

A escola indígena e as legislações educacionais:
um olhar para as políticas indigenistas e indígenas
para a educação dos povos Xerentes no estado do
Tocantins

Raquel Souza*
Kathya Godoy**

* Raquel Souza é Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2002) e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2009). É Professora Assistente na Universidade Federal do Tocantins - UFT, Palmas - Brasil e Doutoranda em Artes (UNESP-UFT).

** Kathya Godoy é Doutora em Educação pela PUC/SP e docente do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP, nos Cursos de Licenciatura em Arte-Teatro e Bacharelado em Artes Cênicas e Visuais e no Programa de Doutorado e Mestrado em Artes e Mestrado Profissional.

Resumo |

O presente artigo apresenta um estudo sobre a educação indígena desenvolvido a partir da compreensão das legislações federais e do estado do Tocantins, e também das leis e normativas elaboradas por comissões indigenistas e órgãos em defesa de uma política indígena. A reflexão deste texto sobre a educação indígena considera essas dimensões definidoras de metas e estratégias para ação e execução de programas (quais? De que natureza?) bem como de diretrizes curriculares que devem ser respeitadas no desenvolvimento de atividades educacionais destinadas às comunidades indígenas. Como consequência, diante da construção desse cenário e dos dados destacados por meio do levantamento de documentos e do relato dos professores da escola indígena Wakômēkwa, evidencia-se uma desconexão com as leis, currículos e escola. Destacamos que há imposição de políticas públicas, que se atritam na prática pedagógica dos professores da escola Wakômēkwa. Não há diálogo, como está previsto em lei, tendo em vista a realidade da escola visitada. De um lado, existe uma política indigenista, praticada pela sociedade nacional, com visão colonizadora, e de outro, a política indígena, desenvolvida pelos povos indígenas. E nesse contexto, evidenciamos a necessidade de desenvolver pesquisas levando em consideração os conceitos de cultura, interculturalidade, pluralismo, entre outros termos que estão associados à garantia de preservação da identidade cultural e tradicional dos povos indígenas.

Palavras-chave: Arte e educação indígena; Estado do Tocantins; Legislação; Xerentes.

Introdução

Compreender as especificidades de uma escola indígena requer uma investigação cuidadosa sobre os registros legais que tratam das políticas públicas educacionais para os povos indígenas e uma visita ao campo para conhecer a realidade vivida pelas comunidades. Significa remeter-se à história política cultural elaborada para os indígenas bem como entender a política cultural deles. Para Bourdieu (1989, p. 105), “A pesquisa dessa história fornece os instrumentos de uma verdadeira tomada de consciência, ou melhor, de um verdadeiro autodomínio”.

Muitas propostas educativas vêm sendo elaboradas e discutidas com o intuito de proporcionar à comunidade indígena autonomia, a partir do acesso a conhecimentos considerados comuns, indispensáveis e desejáveis para sua coexistência na sociedade (LUCIANO, 2006). Contudo, os caminhos galgados e avanços não têm sido fáceis. Por isso, conhecer essas propostas, metas, estratégias para ação e execução de programas, e também as diretrizes curriculares para o ensino numa escola indígena, permite a compreensão de que elas precisam ser respeitadas, no que tange ao desenvolvimento de atividades educacionais destinadas às comunidades indígenas.

Este artigo apresenta os postulados legais da educação indígena a partir dos documentos oficiais da Educação, desde a inclusão no sistema educacional previsto na Constituição Federal de 1988 até a atualidade, contextualizando sua implantação, conceitos, bem como a ampliação do ensino no âmbito da educação indígena. Ele também permite a reflexão sobre esses documentos, com as leis e normativas elaboradas por comissões indigenistas e órgãos em defesa de uma política indígena, a fim de verificar se há convergência entre eles para o desenvolvimento do ensino em uma escola indígena, considerando conceitos de cultura, interculturalidade e pluralismo, para a garantia da preservação da identidade cultural e tradicional desses povos.

O contexto da educação indígena: lutas e conquistas a partir da legislação federativa brasileira

Os povos indígenas fizeram e fazem parte da história do Brasil, que foi e é marcada por lutas, escravidão, doenças, etnocídios e outros males. Essas experiências contribuíram para o enfraquecimento de suas marcas identitárias e de sua dinâmica de vida tradicional e fomentaram a criação de uma visão preconceituosa em relação aos modos próprios de viverem. Eles eram considerados povos incapazes, preguiçosos e transitórios. Desde o início da colonização do Brasil, o intuito de oferecer uma educação aos povos indígenas servia apenas para catequizá-los. Zoia (2006, p. 3) destaca que “[...] Neste contexto, coube aos padres jesuítas o papel de realizar a catequização dos índios e promover a educação escolar em geral, tendo como objetivo principal a alfabetização e a transformação do índio brasileiro num cidadão português”.

O intuito era fazer com que os indígenas atendessem aos interesses da metrópole portuguesa, tornando-os civilizados com o objetivo de domesticá-los para que deixassem de ser selvagens e passassem a ser a força de trabalho na época. Xerente (2017, p. 18) afirma que:

A chegada dos portugueses causou muito impacto para os indígenas, que até hoje estão vivendo esse impacto em muitas áreas. Ao longo da história, os portugueses exterminaram fisicamente, socialmente, cosmologicamente os indígenas, e muitas línguas desapareceram. Mesmo assim, os povos indígenas resistiram aos sofrimentos e outras coisas como: decretos, doenças, territórios tomados deles, missionários e tantas outras ações que quase os fizeram perder os costumes, as culturas e também seus direitos.

