuir para a garantia dos direitos dos grupos indígenas à conservação e utilização dos recursos do seu território. Esta parte da Proposta propõe uma relação direta com os conhecimentos reunidos nas escolas dos não-índios como as áreas de Física, Química e Biologia, e podem ser trabalhados com os estudantes em diferentes graus de profundidade.

Na Parte Diversificada a unidade escolar irá fazer opção por uma das disciplinas apresentados sendo: **História e Cultura Indígena, Esporte e Lazer ou Inglês**. O diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da **interculturalidade**, e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. (SEDUC, 2013).

As disciplinas da parte diversificadas estão assim apresentadas:

História e Cultura Indígena: Os conhecimentos da história indígena devem ser ensinados/ repassados como forma de preservar a cultura. Mas quem vai fazer tudo isso? São os professores indígenas que estão atuando nas escolas indígenas com o auxílio dos anciões da comunidade, fazendo a prática e a teoria andarem juntas na sala de aula, tornando assim, todos os dias, a vida da escola mais alegre e prazerosa valorizando a cultura tradicional relacionado: aos mais velhos, às crianças e aos jovens, às mulheres aos valores familiares, aos rituais e à religiosidade, às artes, danças, cantos, alimentação, usos e costumes, à organização social.

Esporte e Lazer: Trata-se de fazer com que o aluno, a partir dos conhecimentos próprios de sua cultura e dos conteúdos aprendidos nas outras disciplinas escolares, conheça e avalie criticamente aqueles elementos da "cultura corporal de movimento" (brincadeiras, jogos, esportes, exercícios de ginástica, danças, lutas etc.) Sempre que houver interesse em investir no "resgate" de brincadeiras, jogos, danças, lutas, técnicas de confecção de utensílios etc, anteriormente praticados com regularidade, o esporte e lazer dentro do currículo escolar, estão a serviço de um trabalho de "revitalização" da cultura corporal de movimento indígena.

Língua Estrangeira Moderna – INGLÊS: A aprendizagem de línguas estrangeiras, por outro lado, quando desejada ou vista como necessária, é um direito das populações indígenas e, nesse caso, deverá fazer parte do currículo de suas escolas nas etapas finais do ensino fundamental e no Ensino Médio. O Brasil é, portanto, um **país multilingue**. É importante entender que as pessoas muitas vezes usam línguas, ou variedades distintas de uma mesma língua, para dizer aos outros que são diferentes, que têm uma identidade própria. Esse é um dos motivos pelos quais as escolas indígenas e não-indígenas no país devem reconhecer e respeitar a imensa diversidade lingüística aqui existente. Vale ressaltar que o ensino de inglês é obrigatório nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

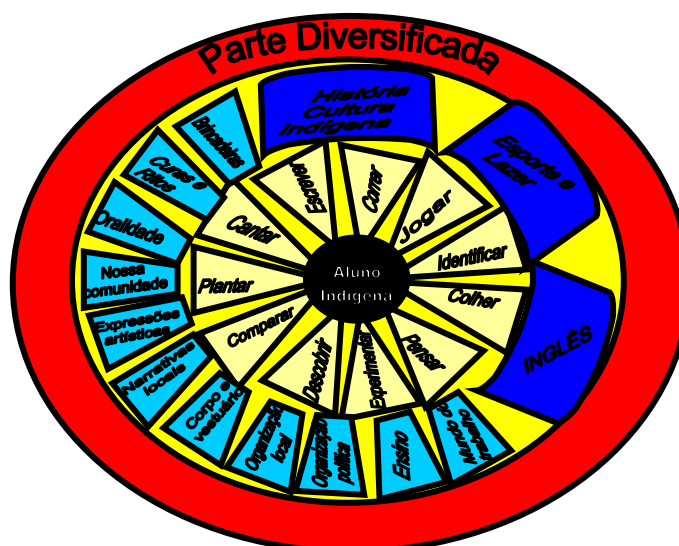


Fig. 04. Mandala da Parte Diversificada ³¹.

Os Saberes indígenas estão organizados em disciplinas como Manifestação Cultural; Contação de História e Produção Textual; Saúde Indígena e Educação Indígena, conforme demonstrado na Mandala de Saberes Culturais, conforme figura abaixo:

³¹ Fonte: SEDUC (2013, p. 14).

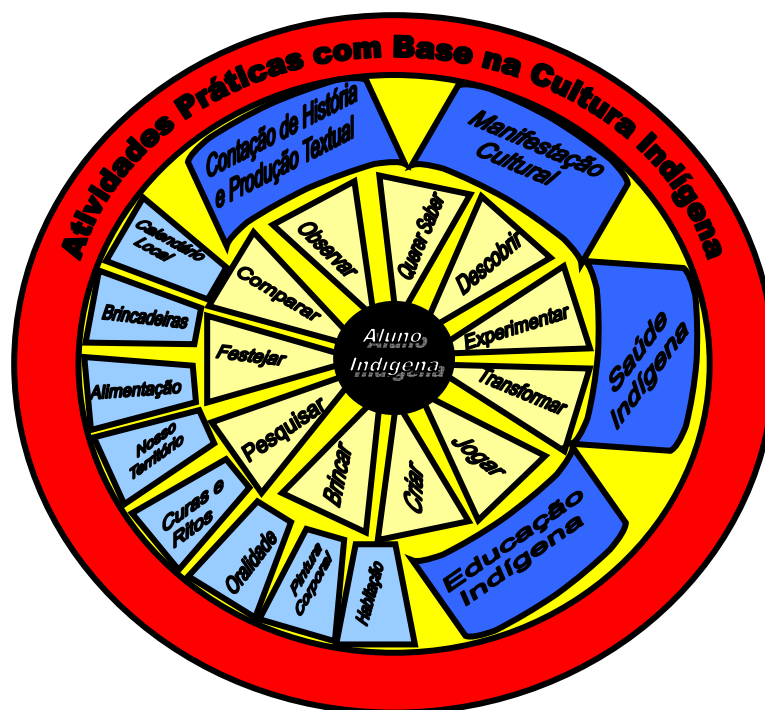


Fig. 05. Mandala dos Saberes Próprios Indígenas ³².

De acordo com a Proposta Pedagógica, nas disciplinas de Contação de História e Produção Textual é notório o saber dos indígenas mais velhos, quando se fala do conhecimento da cultura do seu povo e para tanto é preciso utilizar esse conhecimento para o crescimento dos jovens e das crianças para a cultura. A contação de história e produção textual, passa pelo conhecimento dos mais velhos das aldeias indígenas, mas também perpassa os trabalhos desenvolvidos por membros da comunidade e professores que podem assumir essa tarefa. Contar histórias tradicionais de cada povo, e levar os alunos a produção de textos relacionados às histórias, contos, mitos e viagens (SEDUC, 2013).

A disciplina Manifestações Culturais objetiva que os alunos discorram sobre as festas, as danças, os rituais, as brincadeiras, as pinturas, as cantorias praticadas cotidianamente pelos indígenas. Manifestação cultural indígena é festejar, brincar, dançar, cantar, desenhar, escrever, pintar, trançar e tantas outras coisas particulares de cada povo que vive em comunidade. Expressar essa manifestação nos aproxima de nosso sentimento étnico e transforma tudo em alegria.

³² Fonte: SEDUC (2013, p. 16).

Quando se fala de arte indígena é preciso explicar que os povos indígenas do Tocantins não deixaram a prática de produzir seus utensílios, como potes, cestas e armas, adornos e enfeites como colares, cocares, e brincos, nem seus objetos como os brinquedos e pilões, que depois do interesse popular pelos produtos passaram a ser comercializados com o nome de artesanato. (SEDUC, 2013).

Já a disciplina Saúde Indígena, visa a ressaltar, no contexto escolar indígena, a questão dos hábitos de higiene, prevenções de doenças, dentre outras temáticas nesse sentido. Por meio de um conjunto de atividades - palestras, mesas redondas, oficinas - que possam desenvolver trocas de saberes entre os professores, estudantes indígenas, lideranças e parceiros, que possam contribuir com informações sobre como ter uma vida saudável e manter hábitos de promoção e proteção da sua saúde.

