



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA**

**ROSILEIA DE OLIVEIRA MUNDOCO**

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO  
ESTADO DO TOCANTINS NO PERÍODO DE 2019 A 2022**

Araguaína - TO  
2024

ROSILEIA DE OLIVEIRA MUNDOCO

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO  
ESTADO DO TOCANTINS NO PERÍODO DE 2019 A 2022**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura PPGLIT da Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito para obtenção do título de doutora.

Orientadora: Dra. Karylleila dos Santos Andrade

Araguaína-TO  
2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

M965p Mundoco, Rosileia de Oliveira.

As políticas públicas para a Educação Escolar Indígena no estado do Tocantins no período de 2019 a 2022. / Rosileia de Oliveira Mundoco. – Araguaína, TO, 2024.

193 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2024.

Orientadora : Dra. Karylleila dos Santos Andrade

1. Educação intercultural. 2. Governo Bolsonaro. 3. Políticas Públicas. 4. Povos Indígenas do Tocantins. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**ROSILEIA DE OLIVEIRA MUNDOCO**

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO  
ESTADO DO TOCANTINS NO PERÍODO DE 2019 A 2022**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura PPGLIT da Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT, Campus Universitário de Araguaína, avaliada para obtenção do título de doutora e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 26 / 02 / 2024

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente



**KARYLLEILA DOS SANTOS ANDRADE KLINGER**

Data: 26/09/2024 15:27:53-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profª. Dra. Karylleila dos S. A. Klinger, UFT e UFNT**

**Orientadora**

Documento assinado digitalmente



**GLAUCIA VIEIRA CANDIDO**

Data: 06/10/2024 22:27:56-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profª. Dra. Gláucia Vieira Cândido - UFG**

**Membro Externo**

Documento assinado digitalmente



**NEILA NUNES DE SOUZA**

Data: 03/10/2024 22:30:45-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profª. Dra. Neila Nunes de Souza - UFT**

**Membro Externo**

Documento assinado digitalmente



**MARIA JOSE DE PINHO**

Data: 09/10/2024 15:25:29-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profª. Dra. Maria José de Pinho - UFT e UFNT**

**Membro Interno**

Documento assinado digitalmente



**OLIVIA MACEDO MIRANDA DE MEDEIROS**

Data: 07/10/2024 18:53:26-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profª. Dra. Olivia Macedo Miranda de Medeiros - UFNT**

**Membro Interno**

Documento assinado digitalmente



**ANA CLAUDIA CASTIGLIONI**

Data: 27/09/2024 10:49:08-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profª. Dra. Ana Claudia Castiglioni - UFNT**

**Suplente**

Araguaína-TO  
2024

Dedico este trabalho ao meu pai, Sebastião Mundoco, *in memoriam*. Carpinteiro por profissão, construiu, em vida, muito mais do que casas, construiu filhos que possuem caráter, honra e temor a Deus. Tenho muito orgulho de poder dizer que tive o melhor pai do mundo, e cada conquista minha devo aos seus ensinamentos e orações.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, e sempre, minha gratidão a Deus! Por seu amor e cuidado incondicionais, e pela oportunidade que me deu de estar alcançando hoje esse título tão importante em minha vida. A Deus, toda honra e glória!

À minha mãe, pelo apoio e força nos momentos que mais precisei, e por ser um exemplo de mulher, de fé e dedicação à Deus e à família!

Aos meus filhos, por serem meu porto seguro e minha maior motivação, minha força de vontade para seguir adiante sempre.

Ao meu esposo, agradeço pela compreensão, pelo ombro amigo e pelo incentivo, e aproveito para pedir perdão pelas ausências e surtadas. Valeu a pena! Conseguimos!

Aos meus irmãos Rondiney, Rosimeire e Roneilton, pelo apoio, e principalmente, pelas orações que me mantiveram de pé. Eu amo e admiro muito a intimidade que vocês têm com o Criador.

A toda a família, pela torcida e por acreditarem em mim, até mais do que eu mesma.

Faço uma menção honrosa ao professor de minha graduação, Paulo Maués, por ter me inspirado e ser, sempre, um modelo de docente e ser humano.

Ao colega Dilcileno, por ter contribuído para a concretização desse sonho.

Ao professor Claudio Pereira da Silva, por ter me ajudado com seus conhecimentos quando precisei, e por ter torcido e me apoiado na aprovação do doutorado.

Ao professor José Roberto Linhares de Mattos, por ter acreditado em meu potencial e por ser um profissional tão admirável.

Ao professor Francisco Edviges, pelo seu caráter e humildade, por ter respondido minhas mensagens sempre prontamente e por não reter todo o notório conhecimento que possui sobre os povos indígenas do Tocantins! Minha admiração e gratidão são imensuráveis!

À colega Sara Soares, pela mão amiga no momento em que mais precisei, pelo incentivo e pelo bom humor constante! Grata pra sempre!

À Banca Examinadora, completamente feminina e empoderada, agradeço pelas contribuições assertivas e pela empatia, pois compartilharam de bom grado

seus notórios conhecimentos e sabedoria, colaborando para que essa tese fosse aperfeiçoada.

Aos servidores da SEDUC-TO: Márcia Ribeiro de Paula, Adriano Karajá e Tiago Costa Rodrigues, por colaborarem de bom grado com os dados necessários à pesquisa. E, em especial, à minha orientadora Karylleila...

... Quando um profissional vai além de suas atribuições, se torna um anjo moldado pela empatia e pela solidariedade humana. Foi assim que surgiu esse anjo em minha vida. E seu aspecto angelical vai além da linda aparência, sua alma consegue ser mais linda ainda.

Alguém que carrega em seus ombros a bagagem de ser uma das maiores referências da toponímia e da educação no Tocantins, com incontáveis trabalhos publicados, e um rastro de admiração e carinho deixado por onde passou. Que do alto de seu conhecimento e trajetória não hesitou em compartilhar sua experiência com esta doutoranda paraense. Decidiu navegar comigo neste mar de conhecimentos, se arriscando junto, socorrendo quando eu estava a me afogar, mas graças a Deus chegamos ao nosso destino.

Não é necessário extrapolar o limiar da relação professor-aluno para perceber quando alguém é diferenciado, que sabe sentir, na própria pele, os desafios que um orientando possa estar enfrentando...

Minha querida orientadora, palavras nunca serão suficientes para expressar toda a gratidão que levarei eternamente em meu coração, por ter acreditado em meu projeto, por ter tido a sensibilidade de me orientar pensando em minhas limitações e desafios pessoais... Por ter puxado a orelha quando precisou e, principalmente, por nunca ter desistido de mim. Que você possa colher todas as vitórias possíveis, você merece todo sucesso e reconhecimento do mundo!

Ninguém ouviu  
Um soluçar de dor  
No canto do Brasil  
Um lamento triste  
Sempre ecoou  
Desde que o índio guerreiro  
Foi pro cativoiro  
E de lá cantou [...]

*Canto das Três Raças, de Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro (1976).*

## RESUMO

Neste trabalho apresentamos os resultados de uma pesquisa acerca das políticas públicas para a Educação Escolar Indígena no estado do Tocantins, desenvolvida dentro da Linha de Pesquisa “Teoria, análise linguística e diversidade cultural em contexto de formação”, abrangendo a educação escolar bilíngue e intercultural. O objetivo foi analisar as políticas públicas aplicadas à Educação Escolar Indígena (EEI), no estado do Tocantins, no recorte temporal que compreende os anos de 2019 a 2022, no intuito de detectar se houve regressão, preservação ou aumento da aplicação destas ações no período citado. A pesquisa apresenta as seguintes questões-problema: as Políticas Públicas para a oferta da EEI têm sido respeitadas e praticadas no estado do Tocantins, à luz da legislação educacional vigente? Houve uma manutenção, aumento ou recuo dessas políticas durante o período estudado? Como instrumento de coleta de dados, nesta pesquisa social (Cervo; Bervian; 1996) optou-se pela análise documental (Gil, 2002), considerando-se que utilizar como fonte de dados apenas documentos, como, por exemplo, o Plano Plurianual (2019 a 2022), se mostrou a opção mais segura e adequada, no contexto em que a pesquisa foi desenvolvida. A abordagem foi do tipo qualitativa (Minayo, 2002), ancorando-se, também, em pesquisas bibliográficas (Gil, 2002) para embasar os dados e análises aqui discutidos. Por fim, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011). O aparato teórico trata da evolução histórica da EEI em nosso país, bem como das etnias indígenas do estado do Tocantins e o embasamento legal para a oferta da Educação Escolar Indígena. As bases teóricas que fundamentam nossa pesquisa se ancoram em Kahn (1994); Almeida (1997); Freire (2002); Cavalcante (2003); Lima e Hoffmann (2004); Gonçalves (2005); Luciano-Baniwa (2006); Parente (2006); Giroto (2007); Grupioni (2009); Bardin (2011), entre outros. Foi possível perceber que a EEI tem sido tratada com seriedade no estado, e que mesmo sofrendo os impactos da Pandemia da COVID-19 e outros reveses, como o conturbado momento político em âmbitos estadual e federal, conseguiu-se manter em funcionamento e apresentou uma tímida ascensão das ações programadas para a EEI.

**Palavras-chaves:** Educação intercultural. Governo Bolsonaro. Políticas Públicas. Povos Indígenas do Tocantins.

## ABSTRACT

In this work we present the results of a research about public policies for Indigenous School Education in the state of Tocantins, developed in the Research Line "Theory, linguistic analysis and cultural diversity in training context", covering bilingual and intercultural school education. The goal was to analyze the public policies applied to Indigenous School Education in the state of Tocantins, within the time frame from 2019 to 2022, in order to detect whether there was regression, preservation, or increase in the implementation of these actions on the mentioned period. The research presents the following problem questions: Have the Public Policies for the provision of Indigenous School Education been respected and practiced in the state of Tocantins, in light of the current educational legislation? Has there been maintenance, increase or regression of these policies during the studied period? As a data collection instrument, in this social research (Cervo; Bervian; 1996), documentary analysis (Gil, 2002) was chosen, considering that using documents as the data source, such as the Multiannual Plan (2019 to 2022), proved to be the safest and most suitable option, in the context which the research began to be developed. The approach was qualitative (Minayo, 2002), also anchored in bibliographic research (Gil, 2002) to support the data and analyses discussed here. Finally, the Bardin content analysis technique (2011) was used. The theoretical framework deals with the historical evolution of Indigenous School Education in our country, as well as the indigenous ethnic groups of the state of Tocantins and the legal basis for the provision of Indigenous School Education. The theoretical bases that underpin our research are anchored in Kahn (1994); Almeida (1997); Freire (2002); Cavalcante (2003); Lima and Hoffmann (2004); Gonçalves (2005); Luciano-Baniwa (2006); Parente (2006); Giroto (2007); Grupioni (2009); Bardin (2011), among others. It was possible to perceive that Indigenous School Education has been treated seriously in the state, and even when it had been facing the impacts of the COVID-19 pandemic and other setbacks such as the turbulent political moment at state and federal levels, it was capable of keep operating and it showed a timid rise in the planned actions for Indigenous School Education.

**Keywords:** Intercultural education. Bolsonaro government. Public policy. Indigenous Peoples of Tocantins.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 -</b>	Principais legislações para a Educação Escolar Indígena no Brasil	64
<b>Quadro 2 -</b>	Principais documentos para a Educação Escolar Indígena em âmbito internacional	65
<b>Quadro 3 -</b>	Classificação das Políticas Públicas	77
<b>Quadro 4 -</b>	Ações implementadas no campo da EEI nos anos de 2019 a 2022 no estado do Tocantins	139
<b>Quadro 5 -</b>	Monitoramento pedagógico nas unidades de EEI	144
<b>Quadro 6 -</b>	Instrumentos de Monitoramento dos supervisores de EEI	145
<b>Quadro 7 -</b>	Formação da equipe gestora e técnica para atuantes na EEI	146
<b>Quadro 8 -</b>	Cronograma de formação para a equipe administrativa das escolas estaduais indígenas do Tocantins no ano de 2021	148
<b>Quadro 9 -</b>	Formação de professores para atuar na EEI	150
<b>Quadro 10 -</b>	Ações voltadas para formação docente no atendimento à EEI em 2019	151
<b>Quadro 11 -</b>	Audiências públicas e reuniões com as comunidades indígenas	154
<b>Quadro 12 -</b>	Materiais didáticos e paradidáticos	156
<b>Quadro 13 -</b>	Promoção de jogos e intercâmbios culturais	158
<b>Quadro 14 -</b>	Transporte fluvial dos estudantes	162
<b>Quadro 15 -</b>	Revitalização da cultura e bem viver dos indígenas	163
<b>Quadro 16 -</b>	Conselho Estadual de EEI do Tocantins	167
<b>Quadro 17 -</b>	PDDE indígena, Materiais de expediente, e Sanitização e Infraestrutura	168

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	– Distribuição dos Povos e Territórios indígenas do Tocantins em 2022	105
<b>Tabela 2</b>	– Línguas indígenas brasileiras - Lista ordenada pelo “tronco linguístico”	106
<b>Tabela 3</b>	– População indígena residente em terras indígenas, por localização do domicílio - Primeiros resultados do universo - Tocantins – 2022	107
<b>Tabela 4</b>	– População indígena residente em terras indígenas e população indígena total - Tocantins - 2022	109
<b>Tabela 5</b>	– População Indígena do Tocantins, segundo dados da Secretaria de Saúde Indígena, Distrito Sanitário Especial Indígena – Tocantins (2023)	111
<b>Tabela 6</b>	– Crescimento da População Iny	114
<b>Tabela 7</b>	– Quantidade de alunos matriculados conforme a etnia	125
<b>Tabela 8</b>	– Distribuição das escolas indígenas, no estado do Tocantins, por regional	144
<b>Tabela 9</b>	– Modalidades Jogos Escolares Indígenas do Tocantins-JEITs	159

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1 –</b>	Os povos indígenas do Brasil em 1500	96
<b>Imagem 2 –</b>	Distribuição da população indígena no Brasil em 2010	97
<b>Imagem 3 –</b>	Gráfico do quantitativo de pessoas indígenas por região do Brasil em 2022	98
<b>Imagem 4 –</b>	Mapa dos povos indígenas do Brasil – 2022	99
<b>Imagem 5 –</b>	Mapa das Reservas Indígenas no Tocantins	108
<b>Imagem 6 –</b>	Povo Karajá	114
<b>Imagem 7 –</b>	Povo Xambioá	114
<b>Imagem 8 –</b>	Povo Javaé	115
<b>Imagem 9 –</b>	Povo Xerente	116
<b>Imagem 10 –</b>	Povo Apinajé	118
<b>Imagem 11 –</b>	Aldeia Pedra Branca, Terra Indígena Krahô (TO)	120
<b>Imagem 12 –</b>	Povo Krahô-Kanela	121
<b>Imagem 13 –</b>	Povo Avá-Canoeiro	123
<b>Imagem 14 –</b>	Sessão solene em homenagem aos Povos Indígenas do Tocantins em 27/04/23	138
<b>Imagem 15 –</b>	Monitoramento realizado em uma escola indígena em 2019	144
<b>Imagem 16 –</b>	Formação acadêmica dos professores de EEI no Tocantins em 2022	153
<b>Imagem 17 –</b>	Formação para elaboração colaborativa de material didático para alunos indígenas promovida pela Seduc-TO	158
<b>Imagem 18 –</b>	Etapa regional dos JEITs 2022	159
<b>Imagem 19 –</b>	Segunda edição da etapa estadual dos Jogos Escolares Indígenas do Tocantins (JEITs)	160
<b>Imagem 20 –</b>	Jogo da Tora – JEITs 2023	161
<b>Imagem 21 –</b>	Jogo de futebol feminino – JEITs 2022	162
<b>Imagem 22 –</b>	Terra Indígena Karajá - Pium, Tocantins, Brasil, 2022	164

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BBC NEWS BRASIL	British Broadcasting Corporation (BBC) News Brasil
CCP	Curso de Capacitação de Coordenadores de Polo
CEE/TO	Conselho Estadual de Educação do Tocantins
Censup	Censo da Educação Superior
CF	Constituição Federal
CIMI/TO	Conselho Indigenista Missionário do Tocantins
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNPI	Conselho Nacional de Política Indigenista
EaD	Ensino a Distância
EEI	Educação Escolar Indígena
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GDEI	Gerência de Educação Indígena
GESAC	Programa Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA	Instituto Socioambiental
LALI	Laboratório de Línguas Indígenas e Núcleo de Estudos e Pesquisa com Povos Indígenas da UFNT
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

MINTER	Mestrado Interinstitucional
MPI	Ministério dos Povos Indígenas
NEPPI	Núcleo de Estudo e Pesquisa com Povos Indígenas
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PPA	Plano Plurianual
Procampo	Programa de Licenciatura em Educação do Campo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
SEDUC-TO	Secretaria de Educação do Estado do Tocantins
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
TAC	Trabalho Acadêmico de Conclusão
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UF	Unidade Federativa
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UDR	União Democrática Ruralista

## SUMÁRIO

MEMORIAL E CARTOGRAFIA DA PESQUISA.....	17
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>31</b>
2.1 Pesquisa social.....	31
2.2 Pesquisa qualitativa.....	33
2.3 Pesquisa documental.....	34
2.3.1 Recursos e fontes de coleta de dados.....	35
2.4 Análise de conteúdo.....	36
<b>3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL.....</b>	<b>38</b>
3.1 Brasil Colonial.....	38
3.2 Brasil Império.....	47
3.3 Brasil República.....	49
3.4 Ditadura Militar.....	56
3.5 Redemocratização.....	59
3.6 Documentos legais para a oferta da Educação Escolar Indígena após o advento da Constituição Federal de 1988.....	64
3.6.1 A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.....	69
<b>4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS BRASILEIRAS.....</b>	<b>75</b>
4.1 O que são políticas públicas.....	75
4.1.1 Os tipos de políticas públicas existentes.....	76
4.2 Políticas públicas indigenistas.....	81
4.3 A EEI no governo Bolsonaro (2019-2022).....	87
<b>5 CARACTERIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL E TOCANTINS.....</b>	<b>91</b>
5.1 Os indígenas do Brasil no século XXI.....	94
5.2 A criação do estado do Tocantins.....	100
5.3 A distribuição dos povos indígenas no estado do Tocantins em 2022.....	104
5.4 Caracterização dos povos indígenas do Tocantins.....	110
5.4.1 O povo Iny (Karajá, Xambioá e Javaé).....	112
5.4.2 Xerente.....	115
5.4.3 Apinajé ou Apinaye.....	116
5.4.4 Krahô.....	118
5.4.5 Krahô-Kanela.....	120
5.4.6 Avá-Canoeiro.....	121
<b>6 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA IMPLEMENTADAS NO TOCANTINS ENTRE OS ANOS DE 2019 A 2022.....</b>	<b>124</b>

6.1 Dados educacionais da EEI no estado do Tocantins de 2019 a 2022 .....	124
6.2 As principais Legislações Educacionais vigentes que regulamentam a EEI no Brasil e no estado do Tocantins.....	125
6.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (1996) .....	126
6.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNs Gerais da Educação Básica .	127
6.2.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs - Pluralidade Cultural ...	129
6.2.4 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena-RCNEI.....	130
6.2.5 O Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024) .....	131
6.2.6 A Base Nacional Comum Curricular-BNCC .....	134
6.2.7 O Plano Estadual de Educação do Tocantins-PEE/TO .....	135
6.2.8 O Documento Curricular do Território do Tocantins-DCT/TO da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: Caderno de Ciências Humanas e Ensino Religioso .....	136
6.3 Ações voltadas para a Educação Escolar Indígena de 2019 a 2022 .....	138
6.3.1 Monitoramento pedagógico .....	142
6.3.2 Formação da equipe gestora e técnica.....	146
6.3.3 Formação de professores .....	148
6.3.4 Audiências públicas e reuniões .....	153
6.3.5 Materiais didáticos e paradidáticos .....	155
6.3.6 Promoção de jogos e intercâmbios culturais .....	157
6.3.7 Transporte fluvial dos estudantes .....	161
6.3.8 Revitalização da cultura e bem viver dos indígenas .....	163
6.3.9 Conselho Estadual de EEI do Tocantins.....	166
6.3.10 PDDE indígena, Materiais de expediente, e Sanitização e Infraestrutura .....	168
6.4 Discussão dos dados.....	171
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>173</b>
REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICES .....	193
Apêndice I - Ofício 01/2022 à GEDEI Seduc-TO - solicitação de dados.....	193
Apêndice II - Ofício 01/2023 à GEDEI Seduc-TO - solicitação de dados.....	194
ANEXOS .....	195
Anexo I - Ofício nº 22/2023/TO/DIASI/TO/DSEI/SESAI/MS - dados da EEI...	195

## MEMORIAL E CARTOGRAFIA DA PESQUISA

Sou Rosiléia de Oliveira Mundoco, 42 anos, assistente administrativa efetiva do IFPA por profissão, educadora por formação e paixão. Eis neste memorial a minha trajetória de vida, destacando os aspectos marcantes de minha atuação e formação profissional.

Nasci em maio de 1981, na cidade de Redenção-PA, filha de D. Nazaré de Oliveira Mundoco e S. Sebastião Alves Mundoco. Ainda muito cedo, apresentei aptidão vocal, cantando na igreja que minha família frequentava. Ao longo da vida, a música tornou-se um hobby e uma paixão paralela, porque nunca foi meu desejo atuar profissionalmente como cantora, mesmo tendo vencido diversos concursos musicais na região. Outra paixão professada é minha crença em Deus, sendo expressa por meio das canções devotadas.

Estudei todo o ensino fundamental em escolas públicas, na mesma cidade. Recordo-me quando meu pai partia para longas viagens, rumo ao sonho dourado de “bamburrar<sup>1</sup>” na Serra Pelada... Sonho que nunca se tornou real, pois no ano de 1997 ele faleceu, deixando para trás seu “barranco” e sua quimera.

Aos 13 anos, ingressei no curso de nível médio em Magistério, quando tive meu primeiro contato com a realidade da docência. Longe ainda de ser uma profissional, pude, por meio dos ensinamentos e experiências vividas, ter uma noção do quão prazeroso é poder construir e compartilhar conhecimentos. O que mais me chamou a atenção, ao longo dos três anos em que estive no ensino médio, foram os teóricos no campo da pedagogia, psicologia infantil e sociologia. Obviamente, as pesquisas inerentes ao ensino médio não buscavam um maior aprofundamento no assunto, o que só foi possível mais tarde, em um curso de graduação.

No ano de 2001, fui aprovada na sexta colocação para o vestibular de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Redenção/PA, iniciando os estudos no ano posterior. Um novo mundo se vislumbrou para mim. Foi quando passei a conhecer e entender a Literatura de forma profunda e intensa. Consegui me destacar, em sala de aula, quando o assunto era análise literária e produção textual.

---

<sup>1</sup> Trata-se de palavra pertencente ao vocabulário garimpeiro, e significa enriquecer repentinamente, encontrar grande quantidade de ouro. Deriva do substantivo bambúrrio (acaso).

Fui eleita como representante de sala por duas vezes, tendo, assim, a oportunidade de defender os interesses da turma. Em novembro de 2003 fui sorteada para participar do Interletras<sup>2</sup>, na cidade de Belém-PA, evento que me propiciou consideráveis aprendizagens e trocas de conhecimento, além da espetacular vista de Belém, a bordo de um barco de passeio. No ano de 2005, participei do Encontro “Olhos no Pará - ações para um Mundo melhor”, promovido pela Universidade do Estado do Pará, em Conceição do Araguaia-PA.

Conclui a Graduação em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa (Letras), no ano de 2006, e defendi a monografia com o título “O desejo expresso por meio das metáforas no Cântico dos Cânticos (2006)”, sob a orientação da professora Simone Cristina Menezes Martins dos Santos. Redigir esta monografia foi uma experiência ímpar, porque me permitiu aliar meus conhecimentos religiosos com a Literatura, o que culminou em abastada satisfação pessoal.

Comecei a atuar na área da Educação antes de concluir o curso superior, no ano de 2003, em uma creche municipal, ainda em Redenção-PA. Minha trajetória docente teve início em turmas de pré-escolar, e, assim como no próprio fluxo da vida, foi progredindo paulatinamente nas etapas. Enfim, o trabalho dignifica o homem. E que deleite pude usufruir ao me deparar com a realidade de que agora eu já podia me autossustentar, graças à minha lida diária.

Após dois anos de atuação na Creche Municipal Jerry Emerson, em Redenção-PA, fui convidada a ministrar aulas de Língua Inglesa, na rede municipal de Redenção-PA, em turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Desde então, os desafios sempre foram se agigantando. Passei a ministrar aulas em turmas do Ensino Médio, e, em seguida, aulas de Língua Portuguesa. A paixão pelas ciências humanas pode, mais uma vez, ser aguilhada. Também, a aptidão para lidar com os recursos tecnológicos foi se evidenciando, tornando-me exímia operadora das planilhas de frequências, exigidas pela Secretaria de Educação, mesmo sendo autodidata. Fiz cursos de informática, para aprimorar minhas habilidades nesta área.

O trabalho árduo permite o deleite no resultado obtido. No ano de 2005, fui aprovada no concurso municipal para professora de Língua Portuguesa. Tive a oportunidade de ministrar aulas de Língua Portuguesa para turmas de Educação de

---

<sup>2</sup> Programação voltada aos alunos do curso de Letras da Universidade do Estado do Pará (Uepa).

Jovens e Adultos, na escola Municipal JK, na mesma cidade. Mesmo o desafio sendo grande, percebi o quanto é prazeroso poder trocar conhecimentos e aprendizados com estes alunos. Nos anos de 2006 e 2007, por meio da parceria da Secretaria Municipal de Educação e a Escola de Governo do Pará, pude realizar os cursos de “Redação Oficial e Gramática Aplicada” e ‘Elaboração e implantação de Projetos Sociais”.

No anseio de ampliar meus conhecimentos, aceitei a indicação para ser tutora presencial de um curso de graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), na cidade de Redenção-PA, função na qual atuei durante dois anos. Devido a essa atividade, participei do CCP - Curso de Capacitação de Coordenadores de Polo do Centro Federal Tecnológico do Pará (Cefet-PA), em fevereiro de 2008, e da oficina do Governo Eletrônico do Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gesac)<sup>3</sup> do Governo Federal. A experiência de lidar diariamente com novas ferramentas educacionais me motivou a ingressar em um curso de pós-graduação, e foi possível aliar os dois interesses na época: novas tecnologias educacionais e o tema “A prática docente ante o novo modelo educacional - tecnologias” (2008).

Uma guinada em minha vida profissional foi dada no ano de 2008: aprovação no concurso público para ser assistente administrativa do IFPA, na cidade vizinha de Conceição do Araguaia-PA. A oportunidade me empolgou porque estaria intrinsecamente ligada à educação, ainda que atuando na área administrativa. Mudei-me e tomei posse em dezembro de 2008.

Após um ano de trabalho, ministrei aulas de Fundamentos de EaD, à turma de Licenciatura em Computação do IFPA, em Conceição do Araguaia-PA, iniciando, assim, as atividades como professora em nível superior por meio de contrato. No ano seguinte, ministrei a mesma disciplina na turma subsequente, do mesmo curso. Nesta mesma época, fui a Belém-PA participar de uma capacitação com o tema “Excelência no Atendimento ao Cidadão”. Ministrei, ainda, a disciplina de Língua Portuguesa na turma de Geografia do Parfor<sup>4</sup> em Redenção-PA, como também, a disciplina Metodologia de Aprendizagem em EaD, na turma de Licenciatura em Computação.

---

<sup>3</sup> Programa de inclusão digital.

<sup>4</sup> O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da CAPES que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam.

No ano de 2010 fui nomeada secretária acadêmica do IFPA, *Campus Conceição do Araguaia*, função que exerci durante 6 anos como chefe do setor. No mesmo ano, no intuito de me aperfeiçoar e desempenhar bem o trabalho a mim designado, fiz o curso de aperfeiçoamento em Secretariado Escolar. Em 2011 pude, ainda, colaborar com a construção do Regimento Interno do Campus, sendo integrante da comissão de construção deste documento. A instituição em que trabalho tem passado por vários revezes e dificuldades. No entanto, tenho muito orgulho de fazer parte da mudança educacional e social que ocorreu na cidade de Conceição do Araguaia-PA, proporcionando, ao povo humilde desta cidade ribeirinha, novas perspectivas de trabalho e vida.

Os projetos desenvolvidos pelo IFPA têm como foco as pessoas socialmente vulneráveis. Atuei no PRONATEC<sup>5</sup>, em 2012, na cidade de Redenção-PA, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa (um retorno à atividade docente com a Língua Mãe), o que pude fazer, novamente, como voluntária do Programa Mulheres Mil<sup>6</sup>, do Governo Federal, no mesmo ano, nos Projetos de Assentamento, com turmas de mulheres da zona rural em situação de vulnerabilidade social. Carrego comigo para sempre as lições ouvidas e compartilhadas com aquelas camponesas nas salas de aula, experiência em que pude comprovar que, em todos os lugares, seja qual for a situação, existem pessoas que não apenas sonham, mas lutam para alcançar seus objetivos.

Neste mesmo ano, fui a Brasília participar do treinamento para o Censo da Educação Superior (Censup). Posteriormente, fui convidada pelo MEC a ministrar para outros servidores dos *campi* do IFPA, oficina sobre o Censup, mas, por motivos de saúde, não foi possível aceitar.

No ano de 2010, participei da solenidade de inauguração do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na cidade de Redenção-PA, mas não sabia que a minha história com essa turma estava apenas começando. Dias depois fui apontada

---

<sup>5</sup> O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), em 1 das suas 5 iniciativas, a Bolsa-Formação, oferecia, gratuitamente, cursos técnicos, de formação inicial e continuada e qualificação profissional, utilizando as estruturas já existentes nas redes de educação profissional e tecnológica.

<sup>6</sup> O objetivo do programa é promover a formação profissional e tecnológica articulada com aumento da escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, especialmente das regiões Norte e Nordeste do país.

para assumir a secretaria do curso. Aceitei prontamente, mesmo desconhecendo as imensas dificuldades que enfrentaríamos ali, naquela cidade.

Assim, no mês de julho daquele ano, iniciamos as atividades da turma. Tinha que me deslocar até Redenção-PA, durante minhas férias, e ficar durante, aproximadamente, 40 dias, prestando apoio à turma em Redenção-PA. A título de exemplificação, destaco que, por muitas vezes, tivemos que, nós mesmos, limpar e organizar as salas de aula, porque a assistência prometida pela Secretaria de Educação da cidade não manteve a contrapartida acordada. Tive que ajudar, diversas vezes, no transporte e na mudança dos alunos que vinham da zona rural de várias cidades, no entorno do município, entre tantas outras situações desafiadoras. Graças a esse contato com uma realidade distante para mim, pude (tive a chance de) fazer muitos novos amigos, e aprendi com essa turma muito mais do que eles próprios conosco.

Também surgiu, em meu coração, paixão pela realidade das sociedades rurais e indígenas. Realizei diversas visitas técnicas às aldeias da região, enquanto secretária do Procampo<sup>7</sup>. Chamou-me a atenção, especialmente, o que dizia respeito à educação indígena. Ao me deparar com tamanho campo informativo e cultural, esbocei alguns projetos sobre o assunto.

No ano de 2011, conheci Valdilei Gonçalves Santos, com quem me casei e formei minha tão sonhada família.

Durante minha atuação na função de secretária do Procampo, participei da organização da Formação de Formadores, oferecida aos docentes que atuavam no Programa. Cabe ressaltar que, no ano de 2013, recebi a oportunidade de assumir a coordenação do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo, em Conceição do Araguaia-PA. Essa função foi uma grande conquista profissional e, principalmente, pessoal. Estive à frente das duas turmas do *campus* por um semestre. Em dezembro de 2013, fui designada para a função de coordenadora local do Parfor, ano em que também dei à luz meu primogênito Arthur.

No ano de 2014, tive a grata satisfação de participar do ápice da formação superior de alguns alunos do Procampo, quando participei da banca de avaliação do

---

<sup>7</sup> Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) com o objetivo de apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

Trabalho Acadêmico de Conclusão (TAC) de duas duplas. No mesmo ano, também fui presidente da banca do TAC de uma dupla da turma de Licenciatura em Informática, por ter orientado o Trabalho de Conclusão de Curso dos estudantes.

Em 2015, graças a uma parceria MINTER<sup>8</sup>, entre o IFPA *Campus* Conceição do Araguaia e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, fui aprovada e ingressei em um curso de Mestrado, quando tive a chance de desenvolver minha pesquisa sobre “O bilinguismo como elemento de reafirmação da etnocultura na educação escolar da aldeia indígena Tekrejarôtire”, comunidade do povo Mebêngôkre, da região do Território Indígena Las Casas, sudeste do Pará. As experiências em campo me proporcionaram uma nova visão sobre a realidade dos povos indígenas, especialmente suas lutas e dificuldades quando se trata do processo educacional e a manutenção de suas culturas. Durante esse decurso, em 2016, engravidei novamente e dei à luz o meu segundo filho, Enzo Gabriel.

Após retornar para o meu local de trabalho, agora como mestra, assumi a função de assessora da Direção de Ensino do *campus*, e lá permaneci até o ano de 2019, quando fui aprovada no processo seletivo para ingresso no Doutorado do *Campus* de Araguaína, da então Universidade Federal do Tocantins (UFT), hoje Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

Sob a orientação da professora doutora Karylleila Andrade, iniciamos nossa pesquisa sobre a Educação Escolar Indígena.

Consegui afastamento no IFPA, e, apesar de dificuldades como a distância e o fato de ter dois filhos pequenos, consegui participar das aulas presenciais e conheci muitas pessoas especiais. Entretanto, no ano de 2020 começou a Pandemia do novo vírus SARS-CoV-19 (COVID-19)<sup>9</sup>, e as aulas passaram a ser ofertadas apenas em modo remoto, o que também impactou minha pesquisa, e algumas coisas precisaram ser reformuladas. Assim, chegamos ao final desta jornada, apresentado o presente trabalho, como principal fruto dessa trajetória.

---

<sup>8</sup> Curso de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado, interinstitucional para a rede federal de educação profissional e tecnológica

<sup>9</sup> No dia 11 de março de 2020, o diretor-geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou que a COVID-19 estava caracterizada como uma pandemia (quando uma determinada doença atinge todos os continentes do mundo). Mais de 655 milhões de casos da doença foram confirmados no mundo, com 6 milhões de vítimas fatais. Em maio de 2023 a OMS declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 17 ago. 2023.

## INTRODUÇÃO

Tendo como foco a Educação Escolar Indígena (EEI), a presente pesquisa partiu do princípio de que, no Estado do Tocantins, existem muitos territórios indígenas que possuem escolas voltadas para esse público, dentre os quais podemos citar as terras indígenas: Apinajé, Avá-Canoeiro, Krahô/Kanela, Xambioá, Karajá de Aruanã, Xerente, Xerente de Pedra Branca, entre outras.

Logo, questões que abarquem esses povos são sempre pertinentes, visto que, de forma histórica, eles têm sido discriminados e desrespeitados pela sociedade envolvente. O assunto torna-se especialmente atual, já que, no ano de 2023, foi criado o Ministério dos Povos Indígenas do Governo Federal do Brasil, sendo uma importante ação no que concerne a estabelecer, defender e assegurar os direitos dos indígenas brasileiros, cabendo a esse ministério a implementação da política indígena e indigenista brasileira, partindo do reconhecimento, garantia e promoção dos direitos indígenas, assim como o reconhecimento, demarcação e gestão das terras e territórios indígenas, assim como a proteção dos povos indígenas isolados e de recente contato (Brasil, 2023a).

Sabemos que, ao longo de séculos, a partir do contato com não indígenas, muitos dos povos originários de nosso país foram dizimados. Outros, obrigados a abandonar algumas de suas tradições culturais, devido a diversos fatores, como os conflitos agrários, as ações criminosas de fazendeiros e posseiros, a influência e intervenção da igreja católica e de outras denominações religiosas, a partir do século XX, e o escravagismo. Vítimas da colonização e exploração das riquezas minerais, em suas terras, esses povos, muitas vezes, acabaram sucumbindo à cultura dominante, mudando o modo de vida, sua maneira de ver e entender o mundo, o que acarretou em acentuadas perdas culturais.

A fim de observar como se encontra a implementação de políticas públicas voltadas à educação escolar indígena, no estado do Tocantins, este trabalho objetivou traçar um panorama acerca das ações implementadas neste âmbito, partindo de uma análise documental, ancorada nos dados que se encontram disponíveis no Plano

Plurianual (PPA)<sup>10</sup> da Gerência de Educação Indígena (GDEI) da Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC-TO). Também foi utilizado como fonte de dados o Ofício nº 22/2023/TO/DIASI/TO/DSEI/SESAI/MS<sup>11</sup>, do Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins (Ministério da Saúde, 2023), entre outros documentos. A abordagem é do tipo qualitativa, ancorando-se, também, em pesquisas bibliográficas para embasar os dados e análises discutidos; ao final, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo.

Com o intuito de tornar o estudo mais conciso, optamos por estabelecer um recorte de tempo que compreende os anos de 2019 a 2022, por abranger o período em que vigorou, no Brasil, o governo do então presidente, Jair Messias Bolsonaro, governo este envolto e ações consideradas, por muitos estudiosos como retrocesso às políticas públicas voltadas aos indígenas. Destaca-se que, no período de referência ao estudo, o Tocantins passou por instabilidades políticas que levaram ao afastamento temporário pelo STJ, em outubro de 2021, do então governador Mauro Carlesse, o qual renunciou ao mandato em março de 2022. Assim, desde outubro de 2021, o Tocantins, passou a ser governado por Wanderley Barbosa (vice governador de Mauro Carlesse), que logo tratou de fazer reestruturações no governo e em políticas públicas diversas, inclusive na área educacional, o que fez desse período um período de instabilidades e incertezas, que podem ter sido importantes, direta ou indiretamente, para a EEI.

Inicialmente foram contabilizadas as ações desenvolvidas em cada ano. Em seguida, sucedeu-se uma explanação de cada uma dessas políticas públicas e, por fim, foi feita uma análise sobre estas políticas, bem como sua regularidade, no decorrer dos anos, e também o embasamento legal destas.

Assim, o objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar as políticas públicas aplicadas à Educação Escolar Indígena, no estado do Tocantins, no recorte temporal que compreende os anos de 2019 a 2022, no intuito de detectar se houve regressão,

---

<sup>10</sup> TOCANTINS. Gerência de Educação Indígena (Gdei). Secretaria de Educação do Tocantins (Seduc-To). **Plano Plurianual (PPA):** 2019-2022. Palmas-To: GDEI, 2019. Documento disponibilizado em planilhas eletrônicas. 2019b

<sup>11</sup> MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Ofício Nº 22/2023/TO/DIASI/TO/DSEI/SESAI/MS.** Palmas, TO. Documento disponibilizado eletronicamente pela Divisão de Atenção à Saúde Indígena do Distrito Sanitário Especial Indígena - Tocantins da Secretaria de Saúde Indígena do Ministério da Saúde. A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.saude.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.saude.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 0031419778 e o código CRC 2828CED5.

preservação ou aumento da aplicação destas ações no período citado. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se: conhecer quais são as políticas públicas executadas no estado do Tocantins no âmbito da Educação Escolar Indígena no recorte de tempo estabelecido para a pesquisa; estabelecer uma interface entre as políticas públicas estudadas e a legislação educacional vigente; discutir o avanço e/ou retrocesso das políticas públicas estudadas, tendo como base a repetição ou implantação de ações no recorte temporal determinado neste estudo.

O governo federal do então presidente, Jair Messias Bolsonaro, que abrange o recorte temporal aqui estudado, executou diversas ações que resultaram na desconstrução de algumas lutas e conquistas das minorias, incluindo-se os povos originários e tradicionais. As informações que vieram a público, nesse período, sobre o tema, geralmente eram motivo de polêmica, por se tratarem de ações que não convergiam com os ideais dos povos originários, podendo-se citar, por exemplo, a extinção de órgãos indigenistas, como o Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI), criado em 2015 e extinto pelo Decreto nº 9.759/2019.

Podemos destacar que, no estado do Tocantins, a educação escolar indígena é regulamentada por políticas públicas específicas, que visam garantir o acesso à educação básica de qualidade para as comunidades indígenas, e, como exemplo, podemos citar a regulamentação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/TO), cuja atuação, veremos mais adiante de forma detalhada neste trabalho. O referido conselho foi criado em 2005, por meio do Decreto Governamental nº 2.367, de 14 de março de 2005, tendo sido posteriormente revogado, estando em vigor atualmente por meio do Decreto nº 6.425, de 31 de março de 2022<sup>12</sup>, que “Dispõe sobre o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins - CEEI-TO, e adota outras providências” (Tocantins, 2022a, Ementa).

A EEI confere, aos indígenas, o empoderamento para o convívio com os desafios contemporâneos, como a discriminação, o bullying, a marginalização, o cerceamento dos seus direitos, contribuindo, também, para a diminuição das desigualdades educacionais e sociais. Sabendo que a educação escolar indígena tem sido foco constante de debates, e, acentuando-se sua importância não só antropológica, mas, especialmente, a cultural e histórica, temos as seguintes

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://servicos.casacivil.to.gov.br/decretos/decreto/6425>. Acesso em: 22 mai. 2023.

questões-problema: As Políticas Públicas para a oferta da EEI têm sido respeitadas e praticadas no estado do Tocantins, à luz da legislação educacional vigente? Houve uma manutenção, aumento ou recuo dessas políticas durante o período estudado?

Assim, neste estudo considerou-se que as propostas para EEI precisam de monitoramento constante, uma vez que podem estar apenas “no papel”, sem contemplarem, de fato, as necessidades dos povos indígenas do Tocantins, pois sabidamente, assim como os demais indígenas brasileiros, têm sido vítimas de despotismos, preconceitos e injustiças, ao longo da história de nosso país.

É importante destacar que essas políticas são fundamentais para garantir o acesso à educação básica de qualidade para as comunidades indígenas, valorizando suas culturas e tradições. A EEI desempenha um papel fundamental na preservação das culturas e identidades dos povos indígenas, além de propiciar aos povos originários a habilidade de participarem ativamente das sociedades contemporâneas. Vale ressaltar, também, sua participação na transmissão das tradições, línguas, mitos, rituais e conhecimentos ancestrais, que são repassados de geração em geração, contribuindo para o enfrentamento da assimilação cultural e da perda de línguas e práticas tradicionais.

O estado do Tocantins apresenta uma acentuada concentração de terras indígenas demarcadas e diversos povos indígenas, como os Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Apinajé, Krahô, Krahô-Kanela e os Avá-Canoeiro. Porém, mesmo diante do número de pessoas e comunidades indígenas, situadas nesta região, muitas de suas culturas originais sofreram perdas e transformações, uma vez que enfrentaram interferências em seu modo de viver e na preservação de suas culturas.

Um debate pertinente sobre este assunto diz respeito aos termos “índio” e “indígena”, que são, frequentemente, utilizados para se referir a grupos étnicos nativos ou povos originários, mas eles têm significados e conotações ligeiramente diferentes. “Índio” geralmente carrega uma conotação cultural que remete à colonização e à visão eurocêntrica. Já “indígena”, tem sua origem etimológica no latim, e quer dizer nativo, portanto, se torna mais adequado para se referir aos povos originários. Esse termo tem sido amplamente utilizado e tem tido seu uso defendido, em detrimento da palavra índio, pois é um termo neutro no contexto das conotações históricas que abrangem nossos primeiros habitantes.

Diversos fatores têm contribuído para que ocorram grandes perdas culturais para os povos indígenas, especialmente no que diz respeito às línguas nativas, costumes e tradições. Podemos citar, como exemplo: a desterritorialização em consequência da construção de barragens, estradas e projetos; a imposição de religiões externas e a pressão para a conversão religiosa; a busca por recursos naturais em terras indígenas; a assimilação cultural em decorrência da constante exposição à cultura dominante, por meio dos recursos tecnológicos; entre outros.

Ante as trocas culturais que decorrem de tal fato, e que acabam por afetar o modo como os indígenas perpetuam suas culturas nativas, muitas ações já foram empreendidas e implantadas no sentido de preservar e, até mesmo, resgatar os traços culturais que estão sendo suprimidos, ao longo do tempo em decorrência, principalmente, do contato com a cultura envolvente e hegemônica.

Um exemplo destas ações é o Laboratório de Línguas Indígenas e Núcleo de Estudos e Pesquisa com Povos Indígenas (LALI)<sup>13</sup>, pertencente à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), na época de criação ainda UFT, *Campus* de Araguaína, que atua no campo das pesquisas voltadas para os povos indígenas, contribuindo para a preservação e o fortalecimento da cultura e das línguas indígenas ao dar apoio aos professores e pesquisadores. A criação do LALI surgiu a partir do aumento do quantitativo de alunos indígenas, ingressantes na então UFT, o que vem ocorrendo ano após ano.

Conforme informações do site oficial da UFT, entre as ações que o LALI executa encontram-se: o Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena, que atende aos povos Apinayé, Krahô e Krahô-Kanela; o Projeto de Revitalização da Língua e da Cultura Krahô-Kanela da Aldeia Lankraré; o Núcleo de Estudo e Pesquisa com Povos Indígenas (NEPPI); o Grupo de Práticas em Pesquisa com Povos Indígenas do Tocantins; e os Programas do Observatório da Educação Escolar Indígena e do Observatório da Educação (UFT, 2023)<sup>14</sup>

Ainda que seja um tema constantemente em pauta, nos estudos em educação, a EEI ainda possui peculiaridades, e, por conta disso, alguns entraves surgiram durante o desenvolvimento desta pesquisa, especialmente no que diz respeito à

---

<sup>13</sup> Disponível em: <http://www.uft.edu.br/lali/>. Acesso em: 27 abr. 2023.

<sup>14</sup> Disponível em: <http://www.uft.edu.br/lali/index.php?pagina=paginas/content&paginaContent=Hist%C3%B3rico&idMenu=1>. Acesso em: 27 abr. 2023.

obtenção dos dados educacionais regionais, pois são informações que se encontram exclusivamente sob a posse da SEDUC-TO.

Realizar a compilação dos dados exigiu domínio e uma grande parcela de tempo, porque foi necessário estudar uma infinidade de documentos que foram disponibilizados pela secretaria, para que fossem selecionadas apenas as ações desenvolvidas para a EEI no estado, as quais foram agrupadas em ordem cronológica. Por outro lado, também se torna desafiador abordar uma temática que visa estudar determinado pleito presidencial, principalmente considerando-se que o intento do estudo não é partidário, já que o foco aqui recai sobre o desenvolvimento ou retrocesso das políticas públicas.

Neste processo, a inserção das unidades educacionais nos territórios indígenas é um fato que merece atenção, uma vez que essa instituição pode contribuir tanto para o respeito e a manutenção da cultura local, quanto influenciar e colaborar para a sua supressão e desvalorização. Tudo vai depender das políticas adotadas em cada unidade, sendo essencial que haja a participação das lideranças e comunidade local em todos os contextos inerentes à escola, desde o planejamento até a avaliação das ações executadas.

No estado do Tocantins, conforme dados da Gerência de Educação Escolar Indígena-GEI, existiam, ao final de 2022, 5.966 alunos autodeclarados indígenas, e um total de 95 escolas denominadas indígenas e 35 extensões, em territórios indígenas, ofertando educação escolar para os alunos destas comunidades (Tocantins, 2019b)

A motivação para estudar o tema surgiu a partir do conhecimento da oferta da EEI no estado do Pará, uma vez que, durante o curso de mestrado, estudamos o bilinguismo como meio de reafirmação da cultura Mebêngôkre, no ambiente escolar da comunidade Tekrêjarôtire, sudeste do estado, e pudemos constatar que ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas, tomando como elemento norteador a legislação voltada para a oferta da educação escolar indígena. Percebemos que, no estado do Tocantins, também existe a oferta desta modalidade de ensino, com uma grande quantidade de ações implementadas neste âmbito.

Durante o levantamento dos dados, percebemos que o caminho a ser delimitado deveria focar, não na quantidade de políticas que foram desenvolvidas nos quatro anos estudados, mas no aspecto qualitativo, já que a primeira impressão que

se tem é que houve uma estagnação ou até mesmo um retrocesso quando se trata deste assunto em uma esfera nacional, devido ao perfil de desestruturação da EEI no governo federal, do período estudado.

É importante frisar que as políticas públicas são responsáveis pela estruturação e oferta da EEI no Brasil, e estudar a aplicação dessas políticas públicas no Tocantins justifica-se por ser um caminho que pode contribuir para traçar um panorama atual quanto à educação escolar indígena tocantinense, partindo de seu embasamento legal e norteador.

Assim, no intuito de contribuir com a implementação e consolidação das políticas públicas para a EEI do Tocantins, nos propusemos, na presente tese, a fazer um estudo que perpassou pela trajetória de vida, acadêmica e profissional da pesquisadora, disposta no *Memorial e Cartografia da Pesquisa*, anterior a esta *Introdução* (primeiro capítulo). E aqui fizemos a presente contextualização da problemática, objetivos e justificativa da pesquisa.