E isso perdurou por um tempo, mesmo após a Independência do Brasil. Os membros de instituições religiosas eram os protagonistas dessa tarefa.

Após esses períodos, a partir do Ato Institucional de 1964, as assembleias das províncias receberam a incumbência pela continuidade da catequização dos indígenas, agrupando-os em estabelecimentos coloniais, de modo que se apropriassem de suas terras (ZOIA, 2006). Os movimentos indígenas de luta pelos seus direitos e interesses marcam o início de um longo processo de superação da repressão e da opressão, movimentos que anseiam pela reafirmação das identidades étnicas e pela reconstrução dos seus projetos socioculturais por meio da valorização das culturas tradicionais. Esses movimentos não trouxeram benefícios aos povos indígenas; pelo contrário, fortaleceram ações de desapropriação e extermínio dos povos.

No século passado, na década de 70, os grupos indígenas buscaram se fortalecer almejando seus direitos e deveres pela demarcação e apropriação territorial. A repercussão positiva provocou mudanças, inclusive em relação à educação específica, intercultural e bilíngue que ocorreu na década de 80, marcada pela Constituição Federal de 1988. De acordo com Luciano (2006), graças às conquistas dos seus direitos na Constituição, hoje os povos indígenas são protagonistas, com direitos e deveres de cidadãos brasileiros e planetários.

A Constituição Federal de 1988, no art. 210, destaca os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, assegurando às comunidades indígenas a utilização da linguagem materna e processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental. Além disso, no art. 215, designa ao Estado a responsabilidade de proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. E no art. 231, o documento garante o reconhecimento aos indígenas quanto a “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, 1998).

Em seus incisos, há a garantia das terras por usos permanentes, com posse estável, de modo que possam utilizá-las para as atividades produtivas e preservação dos recursos ambientais, usufruindo das riquezas da natureza nelas existentes.

Em seguida, no Decreto de 4 de fevereiro de 1991, a Casa Civil sanciona às secretarias dos estados e municípios, em conformidade com o Ministério da Educação — MEC —, a responsabilidade por coordenar as ações referentes à educação indígena, antes a cargo da Fundação Nacional do Índio — Funai (BRASIL, 1991a). Posteriormente a esse documento, no mesmo ano em abril, os Ministérios do Estado, da Justiça e da Educação garantem, por meio da Portaria Interministerial nº 559 de 1991, que as propostas educativas previstas até então seriam de fato asseguradas e cumpridas por lei, de modo que amenizassem a prevalência da aculturação e destruição das etnias indígenas, como consequência dos processos históricos vividos até então (BRASIL, 1991b).

Essas ações preveem uma educação escolar básica de qualidade, laica e distinta, com acesso ao conhecimento e domínio dos códigos da sociedade nacional. Propõem a criação de Núcleos de educação indígena em nível estadual, com a participação de representantes das comunidades locais para uma atuação conjunta, além de garantir a inclusão de ações para a educação indígena no Plano Nacional de Educação.

Dando seguimento a esse percurso legal, em 1993 são publicadas as primeiras Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Estas asseguram ações a serem executadas pelo Estado e seus órgãos. O documento trabalha com o princípio de que “A educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue, específica e

diferenciada” (MEC, 1994, p. 10), com a participação ativa dos grupos indígenas inclusive nas definições das atividades e atribuições, por meio de diálogo e compromisso.

O documento relata que a escola indígena:

[...] parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação (MEC, 1994, p. 12).

Em outros termos, deve ser uma escola que estabeleça um diálogo permanente com a sociedade nacional e que atenda suas especificidades locais. A partir daí, surgem as normas e diretrizes para uma definição de estrutura curricular destinada a esses públicos específicos, tendo em vista sua natureza sociocultural e o movimento histórico com adequações de conteúdo e de metodologia (MEC, 1994). Os currículos devem ter uma base comum, considerando cada sistema de ensino e os estabelecimentos escolares, atendendo as características locais, da cultura, da economia e dos educandos.

Tais discussões avançam com a nova publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que estabelece normas para o sistema educacional brasileiro desde a educação infantil até o ensino superior. Quanto à educação indígena, reforça no art. 32, § 3º, o ensino fundamental com o uso da língua materna e processos próprios de aprendizagem. E adiante, nos artigos 78 e 79, é descrita a necessidade de uma oferta de educação escolar bilíngue e intercultural, com atividades que promovam a recuperação das memórias históricas e a reafirmação da etnia por meio de programas de ensino e pesquisa (BRASIL, 2013a).

Em 1998, com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena), é iniciada uma discussão sobre a necessidade de um currículo que se aproxime da realidade de seus povos, buscando fortalecer o previsto e estabelecido na LDB quanto ao respeito aos processos próprios de aprendizagem. No documento, está escrito que a sua finalidade é “contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em práticas nas salas de aula das escolas indígenas” (MEC, 1998, p. 11).

Isso significa que é preciso que de fato se construa um currículo baseado nas demandas reais dos povos indígenas, diferente dos que já foram impostos a eles até então. Uma vez que as leis existem, a dificuldade se encontra na implantação e operacionalização das propostas apresentadas. O RCNE/Indígena (MEC, 1998, p. 12) destaca que:

Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar esteja em consonância com o que as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam, é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea.