Finalizando a Mandala dos Saberes Culturais Indígenas, tem-se a disciplina Educação Indígena que se refere aos saberes tradicionais indígenas relacionados aos costumes, à produção agrícola, à construção das casas, a organização do trabalho, ao rapasse dos valores, das crenças, em suma ao fortalecimento da cosmologia indígena.

Na visão de Albuquerque (2007, p. 78), o Projeto de Educação Indígena para o estado do Tocantins foi um marco importante e muito contribuiu para a formação dos professores indígenas, uma vez que buscou trabalhar os conteúdos curriculares de uma forma interdisciplinar, partindo sempre de uma unidade temática, possibilitando aos professores compreendê-las como partes integrantes de um todo que não podem ser tratadas isoladamente sob pena de estar se esvaziando aqueles conteúdos de sua carga histórica e sociocultural.

Ao implantar no estado uma Proposta Pedagógica para a PPEEI/TO com viés interdisciplinar e intercultural, a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins demonstra reconhecer que “a educação não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário” (Rede de Saberes, 2009, p.31) e amplia, desse modo, as condições de se alcançar uma educação escolar indígena de fato, voltada para esses povos, para atender os objetivos e anseios dessas comunidades indígenas.

Nesta seção destacamos alguns pontos da Proposta Pedagógica para a Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins com a finalidade de demonstrarmos que a efetivação de uma educação intercultural pautada na

valorização e no diálogo entre os diversos saberes é possível, desde que seja colocada em prática. Assim, os avanços da referida Proposta representa, uma vez que expressa o interesse político dos gestores educacionais do estado em ofertar uma educação escolar aos povos indígenas que antes de tudo, respeite a cultura, a língua e a cosmologia de cada povo, oportunizando, desse modo, também a ampliação dos conhecimentos dos indígenas acerca da sociedade ocidental.

4.8. Situação Atual da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins

A Educação para os povos indígenas no estado do Tocantins está a cargo da Secretaria do Estado, SEDUC. Dados, da SEDUC (2016) apresenta o seguinte quadro, conforme a tabela 08 a seguir.

Tabela 06. Situação da Educação Indígena do Estado do Tocantins

Regional	Gurupi	Paraíso	Miracema	Araguaína	Tocantinópolis	Pedro Afonso
Povo	Javaé	Krahô Canela / Karajá Xambioá	Xerente	Karajá Xambioá / Krahô	Apinajé	Krahô
Aldeias	11	10	68	08	24	28
Unidades Escolares	09	10	31	08	11	26
1ª Fase do Ens. Fundamental (1º ao 5º ano).	280	464	700	167	441	547
2ª Fase do Ens. Fundamental (6º ao 9º ano).	221	292	468	196	357	539
Ensino Médio	80	141	188	67	136	457
Professores Indígenas	23	54	76	22	29	46
Professores Não Indígenas	17	05	13	13	16	59

Fonte: SEDUC-TO (2016).

No Tocantins existem seis regionais que têm sob sua responsabilidade assistir aos povos indígenas no que concerne à Educação Escolar: Gurupi, Paraíso, Miracema, Araguaína, Tocantinópolis e Pedro Afonso. Em cada um desses municípios, existem um ou mais povo indígena, com suas aldeias (147) e escolas (95), ofertando o Ensino Fundamental e Médio. O total de estudantes é de 5.741, sendo 2.599 matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 2.073 nos anos

finais e 1.069 no Ensino Médio. No quadro de professores existem um total de 373 professores, sendo 250 indígenas e 123 não indígenas.

Analisando esses dados, notamos que no Ensino Fundamental estão matriculados um total de alunos que é quase cinco vezes maior do que os que estão no Ensino Médio. Em relação aos professores, chama atenção o número daqueles que são indígenas, numa proporção maior do que os não indígenas. Essa é uma situação que reflete a formação de indígenas para o exercício do magistério, resultado da oferta de cursos de Licenciaturas e do Magistério Indígena.

4.8.1. Escolas

Considerando que o total de aldeias dos indígenas do Tocantins é 147, contabilizamos 95 escolas funcionando. De acordo com a Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena do Tocantins (2016), atualmente, dentre os povos com maior número de escolas estão os Xerente com 68 aldeias e 31 escolas; os Krahô, da Regional de Pedro Afonso com 26 aldeias e 26 escolas, os Apinajé com 24 aldeias e 11 escolas e os Javaé com 11 aldeias e 09 escolas. Chamam atenção os Krahô que têm em todas as aldeias uma escola, enquanto que os Xerente mais de que o dobro de aldeias sem escolas. Importante também dão os dados da Regional de Tocantinópolis, onde estão às escolas Apinajé que também tem mais do que o dobro de aldeias sem escolas.

As tabelas a seguir apresentarão as regionais com suas respectivas escolas, níveis de ensino ofertados e informações sobre os professores, considerando os que são indígenas e os não indígenas. Conforme podemos perceber, os níveis de ensino são Fundamental e Médio, pois, segundo Almeida (2015), a Educação infantil não é delegada à escola, mas às famílias, cujas mães são responsáveis pela educação das crianças até os seis anos de idade.

Tabela 07: Regional de Gurupi

Escolas	1ª fase	2ª fase	Ensino médio	Professor indígena	Professor não indígena
Escola Indígena Ijawala	28	25	05	03	03
Escola Indígena B. do Rio Verde.	10	09	-	02	-
Escola Indígena Ijanari	10	02	-	01	-
Escola Indígena Wahuri	10	-	-	-	01
Escola Indígena Temanaré	56	38	20	05	02
Escola Indígena Tainá	67	78	29	05	04

Escola Indígena Txuirí-hinã	38	15	20	03	02
Escola Indígena Watakuri	17	19	07	01	03
Escola Indígena Sanawé	44	35	04	03	04
TOTAL	280	221	80	23	17

Fonte: SEDUC / Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena do Estado do Tocantins (2016).

Tabela 08: Regional de Miracema

Escolas	1ª fase	2ª fase	Ensino médio	Professor indígena	Professor não indígena
Escola Indígena Kasuwamri	42	39	-	06	-
Escola I Indígena Akezane	10	-	-	02	-
Escola Indígena Kawe	12	-	-	01	-
Escola Indígena Sakruwe	58	60	-	05	01
Escola Estadual Indígena Srãpte	7	-	-	01	-
Escola Indígena Suzawre	45	65	19	08	-
Escola Indígena Waipainere	14	-	-	01	-
Escola Indígena Wakomekwa	53	63	13	07	01
Escola Estadual Indígena Warõ	10	12	06	04	-
Escola Indígena Wazase	03	-	-	01	-
Escola Indígena Romtepre	09	-	-	01	-
Escola Estadual Indígena Waretí	19	-	-	01	-
Escola Indígena Waikawra	07	-	-	01	-
Escola Indígena Kumnkawe	12	-	-	01	-
Escola Indígena Skrawe	06	-	-	01	-
Escola Indígena Sõiti	12	-	-	01	-
Escola Indígena Dawapsikwa	14	-	-	01	-
Escola Indígena Smisuite	09	-	-	01	-
Escola Indígena Srêmtõwe	56	-	-	04	-
Escola Indígena Waikarnãse	150	14	-	07	-
Escola Indígena Krasãpate	29	56	30	04	2
Escola Estadual Indígena Srewe	14	-	-	01	-
Escola Indígena Dakburoikwa	04	-	-	01	-
Escola Indígena Sawrepte	13	-	-	01	-
Escola Indígena Wakrero	10	-	-	01	-
Escola Indígena Sina	11	-	-	01	-
Escola Indígena Kwatepo	11	-	-	-	01
Escola Indígena Kupsina	12	-	-	01	-
Escola Indígena Dbatopre	26	-	-	02	-
Escola Indígena Dakma-arse	22	-	-	01	-
CEM Indígena Xerente Warã	-	159	120	08	08
TOTAL	700	468	188	76	13

Fonte: SEDUC / Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena do Estado do Tocantins (2016).