No segundo capítulo trilhamos pelos *Procedimentos metodológicos* da pesquisa, abordando a fundamentação da pesquisa social, qualitativa e documental realizada, bem como os procedimentos, recursos e fontes de coletas de dados, subsidiados pela análise de conteúdos.

No terceiro capítulo, *Educação Escolar Indígena no Brasil*, abordamos o contexto histórico da EEI no Brasil, desde o período colonial, até a redemocratização. Em sequência e complementação a este capítulo, o quarto se propôs a apresentar e discutir os *Documentos legais para a oferta da Educação Escolar Indígena no Brasil após a Constituição Federal de 1988: breves apontamentos*, sobretudo analisando os efeitos da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

No quinto capítulo, *Políticas públicas educacionais indígenas brasileiras*, conceituamos o que são políticas públicas, demonstrando algumas das implementadas em nosso país, sobretudo das realizadas (ou não) durante o governo Bolsonaro (2019-2022), período do recorte temporal da pesquisa.

Em *Caracterização dos povos indígenas do Brasil e do Tocantins* (sexto capítulo), fizemos uma breve contextualização sobre os povos indígenas do Brasil no Século XXI, e apresentamos a caracterização e distribuição dos oito povos indígenas do território tocantinense, quais sejam: Karajá, Xambioá e Javaé (povo Iny); Xerente; Apinajé (ou Apinaye); Krahô; Krahô-Kanela; e Avá-Canoeiro. Pela incerteza e

limitação dos dados, não incluímos o povo Pankararu.

No sétimo capítulo, *As principais políticas públicas educacionais para a EEI implementadas no Tocantins entre os anos de 2019 a 2022*, abordamos os resultados e discussões da pesquisa, apresentando os dados da Seduc-TO sobre a EEI no período estudado. Apresentamos, também, as principais legislações educacionais vigentes que regulamentam a EEI no Brasil e no estado do Tocantins, para, em seguida, dialogar com as ações voltadas para a EEI, implementadas por meio do Plano Plurianual de 2019 a 2022. Ressalta-se que a constatação e análise das ações foi um trabalho desafiador, pois foram necessários muitos esforços e busca de dados em documentos (nem sempre finalizados e publicados oficialmente) e lugares distintos (físicos e virtuais).

Nas *Considerações Finais*, apontamos as principais conclusões a que chegamos com a pesquisa, que, de modo geral, apontaram que a rede estadual do Tocantins conseguiu manter em funcionamento e teve uma tímida ascensão das ações programadas para a EEI. Por último, nos elementos pós textuais, trazemos as *Referências*, utilizadas para o embasamento teórico, assim como os ofícios de solicitação de dados (*Apêndices I e II*) e o Ofício nº 22/2023/TO/DIASI/TO/DSEI/SESAI/MS (*Anexo I*), trazendo alguns dos dados utilizados na pesquisa.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, trataremos dos recursos metodológicos utilizados para a realização deste estudo. Cabe ressaltar que, ao longo da pesquisa, algumas questões precisaram ser revistas e adaptadas, em decorrência, principalmente, da Pandemia da COVID-19. As limitações apresentadas acabaram delineando o tipo da metodologia adotada, uma vez que as restrições e o distanciamento social foram severamente exigidos por um longo tempo, em todo o mundo, impactando diretamente os anos em que a pesquisa foi desenvolvida.

Desse modo, como instrumento de coleta de dados, nesta pesquisa social (Cervo; Bervian; 1996) optou-se pela análise documental (Gil, 2002), considerando-se que utilizar como fonte de dados apenas documentos, como, por exemplo, o Plano Plurianual (2019 a 2022), se mostraram a opção mais segura e adequada, no contexto em que a pesquisa começou a ser desenvolvida. A abordagem foi do tipo qualitativa (Minayo, 2002), ancorando-se, também, em pesquisas bibliográficas (Gil, 2002) para embasar os dados e análises aqui discutidos. Por fim, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo Bardin (2011).

### 2.1 Pesquisa social

De acordo com Cervo e Bervian (1996), a pesquisa é a atividade voltada para a solução de problemas, por meio do emprego de processos científicos. Rudio (1992) define pesquisa em um sentido mais amplo, ou seja, como um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento. A fim de merecer o caráter científico, a pesquisa deve ser feita de modo sistematizado, utilizando-se, para isto, método próprio e técnicas específicas e procurando um conhecimento que se retira à realidade empírica.

Segundo a definição de Andrade (2001) e Gil (2002), o conceito de pesquisa social é o processo cujo propósito consiste em descobrir respostas para problemas, através do emprego de procedimentos científicos. Vê-se, segundo essa definição, que a pesquisa social permite a ampliação dos conhecimentos no campo da realidade social, entendida aqui em seu sentido amplo, envolvendo todos os aspectos relativos ao homem em seus relacionamentos com outros homens e instituições sociais.

Freire (1996) afirma que não existe ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino, uma vez que o ato educativo encontra-se inteiramente ligado ao ato de pesquisar. É nesse sentido que exercemos a prática do ensino e é por isso que buscamos diferentes formas de transmitir conhecimento para o educando, embora, às vezes, não obtemos o objetivo esperado. Assim, pesquisar trata-se de uma atividade básica das ciências, na sua indagação e descoberta da realidade, procurando respostas para inquietações ou para um problema. É uma atitude e uma prática de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente (Minayo, 2002). Para Gil,

[...] pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (Gil, 2002, p. 17).

Pesquisar significa descobrir novos saberes científicos que possibilitam o desenvolvimento da ciência. Por outro lado, a pesquisa permite a resolução de dificuldades que não se pode solucionar automaticamente, mas apenas por estudo conceitual ou empírico, com base em fontes de informação (Gonçalves, 2005).

A pesquisa social possui uma importância crucial para o desenvolvimento e a melhoria da educação, e em especial da EEI, oferecendo informações essenciais sobre as políticas, práticas e estratégias educacionais direcionadas às comunidades indígenas. Por meio da pesquisa é possível identificar as necessidades específicas destas comunidades no que diz respeito à educação, como a necessidade de currículo culturalmente relevante, além de questões linguísticas, barreiras e dificuldades no acesso à educação de qualidade, entre outros.

Quando se trata de avaliar a eficácia de programas educacionais específicos para a EEI, a pesquisa social pode ser utilizada com este intuito, ajudando a determinar se os programas estão atingindo seus objetivos, identificando as áreas que precisam de melhorias e orientando o desenvolvimento de políticas educacionais eficazes, e, de modo geral, ajudando a compreender as questões sociais e culturais que afetam as comunidades indígenas. Para Gil (2008, p. 26), “A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”.

Assim, na presente pesquisa, lançamos mão de informações que, corriqueiramente, integram os dados estatísticos e escolares da SEDUC-TO para estabelecer uma abordagem acerca desses dados por meio da pesquisa social, qualificando-os quanto ao contexto de surgimento de implantação dos mesmos e em uma perspectiva cronológica, ano após ano, a partir de 2019, a fim de verificar se houve manutenção, progresso ou retrocesso destas políticas. Os dados provenientes do PPA, que são essas ações desenvolvidas para a EEI, durante os quatro anos do Governo Bolsonaro, servirão de base para uma análise mais aprofundada acerca da regularidade, ao longo dos anos, e da implantação de novas políticas públicas, praticadas no estado do Tocantins, no período definido neste estudo.

## **2.2 Pesquisa qualitativa**

Segundo Minayo (2002), as pesquisas qualitativas são a objetivação do fenômeno e a hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar e precisar as relações global e o local. Esse tipo de pesquisa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, pois não tem como prioridade numerar ou medir unidades. Cabe ressaltar que o foco principal da investigação recai sobre o processo analisado, o modo como algo ocorre e os significados que permeiam tal processo.

Partindo dos pressupostos da pesquisa qualitativa, de posse dos dados fornecidos pela SEDUC-TO, inicialmente foi feita uma triagem dos dados que tinham real importância para a pesquisa desenvolvida. Buscamos elencar as ações que foram desenvolvidas para a EEI nos anos de 2019 a 2022, no estado do Tocantins, para que fosse possível aferir se houve alguma evolução na oferta das políticas públicas desenvolvidas. As ações foram dispostas em um quadro, o que permitiu quantificá-las por ano. Em seguida, foi feita uma explanação detalhada de cada uma dessas políticas, com dados que estão explicitados no PPA, obtidos junto à SEDUC-TO, e que foram analisados criticamente, ao mesmo tempo em que foi apresentada a base legal da legislação educacional vigente, que fundamenta cada uma dessas ações.

O recorte temporal do estudo foi escolhido por se referir ao governo do então presidente, Jair Bolsonaro, considerando que as práticas e políticas governamentais

adotadas durante seu governo demonstraram negligência com os povos indígenas do país, e sua gestão se caracterizou por uma série de ações e omissões, como, por exemplo, a violência contra o patrimônio indígena, que, segundo o *Relatório Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil – dados de 2022* (CIMI, 2022), teve um aumento de 40%, se comparada ao ciclo do governo que o antecedeu (2015-2018).

E ainda, conforme prometido durante a campanha presidencial, nenhum centímetro de terra indígena foi demarcado em seu pleito, demonstrando descaso quanto à regularização dessas terras. Tal situação ampliou as disputas territoriais no país, e fomentou a invasão de terras indígenas que chegou ao total de 1.133 durante seus quatro anos de gestão (CIMI, 2022). Este relatório do CIMI também traz um dado importante quanto à EEI neste período, pois fica constatado que ocorreu uma redução nas vagas das escolas indígenas, devido à falta de infraestrutura básica, material didático adequado e professores.

Por fim, torna-se evidente a necessidade de abordar a questão da EEI em um contexto contemporâneo, visto que há um longo caminho a percorrer, rumo à restituição do que foi desconstruído em nosso país, e assim, podemos afirmar que a realização de nossa pesquisa e os dados coletados, nos propiciaram uma visão e conhecimento das ações desenvolvidas no estado do Tocantins que foram, aplicadas no âmbito da EEI, no período de 2019 a 2022, por meio da pesquisa documental, cujo conceito apresentamos a seguir.

### **2.3 Pesquisa documental**

A pesquisa documental é uma das ferramentas de recolha de dados que se apresenta como uma excelente técnica em pesquisas qualitativas, seja como uma forma de complementar as informações obtidas, por meio de outras técnicas, como a pesquisa etnográfica ou de campo, ou como um meio de revelar novos prismas acerca de determinado tema ou problema que esteja em evidência na pesquisa (Gil, 2002).

Neste caso, a técnica de pesquisa escolhida para este estudo trata-se de uma análise documental, pois foi feito o tratamento dos dados selecionados nos documentos que estavam de posse da SEDUC-TO e que são elaborados anualmente para acompanhamento e projeção de ações e atividades voltadas para a educação escolar indígena. Bardin (2011), sobre a análise documental, define que:

Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados (Bardin, 2011, pp. 45-46).

Especificamente, na pesquisa em questão, os documentos analisados se restringem ao acervo digital que a SEDUC-TO possui acerca da EEI, cabendo-nos reunir os relatórios do PPA, que listam as ações desenvolvidas, e transpô-los para nossas análises, pois os dados estavam dispostos em arquivos de texto.

Logo, a análise documental foi fundamental para o conhecimento da possível situação do desenvolvimento de políticas públicas para a EEI, no estado escolhido, mostrando-se ser a fonte mais fidedigna disponível para análises deste teor, já que a própria SEDUC-TO é a responsável por desenvolver e acompanhar o desenvolvimento dessas políticas, sendo o orçamento disponibilizado por variadas fontes de manutenção, como o governo federal, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), entre outros.

### 2.3.1 Recursos e fontes de coleta de dados

Nesta pesquisa, sobre as políticas públicas para a EEI no Tocantins, os dados foram recolhidos em diversos meios impressos e digitais, tais como bibliotecas virtuais, documentos oficiais, que foram acessados de forma digital e são disponibilizados pelo governo federal e outros sites oficiais, e em outras fontes como revistas, livros, periódicos, jornais, entre outros. No entanto, a principal fonte de dados foram os documentos digitalizados disponibilizados pela SEDUC-TO.

Para ter acesso aos dados necessários à pesquisa, primeiramente foi realizado contato via telefone, e, posteriormente, foram necessárias algumas visitas à Gerência de Educação Indígena, onde protocolamos o Ofício 01/2022<sup>15</sup> e o Ofício 01/2023<sup>16</sup>,

---

<sup>15</sup> Apêndice I

<sup>16</sup> Apêndice 2

solicitando as informações desejadas. A princípio houve certa resistência, já que selecionar os dados necessários à pesquisa demandaria muito tempo. No entanto, os funcionários da gerência disponibilizaram seu espaço de trabalho para que pudéssemos salvar, em dispositivo móvel, todos os dados que precisaríamos.

Foram necessárias três visitas à SEDUC-TO para que pudessem ser extraídos todos os dados, e assim conseguimos ter acesso aos conteúdos ensejados, que foram salvos e, posteriormente, agrupados, conforme o propósito deste estudo. Considerando que esta é uma pesquisa qualitativa, era indispensável realizar uma análise do conteúdo selecionado, apresentando as políticas públicas para a EEI no Tocantins, durante os anos de 2019 a 2022, o que foi feito por meio da análise de conteúdo, descrita a seguir.

## **2.4 Análise de conteúdo**

Nas pesquisas científicas, é comum o uso da análise de conteúdo, e mesmo com suas nuances subjetivas, evoca também objetividade para que não se deturpe o seu caráter científico. Desse modo, não são permitidas interpretações infundadas ou devaneios. A subjetividade se materializa na possibilidade de escolha dos dados que serão analisados e utilizados. Conforme Richardson (1999), esse tipo de análise, por sua natureza científica, deve ser eficaz, rigorosa e precisa, na qual o pesquisador pode compreender melhor um conteúdo e aprofundar suas características, sejam gramaticais, cognitivas ou ideológicas, extraindo desse material o que julgar que seja mais importante.

Ao enfocarmos, nesta pesquisa, as políticas públicas para a EEI no estado do Tocantins, utilizamos como referência os dados disponibilizados pela SEDUC-TO. Neste material, havia uma grande quantidade de informações que se referiam às ações do órgão. Desta forma, depois de elencadas quais ações foram desenvolvidas como política pública para a EEI no Tocantins, nos anos de 2019 a 2022, partimos para a fase da interpretação dos achados e das inferências.

Para isso, utilizamos a análise de conteúdo que, conforme Bardin (2011) trata de compreender os significados, ou seja:

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens (quantitativa ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variadas inferidas) destas mensagens. Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares (Bardin, 2011, p. 42).

A metodologia aplicada nesta pesquisa é consonante com a definição do autor, e, desse modo, analisa os documentos que apresentam as ações para a EEI desenvolvidas no estado do Tocantins. Posteriormente, tecemos uma interface entre as políticas públicas e a legislação educacional em vigor, o que requer uma análise minuciosa de cada uma das ações, a fim de observar a fundamentação nos textos legais. Também enfocamos o contexto nacional no período definido para este estudo, voltado para a aplicação das políticas públicas educacionais para a EEI.

Optamos por submeter os dados, sistematizados na pesquisa, a uma análise de conteúdo, uma vez que será necessário analisar como cada uma dessas ações é executada, assim como o embasamento legal para a aplicação das políticas públicas. Consequentemente, as categorias para análise nesta pesquisa foram especificadas pelo agrupamento das ações desenvolvidas por ano, e logo após, foi feita uma análise das ações, juntamente com a legislação educacional vigente.

Ao optarmos pela análise de conteúdo, como suporte no desenvolvimento metodológico desta pesquisa, partimos do pressuposto de que as políticas públicas analisadas precisam ser conhecidas de maneira mais aprofundada. Neste contexto, se torna importante proceder a uma análise do conteúdo explicando cada uma das ações executadas, evidenciando também a legislação vigente que as fundamenta. Outro aspecto necessário para a contextualização deste estudo é um apanhado histórico da EEI em nosso país, o que é feito no Capítulo 3.

Cabe ressaltar que, quanto à eticidade, por se tratar de uma pesquisa documental, não houve necessidade de passar pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP.

### **3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL**

Neste capítulo buscamos apresentar um apanhado histórico dos períodos que permeiam a implantação e desenvolvimento da Educação Escolar Indígena no Brasil (EEI), em nosso país. Desde o início da colonização brasileira, essa educação foi pautada em critérios voltados, por exemplo, para a catequização e interculturalidade dos habitantes locais, e tais critérios não tinham como foco principal os indígenas, muito menos a manutenção de suas culturas.

Desde o surgimento da EEI, quando foi imposta aos povos originários, nos primórdios da colonização, ela tinha como característica atender aos interesses da Coroa Portuguesa, priorizando os padrões culturais etnocêntricos e indo ao encontro dos interesses dos colonizadores e da Igreja Católica. Desse modo, entender qual o contexto histórico em que se deu o início da educação voltada para os indígenas e quais foram os processos que embasaram a oferta dessa educação é importante para que se perceba a origem de possíveis lacunas e deficiências que possam vir a ser detectadas em sua oferta atual.

Assim, por meio de estudos voltados para o aprofundamento acerca do percurso histórico da história da colonização do Brasil, assim como pesquisas sobre os elementos que contribuíram para o formato atual da EEI, fazemos um apanhado cronológico, apontando suas principais características e, principalmente, enfocando em quais contextos e sob quais circunstâncias surgiu e perpassou, começando pela época da colonização de nosso país.

#### **3.1 Brasil Colonial**

Quando ocorreu a chegada dos primeiros europeus no Brasil, eles encontraram um cenário que não imaginavam, pois o litoral do território era habitado por vários povos, que, além de serem numerosos, diferiam completamente do padrão idealizado pelo mundo europeu, porque, além de diferentes, possuíam cultura própria, com sistema linguístico e organização social. De acordo com Grupioni (1994), a população

indígena no Brasil, no ano de 1500 d.C., girava em torno de 6 milhões de pessoas. No entanto, o total populacional, na época do “descobrimento”, é algo controverso, conforme podemos observar na fala do escritor indígena Gersem Luciano-Baniwa: “[...] estimativas apontam que no atual território brasileiro habitavam pelo menos 5 milhões de pessoas, por ocasião da chegada de Pedro Álvares Cabral, no ano de 1500” (Luciano-Baniwa, 2006, p. 17).

Considerando que era difícil para os portugueses aprenderem as várias línguas das etnias locais, e diante da necessidade de se comunicarem, ocorreu uma intervenção por parte da Igreja Católica, que, por meio da evangelização, iniciou um processo de dominação dos indígenas locais, destacando-se que o interesse dela era, além do religioso, também político e econômico, originando uma relação de ajuda mútua entre igreja e governo, conforme explica Boulos Júnior (2012):

Logo que chegavam às terras brasileiras, as autoridades portuguesas erguiam uma cruz de madeira com as armas do rei de Portugal, demonstrando seu desejo de conquistar terras e expandir o Catolicismo. Nesta parte da América, o governo e a Igreja Católica atuaram em conjunto. Enquanto o governo português cuidava do aproveitamento econômico e da administração das terras brasileiras, a Igreja difundia os hábitos europeus de trabalho e comportamento [...] (Boulos Júnior, 2012. p. 269-270).

Foi então que se iniciou a implantação de uma uniformização da língua falada nas terras brasileiras. Assim, pretendiam tornar os indígenas em cristãos e, ao mesmo tempo, subordiná-los ao governo português, garantindo ainda mão de obra gratuita que ajudava no trabalho da colonização. Para Zoia (2010), foi imposto a esses povos um sistema de homogeneização de suas línguas e culturas, estabelecendo uma nova língua e uma cultura oficial, oriunda da classe dominante e imposta pelos colonizadores aos povos nativos.

A necessidade de adaptar os povos indígenas a um sistema educacional cristão ocidental surgiu devido à ausência de uma forma de "educação" semelhante aos chamados "homens brancos". Com esse propósito, foram solicitados religiosos jesuítas para liderar o processo educativo dos indígenas. Luciano-Baniwa (2006) relata que, nesse período, a educação dos povos indígenas brasileiros foi promovida pelos missionários, especialmente os jesuítas, por meio de autorização da Coroa Portuguesa, por meio de documentos como as Cartas Régias e os Regimentos. Portanto, ao longo dos séculos XVI a XVIII, a atividade escolar e o projeto de catequese missionária eram concomitantes.

É importante destacar que o sistema educacional aplicado às comunidades indígenas, após o século XVI, foi fundamentado na catequização forçada, pois os missionários jesuítas buscavam estabelecer um modelo de sociedade que tinha como objetivo principal fortalecer o domínio e a colonização da Coroa Portuguesa sobre a colônia brasileira. Logo, "catequização" não se refere a um processo educacional abrangente, uma vez que seu propósito principal era a conversão, e frequentemente implicava em submissão não apenas a Deus, mas também aos interesses da Coroa.

Neste contexto, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal foi um influente estadista português, que atuou durante o período conhecido como o período pombalino, entre os anos de 1750 e 1777, e teve grande influência sobre a educação formal dos indígenas no Brasil Colonial, pois implementou reformas educacionais que afetaram todo o sistema educacional vigente no país.

Assim, Pombal criou o Diretório dos Índios, que consistia em uma legislação criada no ano de 1757, cujo objetivo era regulamentar a política indigenista do governo português e padronizar as medidas a serem tomadas em relação aos povos indígenas. Esse Diretório estabelecia ações que visavam à proteção dos indígenas, bem como sua conversão ao cristianismo. Algumas ações de Pombal, no que tange aos indígenas brasileiros, merecem destaque, como a extinção da escravidão indígena praticada pelos portugueses, conforme podemos observar em Seco e Amaral (2006):

Em 1753, Pombal extinguiu a escravidão dos índios no Maranhão, onde ela era mais comum que no resto da colônia. Em 1755, proclamou a libertação dos indígenas em todo o Brasil, indo ao mesmo tempo contra os proprietários de escravos índios e os jesuítas, que dirigiam a vida das comunidades indígenas nas missões (aldeamentos indígenas organizados pelos jesuítas). Após ter expulsado os jesuítas de Portugal, obrigou-os também a sair do Brasil em 1760. Pombal proibiu a discriminação aos índios e elaborou uma lei favorecendo o casamento entre eles e portugueses. Finalmente, criou o Diretório dos Índios para substituir os jesuítas na administração das missões (Seco; Amaral, 2006, p. 05).

No entanto, essa ação de Pombal é repleta de contradições, especialmente no que diz respeito ao fim da escravidão, pois mesmo com sua tentativa de regulamentar o tratamento dado aos povos indígenas do Brasil por meio do Diretório, vários colonos e fazendeiros continuaram a explorar e escravizar os indígenas, muitas vezes de maneiras clandestinas e abusivas. Pombal também adotou políticas que contradiziam essa suposta proteção direcionada aos indígenas, pois ele incentivou a vinda de colonos europeus para o Brasil, o que resultou no aumento da demanda por mão de

obra e, conseqüentemente, provocou o aumento da exploração indígena. Desse modo, ele acabou incentivando políticas que contribuíram para a permanência da exploração indígena.

Em resumo, o Diretório dos Índios, de Marquês de Pombal, embora tenha sido apresentado como uma medida para proteger os indígenas, na verdade, contribuiu para a perda de sua autonomia, território e cultura, pois a política colonialista ainda estava presente, e os indígenas foram frequentemente tratados como objetos de controle em vez de cidadãos respeitados.

Quanto à educação indígena, uma das principais medidas de Pombal foi a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, que eram os responsáveis por grande parte do sistema educacional nas missões e aldeias indígenas. Com a expulsão, os jesuítas foram removidos do controle das escolas indígenas e sua influência sobre a educação indígena foi interrompida, e em seguida, Pombal buscou reorganizar o sistema educacional indígena sob o controle direto da coroa portuguesa.

Por meio da criação das "Aulas Régias", em escolas gerenciadas pelo governo real, ofertava-se educação básica aos indígenas, que incluía, além dos conteúdos básicos, a assimilação da cultura e língua portuguesa, a religião católica e habilidades práticas, como leitura, escrita, aritmética e ofícios manuais, resultando na fricção<sup>17</sup> e fomentando a integração dos indígenas à sociedade colonial. O principal objetivo destas aulas era a preparação de mão de obra útil e qualificada. Assim, podemos afirmar que a educação indígena na era pombalina submetia-se a um projeto que visava à dominação, no intuito de fortalecer o poder e atender aos interesses da Coroa Portuguesa.

As escolas das aulas régias desempenharam um papel importante na expansão da educação, no Brasil colonial, oferecendo acesso à instrução básica para a população de colonos e indígenas que antes não tinham acesso à educação formal. Entretanto, essas aulas tinham aspectos negativos que devem ser destacados, como seu caráter coercitivo e, principalmente, por desprezar as tradições e culturas locais.

---

<sup>17</sup> Conforme Wild (2007), a fricção interétnica pode ser caracterizada como a "tensão" que ocorre entre diferentes etnias e culturas, englobando práticas que podem gerar impactos tanto positivos quanto negativos, incluindo conflitos relacionados à identidade, nos quais elementos culturais são transferidos de uma sociedade para outra. Texto disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos/498022> Acesso em: 19 dez. 2023.

Essa imposição forçada de outra cultura teve um efeito devastador sobre a identidade nativa.

Essas aulas eram submetidas ao controle do governo colonial, que censurava o conteúdo a ser ensinado, limitando assim a liberdade de expressão e inibindo a discussão de ideias e críticas. Vale destacar também que o foco da educação neste período passou a ser a Educação Técnica e Profissional, tendo aulas que promoviam as ideologias e valores europeus, o que contribuía para a assimilação cultural e a alienação das identidades culturais locais. Podemos afirmar que, desde então, a escola já trabalhava como um instrumento de segregação cultural, e, principalmente, desconsiderava as demandas e necessidades locais dos alunos, especialmente os indígenas, que tiveram toda a sua trajetória de vida alterada com a chegada dos portugueses.

Assim, as aulas régias, no Brasil Colonial, eram marcadas por uma série de aspectos negativos, incluindo controle centralizado, censura, falta de liberdade de pensamento, influência ideológica e foco restrito na educação técnica, o que limitou o desenvolvimento cultural e intelectual da colônia. Fica claro que respeitar a cultura dos nativos e promover a valorização das tradições locais nunca foi prioridade nas aulas régias.

O Diretório foi alvo de muitas críticas e apresentava diversas limitações, como a falta de implementação eficaz, visto que as autoridades coloniais e fazendeiros frequentemente ignoravam ou contornavam as regulamentações, explorando os indígenas de maneira abusiva, resultando em pressões econômicas que, frequentemente, culminavam na exploração contínua dos povos indígena, o que acabou comprometendo a proteção dos direitos indígenas que foi proposta pelo Diretório.

Mesmo assim, o Diretório consagrou-se como um importante marco na legislação portuguesa e na educação brasileira, pois trouxe consigo uma preocupação com a melhoria e bem-estar dos indígenas, ainda que as motivações tenham sido puramente políticas e econômicas. A criação desse Diretório, segundo Almeida (1997), seguiu toda uma estratégia de implantação do governo aos indígenas do norte e, depois, este documento foi recomendado como expressão única do comportamento do colonizador, em relação aos indígenas no Brasil. Sobre o mesmo assunto, lemos em Garcia (2007) que:

O Diretório tinha como objetivo principal a completa integração dos índios à sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção das diferenças entre índios e brancos. Dessa forma, projetava um futuro no qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais, por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural (Garcia, 2007, p. 24).

Além disso, podemos afirmar que o diretório também atuou como fundamentação de uma Carta Constituinte, pois demarcou fronteiras e buscou reafirmar a soberania dos povos indígenas por meio do povoamento, produção e do comércio de espécies nativas e suscitou uma nova postura, fundamentada em considerar os indígenas a população desse esboço de nação, já que se trata do ano 1757 (Almeida, 1997).

Outro aspecto importante do Diretório era a criação de aldeias, nas quais os indígenas viveriam em comunidade e receberiam educação e catequese da igreja católica, ficando a cargo do governo português contratação dos sacerdotes católicos, assim como o financiamento e a manutenção das aldeias. Entretanto, Nascimento (2019) destaca que

[...] os aldeamentos enquanto “aldeias artificiais” implicavam na violação de toda a ordem social indígena (a agricultura, as expedições de caça e guerra, a forma de se organizar politicamente, o modelo de família). São inúmeras as implicações. Mais do que ressignificar suas existências nesses espaços, observamos que, em Goiás, os aldeamentos se esvaziavam muito rapidamente. Isso revela que esses núcleos, dentre outros motivos, provocavam uma desorientação social. As fugas poderiam ser uma forma de resistir à imposição de novas práticas de organizar a vida social propostas pela política colonial (Nascimento, 2019, p. 211).

Considerando que esta pesquisa tem como lócus o Tocantins, acreditamos ser necessário ampliar a menção aos aldeamentos indígenas no Antigo Território Goiano. Conforme Silva (2014):

Até 1788, chegaram a ser implantados em Goiás onze aldeamentos. Para os povos indígenas, tal processo pouco pode ser visto como relevante. Para a sociedade dominante, ao contrário, os aldeamentos indígenas serviram a vários propósitos, entre eles a integração dos índios à sociedade colonial como trabalhadores braçais, a desapropriação dos territórios tribais e dos terrenos dos próprios aldeamentos, salvo algumas exceções, e a fundação de vários núcleos de povoamento. O contato com os povos indígenas em Goiás foi norteado por interesses externos, que se refletiram de forma negativa sobre a organização tribal. Embora a redução da população indígena tenha ocorrido de forma velada dentro de um regime jurídico que atendia aos interesses do projeto colonialista, a violência foi o meio usual que marcou a conduta dos colonos com os povos indígenas (Silva, 2014, p. 7-8).

Esse comportamento contribuiu para a redução drástica dos povos e da cultura indígena na região do atual estado do Tocantins, e infelizmente, essa situação se encontrava respaldada pelo regime jurídico da época, cujo objetivo era unicamente satisfazer os interesses colonialistas, utilizando como meio para a implantação desse projeto todo tipo de violência contra os moradores locais. Alguns episódios foram negligenciados por muito tempo, como um massacre citado por Giralдин (2002):

Na documentação oficial da Província de Goiás, daquele período, encontram-se poucas informações sobre este massacre, como são os documentos da Diretoria Geral dos Índios. Nos Relatórios de Presidente de Província, apenas um parágrafo, no Relatório de 1874, menciona, superficialmente, o acontecimento (Giralдин, 2002, p. 14).

Esse relato discorre a respeito do silenciamento sobre o massacre ocorrido contra os Karajá-Xambioá, chefiado pelo Frei Capuchinho Savino de Rimini, o qual chegou à região do baixo Araguaia, no ano de 1870, para dirigir o aldeamento dos Xambioá. O massacre ocorreu por causa de um suposto roubo de sal que teria sido protagonizado pelos indígenas, chefiados pelo Xambioá denominado Deriodó. Relatos dão conta que aproximadamente 30 indígenas morreram neste conflito (Giralдин, 2002).

A história da coexistência entre as comunidades indígenas e não indígenas, no território brasileiro, evidencia que, à medida que se intensificou a presença de grupos não indígenas, houve uma conseqüente diminuição da população indígena, que pode ser atribuída ao fato de, paulatinamente, ocorrer a destruição do patrimônio cultural desses povos, ou seja, existe uma correlação inegável entre a diminuição das populações indígenas e uma progressiva extinção dos elementos de suas culturas.

Esse fenômeno foi se intensificando ao longo do tempo, pois, conforme a colonização e o contato com os não indígenas se intensificaram e as comunidades indígenas foram submetidas a pressões demográficas, sociais e econômicas, diversos aspectos de suas culturas foram gradualmente perdidos, e testemunhamos o desvanecimento de tradições ancestrais, práticas espirituais, conhecimentos tradicionais e, principalmente, suas línguas, que são partes fundamentais da identidade cultural dessas comunidades.

Sobre essa questão linguística, o Diretório passou a proibir a existência das línguas gerais, e determinou que a partir de então a Língua Portuguesa seria a língua oficial. Essa prática colonizadora e esse caráter integracionista reflete o desejo de

controlar, assimilar e dominar os povos indígenas durante o processo de colonização. A imposição da Língua Portuguesa também serviu como um instrumento de controle sobre estes povos. Ao obrigarem os indígenas a falar a língua dos colonizadores, os portugueses facilitavam a comunicação e a administração da nova colônia. Essa imposição da língua portuguesa demonstra uma tentativa de assimilar os indígenas à cultura dominante. Os colonizadores acreditavam que, ao fazer os indígenas adotarem a língua e a cultura portuguesa, se tornariam mais "civilizados" e menos "selvagens", transparecendo a visão eurocêntrica que predominava na época.

Essa imposição trouxe como resultado a desvalorização e, até mesmo, a extinção de diversas línguas indígenas ao longo do tempo. Porém, convém destacar que, apesar da pressão portuguesa para adotar a língua dos colonizadores, muitas comunidades indígenas conseguiram manter suas línguas e culturas, e, na atualidade, existem muitos esforços e ações que buscam preservar e revitalizar as línguas indígenas, como, por exemplo, as iniciativas para promover a educação bilíngue e multicultural nas escolas indígenas, reconhecendo o direito dos povos indígenas de manter suas tradições culturais.

Segundo estabelecido no Diretório, os meninos aprendiam na escola a falar português, a ler, escrever, rezar e argumentar, enquanto as meninas eram iniciadas na doutrina cristã, e também aprendiam os serviços domésticos para se tornarem boas donas de casa. Neste contexto fica evidenciada uma educação diferenciada de acordo com o sexo das crianças, com localização dos alunos em espaços diferentes, cabendo aos meninos a escola e às meninas o recolhimento, sendo este último muito comum para as mulheres no período colonial (Garcia, 2007). A Língua Portuguesa era o veículo linguístico da vez, no entanto, os obstáculos precisavam ser superados. A meta agora era substituir a língua geral empregada pelos missionários jesuítas:

A metodologia eclesiástica dos jesuítas foi substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica; criação de cargos como de diretor de estudos, visando à orientação e fiscalização do ensino; introdução de aulas régias, isto é, aulas isoladas, visando substituir o curso de humanidades criado pelos jesuítas. Todas essas propostas foram frutos das condições sociais da época, a partir das quais, Pombal pretendia oferecer às escolas portuguesas condições de acompanhar as transformações de seu tempo (Maciel; Shigunov Neto, 2006, p. 475).

Esse foi um período caracterizado pela imposição de uma nova língua. Conseqüentemente, ocorreram imposições, ao ponto de os indígenas se tornarem

obrigados a se comunicarem com os não indígenas em português. Segundo Almeida (1997), nos aldeamentos, os indígenas eram instruídos na religião cristã, aprendiam ofícios, participavam de atividades econômicas e estabeleciam convívio por meio do comércio, do trabalho e do casamento com os brancos. No entanto, cabe ressaltar que os indígenas não aceitaram por completo as decisões direcionadas a eles quanto ao idioma, pois só falavam o português nas escolas. No seu cotidiano mantinham a língua materna, demonstrando que onde havia opressão, havia também resistência.

De modo geral, a reforma pombalina trouxe uma reconfiguração das instituições educacionais preexistentes, e não apenas desarticulou uma estrutura educacional já consolidada, mas também falhou em introduzir um novo modelo. Tal lacuna representou um retrocesso no desenvolvimento educacional brasileiro, que na época ainda se encontrava em um estágio inicial de estruturação de seu sistema educativo. E assim, a ausência de uma proposta eficaz também para a EEI resultou em desafios consideráveis para os povos originários. O vácuo deixado pela desestabilização das instituições existentes sem uma transição ordenada gerou um período de incertezas e retrocessos, impactando negativamente a qualidade e a continuidade do processo educativo para os indígenas e para a educação em geral.

Nesse sentido, é possível inferir que a reforma pombalina não apenas interrompeu uma trajetória educacional consolidada no país, mas também não implantou melhorias significativas no sistema, contribuindo para uma estagnação que reverberou ao longo do tempo, especialmente para os povos indígenas, que compunham grande parte do alunado daquela época. Este contexto, marcado por descontinuidades e desafios estruturais, acabou por moldar o panorama educacional brasileiro para a EEI de maneira duradoura.

Desse modo, compreender as nuances históricas que permeiam a reforma pombalina torna-se essencial para contextualizar as origens do sistema educacional brasileiro e da Educação Escolar Indígena, e tal análise enriquece o entendimento sobre os desafios enfrentados no passado, ao mesmo tempo em que oferece informações valiosas para uma reflexão crítica para o desenvolvimento e aplicação de políticas educacionais eficazes no presente e no futuro.

Posteriormente, a transição do Brasil Colônia para o Brasil Império foi um período de transformações políticas, econômicas e sociais significativas na história do Brasil. Essa mudança ocorreu em 1822, quando o Brasil proclamou sua

independência de Portugal, dando origem ao Império do Brasil, período que teve grandes impactos para os povos tradicionais brasileiros, como poderemos observar no tópico a seguir.

### 3.2 Brasil Império

Conforme vimos, na educação colonial ou período jesuítico, ocorreu a educação baseada na catequização dos indígenas pelas missões, que chegaram a os aprisionar e escravizar, em prol do objetivo de “pacificá-los”. Ao longo desse processo educacional, ensinavam aos indígenas algumas habilidades tornando-os mais úteis e produtivos, mas ao mesmo tempo deixavam de lado suas tradições, cultura e conhecimentos. Conforme Darcy Ribeiro,

Aqui, nenhuma terra se desperdiça com o povo que se ia gerando. De toda ela se apropria a classe dominante, menos para uso, porque é demasiada demais, mas a fim de obrigar os gentios subjugados a trabalhar em terra alheia. Nenhuma liberdade se consente, também, porque se trata com hereges a catequizar, livrando-os da perdição eterna (Ribeiro, 2004; p. 70).

Até ocorrer a expulsão dos jesuítas do território brasileiro, por volta de 1759, foi esse modelo educacional que se manteve em nosso país, sendo substituído pelo modelo implantado a partir do Diretório dos Índios, de Marquês de Pombal. Com a implantação do Império Brasileiro, não houve mudanças quanto ao método educacional existente e muito menos intenção em mudar a realidade estabelecida no período colonial.

Na Constituição de 1824, outorgada por Dom Pedro I, não aparecia nada em suas redações abordando a questão indígena brasileira, prevalecendo, assim, o mesmo modelo do Brasil Colonial que trazia o bilinguismo como forma facilitadora para a dominação e exploração dos nativos. A primeira menção oficial sobre os indígenas em uma lei só ocorreu no Ato Adicional, pela Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834<sup>18</sup>, que estabelecia como meta “Promover, cumulativamente com a assembleia e o governo geral, a organização da estatística da província, a catequese, a civilização dos indígenas e o estabelecimento de colônias” (Brasil, 1834a, Art. 11, § 5º).

---

<sup>18</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM16.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm). Acesso em: 18 dez. 2023.

O documento histórico em questão, que pode ser considerado o marco inicial das políticas públicas para os indígenas em nosso país, oferece uma visão reveladora do contexto em que esses povos estavam inseridos na época. Naquele período, os indígenas eram frequentemente percebidos como indivíduos que precisavam ser "civilizados" de acordo com os padrões estabelecidos pela sociedade não indígena. Essa ideia de "civilização" implicava na supressão e no deslocamento das culturas autóctones e das raízes profundas desses povos.

Ao utilizar o termo "civilizar" nesse contexto, é essencial compreender que ele carregava consigo uma carga ideológica que buscava impor os valores, costumes e modos de vida da sociedade dominante sobre os povos indígenas, o que frequentemente resultava na negação e na subjugação das práticas culturais, das línguas e das tradições destes povos. Essa abordagem, baseada na noção de superioridade cultural e na assimilação forçada, refletia uma concepção eurocêntrica que menosprezava e desvalorizava as formas de vida e os conhecimentos dos povos indígenas.

É fundamental reconhecer que a ideia de "civilizar" os indígenas foi e é profundamente problemática e injusta, pois ignora e desrespeita a riqueza e a complexidade das culturas indígenas, e, além disso, essa abordagem colonialista frequentemente resultava em violações dos direitos humanos e em sérios danos às comunidades indígenas, contribuindo para a perpetuação do ciclo de marginalização e exclusão. Portanto, é essencial desconstruir e questionar essa visão historicamente arraigada de "civilização" e reconhecer e respeitar a diversidade cultural e os direitos dos povos indígenas, para assim avançarmos em direção a uma sociedade mais justa, que respeite todas as formas de vida e expressões culturais.

Até o Brasil Império, percebemos uma tentativa de relacionamento forçado entre portugueses e indígenas marcado por muitas contradições e interesses particulares, no qual prevaleceu o ideário dominante dos colonizadores, que, por meio da língua portuguesa, conseguiram, de certa forma, atender aos seus objetivos de fortalecer a coroa portuguesa, sendo a monarquia o modelo de governo brasileiro até o ano de 1889.

O período imperial no Brasil durou até 1889, quando a monarquia foi abolida e a República foi proclamada, no dia 15 de novembro daquele ano. A transição do Brasil Império para a República teve um impacto significativo nas comunidades indígenas

brasileiras da época. Essas comunidades enfrentaram desafios e mudanças durante esse período, pois a política imperial para os indígenas consistia, basicamente, em tentar integrá-los à sociedade nacional, quando não foram deixados à margem. O período republicano representou uma mudança drástica na forma de governo e na estrutura política do país, e, mesmo tendo enfrentado grandes desafios no começo, a República do Brasil se consolidou ao longo do tempo e se tornou o sistema de governo que perdura até os dias de hoje.

### **3.3 Brasil República**

O período republicano brasileiro teve início no ano de 1889, a partir da Proclamação da República, no dia 15 de novembro, quando foi instituída a Primeira República, ou República Velha, tendo como característica as oligarquias e a grande influência que as elites rurais exerciam à época no país.

Foi nesse período, também, que se evidenciou a presença marcante dos missionários dominicanos na região dos vales dos rios Araguaia e Tocantins, em decorrência das missões religiosas da Igreja Católica. Um dos principais nomes associados a esse período é o de Frei Gil Vilanova, padre dominicano espanhol que desempenhou um papel importante na criação de escolas indígenas na região, especificamente no município de Conceição do Araguaia, sudeste do estado do Pará, divisa com o Tocantins.

Frei Gil chegou ao Brasil na década de 1890, e dedicou grande parte de sua vida à educação e à catequização dos povos indígenas; era ofertada educação formal para estes povos, pois Frei Gil fundou uma escola indígena na cidade de Conceição do Araguaia-PA, a qual proporcionava alfabetização em português. no entanto, a presença dos dominicanos nessa região contribuiu significativamente para a supressão da diversidade cultural, pois, podemos observar nos relatos de Gallais (1903), que os ideais dos dominicanos quanto à educação dos indígenas de Conceição do Araguaia em nada contribuíram para a preservação das culturas locais:

As esperanças do porvir assentam-se, por consequência, mais na educação cristã dada às crianças do que na conversão dos adultos. O plano dos missionários seria, pois, de subtrair bem cedo as crianças de ambos os sexos da influência do meio em que nasceram, de impedi-las de contraírem os hábitos da vida selvagem e de lhes incutir

ao contrário, os da vida cristã, de lhes dar, com a instrução religiosa, o ensino elementar que se dá nas escolas primárias, e depois quando estiverem na idade de se casar, formarem famílias cristãs que se fundam à massa da população já civilizada. Desta maneira, o elemento selvagem se extinguirá por si mesmo, e depois de duas ou três gerações, a tribo se achará incorporada, ao mesmo tempo, não só à Sociedade como à Igreja<sup>19</sup> (Gallais, 1903, p. 50-51).

Neste trecho podemos perceber que as ações desenvolvidas junto aos indígenas da região possuíam objetivos unicamente civilizatórios e religiosos, e chega a ser brutal a forma como pretendiam eliminar completamente as tradições e costumes dos indígenas da região, e de modo geral, a atuação dos cristãos não trouxe apenas benefícios. Lima, Carvalho e Borges (2021) apontam que a miscigenação que começou a dar forma ao povoado de Conceição do Araguaia, composta pelos missionários, pelos indígenas e pelos camponeses que chegavam em busca de novas oportunidades de trabalho, culminou em um hibridismo cultural envolto em acomodações, imposições, mas também resistências.

Felizmente, o plano dos dominicanos não logrou êxito, o que provavelmente, se deve em parte à resistência desses indígenas, como podemos observar em um trecho de outra obra de Gallais, em que retrata a vida e obra de Frei Gil Vilanova: “Longe de suas florestas, os índios, desde o menor até ao mais taludo, são como peixe fora d’água. De tempos em tempos, mesmo depois que se julga haverem sido conquistados para a civilização, apodera-se deles a nostalgia da vida selvagem” (Gallais, 1942, p. 252). Em consequência, muitos fugiam da tutela dos religiosos e retornavam às suas comunidades, sendo necessário ir buscá-los e criarem diversas formas de atraí-los e convencê-los a ficarem no povoado de Conceição. Algumas décadas depois, não restou na cidade de Conceição do Araguaia praticamente nenhuma referência às suas origens indígenas, somente o perfil religioso se consolidou e se sobressai, especialmente na toponímia da cidade. Cabe destacar que o local onde a cidade foi fundada não era uma comunidade indígena, mas apenas um ponto estratégico onde diversas etnias costumavam acampar.

Mas esse período não foi marcado apenas por atrocidades e fricção para os indígenas. A partir do Brasil República a questão indigenista ganhou outros elementos, a começar pela criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN) em 1910, no governo de Hermes da Fonseca,

---

<sup>19</sup> Algumas palavras do texto original, hoje em desuso, foram adaptadas, a fim de que fosse facilitada a leitura.

e tinha como objetivo proteger os interesses dos povos indígenas, bem como organizar trabalhadores para atuar na construção de estradas e na exploração dos recursos naturais. Conforme os dados que constam no site da FUNAI, o SPILTN foi criado pelo Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910<sup>20</sup>, objetivando dar assistência a todos os indígenas do território nacional.

Art. 1º O Serviço de Protecção aos Indios e Localização dos Trabalhadores Nacionaes, creado no Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, tem por fim:

a) prestar assistencia aos indios do Brazil, quer vivam aldeiados, reunidos em tribus, em estado nomade ou promiscuamente com civilizados;

b) estabelecer em zonas ferteis, dotadas de condições de saubridade, de mananciaes ou cursos de agua e meios faceis e regulares de communicação, centros agricolas, constituídos por trabalhadores nacionaes que satisfaçam as exigências do presente regulamento (Brasil, 1910).

O SPILTN, em 1918, passou a ser chamado de Serviço de Protecção aos Índios (SPI). Era também atribuição desse serviço, de acordo com o Parágrafo 19, Art. 2º, “[...] proceder ao levantamento da estatística geral dos índios, com declaração de suas origens, idades, línguas, profissões e estudar sua situação atual, seus hábitos e tendências” (Brasil, 1910).

A atuação do SPI é descrita por Giroto (2007) como uma estrutura administrativa subdividida em regiões, sendo que cada uma delas abrigava uma inspetoria, que ficava incumbida de desenvolver trabalhos junto aos indígenas e aos trabalhadores rurais. Em 1913, a região sul do estado de Mato Grosso ficou sob a jurisdição da Inspetoria de São Paulo, situação que perdurou assim até meados de janeiro de 1915, quando ocorreu sua transferência para a Inspetoria de Mato Grosso. Em um relatório datado de 30 de abril de 1915, é possível perceber que a Inspetoria de Mato Grosso não tinha conhecimento da existência dos índios Guarani, que ficavam situados no extremo sul daquele estado (Giroto, 2007).

Aos olhos do SPI, para atender à necessidade de pôr um fim aos atos de violência praticados pelos indígenas, a “pacificação” aparentava ser o melhor caminho, promovendo, dessa forma, a integração destes à sociedade por meio da educação escolar, e segundo este serviço, o bilinguismo deveria ser implementado e respeitado. A esse respeito, contribuem Lima e Hoffmann (2004):

---

<sup>20</sup>Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d8072.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d8072.htm). Acesso em: 17 jul. 2023.

No que diz respeito ao primeiro viés, desde o início do Serviço de Proteção aos Índios - SPI (criado em 1910) instalou-se uma rede de escolas para educação de índios – ensino de “primeiras letras” e, sobretudo, de ofícios que os situassem como futuros trabalhadores (corte e costura para mulheres, carpintaria para os homens, por exemplo) – que se tornaria uma rede nacional de escolas indígenas sob a gestão da FUNAI, teoricamente orientada para uma educação bilíngue calcada no modelo do Summer Institute of Linguistics, organização missionária que implantou a educação bilíngue nas Américas, usando um método de descrição de línguas indígenas muito eficaz para traduzir a Bíblia pretensamente para todos os idiomas do planeta [...] (Lima; Hoffmann, 2004. p. 08).

A prática fazia parte das estratégias do órgão indigenista, sendo adotada quando os indígenas estavam em conflito aberto com os invasores de suas terras. Essa região inicialmente era ocupada por indígenas das etnias Karajá e Kaiapó, que reagiam às invasões com violência, promovendo guerra e conflitos territoriais. Os não indígenas, por sua vez, repreendiam os indígenas e o encontro entre essas duas populações etnicamente diferenciadas resultava em inúmeros embates e massacres, que chegaram ao ápice nas décadas de 30 e 40.