É necessário um reconhecimento das particularidades locais que possibilite a elaboração de ações adequadas a cada povo e coesas com as suas realidades. Para isso, é imprescindível o envolvimento dos professores das escolas indígenas, juntamente com seus alunos. Talvez isso se aproximasse do que se considera como proposta intercultural e bilíngue, específica, diferenciada e de qualidade, conforme previsto nos documentos oficiais descritos anteriormente.

Nesse sentido, o RCNE/Indígena de 1998 é um avanço nos dispositivos legais para a educação indígena por provocar reflexões que apresentam diferenças entre a educação não indígena e a indígena,

além de apontar os princípios necessários para a elaboração de um currículo considerando cada área de estudo, pensando inclusive sobre a formação de educadores para tal público.

Posterior a isso, foi aprovado o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, de 14 de setembro de 1999 (BRASIL, 1999a), a Resolução Nacional de Educação, de 10 de novembro de 1999 (BRASIL, 1999b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, que determinam a estrutura e funcionamento da escola indígena a partir de propostas de ações concretas para tal educação, almejando a valorização integral das culturas dos povos indígenas, primando pela conservação da diversidade étnica.

Anos depois, houve a elaboração e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) — Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 — que delibera sobre as diretrizes para a gestão e financiamento da educação bem como as diretrizes e metas para formação e valorização dos profissionais da educação por meio de elaboração de planos estaduais e municipais direcionados a todos os níveis e modalidades de ensino.

No que se refere à educação indígena, a PNE prevê uma formação inicial e continuada aos professores indígenas, de modo que possam posteriormente atuar na sua comunidade. O PNE busca, em dez anos: ofertar programas educacionais às comunidades indígenas, equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, respeitando os modos de vida dos povos; ampliar a oferta a séries seguintes; e legalizar o funcionamento das escolas indígenas já existentes, assegurando autonomia a elas, com estrutura física e equipamentos adequados, entre outros (BRASIL, 2001).

Ainda sobre os documentos legais que amparam em seus artigos a educação indígena, tem-se os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas. Estes tratam dos critérios que devem nortear as instituições de ensino quanto à criação e implementação de programas

cuja finalidade principal é a formação intercultural de qualidade para os professores indígenas do Brasil.

Nos últimos anos, a implantação de escolas em terras indígenas deixou de ser uma imposição da sociedade nacional e tornou-se uma reivindicação indígena a fim de se construïrem novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade brasileira. Essa reivindicação não se traduz por qualquer tipo de escola, mas por um projeto definido de acesso a determinados conhecimentos acumulados pela humanidade e de valorização, pesquisa, registro e sistematização de práticas e saberes tradicionais. Para tal, o envolvimento da comunidade e o uso das línguas indígenas e do português, de metodologias adequadas aos processos próprios de ensino e aprendizagem, de calendários diferenciados e de materiais didáticos específicos constituem elementos essenciais a uma nova prática escolar (BRASIL, 2002).

Desse modo, desenvolver ações que possibilitem a formação de professores indígenas tornou-se uma situação *sine qua non* para se alcançar o que se determina desde a Constituição de 1988. Esse é um desafio que se torna possível com a participação ativa dos professores e gestores indígenas presentes nas práticas escolares cotidianas. Para isso, é preciso que o sistema estadual de educação crie programas específicos que atendam as necessidades particulares de cada etnia, regularizando inclusive a situação profissional dos professores indígenas após sua formação.

Além desses, há destaque para o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena quanto à organização em territórios etnoeducacionais, observando a sua territorialidade, de modo que se respeite o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil. As escolas indígenas, para serem implantadas, deverão atender a uma iniciativa ou reivindicação da comunidade local ou, após anuência, respeitar suas formas de representação (BRASIL, 2009a).

Isso quer dizer que as comunidades indígenas precisam ser envolvidas, além da Fundação Nacional do Índio — Funai —, em órgãos, comissões e conselhos competentes, de acordo com um plano de ação específico para cada realidade, assegurando às instâncias de participação dos povos indígenas acesso às informações sobre a execução e resultados das ações previstas nos planos. Além disso, a produção de material didático e paradidático para as escolas indígenas, mesmo com o apoio do MEC, deve apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas envolvidos, levando em consideração a sua tradição oral, e publicando-os em versões bilíngues, multilíngues ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa, conforme a necessidade das comunidades atendidas. E todas as atividades criadas e/ou implementadas precisam ser acompanhadas pelo MEC, que deve respeitar a autonomia da comunidade bem como manter as responsabilidades e competências dos entes federativos (BRASIL, 2009a).

Em sequência, tem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica aprovadas em 2010, que discorrem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, tratando sobre o currículo e Projeto Político-Pedagógico (PPP), programas e projetos educacionais.

O texto diz que:

Os sistemas de ensino deverão, também, assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural (BRASIL, 2013b, p. 384).

Logo, para que a oferta do ensino ocorra de acordo com o previsto na legislação educacional brasileira e com as especificidades locais, é necessária uma estrutura física adequada, com equipamentos e

materiais didático-pedagógicos próprios, garantindo e ampliando projetos de formação de professores. Além disso, o PPP deve ser elaborado coletivamente e, de maneira autônoma, estar relacionado com os modos de vida do grupo étnico, atendendo aos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, bem como às especificidades locais de organização comunitária e territorial. Os saberes, a oralidade e a história do povo devem ser preservados, assegurando o protagonismo da etnia na constituição das propostas de educação escolar. Os currículos devem ser construídos de acordo com essas especificidades e demandas legais, bem como ao descrito e previsto no PPP, ou seja:

No que tange às escolas indígenas, os currículos, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos considerando-se os valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos Projetos Político-Pedagógicos. Para sua construção, há que se considerar ainda as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências, informática (BRASIL, 2013b, p. 394).