Tabela 09: Regional de Paraíso

Escolas	1ª fase	2ª fase	Ensino médio	Professor indígena	Professor não indígena
Escola. Est. Ind. Malua	138	89	62	13	-
Escola. Est. Ind. Kumana	150	73	62	12	-
Escola. Est. Ind. Krumare	36	37	19	04	01
Escola. Est. Ind. Ereheni	13	-	-	01	-

Escola. Est. Ind. Heryri Hawa	56	72	24	11	-
Escola. Est. Ind. Weheria Karajá	11	25	25	05	-
Escola. Est. Ind. Otxiri	10	12	-	01	01
Escola. Est. Ind. Mayná	14	17	-	02	-
Escola. Est. Ind. Wyapri	06	11	04	03	-
Escola. Est. Ind. Iny Webohona	29	33	04	01	03
TOTAL	463	369	200	53	05

Fonte: SEDUC / Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena do Estado do Tocantins (2016).

Tabela 10: Regional de Araguaína

Escolas	1ª fase	2ª fase	Ensino médio	Professor indígena	Professor não indígena
Escola Indígena Txualet	53	77	35	05	06
Escola Indígena Nova	38	47	-	04	03
Escola Indígena Cacro	20	-	-	01	01
Escola Indígena Bacuri	10	-	-	-	01
Escola Indígena Waho bedu	18	32	-	03	-
Escola Indígena Manoel achuré	16	24	-	04	-
Escola Indígena Taina haký	12	16	-	03	01
Centro de E.M.I. Karajá xambioá	-	-	32	02	01
TOTAL	167	196	67	22	13

Fonte: SEDUC / Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena do Estado do Tocantins (2016).

Tabela 11: Regional de Tocantinópolis

Escolas	1ª fase	2ª fase	Ensino médio	Professor indígena	Professor não indígena
Escola Indígena Mãtyk	156	192	56	08	05
Escola Indígena Tekator	121	134	64	08	05
Escola Indígena Katam	24	22	11	02	02
Escola Indígena Kunityk	07	09	05	01	02
Escola Indígena Gohkru	21	-	-	02	-
Escola Indígena Kaxware	21	-	-	01	-
Escola Indígena Katankaah	15	-	-	01	-
Escola Indígena Kagapixi	06	-	-	01	-
Escola Indígena Kokrê	16	-	-	02	-
Escola Indígena Tamkak	28	-	-	01	02
Escola Indígena Pepkro	26	-	-	02	-
TOTAL	441	357	136	29	16

Fonte: SEDUC / Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena do Estado do Tocantins (2016).

Tabela 12: Regional de Pedro Afonso

Escolas	1ª fase	2ª fase	Ensino médio	Professor indígena	Professor não indígena
19 de Abril	61	56	34	07	04
Água Branca	16	15	06	01	02
Barra	35	24	29	02	04
Coqueiro	05	04	09	01	01

Cristalina	08	07	15	01	01
Crokroc	70	102	42	07	02
Forno Velho	07	07	11	01	02
Gameleira	11	07	10	01	01
Juhkwyj	11	03	14	01	02
Kapej	10	12	18	01	01
Ken po jkré	14	26	15	01	04
Lagoinha	12	09	10	01	02
Macaúba	06	13	08	02	02
Mangabeira	15	17	31	01	03
Mankraré	11	06	13	01	02
Morro do Boi	18	26	25	01	04
Pé de Côco	20	25	08	01	02
Porteira	16	06	14	01	01
Pru Pru	08	09	10	01	02
Riozinho	05	06	07	01	01
Santa Cruz	30	23	41	03	02
São Vidal	05	10	02	01	01
Serrinha	05	14	-	01	01
Toro Hacro	115	65	67	04	08
Xepjaká	31	43	18	02	03
Wapxi	03	04	-	01	01
TOTAL	547	539	457	46	59

Fonte: SEDUC / Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena do Estado do Tocantins (2016).

Conforme afirmamos anteriormente, são 373 os professores que atuam nas escolas das aldeias indígenas do Tocantins, sendo 250 indígenas e 123 não indígenas. Em relação à formação, os professores não indígenas são formados em diferentes cursos, tais como Letras, Pedagogia, Geografia, dentre outros, sendo que a Universidade Federal do Tocantins (UFT) fornece a maioria destes professores, que trabalham em regime de contrato, o que acarreta sempre mudanças no início de cada ano letivo.

Segundo Maher (2007), o professor não indígena enfrenta muitos impasses quando entra numa sala de aula com alunos indígenas, sendo a língua e a cultura os maiores desafios. Para Almeida (2011), a problemática que envolve a docência nas escolas indígenas se agrava quando os alunos falam uma língua que não é dominada pelo professor e também o contrário, o professor não entende a língua do aluno.

Vale ressaltar a importância dos programas de formação voltados para professores indígenas como um meio de manter a cultura dos povos indígenas, reafirmando, neste contexto político, a sua identidade em meio às diferenças. Salienta-se, portanto, a necessidade e a importância de garantir que a organização do currículo de todo curso destinado à formação profissional de indígenas seja

intercultural. (ABREU, 2012). É fundamental que sejam evidenciados e apreciados a variedade cultural e linguística dos povos indígenas, a condição histórica e os níveis de bilinguismo dos professores indígenas a quem o curso é destinado (PROEJA, 2007).

No estado do Tocantins há ainda outros programas voltados para educação escolar indígena, como o LALI e o NEPPI que buscam proporcionar aos povos indígenas a valorização dos seus conhecimentos, bem como a construção de uma educação escolar de qualidade, diferenciada, específica e que atenda às expectativas dos povos a quem ela se destina.

De forma geral, podemos afirmar que ainda há muito que fazer para que a educação escolar indígena no Tocantins seja, de fato, diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. Porém, acreditamos que os programas criados pela SEDUC e FUNAI, os projetos e núcleos instituídos pela UFT e, principalmente os próprios indígenas, que não medem esforços para lutarem pelo seu povo, têm contribuído imensamente para a melhoria da educação escolar indígena neste estado.

Neste capítulo discutimos e descrevemos sobre a Implantação da Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins, considerando que a Educação para os povos indígenas, no Nível Fundamental e Médio está a cargo da Secretaria de Educação do Estado, SEDUC-TO, por meio da Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena do Estado do Tocantins. Já a Educação infantil, não é delegada à escola, mas às famílias, cujas mães são responsáveis pela educação das crianças até os seis anos de idade. ALMEIDA (2015),

No capítulo a seguir apresentaremos as considerações finais da Pesquisa, cujas reflexões retomam toda nossa trajetória de estudo, no intuito de agregar novas possibilidades discursivas aos leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Dissertação apresentou os resultados de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental que se realizou de janeiro de 2015 a novembro de 2016. O objetivo foi concretizar um trabalho sobre a Educação Escolar Indígena no estado do Tocantins, focalizando o Curso de Capacitação e do Magistério Indígena nesta unidade da Federação.

O texto, que está dividido em quatro capítulos, descreveu e discutiu a Educação Escolar Indígena no Brasil, com o intuito argumentar sobre essa modalidade educacional, notadamente em relação à legislação que a sustenta. Porém, o foco central é a Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins, com destaque para a Trajetória Histórica do Curso de Capacitação e Formação do Magistério Indígena.

Nesse sentido, os resultados apresentam uma realidade em que os indígenas se preocupam com a educação que é ofertada nas escolas das aldeias, e sendo assim buscam uma formação acadêmica que os capacitem para o exercício do magistério. Uma educação que seja bilíngue, intercultural e diferenciada, e que possa fazer frente ao projeto educativo imposto pelo sistema de ensino da sociedade nacional.

Os resultados proporcionaram um entendimento acerca de uma educação escolar indígena que, historicamente, tem se apresentado como forma de alienação e anulação dos indígenas enquanto povos que detêm seus modelos próprios de uma Educação Indígena advinda de seus ancestrais. É uma educação pautada em valores específicos do universo endógena, a partir de uma cultura também específica, e que ao longo dos séculos em que mantém contato com a sociedade hegemônica, estão perdendo seus referenciais, com consequências dramáticas para os indígenas brasileiros.