Tendo então a atenção e proteção dos órgãos governamentais específicos, alguns autores acreditam que os indígenas se tornaram dependentes dessa relação, tornando-os fragilizados e submissos, e reduzindo a autonomia deles, pois a sociedade os enxergava como pessoas fracas e carentes. Percebemos que, mesmo com a criação do SPILTN/SPI, o poder governamental não se preocupou em criar uma escola com uma proposta bilíngue verdadeira e efetiva, visando a contemplar as diversidades culturais indígenas. Talvez isto tenha ocorrido porque os governos deste período tinham outras prioridades que não a alfabetização bilíngue no contexto indígena, ainda que essa proposta exista no plano teórico. Sobre este assunto, o escritor indígena Luciano-Baniwa destaca que:

O índio viveria numa sociedade contrária à sociedade moderna. Essa visão [...] tem fundamentado toda a relação tutelar e paternalista entre os índios e a sociedade nacional, institucionalizada pelas políticas indigenistas do último século, inicialmente, por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, atualmente, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Aqui o índio é percebido sempre como uma vítima e um coitado que precisa de tutor para protegê-lo e sustentá-lo, isto é, sem tutor ou protetor os índios não conseguiriam se defender, se proteger, se desenvolver e sobreviver. Daí a ideia da FUNAI como pai e mãe, ainda muito presente entre vários povos indígenas do Brasil (Luciano-Baniwa, 2006, p. 35).

Segundo o que aponta o autor, este tipo de mentalidade influenciou o comportamento de alguns indígenas, pois a ideia do paternalismo foi fortemente reforçada com estas ações. O SPI deixou de existir no ano 1967, sendo substituído

pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que, a partir de então, passou a ser responsável pela proteção dos direitos indígenas no Brasil. Entretanto, apesar de ter sido extinto, ele teve um papel importante na relação entre o Estado brasileiro e as comunidades indígenas.

Além dos órgãos SPILTN e do SPI devemos destacar também o *Summer Institute of Linguistics* (SIL). Barros (2004) define a atuação do SIL como uma estratégia que iniciou a evangelização pela tradução, diferentemente de outras missões onde essa atividade só ocorria quando já houvesse na comunidade uma igreja estruturada, com pastores e crentes. Podemos observar na fala de Silva e Azevedo (2000) que:

Com a chegada do Summer Institute of Linguistics ao Brasil em 1956, [...]. Caracterizado pelo emprego de metodologias e técnicas distintas das que se desenvolviam até então, o “novo” projeto não escondia, como todos os seus predecessores, os mesmos objetivos civilizatórios finais. Os objetivos do S.I.L. [...] nunca foram diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios e a salvação de suas almas [...] Neste quadro as línguas indígenas passaram a representar meios de ‘educação’ desses povos a partir de valores e conceitos ‘civilizatórios’ (Silva; Azevedo, 2000, p.151).

Conforme os autores, o SIL se estabeleceu no Brasil durante a década de 50, sendo este uma missão evangelística dos Estados Unidos, que visava principalmente traduzir o Novo Testamento para línguas ágrafas. Schramm (2021) afirma que as agências missionárias que atuaram no Brasil tinham como missão a doutrinação por meio da assistência e da educação oferecida aos indígenas, o que acabou contribuindo para a unificação da língua e da cultura; assim, essas instituições tiveram uma importante contribuição no processo de integração cultural dos povos tradicionais.

O SIL é uma organização internacional de grande alcance, e segue atuando no campo linguístico. Seu objetivo principal é a documentação, preservação e o desenvolvimento de línguas, assim como a tradução da Bíblia para línguas minoritárias e não documentadas. Também atua no campo jurídico, auxiliando as comunidades locais em assuntos sobre políticas e direitos. Oferece cursos de treinamento para membros locais, para que possam atuar no processo de criação de materiais linguísticos, e na documentação e revitalização de suas próprias línguas.

Para se ter uma noção da dimensão de atuação do SIL, podemos observar os dados que se encontram disponíveis em seu site oficial<sup>21</sup>:

Em março de 2022, estávamos envolvidos em aproximadamente 1.631 projetos de idiomas ativos em 98 países. Esses projetos impactam mais de 855 milhões de pessoas em 1.341 comunidades locais. O trabalho da SIL reúne mais de 4.200 funcionários de 84 países que trabalham ao lado de milhares de outros parceiros locais e voluntários da comunidade em todo o mundo. Nossos serviços estão disponíveis independentemente de crença religiosa, ideologia política, gênero, raça ou etnia (SIL, 2023, n.p.).

O SIL também investe na pesquisa científica e sua divulgação, pois seus funcionários fazem pesquisas e publicações regulares. Realiza traduções em parceria com diversas comunidades linguísticas, ao redor do mundo, investindo também na área tecnológica para o desenvolvimento linguístico e inclusão de comunidades no mundo globalizado. Teve uma atuação fundamental durante a pandemia da Covid-19, pois realizou, junto aos indígenas, o trabalho de tradução dos pôsteres e de informações sobre a importância de se higienizar as mãos e utilizar máscara para retardar a transmissão do vírus.

No entanto, a interferência das missões cristãs no meio das populações tradicionais ainda é duramente criticada por diversos teóricos, uma vez que novos elementos culturais eram instituídos nas comunidades indígenas daquela época, contribuindo para a descaracterização cultural e também para o enfraquecimento das tradições que eram mantidas até então pelos indígenas.

Dentre os efeitos negativos dessa interferência, podemos citar a perda da identidade cultural e o desrespeito à cultura e tradições indígenas, pois muitos religiosos, especialmente aqueles que participavam de missões cristãs, desejavam impor suas opiniões e valores, desrespeitando a cultura, as tradições e a espiritualidade ancestral dos indígenas. Esse contato entre indígenas e não indígenas também resultou na introdução de doenças entre as comunidades indígenas, para as quais não possuíam imunidade.

É importante ressaltar que nem todos os religiosos que interagiram com os povos indígenas trouxeram consequências negativas, e algumas organizações religiosas desempenharam papéis importantes na defesa dos direitos indígenas. No entanto, é essencial refletir sobre os efeitos da interferência religiosa, em muitos

---

<sup>21</sup> SIL. Summer Institute of Linguistics. A linguagem é essencial à vida humana. SIL Internacional, 2023. Disponível em: <https://www.sil.org/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

casos, e trabalhar para proteger os direitos e a autonomia dos povos indígenas no Brasil e em outros lugares, o que, por vezes, resultou em problemas sociais, culturais e até mesmo ambientais.

Em alguns casos, os religiosos impuseram suas crenças e práticas culturais sobre os indígenas, desrespeitando suas tradições e modos de vida. A conversão forçada ao cristianismo, por exemplo, frequentemente levou à perda de identidade cultural e à desvalorização das crenças indígenas tradicionais. Essa imposição de uma fé religiosa diferente daquela à qual os indígenas estavam habituados, desconsiderou e desrespeitou suas práticas espirituais.

Outro aspecto negativo a ser mencionado trata-se da introdução de doenças, antes desconhecidas nas comunidades indígenas. A falta de imunidade a essas enfermidades muitas vezes levou a surtos devastadores e à diminuição significativa da população indígena. Em outras situações, ocorreu também a apropriação de terras e recursos, pois, geralmente, a presença religiosa estava vinculada à expansão colonial, resultando na apropriação de terras indígenas e na exploração de seus recursos naturais, impactando a subsistência e o modo de vida tradicional dessas comunidades.

A interferência religiosa muitas vezes esteve associada à imposição de sistemas políticos e legais estrangeiros, minando a autonomia política dos povos indígenas e contribuindo para a marginalização e a perda de controle sobre suas próprias terras e recursos, e ainda, por meio do processo de conversão muitas vezes ocorreu a proibição ou desvalorização das línguas indígenas e a supressão de práticas culturais tradicionais, demonstrando assim que a interferência dos religiosos nas comunidades indígenas trouxe consigo uma série de problemas que afetaram profundamente a vida desses povos, notadamente de modo mais negativo que positivo.

Após esse período histórico, veio a Era Vargas (1930-1945), quando Getúlio Vargas assumiu o poder por meio de um golpe de Estado, e governou o país em dois períodos: no Governo Provisório (1930-1934) e no "Estado Novo" (1937-1945). Em sua gestão, Vargas estabeleceu várias ações importantes, incluindo a legislação trabalhista e a industrialização do Brasil.

Posteriormente, o Brasil viveu o período da República Democrática, a partir de 1946, quando ocorreu a promulgação de uma nova Constituição e a queda do Estado

Novo, e foi caracterizado pela alternância de poder entre diferentes partidos políticos, permanecendo até o golpe militar, que instituiu a ditadura militar no Brasil, que durou de 1964 a 1985, sendo o período subsequente de redemocratização e governo civil. O período da ditadura militar no Brasil fez aflorar diversos órgãos empenhados na defesa dos direitos e cultura dos povos tradicionais de nosso país, conforme veremos a partir de agora, no item que discorre sobre esse período histórico e político do Brasil.

### **3.4 Ditadura Militar**

O período da ditadura militar<sup>22</sup>, no Brasil, foi de 1964 a 1985, quando o país foi governado por sucessivos presidentes militares, como Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo. Esse período começou com o golpe militar, ocorrido em 31 de março de 1964, resultando na deposição do presidente João Goulart e foi marcado por restrições às liberdades civis, censura, repressão política e violação dos direitos humanos. No campo educacional, alguns pontos merecem destaque.

No final do período republicano, no ano de 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/1961, e marcou um importante momento na história da legislação educacional brasileira. Ela foi promulgada em um período de transição política, ocorrendo apenas três anos antes do início do regime militar. Essa LDB foi uma tentativa de reformular e modernizar o sistema educacional brasileiro, estabelecendo diretrizes e princípios fundamentais para a organização e funcionamento da educação no país. Ela introduziu importantes avanços, como a universalização do ensino primário obrigatório e gratuito, a valorização do magistério e a promoção da formação de profissionais qualificados para atuar na área da educação.

No entanto, é importante destacar que a LDB de 1961 foi elaborada e aprovada em um contexto político e social marcado por instabilidade e polarização. Ela foi

---

<sup>22</sup> Em 1964, um golpe militar no Brasil depôs João Goulart, resultando em um regime autoritário que restringiu liberdades civis, censurou a imprensa e perseguiu a oposição. O período de ditadura Persistiu até 1985, quando Tancredo Neves foi eleito. neste contexto, a Guerra Fria influenciou o surgimento de diversas ditaduras na América Latina, levando a golpes militares em vários países como Argentina, Chile, Peru, Bolívia, Paraguai, Nicarágua, Uruguai e o Brasil. A repressão e autoritarismo nesses países perdurou até o início da década de 1990, com a restauração gradual da democracia. Fonte: <<https://sites.usp.br/portalatinoamericano/pt/espanol-dictaduras-militares>> Acesso em: 22 ago. 2023.

discutida e promulgada durante um período de intensa efervescência política, com diversas forças políticas e sociais buscando influenciar o rumo do país, e o advento da ditadura militar trouxe consigo mudanças significativas no cenário político e institucional brasileiro, pois impôs uma série de medidas autoritárias e repressivas, que afetaram profundamente todos os setores da sociedade, incluindo a educação.

Com o passar dos anos, o regime militar promoveu uma série de reformas na legislação educacional, visando adequar o sistema educacional aos interesses e objetivos do governo ditatorial. Essas reformas foram marcadas por um viés autoritário e centralizador, que buscava controlar e moldar a educação de acordo com os valores e ideologias do regime. Logo, a LDB de 1961 passou por revisões por parte do regime militar, que buscava promover uma reestruturação mais alinhada com seus interesses e perspectivas ideológicas. Conforme destaca Assis (2012),

O marco principal da reforma da educação brasileira, no que se refere ao ensino fundamental e médio, neste período analisado, é a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para estes níveis de ensino. Constituiu-se um dos mais significativos momentos da reforma do ensino de 1º e 2º graus, e ocorreu no auge do “milagre econômico” e do Governo Médici, em 1971 (Assis, 2012, p. 331).

Conforme podemos observar, durante a ditadura militar no Brasil, ocorreram mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, porém, algumas foram implantadas com o único objetivo de controlar a educação ofertada, reforçando a restrição à liberdade acadêmica e manifestações de cunho político. Percebe-se a perpetuação de um sistema educacional pautado, praticamente, nos mesmos ideais da educação pombalina, com a diferença de que, durante a ditadura militar, houve um destaque ao sentimento patriótico e nacionalista, e um aumento da privatização escolar. A esse respeito, Assis (2012) relata que:

Na área educacional, apesar das reformas, o Estado se descomprometeu gradativamente de financiar a educação pública; os recursos foram comprometidos com o capital privado, repassando as verbas para as escolas particulares. A iniciativa privada dominou a pré-escola, avançou no 2º grau e predominou no nível superior (Assis, 2012, p. 329).

Neste período da história brasileira, também começou a emergir, por parte de entidades e associações, uma preocupação com a educação escolar indígena até então não existente na prática, e é caracterizada pelo surgimento de várias entidades não governamentais com preocupações indigenistas, dentre as quais destacamos: a

Associação Brasileira de Antropologia (ABA)<sup>23</sup> e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI)<sup>24</sup>. Neste mesmo período de ditadura militar, a FUNAI foi criada, no ano de 1967, por meio da Lei nº 5.371, e continua sendo a instituição responsável por formular e implementar políticas indigenistas no país. Porém, Ferreira (2001) aponta que:

Os objetivos integracionistas da educação escolar oferecida pela FUNAI expressos no artigo 50 do Estatuto do Índio contradizem, porém, a retórica segundo a qual o bilinguismo era meio para assegurar e respeitar o “patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão” (artigo 47 do Estatuto do Índio). A educação bilíngue se firmou, assim, como tática para assegurar interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional, da mesma forma que fazem os missionários evangélicos – os verdadeiros inventores das técnicas bilíngues – que procuravam a conversão religiosa (Ferreira, 2001, p.76).

Durante esse período no Brasil (1964-1985), ocorreram mudanças significativas nas políticas educacionais para a EEI, incluindo o bilinguismo, que é um tópico complexo, pois seus impactos não foram somente positivos. A imposição da língua portuguesa refletia uma visão assimilacionista que tinha como intuito integrar os indígenas à sociedade brasileira não indígena. Assim, a política educacional indigenista do governo militar não era muito diferente das outras implantadas pelo Estado anteriormente. A ideia do “bilinguismo” ainda era um instrumento governamental monopolizador e excludente, uma vez criada, buscava oferecer, ao indígena, a escola apenas como ponte para o ingresso no sistema educacional vigente.

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (Freire, 2004, p. 23).

Nesse sentido, podemos constatar que o processo educacional era implantado sem, efetivamente, levar em consideração as peculiaridades da cultura indígena. Segundo Grupioni (2009, p. 37), era “[...] uma escola que se constituía pela imposição

---

<sup>23</sup> A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) foi criada em 1955 como uma organização acadêmica e científica dedicada ao estudo e promoção da Antropologia no Brasil.

<sup>24</sup> O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) nasceu, em 1972, como uma resposta às violações dos direitos indígenas e às condições precárias, enfrentadas por essas comunidades durante o regime militar. É uma entidade vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e tem como objetivo principal promover e defender os direitos dos povos indígenas no país.

do ensino da Língua Portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração”. Essa perspectiva integracionista perdurou por diversos séculos em nosso país, e lutar contra a ideologia integracionista tem sido objeto de políticas e reivindicações ao longo de nossa história, pois não respeita os valores e as tradições culturais dos povos indígenas.

Assim, podemos dizer que o período militar deixou um legado execrável para a educação indígena no Brasil, e, mesmo durante o período da transição para a redemocratização, as comunidades indígenas enfrentaram dificuldades sociais e econômicas. A desapropriação de terras, a perda de autonomia sobre seus territórios e a falta de políticas governamentais, eficazes para proteger seus direitos, resultaram em condições precárias para muitas dessas comunidades.

Porém, o momento histórico que sucedeu à ditadura trouxe algumas conquistas importantes para os povos tradicionais. Após o fim do regime militar, apesar de surgirem diversos desafios como a falta de recursos financeiros, a falta de professores qualificados e a necessidade de desenvolver materiais didáticos nas línguas indígenas, houve alguns avanços na promoção do bilinguismo e da educação intercultural nas escolas indígenas, com políticas e programas que visavam respeitar as línguas e culturas indígenas dentro do novo perfil democrático da política brasileira, como veremos a seguir.

### **3.5 Redemocratização**

O regime militar, instalado no Brasil após João Goulart ter sido deposto, durou até a posse do presidente José Sarney, em março de 1985, iniciando a transição para a democracia. A partir deste período, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, vamos perceber uma preocupação diferente quanto à questão indígena. Isto fica visível na Constituição, ao dizer que:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988, Art. 231).

Mais uma vez, pelo menos na teoria, os direitos indígenas os colocavam em pé de igualdade com a sociedade não indígena, inclusive pautando-lhes o direito a uma educação bilíngue, como prescreve a Constituição Federal: “[...]o ensino fundamental

regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, Art. 210, § 2º).

O reconhecimento da importância do bilinguismo e do respeito às línguas e culturas indígenas na educação é uma parte fundamental das políticas educacionais do Brasil em vigor, e a luta pela preservação e revitalização das línguas indígenas continua sendo uma questão importante para as comunidades indígenas e para a promoção da diversidade cultural e linguística no país. A partir de então, pode-se pensar em um modelo de escola diferente da escola formal, existente desde o século XV, comandada pelos religiosos jesuítas e pelos diversos missionários que visavam atender puramente às necessidades da Coroa Portuguesa. Era um novo modelo de educação escolar indígena que visava garantir a diversidade cultural, por meio de uma

[...] nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (Grupioni, 2009, p. 37).

O passo seguinte foi o poder governamental regulamentar algumas mudanças na tentativa de incentivar a preservação cultural das sociedades indígenas, transferindo, em 1991, a responsabilidade EEI, da FUNAI para o MEC, através do Decreto nº 26 de 04/02/91<sup>25</sup>, em que, “Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação escolar indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI” (Brasil, 1991a, Art. 1º). O texto do MEC (2001)<sup>26</sup>, no Plano Nacional de Educação - PNE aprovado por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, ao expor o diagnóstico da Educação Indígena aponta os problemas ocasionados por essa ação, no que concerne à educação diferenciada, em que

[...] a transferência da responsabilidade pela educação indígena da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação não representou apenas uma mudança do órgão federal gerenciador do processo. Representou também uma mudança em termos de execução: se antes as escolas indígenas eram mantidas pela FUNAI (ou por secretarias estaduais e

---

<sup>25</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0026.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm). Acesso em: 10 out. 2023.

<sup>26</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 11 out. 2023.

municipais de educação, através de convênios firmados com o órgão indigenista oficial), agora cabe aos Estados assumirem tal tarefa. A estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, sua municipalização ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas (MEC, 2001, p. 40).

Devemos ressaltar, ainda, outro marco na educação escolar indígena, no Brasil, que foi a criação da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases (LDB)<sup>27</sup>, sendo uma conquista importante no quesito educação bilíngue, no contexto indígena, tornando obrigatória esta modalidade de ensino, a qual visa garantir uma educação que respeite as sociedades nativas e a preservação de suas línguas maternas.

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

Em seguida, são criados pareceres e resoluções para nortear o funcionamento da Educação Escolar Indígena. Como exemplo, temos a Resolução CNE/CEB 3/99<sup>28</sup>, ressaltando como deverá ser a estrutura de uma escola indígena, afirmando que, na

[...] organização da escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:  
III – suas formas de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1999b, Art. 3º).

Outro exemplo é o Parecer CNE/CEB nº 14/99<sup>29</sup>, cujo teor torna legítimo este modelo de ensino, inclusive criando as Diretrizes Curriculares Nacionais próprias para a Educação Escolar Indígena, e ainda cria uma categoria chamada, agora, de escola indígena. Além disso, o Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 3/99, orienta às escolas que a “[...] formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base: IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena” (Brasil, 1999b). O referido parecer cita, ainda, que:

<sup>27</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 28 out. 2023.

<sup>28</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 01 out. 2023.

<sup>29</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf). Acesso em: 01 out. 2023.

Os princípios do bilinguismo e da interculturalidade, na prática pedagógica diária, pressupõem uma organização curricular que articule conhecimentos, habilidades e valores culturais distintos, sem a perda de processos reflexivos e criativos, incluídos os hábitos, costumes e princípios religiosos, constituindo-se como conteúdos dos conhecimentos escolares e direito de acesso à cultura universal e jamais somente de obrigatoriedade legal (Brasil, 1999b, p. 18).

Observando o vasto aparato legal destinado à educação escolar indígena, podemos acreditar na existência de uma nova escola em terras indígenas para comunidade indígenas, na qual o respeito às tradições culturais dos povos originários foi pensado no intuito de valorizar os elementos das culturas indígenas.

No entanto, Kahn (1994) nos alerta que, no decorrer da história de nosso país, as ações que foram desenvolvidas no contexto indígena sempre estiveram atreladas a um modelo de educação escolar formal, ocidental, individualista e hierarquizado, e, desse modo, fica difícil conceber a criação de uma escola que verdadeiramente atenda aos anseios dos povos indígenas, pois o que não pode ser ignorado é o fato de que esta educação tem sido comumente pensada e executada, em sua maioria esmagadora, por não indígenas, e aqueles que estão sendo preparados para assumir esta missão, geralmente são orientados e doutrinados por pessoas alheias às suas comunidades e etnia.

Sem dúvida, quando se trata dessa modalidade de educação, tão repleta de peculiaridades, mesmo que embasadas nos documentos legais, norteadores da educação nacional, as dificuldades ainda vão existir, principalmente quando se trata do modelo a ser utilizado no ensino e aprendizagem. Encontrar um profissional com formação adequada e pertencente a cada etnia para atuar nas escolas tem sido um desafio que ainda perdura, mas que tem avançado positivamente, visto que, especialmente no Tocantins, muitos professores das escolas indígenas já são da própria etnia, graças aos programas de formação docente que têm sido desenvolvidos, tanto no Tocantins quanto no Goiás.

Quando se parte para a aplicação prática da legislação para a EEI, constata-se que ainda existem escolas indígenas que possuem uma infraestrutura inadequada, e, em alguns casos, existe uma demanda muito maior do que a oferta da EEI nas comunidades atendidas. Assim, cabe destacar que está previsto na legislação que as escolas indígenas devem ser interculturais e diferenciadas para cada povo, e conhecer melhor a legislação concernente a essa modalidade de ensino é de extrema

importância, pois essa área envolve questões legais e direitos específicos dessas populações.

Desse modo, o respeito aos direitos humanos e o reconhecimento da diversidade serão fomentados, promovendo-se, também, a inclusão social com ações interculturais. Esse diálogo intercultural é fundamental para proporcionar a comunicação entre os povos indígenas e o governo e demais envolvidos no processo educacional, facilitando o desenvolvimento de aplicação de políticas e práticas educacionais que atendam às necessidades dessas comunidades.

As pessoas que trabalham na área de educação indígena, como professores, gestores escolares e administradores públicos, têm a responsabilidade legal de cumprir as leis que protegem os direitos destes povos, e o desconhecimento da legislação não pode ser usado como uma desculpa para o não cumprimento desses deveres. O conhecimento das leis que estudaremos na próxima seção é essencial para se criar um sistema educacional que realmente atenda às necessidades específicas das populações indígenas, e, dessa forma, se promova uma sociedade mais justa e igualitária.

### 3.6 Documentos legais para a oferta da Educação Escolar Indígena após o advento da Constituição Federal de 1988

Em nosso país, existe uma ampla base legal para a educação escolar indígena, sendo sua legislação educacional um conjunto de normas e diretrizes que visam garantir o acesso à educação de qualidade para as populações indígenas, respeitando suas línguas, culturas e tradições. Esses documentos e iniciativas são importantes para a promoção da educação escolar indígena no Brasil, e seu objetivo principal é garantir o acesso à educação de qualidade, que respeite as identidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, contribuindo para o fortalecimento de suas comunidades e o desenvolvimento sustentável de seus territórios. As principais legislações são apresentadas no Quadro 1:

**Quadro 1 - Legislações para a Educação Escolar Indígena no Brasil**

LEGISLAÇÃO	RESUMO	FONTE
Constituição Federal de 1988	Garante o uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas.	(Brasil, 1988, Art. 210)
	CAPÍTULO VIII, DOS ÍNDIOS, dedicado exclusivamente aos indígenas brasileiros, dando-lhes o direito de permanecerem com seus costumes.	(Brasil, 1988, Art. 231 e 232)
Portaria Interministerial n.º 554, de Abril de 1991	Incumbe o poder público de “[...] garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes tradicionais, línguas, processo próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais”.	(Brasil, 1991b, Art. 1º)
Lei 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB	Institui, como dever do Estado, o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, proporcionando a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades.	(Brasil, 1996, Art. 78 e 79)
Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas - RCNEI	Apresenta orientações para que cada escola indígena possa elaborar seu documento norteador de atividades pedagógicas, fornecendo referências para a prática pedagógica dos professores nas escolas indígenas	(Brasil, 1998)
Lei n.º 11.645 de 10 de março de 2008	“Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 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’”.	(Brasil, 2008, Ementa)

Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009	“Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências”	(Brasil, 2009, Ementa)
Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012	Dispõe sobre ações afirmativas para afrodescendentes e indígenas.	(Brasil, 2012b)
Resolução CNE/CP nº 1, de 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”	(Brasil, 2015, Ementa)

Fonte: Adaptado pelas autoras<sup>30</sup> (2023)

Demos destaque a esses documentos oficiais, embora existam muitos outros fundamentando esta temática, porque apresentaram as mudanças na trajetória da legislação para a EEI no país, e impactam os povos indígenas.

Outro passo importante foi dado com o Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004<sup>31</sup>, o qual promulgou a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT<sup>32</sup>, sobre Povos Indígenas e Tribais. Este decreto, em seu Art. 4º, previa que: “Deverão ser adotadas as medidas especiais que sejam necessárias para salvaguardar as pessoas, as instituições, os bens, as culturas e o meio ambiente dos povos interessados” (Brasil, 2004).

No âmbito Internacional, existem também os documentos apresentadas no Quadro 2:

#### **Quadro 2 - Documentos para a Educação Escolar Indígena em âmbito internacional**

LEGISLAÇÃO	RESUMO	FONTE
Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Povos Indígenas e Tribais.	Foi adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989, entrando em vigor internacional em 5 de setembro de 1991. Ela “[...] trata da importância de realizar uma consulta livre, prévia e informada sempre que alguma obra, ação, política ou programa for ser desenvolvido e afete aos povos tradicionais. Independente da iniciativa pública ou privada, a consulta é prevista pela OIT 169” (s. p.).	(OIT, 1989).
Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas - DRIPS	Essa declaração foi instituída no ano de 2007, em Nova Iorque, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU (2008), com a participação de 159 Estados, dos quais 144 assentiram ao documento; em seu Art. 31, o DRIPS ressalta que “[...] os povos indígenas serão capazes de proteger seu	(ONU, 2008).

<sup>30</sup> O quadro, elaborado pelas autoras, apresenta um compilado sobre os documentos para a EEI, reunidos a partir de diversas fontes citadas em sua última coluna.

<sup>31</sup> Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm) Acesso em: 01 maio 2023.

<sup>32</sup> Disponível em: <https://portal.antt.gov.br/conven%C3%A7ao-n-169-da-oit-povos-indigenas-e-tribais>. Acesso em: 01 maio 2023.

	patrimônio cultural e outros aspectos de sua cultura e tradição, que é extremamente importante na preservação de seu patrimônio.”	
--	---	--

Fonte: Adaptado pelas autoras<sup>33</sup> (2023)

Recentemente foi dado outro passo muito importante, no protagonismo indígena no Brasil: a criação do Ministério dos Povos Indígenas (MPI), no ano de 2023. Esse ministério foi criado por meio do Decreto nº 11.355, de 1º de janeiro de 2023<sup>34</sup>, sendo uma das primeiras ações do novo governo federal, sob a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva. O ministério é comandado pela deputada indígena maranhense, Sônia Guajajara, que nasceu e foi criada na Terra Indígena Arariboia, no Maranhão, e tomou posse no dia 11 de janeiro. Quanto à natureza e competências desse ministério, o Decreto aponta que:

Art. 1º O Ministério dos Povos Indígenas, órgão da administração pública federal direta, tem como área de competência os seguintes assuntos:  
 I - política indigenista;  
 II - reconhecimento, garantia e promoção dos direitos dos povos indígenas;  
 III - reconhecimento, demarcação, defesa, usufruto exclusivo e gestão das terras e dos territórios indígenas;  
 IV - bem viver dos povos indígenas;  
 V - proteção dos povos indígenas isolados e de recente contato; e  
 VI - acordos e tratados internacionais, em especial a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, quando relacionados aos povos indígenas (Brasil, 2023b).

Esse ministério tem a incumbência de promover e garantir os direitos dos povos indígenas. Também ficou responsável pela demarcação, defesa e gestão dos territórios e terras indígenas, monitorando, fiscalizando, prevenindo e interferindo nos conflitos que venham ocorrer nestas terras. Outra função da nova pasta diz respeito a recriar alguns órgãos que foram extintos no governo Bolsonaro e reorganizar a Funai, que teve um grande enfraquecimento naquele período, e que passou a ter como presidente, em 2023, a deputada federal indígena Joenia Wapichana, reforçando a representatividade que os povos indígenas merecem nas tomadas de decisões das políticas públicas.

Esse é o primeiro ministério na história de nosso país que é totalmente dedicado aos interesses dos povos indígenas, e será integrado pela Funai. É uma

<sup>33</sup> O quadro, elaborado pelas autoras, apresenta um compilado sobre os documentos para a EEI, reunidos a partir de diversas fontes citadas em sua última coluna.

<sup>34</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11355.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11355.htm). Acesso em: 12 dez. 2023.

conquista relevante para os povos indígenas possuir, junto ao governo, essa pasta, conferindo-lhes autonomia e representatividade. Essa mudança de perspectiva e atuação poderá ajudar na resolução das demandas desses povos, assim como na elaboração de políticas públicas que verdadeiramente atendam aos interesses dos indígenas.

Como exemplo destas demandas, podemos citar a retomada da política de demarcação de terras, congelada durante o governo Bolsonaro; o apoio na extinção dos garimpos ilegais; e a revitalização da Funai. Outro ponto que merece atenção é a questão das terras demarcadas que estão sendo invadidas pelos agrotóxicos, da monocultura da soja e da cana de açúcar, e tem causado severos prejuízos aos povos tradicionais, como a poluição dos rios e nascentes, a infertilidade dos solos, problemas respiratórios, entre outros. Retomando a Constituição Federal, o escritor indígena Daniel Munduruku (2012), relata que:

Assim, deu-se início a uma nova era de interação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro, agora em situação de igualdade, de horizontalidade, norteadas pelo respeito à diversidade, por meio do reconhecimento da pluralidade de culturas e da garantia de proteção especial às minorias indígenas (Munduruku, 2012, p. 13).

Assim, é possível afirmar que foram criadas bases legais que asseguram aos indígenas uma escola diferenciada, respeitando as tradições etnoculturais e que tenha como foco também assegurar aos estudantes indígenas a continuidade da escolarização, garantindo acesso a todos os níveis escolares de forma gradativa. Entretanto, o que se tem visto, na realidade, muitas vezes difere do que a Constituição e outros discursos indianistas defendem, ainda que a temática “educação escolar indígena” esteja constantemente em voga e sendo empunhada por inúmeros atores.

O educador brasileiro Paulo Freire, com sua visão humanista, instituiu uma proposta de educação transformadora da realidade. Nos escritos dele, podemos encontrar uma genuína luta em busca da transformação social, questionando o poder dominante com o intuito de se alcançar uma sociedade mais justa, equalizada, tanto no aspecto econômico quanto no democrático e político. Ele nos diz que é possível, sim, em qualquer meio, contradizer a ideologia dominante de forma racional, legítima, e afirma que esse fazer só será possível uma vez que o povo faça uso dos espaços disponíveis (Freire, 2004).

Para Freire (2004), é principalmente através da luta social que se pode alcançar a mudança da realidade, sendo a conscientização o elemento mediador mais importante neste processo. Assim, a autoconscientização precisa, obrigatoriamente, se embasar no diálogo estabelecido entre o professor e o aluno. Esse diálogo precisa ser mantido e se fazer presente durante todo o processo educacional, atuando como intermediário na construção da reflexão por parte do aluno. Com esse processo, esperamos que, por meio da conscientização política, os alunos possam questionar os verdadeiros interesses da educação, e se a mesma está sendo utilizada da forma adequada às suas atribuições.

Dessa forma, se há a oferta de educação nas comunidades indígenas, essa educação precisa trazer à luz da reflexão o diálogo político consciente, produzindo sujeitos capazes de cobrar seus direitos e de lutar por melhorias para si e para sua comunidade. Em publicação de Freire (2002) já defendia que, a educação como prática da liberdade, só ocorre quando se tem a noção de que o ser humano não pode ser concebido como algo isolado, desligado do mundo, do mesmo modo como o mundo também não pode ser entendido como uma realidade excluída do homem. Dessa forma, o autor enfoca a importância dos homens e suas relações com o mundo, nas quais consciência e mundo se dão simultaneamente, não havendo espaço para uma preceder ou suceder a outra, ou seja, não existe uma consciência antes e um mundo depois, ou vice-versa.

É preciso estabelecer o entendimento de que o modo de vida peculiar dos indígenas é uma parte que também forma o mundo, e, por ser parte, é um elemento essencial para a formação do todo, e aí reside a importância de se respeitar a relação desses homens com o mundo, independentemente de sua raça, credo, cor, cultura. Freire (1996) ressalta, também, que cabe ao educador, sendo mediador do conhecimento, conduzir o educando ao entendimento de que, enquanto sujeito no processo de aprendizagem, ele não caminha sozinho, mas para que ele consiga êxito nessa árdua tarefa, precisa de programas e currículos que respeitem o conhecimento e a vivência pregressa de seus alunos. Segundo a visão de Santos (2022), especificamente sobre as peculiaridades do currículo escolar indígena,

É preciso que os órgãos competentes passem a pensar em um calendário escolar que não entre em choque com a realidade das comunidades indígenas, para não provocar o afastamento dos alunos da escola nos períodos de suas plantações, colheitas ou outras atrações culturais que

fazem parte de sua história. O currículo escolar indígena não pode estar deslocado da realidade e das necessidades culturais, produtivas, ambientais e sociais das comunidades indígenas (Santos, 2022, p. 68).

Assim, a educação existe para aprimorar aquilo que o educando já carrega consigo como conhecimento, e agregar novas informações as quais lhes serão úteis. Considerando que a condição social dos educandos irá variar, dependendo da etnia, situação geográfica, faixa etária, entre outros, se torna clara a necessidade de adaptar os conteúdos à realidade de cada educando, inclusive os alunos indígenas, detentores de uma peculiaridade étnica e cultural.

Neste contexto, surgiu a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, de todo o país. A principal motivação para sua criação foi a necessidade de destacar a contribuição significativa das culturas afro-brasileiras e indígenas para a formação da sociedade brasileira, bem como combater a invisibilidade histórica dessas culturas nos currículos escolares, conforme veremos a seguir.

### 3.6.1 A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008

A escola é o espaço ideal e obrigatório para a celebração e reconhecimento das origens pluriétnicas que compõem o nosso país, e, nesse contexto, a Lei Federal nº 11.645 de 10 de março de 2008<sup>35</sup>, que altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003<sup>36</sup>, 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”, vem ao encontro dessa demanda. O texto dessa lei prevê que:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. 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.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história

---

<sup>35</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 15 dez. 2023.

<sup>36</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 17 jul. 2023.

da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º 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 brasileiras.” [NR] (Brasil, 2008).

Escolhemos comentar sobre esta lei, em específico, porque se trata de uma legislação importante, no contexto da educação e da promoção da diversidade cultural no Brasil, incentivando o reconhecimento da riqueza das culturas afro-brasileira e indígena, bem como sua contribuição para a formação da sociedade brasileira. Ao incluir esses conteúdos no currículo escolar, a lei valoriza e respeita a diversidade étnica e cultural do país, ajudando no combate ao racismo e preconceito étnico.

Partindo dessa abordagem, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais completa e respeitosa das diferentes identidades étnicas e culturais presentes em nosso país, ao mesmo tempo que confere aos estudantes afro-brasileiros e indígenas, o fortalecimento de sua identidade, pois se deparar com sua própria história e cultura, refletidas no currículo escolar, pode ajudar a reforçar o senso de pertencimento e a autoestima.

Outro aspecto interessante desta lei é que esta vem ao encontro dos compromissos internacionais firmados pelo Brasil, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas<sup>37</sup>, acordos que ressaltam a importância da educação culturalmente apropriada para todo o alunado. Dessa forma, ela representa um passo importante em direção a uma educação mais inclusiva e respeitosa quanto à diversidade cultural. Daniel Munduruku, com propriedade sobre esse assunto, aponta que:

Não é de hoje que os indígenas são considerados um peso para a sociedade brasileira [...]. Grande parte do tratamento que historicamente se deu aos povos indígenas é consequência de um jogo de poder que desqualifica essas sociedades como capazes de comandar o próprio destino de forma autônoma. Claro que isso não é sem propósito e tem a ver em parte com o tipo de solução econômica que elas deram e dão para perpetuar sua existência no espaço geográfico que habitam e onde construíram para si uma compreensão da realidade que foge aos padrões científicos, econômicos e religiosos da sociedade ocidental (Daniel Munduruku, 2012, p. 65).

---

<sup>37</sup> Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao\\_169\\_OIT.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf)  
Acesso em: 17 nov. 2022.

Podemos perceber, nas palavras do escritor, que os próprios indígenas já estavam cansados do tratamento que geralmente lhes são destinados. Ele expõe os principais fatores que ocasionaram essa situação na história de nosso país, destacando principalmente que são as diferenças culturais e os jogos de interesses que criaram esse abismo entre as culturas que compõem nossa história, e que deveriam coabitar em harmonia e com respeito.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's: História, Geografia (Brasil, 1997)<sup>38</sup>, editados pelo MEC, nos anos 90, no que concerne à disciplina História, buscaram evitar discutir os conteúdos a serem trabalhados, focando nos conceitos e ações que precisam ser valorizados. Dessa forma, ele tenta suprimir o ensino tradicional de História, fundamentado nas personalidades políticas e militares, partindo da noção de sujeito histórico, enxergando-os como

[...] agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade (Brasil, 1997, p. 29).

Os textos que compõem os temas transversais dos PCN's também apresentam trechos que tratam da temática indígena. Estes Parâmetros cumprem o papel de orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias para o ensino de história afro-indígena na educação escolar brasileira. Estes parâmetros serão analisados mais a fundo nas seções subsequentes.

No ano de 2003, a Lei nº 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e instituiu as Diretrizes Curriculares para a sua execução. Segundo essa lei, em todas as escolas, tanto aquelas que ofertam o ensino fundamental quanto as que ofertam o ensino médio, sejam públicas ou particulares, se exige o ensino da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Desse modo, todos os alunos obrigatoriamente devem ter conhecimento sobre os conteúdos que abordam questões referentes à cultura dos povos originários, e as contribuições dos indígenas para a formação histórica e cultural do país. Assim, a lei

---

<sup>38</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

buscava promover um reencontro entre nossa própria história e sua relação com os primeiros habitantes, por ser parte indissolúvel e constituinte de nossa origem, e é justamente esse um dos objetivos principais desta lei.

Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008<sup>39</sup>, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena e Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, surgiu também com o propósito de preencher, mesmo que parcialmente, essa lacuna histórica, ao reconhecer a importância desses povos no processo de constituição identitária do nosso país, o que contribui para o combate ao preconceito, propiciando também a construção efetiva de uma identidade individual e coletiva. Medeiros (2012) destaca que:

Não há uma história dos povos indígenas, mas incontáveis histórias que ainda estão por ser contadas. Histórias que se conectam com a história nacional e com as histórias próprias, singulares, únicas. Aí está uma possibilidade que a Lei nº. 11.645 nos coloca: estabelecer um diálogo intercultural respeitoso com os povos indígenas, em que eles sejam os principais interlocutores de suas histórias, dos seus saberes, das suas culturas e dos seus modos de viver (Medeiros, 2012, p. 61).

Com a implantação dessa lei, conceitos errôneos, tão difundidos e propagados no currículo brasileiro, estão sendo combatidos e corrigidos, cabendo às disciplinas a missão de fazer justiça à memória e contribuição cultural dos povos indígenas e demais grupos étnicos na formação de nosso país, reconhecendo também as dificuldades e injustiças que eles têm enfrentado, especialmente quando o assunto é território e direitos. A luta indígena por mais espaço e protagonismo no Brasil é contínua e histórica; os povos indígenas no país têm enfrentado desafios e permanecem na defesa de seus direitos, territórios e culturas, ao longo dos séculos.

Sabemos que, desde a colonização, os povos indígenas foram alvo de violência, exploração e marginalização. Suas terras foram invadidas, suas culturas foram desprezadas e muitos foram submetidos a situações humilhantes e desumanas. No entanto, mesmo diante de todas essas adversidades, eles resistiram e lutaram pela preservação de suas identidades, cultura e territórios, utilizando, como um dos veículos de reparação histórica, o sistema educacional formal. Para Fernandes (2019):

---

<sup>39</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 15 dez. 2023.

Após 1988, a luta por uma educação específica e diferenciada, mas que ao mesmo tempo apresentasse qualidade equiparável à educação escolar não indígena, manteve-se como base da agenda de muitos grupos étnicos. A luta de determinados movimentos indígenas por uma educação específica e diferenciada acompanhava movimentos educacionais de caráter mais amplo pela melhoria da qualidade e ampliação da rede educacional no país ao mesmo tempo em que dimensionava os limites necessários de suas especificidades. Nesse caminho, os movimentos de professores Indígenas se constituíram como base reivindicatória por demandas específicas relacionadas à ampliação da luta de muitos movimentos indígenas por uma educação em múltiplas escalas (Fernandes, 2019, p. 60).

A área educacional é, ainda hoje, uma das pautas mais reivindicadas pelos povos indígenas, e tem sido também palco de muitas conquistas. Fernandes (2019) destaca a importância da luta indígena por uma educação diferenciada e afirma que estes povos, ao atuarem na luta política por seus direitos, contribuíram também para a conquista da redemocratização do país, pois trouxeram à tona a necessidade de se reconhecer a diversidade, moldando a concepção de cidadania e democracia.

Nos quatro anos que antecederam a conclusão desta pesquisa de doutorado, pode-se perceber que houve um apagamento institucional do movimento indígena no Brasil, o qual a imprensa hegemônica reforçou, devido ao contexto de desconstrução das pautas indígenas, que permeou o governo Bolsonaro. Porém, percebe-se que ocorreu uma retomada das reivindicações de direitos, por parte dos indígenas, ao perfil mais democrático do governo em curso.

Cabe ressaltar que, mesmo diante dos ataques sofridos no governo Bolsonaro, os indígenas têm se mobilizado por meio de manifestações, protestos e participação política, conseguindo ganhar visibilidade nacional e internacional, chamando a atenção para questões como o desmatamento, as invasões de terras, os garimpos ilegais e a violência contra lideranças indígenas. É possível perceber que as demandas indígenas atuais incluem o reconhecimento e demarcação de terras indígenas, a proteção do meio ambiente, o respeito às suas tradições culturais e o combate à violência e discriminação, entre outras.

Outra situação relevante que merece ser destacada é que as comunidades indígenas estão, a cada ano, recebendo mais instituições de ensino em seus territórios, sendo indispensável respeitar as diversidades e, no momento de se pensar e implantar a EEI, nestes locais, é preciso optar por uma educação verdadeiramente multicultural. As ações desenvolvidas ao longo do processo educacional precisam ter como premissa basilar o respeito às tradições e cultura de cada um destes povos, o

que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS BRASILEIRAS

Nesta seção, buscamos abordar alguns conceitos referentes a termos que são fundamentais para o entendimento e funcionamento da Educação Escolar Indígena no Brasil, iniciando com um conceito geral sobre políticas públicas e, posteriormente, afunilando para as políticas públicas educacionais e as políticas públicas para a EEI. Fazer este levantamento histórico se mostra um recurso importante por nos propiciar subsídios que contribuem para a percepção de como as autoridades políticas têm atuado e contribuído para a melhoria da EEI, enquanto formuladoras e executoras de políticas que têm favorecidos minorias como os povos indígenas do país e, em especial, do Tocantins, objeto de estudo desta pesquisa.

Também apresentamos, ao final desta seção, uma análise de como foi desenvolvida e implantada a política educacional para os povos indígenas, durante o governo sob a gestão do presidente Jair Messias Bolsonaro. Buscamos demonstrar quais ações foram praticadas e qual o perfil deste contexto político para a EEI, a fim de que, posteriormente, seja averiguado se as políticas públicas em nível estadual tiveram avanço, retrocesso ou manutenção.

#### 4.1 O que são políticas públicas

A melhor maneira de abrangermos esse significado é partirmos do que cada palavra, separadamente, significa. Começaremos por definir “política”, conforme Oliveira (2010), sendo este um termo de origem grega, *politikó*, que manifesta a qualidade de conhecimento da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. Já a palavra “pública” é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo. Neste sentido, Oliveira (2010) ressalta que

[...] política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à informação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, de acordo com a história essa informação adquiriu ares distintos, no tempo e no lugar, podendo ter ocorrido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sucessivamente que foi básico no episódio da política pública: o Estado. Por isso, notemos qual é o significado moderno para o termo política pública (Oliveira, 2010, p. 93).

Desse modo, podemos afirmar que, para que seja constituída determinada política pública, sendo uma ação do governo, se faz necessário que tal ação possua

traços que representam uma intencionalidade, uma vontade e propósito de agir ou não, com o intuito de se alcançar um determinado objetivo, um interesse da sociedade e dessa forma, busca sanar alguma questão de interesse público.

A esse respeito, Di Giovanni e Nogueira (2013) destacam que as novas configurações que incidem sobre a estrutura das sociedades atuais exigem que a expressão “políticas públicas” seja reconceituada, ou mesmo atualizada quanto a seus termos principais, e precisa ultrapassar a visão restrita e tecnicista, comumente percebida nestas, pois, geralmente, são vistas apenas como uma intervenção governamental que age nas áreas consideradas socialmente problemáticas.

Logo, é importante se ter uma noção clara do que são políticas públicas, pois estas estão a cada dia mais presentes em nosso dia a dia, ainda que a maioria das pessoas desconheçam a origem e as motivações que culminaram na criação destas ações. A grande maioria das pessoas que usufrui destes benefícios ignora a longa trajetória que possibilitou tal política pública ser executada de fato, pois cada uma destas ações é fruto do interesse e do empenho de diversas pessoas e entidades, não surgiu ao acaso, ou da noite para o dia.

O planejamento, a criação e a execução dessas políticas são um trabalho, em conjunto, dos três Poderes que formam o Estado: Legislativo, Executivo e Judiciário. O Poder Legislativo ou o Executivo podem propor políticas públicas. O Legislativo cria as leis referentes a uma determinada política pública e o Executivo é o responsável pelo planejamento de ações e pela aplicação da medida. Já o Judiciário faz o controle da lei criada e confirma se ela é adequada para cumprir o objetivo.

As políticas públicas existem e são executadas em todas as esferas de governo do país, ou seja, há ações em nível federal, estadual e municipal. Por serem programas relacionados com direitos que são garantidos aos cidadãos, as políticas públicas existem em muitas áreas, como saúde, trabalho, lazer, assistência social, meio ambiente, cultura, moradia, transporte e educação.