Os currículos, ao serem elaborados, precisam assegurar as flexibilidades na organização dos tempos e espaços, atendendo ao apontado na Base Nacional Comum quanto à parte diversificada. O calendário das escolas indígenas deve ser revisto para atender as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas, que são diferentes de um povo para outro. Para atender a essas demandas, como a outras aqui destacadas, é imprescindível uma gestão democrática, participativa e diferenciada, com membros da comunidade indígena, e com projetos de formação inicial e continuada, como já referido anteriormente.

Dentre a relação dos documentos e legislações que regulamentam a Educação Escolar Indígena, há ainda entre eles a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O documento descreve os critérios a serem observados quanto à organização das propostas pedagógicas e à oferta da educação infantil. No que se refere às crianças indígenas, o documento dá autonomia aos povos indígenas na escolha dos modos de educação das crianças de suas comunidades que tenham idade entre zero e 5 anos. Ele também assegura principalmente a manutenção da identidade étnica e da língua materna como elementos de constituição das crianças (BRASIL, 2010).

Vale ainda destacar o Plano Nacional de Educação (PNE) — Gestão 2014–2024 —, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que rege o planejamento nacional da educação, orientando a execução das políticas públicas. Ele abrange 10 diretrizes, com 20 metas e 254 estratégias, um dos maiores desafios das políticas públicas educacionais a serem cumpridos nos próximos dez anos.

O PNE reconhece a questão da educação indígena como uma das necessidades a serem atendidas. Destaca em suas metas e estratégias: a oferta da educação infantil, fomentando o atendimento às populações do campo e às comunidades indígenas e quilombolas, a partir do “redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, a partir de consulta prévia e informada” (BRASIL, 2014, p. 50); quanto ao ensino fundamental, incitar a oferta nas próprias comunidades; e promover a oferta do ensino médio interligado à educação profissional. Prevê a implantação de recursos multifuncionais bem como a promoção da formação continuada de professores para atendimento educacional especializado nas escolas indígenas.

Outro fator de destaque vem descrito na meta 5, que se refere à alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental, estabelecendo a seguinte estratégia:

5.5. apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas; (BRASIL, 2014, p. 59).

Além disso, o documento prevê a oferta de educação em tempo integral, considerando as características locais. Como estratégias da meta 7, que se refere ao incentivo à qualidade da educação básica em todos os níveis e modalidades, com avanço nos fluxos escolares e da aprendizagem, possibilitando o alcance da média nacional para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), dispõe:

7.26. consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27. desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando

materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência; (BRASIL, 2014, p. 65-66).

Ademais, evidencia a necessidade da oferta de matrículas de educação de jovens e adultos, para ensino fundamental e médio, conectada à educação profissional, por meio de cursos planejados, e ampliação do ensino médio gratuito acoplado à formação profissional. O ensino superior também está previsto, de modo a ampliar as políticas públicas e de assistência estudantil aos estudantes de instituições públicas, apoiando-os para a formação acadêmica, inclusive em nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, por meio de ações que reduzam as desigualdades quanto ao acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas. Considera como prioridade e meta a formação de professores que atuem na educação básica, por meio de curso de licenciatura com programas específicos aos professores das comunidades indígenas, além de indicar a implementação de planos de carreira aos profissionais da educação, com provimentos de cargos efetivos para as escolas dessas comunidades.

Além disso, vale mencionar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na sua segunda versão, publicada em abril de 2016, ao discorrer sobre seus princípios e direitos de aprendizagem e desenvolvimento, abordou as modalidades da educação básica, referenciando a Educação Escolar Indígena, assegurando o previsto na Constituição Federal de 1988. Especifica que:

A BNCC, para garantir a educação escolar com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos povos indígenas, deve possibilitar currículos flexíveis e construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa e nas línguas indígenas (MEC, 2016, p. 37).

E a versão atual da BNCC, que está tramitando no Congresso Nacional, ao descrever o pacto interfederativo, divulga a propagação de uma educação com equidade e igualdade de oportunidade de acesso e permanência ao ensino aos grupos minoritários, como os indígenas, com o intuito de reverter a situação de exclusão histórica (MEC, 2017).

Educação Indígena no Estado do Tocantins: legislação estadual

No que se refere ao estado do Tocantins, existe a Lei nº 2.977, de 8 de julho de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins — PEE/TO (2015-2025). O objetivo é estar em conformidade com o previsto na Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, em relação ao Plano Nacional de Educação, atendendo as exigências no tocante às obrigações do estado em parceria com o município e desenvolvendo as diretrizes, metas e estratégias previstas no documento, como: assegurar a equidade educacional e a diversidade cultural nas comunidades indígenas; no caso da educação infantil, promover, em parceria com o órgão federativo e municipal, o atendimento às comunidades indígenas, em seus locais, atendendo as particularidades, após consulta aos povos indígenas, incluindo a educação especial; para isso, possibilitar a produção de material didático específico e instrumentos de cunho pedagógico, mantendo a identidade cultural e a língua materna das comunidades indígenas (PEE/TO, 2015).