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena no Brasil, nossa pesquisa identificou um cenário de luta marcado pela desigualdade, uma vez que os indígenas recebem das Secretarias de Educação de seus estados, um planejamento escolar realizado sem sua participação. Daí a importância deste trabalho, uma vez que apresenta um estudo sobre o Curso de Capacitação e o Magistério Indígena no estado do Tocantins. Todavia, o universo mais amplo da Educação Indígena no

Brasil é contemplado de forma sistemática, permitindo uma visão crítica do contexto educacional no Brasil e no Tocantins.

O que ficou claro em nossa pesquisa é o fato de os professores indígenas do Tocantins estão engajados numa luta que se iniciou ainda nos últimos anos do século XX, mais precisamente no ano de 1997, quando a professora Silvia Brággio idealizou e apresentou um projeto que teve início em 1989, mediante um projeto de pesquisa do Setor de Etnolinguística do Museu Antropológico da UFG, em parceria com a Secretaria de Assuntos Indígenas do Estado de Goiás, cujos dados subsidiaram o Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, se apresentando como parâmetro para os projetos ainda nos dias atuais.

Uma constatação importante de nossa pesquisa foi à abrangente legislação que sustenta e direciona as ações de implementação e execução de projetos visando a uma Educação Escolar Indígena, Bilíngue, Intercultural e Diferenciada. Tendo como marco a Constituição do Brasil (1988), que teve seus desdobramentos na LDB 9394 de 20 de dezembro de 1996, e também de outras leis da mesma magnitude, os indígenas brasileiros puderam reivindicar um projeto educativo do qual eles participem, colocando um ponto final na histórica educação como forma de catequese e alienação.

No que diz respeito à educação para os indígenas do Tocantins, a SEDUC tem se preocupado em ofertar o Curso de Magistério Indígena e Capacitação para os professores atuarem nas escolas de suas aldeias. Um marco nessa direção foi o primeiro concurso realizado em 2008, quando 76 professores indígenas foram concursados. Ademais, a Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes (SEDUC)³³ neste ano de 2016 está planejado um novo concurso para professor Indígena. O concurso tem como público alvo os concluintes do curso de Magistério Indígena, o que valoriza ainda mais esta modalidade de formação docente.

Não obstante, e de acordo com nossa pesquisa, os indígenas do Tocantins têm também a possibilidade de se formarem em nível universitário, uma vez que o Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás - UFG, campus de Goiânia, oferece uma formação de acordo com a demanda, ou seja, os diferentes povos indígenas que habitam no Tocantins.

Sendo assim, os professores que se formam na UFG estão aptos a lecionar nas diferentes disciplinas do Ensino Médio, e os formados pelo Magistério Indígena,

³³ Fonte: <http://seduc.to.gov.br>. Acesso 15-jul-2016.

para o Ensino Fundamental. Todavia, essa formação ainda é carente em relação às disciplinas mais complexas, como Matemática, Física, Química e Biologia, o que requer uma formação continuada em nível do Magistério Indígena que cubra essa lacuna. Ademais, essa formação deve, necessariamente, alcançar cada povo em suas particularidades, notadamente em relação à língua e sua cultura.

Acreditamos que este nosso trabalho, ao apresentar a realidade atual da Educação Escolar Indígena do Tocantins, venha contribuir qualitativamente com as ações e o planejamento da SEDUC em relação à formação continuada dos professores indígenas. Uma formação que considere os valores de cada povo, incluindo-os no currículo escolar. Só assim será possível que esses povos sintam-se realmente inseridos na sociedade nacional, e possam ser vistos com brasileiros que, assim como qualquer outro, constrói a nação brasileira.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marta Virgínia de Araújo Batista. **Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: Uma Contribuição para Educação Escolar.** Dissertação de Mestrado. 2013. Disponível: <http://www.uft.edu.br/lali>. Acesso 31-ago-2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. BOCK, Ana Mercês Bahia. **A dimensão subjetiva do processo educacional.** 1ª Ed. Editora Cortez, 2016.

ALMEIDA, Severina Alves de. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; PINHO, Maria José de. **Transdisciplinaridade e Educação Intercultural: A Formação Do Professor Indígena Apinayé Em Perspectiva.** 2013. Disponível: <https://www.academia.edu>. Acesso: 13-set-2015. 13h21min. Pp. 825-846.

ALBUQUERQUE, F. E. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé.** Tese de Doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.

ALBUQUERQUE, F. E. **Projeto de apoio pedagógico à educação indígena Apinayé.** Araguaína: UFT/SEDUC/FUNAI/ADR-Araguaína, 2005.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Interdisciplinaridade x Interculturalidade: uma prática pedagógica Apinayé. Revista Cocar/Universidade do Estado do Pará v. 3, n.6. Belém: **EDUEPA**, jul./dez. 2009. Disponível: <http://paginas.uepa.br>. Acesso: 06-set-2015. 12:24h.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural. **Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação Indígena Apinayé.** CAPES/UFT. 2010.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural.** 2011. www.uft.edu.br/lali/uploads/11_rbpg001.pdf. Acesso: 11-set-2016.

ALBUQUERQUE, Francisco ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Dicionário Escolar Apinayé/Francisco Edviges Albuquerque – Belo Horizonte MG, Editora da Faculdade de Letras-UFMG, 80 p, 2012. **Projeto do Dicionário Escolar Apinayé.** Disponível: <http://www.laliuft.edu.br>.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural. **Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação Indígena Krahô.** CAPES/UFT. 2013.

ALMEIDA, S. A. **A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e, Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Marizinha.**

Dissertação de Mestrado. UFT - Universidade Federal do Tocantins. Araguaína: 2011. disponível: www.uft.edu.br/letras. Acesso 12-set.2014.

ALMEIDA, Severina Aves de. **A Educação Escolar Apinayé de São José e Mariazinha**: um estudo sociolinguístico. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2012.

ALMEIDA, Severina Alves de. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; PINHO, Maria José de. **Transdisciplinaridade e Educação Intercultural**: A Formação Do Professor Indígena Apinayé Em Perspectiva. 2013. Disponível: <https://www.academia.edu>. Acesso: 13-set-2015. 13h21min. Pp. 825-846.

ALMEIDA, Severina Alves de. **Etnossociolinguística e Letramentos**: Contribuições Para Um Currículo Bilingue E Intercultural Indígena Apinajé. Tese de Doutorado - Brasília, 2015.

AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. - Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2007. 21 p. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring> acesso: 22-out-2016.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 11ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

ARAUJO, Marcilene de Assis Alves. **Eventos de Interação nos Rituais Krahô (Jê): Contribuições Para o Ensino Bilingue na Aldeia Manoel Alves Pequeno**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT. 2015.

BARBOSA, L. 2016. <http://www.seduc.to.gov.br>. Acesso 13-jul-2016.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). **Rev. Antropol. vol.47 no.1 São Paulo 2004**. <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso: 12-out-2016.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Situação sociolinguística dos povos indígenas do Estado de Goiás e Tocantins**: subsídios educacionais. Revista do Museu Antropológico, Goiânia: UFG, v.1 n.1, p.1-76, jan./dez.1992.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal **Proposta de formação de professores indígenas do Estado do Tocantins: projeto de educação indígena para o Tocantins**. Palmas-TO: Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins. Gerência de Educação Indígena, 1997.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Programa de Educação Indígena para o Estado do Tocantins - Convênio Governo do Estado do Tocantins / FUNAI / UFG**. 2.ed. 1998.

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

BRASIL. **Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991**. Transfere a atribuição de oferta da educação escolar em escolas indígenas para secretarias estaduais. Brasília: MEC, 1991.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. São Paulo: SINPRO, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: PDE - MEC, 1998. Disponível: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 29-mar-2011. 13:40h.

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

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 14, de 10 de novembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 out. 1999.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação MEC. 2002).

BRASIL. Parecer CNE/CP, n. 10, de 11 de março de 2002. Solicita pronunciamento do Conselho Nacional de Educação quanto à formação de professor indígena em nível universitário. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital de Convocação nº 5, de 29 de junho de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jun. 2005.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 Março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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. <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/> Acesso 02-out-2014.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 5, de 22 de Junho de 2012. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Disponível: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>. Acesso: 15-jan-2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 06-set-2015. 12:32h.