#### 4.1.1 Os tipos de políticas públicas existentes

Conforme a classificação apresentada por Agum, Riscado e Menezes (2015a), as políticas públicas podem ser classificadas conforme o disposto no Quadro 3:

**Quadro 3 - Classificação das Políticas Públicas**

TIPO DE POLÍTICA	DEFINIÇÃO
<b>Política Regulatória</b>	[...] atua de forma a estabelecer padrões para atores privados e públicos. Ela é desenvolvida em grande parte em um ambiente pluralista predominante e, para sua aprovação, é necessária uma demonstração de força entre os atores. [...] envolve burocratas, políticos e grupos de interesses. A regulamentação de serviços de utilidade pública como energia e telecomunicações são exemplos de uma política pública regulatória.
<b>Política Distributiva</b>	Uma de suas características pode ser a concentração de benefícios por algum grupo em detrimento de outros. [...] se enquadra em um ambiente <i>logrolling</i> , termo que denota a troca de apoio entre os políticos. [...] em geral, alcança muitas pessoas na sociedade como, por exemplo, as políticas da previdência social no Brasil que subsidiam aposentadorias e benefícios para trabalhadores rurais, pessoas com deficiência, entre outros. O benefício é específico e concentrado, mas seu custo é difuso na sociedade.
<b>Política Redistributiva</b>	O benefício para uma categoria resulta em custos sobre as outras. [...] chama atenção por expor as posições antagônicas de uma maneira mais clara. Na forma elitista de governo encontramos a arena para este tipo de debate, uma vez que há a formação de duas elites que demandam que as políticas se efetivem. A política de incentivo fiscal para determinados segmentos industriais no Brasil representa bem o modelo de política redistributiva, no qual setores são beneficiados sistematicamente, em detrimento de outros. Neste exemplo, específico, é importante ressaltar que a renúncia fiscal do governo possui limites legais impostos pela Lei de Responsabilidade Fiscal. Deste modo, ao incentivar uma determinada área da economia, deve ocorrer um aumento de arrecadação em outro segmento. Daí o embate e a barganha são fundamentais para determinar quem serão os ganhadores e perdedores.
<b>Políticas Constitutivas</b>	Como não se trata necessariamente sobre a prestação concreta de serviços demandados pela sociedade em geral, este tipo de política pública fica na arena dos atores governamentais. Ela pode ser tida como uma meta-políticas, onde se encontra acima das demais políticas públicas, já que ela tem o papel de estabelecer regras não somente sobre os poderes, mas, sobretudo sobre princípios existentes para estabelecimento das demais políticas públicas. Em nossa história recente, podemos argumentar que os governos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso apresentaram como meta-políticas a área econômica, enquanto os dois mandatos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva concentraram-se nas políticas sociais de redução da pobreza e da desigualdade.

Fonte: Adaptado de Agum, Riscado e Menezes (2015a)

Políticas públicas, de modo geral, são planos de governo que são implantados com o intuito de atender às necessidades da sociedade. Elas podem ser implantadas em diversos setores, como saúde, educação, segurança, assistência social, ciência e tecnologia, dentre outros. São políticas que visam a melhoria da qualidade de vida da população, e buscam fomentar a promoção da igualdade social, a preservação das manifestações culturais, entre outros objetivos importantes. Elas podem ser elaboradas pelo governo federal, estadual ou municipal e geralmente são executadas por meio de programas, leis, projetos, ações, entre outros.

Essas políticas são fundamentais para que os direitos sociais sejam garantidos e para que o Estado desempenhe seu papel de garantir o bem-estar da população.

Entretanto, ao abordarmos a temática de políticas públicas percebemos que existem várias interpretações para o conceito existente. Para Smith e Larimer (2009),

Não há definição de políticas públicas precisa e universal (...). Há uma visão comum de que as políticas públicas envolvem o processo de fazer escolhas e os resultados das escolhas; de que o que faz as políticas públicas realmente “públicas” é que essas escolhas se baseiam nos poderes coercitivos do Estado, e que, em sua essência, política pública é uma resposta a um problema percebido (Smith; Larimer, 2009, p. 04).

As políticas públicas deveriam proporcionar situações na sociedade no qual as pessoas pudessem viver de forma tranquila, onde todos respeitassem as diversas culturas em um mesmo território, e, logo, nesse processo não deveria existir o pensamento da classe dominante e/ou eurocêntrico. A realidade proporcionada seria uma sociedade onde todos convivessem de forma democrática e harmoniosa. Esta sociedade deveria existir com a aplicabilidade correta das políticas públicas; logo, não se trataria de construir uma sociedade paralela à atual, mas torná-la existente em um modelo onde todos pudessem reafirmar seus elementos culturais sem desprezar os elementos dos demais grupos sociais.

No entanto, se observarmos a realidade vivenciada em nossa sociedade, quanto à prática das políticas públicas, temos um cenário que tende a reforçar ainda mais os interesses da classe dominante. Esse beneficiamento pode ser exemplificado pelos incentivos fiscais e isenções concedidos a empresas e pessoas ricas; subsídios destinados ao setor privado, como indústrias e grandes corporações, em detrimento de políticas sociais mais abrangentes e justas; a privatização de serviços públicos essenciais, o que pode acarretar em aumento do preço do produto ofertado, como energia e água; acesso desigual ao sistema judicial, pois quando se trata de alguém com grandes recursos financeiros, tem condições de contratar advogados melhores e obter decisões favoráveis; entre outros.

Em se tratando dos povos originários, parece ser ainda mais avassaladora essa incoerência, principalmente no que tange a seus valores culturais. Aqui relembramos que os povos indígenas do território brasileiro vêm sofrendo desprezo por parte dos governantes desde a chegada dos portugueses, e achamos pertinente apresentar o conceito de povos originários. Conforme a definição expressa no Decreto nº 6.040 de

2007<sup>40</sup>, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais,

Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007, Art. 3º).

Por muitas vezes o termo “povos originários” é confundido com povos tradicionais, mas existe uma grande diferença entre os dois. Mesmo que os indígenas façam parte dos povos tradicionais brasileiros, não são só eles, pois o país possui 27 povos e comunidades tradicionais, dentre os quais podemos destacar: quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, ciganos, povos de terreiros, pantaneiros, pescadores artesanais, quebradeiras de Coco Babaçu, seringueiros, entre outros. No entanto, apenas os indígenas são originários, pois já estavam em território brasileiro muito antes de sua “descoberta”. Assim, Luciano-Baniwa (2006) acrescenta que:

Falar hoje de índios no Brasil significa falar de uma diversidade de povos, habitantes originários das terras conhecidas na atualidade como continente americano. São povos que já habitavam há milhares de anos essas terras, muito antes da invasão europeia (Luciano-Baniwa, 2006, p. 27).

Podemos observar em Céspedes (2010) que a expressão “povos originários” diz respeito às raízes culturais e à ancestralidade de uma existência integrada com a natureza. Assim, de forma simplificada, os povos originários são aqueles que existem desde antes da colonização, e possuem identidade, cultura e história próprias; por conseguinte, apresentam uma relação ancestral com suas terras e com os recursos naturais nelas existentes, transmitindo a seus descendentes sua identidade étnica e tradições.

Mesmo que, em um passado não muito distante, os povos originários compunham a maior parte da população do território brasileiro, hoje são comumente esquecidos pelo poder público, e lutam para sobreviver em uma sociedade discriminatória que sempre promoveu ações que causaram danos e destruição a estes povos. Quando buscamos na história explicações para entender a atuação dos governantes sobre os nossos indígenas, observa-se que existe negligência e

---

<sup>40</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm). Acesso em: 13 dez. 2023.

abandono. E que, quando se tinham ações voltadas para eles, o resultado era o favorecimento de muitas pessoas, menos os indígenas.

Dentre as políticas públicas existentes, cabe destacar as educacionais, que são responsáveis por assegurar o direito à educação para todos, promovendo o acesso e a qualidade do ensino em todos os níveis. Essas políticas têm como objetivo garantir o direito à educação, assegurando acesso ao ensino, melhorando os recursos humanos, infraestrutura, material didático e tecnológico, além de promover maior inclusão social.

As políticas públicas educacionais são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e participativa; logo, a educação é um investimento indispensável para o futuro de uma nação, e seu sucesso depende de políticas bem planejadas e executadas. Podemos entender por políticas públicas educacionais ações, estratégias e recursos implementados pelo governo para orientar e regulamentar a educação em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino superior. As políticas envolvem uma série de atores, incluindo o governo, educadores, pais, estudantes, organizações não governamentais e a sociedade civil como um todo. Cada um desses grupos desempenha um papel importante na formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais.

Neste contexto, o governo desempenha um papel central, definindo metas, alocação de recursos, regulamentações e padrões educacionais. Já os educadores e as instituições de ensino são responsáveis por implementar as políticas no ambiente escolar. Os pais e estudantes desempenham um papel crucial ao fornecerem feedback e participarem ativamente do processo educacional. As organizações não governamentais podem contribuir com expertise e recursos adicionais.

Geralmente, o objetivo dessas ações consiste: na busca pela universalização do acesso à escola, independente de fatores socioeconômicos, de gênero, etnia ou religião, etc.; e na melhoria da qualidade do ensino, por meio da implementação de padrões educacionais rigorosos, formação de professores qualificados, desenvolvimento de currículos relevantes e do uso de tecnologias educacionais. Essa educação deve ter, ainda, inclusão e equidade, e um sistema de avaliação eficiente, que consiga identificar áreas que necessitam de melhoria, e prestar contas sobre os resultados.

Cada uma das políticas públicas que são executadas em nosso país tem como objetivo enfrentar desafios específicos e promover o acesso à educação e o desenvolvimento em nosso país. No entanto, é crucial que tais políticas sejam implementadas de forma efetiva e sensível às necessidades locais, envolvendo as comunidades alvo em todas as etapas do processo de planejamento, execução e avaliação. Somente assim será possível superar os desafios enfrentados e promover uma verdadeira transformação na educação brasileira, garantindo o respeito aos direitos humanos e culturais dessas populações. Elas são direcionadas para atender às necessidades e demandas de diferentes grupos sociais, como é o caso das populações indígenas, objeto central do nosso estudo e foco do texto que segue na próxima seção.

#### **4.2 Políticas públicas indigenistas**

As políticas públicas indigenistas, também conhecidas como políticas de direitos humanos indígenas, são ações governamentais que visam promover a justiça social e a equidade entre as comunidades indígenas. Elas são fundamentais para garantir que os povos indígenas tenham acesso aos mesmos direitos sociais, culturais e ambientais de que as demais populações desfrutam. Elas visam promover a igualdade entre os diferentes grupos étnicos, priorizando ações que buscam garantir o direito à saúde, educação, cultura, meio ambiente, território, emprego, dentre outros. As políticas públicas indigenistas são importantes para garantir o direito de todos à vida digna.

Para uma melhor compreensão, observemos criticamente as ações de governos brasileiros que tentaram impor critérios para que os povos originários do Brasil deixassem de ser indígenas. Começamos, então, pelo Governo Militar, que, no ano de 1978 propôs um decreto no qual o presidente e general Ernesto Geisel propunha a regulamentação da emancipação indígena. Essa intenção causou um marco divisor na sociedade brasileira, quando vários representantes da sociedade organizada passaram a tomar partido em favor dos indígenas contra tais ações governamentais que, de positivo, nada continham em favor dos indígenas brasileiros, pois propunham amplos poderes que permitiam ao Estado apropriar-se de suas terras, o que acabaria atingindo de forma drástica a sua cultura.

As arbitrariedades continuavam, e, em 1980, o presidente da FUNAI propôs modificar o Estatuto do Índio, criado pela Lei nº 6.001/1973. Por trás da referida mudança, era visível o desejo do estado em subalternizar os indígenas e, conseqüentemente, poder se apossar de suas terras. No decorrer da história, até então todas as investidas por parte do estado não tinham como único objetivo beneficiar os indígenas, mas traziam implícitos os interesses e favorecimento da classe dominante, sendo evidente a mitigação dos direitos históricos que os indígenas ainda possuíam sobre suas terras.

O governo federal agora buscava alcançar seus anseios integracionistas por meio da Constituição de 1988. A Assembleia Constituinte era composta por vários políticos que possuíam interesses antagônicos aos dos indígenas, o que, em tese, favorecia as mudanças tão desejadas. No entanto, seus objetivos não foram alcançados graças às articulações de entidades em apoio aos indígenas e das muitas comunidades indígenas que se mobilizaram em prol de uma Constituição que de fato viesse representar os direitos indígenas e barrasse as ações dos opositores aos indígenas, que tinham interesses em explorar os recursos naturais das áreas indígenas. Perlatto (2019) chama a atenção para as tensões políticas que permearam a promulgação do texto constituinte, em 5 de outubro de 1988, afirmando que

[...] o texto constitucional nasceu, em grande medida, dos conflitos políticos e das tensões que tiveram curso entre, de um lado, as disputas ocorridas no interior de um Congresso Nacional com perfil majoritariamente conservador – embora também composto por personagens com projetos orientados para acelerar os processos de democratização política e social do país –, e, de outro, da forte pressão que vinha das ruas, por parte dos movimentos sociais, demandando abertura política e renovação, em um contexto marcado por uma ampla mobilização popular. A Constituição de 1988, com seus vários avanços e suas múltiplas contradições, portando elementos do “velho” e do “novo”, é precisamente o resultado dos conflitos e embates políticos dessa sociedade brasileira em ebulição dos anos 1980, década esta atravessada por tensões de diversas ordens, com avanços e recuos em relação à redemocratização do país (Perlatto, 2019, p. 2).

Desse modo, com relação ao início das políticas públicas indigenistas, pode-se destacar que essa promulgação da Constituição Federal é um marco, pois, a partir de então, as relações entre o Estado e os povos indígenas passaram a ganhar novos caminhos. Essas novas possibilidades são frutos da conquista de lutas dos indígenas e dos outros setores favoráveis a esta causa, que não mediram esforços para levar propostas contrárias às apresentadas, para se opor ao modelo legislativo brasileiro que sempre trazia propostas que delineavam o indígena como um ser isolado,

atrasado, como uma categoria étnica e social transitória que precisava desaparecer, e buscavam a todo custo introduzi-la na sociedade dominante.

A Constituição Federal de 1988 passa a representar no contexto indígena um marco inovador, pois a mesma trazia em suas entrelinhas a configuração de um indígena que não estava em extinção, assegurando ainda o direito à diferença cultural, o qual dava aos povos originários a esperança de manterem suas tradições e raízes. Vejamos o que ela diz:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (Brasil, 1988, Art. 231-232).

A partir de então, observa-se que a tarefa da união não é mais a de buscar promover a união nacional envolvendo o indígena, e ganha outra configuração que é a responsabilidade de legislar em defesa dos indígenas e de suas terras, e, embora a propriedade continue sendo da União, a posse permanente e o usufruto são dos indígenas. A nossa Constituição Federal também abriu possibilidades em outros

vieses, como é o caso da educação, onde se propõe uma escola indígena que valorize os saberes e as tradições desses povos, sobrepujando assim a visão arcaica de imposição e de implantação de um modelo cultural pautado nos critérios de não indígenas, e muitos avanços podem ser detectados no campo das políticas públicas para a EEI ao longo do tempo em nosso país.

Desse modo, é possível apontar que, a partir do ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, foram criadas inúmeras políticas públicas voltadas para a população indígena. A Carta Magna brasileira representou um importante marco na ruptura do processo de descaso antropológico, pois os povos indígenas tiveram sua profunda ligação com a terra, fonte de subsistência econômica e cultural, reconhecida, conforme observado no Art. 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-la, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988, Art. 231).

Além da Constituição Federal de 1988, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT foi um divisor de águas quanto à garantia dos direitos indígenas. Este evento ocorreu na cidade de Genebra, no dia 27 de junho de 1989, e teve como tema os Povos Indígenas e Tribais. No Brasil, a convenção 169 foi reconhecida em 20 de junho de 2002, por meio do Decreto Legislativo nº 143. No dia 19 de abril de 2004, por meio do Decreto nº 5.051/2004 passou a integrar a base legal brasileira, e, posteriormente, passou a vigorar no país por meio do Decreto nº 10.088, de 05 de novembro de 2009.

A convenção nº 169 foi ao encontro de diversas pautas dos movimentos indigenistas brasileiros da década de 1970, e podemos dar destaque a alguns trechos em específico, como a ênfase ao reconhecimento e valorização das diferenças linguísticas e culturais, e a promoção da preservação da identidade étnica de cada povo, passo fundamental para a prática efetiva de uma educação intercultural e bilíngue, conforme as prerrogativas legais para a oferta da EEI no Brasil.

Convém destacar uma importante mudança para os povos originários brasileiros, ocorrida no ano de 2022. Após promulgada a Lei nº 14.402/22, em 08 de

julho de 2022<sup>41</sup>, ficou instituído o dia 19 de abril como o Dia dos Povos Indígenas, e, concomitantemente, foi revogado o Decreto-Lei nº 5.540, de 1943<sup>42</sup>, que estabelecia no Brasil o dia 19 de abril como o Dia do Índio. Cabe destacar que essa alteração na nomenclatura da data comemorativa é fruto do Projeto de Lei nº 5.466/19<sup>43</sup>, de autoria da deputada federal Joenia Wapichana (REDE/RR), que, por ser indígena, tem lugar de fala sobre o assunto. Em 2023 a deputada foi nomeada como presidente da FUNAI, a primeira mulher indígena a ocupar o cargo.

Daniel Munduruku deu uma entrevista no ano de 2022 à BBC News Brasil<sup>44</sup> criticando o “Dia do Índio”. Ele afirmou que este não passava de uma representação folclórica carregada de preconceitos: “[...] quando a gente comemora o Dia do Índio, estamos comemorando uma ficção. [...] É uma ideia folclórica e preconceituosa” (BBC News Brasil, 2023, n. p.). Munduruku defendeu a necessidade de se usar o termo “indígena”, que significa originário, em detrimento de “índio”, que é pejorativo e propaga estigmas especialmente no meio escolar. Ele sugeriu ainda que:

Talvez o 19 de abril devesse ser chamado de Dia da Diversidade Indígena. As pessoas acham que é só uma questão de ser politicamente correto. Mas, para quem lida com palavra, sabe a força que a palavra tem (BBC News Brasil, 2023a, n. p.).

De acordo com a convenção 169 da OIT (1989), os povos indígenas têm direito à propriedade da terra na qual habitam, sua cultura e ordem econômica e social devem ser respeitadas; é necessário zelar do seu modo diferenciado de viver, bem como de seus costumes e tradições. Todos estes fatores cooperaram significativamente para o processo de resgate e preservação cultural. No entanto, tal fato não é o objetivo primordial deste estudo. Deste modo, pretende-se, após esta contextualização histórica, partir para o pressuposto desta pesquisa, abordando a questão indígena no estado do Tocantins.

---

<sup>41</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2022/lei/L14402.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14402.htm). Acesso em: 03 jan. 2023.

<sup>42</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del5540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del5540.htm). Acesso em: 03 jan. 2023.

<sup>43</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2224662>. Acesso em: 03 jan. 2023.

<sup>44</sup> BBC News Brasil. **Por que 19 de abril virou 'Dia dos Povos Indígenas'**. 2023. Atualizado 19 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43831319>. Acesso em: 18 dez. 2023.

Em um enfoque mais delimitado, o estado do Tocantins tem implementado diversas políticas públicas para atender às demandas dos povos indígenas que vivem na região. Algumas das principais iniciativas incluem o fortalecimento da educação indígena, pois o estado tem trabalhado em parceria com as comunidades indígenas para desenvolver políticas educacionais que valorizem a cultura e a história desses povos. Isso inclui a formação de professores indígenas, a criação de escolas bilíngues e a adaptação dos currículos escolares para contemplar a realidade e as demandas das comunidades indígenas.

Voltando nossa atenção para a Pandemia da Covid-19, a Lei Federal nº 14.040, de 18 de agosto de 2020<sup>45</sup>, implantou ações emergenciais e temporárias, destinadas ao setor educacional no contexto da pandemia, com medidas específicas que tiveram abrangência nacional, com o intuito de garantir a continuidade do ensino aos povos e comunidades tradicionais. Dentre as medidas apresentadas nesta lei está a oferta de atividades pedagógicas não presenciais, a distribuição de material didático impresso ou digital, o acesso à internet e a capacitação de professores para o uso de tecnologias de ensino a distância. A esse respeito Melo, Santos e Coelho (2022) trazem que:

No dia 04 de março de 2020, o governo do Tocantins e a Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes (SEDUC-TO) apresentaram uma proposta de retomada do ano letivo e novo modelo de educação como forma de enfrentamento e avanço ao COVID-19. A proposta foi construída pela comissão de estudos e sistematização de orientações e normas, a qual teve como objetivo assegurar a reorganização do calendário escolar referente ao ano de 2020 (Melo; Santos; Coelho, 2022, p. 117).

Neste sentido, o estado do Tocantins adotou medidas, por meio do Decreto nº 6.065 de 13 de março de 2020, propondo ações preventivas para o enfrentamento do COVID-19, e a lei também determinou que os planos de ação para a educação escolar indígena deveriam ser elaborados em diálogo com as comunidades, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais, conforme preconiza a LDB.

A proposta do governo se embasava em alguns pilares que a fundamentaram, dentre os quais podemos destacar: a segurança dos profissionais da educação e dos estudantes, o que implicava na implantação de medidas e protocolos de proteção da saúde no ambiente escolar; o respeito à diversidade, focando nos aspectos culturais,

---

<sup>45</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm). Acesso em: 18 dez. 2023.

sociais e econômicos, e buscando adequar as políticas educacionais às necessidades dos diferentes grupos e contextos; garantia da conclusão do ano letivo para todos os estudantes, independentemente da série, mesmo que fosse necessário ajustar os prazos e calendários, para que nenhum aluno fosse prejudicado.

Por meio desse dispositivo legal, é possível perceber um cuidado e preocupação do governo estadual do Tocantins no que concerne à diversidade e interculturalidade. Entretanto, no período em que ocorreu a pandemia, o Brasil vivia uma situação delicada quanto ao governo federal e suas ações para as minorias, incluindo-se os povos tradicionais, tornando-se primordial conhecer um pouco da política do governo Bolsonaro e suas propostas para a EEI no país.

### **4.3 A EEI no governo Bolsonaro (2019-2022)**

Buscamos aqui fazer uma análise de como foi desenvolvida e implantada a política educacional para os povos indígenas durante o período de 2019 a 2022, o qual compreende o governo sob a gestão do então presidente Jair Messias Bolsonaro, no intuito de demonstrar quais ações foram praticadas e qual o perfil deste contexto político para a EEI. De certa forma, os discursos propagados por esse governo acabaram influenciando parte da sociedade e autoridades a pensarem sobre os indígenas de maneira negativa, com a convicção de que eles precisam se integrar à cultura nacional para sobreviver, retomando perspectivas coloniais que, historicamente, lhes foram impostas. Podemos observar, nas palavras de Liebgott, Holanda e Cima (2023, n.p.), quão devastadora foi a política bolsonarista para os indígenas, cientes de que seus efeitos nefastos poderão ser sentidos por muito tempo ainda.

Além de não demarcar as terras, o governo promoveu o desmonte da fiscalização e proteção dos territórios, liberando-os para a saga exploratória. Foram impactados os territórios dos povos livres, comunidades que optaram por não manter nenhum tipo de contato com a sociedade envolvente e se encontram em situação de isolamento voluntário, especialmente nos estados da Amazônia. Os demais territórios foram dramaticamente invadidos. Na prática o governo de Bolsonaro criou três categorias de indígenas: aqueles que tiveram suas terras demarcadas e as demandas fundiárias resolvidas em governos anteriores; aqueles que não tiveram os procedimentos de demarcações concluídas e nem os terão por uma decisão de governo; e os indígenas sem acesso à terra e sem nenhum direito sobre as áreas reivindicadas (Liebgott; Holanda; Cima, 2023, n.p.).

É preocupante ver o retrocesso quanto ao reconhecimento dos direitos e propriedades dos povos indígenas, bem como a desvalorização da diversidade cultural e étnica desses povos, que são detentores de saberes e tradições diferenciadas e que deveriam ser respeitados e valorizados em sua educação. Assim, o governo do presidente Jair Bolsonaro enfrentou críticas quanto à sua abordagem em relação à educação escolar indígena no Brasil.

Dentre os principais pontos que geraram polêmica, podemos apontar os cortes no orçamento da educação, em geral, que acabou afetando negativamente as escolas indígenas, ocasionando prejuízos à infraestrutura escolar, à aquisição de materiais didáticos e também à formação de professores, entre outros aspectos que são essenciais para o desenvolvimento da educação indígena. O desmantelamento de políticas por parte desse governo acabou por interferir diretamente na educação escolar indígena ao suspender programas que foram implementados em governos anteriores. Para Sánchez e Leal (2021),

Todo esse cenário mostra um retrocesso de mais de 30 anos no fortalecimento de uma política indigenista, através da qual seja possível reivindicar e fazer justiça ante o extermínio em massa dos povos originários do Brasil e a impunidade daqueles que promoveram essas tragédias, revelando a forma pela qual o governo atual concebe a posição e a participação destas populações no projeto da sociedade que se tem (Sánchez; Leal, 2021, p. 230).

No tocante à educação escolar indígena, o modo como foi tratada neste período transpareceu ideais assimilacionistas, sugerindo que estes povos deveriam ser integrados à sociedade envolvente, o que gerou preocupações quanto ao respeito à diversidade cultural e ao direito à educação culturalmente diversa.

O posicionamento do governo sobre a demarcação e proteção de terras consistia na flexibilização das regras de demarcação e na pressão para permitir atividades econômicas nas terras indígenas, o que gerou conflitos e tensões, uma vez que a garantia de territórios é fundamental para o acesso e permanência da educação escolar nas comunidades indígenas. Kariri (2022) afirma que:

Ao diminuir a fiscalização sobre crimes de invasão das terras indígenas e atacar com projetos de legislação constitucional e infraconstitucional os direitos indígenas sobre os territórios, não realizar demarcação de terras e outras medidas, a vida indígena também é interpretada como sob ameaça pelo governo. Os danos causados por hidrelétricas, represamento de rios para a indústria agrícola e pecuarista, desmatamento florestal e mineração atingem as populações locais e todo o país com o desequilíbrio ecológico causado, mas os ganhos são para poucas pessoas (Kariri, 2022, p. 98).

Em decorrência desse contexto, ocorreram confrontos e violência entre indígenas, policiais<sup>46</sup> e invasores de terras, o que colocou em risco a segurança e o acesso à educação nas comunidades indígenas. Convém ressaltar que a atuação desse governo em relação à EEI foi amplamente criticada e condenada por ativistas, por organizações indígenas e pelos defensores dos direitos humanos, apontando que as políticas adotadas representam um retrocesso nos esforços empenhados, até aqui, no intuito de garantir o direito à educação de qualidade e respeito à diversidade cultural das comunidades indígenas no Brasil.

Dentre os órgãos governamentais responsáveis pela implementação de políticas públicas para esses povos, a presidência da Funai e do Inbra destacaram-se por terem atuado contra os interesses dos povos indígenas, negligenciando e atuando contra eles, junto aos poderes Legislativo e Judiciário. As presidências desses órgãos agiram como inimigos, perseguindo, criminalizando e sonogando direitos, fazendo da gestão pública, coisa privada. Dentre os exemplos, podemos citar o PL nº 191/2020<sup>47</sup>, que propunha a reativação da mineração em áreas de preservação ambiental e terras indígenas, sendo oportuno frisar que, em março de 2023, tal PL foi retirado pelo autor. Para quem tem acompanhado a luta dos indígenas por reconhecimento e direitos, fica evidente que o período de 2019 a 2022 foi marcado por retrocessos, conforme aponta Tolentino (2019), ao afirmar que:

Em todos os momentos recentes, o governo federal do atual presidente do país, Jair Bolsonaro, tem se distanciado da perspectiva dos direitos humanos e do multiculturalismo, voltando-se para uma perspectiva estreita e excludente que não atende as necessidades e particularidades dos povos indígenas (Tolentino, 2019, p. 17).

A autora aponta também que a falta de investimentos e o vácuo político criado pela ausência de políticas públicas que valorizem a diversidade cultural, a autonomia e especificidade dos povos indígenas, têm colocado em risco a continuidade da educação escolar indígena no Brasil. Os povos indígenas têm resistido, reivindicado e apresentado projetos próprios de educação, mas a falta de apoio e investimento por parte do governo tem dificultado a concretização dessas iniciativas.

---

<sup>46</sup> Um exemplo desses conflitos pode ser conferido no site da CNN Brasil: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/indigenas-e-policiais-entram-em-confronto-em-frente-a-camara-dos-deputados/> Acesso em: 18 jan. 2023.

<sup>47</sup> Tramitação: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2236765>

A descontinuidade das ações e a falta de investimentos e políticas públicas efetivas comprometem não só a continuidade, assim como a qualidade da educação escolar indígena. Portanto, é fundamental que haja um compromisso real do governo com a formação de professores indígenas e que sejam criadas políticas públicas para garantir o acesso e efetivação dos direitos à educação escolar indígena. Somente dessa forma será possível garantir um futuro melhor e mais justo para os povos indígenas no Brasil.

A fim de expor, de forma detalhada, quantos e quem são esses povos, apresentamos a seguir um panorama atualizado caracterizando os indígenas de nosso país e, em especial, no estado do Tocantins, utilizando como fonte principal os dados disponibilizados pelo IBGE, oriundos do censo realizado no ano de 2022 e divulgado em 2023.

#### 4 CARACTERIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL E TOCANTINS

Intentamos, nesta seção, fazer um apanhado histórico e também contemporâneo de como são caracterizados os povos indígenas de nosso país, dando um enfoque especial para o estado do Tocantins, objeto de estudo desta pesquisa. Essa contextualização se faz necessária para que seja propiciada uma visão abrangente do patamar em que se encontram estes povos na atualidade, a fim de subsidiar a análise das políticas públicas, proposta no presente estudo.

No Brasil é possível perceber a influência dos povos indígenas na construção da sua identidade como nação. Ferreira (2013) apresenta o conceito de Estado-Nação, destacando a sua importância para a compreensão da organização política moderna. Ele discorre sobre a relação existente entre o Estado e poder, ressaltando que o Estado é um garantidor da ordem social, e enfatiza a necessidade de se repensar o conceito de Estado-Nação, considerando as novas dinâmicas da globalização, que acabam impactando a dos Estados e influenciando a definição da identidade das nações. Para Ferreira (2013):

O Estado é uma forma específica de organização do poder político que se diferencia das outras formas de poder por ter o monopólio legítimo da violência e por se apresentar como um poder institucionalizado que detém o controle dos mecanismos de coerção social (Ferreira, 2013, p. 38).

O autor enfatiza que a nação é um elemento essencial para a criação do Estado, pois é a partir da identificação de um grupo humano com características comuns que se constrói um sentimento de pertencimento coletivo. Sabemos que no Brasil os grupos étnicos formadores de sua população enfrentaram diversas situações e dificuldades para que se chegasse ao atual patamar de pertencimento do povo brasileiro, destacando-se que foram muitos, como os imigrantes e os negros forçados à diáspora, que junto com os povos originários resultaram no povo único que somos hoje.

A população brasileira é formada por uma mistura de diferentes grupos étnicos e culturais, e sua formação atual começou com os povos originários, que aqui se encontravam quando houve a invasão dos europeus que colonizaram o Brasil, sendo os portugueses os primeiros a chegarem, em 1500, trazendo consigo a cultura europeia e a língua portuguesa, que se tornou o idioma oficial do Brasil, no século XVIII. Com eles também teve início o comércio de escravos africanos, que foram

trazidos para trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar e nas minas de ouro, e, a partir disso, surgiu uma forte presença africana na cultura do Brasil.

Os traços dessa miscigenação se manifestam até hoje em diversas expressões artísticas, na culinária, na religiosidade e na população. Durante o período colonial e imperial, também houve imigrações de diversas nacionalidades, principalmente italianos, alemães, japoneses e árabes. Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN),

[...] efetivamente, a partir do século XIX, imigrantes provenientes de múltiplas nacionalidades vieram ampliar extraordinariamente as contribuições que hoje permitem caracterizar o Brasil como um país multiétnico, fruto da contribuição populacional de praticamente todas as regiões do planeta. Iniciando por europeus não-portugueses, em especial alemães, italianos, poloneses, belgas, ucranianos, austríacos, húngaros e russos, aos que se juntaram japoneses, logo seguidos por grande número de chineses, gregos e árabes, somados a fluxos contínuos de portugueses e espanhóis, o fato é que, na atualidade, todos os rincões do território nacional se apresentam variados em sua composição étnica (IPHAN, 2011, p. 19).

A chegada desses imigrantes também contribuiu para a formação de uma sociedade multicultural e para a diversidade cultural do Brasil. Desse modo, o povo brasileiro é resultado de uma forte miscigenação étnica e cultural, com influências europeias, africanas, indígenas e imigrantes de diferentes partes do mundo. Na verdade, a miscigenação é um tema central na história e cultura brasileiras, e tem sido objeto de muitos estudos e debates, ao longo dos anos.

No artigo "Espetáculo da miscigenação", Schwarcz (1994) aborda a questão da representatividade mestiça no Brasil dos séculos XIX e XX, quando o país, especialmente nos locais onde se encontrava sua elite intelectual, o termo raça variava de acordo com as interpretações do estabelecimento, em cada um desses locais; essa elite concluiu que os grupos "inferiores" eram uma barreira para o progresso, ao ponto de defenderem o extermínio dos indígenas para a construção de ferrovias, por acreditarem que, se não desse modo, eles iriam desaparecer por ação natural.

Para Schwarcz (1994), o processo de construção identitária brasileira foi marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e raciais que continuam impactando a sociedade brasileira até hoje. Nesse sentido, a construção dessa identidade é um processo ambíguo e contraditório, que envolve desafios e lutas

constantes pela inclusão, pelo reconhecimento das diferenças e pela valorização da diversidade cultural.

No ano de 1881, com o intuito do “melhoramento da raça”, os deputados paulistas incentivavam a imigração de trabalhadores oriundos da Europa, e estabeleceram projetos de lei que consistiam no impedimento da entrada de asiáticos e negros em São Paulo (Schwarcz, 1994). Neste contexto, no ano de 1911, o diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Batista Lacerda, participou do I Congresso Internacional das Raças, ocorrido em Paris e apresentou o que ele achava ser a solução para o Brasil, que consistia em “branquear” a população ao longo de um século. Cabe ressaltar que essa miscigenação não advinha apenas da mistura de negros e europeus, mas também de orientais e indígenas, que compunham o povo brasileiro.

Schwarcz (1994) explica, ainda, que o que definia a singularidade brasileira não era mais os elementos da rica biodiversidade, mas sim o “espetáculo da miscigenação”, e ainda que a mestiçagem fosse uma realidade conhecida em todo o mundo, o Brasil possuía um quadro singular, neste sentido, pela quantidade e intensidade em que se apresentava, o que provocou preocupação e, também, objeto de estudos nas instituições de pesquisa, pois acreditava-se que o cruzamento exacerbado de raças poderia resultar em atraso social e econômico para o país, atingindo os aspectos morais, físicos e intelectuais da população. Ideias como essas, que fazem parte da essência da história brasileira acabaram fomentando e alimentando a segregação racial em nosso país, que perdura até hoje e já trouxe resultados nefastos para a nossa história, quando se trata dos povos tradicionais que originaram nosso Brasil de hoje.

Assim, mesmo com a sua forte influência no desfecho da história do país, o indígena foi perseguido e sua cultura constantemente ameaçada. Os povos originários foram os primeiros habitantes do Brasil, e, durante séculos, viveram em harmonia com a natureza. No entanto, com a chegada dos portugueses, tiveram suas terras e modo de vida ameaçados, o que os levaram a migrar para outras regiões na tentativa de sobreviver. No decurso de décadas, até chegarmos ao ano 2023, muita coisa mudou, neste cenário, e hoje temos um quadro bem diferente do que se encontrava no início do século XX.

## 5.1 Os indígenas do Brasil no século XXI

Em pleno século XXI, mesmo sendo os indígenas os primeiros habitantes do Brasil, em muitas situações continuam sendo desprezados e ignorados por grande parte da sociedade, e até nos livros de história do Brasil, pouco se aborda a sua importância. Ainda nos primórdios do Brasil Colônia, as missões religiosas iniciaram as cruzadas evangelísticas, cujo intuito seria converter os indígenas levando-os à catequese. Por conseguinte, na necessidade de mão de obra, oprimiram e escravizaram os indígenas, gerando grandes conflitos, que culminaram com a dizimação de muitos povos indígenas. De acordo Barnabé (2021), quando Pedro Álvares Cabral, “chegou” ao Brasil, existiam cerca de 5 milhões de indígenas, divididos entre 1.400 e 1.500 povos, espalhados por todo o território brasileiro. Para Luciano-Baniwa (2006):

Os povos indígenas no Brasil conformam uma enorme diversidade sociocultural e étnica. São 222 povos étnica e socioculturalmente diferenciados que falam 180 línguas distintas. É verdade que essa diversidade é o resultado de uma drástica redução ao longo da história de colonização, uma vez que já havia além de 1.500 povos falando mais de 1.000 línguas indígenas distintas quando Pedro Alvarez Cabral chegou ao Brasil em 1500 (Luciano-Baniwa, 2006, p. 43).

Observa-se, em Luciano-Baniwa (2006), que, em pouco mais de 500 anos, os indígenas tiveram a sua população reduzida drasticamente, e dos 1.500 povos que provavelmente habitavam este solo, restavam apenas, 222 no ano de 2006, e das mais de mil línguas diferenciadas, só restavam 180. Significa que aproximadamente 1278 nações indígenas e mais de 820 línguas foram extintas, desde que Pedro Álvares Cabral desembarcou no Brasil, até o ano citado por Luciano-Baniwa.

Para chegar a dados mais atuais, podemos citar os resultados do Censo do IBGE, realizado no ano de 2022, que foi divulgado em 2023. Segundo estes dados, “[...] a população indígena<sup>48</sup> do país chegou a 1.693.535 pessoas, em 2022, o que representa 0,83% do total de habitantes” (IBGE, 2023b). Desse quantitativo, 51% estavam inseridos na Amazônia Legal. De acordo com os dados do Censo anterior,

---

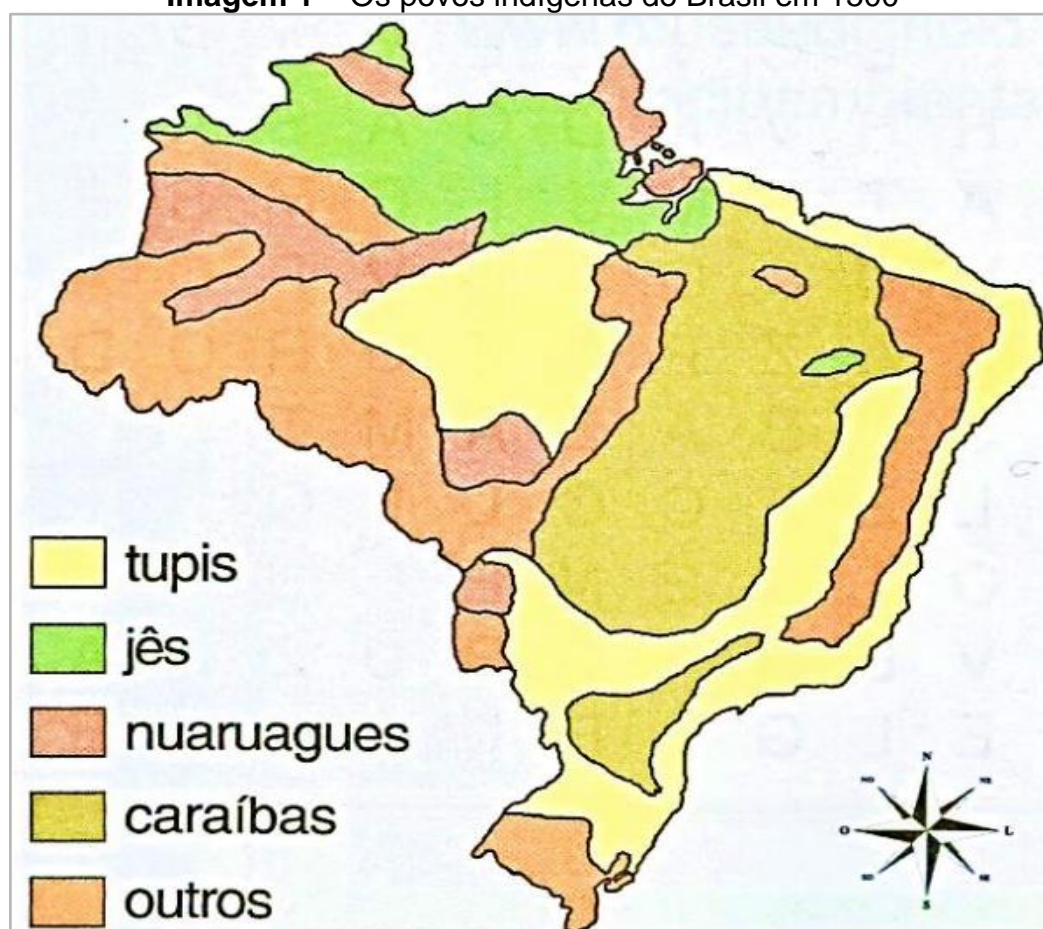
<sup>48</sup> Conforme o IBGE (2023b), no Censo Demográfico 2022, definiu-se como indígena a pessoa residente em localidades indígenas que se declarou indígena pelo quesito de cor ou raça ou pelo quesito se considera indígena; ou a pessoa residente fora das localidades indígenas que se declarou indígena no quesito de cor ou raça.

realizado em 2010, havia 896.917 indígenas no Brasil, o que representa um aumento de 88,82% destes povos em um período de 12 anos.

De acordo com a responsável pelo projeto de Povos e Comunidades Tradicionais do IBGE, Marta Antunes (IBGE, 2023b), o aumento do número de indígenas no período intercensitário é explicado principalmente pelas mudanças metodológicas feitas para melhorar a captação dessa população, e acreditamos que esse aumento expressivo é digno de um estudo mais aprofundado, o que não será possível ser feito neste trabalho, já que não se trata do foco desta pesquisa.

O mapa, apresentado na Imagem 1, mostra a distribuição dos povos indígenas no Brasil em 1.500. Acredita-se que, dentre os indígenas distribuídos por todo o território brasileiro na época da invasão portuguesa, as principais representatividades partiam dos povos Tupi-Guarani, seguidos pelo grupo do tronco Jê e os Aruaque. Nessa época, na região em que se formou o estado do Tocantins, habitavam várias tribos do tronco Jê.

**Imagem 1 – Os povos indígenas do Brasil em 1500**



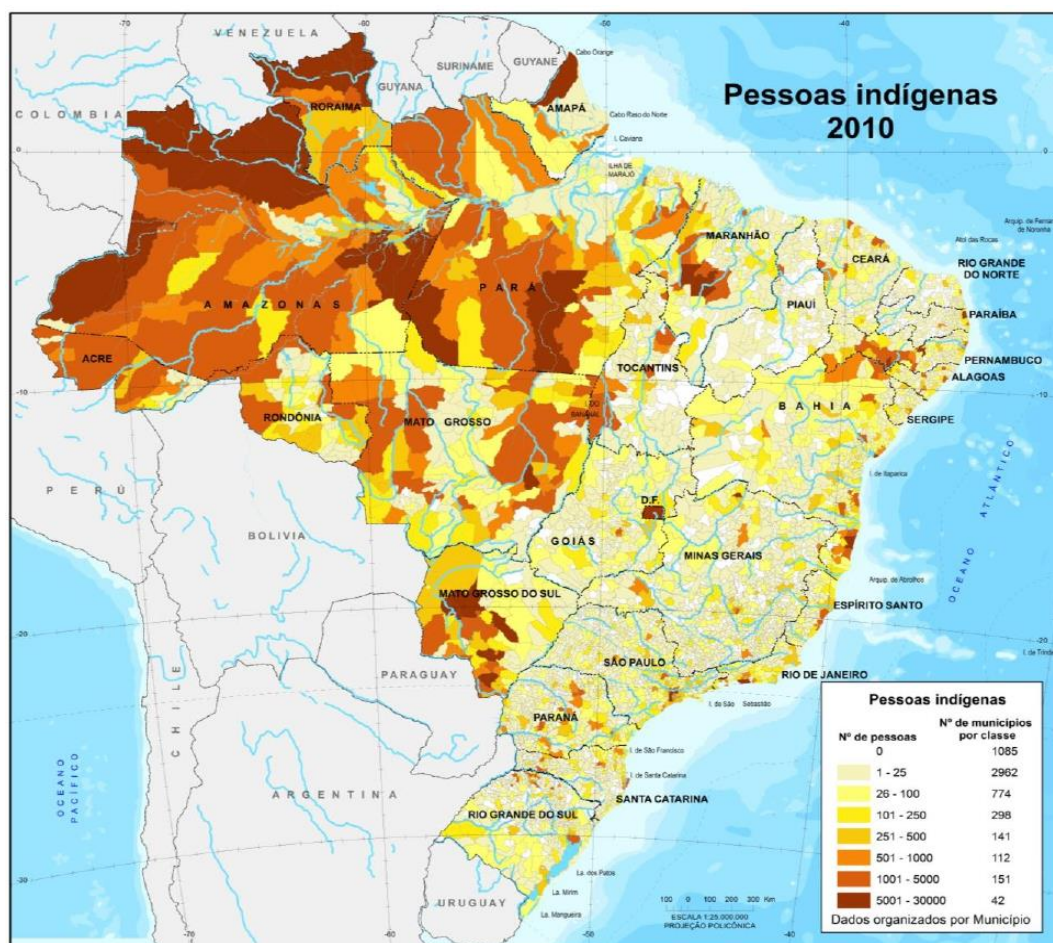
Fonte: Funai <http://mapas.funai.gov.br> Acesso em: 22 jun. 2022.

Dados do Censo 2022 (IBGE, 2023b) demonstram que esta população, que, em 1500, girava em torno de 5 milhões, reduziu para 1.693.535 pessoas, o que representa 0,83% do total de habitantes do país neste ano, e um pouco mais da metade (51,2%) estava concentrada na Amazônia Legal.

Os dados mais detalhados sobre os povos indígenas ainda não estão disponíveis, por isso vamos citar as informações do censo do IBGE de 2010, divulgado em relatório específico em 2012 (IBGE, 2012). Segundo esse censo, existia no país, naquele ano, 305 povos diferentes, que derivam principalmente das seguintes etnias, pertencentes aos troncos Macro-Jê: Bororo, Guató, Jê, Karajá, Krenak, Maxakali, Ofayé, Rikbaktsá e Yatê; e o Tupi: 1 língua Arikém, 1 língua Juruna, 7 línguas Mondé, 2 línguas Mundurukú, 2 línguas Ramaráma, 3 línguas Tuparí, e 21 línguas Tupi-Guarani; e 3 línguas isoladas no nível de família: Aweti, Puruborá e Sataré-Mawé, e 274 línguas indígenas (Costa; Bezerra; Nascimento, 2022, p. 3).