Dentre outros aspectos, prevê: a reformulação do referencial curricular do ensino fundamental, em regime de colaboração com os municípios, contemplando a realidade das comunidades indígenas, assegurada a perspectiva inclusiva; a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, com equipamentos tecnológicos e estratégias pedagógicas, para adequação dos calendários letivos respeitando as atividades sócio-históricas/socioculturais e produtivas das populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas; revisar a proposta

curricular e implantar o referencial curricular do ensino médio direcionados aos povos indígenas numa perspectiva de educação integral humanizada; criar programas que favoreçam a essa comunidade a continuidade dos estudos, além de oferta de educação de tempo integral com estrutura curricular própria; oferecer educação de jovens e adultos atrelada à educação profissional (PEE/TO, 2015).

É estratégia assegurar alimentação escolar para os alunos, em regime de colaboração com a União, a equiparação *per capita* do Programa Nacional de Alimentação Escolar — PNAE —, atendendo e respeitando o valor *per capita* dos alunos indígenas, garantindo o repasse em tempo hábil (PEE/TO, 2015).

Para aqueles professores que atuam nas escolas das comunidades indígenas, deve-se construir alojamentos, garantir a implantação e a expansão da estrutura física da escola, com qualidade, de salas de recursos multifuncionais, nas comunidades indígenas. Na meta 13, de modo especial, encontra-se a necessidade de:

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 (PEE/TO, 2015, p. 27).

Desse modo, é importante possibilitar a criação de programas de produção de material didático e o desenvolvimento de currículos e programas específicos, a partir de atividades desenvolvidas por uma equipe conteudista no âmbito da Secretaria do Estado da Educação — Seduc (TO) —, em parceria com diretorias regionais de educação, instituições de ensino superior e unidades escolares, assegurando a definição e elaboração de conteúdo específico para cada povo, com a finalidade de fortalecer a língua materna e as práticas sócio-históricas/socioculturais (PEE/TO, 2015).

Ademais, prevê a formação inicial e continuada aos profissionais que atuam nas escolas indígenas, a nível de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, priorizando os profissionais remanescentes dessas comunidades, com ampla divulgação, em regime de colaboração com a União e os municípios.

Além disso, também tem por objetivo:

[...] implantar, no primeiro ano de vigência do PEE/TO, política estadual para definição de cargos exclusivos em atendimento às demandas da educação profissional, em tempo integral, especial, rural, indígena, quilombola, em prisões e Unidades Socioeducativas, com a finalidade de garantir, no quadro de servidores, profissionais para atuar nestas especificidades (PEE/TO, 2015, p. 47).

O que se observa é que, em termos de planejamento, o previsto na legislação federativa é contemplado em nível estadual na descrição das ações a serem executadas no plano estadual de educação, conforme descrito anteriormente, priorizando os aspectos relacionados apenas à educação indígena.

Tem-se ainda a Resolução nº 160, de 19 de dezembro de 2016, que aprova as estruturas curriculares da rede estadual de ensino, em que contempla a oferta de ensino na comunidade indígena, que trata do: ensino fundamental — anos iniciais e finais —, ensino médio, curso médio básico, Educação de Jovens e Adultos — EJA —, que está em vigência desde 2017. Nesse documento, há a descrição de cada estrutura de acordo com as fases, especificando as áreas de conhecimento, com seus respectivos componentes curriculares, e a carga horária semanal, anual e total, com a definição de número total de aulas para cada série. Quanto aos saberes indígenas previstos como componente curricular, há uma observação destacando que este deve ser ofertado contextualizado com os valores, crenças e costumes de cada etnia. Em relação ao ensino religioso, o foco deve ser a Cultura

Religiosa Indígena, bem como a música deve estar relacionada ao componente curricular de História e saberes indígenas (SEDUC, 2016).

Mota (2015) apresenta relatos jornalísticos, discussões que vêm ocorrendo no estado quanto às Políticas Públicas para a educação indígena. Segundo informações expressas na rede social, por meio da Seduc, há oferta de programas de magistério indígena para formação de professores que atuam nas escolas indígenas e que são indígenas. Eles utilizam a língua materna de modo oral e escrito, como também a língua portuguesa. Mais de 200 professores já foram contemplados com esse programa. Existem ainda outras parcerias com instituições de nível superior como a Universidade Federal do Tocantins — UFT —, com a participação de educadores, sendo ofertado pela Universidade Federal de Goiás um curso de licenciatura intercultural. Nesse curso, já se formaram, em média, 47 professores indígenas, além dos que estão em processo de formação.

Diante de todo esse levantamento documental que rege a educação indígena, sua criação e implementações nos âmbitos federal, estadual e municipal, temos que nos ater às normas e estatutos regidos pelos representantes dos povos indígenas por meio de seus órgãos e comissões, que desde sempre lutam pela igualdade de direitos, foco do próximo tópico de discussão.

Reflexões sobre a educação indígena: leis e normativas elaboradas por comissões indigenistas e órgãos em defesa de uma política indígena

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio — SPI —, que estava vinculado à administração pública federal. Esse foi o primeiro passo para o desenvolvimento e execução de uma política indigenista oficial. Tinha como objetivo assegurar a proteção dos indígenas e criar estratégias para a ocupação territorial dos povos no Brasil. Em seguida, criou-se a Funai por meio da Lei nº 5.371 de 05/12/1967, como

substituta do SPI. Segundo informações na página oficial da Funai, ela foi idealizada para desenvolver o papel de integrar os povos indígenas de modo harmonioso na sociedade nacional, uma vez que “considerava-se que essas sociedades precisavam ‘evoluir’ rapidamente, até serem integradas, o que é considerado na prática como uma negação da riqueza da diversidade cultural”. E mais tarde, com a publicação da Lei nº 6.001 de 19/12/1973, que ficou conhecida como Estatuto do Índio, foi possível formalizar os procedimentos a serem seguidos pela Funai para resguardar e assessorar as populações indígenas, até mesmo em relação à definição de suas terras e ao procedimento de regularização fundiária.