BRASIL. Ministério Da Educação Conselho Nacional De Educação. **INEP**. Parecer Homologado Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. 2010.

BRASIL. Ministério Da Educação Conselho Nacional De Educação. **INEP**. Parecer Homologado Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. 2016.

BRASIL. Ministério Da Educação Conselho Nacional De Educação. **INEP**. Parecer Homologado Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. 2016. Seção 1, Pág. 85.

BURATTO, Lucia Gouvêa. **A Educação Escolar Indígena Na Legislação E Os Indígenas**. 2006. Disponível: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal. Acesso 22-out-2016.

COSTA LANA, Eliana dos Santos. O Professor Indígena E O Sistema Nacional De Educação. **V Encontro Anual da ANDHEP – Direitos Humanos, Democracia e Diversidade**. 17 a 19 de setembro de 2009, UFPA, Belém (PA).

DA MATTA, Roberto. **Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1976.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Alfabetizando em comunidade indígena**. Estudo e debate de professores Kaingang do Rio Grande do Sul. Formação continuada. 2000. Disponível: <http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>. Acesso: 12-jul-2011. 10:30h.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando Sonhos: A Educação Indígena no Brasil**. Campinas-SP: Ed. Curt Nimuendajú 2012.

DURAND, Rosa Maria. Apresentação do livro: **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue /organização, Ignácio Hernaiz; tradução, Maria Antonieta Pereira... [et al]. – 2. ed. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.**

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 35ªed. São Paulo: Ed. Vozes, 2007

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. II Boletim nº 22 de julho de 1972. Brasília.

FUNAI. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Relatório Geral**. Administração Regional da FUNAI/Araguaína, 2010. Disponível: www.funai.gov.br. Acesso: 12-11-2011. 12h40min.

FUNAI. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Relatório Geral**. Administração Regional da FUNAI/Araguaína, 2016. Disponível: www.funai.gov.br. Acesso: 12-11-2016.

FUNASA. FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE Medicina Tradicional Indígena em Contextos. **Anais da I Reunião de Monitoramento**. Ministério da Saúde. Brasília: 2007. Disponível: bvssp.icict.fiocruz.br. Acesso: 14-set-2011.

FUNASA. FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. **Boletim Técnico de 26 de junho de 2010**. Araguaína-TO. Disponível: www.funasa.gov.br Acesso: 14-set-2011.

GHIRALDELLI Jr. Paulo. **História da Educação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1994.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A educação dos Jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos Indígenas de Alagoas**. Dissertação de Mestrado – Alagoas, 2009. Disponível: <http://www.ufal.edu.br>. Acesso 31-ago-2015.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. Disponível: rae.fgv.br/rae/vol35-num3-1995/pesquisa-qualitativa-tipos-fundamentais, Acesso: 22-out-2016.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Revista Enfoque “Qual é a questão?” Em Aberto**. Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2001.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Contextualizando O Campo da Formação de Professores Indígenas no Brasil¹. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** / Organização Luís Donizete Benzi Grupioni. Brasília: MEC, 2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso 12-set-2016.

LEITE, Marília Fernanda Pereira. **O Ensino De L2 Na Escola Indígena 19 De Abril: Uma Análise Sobre As Políticas Públicas E Linguísticas Na Perspectiva Dos Krahô Da Aldeia Manoel Alves**. Dissertação apresentada. PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Língua e Literatura.2015.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de. MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article>. Acesso 12-set-2016.

LOPES DA SILVA, Aracy. GRUPIONI, Luís Donizeti Benzi. **A Temática Indígena na Escola Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º. Graus**. MEC/MARI; UNESCO, 3, ed., 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy. Educação para a Tolerância e Povos Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L.D.B.; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli. (Org). **Povos Indígenas e Tolerância construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: EDUSP, 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. Educação para a Tolerância e Povos Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L.D.B.; VIDAL, Lux;

FISCHMANN, Roseli. (Org). **Povos Indígenas e Tolerância construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: EDUSP, 2001.

LIMA, Warner Gonçalves. **Política pública**: discussão de conceitos. Interface (Porto Nacional), Edição número 05, Outubro de 2012.

MAHER, Terezinha Machado. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: Currículo e Representações de Professores Indígenas na Amazônia Ocidental Brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1 pp. 33-48, Jan/Jun 2010a. Disponível on-line: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso: 12-mar-2011. 12:14h.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-38.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: A suspensão das certezas na educação Bilíngue e Intercultural. In: CAVALCANTI, M. e BERTONI-RICARDI, S. M. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

MAHER, Terezinha Machado. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: Currículo e Representações de Professores Indígenas na Amazônia Ocidental Brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp. 33-48, Jan/Jun 2010. Disponível on-line: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso dia 12-mar-2011.

MAKUXI, Alex. **Educação Indígena e Educação Escolar Indígena**. Publicado em: 16/11/2011 | Categoria: Ajudando o Professor. Por: Alex Makuxi. Disponível: <http://www.indioeduca.org>. Acesso: 20-out-2011.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. A RELAÇÃO MOVIMENTO INDÍGENA/UNIVERSIDADE: análise de uma experiência de formação de professores indígenas. **Anpuh – Xxv Simpósio Nacional De História** – Fortaleza, 2014. Disponível: anais.anpuh.org. Acesso: 12-ago-2016.

MELATTI, Júlio Cezar. Quatro séculos de política indigenista: de Nóbrega a Rondon. **Revista de atualidade Indígena**. Brasília, v.1, n. 3, p. 39-45. 1977.

MELO, Valéria M. C.; GIRALDIN, Odair. Os Akwe~Xerente e a busca pela domesticação da escola. *Tellus*, ano 12, n. 22, p. 177-199, jan./jun. 2012. Campo Grande, MS. www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/download/279/296. Acesso 12-set-2016.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, HUCITEC, 1994.

MONTEIRO, Hélio Simplicio Rodrigues; SOUZA FILHO. Erasmo Borges; **Professores indígenas do estado do Tocantins em Formação inicial: a etnomatemática. No contexto do magistério indígena**. IV Congresso Brasileiro de Etno Matemática. IEMCI, UFPA. Novembro de 2014. Disponível em: <http://www.etnomatematica.org/publica/articulos/CC39468380220.ID.pdf>

MUNIZ, S. S.; ALBUQUERQUE, F. E. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO TOCANTINS: UMA PROPOSTA DE PESQUISA SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO EM MAGISTÉRIO INDÍGENA**. In: IX Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental: Línguas e Literaturas Indígenas, 2015, Rio Branco. IX Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental: Línguas e Literaturas Indígenas. Rio Branco: Neplan, 2015. v. Único. p. 1209-1218.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2004.

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

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009. www.rbhcs.com. Acesso: 02-jan-2016.

SEDUC - CEI/TO - **Conselho Estadual de Educação**. Resolução 052 de 30 de junho de 1998.

SEDUC. **Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins**. 2013.

SEDUC. **Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena do Estado do Tocantins** (2016).

SCHROEDER, Ivo. Os Xerente: estrutura, história e política. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 67-78, jan./jun. 2010. Disponível em: www.revistas.ufg.br/fchf/articl. Acesso 04-nov-2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. O Desafio Da Interculturalidade Na Formação De Professores Indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010.

SITES CONSULTADOS

<http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/prolind-2/>. Acesso 07-04-maio-2016.