Apenas 57,1% permaneciam falando sua língua materna e 76,9% falavam a Língua Portuguesa. Dos indígenas que moravam em terra indígena, apenas 57,1% falavam algum tipo de língua indígena e 28,8% falavam a Língua Portuguesa (IBGE, 2012). Conforme é possível observar no mapa (Imagem 2), a região amazônica apresentava a maior população indígena do Brasil naquela década:

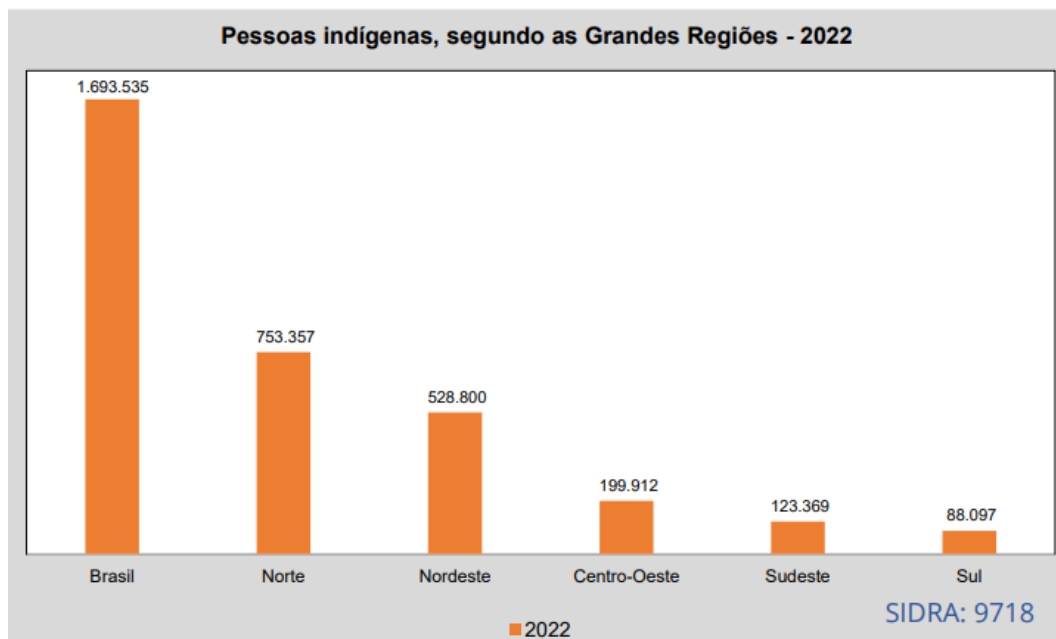
**Imagem 2** – Distribuição da população indígena no Brasil em 2010



FONTE: Agência de Notícias do IBGE (2023a)

As localidades indígenas estão distribuídas principalmente na região Norte, com destaque para os estados do Amazonas, Roraima e Pará. Segundo Mello e Feitosa (2020), isto pode ser explicado, em virtude do seu processo de ocupação territorial tardio, datando, principalmente, a partir da Ditadura Militar, incentivada pela política de ocupação do solo amazônico, como forma de proteger a nação. Os dados mais atualizados dessa realidade apontam que, em 2022, existiam 753.357 indígenas na Região Norte, conforme demonstrado na Imagem 3:

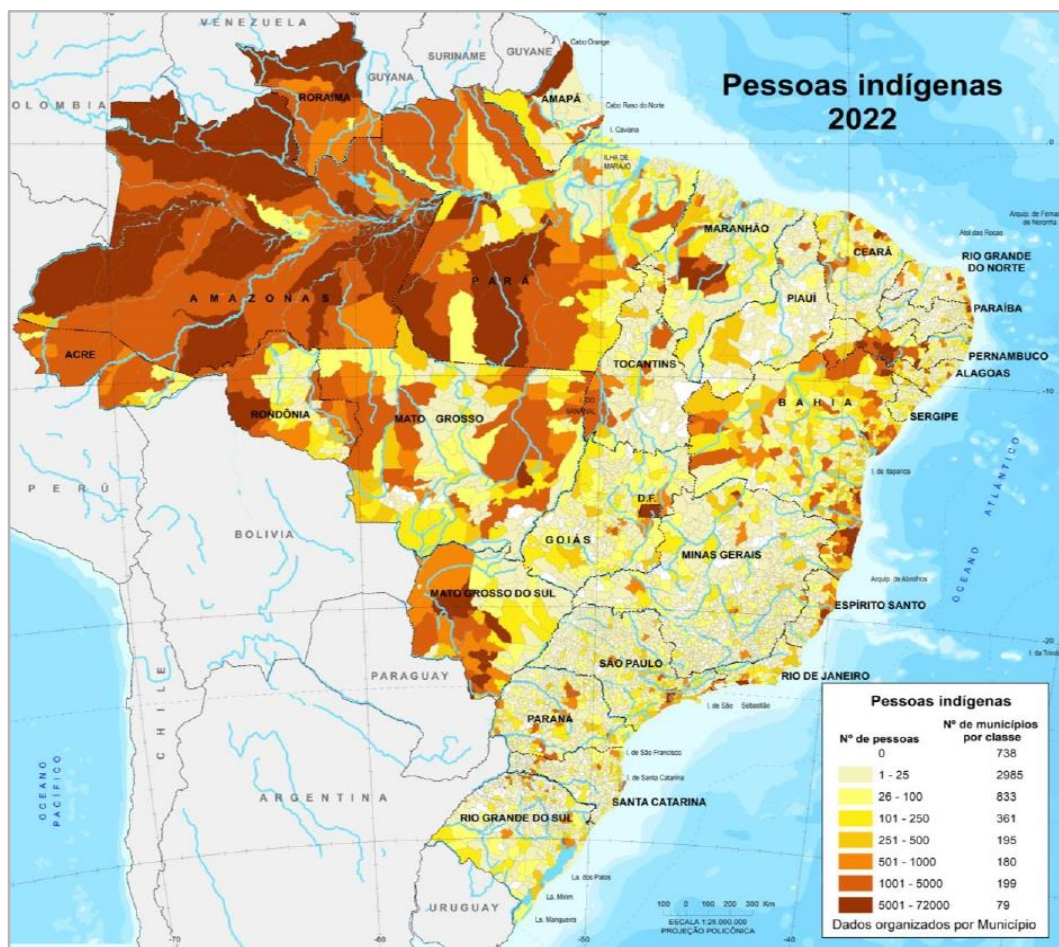
**Imagem 3** – Gráfico do quantitativo de pessoas indígenas por região do Brasil em 2022



Fonte: Agência de Notícias do IBGE (2023a)

A Região Norte se mantém em primeiro lugar, quando se trata da quantidade de moradores autodeclarados indígenas. Em um contexto nacional, podemos visualizar, no mapa da Imagem 4, a concentração e distribuição da população indígena pelo país por meio dos dados obtidos pelo IBGE, no ano de 2022:

#### **Imagem 4 – Mapa dos povos indígenas do Brasil – 2022**



FONTE: Agência de Notícias do IBGE (2023a)

Conforme os dados divulgados pelo IBGE (2023a), existem, no país, 4.832 municípios com população indígena. Estabelecendo-se um contraste com a quantidade de indígenas que havia no Brasil à época de seu descobrimento e a dos dias de hoje, algo alarmante e ao mesmo tempo triste se sobressai, pois, no mapa da Imagem 4, é possível verificar que, ao contrário do ano de 1500, na atualidade, existem algumas partes do país em que praticamente não há mais a presença do indígena e que, em outras localidades, esta presença é pequena.

Os motivos para a constatação dessa visível dizimação já foram explanados, ao longo desse estudo, e o fato de desenvolvermos uma pesquisa voltada para a temática da educação escolar indígena brasileira reforça nossa preocupação em contribuir para que a reparação histórica, necessária aos povos indígenas, seja propiciada e fomentada por meio da pesquisa científica e das instituições de ensino.

Pela quantidade expressiva de moradores indígenas na região e no estado tocantinense, convém analisarmos quais fatores históricos e sociais contribuíram para que esse quadro atual esteja delineado dessa forma. Desse modo, apresentamos a

seguir o contexto histórico da criação do Tocantins, bem como a presença dos povos indígenas nesta trajetória histórica e os percalços que enfrentaram para conseguirem perpetuar suas origens e tradições culturais.

## **5.2 A criação do estado do Tocantins**

A criação do Tocantins é resultado de uma intensa luta separatista, iniciada no Século XVII. A pressão dos moradores do norte de Goiás para a separação da região começou a aumentar em meados do Século XVIII, e foi intensificada nos anos posteriores, quando os moradores da região buscaram apoio do poder central para evoluírem em seus empreendimentos. No entanto, a solicitação foi negada naquele momento.

A região norte do estado de Goiás sempre teve uma dinâmica própria, com recursos naturais e agrícolas distintos, e por este motivo os moradores dessas áreas possuíam o desejo de se separarem do resto do estado. Desse modo, a formação do Tocantins é evidenciada, principalmente, pela revolta dos habitantes da região norte, os quais viram a situação de abandono e pobreza como uma causa para a criação de um movimento separatista.

Segundo Lima (2017), o movimento político que surgiu em agosto de 1985, a partir da União Democrática Ruralista – UDR, que tinha como principal objetivo a oposição à reforma agrária, teve uma importante participação de cunho político na aprovação e criação do estado, e ao mesmo tempo, em tal movimento emergia o interesse na criação do Tocantins, por parte dos grandes proprietários de terras, a fim de que pudessem manter o poder das antigas oligarquias.

Entretanto, Cavalcante (2003, p. 114) aponta que alguns fatores contribuíram para que a criação do Tocantins fosse postergada, como o “[...] fato de a criação de mais um estado implicar em ônus para os cofres públicos e o Governo Federal não dispor de recursos. Além disso, o novo estado era inviável economicamente, posto que não tinha receita suficiente para se sustentar”.

Logo, o interesse na aquisição e manutenção da posse de propriedades seria o principal fator motivador da separação do estado de Goiás, uma vez que os proprietários de grandes latifúndios viam-se ameaçados pela expansão da reforma agrária. No entanto, conforme Lira (2011), seria um ato de injustiça para com o povo

tocantinense afirmar que este seria o único motivo que incentivou o movimento separatista, pois a luta foi grande e centenária, repleta de heróis e imbricada com o pensamento libertário. Assim, o Tocantins é o resultado da luta de um povo que sempre habitou nas terras banhadas pelas águas dos Rios Tocantins e Araguaia, como aponta Silva (2010):

As cisões e reivindicações separatistas no norte de Goiás têm origem, [...] em 1736, em um momento considerado pelos historiadores como transitório de uma economia aurífera para pecuarista. Os mineiros nortistas rebelaram-se contra a cobrança de um imposto de preço superior ao do sul. Para o historiador Luis Palacin (1972), esse movimento provocou um abalo irreparável na unidade regional fundando um sentimento separatista (Silva, 2010, p. 146).

Cabe aqui considerar que os povos indígenas tiveram uma importante contribuição e participação no movimento separatista. A participação dos povos indígenas na luta pela separação do estado do Goiás, de acordo com o que ressalta Lima (2017), foi incentivada pela forte opressão que eles sofriam, por parte da população que habitava na região sul do Goiás, que os consideravam como um entrave para o desenvolvimento socioeconômico do Goiás.

Neste período, a região norte de Goiás era marcada por intensos conflitos agrários, a ausência do Estado na fiscalização e cumprimento das leis, e ainda, um forte processo de grilagem de terra e escravagismo. Neste contexto, os indígenas temiam a perda de suas terras e até mesmo da própria vida, pois suas posses eram constantemente ameaçadas de invasão por parte dos grileiros.

Silva (2010) destaca que o sertanejo e o indígena eram considerados pelo sul de Goiás como a fusão de um atraso e que necessitava ser ultrapassado. Eram considerados como um entrave ao desenvolvimento capitalista. Neste contexto, diversos textos da época deixam claro o desejo que partia das representatividades da região sul, que almejavam englobar o sertão ao processo de expansão capitalista. Ribeiro (2004) relata que o Sul do Goiás via os indígenas como habitantes indesejados do Norte, buscando o seu extermínio e chegando a envenenar as suas águas com estricnina, os denominando como um povo bárbaro a ser vencido. Melatti (1967) relata que,

[...] na década de 1960, a representação dos indígenas na sociedade regional é marcada pelo preconceito, sem dúvida resultado dos embates sistemáticos entre estes e os criadores de gado, que seguiram os desbravadores bandeirantes e mineiros ao longo do século XVII, invadindo, paulatinamente,

as terras já ocupadas pelos povos indígenas. [...] em síntese, os índios são vistos como preguiçosos e propensos ao furto, sujos e ignorantes (Melatti, 1967, p. 152).

Em tese, a perseguição vivenciada pelos indígenas era resultado da cobiça pelo território indígena, pois a visão governamentalista da época era contra o modo de vida indígena, conforme visto nas legislações da época, e as autoridades viam em suas terras a possibilidade da expansão do capitalismo através da exploração dos seus recursos naturais. Entretanto, para Carvalho e Parente (2012) neste movimento separatista emergiu também interesses de algumas figuras que se aproveitaram da situação para ganhar reconhecimento e força política.

A emancipação do Estado do Tocantins, em 1988, foi mais que uma ruptura política. Tratou-se do momento-produto de um imbricado processo histórico de relações sociais, especialmente as representativas. Autolegitimados como líderes, ascenderam à condição de criadores, supostamente detentores de um poder diferenciado (Carvalho; Parente, 2012, p. 1245).

Após dois séculos de luta, nasce o estado do Tocantins, fruto da Carta Magna da democracia, que foi também o resultado de um intenso debate junto às minorias, promovido pelos movimentos sociais que contou com a influência de diversos órgãos internacionais, destacando-se aqui a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Transcorridas mais de três décadas de sua criação, o Tocantins exerce, no ano de 2023, um importante papel na política e economia da região norte. Lima (2017), em sua tese intitulada “Akwê-Xerente no Tocantins: território indígena e as questões socioambientais”, cita que as políticas desenvolvimentistas do estado priorizaram o agronegócio. Em 2008, sob a administração do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi concretizada a construção da Usina Hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães, em Lajeado-TO. Entretanto, todas estas ações influenciaram negativamente na qualidade de vida e permanência dos povos indígenas em seus locais de origem, sendo que o povo Akwê-Xerente teve que abandonar parte de suas terras, em virtude da construção da usina.

Sobre tal fato, Lima (2017) relata que uma liderança indígena Akwê-Xerente, sobre os impactos da construção da hidrelétrica, afirma que os rios e ribeirões abaixo da ponte do Rio Tocantins estão secando a partir dos meses de maio e junho, e como os rios não enchem mais, acabam inviabilizando as plantações. Por outro lado, com

a retomada do projeto de integração do Eixo Araguaia-Tocantins, a partir de 2006, incentivado pelo Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, do governo Lula, os indígenas passaram a viver em um contexto desafiador. Conforme Lima (2017):

Os povos indígenas do Tocantins vivem a intensificação de políticas do governo federal de desenvolvimento econômico voltado para o agronegócio. Por sua vez, com a ausência de políticas públicas não foi possível contemplar as demandas indígenas e nem respeitar o modo de vida tradicional desses povos (Lima, 2017, p. 117).

Podemos perceber a importância das políticas públicas e, no caso dos povos originários tocaninenses, estas políticas trouxeram prejuízo para eles, pois não foram pensadas para os indígenas, uma vez que o foco destas ações sempre foi tornar o estado economicamente desenvolvido. Para Lima (2017), os conflitos agrários estão se intensificando e a disputa pela terra indígena ainda é real, sendo constantemente necessária a intervenção dos órgãos de proteção. Além destas ameaças, o contato do povo indígena com as demais camadas da sociedade tem modificado significativamente o seu modo de vida, ocasionando uma nova reorganização social.

De acordo com os dados disponíveis no site do Governo do Tocantins (Tocantins, 2023a) segundo o 4º levantamento da Companhia Nacional de Abastecimento (Conab), para o período de 2022/2023 houve uma produção de grãos de aproximadamente 6.644,26 milhões de toneladas, representando um aumento de 1% em relação à safra passada. Quando se trata do plantio de grãos em todo o Estado, os números saltam de 1,792 milhão da safra passada para 1,875 milhão de hectares na safra atual, totalizando aumento de 4,7 %.

Conforme dados apresentados pelo IBGE (2022), a produção total da agropecuária, no ano de 2022, no ranking do valor da produção do setor agropecuário, o Tocantins totalizou um rebanho de 10.772.509 cabeças de bovinos (bois e vacas). Entretanto, a adesão maciça dos produtores tocaninenses ao cultivo da soja tem provocado impactos ambientais significativos, modificando, por exemplo, o curso dos rios, atingindo as nascentes, dizimando espécies nativas da fauna e flora, entre outros, resultando na escassez da água potável em diversas comunidades indígenas. Segundo Lima (2017):

Nos municípios próximos ao território dos akwẽ-xerente (...) há grandes projetos de agricultura mecanizada voltados para a produção de grãos, como soja, arroz e milho. Essa produção, por sua vez, destina-se à exportação e tem contato com o apoio de poderosas instituições privadas, bem como do

próprio governo do Tocantins. Assim, essa atividade relacionada ao agronegócio tem provocado o desmatamento de grandes áreas de cerrado e de matas ciliares próximas às áreas dos akwê-xerente, muita erosão, assoreamento e poluição dos cursos hídricos e do solo (Lima, 2017, p. 252-253).

O Rio Tocantins, por exemplo, possui grande influência no desenvolvimento da região e é também um referencial social para a população. Por serem construções de grande porte, as usinas hidrelétricas acabam gerando grandes impactos, tanto no meio ambiente, quanto nas sociedades tradicionais que vivem na região. Parente (2006) destaca as grandes transformações que o Tocantins vem sofrendo desde sua criação, especialmente no setor energético com a construção de várias usinas hidrelétricas ao longo desse rio.

Assim, é possível afirmar que, se, por um lado, o crescimento econômico e a construção da usina hidrelétrica de energia representaram grandes avanços para sua população, por outro lado causou profundos prejuízos às populações indígenas, ribeirinhos e demais comunidades tradicionais, ameaçando sua continuidade e sobrevivência. E é neste contexto que os povos indígenas do Tocantins estão inseridos, em que lutam pela garantia de um processo de revitalização cultural, ao passo que também tentam se manter na terra para dar continuidade às suas tradições e costumes. Vejamos de que modo os povos indígenas encontram-se distribuídos no território tocantinense, no ano de 2022, segundo os dados coletados pelo IBGE.

### **5.3 A distribuição dos povos indígenas no estado do Tocantins em 2022**

No segundo semestre de 2023, foram divulgados pelo IBGE os resultados preliminares do censo realizado no ano anterior, apresentando a quantidade de indígenas existentes em nosso país, no ano de referência. Sabendo-se que a quantidade de indígenas no estado do Tocantins é de um número considerável, totalizando 20.023 pessoas, buscamos agora apresentar quais povos permeiam esta região.

Conforme verificado na Tabela 1, os povos indígenas que estão distribuídos em todo o território tocantinense, subdividindo-se ao longo de seis reservas indígenas, de acordo com dados do IBGE (2023c), totalizando uma população média de 20 mil pessoas indígenas naquele ano, distribuídos entre nove etnias, pertencendo

majoritariamente aos seguintes povos: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Apinajé ou Apinaye, Krahô, Krahô-Kanela, Avá-Canoeiro e Pankararu.

**Tabela 1 – Distribuição dos Povos e Territórios indígenas do Tocantins em 2022**

POVO	TERRA INDÍGENA	MUNICÍPIO	UF	ÁREA (há)
Apinayé	Apinayé	Cachoeirinha, Itaguatins; Maurilândia do Tocantins; São Bento do Tocantins; Tocantinópolis.	TO	141.904,21
Xerente	Funil	Tocantínia	TO	15.703,80
Karajá, Javaé (Povo Iny)	Inawebohona	Pium, Lagoa da Confusão	TO	377.113,57
Javaé	Javaé/Ava Canoeiro	Formoso do Araguaia; Sandolândia	TO	_____
Krahô – Kanela	Krahô - Kanela	Lagoa da Confusão	TO	7.612,77
Krahô	Kraolandia	Itacajá; Goiatins	TO	302.533,40
Karajá	Maranduba	Araguacema/Santa Maria das Barreiras	PA/TO	375.1538
Ava-Canoeiro, Javaé, Karajá e Tapirapé	Parque do Araguaia	Formoso do Araguaia; Lagoa da Confusão; Pium	TO	1.358.499,48
Ava-Canoeiro	Taego Áwa	Formoso do Araguaia	TO	28.510,00
Karajá, Javaé	Utaria Wyhyna /Iròdu Irana	Pium	TO	177.466,00
Karajá	Xambioá	Santa fé do Araguaia	TO	3.326,35
Xerente	Xerente	Tocantínia	TO	167.542,11

FONTE: IBGE (2023c)

Dados do Censo Demográfico do IBGE (2012), demonstram que, juntos, os povos Karajá, Karajá-Xambioá e Javaé, formam o povo Iny, e é a maior população indígena do Tocantins, representada por 6.123 pessoas. Em segundo lugar, vem o povo Xerente, com 3.152 pessoas. Em terceiro, a etnia Krahô, com 2.843 pessoas. E, em quarto, os Apinajé, com 1.913 pessoas. Conhecida como Krahô-Kanela, esta etnia passa por um processo de reetnização, que consiste em reaprender os seus conhecimentos tradicionais e língua materna.

Além dos povos mencionados acima, existem os Ava-Canoeiro, que, ao longo de sua história, foram vítimas de um forte processo de dizimação, não sendo possível contabilizar o seu quantitativo populacional. E, ainda, os Pankararu, os quais também não foram apresentados dados quantitativos pelo censo demográfico de 2010, cabendo ressaltar que este foi o ano em que o censo do IBGE divulgou informações mais detalhadas sobre os indígenas no Brasil. Segundo os dados preliminares do Censo 2022, divulgados em abril de 2023, atualmente, há 1.652.876 indígenas no

Brasil, destacando-se que este número pode aumentar até o fechamento e divulgação oficial do censo, que deverá ocorrer no final de junho de 2023.

No entanto, os números que já foram informados apresentam um fato interessante, que é um aumento de mais de 66% da população que se autodenomina indígena no Brasil. Tal situação pode favorecer os povos originários, considerando-se que o estabelecimento de políticas públicas segue critérios específicos, como a quantidade de pessoas a serem beneficiadas; neste caso, os indígenas somam 0,8% do total de habitantes brasileiros estimados.

Quanto à questão linguística, de acordo com o IBGE (2010), o Brasil possui 305 povos indígenas reconhecidos, com 274 idiomas distintos, os quais são divididos em dois troncos: o Tupi e o Macro-Jê. No Tronco do Tupi Guarani, a família mais numerosa é a Tupi-Guarani, com 19 línguas. Já do tronco Macro-Jê, a maior família está na língua Jê, com oito línguas.

Rodrigues (2013) aponta a diferença entre família e tronco linguístico:

As línguas são classificadas em famílias de acordo com critérios genéticos: se situam em uma mesma família de línguas para as quais há evidência científica de que derivam, por evolução a longo do tempo, de uma mesma língua no passado mais ou menos remoto, mantendo um determinado nível de afinidade em sua gramática e em seu léxico. Existem famílias que revelam uma afinidade genética mais distante no tempo e constituem uma unidade mais ampla, que chamamos troncos linguísticos (Rodrigues, 2013, p. 11).

Conforme o autor, em relação ao Tocantins, predominam as línguas do tronco Macro-Jê, sendo existentes sete línguas, como podemos observar na Tabela 2:

**Tabela 2 - Línguas indígenas brasileiras - Lista ordenada pelo “tronco linguístico”**

<b>NOME DA LÍNGUA E DO POVO (E VARIANTES DO NOME)</b>	<b>FAMÍLIA LINGUÍSTICA</b>	<b>TRONCO LINGUÍSTICO</b>	<b>UF</b>	<b>NÚMERO ESTIMADO DE FALANTES</b>
Apinajé (Apinayé)	Jê	Macro Jê	TO	1525
Krahô (Craô)	Jê	Macro Jê	TO	2200
Xerénte (Akwén)	Jê	Macro Jê	TO	2570
Javaé	Karajá	Macro Jê	TO	1200
Karajá (Carajá)	Karajá	Macro Jê	MT, TO, PA	2500
Xambioá	Karajá	Macro Jê	TO	270
Avá Canoeiro	Tupí Guarani	Tupí	GO, TO	16

Fonte: RODRIGUES, 2013, p. 19-20

Neste cenário, o Tocantins, objeto deste estudo, possui 20.023 pessoas autodeclaradas indígenas (IBGE, 2023c), das quais 15.213 residem em territórios indígenas, distribuídos em 9 cidades, conforme Tabela 3:

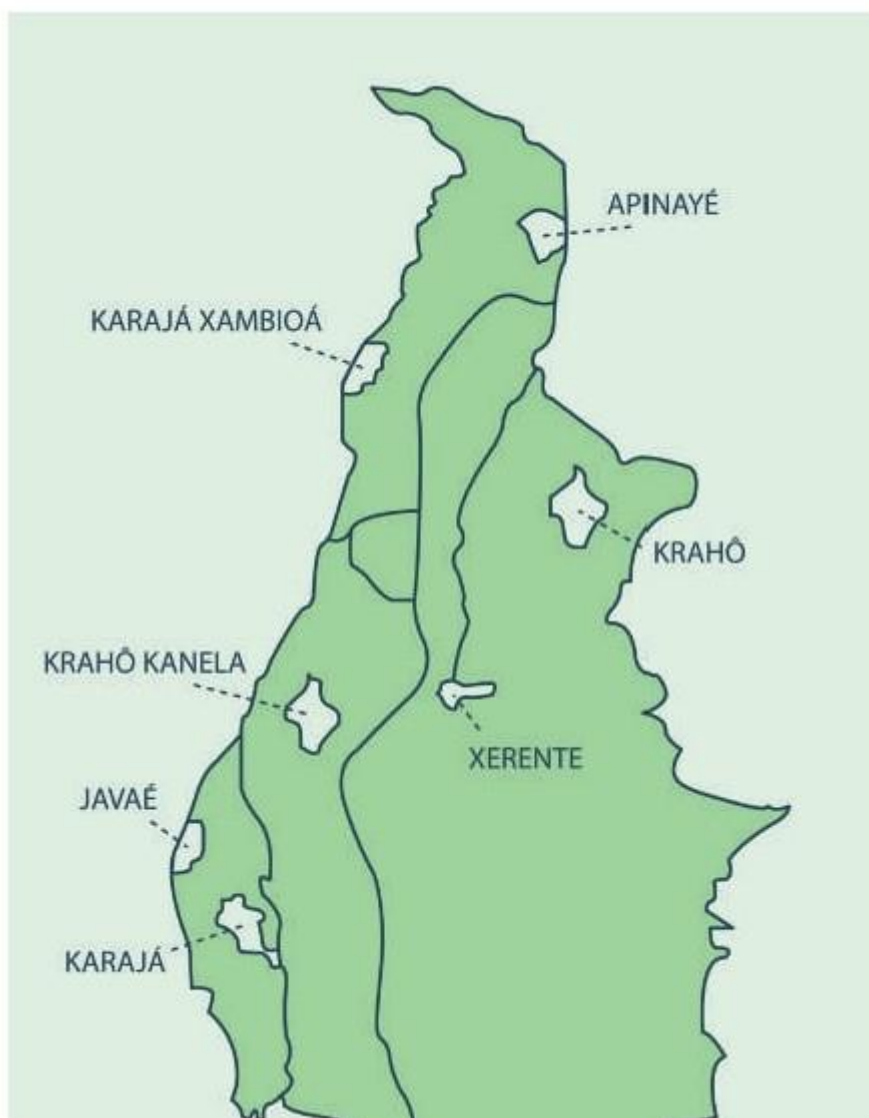
**Tabela 3 - População indígena residente em terras indígenas, por localização do domicílio - Primeiros resultados do universo - Tocantins - 2022**

<b>CIDADE DO TOCANTINS</b>	<b>QUANTITATIVO</b>
Cachoeirinha (TO)	31
Formoso do Araguaia (TO)	1.402
Goiatins (TO)	2.540
Itacajá (TO)	1.132
Lagoa da Confusão (TO)	2.077
Maurilândia do Tocantins (TO)	459
Pedro Afonso (TO)	61
Pium (TO)	942
Sandolândia (TO)	198
Santa Fé do Araguaia (TO)	371
São Bento do Tocantins (TO)	31
Tocantínia (TO)	3.792
Tocantinópolis (TO)	2.177
<b>TOTAL</b>	<b>15.213</b>

Fonte: IBGE (2023c)

Os dados apontam que 125 municípios possuem pelo menos 1 residente autodeclarado indígena. Na Imagem 5 é possível visualizar onde se encontra a maior concentração dos povos indígenas tocantinenses, conforme a legenda ao lado:

### **Imagem 5 - Mapa das Reservas Indígenas no Tocantins**



Fonte: Desenho de Daniel Rêj Krahô, adaptado por Gabriela Cardoso (2022).

Disponível em:

[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36733/1/eBook\\_Oficina\\_Praticas\\_Pedag%C3%B3gicas\\_IV\\_Teatro-UFBA\\_c.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36733/1/eBook_Oficina_Praticas_Pedag%C3%B3gicas_IV_Teatro-UFBA_c.pdf) Acesso em: 15 jan. 2024.

Essas pessoas autodeclaradas indígenas, que residem em territórios indígenas, desempenham um papel fundamental para a preservação da cultura, língua e tradições de sua comunidade, pois desempenham o papel de transmitir os conhecimentos ancestrais, as práticas espirituais e demais costumes indígenas para as gerações mais jovens.

Ademais, muitos territórios indígenas possuem ricos ecossistemas e os indígenas que vivem nesses locais costumam ter um profundo conhecimento da natureza e das práticas de conservação ambiental, o que contribui para a proteção da biodiversidade e para a promoção de práticas sustentáveis de uso da terra. A

presença de pessoas autodeclaradas indígenas, em territórios indígenas, também é fundamental para o bom desenvolvimento da educação escolar indígena, pois lhes permite participarem das ações e gestão das escolas indígenas em suas comunidades.

Outro aspecto importante dos indígenas residirem em territórios indígenas (Tabela 4) é o fortalecimento de seu protagonismo nas causas que lhes dizem respeito. Em alguns casos, territórios indígenas enfrentam pressões externas, como a exploração de recursos naturais ou o desenvolvimento de infraestrutura, e as pessoas que vivem nesses territórios podem ser defensoras ativas na proteção de suas terras e recursos, assim como reivindicar o seu direito de legalizar e demarcar os territórios que ainda precisam ser regularizados.

**Tabela 4** - População indígena residente em terras indígenas e população indígena total - Tocantins - 2022

<b>NOME DA TERRA INDÍGENA</b>	<b>POPULAÇÃO RESIDENTE EM TERRITÓRIOS INDÍGENAS</b>	<b>TOTAL DE PESSOAS INDÍGENAS 2022</b>
Apinayé - TO	2.698	2.731
Funil - TO	530	533
Inawebohona - TO	317	388
Krahó-Kanela - TO	119	104
Kraolandia - TO	3.672	3.691
Maranduba - TO	-	-
Parque do Araguaia - TO	4.156	4.503
Taego Áwa – TO	1	210
Utaria Wyhyna/Iròdu Iràna-TO	41	57
Xambioá – TO	371	421
Xerente – TO	3.323	3.336
<b>TOTAL</b>	<b>15.213</b>	<b>20.023</b>

Fonte: IBGE (2023c)

Conforme os dados da Tabela 4, no Tocantins, o número de pessoas autodeclaradas indígenas que residiam em territórios indígenas, em 2022, compreende um total de 75.98% do público que se enquadra nesta classificação do IBGE. É um número expressivo e que pode contribuir para a promoção e implantação de uma EEI de qualidade, pois os povos indígenas que se encontram nesse contexto podem atuar na promoção da educação indígena e na luta pelos direitos de suas comunidades, assim como buscar garantir a continuidade das tradições e o bem-estar de seus povos.

Para uma maior compreensão do universo estudado, convém conhecermos melhor cada um dos povos indígenas tocantinenses, o que será feito a seguir, por meio da caracterização destes povos que residem no estado.

#### 5.4 Caracterização dos povos indígenas do Tocantins

Segundo o censo de 2022, o Tocantins possui 20.023 pessoas autodeclaradas indígenas IBGE (2023c). Na tentativa de compreender um pouco sobre a realidade dos povos indígenas, habitantes do Tocantins, buscamos averiguar as particularidades dos sete mencionados pelo censo do IBGE mais recente. Vale ressaltar que existem inúmeras publicações que contribuíram para o alcance deste objetivo.

Dados do IBGE (2010) demonstram que os povos indígenas do Tocantins têm uma economia de subsistência baseada na agricultura, caça, pesca e artesanatos; também alguns indígenas realizam a comercialização do coco e óleo do babaçu. As habitações, quase sempre, são feitas de madeira e cobertas de palha, material retirado da floresta. No que se refere às políticas públicas, há nas localidades indígenas geralmente a presença de escolas com ensino bilíngue e postos de saúde. No entanto, é notável a ausência de saneamento básico em muitas aldeias, porém, verifica-se que a Fundação de Saúde dos povos indígenas tem intensificado diversas ações na tentativa de solucionar esta problemática. Conforme o site oficial do estado,

No Tocantins, são oito etnias indígenas existentes: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô Kanela, Apinajé e Avá Canoeiros. Esses povos estão situados, espacialmente, em diferentes regiões tocaninenses nas terras indígenas oficialmente demarcadas. As terras indígenas se subdividem em comunidades tradicionalmente conhecidas como aldeias (Tocantins, 2016, p. 4).

Conforme Albuquerque e Almeida (2019),

Atualmente os povos indígenas do Tocantins são: Apinajé, Krahô, Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Xerente e Krahô Kanela, segundo informações da FUNAI (2014). Indígenas Guarani, Avá-Canoeiro e Tapirapé também estão nesse estado da federação, assim como Fulni-ô e Pankararu, mas não dispomos de quantidades (Albuquerque; Almeida, 2019, p. 158).

De acordo com Barbosa (2016), atualmente muitas comunidades vivem um processo de êxodo populacional, isto porque, na busca pelo conhecimento e de melhor qualidade de vida, muitos indígenas estão saindo de suas comunidades, geralmente para estudar nas cidades ou trabalhar, e, na maioria das vezes, não retornam às suas comunidades de origem.

Assim, nos embasamos nos dados do Instituto Socioambiental (ISA), que, na publicação denominada “Povos Indígenas do Brasil: 2017-2022” (Ricardo; Klein; Santos, 2023)<sup>49</sup>, reúne, em sua página na internet, importantes informações dos vários povos que habitam o solo brasileiro. Também utilizamos, como fonte de informações, o conteúdo do Ofício nº 22/2023/TO/DIASI/TO/DSEI/SESAI/MS<sup>50</sup> oriundo do Distrito Sanitário Especial Indígena-Tocantins, Divisão de Atenção à Saúde Indígena, emitido em janeiro de 2023, que contém dados atualizados quanto aos povos estudados (Ministério da Saúde, 2023)<sup>51</sup>.

Os dados acerca dos indígenas do Tocantins citados até aqui foram embasados nos censos do IBGE dos anos de 2010 e 2022. No entanto, em ofício da data de 19 de janeiro de 2023, por meio da Secretaria de Saúde Indígena, do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI)/Tocantins/Divisão de Atenção à Saúde Indígena, respondendo ao documento encaminhado por nossa orientadora, apresentou os dados (Tabela 5), quanto ao quantitativo atual desta população:

**Tabela 5** - População Indígena do Tocantins, segundo dados da Secretaria de Saúde Indígena, Distrito Sanitário Especial Indígena – Tocantins (2023)

<b>Polo Base Indígena</b>	<b>POVOS</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Polos Bases Indígenas e Povos</b>		
<b>Tocantínia</b>	Xerente	687
<b>Itacajá</b>	Krahô	1.941
<b>Santa Fé</b>	Karajá Xambioá, Guarani, Tembê, Karajá Santana e Javaé	3.172
<b>Goiatins</b>	Krahô	4.080
<b>Formoso</b>	Javaé, Ava Canoeiro, Tuxa, Karajá, Krahô, Javaé, Krahô-Kanela, Guajajara, Karaja Da Ilha	3.021
<b>Tocantinópolis</b>	Apinajé, Fulni-Ô, Krikati	453
<b>TOTAL</b>		<b>13.354</b>

Fonte: Ofício nº 22/2023/TO/DIASI/TO/DSEI/SESAI/MS - Ministério da Saúde (2023)

<sup>49</sup> RICARDO, Fany; KLEIN, Tatiane; SANTOS, Tiago Moreira dos. **Povos indígenas no Brasil: 2017/2022** / editores responsáveis. 2. ed. São Paulo, SP: ISA - Instituto Socioambiental, 2023. Vários autores. Vários colaboradores. Bibliografia. ISBN 978-65-88037-17-1. Disponível em: [https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/i4i00032\\_1.pdf](https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/i4i00032_1.pdf). Acesso em: 15 dez. 2023.

<sup>50</sup> Anexo I.

<sup>51</sup> MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Ofício nº 22/2023/TO/DIASI/TO/DSEI/SESAI/MS**. Palmas, TO. Documento disponibilizado eletronicamente pela Divisão de Atenção à Saúde Indígena do Distrito Sanitário Especial Indígena - Tocantins da Secretaria de Saúde Indígena do Ministério da Saúde. A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.saude.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.saude.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 0031419778 e o código CRC 2828CED5.

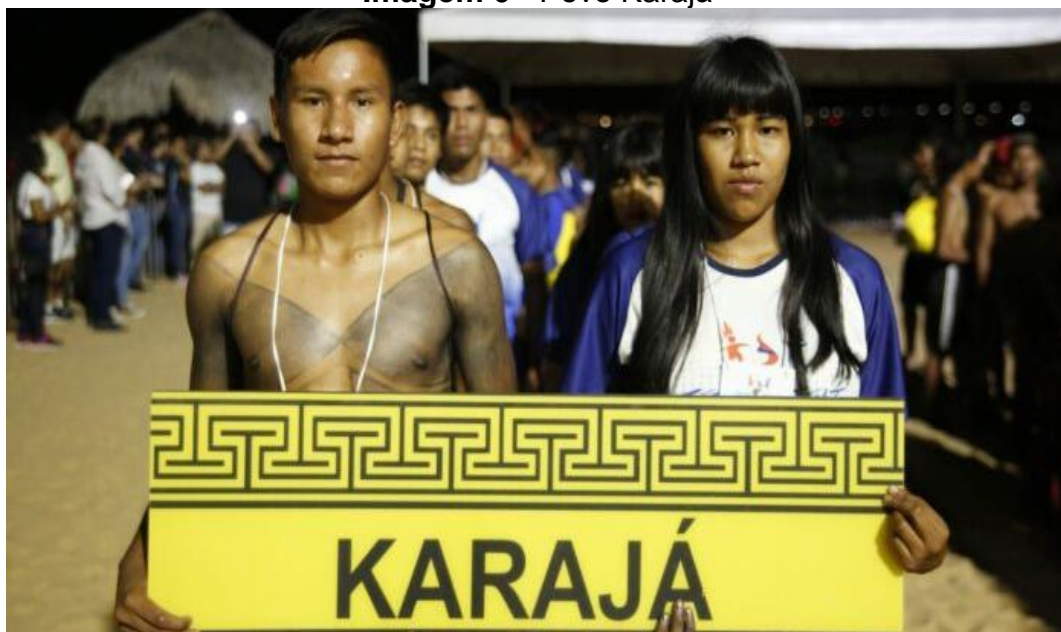
Reproduzimos acima, fielmente, as informações recebidas por meio de documento oficial. O órgão, por meio de seu coordenador substituto, destaca que a distribuição geográfica desses povos possui especificidades, e tomou como base o SIASI (Sistema de Informação de Atenção à Saúde Indígena), sistema que serve como referência para o monitoramento, avaliação e planejamento das ações de saúde no DSEI. Porém, apesar do ofício ser do ano de 2023, ano este em que, segundo o IBGE (2023c), a quantidade de pessoas autodeclaradas indígenas no Tocantins é de 20.023, trazem dados de um quantitativo aproximado ao informado pelo IBGE (2010), que foi de 13.131 pessoas.

#### 5.4.1 O povo Iny (Karajá, Xambioá e Javaé)

No ano de 2013, o linguista Aryon Dall'Igna Rodrigues publicou um importante trabalho científico, intitulado como “Línguas Indígenas Brasileiras”. Neste livro, Rodrigues (2013) afirmou que a família Iny pertence ao tronco linguístico Macro-Jê e divide-se em três línguas: Karajá, Javaé e Xambioá. São línguas distintas, porém, mesmo com essas diferenças, o povo Iny não tem dificuldade de relacionar-se por meio da fala. Observa-se que, atualmente, em virtude do contato com a sociedade não indígena, o português também é muito presente, sendo que, em algumas comunidades, como em Xambioá (TO), o português tornou-se o idioma dominante.

Os povos Karajá (Imagem 6), Xambioá (Imagem 7) e Javaé (Imagem 8) fazem parte do mesmo povo e se autodenominam como Iny, que significa “nós”. Segundo Ricardo, Klein e Santos (2023), o povo Iny há séculos habita às margens do Rio Araguaia e de seus afluentes, como o Rio Javaé, convivendo com a sociedade envolvente, no entanto, mantêm-se alicerçados em seus costumes tradicionais, mantendo a língua, as festas, rituais e as atividades de subsistência. Geralmente são bilíngues e deslocam-se temporariamente às cidades para reivindicar os seus direitos. No estado do Tocantins, localizam-se, majoritariamente, na Ilha do Bananal, ao sudoeste do estado, vivendo principalmente da caça, pesca e artesanato.

**Imagem 6 - Povo Karajá**



Fonte: Foto Marcio Vieira/Governo do Tocantins. Disponível em: <https://donattus.com.br/jogos-escolares-indigenas-fase-estadual-inicia-no-tocantins/>

**Imagem 7 - Povo Xambioá**



Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/b/bd/Xambioas.jpg/300px-Xambioas.jpg>

Imagem 8 - Povo Javaé



Fonte: Foto Marcio Vieira/Governo do Tocantins. Disponível em: <https://donattus.com.br/jogos-escolares-indigenas-fase-estadual-inicia-no-tocantins/>

Ainda que o povo Iny esteja em constante contato com a sociedade não indígena, verifica-se um aumento significativo na sua população, conforme apresentado na Tabela 6:

Tabela 6 - Crescimento da População Iny

Ano	População Karajá	População Xambioá	População Javaé
1908	815	-----	-----
1939	795	-----	-----
1980	1.406	-----	-----
1990	1.588	-----	-----
1995	1.900	250	750
1997	1.500	202	841
2010	4.326	255	1.542

FONTE: Adaptado de PIB Socioambiental (2023) e IBGE (2010).

A convivência dos Iny com sociedades não indígenas trouxe alguns problemas para seu povo, como a tuberculose e o alcoolismo. Segundo o site PIB Socioambiental, “[...] o processo de contato permanente dos Karajá com a sociedade nacional fez com que eles adotassem bens culturais da sociedade envolvente (alimentação, língua, hábitos, ensino, religião entre outros)” (PIB Socioambiental, 2023).

No entanto, essa experiência intercultural permitiu ao grupo apropriar-se de vários conhecimentos relacionados à língua, religião e modo de vida das sociedades envolventes. Hoje considera-se que os Iny são resistentes e fortes, pois, ainda que ocorra o contato com as sociedades externas, conservam sua cultura e organização social, mantendo sua identidade étnica, porém, buscando ativamente os seus direitos e exercendo a sua cidadania brasileira.

#### 5.4.2 Xerente

De acordo com Albuquerque (2013) os Xerente (Imagem 9) habitam nas terras indígenas de Funil e Xerente, localizadas na fronteira do Tocantins, e encontram-se situadas à margem do Rio Tocantins, numa distância de 70 km da capital Palmas. Segundo dados da Fundação Nacional do Índio, geograficamente o território Xerente corresponde a 183.542 hectares (IBGE, 2010). Dados do IBGE (2010) demonstram que existiam no Tocantins 3.152 pessoas da etnia Xerente, no ano pesquisado. Schroeder (2010) comenta que os Xerente, assim como os Xavantes e Xakriabá são classificados como povos Jê Centrais, se autodenominam como Akwẽ, que significa “gente importante”.

**Imagem 9 - Povo Xerente**



Fonte: Foto Marcio Vieira/Governo do Tocantins. Disponível em: <https://donattus.com.br/jogos-escolares-indigenas-fase-estadual-inicia-no-tocantins/>

Segundo Ricardo, Klein e Santos (2023), os Xerente falam um dialeto do Tronco Macro Jê e buscam manter viva a cultura por meio da língua: até os cinco anos de idade as crianças falam unicamente a língua indígena, sendo que somente ao chegar à escola aprendem a Língua Portuguesa. No seu cotidiano, comunicam entre si por meio da língua materna, e para relacionar-se com a sociedade não indígena utilizam o português.

Inicialmente, em tempos longínquos, os Xerente habitaram áreas próximas ao mar, no Nordeste. Muniz (2017) contribui nessa analogia, ao afirmar que, fugindo da seca, possivelmente migraram para o Norte do país, instalando-se às margens do Rio Tocantins, onde tinham caça e pesca em abundância. Possivelmente, o seu primeiro contato com a sociedade não indígena ocorreu no século VII, através das entradas dos bandeirantes no centro-oeste brasileiro. Desde a criação do estado do Tocantins em 1988, as terras desses povos são foco de interesse regional, dada a sua potencialidade econômica e agricultável. Para garantir a permanência dos Xerente em seu território indígena o governo Estadual e Federal tem criado uma série de programas, a fim de mantê-los no seu local de origem

Segundo o (Ricardo; Klein; Santos, 2023), o século XX para o povo Xerente foi marcado pela luta por sua sobrevivência, uma vez que posseiros e fazendeiros, sempre ameaçaram invadir as suas terras. Somente a partir da década de 50 as autoridades começaram a preocupar-se em demarcar a área indígena. Este projeto foi concretizado em 1972, pela FUNAI e ficou conhecido como a Terra Indígena do Funil (Ricardo; Klein; Santos, 2023).

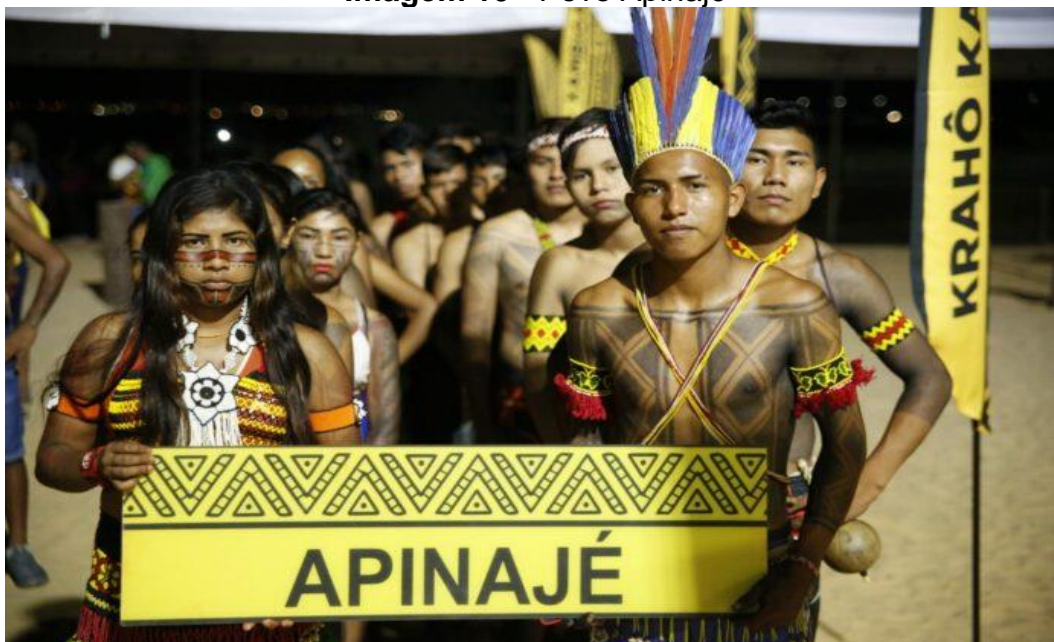
De acordo com Barbosa (2016), atualmente o território dos Xerente está rodeado por grandes projetos do agronegócio, barragens e usinas hidrelétricas, o que tem colocado em risco tanto a cultura Xerente, como a sustentabilidade das suas terras. O seu modo de vida é de subsistência, exploram a terra, caçam, pescam e realizam a coleta de frutos nativos. Possuem um grande conhecimento sobre a natureza, reconhecendo as suas potencialidades e limites.

#### 5.4.3 Apinajé ou Apinaye

Segundo Rodrigues (1986), os Apinajé ou Apinaye (Imagem 10) são um grupo indígena remanescente da grande nação indígena Timbira. Os Timbira foram escravizados em 1811, resultando na sua dizimação em massa e na formação de

outros grupos indígenas remanescentes. Sua língua oficial pertence ao tronco Macro-Jê. De acordo com dados do IBGE (2010) existiam, no ano pesquisado, 1.913 pessoas da etnia Apinajé habitando no Tocantins, divididas em 27 comunidades. Estão localizados na fronteira dos Estados do Pará e Maranhão, na região conhecida como do Bico do Papagaio, extremo norte do Tocantins.

**Imagem 10 - Povo Apinajé**



Fonte: Foto Marcio Vieira/Governo do Tocantins. Disponível em: <https://donattus.com.br/jogos-escolares-indigenas-fase-estadual-inicia-no-tocantins/>

O etnólogo alemão Curt Nimuendajú viveu em meio aos indígenas por mais de quarenta anos, e, em 1983, publicou um importante estudo sobre os Apinajé. Nesta pesquisa, Nimuendajú (1983) defende que os Apinajé sempre viveram na região de confluência dos rios Araguaia e Tocantins. Para este etnólogo o nome Apinajé é originário da palavra Pinarés/Pinagés e possivelmente pode ser traduzido como “Pedra Preta”.

Conforme Nimuendajú (1983) o primeiro contato dos Apinajé com a sociedade envolvente deu-se por volta do século XVII, através das entradas dos bandeirantes, sendo que, possivelmente, em 1658 o Padre Manoel Nunes, junto com 450 indígenas da missão e 45 soldados, adentraram nas terras em que habitavam os Apinajé. Porém, com os interesses disfarçados pelas missões religiosas de transformar o indígena em mão de obra escrava, populações indígenas inteiras foram mortas, dentre estas, a nação Timbira, da qual os Apinajé são remanescentes.

No que se refere ao território Apinajé, Santilli (2001) afirma que, em 1985, tiveram suas terras demarcadas pelo Decreto da Presidência da República Nº 90.960. Atualmente sua área é de 141.904 hectares, estendendo-se pelos municípios de Maurilândia, Tocantinópolis, Cachoeirinha e São Bento, estando distante cerca de 550 km de Palmas<sup>52</sup>. Acerca das principais características da reserva Apinajé, Albuquerque (2007) afirma que a área apresenta reservas de matas nativas, com grande parte das suas plantas originárias preservadas, as quais servem de alimentação e comercialização para os indígenas, gerando renda financeira. Almeida (2015), em sua tese de doutorado, aponta que:

Ao chegar às TI Apinajé o visitante se depara com toda exuberância de um cenário composto por matas ciliares e campos cerrados. Predominantemente a paisagem é constituída por árvores típicas da Amazônia brasileira e arbustos fechados, característica do bioma cerrado. Em meio a tudo isso se sobrepõem as palmeiras de babaçu, ou “*orbgnia speciosa*” (Almeida, 2015, p. 99).

Uma das maiores riquezas do povo Apinajé é a preservação de suas terras, sendo que a sua cultura e modo de vida, mantém-se viva até hoje, mesmo com a introdução das novas tecnologias nas aldeias. Almeida (2015) comenta que é hábito entre os indígenas que os anciões no período da noite reúnam as crianças para contar a história do povo, seus mitos e lendas.