Mais tarde, esse estatuto sofreu alterações, atendendo ao dispositivo da Constituição Federal de 1988, referendado como um novo marco conceitual, suprimindo o modelo político regularizado a partir de elementos de tutela e de assistencialismo. Foi nesse momento que se buscou um novo modelo de política nas perspectivas da pluralidade étnica como direito. Assim, a lei estabeleceu relações protetoras e promotoras de direitos entre o Estado e as comunidades indígenas brasileiras (FUNAI, [2013]).

Com o Decreto nº 7.056/2009 em 2009, a Funai reformulou suas ações de atuação, reestruturando o órgão. E desde então, tem tido muita representatividade na sociedade nacional com grandes desafios, como o desenvolvimento de propostas que possam demarcar a atuação do governo federal no que tange à política indigenista no Brasil (FUNAI, [2013]).

O Decreto Presidencial 5.501, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho — OIT — sobre os Povos Indígenas e Tribais, é também um documento decorrente de várias lutas dos povos indígenas por condições de igualdade, que iniciou desde a criação das OIT em 1919.

As convenções desenvolvidas pela OIT foram um marco na história desses povos que lutavam por uma emancipação social quanto aos direitos da terra e de suas condições de trabalho, saúde e educação. Até o momento, eles eram reféns da colonização, e representavam a força de trabalho (OIT, 2011).

Com as convenções, houve o fortalecimento de todos os escritos legais sobre os povos indígenas em relação à política geral, sobre terra, contrato e condições de emprego, indústrias rurais, seguridade social e saúde, educação e meios de comunicação, contatos e cooperação por meio de fronteiras e de administração. O documento zela pelo gozo pleno dos direitos humanos e liberdades fundamentais sem dificuldade e discriminação, atualmente reconhecidos e protegidos quanto aos valores e práticas culturais, sociais, religiosas e espirituais dos povos indígenas. Eles devem ser consultados diante de qualquer mudança ou implementação de uma medida legislativa ou administrativa que poderão afetá-los.

Quanto à educação, fica previsto o direito de igualdade de acesso a todos os níveis de ensino, em condições de igualdade com a comunidade nacional, atendendo as particularidades e história dos povos indígenas. O governo deverá assumir a responsabilidade de criar instituições e sistemas de educação para atender a esse público. Além da preservação da língua materna, os indígenas deverão ter oportunidade para dominarem a língua nacional ou oficial do país de origem (OIT, 2011).

Em 2009, a Comissão Nacional de Política Indigenista apresenta uma nova versão do Estatuto dos Povos Indígenas que regulamenta as situações jurídicas de maneira mais clara, de suas comunidades e de seus povos quanto à proteção e ao respeito à organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como os direitos de terras que ocupam e todos os seus bens (BRASIL, 2009b). E no que se refere à educação escolar indígena, o estatuto destaca a implementação do ensino por meio do sistema nacional de educação destinado aos povos

indígenas, determinado nos termos da lei, assegurando princípios igualmente apontados anteriormente nos outros documentos. Reafirma a colaboração e responsabilidade da União, estados e municípios quanto a oferta, custeio e manutenção dos projetos educacionais em todos os níveis e modalidades, inclusive de pós-graduação, atendendo às necessidades de formação intercultural. Essas ações devem ser coordenadas por um Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena. Além disso, especifica que um dos objetivos para os programas de educação escolar indígena é a responsabilidade de “[...] Desenvolver currículos, programas e processos de avaliação de aprendizagem e materiais pedagógicos e calendários escolares diferenciados e adequados às diversas comunidades indígenas” (BRASIL, 2009b, p. 46).

Diante desses aparatos legais tanto estabelecidos pelas entidades federativas, estaduais e municipais, quanto pelos outros órgãos como a Funai e comissões cujos membros são representantes das comunidades indígenas do Brasil, percebe-se uma descentralização de ações que visam garantir legalmente um bem comum: políticas de promoção e proteção aos direitos dos povos indígenas.

A voz dos indígenas quanto à política educacional no estado do Tocantins: um caso específico

Segundo Xerente (2017), mesmo com tantos projetos e programas de proteção aos indígenas, pouco mudou. Os indígenas ainda continuam lutando por seus direitos em relação à educação, saúde, entre outros, que precisam ser reconhecidos pelo poder público, de modo que tenham acesso ao previsto em lei e que, a partir daí, possam ter esperança de um futuro melhor para seus povos.

A educação indígena tem crescido muito nos últimos anos, porque os povos indígenas tiveram união para conseguir políticas públicas voltadas aos indígenas no sentido de reivindicar seus direitos como saúde, moradia, demarcações e melhorias na educação. Queremos que alunos indígenas possam sair das escolas indígenas preparados para o mundo dos não

indígenas, para estudar, para trabalhar e conviver com eles com o mesmo direito, sem diminuir uns aos outros, porque entendemos que somos todos iguais (XERENTE, 2017, p. 20).