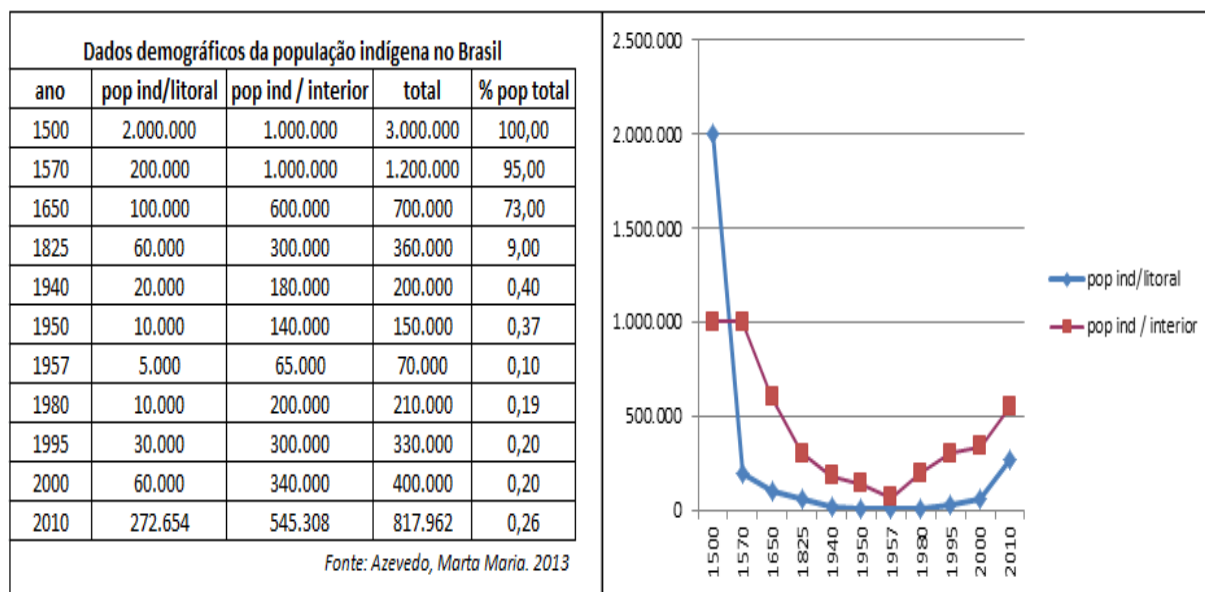
<http://laliuft.edu.br>. Último acesso: 04-maio-2016.

<http://www.cimi.org.br/site/pt-br>. Acesso: 04-maio-2016.

<www.ufg.br>. Acesso 13-jul-2016.

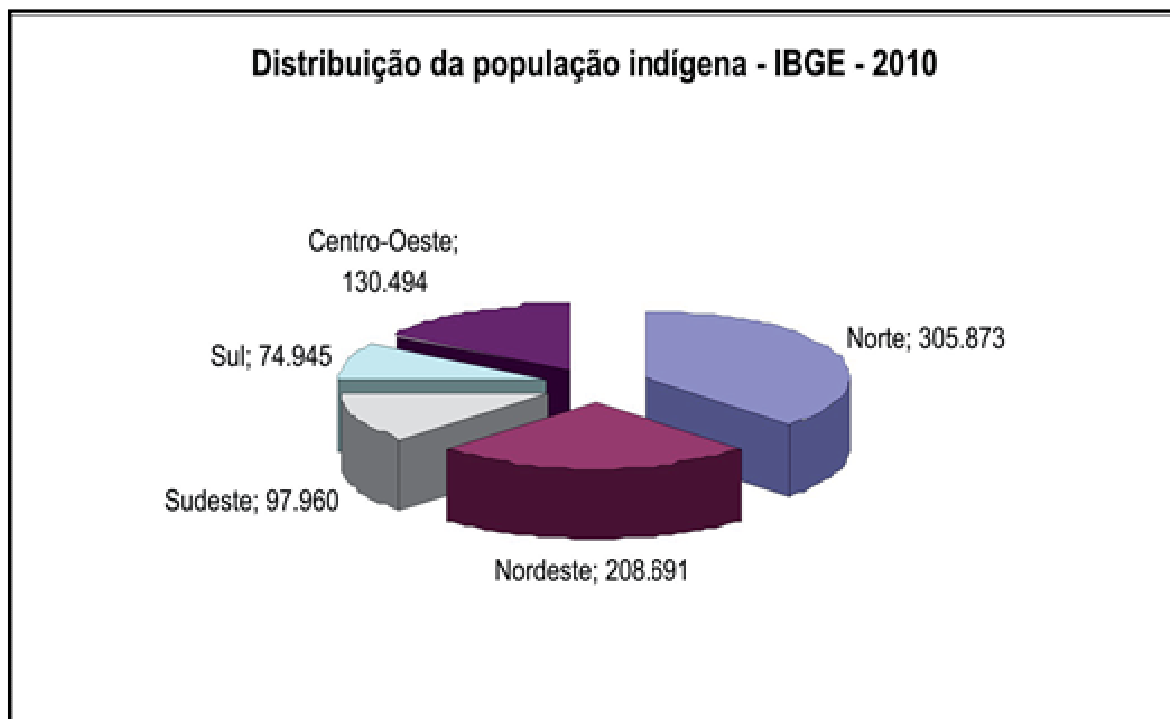
ANEXOS

ANEXO 01. DADOS DEMOGRÁFICOS DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL – 1500 A 2010



Fonte: FUNAI: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Acesso: 04-mai-2016.

ANEXO 02. POPULAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL DISTRIBUÍDO POR REGIÃO DA FEDERAÇÃO



Fonte: FUNAI: <http://www.funai.gov.br>. Acesso: 04-mai-2016.

ANEXO 03: SITUAÇÃO TERRITORIAL INDÍGENA NO BRASIL³⁴

MODALIDADE	QTDE	SUPERFÍCIE (ha)
Interditada	06	1.084.049,0000
Dominial	06	31.070,7025
Reserva Indígena	31	41.014,7811
Tradicionalmente Ocupada	545	112.362.100,4361
TOTAL	588	113.518.234,9197

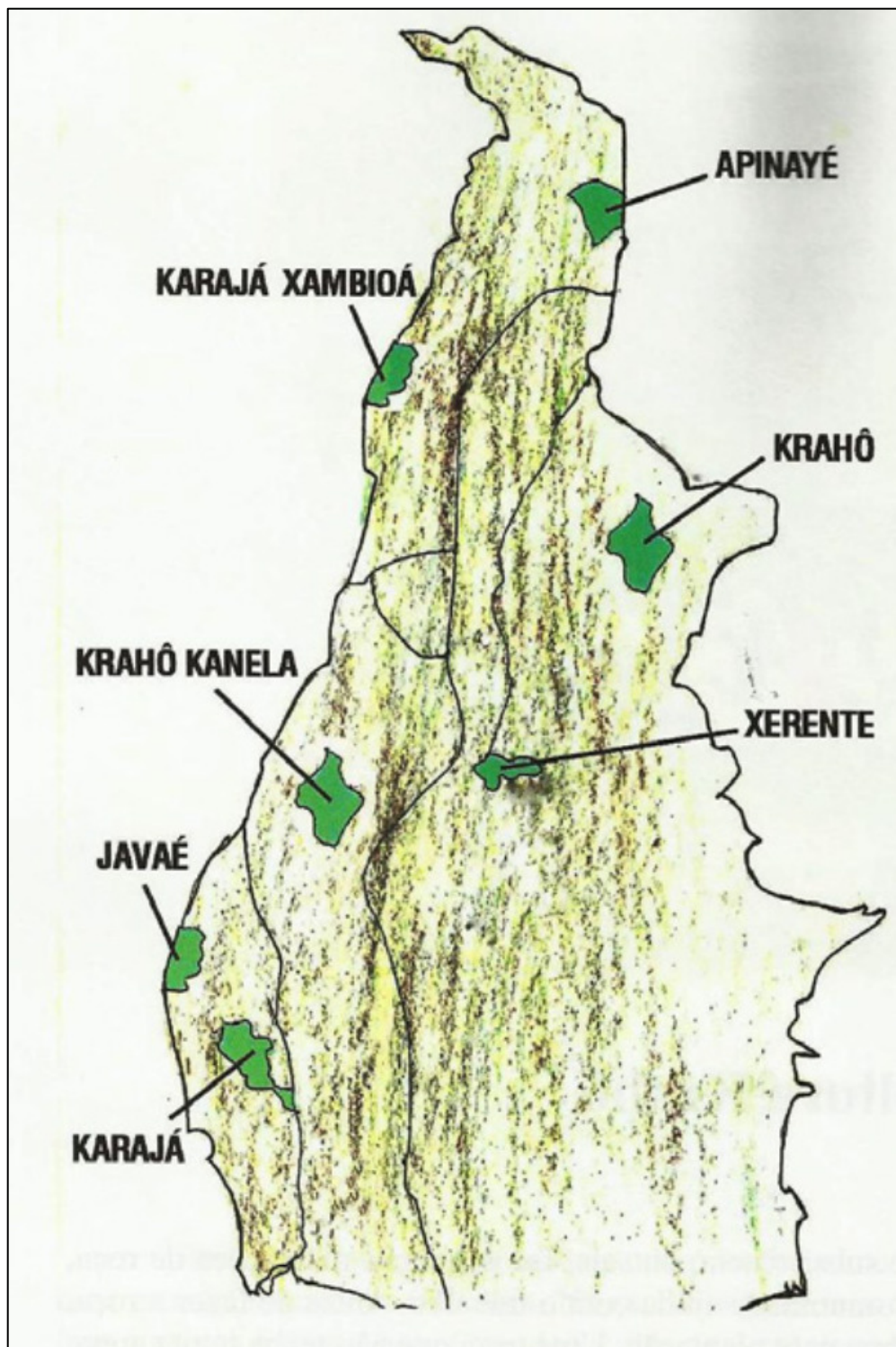
Fonte: <http://www.funai.gov.br>. Acesso: 04-mai-2016.