#### 5.4.4 Krahô

Os Krahô (Imagem 11) são conhecidos pela importância que dão à sua língua e cultura, bem como pelos constantes esforços que realizam na busca de preservar a sua cultura e tradições sociais. De acordo com Albuquerque (2013), os Krahô se autodenominam como *Mehê*, nome que, no passado, era comumente utilizado para denominar qualquer membro do povo Timbira e que hoje é utilizado para nomear apenas os membros do grupo.

De acordo com Rodrigues (1986), a língua dos Krahô pertence ao Tronco Macro-Jê e é da família linguística Jê. Suas terras localizam-se nas proximidades de Itacajá e Goiatins, com uma representatividade de 302.533 hectares e denominada pelo nome de Krahôlândia, cuja demarcação ocorreu em 1976.

---

<sup>52</sup> Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3584>. Acesso em: 02 jan. 2024.

**Imagem 11 - Aldeia Pedra Branca, Terra Indígena Krahô (TO)**



Fonte: Vincent Carelli/Video nas Aldeias. Disponível em:  
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=10162605696555304&set=a.10150361423865304>

Segundo dados do IBGE (2010) havia, naquele ano, cerca de 2.843 pessoas, porém em virtude da alta taxa de natalidade entre os indígenas, é possível que o quantitativo tenha aumentado substancialmente, os quais estão distribuídos em 24 comunidades. No que tange aos aspectos culturais, Almeida (2015) comenta que suas aldeias seguem o modelo Timbira, na disposição das casas em uma linha circular, ligada a um caminho radial, que leva ao pátio. Barbosa (2016) complementa a fala, ao citar que:

Suas casas são construídas num formato circular em torno de um grande pátio vazio. Esse pátio vazio chamado de (Ka) é um espaço de convivência onde são realizadas discussões da comunidade indígena relacionadas às atividades que serão desenvolvidas. No Ka também acontece uma das tradicionais festas do povo indígena Krahô, a corrida de tora de buriti. A feira da troca de sementes também se tornou uma tradição realizada todos os anos entre o povo Krahô e outros povos (Barbosa, 2016, p. 11).

Segundo Ricardo, Klein e Santos (2023), nas aldeias do povo Krahô, geralmente predomina o cerrado entrecortado pelas florestas, que se encontram às margens dos rios e igarapés. No entanto, na atualidade, segundo apontam Rodrigues e Sousa (2022), veem-se ameaçados pela exploração agropecuária e ocupação das terras indígenas por mineradores. No que se refere ao seu modo de vida, estes mesmos autores comentam que:

O povo Krahô, assim como os demais grupos indígenas brasileiros, destaca-se por suas diversidades linguísticas e culturais: corte de cabelo, artesanato

próprio, língua materna, ritos, mitos, cantigas e corridas de tora, dentre outros aspectos étnicos. Em especial, os mitos, ritos e cantigas são elementos que constroem a identidade e o universo cosmológico Krahô. (Rodrigues; Sousa, 2022, p. 90)

O povo Krahô tem uma economia de subsistência com o cultivo de batata e mandioca, e, além do cultivo de alimentos, caçam, pescam e confeccionam colares, balaios e cofos, os quais vendem na região. Conforme dados do ISA (Ricardo; Klein; Santos, 2023), tiveram o seu primeiro contato com a sociedade não indígena no século XIX, e, na tentativa de garantir a sua sobrevivência, por muito tempo, cooperaram com o homem branco nas guerras e escravização de outros povos indígenas. Por muitas décadas negou a sua cultura numa tentativa de tornarem-se “civilizados”; no entanto, em 1986 iniciaram um processo de revitalização cultural.

#### 5.4.5 Krahô-Kanela

Conforme dados do Conselho Indigenista Missionário do Tocantins – CIMI/TO<sup>53</sup>, Krahô-Kanela (Imagem 12) trata-se de uma comunidade formada por pessoas de um único grupo familiar, que pertencem aos grupos étnicos Krahô e Kanela. Melatti (1970) comenta que a língua destes povos originários também pertence ao tronco Macro-Jê, e que sua origem remete ao estado do Maranhão.

**Imagem 12 - Povo Krahô-Kanela**



<sup>53</sup> Disponível em: <https://cimi.org.br/o-cimi/#1488469973593-90d0d806-7792>. Acesso em: 10 dez. 2023.

Fonte: Foto Marcio Vieira/Governo do Tocantins. Disponível em: <https://donattus.com.br/jogos-escolares-indigenas-fase-estadual-inicia-no-tocantins/>

Segundo Almeida (2015) os Krahô-Kanela habitam em duas aldeias somente, as quais localizam-se na terra indígena Mata Alagada, entre os rios Formoso e Javaé, no Município de Lagoa da Confusão. Estão a 300 km de Palmas e, na contemporaneidade, lutam pela desapropriação de terras vizinhas que antes lhes pertenciam, uma vez que entre os meses de janeiro e maio, 90% de suas terras ficam alagadas. Dados do IBGE (2010) demonstram que a sua população é de mais ou menos 39 (trinta e nove) pessoas, porém, acredita-se que há mais de cem pessoas pertencentes à etnia Krahô-Kanela. Conforme Almeida (2015):

Devido às frentes de expansão das atividades econômicas que usurparam seu território de origem no local denominado Morro do Chapéu, município de Barra do Corda-MA, os Krahô-Kanela vêm padecendo com as sucessivas migrações desde o século XIX. Após violentos massacres, na década de 1920, adentraram no então estado de Goiás, atual Tocantins, visando a 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. Depois de viverem por doze anos na Ilha como índios tutelados à FUNAI foram novamente expulsos. Em 1999, após muita luta, eles foram assentados como trabalhadores rurais pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária INCRA, no assentamento Tarumã, município de Araguacema, distante 630 km da Mata Alagada. Enfrentando vários problemas de discriminação, precário atendimento à saúde, falta de água, péssimas condições da terra, dentre outros fatores de subjugação, o grupo decidiu retomar parte de seu território em 22 de setembro de 2001 (Almeida, 2015, p.91).

Conforme é possível observar na fala do autor, as pessoas que pertencem à etnia Krahô-Kanela, no século XIX foram vítimas de inúmeras apropriações indevidas de suas terras, e sofreram um grande massacre no ano de 1920. Assim, podemos destacar que esta é uma etnia sofridora, e que, apesar da pouca assistência, ofertada por parte dos órgãos responsáveis, luta para manter viva a sua história e seu modo de vida.

#### 5.4.6 Avá-Canoeiro

De acordo com Teófilo da Silva (2005) a etnia Avá-Canoeiro se autodenomina como *Ãwa*, que, na língua Tupi-guarani, significa “gente, pessoa, ser humano, homem adulto”. Muitos autores, como Cunha Mattos (1875), defendem que os Avá-Canoeiro (Imagem 13) são descendentes da tribo Karijó, do tronco Tupi e que residiam no

Estado de São Paulo e posteriormente foram trazidos para esta região durante as cruzadas realizadas pelo bandeirante Bartolomeu Bueno Filho.

**Imagem 13 - Povo Avá-Canoeiro**



Fonte: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/da-genocidio-ao-sonho-de-demarcacao-dos-ava-canoeiro/>

A língua dos Avá-Canoeiro faz parte do tronco linguístico Tupi. De acordo com o linguista Rodrigues (2013), há uma diferença significativa entre o grupo que habita na região do Médio-Araguaia e do Alto Rio Tocantins. Conforme Ricardo, Klein e Santos (2023), em função das inundações de suas terras, as áreas agricultáveis das terras pertencentes aos Avá-Canoeiro são escassas, porém estes povos costumam plantar abóbora, feijão, milho e melancia para o seu consumo, e, geralmente, são cultivadas pelas mulheres. Os homens são grandes caçadores e mantêm vivo este hábito, além de também pescar. São reconhecidos por sua profunda ligação com os animais, pois geralmente domesticam animais selvagens e os criam no meio da comunidade.

A situação atual destes povos no Tocantins é apontada por Bonfim e Pontes (2023), quando afirmam que

Hoje os Avá-Canoeiro somam 41 pessoas que vivem dispersas em aldeias do povo Javaé e Karajá em situação de marginalização. Eles estão à frente de um movimento intenso de afirmação étnica e em busca do retorno ao seu território de ocupação tradicional, um lugar próprio onde possam se reunir e se reproduzir de acordo com suas tradições próprias (...) A desintrusão está sendo discutida em ação judicial, protagonizada pelo Ministério Público

Federal e pelo próprio povo Avá. Enquanto o território não é garantido, o povo Avá-Canoeiro construiu uma aldeia provisória a 20 km da Aldeia Boto Velho, na Ilha do Bananal (Bonfim; Pontes, 2023, p. 13).

Sabemos que as questões agrárias são de difícil resolução legal por envolverem muitos interesses políticos e econômicos, mas traz algum alento saber que, nesta situação em específico, grande parte do caminho burocrático já foi trilhada. Também é importante destacar que diversas ações são empreendidas anualmente pelos órgãos públicos do estado do Tocantins, tendo como público-alvo os povos indígenas, e passaremos agora a apresentar as políticas públicas que foram desenvolvidas no âmbito da área educacional, englobando assim a EEI, tendo como fonte de dados os PPA's da SEDUC-TO.

## **5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA IMPLEMENTADAS NO TOCANTINS ENTRE OS ANOS DE 2019 A 2022**

Neste capítulo partimos para a essência deste estudo, que é de fato a análise das políticas públicas direcionadas à Educação Escolar Indígena, que foram implementadas no período de 2019 até o ano de 2022. Assim, temos a seguir a transcrição dos dados que constam na Secretaria de Políticas Públicas da SEDUC-TO, e logo em seguida buscamos agrupar estas ações, a partir do ano em que foi executada.

Sabemos que são diversos os indicadores aplicados na avaliação de algum processo que envolva a educação, e, a fim de estabelecer um confronto dos dados e detectar se no recorte temporal, aqui estudado, houve avanço, manutenção ou retrocesso destas políticas no estado do Tocantins, utilizamos como base a legislação educacional vigente, focando nos requisitos exigidos para a oferta da EEI em nosso país. Consideramos que o estado do Tocantins tem se mostrado dedicado à melhoria e aperfeiçoamento da oferta da EEI, pois frequentemente são divulgadas ações colocadas em prática em âmbito estadual e que têm como objetivo melhorar a oferta desta modalidade educacional.

### **6.1 Dados educacionais da EEI no estado do Tocantins de 2019 a 2022**

Seguindo a perspectiva de compartilhamento ou repartição de competências da responsabilidade pela matéria educacional, presente na Rede de Educação do Tocantins, a SEDUC/TO, atribuiu 6 (seis) Diretorias Regionais de Educação-DRE (atualmente denominadas Superintendências Regionais de Educação-SRE), responsáveis pelos municípios cuja a localização é próxima das Terras Indígenas (TIs), resultando assim, que as unidades escolares indígenas estejam jurisdicionadas e sob a responsabilidade direta pelo desenvolvimento das ações educacionais, por estas diretorias que são: DRE-Araguaína, DRE-Gurupi, DRE-Paraíso, DRE-Pedro Afonso, DRE-Tocantinópolis e DRE-Miracema.

A Tabela 7 traz os dados sobre o quantitativo de escolas e de estudantes indígenas, distribuído por regionais de ensino, matriculados no ano de 2022 (último ano analisado por esta pesquisa), conforme cada povo.

**Tabela 7 - Quantidade de alunos matriculados conforme a etnia**

Regional	Povo	Alunos matriculados em 2022	Número de Escolas
Gurupi	Javaé	655	10 – escolas / 05 – extensões
	Karajá	904	06 – escolas / 03 – extensões
	Javaé	62	01- escola
Paraíso	Krahô	04	01 – escola
	Krahô/ Kanela	28	01 – escola
Miracema	Xerente	1.249	41 – escolas / 04 – extensões
Pedro Afonso	Krahô	1.302	17 – escolas / 14 – extensões
	Krahô	375	04 – escolas / 02- extensões
Araguaína	Xambioá	104	04 – escolas
Tocantinópolis	Apinajé	1.283	11 – escolas / 07 – extensões
<b>TOTAL</b>		<b>5.966</b>	<b>95 – escolas / 35 – extensões</b>

Fonte: Adaptado do PPA/TO 2019-2022 (Tocantins, 2019b)

Diante dos dados apresentados na Tabela 7, é possível perceber quão ampla é a rede de atendimento à EEI no Tocantins.

## **6.2 As principais Legislações Educacionais vigentes que regulamentam a EEI no Brasil e no estado do Tocantins**

A legislação educacional brasileira é composta por um número de documentos norteadores e embasadores. Entretanto, iremos focar em alguns dos documentos oficiais que se encontram em vigor no cenário educacional, sendo eles: a Lei nº 9.394/96, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Brasil, 1996)<sup>54</sup>; os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's - Pluralidade Cultural (Brasil, 2000); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena-RCNEI (Brasil, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNs Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013); o Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024) (Brasil, 2014); a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018); e em um contexto estadual, temos o Documento Curricular do Território do Tocantins-DCT/TO-

<sup>54</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso 10/07/2023

Ciências Humanas e Ensino Religioso (Tocantins, 2019); e o Plano Estadual de Educação do Tocantins-PEE/TO (2015-2025) (Tocantins, 2015).

Estes documentos foram selecionados para esse estudo, por constituírem a espinha dorsal do ensino em nosso país e no Tocantins, e por estarem constantemente sendo atualizados, a fim de suprir as necessidades e demandas que surgem no intuito de aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem na EEI e na educação de modo geral. Eles desempenham um papel primordial na orientação e no aprimoramento do sistema educacional, garantindo a coerência, a qualidade e a equidade na educação. Eles são frequentemente revistos para atender às necessidades e demandas em constante evolução no campo da educação. Apresentamos uma breve descrição de cada um deles nas seções seguintes.

#### 6.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (1996)

A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Brasil, 1996), em relação ao contexto da educação escolar indígena, constitui um marco relevante no panorama educacional brasileiro. Ela apresenta a interculturalidade como princípio fundamental e reconhece a necessidade de valorização das culturas indígenas, e, por meio dos artigos 78 e 79, determina que a responsabilidade pelo desenvolvimento dos programas voltados para a educação escolar indígena é da União, devendo prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino que ofertam esses programas:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...].

Art. 79. 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 (Brasil, 1996).

Entretanto, ela não apresenta orientações pormenorizadas acerca da implementação prática desses princípios nas instituições de ensino. Logo, a responsabilidade de converter esses princípios em políticas e práticas específicas, recai em regulamentações subsequentes e políticas educacionais, as quais podem variar em sua aplicação dependendo dos estados e municípios brasileiros.

Em uma perspectiva intercultural, a efetivação dessas diretrizes requer, igualmente, parcerias colaborativas com as comunidades indígenas, bem como a

consideração de suas necessidades e demandas particulares. A interculturalidade, necessária à EEI, é citada na LDB, ao dizer que: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996, Art. 26, § 4º).

Através desse processo, busca-se assegurar uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento das identidades culturais indígenas e o respeito à rica diversidade étnica presente no contexto brasileiro. Portanto, é fundamental que as políticas educacionais continuem a se adaptar e evoluir a fim de melhor atender às singularidades das comunidades indígenas, preservando suas culturas, línguas e tradições, enquanto garantem um acesso equitativo a uma educação que respeite e valorize a diversidade étnica do país.

Assim, podemos afirmar que a LDB, de fato, tem implicações significativas para a educação escolar indígena, pois estabelece as diretrizes gerais para a educação no Brasil e, com relação à educação indígena, reconhece a importância da interculturalidade e da valorização das culturas indígenas.

#### 6.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNs Gerais da Educação Básica

A edição oficial unificada das DCNs<sup>55</sup>, lançada pelo MEC no ano de 2013, trata-se de um conjunto de documentos que apresentam as normas obrigatórias a serem seguidas na Educação Básica, e seu objetivo é orientar o planejamento curricular das unidades e sistemas de ensino do país. Elas foram criadas pelo Conselho Nacional de Educação-CNE e são consideradas a estrutura do processo de ensino e de aprendizagem, cabendo a documentos complementares, como a BNCC especificar os conteúdos a serem trabalhados e definir as competências e as habilidades necessárias ao processo educacional. Conforme o texto das DCNs:

Nesta perspectiva, o processo de formulação destas Diretrizes foi acordado, em 2006, pela Câmara de Educação Básica com as entidades: Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, e entidades representativas dos profissionais da educação, das instituições de

---

55

formação de professores, das mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores em educação (Brasil, 2013, p. 8).

As DCNs surgiram a partir das prerrogativas da LDB, e servem para orientar o planejamento curricular escolar, pois estabelecem os conteúdos básicos a serem trabalhados, de forma que todos os alunos da rede de ensino tenham acesso aos mesmos conteúdos, buscando desse modo equidade e imparcialidade no processo de ensino e aprendizagem, para que nenhum aluno ou unidade escolar em específicos sejam favorecidos de alguma forma. Cabe destacar que essas diretrizes precisam ser aplicadas conforme os diversos contextos que se manifestam no cotidiano escolar.

A seguir, buscamos elencar os principais trechos da Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012<sup>56</sup>, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica:

Art. 1º Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias.

Parágrafo único - Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos:

III – 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;

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

II – o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Parágrafo único - A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

Art. 7º - § 4º A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento.

Art. 9º - § 2º O Ensino Fundamental deve promover o acesso aos códigos da leitura e da escrita, aos conhecimentos ligados às ciências humanas, da natureza, matemáticas, linguagens, bem como do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias ao convívio sociocultural da pessoa indígena com sua comunidade de pertença e com outras sociedades.

Art. 14º - § 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos

---

<sup>56</sup> Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso 12/12/2023.

grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade.

§ 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas.

Art. 15º - § 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 5º Os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino.

Art. 19º - § 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo sistematização e organização de novos saberes e práticas.

Art. 20º - § 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

Art. 27º - § 3º Os territórios etnoeducacionais estão ligados a um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração (Brasil, 2012a).

Conforme podemos observar, a temática da EEI é abordada de forma bem presente nas DCNs, considerando-se que as trocas culturais ocorridas entre os indígenas e os não indígenas no país resultaram em grandes perdas para os povos originários. Assim, no contexto das DCNs transparece certa preocupação no sentido de abordar a interculturalidade no ambiente escolar, como forma de reconhecer a importância destes povos para a formação e história de nosso país.

### 6.2.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs - Pluralidade Cultural<sup>57</sup>

Sabemos que o Brasil tem, em sua trajetória educacional, uma dívida histórica com os indígenas, pois até recentemente, ao se abordar a temática do passado de nossa nação, especialmente no currículo escolar, o que se delineava era um passado único, e visivelmente referenciando aos povos não indígenas. Dessa forma, a cultura

---

<sup>57</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso 11/11/2023.

e ancestralidade dos nossos indígenas não era considerada, tornando-os invisíveis, juntamente com suas tradições e origens.

Os PCNs, elaborados pelo Governo Federal, com o propósito de serem documentos norteadores dos currículos escolares da educação básica, nos anos 1990 e 2000, para todos os sistemas de ensino brasileiro, foram pioneiros, quando se trata de legislação brasileira abordando a temática da cultura nacional, a levantar a questão da diversidade cultural que o Brasil possui, e sua gama de culturas são enfatizadas em um volume que trata do tema Pluralidade Cultural, afirmando que:

Cada cultura tem sua história, condicionantes, características, não cabendo qualquer classificação que sobreleve uma em detrimento de outra. Alguns temas, conceitos e termos da temática da Pluralidade Cultural dependem intrinsecamente de conhecimentos antropológicos, por se referirem diretamente à organização humana, na qual se coloca a diversidade (Brasil, 2000, p. 132).

Conforme o que consta no documento, o que caracteriza os PCNs é a busca pelo reconhecimento e valorização do caráter heterogêneo que nossa cultura possui, servindo assim como base para o estabelecimento de uma frente de combate às exclusões e discriminações sociais. Assim, os PCNs buscam respeitar as diferenças, uma vez que são elas que definem nossa identidade nacional, sendo este um “[...] país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal” (Brasil, 2000, p. 121).

Entretanto, convém destacar que a temática da educação indígena nos PCNs são apenas pontuais, enquadradas na categoria de tema transversal, o que transparece a forma como a temática costuma ser trabalhada nas escolas não indígenas, e já que o processo educacional baseado na interculturalidade precisa ser contínuo, permeando o currículo nacional de forma mais presente e sistemática, a fim de que esse modo de pensar e ensinar se torne algo natural e contínuo em nossa sociedade, como um todo.

#### 6.2.4 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena-RCNEI

A criação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena-RCNEI<sup>58</sup>, em 1998, foi uma resposta às reivindicações dos movimentos indigenistas que apontaram a necessidade de erradicar a visão homogeneizadora e

---

<sup>58</sup> Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

assimilacionista que, por muito tempo, direcionou as políticas educacionais voltadas aos povos indígenas. Este documento foi desenvolvido a partir dos princípios da diversidade cultural, do respeito às identidades étnicas e da valorização das línguas e dos conhecimentos tradicionais, e busca orientar as práticas educacionais para as populações indígenas brasileiras, com o objetivo de atender às especificidades culturais, sociais e linguísticas destes povos. O RCNEI aponta que:

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É preciso, portanto, instituir e regulamentar, no âmbito das Secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, que deverá garantir aos professores indígenas, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções exercidas e isonomia salarial com os demais professores da rede de ensino. A forma de ingresso nessa carreira deve ser o concurso público específico, adequado às particularidades linguísticas e culturais dos povos indígenas (Brasil, 1998, p. 42).

A educação tem que fazer a ponte entre a sociedade indígena e a não indígena para que os indígenas tenham acesso às informações, tecnologias modernas e tenham assegurada a liberdade de escolher o que querem adotar e o que não querem. Neste contexto, o RCNEI se mostra uma ferramenta fundamental para a construção de uma educação escolar indígena mais inclusiva, respeitando as singularidades culturais e contribuindo para o fortalecimento das identidades dos povos indígenas. Ele reflete uma mudança de paradigma na abordagem da educação para essas comunidades, buscando superar práticas históricas que desconsideravam suas riquezas culturais.

Portanto, é fundamental que o Referencial Curricular Nacional Indígena seja um norte para o trabalho nas escolas indígenas, e que no momento do planejamento leve-se em consideração a cultura e a realidade de cada comunidade, promovendo a valorização da cultura e contribuindo para se consolidar os direitos indígenas adquiridos ao longo da história.

#### 6.2.5 O Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024)

O Plano Nacional de Educação-PNE inclui demandas inerentes à ação conjunta dos estados e municípios, trabalhando na esperança de elevar a qualidade do ensino, por meio de metas e estratégias, atendendo uma necessidade urgente da educação. Este plano nacional desdobrou-se nos planos estaduais e municipais e constituem, na

atualidade, o desafio maior para implantação de uma educação de qualidade. Como política pública educacional, os efeitos do plano reverberam de maneira incontestável no cotidiano escolar, e sua implementação acarreta em consequências palpáveis que permeiam todo o ambiente escolar.

A Lei nº 13.005/2014<sup>59</sup> que institui o atual PNE é um documento que apresenta diretrizes e estratégias direcionadas à política educacional brasileira, e metas estabelecidas para o período entre 2014 e 2024. Dentre as 10 diretrizes estabelecidas no Art. 2º, incisos III e X, podemos destacar duas que fazem referência à interculturalidade, que são:

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da justiça social, da equidade e da não discriminação [...]

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014, Art. 2º).

Entretanto, se tratando de desafios e consequências já experimentadas pela maioria dos estados da federação, talvez o PNE seja o maior deles, tendo em vista as dificuldades de colocar em prática o que foi projetado pelo referido plano, o qual se encontra fundamentado nas diretrizes da CF:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988).

Ora, se de fato fossem todas essas propostas concretizadas, de maneira prática e efetiva, e não, simplesmente subjetiva, por certo que já teríamos há muito tempo encontrado um caminho mais direto para a solução dos problemas com a desigualdade no ambiente escolar. O contexto histórico das desigualdades advém

---

<sup>59</sup> BRASIL. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.** Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 01 set. 2023.

desde a colonização, período de regalias dos empresários e privilégios, em detrimento da qualidade de ensino e inclusão dos filhos de operários, cujo acesso à escolaridade fora precário ao extremo e irrefutavelmente desigual.

Mesmo na tentativa de implementar políticas públicas, programas sociais e até um plano de abrangência nacional para o desenvolvimento da educação, a cultura dos povos invisibilizados é relativamente mais desfavorecida, observado o modelo capitalista do estado, e embora as políticas públicas se voltem para ações de caráter mais assistencial nas instituições de ensino, isso não insere, nas discussões em pauta, o verdadeiro papel da escola como instituição de ensino e sua função de educar respeitando a interculturalidade.

Considerando que a defesa desta tese ocorreu no último ano de vigência do PNE, julgamos interessante destacar que, em um balanço das metas a serem alcançadas, o resultado não é o esperado; assim, o novo PNE para o decênio 2025-2035 já será gerado e apresentado com o desafio de alcançar as metas que o plano atual não conseguiu. Para Zara Figueiredo, chefe da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do MEC,

Não podemos cometer os mesmos erros no novo PNE. É preciso ter metas de equidade para educação indígena, quilombola, EJA, educação especial, do campo, tudo isso precisa estar bem-posto, com metas e submetas para induzir programas e ações nos territórios e monitorar as políticas aprovadas nas conferências (Figueiredo, 2024, n.p.).

De todo modo, os erros e fracassos que recaem sobre a execução desse plano servem como exemplo para que o próximo seja aprimorado e consiga mais êxito em sua aplicação. Conforme é possível observar no site oficial da Câmara dos Deputados<sup>60</sup>, apenas duas das 20 metas foram cumpridas, e, entre as possíveis causas, tal fato se deve, de modo geral, à falta de vontade política e incentivo financeiro.

Por fim, foram vários os textos legais que foram instituídos na legislação educacional brasileira e que foram analisados até aqui neste estudo. Destacamos que tanto a LDB quanto os PCNs e o PNE previram a elaboração e implementação de uma base curricular nacional em nosso país. Este último trouxe, dentre suas 20 metas, 04 que fazem referência à criação dessa base. No mês de setembro de 2015 a

---

<sup>60</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1038666-plano-nacional-de-educacao-completa-10-anos-com-apenas-2-das-20-metas-cumpridas/> Acesso em: 28 fev. 2024.

Secretaria de Educação Básica do MEC divulgou uma primeira versão da BNCC<sup>61</sup>, e no final do ano de 2017 a versão final foi apresentada, cujo teor veremos mais detalhadamente a seguir.

#### 6.2.6 A Base Nacional Comum Curricular-BNCC

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC<sup>62</sup>, que teve sua aprovação em dezembro de 2017 e atualização em 2018 (Brasil, 2018), é o documento que norteia os currículos da rede de ensino no país, e desse modo, é oficialmente a diretriz de todas as escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas. Essa base trouxe mudanças significativas para o âmbito educacional, mas nem todas essas mudanças podem ser enquadradas como defensoras do compromisso democrático e do dever de assegurar a igualdade e a dignidade aos alunos. Sobre ela, Sena (2019) faz o seguinte questionamento:

Acredita-se mesmo que a BNCC é uma proposta para melhorar a educação, diante desse cenário onde só vemos perdas? Se ela fosse uma proposta de melhoria da educação, de fato, os governos de Temer e Bolsonaro, que têm investido, pesadamente, em desfazer direitos dos trabalhadores (inclusive da educação), sustentariam essa proposta? Se essa BNCC não estivesse alinhada aos interesses do projeto político destes governos, ela estaria em curso? (Sena, 2019, p. 104).

A autora chama a atenção para o fato de que muitas propostas que foram aprovadas na BNCC vêm refletir os interesses de determinados grupos em defender suas ideologias, não sendo a interculturalidade seu fio condutor. Se o Estado tem o dever constitucional de garantir a diversidade cultural, e protegê-la, é questionável se tal dever tem sido cumprido e respeitado na BNCC, uma vez que existe uma homogeneização dos conteúdos, que, conforme o documento, devem ser comuns a todas as instituições escolares.

Por conseguinte, a implantação da BNCC tem suscitado polêmicas e contradições, dentre as quais destacamos a educação escolar indígena e a diversidade cultural, pois sua proposta curricular é homogeneizadora, e deve ser

---

<sup>61</sup> Documento disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base>> Acesso em: 17 jul. 2023.

<sup>62</sup> Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 17 jul. 2023.

aplicada a toda a rede de ensino de forma nivelada. Conforme Sena (2019), é necessário abandonar o discurso hegemônico que tem imperado no Brasil, e incluir no currículo os conteúdos que têm ficado à sua margem, como, por exemplo, os saberes dos nossos povos tradicionais.

O formato atual da BNCC não abre espaço para a implantação e desenvolvimento efetivo de uma educação intercultural, pois, para isso, é necessário mais do que um novo padrão curricular a ser seguido por todas as instituições de ensino do país. A base precisa ir além, e abarcar o ensino inclusivo, democrático, que valorize as culturas diversificadas que compõem nossa nação, respeitando assim as diversidades e promovendo o respeito às diferenças. Agora vamos voltar nosso foco para os documentos em âmbito estadual que embasam a EEI no Tocantins.

#### 6.2.7 O Plano Estadual de Educação do Tocantins-PEE/TO

Por meio da Lei Estadual nº 2.977/2015 (Tocantins, 2015)<sup>63</sup>, publicada no Diário Oficial do Tocantins nº 4.411, foi aprovado o Plano Estadual de Educação do Tocantins-PEE/TO (2015-2025), que foi instituído em 08 de julho de 2015. Esse plano é um instrumento fundamental para o planejamento, a gestão e a melhoria da educação do estado, e a sua importância pode ser destacada através de vários aspectos, como sua articulação com o Plano Nacional de Educação-PNE, pois os dois planos precisam estar alinhados, para que seja possível garantir que as metas e diretrizes federais possam ser aplicadas de forma adequada, em âmbito estadual.

No PEE/TO, são definidas estratégias e ações a serem executadas, possibilitando a efetivação de uma gestão mais eficaz e orientada por metas concretas. A meta 13 apresenta o seguinte texto:

META 13 - Universalizar, até o terceiro ano deste PEE/TO, em regime de colaboração com a União e os Municípios, a oferta de educação escolar indígena diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária, em todas as etapas e modalidades da educação básica, em conformidade com as características e especificidades de cada povo indígena (Tocantins, 2015, p. 27).

Essa meta do PEE/TO, em específico, se refere a um compromisso no campo da educação que o estado estabeleceu para um período específico. O estabelecimento e cumprimento das metas resulta em melhoria na aprendizagem dos

---

<sup>63</sup> Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/298158>. Acesso 10/10/2023.

alunos e na qualidade do ensino oferecido nas escolas estaduais. Por outro lado, definir políticas que promovem a equidade garante que todos os grupos sociais, incluindo aqueles historicamente marginalizados, como os indígenas, tenham igualdade de oportunidades no processo educacional.

O processo de elaboração do PEE precisa envolver a participação de diferentes segmentos da sociedade, como educadores, pais, estudantes e organizações da sociedade civil, o que o torna democrático e promove a transparência quanto à definição das políticas educacionais, e por meio do estabelecimento de indicadores, o acompanhamento e a avaliação das metas estabelecidas, se torna possível verificar o progresso e a necessidade da adoção de ações corretivas, caso seja necessário.

O PEE/TO é, também, um compromisso de longo prazo que extrapola as mudanças de governos, garantindo a continuidade das políticas educacionais, independentemente das transições políticas, e contribui para a melhoria do sistema educacional, impulsionando inovações, pesquisas e práticas educacionais. Dessa forma, esse documento desempenha um papel fundamental na promoção da qualidade, da equidade e da acessibilidade à educação no estado do Tocantins, ajudando a garantir que a educação seja uma ferramenta de desenvolvimento pessoal e social, além de estar alinhada com as diretrizes nacionais.

#### 6.2.8 O Documento Curricular do Território do Tocantins-DCT/TO da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: Caderno de Ciências Humanas e Ensino Religioso

O estado do Tocantins, por meio do Documento Curricular do Território do Tocantins-DCT/TO da Educação Infantil e do Ensino Fundamental<sup>64</sup>, que foi aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução nº 24, de 14 de março de 2019<sup>65</sup>, apresenta as diretrizes curriculares para a educação infantil

---

<sup>64</sup> O Documento Curricular do Território do Tocantins-DCT/TO para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental divide-se em quatro Cadernos, destinados às duas primeiras etapas da educação básica, sendo um para a Educação Infantil e os outros três para o Ensino Fundamental, dividido em: Linguagens; Ciências Humanas e Ensino Religioso; Ciências da Natureza e Matemática. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-tocantins-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/3pxz92xtgb1p>. Acesso em: 07 set. 2023.

<sup>65</sup> Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/cee-to-cee-to-n-n-024\\_60479392ee2f7.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/cee-to-cee-to-n-n-024_60479392ee2f7.pdf). Acesso em: 07 set. 2023.

e ensino fundamental<sup>66</sup>, e é um guia para a elaboração dos currículos da rede de ensino do estado, orientando o processo educacional em várias áreas do conhecimento, incluindo a cultura.

Utilizamos, para nosso estudo, o caderno de Ciências Humanas e Ensino Religioso<sup>67</sup> (Tocantins, 2019a), no qual, entre os objetos de estudo para a disciplina de História, encontram-se as temáticas:

Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais; Os diferentes grupos étnico-raciais e étnico-culturais; As condições de educação, saúde, produção e acesso a bens e serviços dos grupos quilombolas, indígenas e comunidades tradicionais; Políticas públicas voltadas para as questões étnicas e culturais no estado do Tocantins; Respeito e tolerância quanto às diferenças étnicas, raciais e culturais (Tocantins, 2019a, p. 32).

Podemos observar que o DCT-TO (Tocantins, 2019a) visa promover a educação intercultural, buscando estabelecer um diálogo entre as culturas diferentes que perfazem o Estado (Imagem 14), incentivando, assim, a troca de experiências e conhecimentos entre os alunos que possuem origens culturais diferentes. A inclusão da cultura nos currículos escolares não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e culturalmente sensíveis. Ela ajuda a construir uma sociedade que valoriza e respeita a diversidade cultural, promovendo a coexistência harmoniosa e a troca de conhecimento entre diferentes grupos culturais.

---

<sup>66</sup> Também há o DCT/TO para o Ensino Médio, aprovado e homologado por meio da Resolução nº. 169 de 20/12/2022, do Conselho Estadual de Educação-CEE. O mesmo está organizado em cinco cadernos, quais sejam: Caderno 1 - Disposições Gerais; Caderno 2 - Formação Geral Básica e o seus Anexos; Caderno 3 –Itinerário Formativo: Trilhas de Aprofundamento e seus Anexos; Caderno 4 - Itinerários Formativos: Eletivas e Projeto de Vida; Caderno 5 - Itinerário Formativo: Formação Técnica e Profissional. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt>. Acesso em: 07 set. 2023.

<sup>67</sup> Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/209820>. Acesso em: 07 set. 2023.

**Imagem 14** - Sessão solene em homenagem aos Povos Indígenas do Tocantins em 27/04/23



Fonte: Foto de John Everson. Disponível em: <https://al.to.leg.br/noticia/gabinete/gutierrez-torquato/12118/povos-indigenas-do-tocantins-sao-homenageados-em-sessao-solene-presidida-pelo-deputado-gutierrez>. Acesso em: 07 out. 2023.

Agora que já abordamos sobre os principais documentos e legislações norteadoras para a EEI, no Brasil e no Tocantins, faremos uma análise, na seção seguinte, sobre a concretização e o detalhamento das políticas públicas para a EEI no Tocantins, entre os anos de 2019 a 2022.

### **6.3 Ações voltadas para a Educação Escolar Indígena de 2019 a 2022**

Avaliar as políticas públicas implementadas no recorte temporal, aqui estudado (2019 a 2022), no Tocantins, é uma missão um tanto quanto difícil, porque seria necessário avaliar o processo educacional, e essa questão de avaliação na educação é algo que tem suscitado controvérsias, pois os critérios para avaliar de forma justa ainda não são convencionados e unânimes.

Por isso, optamos por observar a regularidade das ações desenvolvidas e a pertinência delas ante a legislação educacional vigente, no país e no estado. Sabendo-se que as legislações foram criadas para amparar os direitos dos povos originários, acreditamos que utilizar essa base legal como contraponto se torna válido

a partir do momento que temos, nas políticas públicas, o instrumento de execução da legislação educacional para a EEI.

Como já foi dito, em seções anteriores, a principal fonte de dados para esta análise foi o Ofício Nº 22/2023/TO/DIASI/TO/DSEI/SESAI/MS, do Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins (Ministério da Saúde, 2023), e, sobretudo, as ações descritas no Plano Plurianual (PPA) da Gerência de Educação Indígena (GDEI) da Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC-TO), dos anos 2019 a 2022. É importante salientar que essas informações foram coletadas por meio de planilhas eletrônicas, nas quais continham as ações planejadas para cada ano, porém sem relatório conclusivo das ações executadas. Assim, foi necessário a busca de informações junto aos profissionais da GDEI, assim como no site da SEDUC-TO e suas diretorias, para confirmação das ações implementadas.

A seguir, apresentamos o Quadro 4, no qual agrupamos as ações implementadas, dispendo-as em categorias de acordo com suas semelhanças, conforme sua maior ocorrência nos anos em estudo, prosseguindo de forma decrescente, até chegar àquelas que foram citadas com menor regularidade.

**Quadro 4 – Ações implementadas no campo da EEI nos anos de 2019 a 2022 no estado do Tocantins**

CATEGORIA	AÇÕES	2019	2020	2021	2022
Monitoramento pedagógico	Monitoramento Pedagógico in loco nas Unidades Escolares Indígenas.	X	X		X
	Realização de Monitoramento in loco em 95 Escolas Indígenas em parceria com a Gerência de Normatização e Certificação.			X	
Formação da equipe gestora e técnica	Formação de Gestores e Técnicos (Supervisores e Diretores).	X			
	Formação dos profissionais das regionais.	X			
	Formação de Gestores e Técnicos (Assessores de Educação Indígena e Diretores Regionais de Educação).	X			
	Realização de encontros formativos via Web Conferência com os Supervisores Pedagógicos Indígenas visando orientar os profissionais da educação Indígena quanto ao retorno das aulas não presenciais das 3ª séries e posteriormente as 1ª e 2ª série do Ensino Médio.		X		

CATEGORIA	AÇÕES	2 0 1 9	2 0 2 0	2 0 2 1	2 0 2 2
	Orientar e subsidiar os Supervisores Indígenas das DREs e professores em sua prática pedagógica.		X		
	Participação em congressos, seminários e fóruns sobre a temática da educação indígena.			X	
	Formação via Web para coordenadores das escolas indígena por DRE (dois dias para cada DRE).			X	
	Realização de encontros formativos via Webconferência com os Supervisores Pedagógicos Indígenas visando orientar os profissionais da educação Indígena quanto ao retorno das aulas presenciais.			X	
	Participação de equipe técnicas nos eventos educacionais (reunião conferências, seminários, fóruns, encontros, audiências).				X
	Realização de duas etapas anuais de formação com carga horária total de 80 horas, organizadas em polos em conformidade com as especificidades culturais e linguísticas de cada povo.				X
<b>Formação de professores</b>	Formação inicial de professores para Educação Escolar Indígena (Magistério Indígena).	X			
	Orientar e subsidiar os Supervisores Indígenas das DREs e professores em sua prática pedagógica.		X		
	Formação Inicial para <i>Professores Indígenas</i> da Educação Escolar Indígena (Magistério Indígena).			X	
	Formação continuada para os <i>professores indígenas</i> em conformidade às especificidades culturais e linguísticas de cada povo.				X
	Realização de duas etapas anuais de formação com carga horária total de 80 horas, organizadas em polos em conformidade com as especificidades culturais e linguísticas de cada povo.				X
<b>Audiências públicas e reuniões</b>	Realização de audiências públicas com os povos indígenas para o debate do PNEI/MEC (ação do MEC em parceria com a SEDUC).	X	X		
	Reunião com as lideranças Indígenas da Aldeia Rio Vermelho e a DRE de Araguaína.		X		
	Realização de audiências públicas com os povos indígenas.			X	
	Realização de audiências públicas referentes à questão educacional nas comunidades indígenas				X

CATEGORIA	AÇÕES	2 0 1 9	2 0 2 0	2 0 2 1	2 0 2 2
	Realização de encontros com gestores escolares e representantes das comunidades indígenas, garantindo a participação efetiva na construção de funcionamentos das escolas indígenas visando melhoria no atendimento educacional.				X
<b>Materiais didáticos e paradidáticos</b>	Aquisição e distribuição de material didático.	X			
	Produção de material didático e paradidático para educação escolar indígena.		X		
	Distribuição de material didático pedagógico aos alunos da rede estadual de ensino.			X	
	Elaboração, produção e distribuição de material didático.				X
	Formação específica para produção de material didático e de apoio pedagógico para professores indígenas.				X
<b>Promoção de jogos e intercâmbios culturais</b>	Implementação do Projeto de Intercâmbio Cultural, Jogos Indígenas.	X			
	Atender os alunos das escolas indígenas que participam dos Jogos Estudantis do Tocantins JEITs, com apoio logístico junto à Diretoria Regional de Educação/SEDUC.		X		
	Participação dos alunos indígenas nos JEITs			X	
	Apoio na realização dos jogos indígenas, JEITs nas escolas indígenas.				X
<b>Transporte fluvial dos estudantes</b>	Aquisição de motor de popas e canoa de alumínio, coletes salva-vidas		X		
	Disponibilização de barcos - transporte fluvial.			X	
	Aquisição de barcos e motores de popa para transporte escolar dos alunos indígenas				X
<b>Revitalização da cultura e bem viver dos indígenas</b>	Orientação, realinhamento dos planejamentos visando à melhoria da qualidade do ensino aprendizagem e o bem viver dos povos indígenas.		X	X	
	Fomento aos processos de revitalização cultural dos povos indígenas que perderam as características originárias.				X
<b>Conselho Estadual de EEI do Tocantins.</b>	Manutenção do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena.			X	X

CATEGORIA	AÇÕES	2019	2020	2021	2022
<b>Sanitização e Infraestrutura</b>	Sanitização das unidades escolares indígenas.		X		
	Reforma das Escolas Indígenas de acordo com as prioridades apresentada e construção de quadra poliesportiva com cobertura na Escola Indígena Maluá				X
<b>PDDE indígena.</b>	Execução do PDDE indígena			X	X
<b>Materiais de expediente</b>	Aquisição de materiais de expediente para as Escolas Estaduais Indígenas.				X

Fonte: Adaptado do PPA/TO 2019-2022 (Tocantins, 2019b)

Nossa proposta foi avaliar a regularidade e manutenção das ações desenvolvidas nos quatro anos estudados. Por meio deste critério, evidenciou-se que ocorreu um aumento na quantidade de ações desenvolvidas nos últimos dois anos, em relação aos anos de 2019 e 2020, com uma ênfase maior no ano de 2022, apresentando um aumento de 23% de ações, em comparação com 2021, sinalizando uma possível evolução das políticas públicas para a EEI no estado. Em seguida, buscamos observar quais ações foram desenvolvidas em todos os anos e, desse modo, foi possível detectar as políticas que foram mais e as que foram menos recorrentes em todos os anos estudados.

No intuito de especificar cada uma das políticas que foram encontradas no PPA do período aqui estudado, buscamos apresentar uma caracterização destas ações, categorizando-as em áreas e temáticas afins. Desse modo, tivemos dados suficientes para entender a natureza e as características de cada uma dessas ações, começando por aquelas que tiveram mais incidência. A primeira categoria analisada se trata do monitoramento pedagógico em todas as unidades escolares indígenas.

### 6.3.1 Monitoramento pedagógico

De modo geral, o monitoramento pedagógico consiste em um processo contínuo e sistemático de coleta, análise e interpretação de dados relacionados ao desempenho e ao desenvolvimento dos alunos, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Esse tipo de monitoramento é fundamental no contexto educacional, pois permite que educadores e instituições identifiquem

áreas de sucesso ou que precisam de ajustes, e, desse modo, aperfeiçoem suas práticas pedagógicas e implementem estratégias que promovam o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem.

O monitoramento pedagógico (Imagem 15) visa, assim, criar um ambiente educacional dinâmico e responsivo, onde a aprendizagem seja otimizada e os desafios sejam enfrentados de maneira proativa, envolvendo o desenvolvimento integral dos alunos. Esse processo contribui para a construção de uma cultura escolar focada na melhoria contínua.

**Imagem 15** - Monitoramento realizado em uma escola indígena em 2019



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Dentro da SEDUC-TO, a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEI) é o setor que elabora as ações e programas pedagógicos voltados para cada um dos povos indígenas do Tocantins, e também desenvolvem as políticas para a EEI, atendendo aos critérios estabelecidos na legislação pertinente. Todo esse processo constitui o monitoramento pedagógico, responsável por apresentar um retrato detalhado da educação ofertada nas unidades escolares indígenas.

De acordo com o Quadro 5, o monitoramento esteve presente em todos os anos do, embora no ano de 2021 tenha sido mais especificada e quantificada, deixando claro o atendimento a 95 unidades escolares indígenas.

**Quadro 5 – Monitoramento pedagógico nas unidades de EEI**

CATEGORIA	AÇÕES	2	2	2	2
		0	0	0	0
		1	2	2	2
		9	0	1	2
Monitoramento pedagógico	Monitoramento Pedagógico in loco nas Unidades Escolares Indígenas.	X	X		X
	Realização de Monitoramento in loco em 95 Escolas Indígenas em parceria com a Gerência de Normatização e Certificação.			X	

Fonte: Adaptado do PPA/TO 2019-2022 (Tocantins, 2019b)

A GEI elaborou um documento contendo instruções para o desenvolvimento desse monitoramento, estruturado em três partes, que abrangem: os *Dados da unidade escolar*; os *Dados educacionais*; e o *Diagnóstico da situação educacional, administrativa e a estrutura física*.

O monitoramento é feito por Supervisores Escolares nas Diretorias Regionais de Educação-DRE (atualmente denominadas Superintendências Regionais de Educação-SRE) e consiste em analisar, orientar e, se necessário, intervir nas ações realizadas pelas unidades escolares, fazendo os devidos encaminhamentos aos setores competentes dentro da GEI/SEDUC-TO. Na Tabela 8, podemos observar, a distribuição das escolas indígenas, no estado, por regional de ensino, de acordo com os povos de cada região.

**Tabela 8 - Distribuição das escolas indígenas, no estado do Tocantins, por regional de ensino**

TI/POVO	DIRETORIA REGIONAL RESPONSÁVEL	QUANTITATIVO DE ESCOLAS INDÍGENAS
Xerente	Miracema	39
Karajá		6
Krahô Kanela	Paraíso	1
Javaé		1
Javaé	Gurupi	13
Krahô/Goiatins		4
Karajá Xambioá	Araguaína	4
Krahô/Itacajá	Pedro Afonso	28
Apinajé	Tocantinópolis	11
<b>Total de escolas indígenas</b>		<b>106</b>

Fonte: Seduc-TO (2022)

Os dados da Tabela 8 demonstram que, em regionais como as de Miracema e Pedro Afonso, por exemplo, há um grande quantitativo de escolas a serem

monitoradas, enquanto as regionais de Paraíso do Tocantins e Araguaína, atendem a menores quantidades.

O monitoramento pedagógico nas Unidades Escolares Indígenas ocorre bimestralmente, consistindo em dois momentos, sendo dois deles realizados pelos técnicos da SEDUC-TO e outros dois pelos supervisores indígenas das DREs. Os instrumentos utilizados para os diagnósticos são, questionário, entrevistas e pesquisa junto às comunidades escolares. O Quadro 6 apresenta os Instrumentos do Monitoramento que são seguidos pelos supervisores:

**Quadro 6 - Instrumentos de Monitoramento dos supervisores de EEI**

INSTRUMENTO	AÇÃO	ATIVIDADE
1	Monitoramento e intervenção	Para registro e acompanhamento do resultado das ações do Projeto Político Pedagógico da escola para fazer intervenções diante das dificuldades e/ou irregularidades constatadas nas U.E.
2	Registrar dados gerais da situação da unidade escolar	Registrar dados gerais da situação da unidade escolar
3	Monitoramento de sala de aula	Apresentar a situação da infraestrutura das unidades.

Fonte: Seduc-TO (2022)

Dentre as atribuições dos supervisores, encontra-se o monitoramento do Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares, ressaltando a importância de sua atuação. Também é de sua competência intervir quando os setores competentes optarem por tal ação, bem como orientar e validar a autoavaliação das práticas de gestão escolar, e, dentre outras atribuições, inserir, no Sistema de Gestão Escolar-SGI, os dados coletados.

Conforme os dados apresentados no Caderno de Instruções para o Monitoramento Pedagógico (Seduc-TO, 2022), o foco das ações que caracterizam o monitoramento são todas as escolas indígenas do estado, que, no ano de 2022 totalizavam, na Educação Básica, 94 Escolas de Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais e 35 Escolas de Ensino Médio, 02 Centros de Ensino Médio (um no território indígena Karajá Xambioá e outro no território indígena Xerente, com ensino intercultural, bilíngue e diferenciado).