Em outros termos, há propostas de um sistema de educação que amplie o diálogo entre a sociedade nacional e os povos indígenas, porém, ainda são muitas barreiras enfrentadas por eles, como: “[...] os povos indígenas precisam preservar suas práticas para não perderem mais direitos do que já perderam, sendo que aprender e falar em português não tem sido uma tarefa fácil” (XERENTE, 2017, p. 20).

Pelos relatos de alguns professores da escola indígena Wakômêkwa localizada na Aldeia Riozinho Kakumhu — Povo Xerente¹ —, no Estado do Tocantins/TO, em uma visita técnica de alunos e professores da Universidade Federal do Tocantins, percebemos que os obstáculos em relação ao ensino para a comunidade indígena vão bem além das questões estruturais e materiais da escola. A escola oferta o ensino indígena do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, 6º ao 9º ano, segunda fase, com turmas multisseriadas, e EJA, 2º e 3º segmentos, noturno (ensino médio), com turmas multisseriadas.

Para os professores, existe uma dificuldade em lidar com os dois conhecimentos (principalmente em função do uso da língua). A lei nacional diz que as crianças devem ser alfabetizadas na língua materna e que, do 5º ao 9º ano, o ensino deve acontecer por meio das duas línguas. Porém, a escola tem começado a introduzir a segunda língua, desde o 2º ano e com tradução, justamente por não existir livro didático na língua indígena. Os poucos materiais didáticos que possuem são todos em português, e os professores precisam ministrar aulas na língua materna para preservar a cultura. Eles não têm materiais escritos, só na memória. E tem dificuldades de produzir (escrever em Akwẽ e em português) o que está na memória. Existe urgência de

¹ Povos da língua Akwẽ, da família Akwẽ, do tronco Macro-Jê, que estão localizadas na região da cidade de Tocantínia, Estado do Tocantins.

material didático na língua materna e, para isso, eles precisam de contribuição para escrever, principalmente, os materiais para alfabetização.

Também há problemas com o planejamento (questões pedagógicas e metodológicas). Segundo os professores, não sabem planejar uma aula adequadamente, não sabem como avaliar o processo de aprendizagem do aluno, e por isso têm dificuldades em fazer o replanejamento do que estão desenvolvendo em sala de aula. Necessitam de formação sobre o uso de metodologias em sala de aula. Não têm projeto político pedagógico. Precisam construir.

Destacaram ainda que os índices de reprovação de alunos indígenas que frequentam escolas não indígenas são extremamente altos. Para um dos professores dessa escola, a educação escolar Akwê é complexa, porque lidam com dois conhecimentos, com duas culturas. E para aprender, é preciso praticar. E isso gera um impacto. Eles têm conhecimento cultural, como as danças, a pintura, o artesanato, as crenças e, por outro lado, têm a cultura não indígena que é a escrita, e as leis que eles devem saber. E esse processo precisa de tempo, porque necessita de conhecimento.

Os povos indígenas desejam um sistema de educação que valorize os dois conhecimentos. E isso, na escola, está em construção. Precisam planejar essa escola a partir dessa perspectiva. O foco dos jovens são os estudos, e isso faz com eles não conheçam muito sobre os remédios tradicionais; conseqüentemente, esquecem aspectos culturais deles, pois se preocupam mais com a cultura dos brancos.

Em uma das falas dos professores, ouvimos: “precisamos revitalizar pelo menos a cultura, se não conseguirmos resgatar. E o caminho é a escola”. Segundo eles, se continuarem do jeito que estão, vão passar para outro lugar que não pertence a eles.

Considerações Finais

No decorrer do texto, houve a apresentação da educação indígena em algumas dimensões: políticas públicas definidas em nível federal e estadual, com definições de metas e estratégias para ação e execução de programas; diretrizes curriculares que devem ser respeitadas ao desenvolver atividades educacionais destinadas às comunidades indígenas; políticas desenvolvidas por comissões indigenistas e órgãos em defesa dos povos indígenas como a Funai; e a comunidade indígena com escola indígena. Em outros termos, nessa configuração existem as leis, as matrizes curriculares e as comunidades/escolas.

Diante dos dados destacados aqui por meio do levantamento documental e relato dos professores da escola indígena Wakōmēkwa registrados em diário de bordo da pesquisadora, ficou evidente uma desconexão com as leis, currículos e escola. Há uma imposição de políticas públicas, que se atritam na prática pedagógica dos professores da escola Wakōmēkwa. Não existe diálogo como previsto em lei, considerando a realidade da escola aqui mencionada, até porque há uma diferença cultural nas pessoas que estabelecem essas políticas, que é resultado de uma relação dialética histórica da diferenciação cumulativa (BOURDIEU, 1989). De um lado, a política indigenista, praticada pela sociedade nacional, com visão colonizadora; e do outro lado, a política indígena, desenvolvida pelos povos indígenas.

A própria necessidade dos indígenas de se apropriar de outra língua surge de uma visão colonizadora, citada inicialmente, para atender aos interesses de uma sociedade dominante. Nesse caso, o uso da língua portuguesa serve apenas para manter contato com os indígenas em suas relações com a sociedade nacional numa configuração em que há um processo de exclusão. O interesse é manter o domínio do branco sobre o saber indígena, quando este entra no mundo letrado da sociedade nacional.

Esse fator tem contribuído para a extinção de muitas línguas indígenas, que já foram extintas em aproximadamente 85% desde a

chegada dos europeus ao Brasil. Isso nos leva a pensar que as políticas públicas de proteção e garantia dos direitos indígenas vêm sendo construídas ao longo da história para continuar atendendo aos interesses da sociedade nacional.