³⁴ **Terras Indígenas Tradicionalmente Ocupadas:** São as terras indígenas de que trata o art. 231 da Constituição Federal de 1988, direito originário dos povos indígenas, cujo processo de demarcação é disciplinado pelo Decreto n.º 1775/96.

Reservas Indígenas: São terras doadas por terceiros, adquiridas ou desapropriadas pela União, que se destinam à posse permanente dos povos indígenas. São terras que também pertencem ao patrimônio da União, mas não se confundem com as terras de ocupação tradicional. Existem terras indígenas, no entanto, que foram reservadas pelos estados-membros, principalmente durante a primeira metade do século XX, que são reconhecidas como de ocupação tradicional. Terras

Dominiais: São as terras de propriedade das comunidades indígenas, havidas, por qualquer das formas de aquisição do domínio, nos termos da legislação civil.

Interditadas: São áreas interditadas pela Funai para proteção dos povos e grupos indígenas isolados, com o estabelecimento de restrição de ingresso e trânsito de terceiros na área. A interdição da área pode ser realizada concomitantemente ou não com o processo de demarcação, disciplinado pelo Decreto n.º 1775/96. Fonte: FUNAI: <http://www.funai.gov.br>. Acesso: 04-mai-2016.

ANEXO 04: Mapa das reservas indígenas do Tocantins

Fonte: Daniel Rêj Krahô, In Albuquerque, 2014c, p. 23

ANEXO 05: População Indígena do Tocantins 2014
Região de Formoso do Araguaia



RELAÇÃO QUANTITATIVO DE PESSOAS NAS ALDEIAS (INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS)						
Polo Base	Aldeia	Município	Etnia	Quantidade de Pessoas Indígenas	Quantidade de Pessoas Não Indígenas	Quantidade de Pessoas
FORMOSO DO ARAGUAIA	ALDEIA TAKAUJARA	LAGOA DA CONFUSAO	GUAJAJARA	2	5	34
			KRAHO KANFLA	27		
	BARRA DO RIO VERDE	SANDOLANDIA	JAVAE	3	1	20
			KARAJA	15		
			TAPUIA	1		
	BARREIRA BRANCA	SANDOLANDIA	JAVAE	163	3	167
			KERENTE	1		
	BOA ESPERANÇA	LAGOA DA CONFUSAO	JAVAE	54	2	57
			KARAJA	1		
	BOTO VELHO	LAGOA DA CONFUSAO	AVA-CANOEIRO	2	4	149
			JAVAE	140		
			KARAJA	3		
KERENTE			2			
CANJANKA	FORMOSO DO ARAGUAIA	AVA-CANOEIRO	4	10	379	
		JAVAE	344			
		KARAJA	12			
		KRAHO	1			
DESALDEADOS (FORMOSOS)	FORMOSO DO ARAGUAIA	JATIKA	2	8	139	
		JAVAE	114			
		KARAJA	6			
		KARAJA JAVAE	2			
		TUXA	7			
	DESALDEADOS (GURUPI)	GURUPI	APURINA	8	45	270
			ATIKUMI	132		
			JAVAE	4		
			KARAJA	8		
			KRAHO KANELA	11		
		MAKUXI	3			
		PANKARARU	19			
		TUXA	14			
		KERENTE	26			

Fonte: DSEI-TO (2016)

ANEXO 06: População Indígena do Tocantins 2014
Região de Itacajá/Santa Fé



ITACAJÁ	AGUA BRANCA	GOIATINS	KRAHÓ	45	1	46
	AGUA FRIA	ITACAJÁ	KRAHO	24	0	24
	BACURI	GOIATINS	KRAHO	12	0	12
	BAIXA FUNDA	GOIATINS	KRAHO	5	0	5
	BARRA	ITACAJÁ	KRAHO	109	0	109
	CACHOEIRA	GOIATINS	KRAHO	360	0	360
	CAMPOS LIMPOS	GOIATINS	KRAHO	136	0	136
	CRISTALINA	ITACAJÁ	KRAHO	30	0	30
	DESALFADOS	ITACAJÁ	KRAHO	33	13	46
	FORNO VELHO	ITACAJÁ	KRAHO	62	0	62
	GALHIRO	ITACAJÁ	KRAHO	29	0	29
	KENPOJKRE	GOIATINS	KRAHO	51	0	51
	LAGOINHA	ITACAJÁ	KRAHO	67	3	70
	MACAUBA	ITACAJÁ	KRAHO	25	0	25
	MÁKRARE	GOIATINS	KRAHO	35	1	36
	MANGABEIRA	ITACAJÁ	KRAHO	169	1	170
	MANOEL ALVES PEQUENO	GOIATINS	KRAHO	286	0	287
	MORRO DO BOI	ITACAJÁ	KRAHO	70	41	111
	NOVA	GOIATINS	KRAHO	145	0	145
	PÉ DE CÔCO	GOIATINS	KRAHO	61	0	61
	PEDRA BRANCA	GOIATINS	APIWAYE	4	0	425
	PEDRA FLURADA	GOIATINS	KRAHO	421	0	12
	PORTEIRA	ITACAJÁ	KRAHO	12	0	35
	RIO VERMELHO	GOIATINS	KRAHO	35	0	295
	RIOZINHO	ITACAJÁ	KRAHO	295	0	13
	SANTA CRUZ	ITACAJÁ	KRAHO	13	0	113
	SÃO VIDAL	GOIATINS	KRAHO	110	3	41
	SERRA GRANDE	ITACAJÁ	KRAHO	41	0	103
SERRINHA	ITACAJÁ	KRAHO	103	0	23	
			TOTAL	2804	72	2876
SANTA FÉ DO ARAGUAIA	DESALFADOS	ARAGUAIA	GUARANI	1	5	17
			KARAJÁ	1		
			KARAJÁ XAMBIOÁ	10		
	HAWA TYMYRA	SANTA FÉ DO ARAGUAIA	GUARANI	13	10	70
			KARAJÁ	6		
			KARAJÁ XAMBIOÁ	41		
	KUREHÉ	SANTA FÉ DO ARAGUAIA	KARAJÁ	3	9	38
			KARAJÁ XAMBIOÁ	26		
	MARANDUBA	SANTA MARIA DAS BARREIRAS	KARAJÁ	21	2	27
			KARAJÁ XAMBIOÁ	4		
	SANTO ANTONIO	SANTA MARIA DAS BARREIRAS	JAVAE	1	4	27
			KARAJÁ	16		
			KARAJÁ JAVAE	1		
			KARAJÁ XAMBIOÁ	5		
	URBANOS DE ARAGUAIA	SANTA FÉ DO ARAGUAIA	GUAJAJARA	1	3	36
			KARAJÁ	8		
			KARAJÁ XAMBIOÁ	24		
URBANOS DE PALMAS	SANTA FÉ DO ARAGUAIA	GUARANI	1	1	12	
		KARAJÁ	1			
		KARAJÁ XAMBIOÁ	9			
URBANOS DE SANTA FÉ DO ARAGUAIA	SANTA FÉ DO ARAGUAIA	KARAJÁ XAMBIOÁ	5	2	7	
URBANOS DE SANTA MARIA DAS BARREIRAS	SANTA MARIA DAS BARREIRAS	GUAJAJARA	8	4	36	
		KARAJÁ	7			
		KARAJÁ XAMBIOÁ	17			
WARILYTY	SANTA FÉ DO ARAGUAIA	GUARANI	5	7	67	
		KARAJÁ	6			
		KARAJÁ XAMBIOÁ	49			
XAMBIOÁ	SANTA FÉ DO ARAGUAIA	GUARANI	7	14	127	
		KARAJÁ	25			
		KARAJÁ XAMBIOÁ	79			
		XERENTE	2			
			TOTAL	403	61	464