O monitoramento pedagógico é, portanto, um imprescindível trabalho, realizado por profissionais que buscam garantir a efetivação das ações visando a qualidade do ensino prestado ao público indígena.

### 6.3.2 Formação da equipe gestora e técnica

A capacitação dos profissionais visa prepará-los para que possam desempenhar suas funções nas escolas indígenas com eficiência e qualidade, garantindo uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural no ambiente escolar. Segundo Mattos e Mattos (2018), a superação dos desafios no processo educacional revela-se intrinsecamente vinculada à participação ativa e ao engajamento dos diversos profissionais que compõem a equipe escolar. Assim, é indispensável que estes atores trabalhem e estabeleçam metas coletivamente, para que seja possível propiciar um ambiente adequado para o desempenho das funções neste espaço. Neste contexto, se faz necessário oportunizar a formação contínua dos profissionais da educação ao longo da carreira, permitindo a expansão de suas práticas e conhecimentos profissionais, delineando um desenvolvimento contínuo e necessário.

Ao observarmos o Quadro 7, veremos que as ações voltadas para capacitação da equipe gestora e técnica, que trabalha direta ou indiretamente com a EEI (sendo de vários cargos e atribuições como gestores, supervisores, assessores, dentre outros) tem uma proposta contínua e diversificada.

**Quadro 7 – Formação da equipe gestora e técnica para atuantes na EEI**

CATEGORIA	AÇÕES	2	2	2	2
		0	0	0	0
		1	2	2	2
		9	0	1	2
Formação da equipe gestora e técnica	Formação de Gestores e Técnicos (Supervisores e Diretores).	X			
	Formação dos profissionais das regionais.	X			
	Formação de Gestores e Técnicos (Assessores de Educação Indígena e Diretores Regionais de Educação).	X			

CATEGORIA	AÇÕES	2 0 1 9	2 0 2 0	2 0 2 1	2 0 2 2
	Realização de encontros formativos via Web Conferência com os Supervisores Pedagógicos Indígenas visando orientar os profissionais da educação Indígena quanto ao retorno das aulas não presenciais das 3ª séries e posteriormente as 1ª e 2ª série do Ensino Médio.		X		
	Orientar e subsidiar os Supervisores Indígenas das DREs e professores em sua prática pedagógica.		X		
	Participação em congressos, seminários e fóruns sobre a temática da educação indígena.			X	
	Formação via Web para coordenadores das escolas indígena por DRE (dois dias para cada DRE).			X	
	Realização de encontros formativos via Webconferência com os Supervisores Pedagógicos Indígenas visando orientar os profissionais da educação Indígena quanto ao retorno das aulas presenciais.			X	
	Participação de equipe técnicas nos eventos educacionais (reunião conferências, seminários, fóruns, encontros, audiências).				X
	Realização de duas etapas anuais de formação com carga horária total de 80 horas, organizadas em polos em conformidade com as especificidades culturais e linguísticas de cada povo.				X

Fonte: Adaptado do PPA/TO 2019-2022 (Tocantins, 2019b)

Quando comparadas às demais categorias e ações, percebe-se um grande investimento em capacitar toda a equipe técnica, descrita no Quadro 7, demonstrando o reconhecimento da importância de capacitar todos os agentes envolvidos com a EEI.

A Diretoria de Políticas Educacionais da Gerência de Educação Indígena do Tocantins desenvolveu um projeto de formação para a equipe administrativa das escolas estaduais indígenas do Tocantins, sendo sistematizado no ano de 2021, estando de acordo com o Plano Plurianual 2021 da GEI e em consonância com a meta 13 do PEE/TO. O objetivo desta ação é realizar capacitação e oficinas de formação para os gestores e técnicos escolares, a fim de que seja destacada e reafirmada a importância de cada uma dessas funções dentro do espaço escolar.

Ressaltando que só tivemos acesso ao plano de formação referente ao ano de 2021. Assim, é possível observar como ocorreu a dinâmica de oferta da formação para

os profissionais da EEI, naquele ano. As formações foram ofertadas por meio de oficinas, realizadas em dois ou quatro dias, segundo cada povo e as DREs, como podemos observar no Quadro 8:

**Quadro 8 - Cronograma de formação para a equipe administrativa das escolas estaduais indígenas do Tocantins no ano de 2021**

POVOS	DATA DAS OFICINAS
Povo Apinajé	30 e 31 de agosto de 2021
Povo Karajá Xambioá	02 e 03 de setembro de 2021
Povo Krahô	09 e 10, 13 e 14 de setembro de 2021
Povo Xerente	16 e 17, 20 e 21 de setembro de 2021
Povo Javaé e Krahô kanela	23 e 24 de setembro de 2021
Povo Karajá	27 e 28 de setembro de 2021

Fonte: Adaptado do PPA/TO 2019-2022 (Tocantins, 2019b)

De modo geral, a administração e a gestão escolar devem possuir competências para abordar questões financeiras, proficiência no planejamento estratégico, no acompanhamento de processos, na análise de dados e na tomada de decisões em prol do benefício de todos que compõem a equipe escolar, e é indispensável salientar que a aquisição desse conjunto de conhecimentos e habilidades faz parte de um processo contínuo, justificando assim a necessidade da formação para o desenvolvimento eficaz das competências necessárias.

A equipe administrativa escolar precisa ter habilidade para identificar as necessidades dos estudantes, dos docentes, demais profissionais e das famílias envolvidas, e tratando-se da EEI, estes desafios são maiores, já que abarca um contexto diferenciado, onde a interculturalidade é um elemento marcante e essencial. A formação de gestores e técnicos na área da educação indígena é essencial para garantir a qualidade do ensino, especialmente na EEI, que precisa primar por um processo de ensino e de aprendizagem pautado nas especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas.

### 6.3.3 Formação de professores

Um dos maiores desafios da EEI na atualidade é a formação de professores para atuarem nas escolas indígenas de seus respectivos povos, mas os primeiros passos para essa consolidação já foram e estão sendo dados a cada dia, com a implementação das ações voltadas para a formação inicial e continuada, que neste caso, englobam os cursos de magistério indígena, em nível médio e as licenciaturas interculturais, em nível superior. Essa qualificação específica dos profissionais que

atuam na EEI é fundamental para que os povos originários consigam de fato assumir o controle de suas escolas e de todo o processo educacional, possibilitando-lhes atender às demandas de suas comunidades, em suas particularidades e diversidades.

Desse modo, a formação inicial e continuada de professores para a Educação Escolar Indígena se mostra fundamental para garantir uma educação de qualidade e relevante para as comunidades indígenas. Essa formação visa preparar profissionais capazes de lidar com as especificidades linguísticas, culturais e sociais das populações indígenas, promovendo uma abordagem pedagógica sensível à diversidade e respeitosa às tradições locais. No âmbito da EEI tocantinense, Lima e Freire (2023) relatam o início dos programas de formação docente indígena no estado:

Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins registra que o primeiro curso de capacitação para professores indígenas teve início em 20 de agosto de 1991. Foram capacitados trinta e oito professores indígenas, oriundos de trinta e sete comunidades por elas escolhidas, representando os povos Karajá, Javaé, Karajá Xambioá, Xerente, Krahô e Apinajé, na proporção de um indígena por comunidade, inclusive, alguns indígenas já eram professores capacitados pelo Summer Institut of Linguistic - SIL e outras instituições e eram contratados pela FUNAI (Lima; Freire, 2023, p. 34).

Assim, o governo estadual, em parceria com o governo federal, bem como com as universidades, vem procurando implementar políticas de formação docente em âmbito inicial e/ou continuada, por meio de cursos de nível médio ou de nível superior, assim como os de capacitações periódicas. Essa formação se estende, tanto ao público não indígena que atua na EEI, quanto, sobretudo, ao próprio povo indígena para atuar em suas comunidades, contribuindo, assim, para a valorização e preservação da cultura de cada povo.

A formação inicial proporciona aos futuros professores uma compreensão profunda da cultura, história e modos de vida das comunidades indígenas, permitindo uma abordagem pedagógica mais contextualizada. Muniz (2017) discorre sobre a diferença entre a formação inicial e a continuada:

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 (Muniz, 2017, p. 69).

Segundo a autora, no Tocantins, estes programas são executados pelo Governo do Estado e administrados pela SEDUC-TO, seguindo o que está previsto na Lei 2.139/09. Estes programas têm o objetivo de capacitar e habilitar os professores

indígenas para sua atuação no magistério indígena, ao mesmo tempo que garantem a valorização destes profissionais (Muniz, 2017).

A autora destaca que no estado, além da formação pelo Programa do Magistério Indígena, existe, também, a graduação em Licenciatura Intercultural Indígena, a partir da parceria entre o Governo do Estado e a Universidade Federal de Goiás-UFG, e traz uma composição étnica diversificada, composta pelos povos Apinajé, Gavião, Guajajara, Javaé, Karajá, Krahô, Krikati, Tapirapé, Tapuio e Xerente (Muniz, 2017).

Em sequência, entre os anos de 2019 a 2022, foram realizadas algumas formações para os professores de EEI, conforme demonstrado no Quadro 9:

**Quadro 9 - Formação de professores para atuar na EEI**

CATEGORIA	AÇÕES	2	2	2	2
		0	0	0	0
		1	2	2	2
		9	0	1	2
Formação de professores	Formação inicial de professores para Educação Escolar Indígena (Magistério Indígena).	X			
	Orientar e subsidiar os Supervisores Indígenas das DREs e professores em sua prática pedagógica.		X		
	Formação Inicial para <i>Professores Indígenas</i> da Educação Escolar Indígena (Magistério Indígena).			X	
	Formação continuada para os <i>professores indígenas</i> em conformidade às especificidades culturais e linguísticas de cada povo.				X
	Realização de duas etapas anuais de formação com carga horária total de 80 horas, organizadas em polos em conformidade com as especificidades culturais e linguísticas de cada povo.				X

Fonte: Adaptado do PPA/TO 2019-2022 (Tocantins, 2019b)

Vale salientar que, nas ações descritas no Quadro 9, fala-se sobre a formação inicial “de professores” para a EEI, nos anos 2019 e 2020; e de formação inicial para “professores indígenas”. Essa é uma importante observação, pois mostra o foco em capacitar os próprios povos indígenas para serem protagonistas na educação de suas comunidades.

Segundo o Quadro 10, podemos ver um recorte das ações do PPA, para o ano de 2019, mostrando duas ações voltadas para a formação docente dos professores da EEI.

**Quadro 10 - Ações voltadas para formação docente no atendimento à EEI em 2019**

AÇÃO	ATIVIDADE	METODOLOGIA	PÚBLICO ALVO	META FÍSICA	META FINANCEIRA
<b>Formação inicial dos profissionais da educação básica</b>	Formação Inicial de Professores Indígenas em Nível Médio (Magistério Indígena)	Será realizado em duas etapas anuais, nos meses de janeiro e julho (Férias dos professores), com duração de cerca de 30 dias cada etapa.	Professores Indígenas	130	R\$ 390.000,00
<b>Formação inicial de servidores da educação</b>	Etapas nos polos do Curso de Licenciatura Intercultural (Convênio UFG Universidade Federal de Goiás)	Acontece em duas etapas anuais, nas comunidades indígenas de seis povos indígenas que cursam a Licenciatura Intercultural. A UFG encaminha com antecedência, a cada etapa, o cronograma de datas e atividades a serem desenvolvidas durante a etapa em terras indígenas.	Técnicos da Gerência de Indígenas	8	R\$ 50.000,00

Fonte: Adaptado do PPA/TO 2019-2022 (Tocantins, 2019b)

O Quadro 10, apresenta uma ação voltada para a formação de 130 professores, em nível médio (Magistério Indígena), e formação de 8 profissionais, no curso de Licenciatura Intercultural (convênio com a UFG). Em ambas as ações, observa-se um grande esforço financeiro empenhado para a execução das metas.

Outro ponto a se considerar é o fato desses profissionais/cursistas, terem que usar seus períodos de férias (janeiro e julho) para realizar suas formações, mostrando quão difícil e desvalorizado é o ofício docente, tanto no âmbito da formação, quanto da atuação profissional. Assim, esses servidores, para se capacitarem precisam abrir mão de suas férias, do lazer, do descanso e do convívio com suas famílias, para se tornarem profissionais capacitados para atuar na EEI.

Os programas de formação do Magistério Indígena precisam ser construídos a partir de um currículo sensível às realidades e especificidades indígenas, levando em consideração os aspectos culturais, linguísticos e históricos de cada comunidade. Sobre este assunto, Pimenta (2002) explica que:

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos (Pimenta, 2002, p. 16).

Em consonância com o que defende a autora, podemos afirmar que a formação de professores para a EEI precisa promover uma abordagem intercultural, e os programas de formação indígena vieram com a missão de abordar os desafios específicos das comunidades indígenas, preparando os professores para lidar com essas realidades. Cabe ressaltar que a formação inicial, em nível superior, dos professores que atuam na EEI (sejam eles indígenas ou não indígenas), tem se dado por meio de cursos de Licenciatura Intercultural, ofertados pelas universidades federais.

Segundo o Resultado da Avaliação Diagnóstica 2022/2 EDUCAÇÃO INDÍGENA, ao final de 2022 a EEI do estado do Tocantins contava a seguinte composição em seu quadro de formação, conforme nos mostra a Imagem 16:

**Imagem 16** - Formação acadêmica dos professores de EEI no Tocantins em 2022



Fonte: Tocantins (2022b)

Considerando a diversidade linguística das comunidades indígenas, é essencial incluir o ensino e a preservação das línguas indígenas nos cursos de formação, para fortalecer a identidade cultural e linguística dos futuros professores. No entanto, Daniel Munduruku, em entrevista ao Porvir, plataforma de conteúdos e apoio pedagógico (D'Maschio, 2023), o escritor indígena discute o modelo de formação docente para a EEI e tece uma crítica ao seu formato atual:

Tudo é uma questão mesmo de compreensão, do que é formação e do que é educação. Vai formar professores indígenas para indígenas ou vai formar indígenas que sejam capazes de dialogar com sua própria pedagogia e fazer

com que ela se adeque de uma maneira mais próxima à ancestralidade da qual aquele povo pertence? Acho que as políticas para a educação indígena ainda são muito equivocadas, porque elas são pensadas a partir dos moldes dos ocidentais. Pensar em formar professores indígenas para reproduzir o conhecimento ocidental não é uma boa política, é preciso revisar isso (D'Maschio, 2023).

Entretanto, ainda que as políticas implementadas não tenham atingido o patamar idealizado pelo autor acima, um fato que merece ser citado é a iniciativa do estado em promover concursos públicos específicos para docentes indígenas. O concurso público para professores indígenas efetivado no ano de 2023 trouxe como requisito básico a autodeclaração indígena, e cada professor aprovado só poderá atuar junto ao povo ao qual pertence, e além de vagas para professor da educação básica, também foram ofertadas vagas para orientador educacional e coordenador pedagógico, sendo requisito também a formação específica, conforme cada cargo. Porém, o concurso acabou alcançando outros povos e, dos tocantinenses, poucos foram aprovados.

Conforme as informações do site, segundo a fala do gerente da Educação Indígena, da Secretaria de Estado da Educação (Seduc-TO), Waxiy Maluá Karajá, um concurso voltado exclusivamente para a EEI não era efetivado no estado desde o ano de 2009 (Lima, 2023). Entretanto, convém trazer à tona o fato de que o conteúdo abordado no concurso fazia menção a etnias completamente desconhecidas pelos povos do Tocantins, transparecendo assim que, mesmo com o esforço empreendido neste sentido, será necessário contextualizar de forma eficiente os próximos certames voltados para os povos originários.

#### 6.3.4 Audiências públicas e reuniões

A realização de audiências públicas com os povos indígenas é uma prática fundamental para promover a participação ativa, inclusiva e consciente dessas comunidades nos processos decisórios que impactam diretamente suas vidas, territórios e direitos. As audiências públicas são um instrumento democrático indispensável que propicia a participação efetiva dos povos indígenas nos processos de tomada de decisões, algo que está alinhado com os princípios fundamentais dos direitos humanos, incluindo o direito à participação na tomada de decisões e à consulta prévia.

O Quadro 11 mostra as ações voltadas para a finalidade de realizar audiências públicas e reuniões com as comunidades indígenas visando a melhoria no atendimento educacional.

**Quadro 11** - Audiências públicas e reuniões com as comunidades indígenas

CATEGORIA	AÇÕES	2	2	2	2
		0	0	0	0
		1	2	2	2
		9	0	1	2
Audiências públicas e reuniões	Realização de audiências públicas com os povos indígenas para o debate do PNEI/MEC (ação do MEC em parceria com a SEDUC).	X	X		
	Reunião com as lideranças Indígenas da Aldeia Rio Vermelho e a DRE de Araguaína.		X		
	Realização de audiências públicas com os povos indígenas.			X	
	Realização de audiências públicas referentes à questão educacional nas comunidades indígenas				X
	Realização de encontros com gestores escolares e representantes das comunidades indígenas, garantindo a participação efetiva na construção de funcionamentos das escolas indígenas visando melhoria no atendimento educacional.				X

Fonte: Adaptado do PPA/TO 2019-2022 (Tocantins, 2019b)

A realização de audiências públicas nas comunidades indígenas, em especial no estado do Tocantins, acontece para o atendimento de variados propósitos, como a elaboração das propostas do plano nacional de educação indígena, e a realização da escolha dos novos conselheiros para compor o conselho estadual de educação, entre outros. Em geral, estas reuniões acontecem nos territórios indígenas, dos povos Apinajé, Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Krahô, Krahô Kanela e Xerente. De modo geral, a abrangência dessas audiências tem, como público alvo e beneficiários, os diversos povos indígenas que residem no Tocantins.

Essas audiências geralmente contam com a participação de todos os caciques, lideranças e profissionais das escolas indígenas, assim como o gerente de educação escolar indígena, o presidente do Conselho Indígena, os técnicos da GEI, os diretores regionais, e demais interessados, de acordo com o assunto a ser tratado.

A participação dos representantes das comunidades indígenas nas audiências públicas proporciona a estes povos a oportunidade de compartilhar seus

conhecimentos tradicionais, relacionados ao meio ambiente e às práticas de sustentabilidade, entre outros aspectos importantes para a conservação cultural e ambiental.

Normalmente ocorre a realização de audiências públicas antes da implementação de projetos ou políticas que afetem diretamente territórios indígenas, pois isso permite a identificação e a mitigação de possíveis impactos negativos. Esse respeito à autodeterminação é vital para a preservação das identidades culturais e modos de vida específicos.

Desse modo, podemos afirmar que as audiências públicas promovem transparência nos processos decisórios, e promovem o acesso a informações claras às comunidades indígenas, possibilitando uma compreensão mais completa dos temas discutidos, permitindo aos participantes que tomem decisões fundamentadas e necessárias. A participação ativa em audiências públicas empodera as comunidades indígenas, proporcionando-lhes a oportunidade de influenciar os rumos de políticas e projetos que lhes dizem respeito.

As audiências públicas permitem que diferentes vozes e perspectivas sejam ouvidas, contribuindo para a construção de políticas mais inclusivas e culturalmente sensíveis, e por conseguinte, desempenham um papel crucial na promoção da justiça social, respeito aos direitos humanos e construção de sociedades mais equitativas. Esses espaços de diálogo são essenciais para garantir que as decisões que afetam as comunidades indígenas sejam tomadas de maneira justa, transparente e inclusiva.

#### 6.3.5 Materiais didáticos e paradidáticos

O material didático e paradidático utilizado na EEI desempenha um papel crucial no contexto do processo educacional para os povos indígenas. O emprego desses recursos pedagógicos adequados e culturalmente sensíveis é essencial para atender às necessidades específicas desses alunos, promovendo uma educação inclusiva e relevante, respeitando suas tradições culturais. Logo, a disponibilização de materiais didáticos na língua autóctone contribui para a preservação e valorização dessas línguas, e isso não só fortalece a identidade linguística desses povos, mas também facilita o processo de aprendizagem, permitindo que os alunos compreendam os conceitos de forma mais eficaz.

Sobre os materiais didáticos e paradidáticos, foram planejadas no PPA, algumas ações, como se pode observar no Quadro 12:

**Quadro 12 - Materiais didáticos e paradidáticos**

CATEGORIA	AÇÕES	2	2	2	2
		0	0	0	0
		1	2	2	2
		9	0	1	2
<b>Materiais didáticos e paradidáticos</b>	Aquisição e distribuição de material didático.	X			
	Produção de material didático e paradidático para educação escolar indígena.		X		
	Distribuição de material didático pedagógico aos alunos da rede estadual de ensino.			X	
	Elaboração, produção e distribuição de material didático.				X
	Formação específica para produção de material didático e de apoio pedagógico para professores indígenas.				X

Fonte: Adaptado do PPA/TO 2019-2022 (Tocantins, 2019b)

A elaboração e produção de material didático e paradidático devem compartilhar as cosmovisões e saberes tradicionais das comunidades indígenas, e essa abordagem respeitosa promove a integração dos conhecimentos ancestrais no processo educacional, enriquecendo a experiência de aprendizagem dos alunos, pois a capacidade de criar recursos pedagógicos alinhados com as necessidades e valores específicos contribui para um processo educacional mais significativo e contextualizado.

No estado do Tocantins, diversas ações já foram empreendidas no sentido de oferecer aos povos indígenas materiais didáticos, de acordo com cada cultura. Como exemplo, podemos citar a formação para elaboração colaborativa de material didático para alunos indígenas promovida pela Seduc-TO, por meio do Programa de Recomposição das Aprendizagens (Recomeçar) para as escolas indígenas. A referida formação (Imagem 17) se deu de 30 de março a 1º de abril de 2022, em Palmas-TO. O público alvo da formação foram os professores, equipe pedagógica, técnicos de suporte das escolas indígenas (Dourado, 2022).

**Imagem 17** - Formação para elaboração colaborativa de material didático para alunos indígenas promovida pela Seduc-TO



Fonte: Dourado (2022). Foto: Marcio Vieira/Governo do Estado.

No entanto, ainda há muito o que se avançar no que se refere à produção de materiais específicos para os povos indígenas, utilizando suas línguas maternas, bem como elementos de suas culturas.

A produção de materiais educacionais pode incluir temas relacionados ao desenvolvimento sustentável, fortalecimento da cultura e da língua materna, ampliando a conexão entre os conhecimentos tradicionais indígenas e o saber escolar. Isso contribui para a formação de cidadãos conscientes e engajados em questões culturais e socioambientais. Ademais, essas práticas não atendem apenas às necessidades específicas dos alunos indígenas, mas também fortalecem a autonomia educacional das comunidades, contribuindo para um processo educacional mais enriquecedor e significativo.

### 6.3.6 Promoção de jogos e intercâmbios culturais

O Quadro 13 apresenta uma importante categoria, que busca contribuir para a preservação da cultura e a promoção de intercâmbio cultural, por meio, sobretudo, de jogos tradicionais indígenas.

**Quadro 13 - Promoção de jogos e intercâmbios culturais**

CATEGORIA	AÇÕES	2	2	2	2
		0	0	0	0
		1	2	2	2
		9	0	1	2
Promoção de jogos e intercâmbios culturais	Implementação do Projeto de Intercâmbio Cultural, Jogos Indígenas.	X			
	Atender os alunos das escolas indígenas que participam dos Jogos Estudantis do Tocantins JEITs, com apoio logístico junto à Diretoria Regional de Educação/SEDUC.		X		
	Participação dos alunos indígenas nos JEITs			X	
	Apoio na realização dos jogos indígenas, JEITs nas escolas indígenas.				X

Fonte: Adaptado do PPA/TO 2019-2022 (Tocantins, 2019b)

Os Jogos Escolares Indígenas do Tocantins-JEITs se trata de uma atividade escolar anual onde são desenvolvidas diversas modalidades esportivas entre os alunos da rede estadual de educação. São realizados em duas etapas, sendo uma regional (Imagem 18 -) e outra estadual (Imagem 19 -), que acontece apenas em Palmas, e teve sua segunda edição regional realizada em 2023, na Praia da Graciosa, na capital, nos meses de setembro e outubro.

**Imagem 18 - Etapa regional dos JEITs 2022**

Fonte: <https://tocantinsurgente.com/jogos-escolares-indigenas-do-tocantins-tem-aceitacao-e-envolvimento-de-todos-os-povos-do-estado/>

**Imagem 19** - Segunda edição da etapa estadual dos Jogos Escolares Indígenas do Tocantins (JEITs)



Fonte: <https://portaljaciabarros.com.br/valorizando-as-raizes-culturais-do-tocantins-atraves-dos-jogos-escolares-indigenas/>

A participação nos jogos é restrita para estudantes indígenas do Estado do Tocantins matriculados no Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE), abrangendo a faixa etária de 12 a 17 anos, sendo as modalidades divididas entre coletivas e individuais, e masculinas e femininas. As modalidades esportivas que são ofertadas nos JEITs mantêm o respeito às práticas de cada um dos povos, no intuito de preservar a cultura tradicional desses povos, podendo citar, como exemplo, a exclusividade de algumas atividades conforme o gênero dos participantes, já que algumas não são praticadas por mulheres nas comunidades nativas, como a luta corporal e o arco e flecha. As modalidades estão descritas na Tabela 9:

**Tabela 9** - Modalidades Jogos Escolares Indígenas do Tocantins-JEITs

Nº	MODALIDADE	GÊNERO	
		Masculino	Feminino
01	Arco e flecha	01	-
02	Corrida 100 metros rasos	01	01
03	Corrida de Varinha (vezamento 4x100 metros)	04	04
04	Corrida de Resistência (3.000 e 2.000 metros)	02	02
05	Corrida com tora	04	04
06	Futebol Society	10	10
07	Arremesso de lança	01	-
08	Luta corporal	02	-
09	Natação (nado crawl 50m)	01	01
10	Cabo de Guerra	05	05

Fonte: <https://tocantinsurgente.com/futebol-society-abre-competicoes-da-etapa-estadual-dos-jogos-escolares-indigenas-do-tocantins/>

Estes jogos merecem destaque e reconhecimento, pois se trata de uma atividade que se mostra verdadeiramente inclusiva, uma vez que alia a prática educacional com os conhecimentos tradicionais dos povos originários do Tocantins. Sabemos que o número de escolas indígenas e comunidades indígenas no estado é considerável, e os jogos, neste contexto, valorizam e divulgam as culturas indígenas por meio dos esportes específicos praticados por eles, fazendo com que os estudantes se sintam culturalmente inseridos e valorizados diante de todo o contexto escolar.

O Jogo da Tora, é um dos exemplos de jogo tradicional indígena, em que os participantes, devem percorrer um determinado trajeto carregando uma tora (tronco de madeira, geralmente de buriti) muito pesada nos ombros. Quem chegar ao destino com a tora nos ombros, vence o jogo.

**Imagem 20** - Jogo da Tora - JEITs 2023



Fonte: Foto: Juliana Carneiro/Governo do Tocantins. Disponível em: <https://palmasemfoco.com.br/educacao/dia-dos-povos-indigenas-comunidades-do-tocantins-celebram-investimentos-na-educacao/> (2023)

Algumas modalidades trazem incorporação da cultura dos não indígenas, como é o caso do futebol. Na Imagem 21, pode-se observar uma partida de futebol feminino do JEITs 2022, em Palmas-TO.

**Imagem 21** - Jogo de futebol feminino - JEITs 2022



Fonte: <https://tocantinsurgente.com/futebol-society-abre-competicoes-da-etapa-estadual-dos-jogos-escolares-indigenas-do-tocantins/>

Além do aspecto esportivo, os Jogos Escolares Indígenas, muitas vezes, incluem atividades culturais e educativas, transmitindo conhecimentos sobre história, meio ambiente e outros temas relevantes para as comunidades indígenas. Isso contribui para a educação holística dos participantes. Desse modo, os JEITs são eventos que transcendem a dimensão esportiva, desempenhando um papel vital na preservação cultural, promoção da saúde, fortalecimento da identidade e a interculturalidade entre as comunidades indígenas.

#### 6.3.7 Transporte fluvial dos estudantes

O transporte fluvial desempenha um papel crucial na viabilização do acesso à educação para comunidades indígenas, oferecendo uma alternativa viável e adaptada às condições específicas de muitas regiões. Essa forma de transporte não apenas facilita o deslocamento, mas também respeita e se alinha com os modos de vida e a cultura das comunidades indígenas.

No Quadro 14, é possível ver a importância dada a ações, que se repetiram nos anos de 2020 a 2022, como aquisição e disponibilização de barcos, para garantir o deslocamento dos estudantes indígenas para as escolas.

**Quadro 14 - Transporte fluvial dos estudantes**

CATEGORIA	AÇÕES	2	2	2	2
		0	0	0	0
		1	2	2	2
		9	0	1	2
Transporte fluvial dos estudantes	Aquisição de motor de popas e canoa de alumínio, coletes salva-vidas		X		
	Disponibilização de barcos - transporte fluvial.			X	
	Aquisição de barcos e motores de popa para transporte escolar dos alunos indígenas				X

Fonte: Adaptado do PPA/TO 2019-2022 (Tocantins, 2019b)

Esse tipo de transporte ajuda a reduzir o isolamento geográfico de diversas comunidades indígenas no Tocantins, conectando-se aos centros urbanos ou a outras comunidades. Isso é particularmente importante para garantir que crianças e jovens indígenas tenham oportunidades educacionais e possam interagir com um ambiente mais diversificado.

O transporte fluvial desempenha um papel significativo para muitas comunidades indígenas que residem nas proximidades de rios e córregos. Esse meio de transporte é, muitas vezes, o único para ajudar aos indígenas a chegarem à escola, em áreas remotas e de difícil acesso, como se pode observar na Imagem 22, que mostra a vista feita por drone na Aldeia Macaúba de indígenas da etnia Karajá na Ilha do Bananal, na margem do Rio Araguaia - Parque Nacional do Araguaia.

**Imagem 22 - Terra Indígena Karajá - Pium, Tocantins, Brasil, 2022**



Fonte: <https://www.pulsarimagens.com.br/foto/Vista-de-drone-da-Aldeia-Maca.> (2022)

Muitas comunidades indígenas têm uma forte ligação com a água e dependem dos rios para suas atividades diárias. O transporte fluvial, portanto, se integra naturalmente à cultura local, respeitando e preservando os modos de vida tradicionais. Dessa forma, o transporte fluvial pode ser uma opção mais sustentável do que os meios de transporte terrestre. A utilização de barcos a motor, canoas ou outras embarcações fluviais pode ser menos impactante ambientalmente do que a construção de estradas em áreas que precisam de atenção no aspecto ecológico.

### 6.3.8 Revitalização da cultura e bem viver dos indígenas

O planejamento pedagógico é um processo detalhado que se desenvolve a partir dos dados que constam no Projeto Político Pedagógico – PPP, e serve como instrumento para a implantação efetiva, em sala de aula, das diretrizes previamente estabelecidas.

De modo geral, o planejamento escolar nas unidades de educação desempenha um papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, e em especial na EEI, pois por meio desse processo, é possível adaptar as práticas pedagógicas às especificidades culturais, linguísticas e sociais dos povos indígenas, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação intercultural e inclusiva, respeitando as diversidades culturais. Assim, o Quadro 15, mostra a categoria que versa sobre a revitalização da cultura e bem viver dos indígenas, a ser discutida nesta seção:

**Quadro 15 - Revitalização da cultura e bem viver dos indígenas**

CATEGORIA	AÇÕES	2	2	2	2
		0	0	0	0
		1	2	2	2
		9	0	1	2
Revitalização da cultura e bem viver dos indígenas	Orientação, realinhamento dos planejamentos visando à melhoria da qualidade do ensino aprendizagem e o bem viver dos povos indígenas.		X	X	
	Fomento aos processos de revitalização cultural dos povos indígenas que perderam as características originárias.				X

Fonte: Adaptado do PPA/TO 2019-2022 (Tocantins, 2019b)

No âmbito da EEI, é fundamental discutir a importância do planejamento escolar em suas unidades educacionais como um meio eficaz para a preservação e revitalização das línguas indígenas, pois a inclusão de métodos de ensino bilíngues e

interculturais nos planos curriculares pode contribuir para a preservação do patrimônio linguístico, permitindo que as gerações futuras se atualizem e valorizem suas línguas maternas. Para Mota, Lira e Lira (2014),

O planejamento educacional é tido como um elemento crucial para a qualidade do ensino. No entanto, o planejamento parece ser algo muito distante da maioria dos sujeitos e das escolas em que trabalham. Na verdade, para a realidade indígena a escola historicamente é ainda uma instituição nova enquanto lócus de atividade profissional (Mota, Lira; Lira, 2014, p. 9).

Conforme destacam os autores, o processo de ensino e de aprendizagem nos moldes em que é ofertado, é algo relativamente novo para os povos originários, e ainda que seja uma ferramenta benéfica e necessária no cotidiano escolar, por vezes o planejamento educacional é tratado como algo meramente burocrático, no qual prevalece um perfil hegemônico e eurocêntrico, e, na maioria das vezes, a cultura local é sobrepujada. Os autores afirmam ainda que, mesmo com toda a positividade que pode ser observada no planejamento educacional, no cotidiano escolar fica evidenciada uma distância considerável entre teoria e prática, e o tempo que é destinado a este processo é insuficiente para planejar de modo eficaz, mas destacam que se utilizado da forma correta, esta ferramenta pode contribuir com melhorias, para se obter uma boa aula, com qualidade (Mota; Lira; Lira, 2014).

Outro aspecto importante que podemos destacar quanto ao planejamento escolar é que o mesmo também é essencial para a superação dos desafios logísticos e estruturais, presentes em muitas comunidades indígenas, como a geolocalização remota e a falta de recursos, pois ao antecipar e abordar esses obstáculos, os planos educacionais podem ser adaptados para atender às necessidades específicas dessas comunidades, garantindo o acesso à educação. Silva, Mattos e Mattos (2021) destacam a importância da instituição escolar no processo de revitalização e manutenção das culturas autóctones, por meio do planejamento escolar.

A escola garante a manutenção daquilo que eles não perderam de sua cultura e assegura o restabelecimento daquilo que foi perdido (...) Assim sendo, o planejamento contribui para organizar a prática educativa, ao mesmo tempo, preservar a cultura e superar a função controladora da instituição escolar a eles imposta (Silva; Mattos; Mattos, 2021, p. 633-634).

Cabe destacar que, para ser eficaz, o planejamento precisa contemplar métodos de ensino que incentivem a participação ativa dos alunos, integrando conhecimentos tradicionais e locais aos conceitos curriculares, de forma a criar uma

ponte entre os dois universos. Desse modo, a implementação de práticas pedagógicas sensíveis à cultura de identidade indígena contribui para o fortalecimento da cultura própria dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e intercultural.

Logo, o planejamento deve levar em conta e respeitar as tradições, línguas e práticas culturais específicas de cada povo, permitindo a construção de uma identidade educacional que respeite e promova a diversidade cultural, preparando estes povos para a vivência em sua própria comunidade e na sociedade envolvente, quando necessário. De modo geral, podemos afirmar que a importância do planejamento educacional transcende o âmbito escolar, e reflete diretamente no empoderamento e no desenvolvimento sustentável desses povos.

Focando no estado do Tocantins, elegemos aleatoriamente o PPP<sup>68</sup> da escola indígena tocaninense Txualet, na Aldeia Rio Vermelho em Goiatins-TO, para observarmos, de forma breve, de que maneira o planejamento é abordado neste documento. A escola possui 4 extensões: Escola Indígena Capitão do Campo, Escola Indígena Nova, Escola Indígena Extensão Krypekim e Escola Indígena Bacuri. O referido documento destaca que:

A proposta da BNCC e DCT é planejamento coletivo por área. Nas escolas dessa etnia não é possível, mas, é possível um planejamento coletivo interdisciplinar como nos propõe a BNCC e DCT, onde todas as experiências são compartilhadas e compartilhadas, assim, a direção e coordenação pedagógica organizam o planejamento dos professores que acontece semanalmente e todos são acompanhados, norteados pelo Plano de Trabalho, já definido antecipadamente e coletivamente. Além da inserção cotidiana do trabalho com a cultura indígena, a língua materna e as peculiaridades afins (Tocantins, 2023b, p. 27).

Segundo o que consta no PPP da escola, apesar de não seguirem à risca o que está previsto na legislação educacional, a escola tem se empenhado em desenvolver um trabalho intercultural e específico, por meio do planejamento coletivo interdisciplinar, e o planejamento é feito em uma frequência semanal, o que permite um acompanhamento mais efetivo do cotidiano escolar. A preocupação com as especificidades culturais também transparece no trecho final do texto, onde é afirmado que ocorre a inserção cotidiana dos elementos culturais e da língua materna, conforme preconiza os textos legais.

---

<sup>68</sup> Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1m-Pl8xbS-6-xayen9VhK89qtqJ4jgkve/edit>  
Acesso em: 15 jan. 2024.

O Documento orientador para a (re)elaboração/implementação do Projeto Político Pedagógico 2022, em conformidade com a BNCC/DCTs, serve como base para a elaboração de todos os PPPs do estado, e está fundamentado principalmente na BNC e nas DCTs. Segundo o documento:

É imprescindível o planejamento coletivo por área de conhecimento com os docentes de cada componente que integra a área, adotando uma perspectiva de integração e o diálogo curricular, que valoriza a especificidade de cada componente e evidencia a conexão entre o geral e o específico em cada área de conhecimento, em busca de estratégias articuladas com foco na aprendizagem integral. Assim, o desafio é ampliar e amadurecer a perspectiva de integração e organização do currículo por área de conhecimento, elaborando um planejamento integrado e coletivo, de forma intencional, buscando a materialização da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, rompendo barreiras e segregação entre os componentes de uma mesma área de conhecimento (Tocantins, 2022c, p. 23).

O planejamento escolar interdisciplinar se torna indispensável e de suma importância no contexto da EEI, pois busca integrar as diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar, promovendo uma abordagem mais holística e, conseqüentemente, mais significativa para os alunos indígenas, uma vez que a realidade destes alunos comporta peculiaridades que nem sempre são contempladas nos documentos norteadores e embasadores. Logo, a organização do currículo em uma abordagem interdisciplinar contribui para a integração e contextualização dos conteúdos a serem trabalhados.

Retomando o PPP da escola indígena Txualet, encontramos a afirmação de que naquele estabelecimento educacional “[...] o calendário tem o objetivo de atender os princípios da tradição cultural dos povos indígenas (...) Um desses princípios mais importante é que o calendário contemple a cultura do povo Krahô” (Tocantins, 2023b, p. 33). Ainda que esta seja uma ação relevante para a EEI, mais uma vez é indispensável frisar que, normalmente, existe certa discrepância entre o planejamento escrito e sua aplicação na prática. Para que fosse possível observar se as propostas estão realmente sendo executadas conforme o que está prescrito, seriam necessárias outras pesquisas, com outros perfis e diferentes métodos.

### 6.3.9 Conselho Estadual de EEI do Tocantins

O Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/TO), criado por meio do Decreto Governamental nº 2.367, de 14 de março de 2005<sup>69</sup>, é um órgão consultivo e deliberativo que presta assessoramento à SEDUC, e sua principal função é incentivar a participação dos povos indígenas nas ações e programas referentes à EEI no Tocantins, e busca discutir, propor e avaliar políticas públicas voltadas para a educação escolar desses povos.

A manutenção do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena é um dos critérios obrigatórios para a liberação dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE, pois, por meio da atuação deste conselho, toda a comunidade interessada participa das ações desenvolvidas nas unidades escolares. Assim, podemos observar, que esta ação aparece nos anos de 2021 e 2022, no Quadro 16.

**Quadro 16 - Conselho Estadual de EEI do Tocantins**

CATEGORIA	AÇÕES	2	2	2	2
		0	0	0	0
		1	2	2	2
		9	0	1	2
<b>Conselho Estadual de EEI do Tocantins.</b>	Manutenção do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena.			X	X

Fonte: Adaptado do PPA/TO 2019-2022 (Tocantins, 2019b)

O Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena é um item fundamental para que seja praticada a gestão participativa no ambiente escolar da EEI, não só com vistas aos recursos do PDDE, mas a todo o processo educacional, ao longo do ano. Ele é formado por representantes das comunidades indígenas, da SEDUC-TO, de organizações indígenas e de entidades da sociedade civil, conforme podemos conferir no excerto abaixo, pertencente ao Decreto nº 6.425, de 31 de março de 2022, que regulamenta as atividades do CEEI/TO:

Art. 2º Compõem o CEEI-TO:

I – dois representantes de cada povo indígena do Estado, a saber:

- a) Apinajé;
- b) Javaé;
- c) Karajá;
- d) Krahô;
- e) Krahô Kanela;

<sup>69</sup> Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/ceeito-conselho-estadual-de-educacao-escolar-indigena/6q1h1sgbg2r4> Acesso em: 22 mai. 2023.

- f) Xambioá;  
 g) Xerente;  
 h) Avá-Canoeiro;  
 II – três representantes da Secretaria da Educação, Juventude e Esportes – SEDUC;  
 III – dois representantes do Conselho Estadual de Educação – CEE-TO;  
 IV – um representante de cada uma das seguintes instituições:  
 a) Associação dos Professores Indígenas do Tocantins – ASPIT;  
 b) Conselho Indigenista Missionário – CIMI;  
 c) Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI-TO;  
 d) Fundação Nacional do Índio – FUNAI;  
 e) Fundação Universidade Federal do Tocantins – UFT;  
 f) Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT;  
 g) União dos Estudantes Indígenas do Tocantins – UNEIT. (Tocantins, 2022a, Art. 2º).

Neste trecho do Decreto que regulamenta a função e as atividades do CEEI/TO, é possível observar como é estruturado o Conselho, ficando evidente que as 8 etnias, oficialmente atendidas pela SEDUC-TO, estão representadas.

#### 6.3.10 PDDE indígena, Materiais de expediente, e Sanitização e Infraestrutura

Em última análise, foram agrupadas as ações que, além de pouca incidência nos anos estudados, também se assemelham por fazerem parte da área financeira e infraestrutural, como se observa no Quadro 17:

**Quadro 17 - PDDE indígena, Materiais de expediente, e Sanitização e Infraestrutura**

CATEGORIA	AÇÕES	2	2	2	2
		0	0	0	0
		1	2	2	2
		9	0	1	2
<b>PDDE indígena.</b>	Execução do PDDE indígena			X	X
<b>Materiais de expediente</b>	Aquisição de materiais de expediente para as Escolas Estaduais Indígenas.				X
<b>Sanitização e Infraestrutura</b>	Sanitização das unidades escolares indígenas		X		
	Reforma das Escolas Indígenas de acordo com as prioridades apresentada e construção de quadra poliesportiva com cobertura na Escola Indígena Maluá				X

Fonte: Adaptado do PPA/TO 2019-2022 (Tocantins, 2019b)

### 6.3.10.1 PDDE indígena

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é uma iniciativa do Governo Federal brasileiro, criada por meio da Resolução nº 15, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 10 de julho de 2014<sup>70</sup>, sendo o programa vinculado ao Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de transferir recursos financeiros diretamente para as escolas públicas do país. Silva (2015) detalha como o fundo angaria recursos:

Os recursos do PDDE advêm do salário-educação, criado em 1964 por força de lei federal, o qual é uma contribuição social das empresas públicas e privadas vinculadas ao setor da previdência social, por meio da arrecadação de 2,5% do valor total de pagamento. O valor arrecadado é disponibilizado para o financiamento de programas e projetos na educação básica (Silva, 2015, p. 68).

O programa surgiu com o intuito de fortalecer a autonomia das escolas na gestão de seus recursos, permitindo que elas tenham mais poder para decidir como aplicar esses recursos de acordo com suas necessidades específicas. A principal finalidade do PDDE indígena é contribuir para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas indígenas, promovendo um ambiente mais propício ao ensino e aprendizagem, buscando também estimular a participação da comunidade escolar na gestão dos recursos e na definição das prioridades de investimentos.

Entre os pontos-chaves do PDDE, podemos destacar a transferência direta dos recursos financeiros do governo federal para as contas bancárias específicas das escolas beneficiadas, realizada com base no número de alunos matriculados, conforme os dados do Censo Escolar. Cabe ressaltar que as escolas beneficiárias do PDDE são obrigadas a prestar contas sobre a utilização de recursos, demonstrando de forma transparente como o dinheiro foi aplicado, conforme explica Silva (2015):

O Programa Dinheiro Direto na Escola configura-se como um suplemento financeiro às escolas a fim de contribuir com as suas necessidades imediatas. Porém, a não realização de prestação de contas, de acordo com as normas estabelecidas no programa, faz com que a escola não receba no ano seguinte os recursos, tendo que resolver a prestação de contas pendente para, em seguida, voltar a ser contemplada com o programa (Silva, 2015, p. 76-77).

---

70

Quanto ao uso dos recursos, as unidades escolares têm grande autonomia para decidirem como irão utilizar os recursos adquiridos, desde que tais recursos estejam de acordo com as finalidades do programa, como melhorias na infraestrutura, compra de material didático e pedagógico, manutenção e conservação da estrutura física, entre outras necessidades da comunidade escolar.

No contexto desta pesquisa, o programa é destinado às unidades educacionais indígenas atendidas pela SEDUC-TO, que totalizavam em 2022 (último ano pesquisado neste trabalho), 155 escolas, e um, contingente de 1.488 alunos.

#### *6.3.10.2 Materiais de expediente*

No contexto da área administrativa do serviço público, o material de expediente geralmente diz respeito a material de escritório e de limpeza. Essa demanda figurou apenas uma vez no período estudado, o que pode ser explicado por uma possível aquisição de grande porte, que se torna suficiente para vários anos.

Todo o processo de aquisição foi embasado nos artigos 27 a 31 da Lei 8.666/93, conhecida como Lei de Licitações e Contratos, onde são estabelecidas as normas gerais sobre licitações e contratos administrativos no âmbito da administração pública direta e indireta, em todos os níveis de governo (federal, estadual e municipal). Essa ação está inserida na execução do PDDE indígena das escolas de até 50 alunos, conforme consta no PPA 2022.

#### *6.3.10.3 Sanitização e infraestrutura*

A qualidade da estrutura física das unidades escolares é algo que deve ser priorizado, uma vez que é indispensável se criar ambientes educacionais adequados, seguros e propícios ao aprendizado. Sabemos que muitas escolas indígenas enfrentam desafios relacionados à falta de infraestrutura adequada, como salas de aula em condições precárias, falta de instalações sanitárias adequadas e espaços insuficientes. Assim, as reformas estruturais que são realizadas, ano após ano, são essenciais para garantir que essas escolas ofereçam um ambiente adequado.

Em tempo, prédios escolares em más condições podem representar riscos à segurança e ao bem-estar dos estudantes e professores, e, desse modo, as reformas

visam garantir que os prédios estejam em conformidade com os padrões de segurança necessários, proporcionando um ambiente seguro para todos os envolvidos no processo educacional.

Outro ponto que precisa ser levado em conta é a arquitetura e o design dos prédios, que podem ser adaptados para refletir e respeitar a cultura e as tradições específicas de cada uma das comunidades indígenas, contribuindo para um ambiente educacional culturalmente sensível. Dessa forma, sabemos que a prática regular de atividades esportivas permite que os estudantes indígenas canalizem sua energia de maneira positiva, contribuindo para a redução do estresse e melhorando o equilíbrio emocional, o que pode acarretar em benefícios para o bem-estar mental. Por outro lado, a integração de elementos culturais nas atividades esportivas, como os jogos tradicionais indígenas, já mencionados anteriormente, assim como danças ou músicas típicas, enriquece a experiência esportiva e reforça a conexão dos estudantes com suas raízes culturais.

A reforma e a sanitização dos prédios das escolas indígenas é um investimento fundamental para garantir que os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes seguros e apropriados, promovendo o respeito à diversidade cultural e proporcionando oportunidades para o desenvolvimento integral das comunidades indígenas.

Considerando que, conforme já citado anteriormente, o estado do Tocantins realiza os JEITs, se faz necessário destacar que a construção de quadras poliesportivas também merece destaque. A presença de quadras esportivas nas escolas indígenas é de grande importância, pois contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, promove a saúde física e mental, bem como a saúde dos estudantes indígenas, já que a participação em atividades esportivas é essencial para combater o sedentarismo e promover hábitos de vida saudáveis.

#### **6.4 Discussão dos dados**

A análise detalhada dos dados até o momento revela a complexidade e a abrangência das políticas públicas que regem a EEI, pois essas políticas permeiam uma vasta gama de áreas e aspectos que contribuem para a oferta e a qualidade dessa forma específica de educação. Desde os aspectos relacionados à infraestrutura

até os que abordam a formação continuada de professores, as políticas públicas têm o objetivo de garantir que todos os departamentos e atores envolvidos no processo educacional sejam contemplados de alguma forma.