Isso provoca reflexões que precisam ir além de leituras dos escritos sobre o assunto. É preciso de fato mergulhar nesse contexto, levando em consideração as dimensões aqui destacadas, a partir dos conceitos de cultura, interculturalidade, pluralismo, entre outros termos que estão associados à garantia de preservação da identidade cultural e tradicional dos povos indígenas. E se pensarmos sobre isso, de quem é essa cultura que as políticas e poderes públicos têm tanto interesse em manter viva? De fato, de quem estão falando? De quem é a autonomia que tanto almejam: das comunidades indígenas ou dos colonizadores da sociedade nacional?

A cultura não pode ser categorizada em uma matriz curricular ou disciplinar. Isso não garante sua manutenção. Ela precisa fazer parte dela mesma. E para isso, os indígenas precisam ser ouvidos, envolvidos numa relação dialógica em que possam de fato participar e aprender, estabelecendo conexões reais entre as políticas deles e as políticas do Estado, com ações de inclusão, a partir das experiências históricas e contemporâneas, em que a diversidade esteja ligada diretamente ao multiculturalismo (GALLOIS, 2016).

A cultura caracteriza o modo de vida de uma comunidade, com suas diferentes linguagens, manifestações e significados. Está relacionada a um “sistema de significações ligados à representação simbólica das condições de existência”. (COELHO, 1997, p. 103).

A etnia pode ser a mesma, mas as comunidades são diferentes, as escolas são diferentes. E a padronização não se adequa às especificidades locais. Os projetos e políticas formatadas com estruturas curriculares disciplinar ou multidisciplinar, também formatadas e enquadradas, não valorizam os saberes indígenas. Não se

pode limitar os conhecimentos dos anciãos em apenas memórias escritas. O contexto das comunidades, das aldeias, é tão importante quanto o contexto das escolas consideradas neste texto.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 26/91**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. 4 de fevereiro de 1991a.

BRASIL. Ministérios da Justiça e da Educação. **Portaria Interministerial nº 559**. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. 16 de abril de 1991b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/1999**. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 1999a.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 1999b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC ; SEF, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 16 maio de 2016.

BRASIL. **Estatuto dos povos indígenas**. Ministério da Justiça. Comissão Nacional de Política Indigenista. 2009b. Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/presidencia/pdf/Estatuto-do-Indio_CNPI/Estatuto_Povos_Indigenas-Proposta_CNPI-2009.pdf. Acesso em: 14 de mar. de 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília, Edições Câmara, 2013a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernanda Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**: cultura e imaginário. São Paulo: Iluminuras, 1997.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDÍO (FUNAI). **Política Indigenista**. [2013]. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/politica-indigenista?limitstart=0#>. Acesso em: 23 de maio de 2017.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **A escola como problema**: algumas posições. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer. Políticas culturais e povos indígenas. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 509-517.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MEC. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar** / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. – 2. ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994.

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

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. versão revista. Ministério da Educação. Brasília, 2016.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. versão revista. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

MOTA, Núbia Daiana. Políticas públicas para a Educação Indígena no Tocantins são debatidas durante o Salão do Livro. **Governo do**

Tocantins. Disponíveis em:

<<http://educ.to.gov.br/noticia/2015/9/25/politicas-publicas-para-a-educacao-indigena-no-tocantins-sao-debatidas-durante-o-salao-do-livro/>>. Acesso em: 08 de jun. 2017.

OIT. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT/Organização Internacional do Trabalho.** Brasília: OIT, 2011.

PPE/TO. **Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025)** - LEI Nº 2.977, DE 08 DE JULHO DE 2015. Disponível em: <http://www.al.to.leg.br/arquivo/38073>. Acesso em: 08 de jun. 2017.

SEDUC. **Resolução nº 160, de 19 de dezembro de 2016:** Estrutura Curricular da Rede Estadual de Ensino. Palmas: SEDUC, 2016.

XERENTE, Edimar Srênõkrã Calixto. **A Educação Intercultural na Escola Wakōmekma:** Perspectivas e Desafios. Palmas, TO, 2017.

ZOIA, Alceu. Educação escolar indígena e a legislação brasileira: uma proposta inclusiva. Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas Gerais Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços, 4. **Anais...** Belo Horizonte, 2006, p. 1-15.

Abstract |

The current paper presents a study on Indigenous Education developed from the understanding of the federal legislations and of the State of Tocantins, as well as the laws and regulations elaborated by indigenous commissions and bodies in defense of an indigenous policy. The reflection of this text on Indigenous Education considers the following dimensions to define goals and strategies for the action and execution of programs (Which? What kind?) as well as the curricular guidelines that must be respected when developing educational activities for indigenous communities. Consequently, in view of the construction of this scenario and of the data highlighted through the collection of documents and the reports from the teachers of the WAKÕMÊKWA indigenous school, a disconnection with the laws, curricula and school is-evident. We emphasize the imposition of public policies that clash in the pedagogical practice of the teachers of the WAKÕMÊKWA School. There is no dialogue as provided by law, given the reality of the school visited. On the one hand, there is an indigenous policy, practiced by the national society, with a colonizing vision and on the other, the indigenous politics, developed by the indigenous peoples. In addition, in this context, we highlight the need to develop research taking into consideration concepts about culture, interculturality, pluralism, among other terms that are associated with the guarantee of the conservation of the cultural and traditional identity of indigenous peoples.

Keywords: Indigenous Arts and Education. State of Tocantins. Legislation. Xerentes.