Fonte: DSEI-TO (2016)

ANEXO 07: População Indígena do Tocantins 2014
Região de Tocantínia



TOCANTÍNIA	ALDEINHA	TOCANTÍNIA	XERENTE	58	0	58
	ANGELIM		XERENTE	29	0	29
	APARECIDA		XLRENTE	49	0	49
	BAIXA FUNDA		XERENTE	39	0	39
	BELA VISTA		XERENTE	51	0	51
	BOA FÉ		XFRNTE	27	0	27
	BOA VISTA		XERENTE	27	0	27
	BOA ESPERANÇA		XERENTE	51	0	51
	BOM JARDIM		XERENTE	22	0	22
	BURLINHO		XLRENTE	32	0	32
	BREJO COMPRIDO		XERENTE	114	0	114
	BREJO NOVO		XERENTE	6	0	6
	BREJO VERDE		XERENTE	37	1	38
	BRUPRÉ		XERENTE	87	0	87
	CARECEIRA DA AGUA FRIA		XLRENTE	30	0	30
	CABECEIRA VERDE		XERENTE	77	0	77
	CACHOEIRA		XLRENTE	39	0	39
	CACHOEIRINHA		XERENTE	1	0	1
	CACHOEIRINHA/KÁKARÉ		XFRNTE	4	0	4
	CAMPO GRANDE		XERENTE	12	0	12
	CFRCADINHO		XFRNTE	49	0	49
	COQUEIRO/CENTRO		XERENTE	37	0	37
	DESAI DE FADO - TOCANTÍNIA		XERENTE	309	5	404
	FORTALEZA		XERENTE	34	0	34
	FUNIL		XLRENTE	192	1	193
	GENIPAPO I		XERENTE	30	0	30
	KÁKAKA		XLRENTE	10	0	10
	KARHÚ		XERENTE	24	0	24
	KAZÁSÉ		XERENTE	14	0	14
	KTÉPO		XFRNTE	37	0	37
	KUIWDEHU		XERENTE	60	0	60
	LAGEADO		XFRNTE	72	0	72
MACAUBA BRUKRÁRÉ	XERENTE	33	0	33		
MATO DO COCO	KARAJA	1	0	1		
MATO DO COCO	XLRENTE	24	0	24		
MIRASSOL	XERENTE	57	1	58		
TOCANTÍNIA	MORRÃO	TOCANTÍNIA	XERENTE	35	0	35
	MORRINHO		XERENTE	25	0	25
	MURAIZASÉ		XERENTE	4	0	4
	NOVA		XLRENTE	50	0	50
	NOVO HORIZONTE		XERENTE	56	0	56
	NOVO SÍTIO		XLRENTE	3	0	3
	OLHO D'ÁGUA		XERENTE	19	0	19
	PARAÍSO I		XERENTE	85	0	85
	PORTFIRA		XERENTE	305	0	305
	RECANTO AGUA FRIA		XERENTE	14	0	14
	RECANTO KRITÉ		XLRENTE	72	0	72
	RIO PRETO		XERENTE	28	0	28
	RIO SONO		XLRENTE	67	0	67
	RIOZINHO		XFRNTE	46	0	46
	SALTO		XERENTE	371	0	371
	SANGRADOURO		XFRNTE	81	0	81
	SANTA CRUZ		XERENTE	29	0	29
	SANTA FÉ		XERENTE	23	0	23
	SANTO ANTONIO		XLRENTE	23	0	23
	SÃO BENTO		XERENTE	28	1	29
	SÃO JOSÉ		XERENTE	29	0	29
	SERRA VERDE		XFRNTE	16	0	16
	SERPINHA I		XERENTE	27	0	27
	SUCUPIRA		XFRNTE	21	0	21
TRAIRA	XERENTE	33	0	33		
VÃO GRANDE	XERENTE	46	0	46		
VARZÃO	XERENTE	15	0	15		
ZÉ BRITO	XLRENTE	56	2	58		
TOTAL			3382	11	3483	

Fonte: DSEI-TO (2016)

ANEXO 08: População Indígena do Tocantins 2014
Região de Tocantinópolis



TOCANTINÓPOLIS	ABACAXI	TOCANTINÓPOLIS	APINAYE	123	0	123	
	ALDEINHA	TOCANTINÓPOLIS	APINAYE	38	0	38	
	AREIA BRANCA	TOCANTINÓPOLIS	APINAYE	51	1	52	
	BACABA	TOCANTINÓPOLIS	APINAYE	50	0	50	
	BACABINHA	TOCANTINÓPOLIS	APINAYE	55	0	55	
	BARRA DO DIA	MAURILÂNDIA DO TOCANTINS	APINAYE	23	1	24	
	BOI MORTO	TOCANTINÓPOLIS	APINAYE	77	0	77	
	BONITO	TOCANTINÓPOLIS	APINAYE	107	13	120	
	BOTICA	MAURILÂNDIA DO TOCANTINS	APINAYE	81	2	89	
			GUAJAJARA	6			
	BREJÃO	TOCANTINÓPOLIS	APINAYE	30	1	31	
	BRLINHO	TOCANTINÓPOLIS	APINAYE	11	0	11	
	COCAL GRANDE	TOCANTINÓPOLIS	APINAYE	37	0	37	
	DESALDEADOS TOCANTINÓPOLIS			APINAYE	51	14	68
				GUAJAJARA	3		
	FURNA NEGRA	TOCANTINÓPOLIS	APINAYE	43	0	43	
	GIRASSOL	TOCANTINÓPOLIS	APINAYE	206	22	228	
	MACAUBA	TOCANTINÓPOLIS	APINAYE	27	3	30	
	MARIAZINHA			APINAYE	288	10	300
				KRIKATI	2		
	MATA GRANDE	MAURILÂNDIA DO TOCANTINS	APINAYE	66	0	66	
	OLHO D'ÁGUA	TOCANTINÓPOLIS	APINAYE	20	1	21	
	PALMEIRAS	TOCANTINÓPOLIS	APINAYE	119	1	120	
	PATIZAL	TOCANTINÓPOLIS	APINAYE	59	0	59	
	PÉPXA	TOCANTINÓPOLIS	APINAYE	23	0	23	
	PRATA	TOCANTINÓPOLIS	APINAYE	85	0	85	
	RECANTO	TOCANTINÓPOLIS	APINAYE	22	0	22	
RIACHINHO	TOCANTINÓPOLIS	APINAYE	18	1	19		
SÃO JOSÉ			APINAYE	367	0	369	
			XERENTE	2			
SERRINHA	TOCANTINÓPOLIS	APINAYE	81	0	81		
SERRINHA	TOCANTINÓPOLIS	XERENTE	2	0	83		
VEREDÃO	CACHOEIRINHA	APINAYE	1	0	42		
VEREDÃO	CACHOEIRINHA	FULNI-Ô	41	0	42		
		TOTAL	2215	70	2285		

Fonte: SIASI – SESAI/MS, 10/10/2014

Fonte: DSEI-TO (2016)