Por meio dessa análise, podemos constatar que as políticas públicas são um instrumento vital para promover uma educação de qualidade e acessível para todas os indígenas, e ao examinarmos as ações governamentais, conforme fora delineado nos objetivos deste estudo, percebemos que fomos capazes de atingir nosso intento de analisar minuciosamente as políticas públicas presentes nos Planos Plurianuais (PPA's) analisados. Esse processo nos possibilitou compreender e detalhar as diferentes estratégias e diretrizes estabelecidas nessas políticas, assim como identificar áreas de sucesso e possíveis deficiências. Sobre este assunto, temos em Souza, Andrade e Rezende (2021) que

Percebemos uma intenção do governo do estado do Tocantins em desenvolver uma educação com a concepção intercultural, porém, a própria legislação é construída na perspectiva da colonialidade, por pessoas não indígenas. Isso tem mantido os valores coloniais na gestão, no currículo e na escola. Uma evidência da colonialidade do Estado está na disponibilização, por parte da SEDUC, de diversos materiais didáticos em português [...] (Souza; Andrade; Rezende, 2021, p. 407).

É importante destacar que a análise dessas políticas vai além de uma mera descrição de seus conteúdos. Ela também nos permite vislumbrar os desafios enfrentados na implementação efetiva dessas políticas e as lacunas que ainda persistem. Questões como a disponibilidade de recursos financeiros, a capacidade institucional para implementar as políticas e as necessidades específicas das diferentes comunidades indígenas devem ser cuidadosamente consideradas para garantir o sucesso das iniciativas do governo.

Em suma, a análise das políticas públicas relacionadas à Educação indígena no Tocantins nos proporciona uma compreensão mais rica e abrangente do cenário educacional neste estado. Ela nos capacita a identificar não apenas os desafios enfrentados, mas também as oportunidades de melhoria e as áreas que exigem intervenção prioritária. Ao fazermos isso, estamos contribuindo para o desenvolvimento de políticas mais eficazes e inclusivas, que possam verdadeiramente promover o direito à educação de qualidade para todos os indígenas que são alcançados por essas ações.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando a trajetória da luta indigenista e da EEI em nosso país, podemos afirmar que, por muito tempo, sobressaíram-se interesses econômicos e políticos quando se tratava da elaboração de leis e textos legais, o que foi sendo revisto e corrigido gradualmente, ainda que as discussões que vêm à tona na mídia e sociedade geralmente girem em torno de questões voltadas para as terras e seus recursos naturais, ficando o próprio indígena em segundo plano.

Ao longo do trabalho pudemos observar que a atual legislação educacional voltada para a EEI, graças ao empenho e luta indigenista, ao longo dos anos no Brasil, encontra-se legalmente estruturada, e, de modo geral, contempla as necessidades que os indígenas possuem no tocante ao processo educacional, com um perfil intercultural. Porém, conforme foi possível observar no próprio escopo deste estudo, não basta que existam dispositivos legais, se faz necessário colocá-los em prática de forma eficiente.

Assim, levantamos a seguinte questão: as propostas estudadas estão contemplando as necessidades educacionais dos povos indígenas? Este é um questionamento que precisa ser feito, pois embora tenhamos muitas políticas públicas voltadas para esta modalidade educacional, conforme visto até aqui, o que realmente importa é saber se estas ações estão indo ao encontro dos anseios e necessidades dos povos indígenas do Tocantins.

Inicialmente, é necessário destacar a relevância do livro didático como uma ferramenta essencial no ambiente escolar, desempenhando um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem. No contexto da Educação Escolar Indígena (EEI), sua importância é ainda mais significativa, pois pode servir como uma ponte entre a cultura e a língua tradicional de cada comunidade indígena e os conteúdos curriculares.

Contudo, é preocupante observar que no estado do Tocantins, a implementação do uso do livro didático de acordo com a etnia e língua de cada povo indígena tem sido deficitária. Essa lacuna representa um desafio significativo para a EEI, pois compromete a adequação e a eficácia do processo educacional para essas comunidades. As razões por trás dessa dificuldade podem ser diversas, como a escassez de recursos financeiros, a falta de capacitação de professores para lidar

com materiais educacionais específicos para cada etnia, ou até mesmo questões burocráticas relacionadas à aquisição e distribuição dos livros didáticos.

É fundamental que a implementação do uso de livros didáticos adequados às diferentes etnias indígenas seja priorizada e alinhada com a legislação vigente, que preconiza o respeito à diversidade cultural e linguística no contexto educacional. Além disso, é necessário que sejam desenvolvidas políticas e programas específicos para garantir a produção, distribuição e utilização efetiva desses materiais didáticos nas escolas indígenas. Isso envolve investimentos em pesquisa, desenvolvimento e capacitação de profissionais, bem como a criação de mecanismos de acompanhamento e avaliação para garantir a eficácia dessas iniciativas.

Em última análise, a superação desse obstáculo é essencial para garantir uma educação de qualidade e culturalmente relevante para os povos indígenas do Tocantins e de todo o Brasil. Somente através de um compromisso genuíno com a diversidade e o respeito aos direitos educacionais dessas comunidades será possível construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo.

Embora nem todas as ações planejadas tenham sido executadas, total ou parcialmente, seja por fatores administrativo, pedagógico, financeiro, político-ideológico ou, até mesmo, por ocasião da Pandemia da Covid-19, no geral, a EEI tocantinense tem demonstrado uma peculiar preocupação com os estudantes indígenas, pois aspectos relevantes têm sido considerados e defendidos, como por exemplo, a participação das lideranças indígenas nos processos educacionais e pedagógicos das escolas. A importância dessa participação pode ser resumida no fato de que cada povo possui hábitos e culturas diferentes, e daí a necessidade de se incluir os povos em cada uma das decisões importantes do processo educacional, a fim de que sejam respeitadas cada cultura.

Uma questão que merece destaque é a dificuldade que enfrentamos para encontrar informações precisas acerca da quantidade de pessoas, dos povos e das línguas indígenas faladas no estado. Estes dados são muito divergentes, e as fontes consultadas dificilmente convergem nestes quantitativos. Porém, é válido reconhecer que todo estudo debruçado em prol da EEI contribui para sua difusão e aperfeiçoamento, uma vez que, por meio da pesquisa, soluções são buscadas e apresentadas para os problemas que permeiam a educação.

Conclui-se, com este trabalho desenvolvido, que o governo do Tocantins tem se empenhado em elaborar e executar políticas públicas específicas para a EEI, e que, no período de 2019 a 2022, mesmo com o contexto político estadual e federal conturbados, estas políticas foram mantidas em funcionamento, tendo inclusive uma ligeira ascensão. De modo geral, acreditamos que tais políticas estão trazendo benefícios para os povos indígenas tocaninenses, ainda que melhorias precisem ser alcançadas, como, por exemplo, a utilização integral de material didático específico, de acordo com cada língua falada.

Destacamos também o investimento que, conforme apontado nos dados analisados neste trabalho, tem sido feito na formação inicial e continuada dos docentes indígenas, que são os mais indicados para ministrarem aulas nas escolas indígenas, já que dominam a língua materna e conhecem a fundo as tradições culturais que devem ser trabalhadas no contexto educacional, ainda que tal investimento não seja o suficiente para a demanda do estado.

Sabemos que professores mais capacitados terão maiores chances de desenvolverem um bom trabalho em sala de aula, sendo indispensável que docentes da própria etnia ministrem nas escolas das comunidades indígenas, sendo essa mais uma forma de reforçar e manter sua cultura. Nesse sentido, a presença de docentes da própria etnia nas escolas das comunidades indígenas não só fortalece e preserva a cultura local, mas também promove um ambiente educacional mais inclusivo e empoderador.

De maneira geral, observa-se que essas políticas têm gerado benefícios palpáveis para os povos indígenas do Tocantins. No entanto, é importante reconhecer que ainda há espaço para melhorias significativas, como a plena implementação do uso de material didático específico, adaptado a cada língua indígena falada na região, como outras questões que fazem parte da realidade destas comunidades, como a dificuldade de locomoção, infraestrutura deficiente em algumas escolas, entre outros.

Diante disso, é essencial que o governo do Tocantins continue investindo na melhoria da infraestrutura educacional, na valorização dos professores indígenas e na elaboração de políticas que respeitem e promovam a diversidade cultural. Somente assim será possível avançar na construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo para os povos indígenas do tocaninenses.

Ao finalizarmos esta pesquisa, que, em seu desenrolar, se mostrou muito rica e multifacetada, podemos afirmar que o estado do Tocantins tem se empenhado e assumido um papel significativo quanto ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena, demonstrando, assim, que reconhece a importância de preservar e fortalecer a identidade cultural dos povos originários. Um exemplo disso é a iniciativa da Funai em 2023<sup>71</sup>, que contou com a colaboração da Seduc-TO e diversos outros órgãos e entidades, e consiste em regionalizar a alimentação escolar distribuída nas escolas indígenas, incluindo alimentos tradicionais como buriti, bacaba, caju, derivados da mandioca, entre outros.

A ação contou com a participação dos indígenas, desde a escolha do cardápio até o fornecimento dos alimentos, que será feito pelos próprios indígenas, beneficiados financeiramente. Essa é uma forma de respeitar e reforçar as culturas próprias de cada povo. Também fica evidenciada a importância de se promover o diálogo contínuo e colaborativo com as lideranças e os povos indígenas, respeitando suas tradições, valores e formas de organização social. A participação ativa das comunidades na elaboração e implementação das políticas educacionais é fundamental para garantir que as necessidades específicas de cada grupo sejam atendidas de maneira eficaz.

Conforme já citado anteriormente, é nítido que existem problemas a serem resolvidos na oferta da EEI tocantinense, como, por exemplo, algumas escolas que necessitam de melhoria na infraestrutura, ou a dificuldade de acesso e locomoção dos estudantes, bem como a questão do material didático somente em língua portuguesa, como já comentado. Entretanto, mesmo com essas e outras dificuldades, a EEI no estado ainda se mostra como um exemplo a ser seguido, pois possui avanços que outras unidades federativas ainda não possuem, como muitas escolas bem construídas e equipadas, inclusive com quadras de esportes, e, principalmente, a existência e atuação efetiva do CEEI/TO, que confere autonomia às decisões voltadas para este âmbito, e o trabalho que está sendo feito merece reconhecimento.

Numa perspectiva futurista, analisamos o PPA 2024/2027 (Tocantins, 2024), e podemos perceber que a temática da EEI não está diretamente listada no plano, mas consta uma alusão à execução do PDDE indígena, e aí sim, este último detalha as

---

<sup>71</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/funai-articula-regionalizacao-da-alimentacao-escolar-indigena-em-tocantins> Acesso em: 30 jan. 2024.

ações voltadas para a modalidade educacional, como já visto no decorrer deste trabalho.

Nas visitas presenciais ao prédio da GEI-TO também foi possível notar que os esforços em prol da melhoria da EEI continuam, e englobam mudanças físicas e de pessoal. Percebemos também que o tratamento dado ao CEEI/TO pelo governo reflete o compromisso e respeito dado ao conselho, considerando a sua fundamental importância para o aprimoramento da educação neste contexto estudado. Deste modo, as expectativas futuras para a EEI no Tocantins são positivas, já que, conforme observado na prática, a preocupação com este segmento educacional é nítida e constante.

Diante das considerações sobre a EEI e as políticas públicas analisadas ao longo deste estudo, concluímos que ainda existem questões que podem e precisam ser aprofundadas e estudadas com maior rigor, para que, dessa forma, seja possível corrigir as lacunas que ainda existem no Tocantins, e, desse modo, esperamos que as reflexões aqui suscitadas sirvam de apoio para que os indígenas alcancem a educação intercultural e diferenciada à qual eles têm direito, e, desse modo, esperamos que futuros pesquisadores sobre este assunto possam encontrar embasamento nesta pesquisa, desenvolvida com dedicação e seriedade, pois as políticas públicas para a EEI no estado do Tocantins é um tema que merece ser lembrado e debatido sempre.

## REFERÊNCIAS

ABA. Associação Brasileira de Antropologia. **Estatuto**. 1979. Disponível em: <https://portal.abant.org.br/estatuto/>. Acesso em: 09 jan. 2024.

ABREU, Ana Carolina Fialho de; MARULANDA, Daniela Botero. **Oficina de práticas pedagógicas IV: educação para o meio ambiente**. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2022. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36733/1/eBook\\_Oficina\\_Praticas\\_Pedag%C3%B3gicas\\_IV\\_Teatro-UFBA\\_c.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36733/1/eBook_Oficina_Praticas_Pedag%C3%B3gicas_IV_Teatro-UFBA_c.pdf) Acesso em: 15 jan. 2024.

AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila Ermínia; MENEZES, Monique. Políticas Públicas: conceitos e análise em revisão. **Revista Agenda Política**. Vol.3 – n.2 – julho/dezembro – 2015 | ISSN: 2318-8499. Disponível em: < <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67>> Acesso em: 15 fev. 2023. 2015a.

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas: os tipos de políticas públicas existentes. In: **Congresso Nacional de Excelência em Gestão**. Rio de Janeiro: 2015b.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Os Apinayé: informações sócio históricas. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.4, n.2, p.199- 219, dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais. In: SILVA, Norma Lúcia (Org.). **Ensino de história e formação continuada: teorias, metodologias e práticas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. pp. 134–158.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina Alves de. Saberes Tradicionais Indígenas nos Processos de Ensino em Escolas Apinajé e Krahô. In: LIBÂNIO, José Carlos [et al.] (org.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. [Ebook] / – Goiânia: Gráfica UFG, 2019. v. 1, p. 155-177. ISBN (Ebook): 978-85-495-0298-8 . Disponível em: [https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo\\_13.html](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_13.html) Acesso em: 16 jul. 2023.

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O diretório dos Índios: Um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

ALMEIDA, Severina Alves de. **Etnossociolinguística e letramentos: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena Apinajé**. Trabalho de conclusão de curso (Tese). Programa de Pós Graduação em Linguística, Português e Línguas Clássicas Vernáculas da Universidade de Brasília. 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19989>. Acesso em: 19 mai. 2023.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do Trabalho Científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012

BARBOSA, Cleide Araújo. **Povos indígenas do Tocantins**. Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena da Secretaria de Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins. Palmas: 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2011.

BARNABÉ, Eduardo Gomes. **A história dos povos indígenas brasileiros**. Enap Escola Nacional de Administração Pública – ENAP, Brasília/DF. 2021. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6820/1/M%c3%b3dulo%201%20-%20A%20Hist%c3%b3ria%20dos%20povos%20ind%c3%adgenas%20brasileiros.pdf>

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). **Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. 45-85, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27182> Acesso em: 9 jul. 2023.

BARROS, Leicijane da Silva; PEREIRA, Uagne Coelho; ANDRADE, Karylleila dos Santos. Educação intercultural: reflexões sobre a diversidade na escola - **Portal de Periódicos UESB**. Vol. 7, Nº 2, 2015.

BBC NEWS BRASIL. **Por que 19 de abril virou 'Dia dos Povos Indígenas'**. 2023. Atualizado 19 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43831319>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BONFIM, Joice; PONTES, Mariana (coord.). Povos Indígenas Krahô-Takaywrá e Krahô-Kanela x Projeto Rio Formoso de monocultivos irrigados (TO). **Série Eco-Genocídio no cerrado**. Fascículo 11. 2023. pp. 8-19. Disponível em: <https://tribunaldocerrado.org.br/wp-content/uploads/2023/03/F11-Kraho-web.pdf>

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**. 2. ed. - São Paulo: FTD, 2012.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Políticas e direitos linguísticos dos povos indígenas brasileiros. In: **Revista Signótica**. v. 14, n. 1. 2002

BRASIL. **Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. 1834a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM16.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm). Acesso em: 18 dez 2023.

\_\_\_\_\_. **Resolução Cne/Ceb Nº 3, de 10 de Novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF, Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 01 out. 2023. 1999b.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991.** Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0026.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm). Acesso em: 10 out. 2023. 1991a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acesso em: 28 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 2005.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial MJ e MEC Nº 554,** de 16 de Abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Proteção às Comunidades Indígenas. Brasília, 1991. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/portaria-interministerial-n-559-de-160491-cria-coordenacao-nacional-de-educacao>. Acesso em: 17 jul. 2023. 1991b.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEI.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso 10/11/2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 166p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910.** Crêa o Serviço de Protecção aos Indios e Localização de Trabalhadores Nacionaes e aprova o respectivo regulamento.. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d8072.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d8072.htm). Acesso em: 17 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.** Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 01 set. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 11.355, de 1º de janeiro de 2023.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério dos Povos Indígenas e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11355.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11355.htm) Acesso em: 11 maio 2023. 2023b

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.051, de 19 de Abril de 2004.** Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2004. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm) Acesso em: 01 maio 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6.040, de 7 de Fevereiro de 2007.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF, Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm). Acesso em: 12 dez. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm). Acesso em: 12 dez. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei Imperial de n. 40 de 3 de outubro de 1834.** Dispõe sobre o poder do presidente de província. Coleção de Leis Império do Brasil do ano de 1834. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. 1834b

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4> Acesso em: 31 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645/2008 de 10 de 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm) Acesso em: 22 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 12 dez. 2023. 2012b

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, [...]. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 17 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 17 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de

Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 set. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério dos Povos Indígenas. **Institucional**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/aceso-a-informacao/institucional#:~:text=Tem%20como%20objetivo%20atuar%20na,povos%20ind%C3%ADgenas%3B%20prote%C3%A7%C3%A3o%20dos%20povos>. Acesso em: 08 jul. 2023. 2023a

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 14 de 14 de Setembro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília, DF, Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf). Acesso em: 01 out. 2023. 1999a.

\_\_\_\_\_. **Resolução Cne/Ceb Nº 5, de 22 de Junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 dez. 2012a.

\_\_\_\_\_. **Resolução Cne/Cp Nº 1, de 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. Brasília, DF, Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category\\_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 03 dez. 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural**. Ensino de 5ª a 8ª série, Brasília/DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso 11/11/2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: SEF/MEC, 1998. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1985/1954>. Acesso em: 05 nov. 2022.

CARVALHO, Elson Santos Silva; PARENTE, Temis Gomes. Fiat Tocantins: histórias (d)e poderes. **Diálogos** (Maringá. Online), v. 16, n.3, p. 1231-1265, set.-dez. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526887016> Acesso em: 29 abr. 2023.

CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. **O discurso autonomista do Tocantins**. Goiânia: EdUCG, 2003.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CÉSPEDES, David Choquehuanca. Hacia la reconstrucción del Vivir Bien. **Revista América Latina em movimentos**, Bolívia, 24(2),8-13, 2010.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil**: dados de 2022. CIMI, 2022. 285 p. ISSN 1984-7645. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2023/07/relatorio-violencia-povos-indigenas-2022-cimi.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2023.

COSTA, Edivaldo da Silva; BEZERRA, Erich Teles; NASCIMENTO, Leoni Ramos Souza. Etnoterminologia de etnias das línguas de sinais das terras indígenas brasileiras. **LIAMES**, Campinas, SP, v. 22, 1-21, e022006, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/roseem/Downloads/06\\_Edivaldo+da+Silva+Costa.pdf](file:///C:/Users/roseem/Downloads/06_Edivaldo+da+Silva+Costa.pdf) Acesso em: 17 abr. 2023.

CUNHA MATTOS, Raymundo José da. “Chorographia histórica da Província de Goyaz”. **Revista Trimestral do IHGEB**: 38. Parte primeira. Rio de Janeiro, 1875.

DOURADO, Núbia. **Seduc promove formação para elaboração colaborativa de material didático para alunos indígenas**. 2022. Disponível em: <https://toemfoco.com.br/povos-tradicionais/seduc-promove-formacao-para-elaboracao-colaborativa-de-material-didatico-para-alunos-indigenas/>. Acesso em: 17 set. 2023.

DI GIOVANNI, G., NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de Políticas Públicas**. São Paulo: FUNDAP, 2013.

D'MASCHIO, Ana Luísa. **Daniel Munduruku**: o professor deve se perguntar ‘Qual é o indígena que mora dentro de mim?’. 2023. Disponível em: <https://porvir.org/daniel-munduruku-o-professor-deve-se-perguntar-qual-e-o-indigena-que-mora-dentro-de-mim/> Acesso em: 15 jan. 2024.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: DA SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.) **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. FAPESP, 2001, p. 71-111.

FERREIRA, Naura Syria Capareto. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios, 8. ed. São Paulo:Cortez, 2013.

FERNANDES, Fernando Roque. Educação escolar, movimento e professores indígenas na Amazônia: dimensões da luta pelo reconhecimento da diversidade e da diferença de povos existentes no Brasil. In: GUILHERME, Willian Douglas (Org.). **Contradições e desafios na educação brasileira** [recurso eletrônico], v. 1. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Disponível em: <https://docplayer.com.br/157048515-Contradicoes-e-desafios-na-educacao-brasileira.html> Acesso em: 31 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. (coleção leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

GALLAIS, Estevão Maria. **Uma catechese entre os índios** do Araguaia (Brazil). São Paulo: Escola Typographica Salesiana, 1903. Disponível em: [https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Agallais-1903/Gallais\\_1903\\_Catechese\\_Araguaya.pdf](https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Agallais-1903/Gallais_1903_Catechese_Araguaya.pdf) Acesso em: 27 fev. 2023.

GALLAIS, Estevão Maria. **O apóstolo do Araguaia**: Frei Gil Vilanova, missionário dominicano. Prelazia de Conceição do Araguaia, 1942. Disponível em: [https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Agallais-1942-apostolo/Gallais\\_1942\\_OApostoloDoAraguaia\\_FrGilVilanova.pdf](https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Agallais-1942-apostolo/Gallais_1942_OApostoloDoAraguaia_FrGilVilanova.pdf) Acesso em: 04 jun. 2022.

GARCIA, Elisa. Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América Meridional. **Revista Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 23-38, jul. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03>. Acesso em: 01 jun. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRALDIN, Odaír. “Catequese e Civilização. Os Capuchinhos “entre” os “Selvagens” do Araguaia e Tocantins”. 2002. **Boletim Museu Paraense - Emílio Goeldi**, Belém, 18 (2). (Série Antropologia). Disponível em: [http://uft.edu.br/neai/file/odair\\_catequese\\_civilizacao.pdf](http://uft.edu.br/neai/file/odair_catequese_civilizacao.pdf). Acesso: 12 de jan. 2017.

GIROTTI, Renata Lourenço. O Serviço de Proteção aos Índios e a política indigenista republicana junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 – 1968). In: Simpósio Nacional de História, 24, 2007, São Leopoldo, RS. **Anais** do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: Unisinos, 2007. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0173.pdf>. Acesso: 12 de jan. 2017.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da pesquisa**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Inventário dos Artefatos e Obras da Exposição “Índios no Brasil: Alteridade, Diversidade e Diálogo Cultural”. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. pp. 233-274.

\_\_\_\_\_. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese. (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, SP, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Censo Demográfico**. 2010a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html>. Acesso em: 10 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em [http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf) . Acesso em: 21 nov. de 2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Produção Agropecuária: Tocantins**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/producao-agropecuaria/to>. Acesso em: 10 dez. 2023.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **O Brasil indígena**: uma nova foto da população indígena. Brasília-DF: IBGE, 2023a. 97 p. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/064782af14b576fd33c7557bdfaf720c.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/064782af14b576fd33c7557bdfaf720c.pdf) . Acesso em: 10 set. 2023.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal**. 2023b. Atualizado em 27/10/2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal> . Acesso em: 28 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**: indígenas - primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro-RJ: IBGE, 2023c. 196 p. Disponível em: [https://censo2022.ibge.gov.br/apps/pgi/pdf/Indigenas\\_Primeiros\\_Resultados\\_do\\_Universo\\_04ago2023.pdf](https://censo2022.ibge.gov.br/apps/pgi/pdf/Indigenas_Primeiros_Resultados_do_Universo_04ago2023.pdf) . Acesso em: 10 dez. 2023.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Roteiros Nacionais de Imigração**: Santa Catarina. Vol. 1. Brasília, DF: Iphan, 2011. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PubDivImi\\_RoteirosNacionaisImigracao\\_SantaCatarina\\_v1\\_m.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PubDivImi_RoteirosNacionaisImigracao_SantaCatarina_v1_m.pdf). Acesso em: 05 nov. 2022.

KAHN, Marina. Educação indígena “versus” educação para índios: sim, a discussão deve continuar. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, p. 137-144, jul./set. 1994.

KARIRI, Rafael Xucuru. Cartas indígenas ao presidente Jair Bolsonaro: modos de morrer sendo índio no Brasil. In: ZIMMERMANN, Clovis Roberto; UZEDA DA CRUZ, Danilo (Orgs.). **Políticas Sociais no Governo Bolsonaro**: Entre descasos, retrocessos e desmontes. Buenos Aires: Clasco, 2022. p. 89-104.

LIEBGOTT, Roberto; HOLANDA, Francisco; CIMA, Ivan. **Conjuntura indigenista de 2022 e as perspectivas com um novo governo**. In: CIMI - Conselho Indigenista Missionário – Regional Sul [online]. 2023. Disponível em: <https://sul21.com.br/geral-1/2023/01/conjuntura-indigenista-de-2022-e-as-perspectivas-com-um-novo-governo-por-roberto-liebgott-francisco-holanda-e-ivan-cima/> Acesso em: 10 set. 2023.

LIMA, Angel Lima. **Governo do Tocantins destina 230 vagas para educadores indígenas em concurso público da Educação**. 2023. Disponível em:

<https://www.to.gov.br/casamilitar/noticias/governo-do-tocantins-destina-230-vagas-para-educadores-indigenas-em-concurso-publico-da-educacao/38w08zf6mfui>  
Acesso em: 17 jan. 2024.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; HOFFMANN, Maria Barroso (orgs.). Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. **Seminário**: Rio de Janeiro, 2004.

LIMA, Jandira Rodrigues Aquino; FREIRE, José Carlos da Silveira. Formação de professores indígenas no estado do Tocantins. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.9.n.04. abr. 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9103> Acesso em: 11 jan. 2024.

LIMA, Layanna Giordana Bernardo. **Os Akwẽ-Xerente no Tocantins**: território indígena e as questões socioambientais. Trabalho de Conclusão de Curso (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-11042017-082645/publico/2017\\_LayannaGiordanaBernardoLima\\_VCorr.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-11042017-082645/publico/2017_LayannaGiordanaBernardoLima_VCorr.pdf)  
Acesso em: 11 jan. 2023.

LIMA, Milton Pereira; CARVALHO, José Rodrigues de; BORGES, Gilberto Ribeiro. Mediações interétnicas na fronteira da Amazônia: missionários, indígenas e sertanejos no Araguaia Paraense -(1897-1952). **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, p. 12577-12591. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/24209/19374>  
Acesso em: 13 ago. 2023.

LIRA, Elizeu Ribeiro. **A gênese de Palmas-Tocantins**: a geopolítica de (re)ocupação territorial na Amazônia Legal. Goiânia: Kelps, 2011.

LUCIANO-BANIWA, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003). Acesso em: 19 abr. 2023.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de; MATTOS, José Roberto Linhares de. **Formação continuada de professores de Matemática**. Curitiba: Appris, 2018.

MEC. Ministério da Educação. Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 72 pp. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Legislacao%20miolo.pdf> Acesso em: 22 mar. 2023.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a Lei nº. 11.645: (in)visibilidades no ensino da história do Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. pp. 49-62.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios e Criadores**: a situação dos Krahó na área pastoril do Tocantins. Rio de Janeiro: UFRJ (Monografia do Instituto de Ciências Sociais, vol. 3). 1967. Disponível em: [https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Amelatti-1967-indios/Melatti\\_1967\\_IndiosECriadores.pdf](https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Amelatti-1967-indios/Melatti_1967_IndiosECriadores.pdf) Acesso em: 17 out. 2023.

\_\_\_\_\_. **Índios do Brasil**. Brasília: Coordenada, 1970.

MELO, Andréa Siqueira de; SANTOS, Maria de Jesus Pereira dos; COELHO, George Leonardo Seabra. Mídias digitais: os impactos no ensino nas escolas da rede estadual do Tocantins durante a pandemia do coronavírus. **RELPE - Revista Leituras em Pedagogia e Educação**. Arraias (TO), v. 6, n. 2, p. 109-123, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/relpe/article/download/14961/20469/67065>

MELLO, Andréa Hentz de; FEITOSA, Nathália Karolinne. **Dinâmicas da ocupação territorial na Amazônia**: reflexões sobre os impactos socioambientais pós-pandemia decorrentes do avanço do desmatamento. UNIFESPA. 2020. Disponível em: [https://acoescovid19.unifesspa.edu.br/images/conteudo/Texto\\_Profa.\\_Andr%C3%A9a\\_Hentz.pdf](https://acoescovid19.unifesspa.edu.br/images/conteudo/Texto_Profa._Andr%C3%A9a_Hentz.pdf)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** (Coleção Temas Sociais). 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Ofício Nº 22/2023/TO/DIASI/TO/DSEI/SESAI/MS**. Palmas, TO. Documento disponibilizado eletronicamente pela Divisão de Atenção à Saúde Indígena do Distrito Sanitário Especial Indígena - Tocantins da Secretaria de Saúde Indígena do Ministério da Saúde. A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.saude.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.saude.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 0031419778 e o código CRC 2828CED5.

MOTA, Laura Nahyara Brito Santiago; LIRA, André Augusto Diniz; LIRA, Dayena Medeiros. Planejamento educacional na escola indígena: a visão do professorado potiguara. **Anais do Congresso Internacional de Educação e Inclusão – CINTED**. Campina Grande: 2014. ISSN: 2359-2915. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade\\_1datahora\\_14\\_11\\_2014\\_19\\_32\\_16\\_idinscrito\\_4541\\_8b48ef572f9ccc687f1846b0f26a2848.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_14_11_2014_19_32_16_idinscrito_4541_8b48ef572f9ccc687f1846b0f26a2848.pdf) Acesso em: 11 jan. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970- 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNIZ, Simara de Sousa. **Educação escolar indígena no estado do tocantins:** uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do magistério indígena. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação). Programa de Pós Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura - PPGL da Universidade Federal do Tocantins. Araguaína–TO, 2017. Disponível em: <https://www.uft.edu.br/lali/uploads/dissertac%CC%A7a%CC%83osimara.pdf> Acesso em: 13 jan. 2024.

NASCIMENTO, Patrícia Emanuelle. **Protagonismo indígena na Capitania de Goiás e suas estratégias e atuações frente às políticas indigenistas no século XVIII.** Tese de doutorado, Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9623>. Acesso em: 19 jul. 2023.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Apinajé.** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. 1983.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** Texto publicado no livro “Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas”, organizado por Adão F. de Oliveira, Alex Pizzio e George França, Editora da PUC Goiás, 2010.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.** Rio de Janeiro: UNIC/Rio, 2008. Disponível em [www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_pt.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf) Acesso em: 24 fev. 2023.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção n. 169.** 1989. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/node/513>. Acesso em: 23 jun. 2022.

PARENTE, Temis Gomes. Memória e Gênero: narrativas de mulheres desterritorializadas. **Anais...** VII Seminário Fazendo Gênero, UFT – Universidade Federal do Tocantins. 2006.

PERLATTO, Fernando. As disputas políticas e a constituinte brasileira de 1987-1988: projetos, sonhos e utopias. **Ler História** [Online], 75, 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/lerhistoria/5588> Acesso em: 29 dez. 2023.

PIB Socioambiental. **Povos indígenas do Brasil:** Karajá. 2023. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Karaj%C3%A1> . Acesso em: 12 out. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. Companhia das Letras, São Paulo: 2004.

RICARDO, Fany; KLEIN, Tatiane; SANTOS, Tiago Moreira dos. **Povos indígenas no Brasil: 2017/2022 /** editores responsáveis. 2. ed. São Paulo, SP: ISA - Instituto Socioambiental, 2023. Vários autores. Vários colaboradores. Bibliografia. ISBN 978-65-88037-17-1. Disponível em: [https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/i4I00032\\_1.pdf](https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/i4I00032_1.pdf). Acesso em: 15 dez. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras: Para o conhecimento das línguas indígenas**. Edições Loyola: São Paulo. 1986. Disponível em: [http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Arodriques-1986-linguas/Rodrigues\\_1986\\_LinguasBrasileiras.pdf](http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Arodriques-1986-linguas/Rodrigues_1986_LinguasBrasileiras.pdf) Acesso em: 04 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: <<http://www.laliunb.com.br>>. Acesso em: 12 abr. 2022.

RODRIGUES, Wallace; SOUSA, Jane Guimarães. Reflexões sobre alguns aspectos sócio históricos e saberes tradicionais do povo Krahô. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO**. V. 1, N. 25. 2022. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro>. Acesso em: 15 dez. 2023.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

SANTOS, Valdilei Gonçalves. **A invisibilização de povos tradicionais e originários da educação intercultural nos currículos da educação básica**. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins. Palmas, TO: 2022.

SANTILLI, Paulo. **Pemongon Patá: território Macuxi, rotas de conflito**. São Paulo: Editora UNESP, 2001, 225 pp.

SCHRAMM, Milen Margareth Fernandes. **Território, cultura e alteridade: história da educação e protagonismo indígena em Roraima (1977-1996)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2021. 259 p. [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21092021-160818/publico/MILEN\\_MARGARETH\\_FERNANDES\\_SCHRAMM.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21092021-160818/publico/MILEN_MARGARETH_FERNANDES_SCHRAMM.pdf). Acesso em: 02 fev. 2023.

SCHROEDER, Ivo. **OS Xerente: estrutura, história e política**. Sociedade e Cultura, Goiânia, V.13, n.1, 2010. pp. 67-78. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/11174> Acesso em: 02 ago. 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da miscigenação. In: **Estudos avançados**, São Paulo, vol 8, n. 20, abr. 1994. Acesso em: 27 abr. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Ry558zrk34rdnRxLywW8fmn/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tânia Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SEDUC-TO. **Caderno de Instruções para o Monitoramento Pedagógico da SEDUC-TO**. Palmas-To: Gerência de Educação Escolar Indígena (GEI), 2022. (arquivo digital disponibilizado em docx)

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A BNCC é lei, o que fazer? In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENNA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. p. 97- 106. ISBN - 978-85-5696-640-7.

SIL. Summer Institute of Linguistics. **A linguagem é essencial à vida humana**. SIL Internacional, 2023. Disponível em: <https://www.sil.org/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SILVA, Givanildo da. **O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como mecanismo da descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar**. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2015. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6575>. Acesso em 11/03/2023.

SILVA, Marcelo Gonçalves Oliveira e. Os Índios e a Colonização de Goiás. **Anais... XVI Encontro Regional de História ANPUH** – Rio de Janeiro: Saberes e práticas científicas, 2014.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. IN: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (org.). **A temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global, 2000. pp. 149-170 Disponível em: [www.pineb.ffch.ufba.br/.../1244392794A\\_Tematica\\_Indigena\\_na\\_Escola\\_Aracy.pdf](http://www.pineb.ffch.ufba.br/.../1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf). Acesso em: 11 mar. 2023.

SILVA, Mário Rodrigues da; MATTOS, Sandra Maria Nascimento de; MATTOS, José Roberto Linhares de. Processos próprios de ensino e de aprendizagem escolar em uma comunidade indígena no Oiapoque. **Interfaces da educação, [S. l.]**, v. 12, n. 36, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i36.4748. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4748>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SILVA, Reijane Pinheiro. **Índio negado e o índio desejado: a “pacificação” dos indígenas na construção da identidade do Tocantins**. Campo Grande – MS: Tellus, ano 10, n. 19, p. 145-162, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/222/251> Acesso em: 29 nov. 2021.

SOUZA Raquel Castilho; ANDRADE, Karylleila dos Santos; REZENDE, Tânia Ferreira. O currículo intercultural da Escola Indígena Akwẽ do estado do Tocantins, em uma perspectiva decolonial. **Debates em Educação**. Vol. 13, Nº. 32. Maceió: 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/b18fc0bd-122b-4630-a708-f59dc77a2dbd/content>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SMITH, Kevin B.; LARIMER, Christopher W. **The Public Policy Theory Primer**. Boulder-CO, Westview Press. 2009

TEÓFILO DA SILVA, Christian. **Cativando Maira** – a sobrevivência AváCanoeiro no alto Rio Tocantins. Tese de doutorado em Antropologia. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

TOCANTINS. **Lei Nº 2.977, de 08 de Julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025), e adota outras providências. Palmas, TO, Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/298158>. Acesso em: 17 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Cleide Araújo Barbosa. **História e Cultura dos Povos Indígenas**. Palmas-To: Gerencia de Desenvolvimento da Educação Escolar, 2016. 14 p. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/207595>. Acesso em: 25 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. **Documento Curricular do Tocantins – DCT-TO para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: Ciências Humanas e Ensino Religioso**. Palmas, TO. 2019a. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/478053/>. Acesso em: 28 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Gerência de Educação Indígena (Gdei). Secretaria de Educação do Tocantins (Seduc-To). **Plano Plurianual (PPA): 2019-2022**. Palmas-To: GDEI, 2019. Documento disponibilizado em planilhas eletrônicas. 2019b.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.425, de 31 de março de 2022**. Dispõe sobre o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins - CEEI-TO, e adota outras providências”. 2022a. Disponível em: <http://servicos.casacivil.to.gov.br/decretos/decreto/6425>. Acesso em: 22 mai. 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. Superintendência de Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. Gerência de Currículo e Avaliação da Aprendizagem. **Resultado da Avaliação Diagnóstica 2022/2 Educação Indígena**. Palmas-To: Seduc-To, 2022. 24 p. 2022b.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. **Documento orientador para a (re)elaboração/implementação do Projeto Político Pedagógico**: em conformidade com a BNCC/DCTs. Palmas-TO: Seduc-TO, 2022c. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/559715794/Documento-Orientadordo-PPP-2022-1>. Acesso em: 22 mai. 2023.

\_\_\_\_\_. Elmiro de Deus. (ed.). **Governo do Tocantins abre colheita de grãos safra 2022/2023 destacando a força da agricultura para o agronegócio tocantinense**. 2023a. Atualizado: 03/02/2023 14:53:52. Disponível em: <https://www.to.gov.br/noticias/governo-do-tocantins-abre-colheita-de-graos-safra-20222023-destacando-a-forca-da-agricultura-para-o-agronegocio-tocantinense/kqa0swa2d82>. Acesso em: 04 out. 2023.

\_\_\_\_\_. PPP de 2023. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Indígena Txualet (Aldeia Rio Vermelho), Escola Indígena Txualet – Extensão Capitão do Campo (Aldeia Capitão Do Campo), Escola Indígena Nova (Aldeia Nova), Escola Indígena Nova - Extensão Krypekrim (Aldeia Nova), Escola Indígena Nova - Extensão Ca Cro (Aldeia Mâncre), Escola Indígena Bacuri (Aldeia Bacuri). Goiatins, TO. 2023b. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1m-PI8xbS-6-xayen9VhK89qtqJ4jgkve/edit>. Acesso em: 12 dez. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.373, de 9 de janeiro de 2024.** Plano Plurianual do Estado do Tocantins para o quadriênio 2024-2027. Suplemento II - Diário Oficial nº 6490 Ano XXXVI - Estado do Tocantins, segunda-feira, 15 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seplan/ppa-2024-2027/c9cfep rhdfk>. Acesso em: 20 jan. 2024.

TOLENTINO, Luana. Educação escolar indígena: entre o direito, a política e a pedagogia. In: Zago, N. et al (orgs.). **Formação de Professores: Políticas e Práticas.** São Paulo: Unesp, 2019.

UFT. Universidade Federal do Tocantins (online). **Laboratório de Línguas Indígenas/Núcleo de Estudos e Pesquisa com Povos Indígenas (LALI/NEPPI)**, 2023. Disponível em: <http://www.uft.edu.br/lali/>. Acesso em: 27 abr. 2023.

WILD, Bianca. Algumas considerações sobre fricção interétnica (Antropologia). **Recanto das Letras** (online). 2007. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos/498022> Acesso em: 19 dez. 2023.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto (orgs.). **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola.** Cuiabá: Editora EdUFMT, 2010. pp. 67-68. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/download/4266/3543> Acesso: 09 out. 2022.

## APÊNDICES

## Apêndice I - Ofício 01/2022 à GEDEI Seduc-TO - solicitação de dados

Ofício nº 01

Palmas-TO, 07 de novembro de 2022.

Ao Senhor  
Waxiy Maluá Karajá  
Gerente de Desenvolvimento da Educação Indígena da Seduc -  
Tocantins

Assunto: solicitação de dados para pesquisa de doutorado

Prezado Senhor Waxiy,

Sou ROSILÉIA DE OLIVEIRA MUNDOCO, e atualmente estou cursando Doutorado em Língua e Literatura na Universidade Federal do Norte do Tocantins, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Karylleila Andrade.

Estamos desenvolvendo uma pesquisa voltada para a Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins, e por esse motivo solicito alguns dados que são relevantes para traçar o perfil das escolas indígenas deste estado.

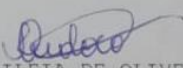
Sendo assim, solicito:

- Lista onde conste o nome e o município de localização das escolas indígenas do estado do Tocantins;
- quantidade de alunos indígenas matriculados por ano, no período entre 2010 a 2022;
- dados sobre os alunos e professores das escolas indígenas no mesmo período citado acima (informações como formação docente, etnia do docente, material didático específico, língua em que o ensino é ministrado, etnia dos discentes, etc.);
- ações e políticas públicas que foram implantadas no estado do Tocantins e que se refiram à Educação Escolar Indígena.

Aguardamos retorno sobre a presente solicitação, destacando que os dados podem ser enviados para o email [rosemundoco@hotmail.com](mailto:rosemundoco@hotmail.com), ou para o whatsapp 94-99149-7070. Como resido em outro estado, solicito que o envio seja feito de maneira digital.

Desde já agradeço pela colaboração em prol da melhoria da educação escolar indígena do Tocantins.

Atenciosamente,

  
ROSILÉIA DE OLIVEIRA MUNDOCO

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins

*Recebido  
09/11/2022  
Waxiy Maluá Karajá  
12:03hs*

**Apêndice II - Ofício 01/2023 à GEDEI SEDUC-TO - solicitação de dados**

OFÍCIO 001/2023  
À Gerência de Educação Indígena  
Secretaria de Educação do Estado do Tocantins

Palmas, 11 de julho de 2023.

Prezados, bom dia!

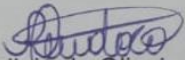
Me encontro cursando o Doutorado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins, sob a orientação da professora doutora Karylleila dos Santos Andrade, cuja tese consiste em analisar as políticas públicas para a EEI - Educação Escolar Indígena desenvolvidas no estado do Tocantins no período de 2019, 2020, 2021 e 2022.

Após intensa pesquisa sobre as ações desenvolvidas neste âmbito cheguei à lista que segue anexa, e a fim de divulgar dados fidedignos, gostaria de solicitar que ratifiquem ou retifiquem tal lista, assim como especifiquem e descrevam cada uma destas políticas públicas.

Ademais, solicito também que disponibilizem ou informem onde posso acessar o quantitativo de alunos ingressantes e concluintes na EEI do Tocantins no período já citado (2019 a 2022), a fim de embasar os dados que comporão a tese em questão. Destaco que as informações solicitadas poderão ser enviadas via e-mail ou whatsapp: [rosemundoco@hotmail.com](mailto:rosemundoco@hotmail.com) - 94991497070.

Sem mais para o momento, agradeço a presteza e atenção a mim dispensadas.

Atenciosamente,

  
Rosileia de Oliveira Mundoco  
Doutoranda - UFNT


*Recebido em  
11/07  
M*

## ANEXOS

## Anexo I - Ofício nº 22/2023/TO/DIASI/TO/DSEI/SESAI/MS - dados sobre a EEI

13/06/2023 08:06

SEI/MS - 0031419778 - Ofício



Ministério da Saúde  
Secretaria de Saúde Indígena  
Distrito Sanitário Especial Indígena - Tocantins  
Divisão de Atenção à Saúde Indígena

OFÍCIO Nº 22/2023/TO/DIASI/TO/DSEI/SESAI/MS

Palmas, 19 de janeiro de 2023.

A Senhora  
Karylleila dos S. Andrade Klingler  
Professora do PPGLetras/PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROPESQ  
UFT: 109 Norte – Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Bl 04, Sala 15, PROPESQ  
Palmas-TO.

**Assunto: Solicitação de dados população indígena do Tocantins.**

Senhora,

- De acordo com a legislação vigente para a implementação de um Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) em uma determinada área são considerados alguns critérios, tais como: população, área geográfica, perfil epidemiológico, relações sociais entre os diferentes povos indígenas do território e a sociedade regional, distribuição demográfica tradicional dos povos indígenas, que não coincide necessariamente com os limites de Estados e Municípios onde estão localizadas as terras indígenas.
- Considerando a solicitação de informações do OFÍCIO nº 128/2022-PROPESQ/UFT no SEI nº 0031324326, onde solicita dados referentes às Etnias Indígenas presentes no Estado, com a necessidade para ao trabalho de dissertação da estudante do Programa de Pós-graduação em Letras PPG Letras, Câmpus de Porto Nacional.
- Considerando as especificidades da distribuição geográfica dos Povos Indígenas assistidos pelo Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SASISUS) do DSEI Tocantins, e seus respectivos PBI, listamos as informações solicitadas, conforme o Sistema de Informação de atenção à saúde Indígena (SIASI), sistema oficial da SESA, e que esse sistema é a fonte de informações que possibilita o monitoramento, avaliação e planejamento das ações de saúde nos DSEI.

Município de Abrangência (DSEI/TO)	Etnias	Pop. Aldeada	Aldeia	Pólo Base Indígena-PBI
Formoso do Araguaia	Javaé, Awa Canoeiro, Tuxa, Karajá	913	6	Polo Base Indígena de Formoso do Araguaia
Lagoa da Confusão	Krahô, Javaé, krahô-Kanela, Guajajara, Karaja da Ilha	676	8	
Araguaçu	kanela	4	1	
Sandolândia	Karaja da Ilha, Javaé, Tuxa,	271	5	
Pium	Awa Canoeiro, Javaé, Karaja da Ilha	77	2	
	<b>TOTAL:</b>	<b>1.941</b>	<b>22</b>	
Itacaja	Krahô	1192	19	Polo Base Indígena de Itacajá
Goiatins	Krahô	1980	14	
	<b>TOTAL:</b>	<b>3.172</b>	<b>33</b>	

Goiatins	Krahô	687	8	Polo Base Indígena de Goiatins
<b>TOTAL:</b>		<b>687</b>	<b>8</b>	
Santa Fé do Araguaia	Karajá Xambioá, Guarani, Tembê	397	5	Polo Base Indígena de Santa Fé do Araguaia
Santa Maria das Barreiras (PA)	Karaja Santana e Javaé	56	2	
<b>TOTAL:</b>		<b>453</b>	<b>7</b>	
Tocantínia	Xerente	4.016	90	Polo Base Indígena de Tocantínia
Pedro Afonso	Xerente	37	4	
<b>TOTAL:</b>		<b>4.080</b>	<b>94</b>	
Tocantinópolis	Apinajé, Fulni-ô, Krikati	2.717	45	Polo Base Indígena de Tocantinópolis
Maurilândia	Apinajé	279	6	
Cachoeirinha	Apinajé	18	2	
São Bento	Fulni-ô	7	2	
<b>TOTAL:</b>		<b>3.021</b>	<b>55</b>	
<b>TOTAL GERAL:</b>	<b>14 grupos Étnicos</b>	<b>13.354</b>	<b>219</b>	<b>06 PBI,s</b>

Polos Bases Indígenas e Etnias	PBI	ETNIAS	POLO	TOTAL
	Tocantínia		XERENTE	GOIATINS
Itacajá		KRAHÔ	FORMOSO	1941
Santa Fé		KARAJÁ XAMBIOÁ, GUARANI, TEMBÊ, KARAJÁ SANTANA E JAVAÉ	ITACAJA	3172
Goiatins		KRAHÔ	TOCANTÍNIA	4080
Formoso	Javaé, Awa Canoeiro, Tuxa, Karajá, Krahô, Javaé, krahô-Kanela, Guajajara, Karaja da Ilha		TOCANTINOPOLIS	3021
Tocantinópolis		APINAJÉ, FULNI-Ô, KRIKATI	SANTA FÉ	453

SIGLAS: **SESAI**: Secretária especial de saúde Indígena.  
**DSEI**: Distrito Sanitário Especial Indígena.  
**SIASI**: Sistema de informação da atenção à saúde Indígena.  
**PBI**: Polo Base Indígena.

file:///C:/Users/ROSICLEIA/Downloads/Oficio\_0031419778.html

1/2

13/06/2023 08:06

SEI/MS - 0031419778 - Ofício

Atenciosamente,

**SIDNEY MARIANO DE BRITO**  
 Coordenador do DSEI/TO - Substituto



Documento assinado eletronicamente por **Sidney Mariano de Brito**, Coordenador(a) Distrital de Saúde Indígena substituto(a), em 01/02/2023, às 17:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º, do art. 4º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#); e art. 8º, da [Portaria nº 900 de 31 de Março de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.saude.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_externo=0](http://sei.saude.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_externo=0), informando o código verificador **0031419778** e o código CRC **2828CED5**.