

# FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ATUAM NA ESCOLA INDÍGENA 19 DE ABRIL, TERRITÓRIO KRAHÔ, NA ALDEIA MANOEL ALVES PEQUENO

## INITIAL TRAINING OF TEACHERS ACTING IN THE INDIGENOUS SCHOOL OF APRIL 19, KRAHÔ TERRITORY, IN VILLAGE MANOEL ALVES SMALL

Severino Roberto de Lima **1**  
Ana Cléia Gomes da Silva **2**  
Idemar Vizolli **3**  
Leni Barbosa Feitosa **4**

**Resumo:** O artigo objetiva conhecer a formação inicial de professores que atuam na Escola Indígena 19 de abril, território Krahô, na aldeia Manoel Alves Pequeno, localizada no município de Goiatins - TO, à luz de análise documental. Os professores que atuam na escola possuem formação em Licenciatura Intercultural, 43%; Licenciatura em Pedagogia, 15%; Licenciatura em Letras, 14%; Normal Superior, 14%; e Magistério indígena, 7%. A presença, em sua maioria, de professores Krahô, na prática docente do ambiente escolar, ascende uma luz de esperança de que se é possível estruturar uma escola a partir de seus membros. É, também, preciso destacar a importância da Licenciatura Intercultural Indígena ofertada em universidades públicas do Brasil, uma vez que a formação acadêmica permite aos indígenas adentrar, institucionalmente, a escola, ambiente ocidental, e ressignificá-la no intuito de espelhar os reais anseios de suas comunidades.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores Indígenas. Escola Indígena 19 de Abril. Aldeia Manoel Alves Pequeno. Educação Escolar Indígena. Krahô.

**Abstract:** The article aims to know the initial training of teachers who work at the Indigenous School 19 de Abril, Krahô territory, in the village Manoel Alves Pequeno, located in the municipality of Goiatins-TO, in the light of documentary analysis. Teachers who work at the school have a degree in Intercultural Degree, 43%, Degree in Pedagogy, 15% / Degree in Letters, 14%; Superior Normal, 14%; and indigenous teaching, 7%. The presence, in its majority, of Krahô teachers, in the teaching practice in the school environment, raises a light of hope that it is possible to structure a school from its members. It is also necessary to highlight the importance of the Indigenous Intercultural Degree offered in public universities in Brazil, since academic training allows indigenous people to institutionally enter the school, the western environment, and resignify it to mirror the desires of their communities.

**Keywords:** Initial Training of Indigenous Teachers. 19 de Abril Indigenous School. Manoel Alves Pequeno Village. Indigenous School Education. Krahô.

---

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). **1**  
Professor da Educação Básica na Rede Estadual do Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1551287614661155>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9316-552X>. E-mail: robertolm44@gmail.com

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PGE/UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5620989691471234>. **2**  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5401-1560>.  
E-mail: anacleiag@mail.uft.edu.br

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente permanente do programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PPGEA), Universidade Federal do Tocantins (PPGE e PPGEA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2358634787077252>. **3**  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7341-7099>. E-mail: idemar@uft.edu.br

Doutoranda em Educação na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Doutorado na Amazônia (PGDEA), Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente permanente da Secretaria Estadual de Educação do Pará e Secretaria Municipal de Redenção-PA. Lattes: <http://cnpq.br/0589352756684181>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7333-5264>. **4**  
E-mail: lenifeitosa@uft.edu.br

## Introdução

Este artigo resulta de discussões e reflexões advindos dos encontros, debates, seminários e palestras da disciplina Educação, Diversidade e Interculturalidade, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal do Tocantins (UFT), em 2018.

Objetivamos conhecer a formação inicial de professores que atuam na Escola Indígena 19 de Abril, território Krahô, na aldeia Manoel Alves Pequeno, localizada no município de Goiatins - TO, à luz de análise documental, por meio de informações coletadas no Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE), da Diretoria Regional de Ensino de Pedro Afonso (DRE), vinculada administrativamente a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC1).

Um dos objetivos da escola, por intermédio das práxis de professores, é entrelaçar os conhecimentos, científicos e saberes tradicionais, a realidade dos estudantes (SAVIANI, 2008). Para Tardif (2009 p.39), a prática dessa aproximação só é possível quando o professor conhece “sua matéria, sua disciplina [...] além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia”, o que irá lhe permitir desenvolver um saber prático baseado em sua experiência e no cotidiano dos estudantes.

A formação inicial de professores precisa acontecer de maneira dinâmica, possibilitando-os o desenvolvimento de habilidades para aprender e utilizar linguagens que sejam facilmente compreendidas por estudantes (TARDIF, 2009). Assim, a troca de experiências e saberes entre os pares, no contexto da educação escolar indígena, só pode ser realizada, com primazia, pelos seus membros.

Nesse sentido, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) determina que a oferta escolar, em territórios indígenas, seja bilíngue e intercultural, no escopo de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena oportunizando-os a recuperação de suas memórias históricas e reafirmação de suas identidades no território nacional.

Com relação ao processo de escolarização, a formação inicial de indígenas é resguardada pela Lei n. 12.416/2011, que em consonância com a LDB/1996, refere que a educação superior, deverá ser ofertada, sem prejuízo de outras ações, ao atendimento dos povos indígenas, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais

## A educação escolar indígena e a legislação brasileira

A legislação brasileira relacionada à educação escolar indígena começou a ser sistematizada, de fato, a partir da Promulgação da Constituição Federal de 1988. Nessa conjuntura, o almejo educacional imbuíu-se na construção de uma escola indígena que privilegiasse os saberes e fazeres de cada comunidade, promovendo a oferta escolar específica e diferenciada (GRUPIONI, 2001).

Ainda de acordo com o autor, a transferência da responsabilidade técnica, administrativa e pedagógica da educação escolar indígena, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC), em 1991, permitiu que as necessidades educacionais dos povos indígenas fossem incorporadas às políticas públicas educacionais (GRUPIONI, 2001).

Em consonância com a atual Constituição Federal (CF/1988), a LDB reverbera que o sistema de ensino da união, em parcerias com as agências federais de fomento à cultura e de assistência aos indígenas, desenvolvam programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural alicerçadas em dois objetivos, respectivamente: “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”; assim como, “garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas” (BRASIL, 2020, p. 33).

<sup>1</sup> As informações coletadas em âmbito da Secretaria Estadual da Educação com relação ao número de servidores administrativos e professores, não são disponibilizados ao público em geral. São dados internos da Instituição tendo acesso apenas os servidores da pasta.

Já o artigo 79, expressa que a União apoiará técnica e financeiramente aos sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, fortalecendo as “práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena”, mantendo “programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas”, desenvolvendo “currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades”, assim como promover a elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado” (BRASIL, 2020, p. 33-34).

A educação escolar indígena, entendida como política pública educacional, foi reverberada no Plano Nacional de Educação (PNE), 2001-2010, que apresentou um capítulo dedicado a escola em territórios indígenas, estabelecendo o cumprimento de meta a oferta das séries do Ensino Fundamental. Já o PNE, 2014-2024, reforça a participação dos entes federados a considerarem as necessidades específicas das comunidades indígenas, bem como a equidade educacional e diversidade cultural. Nesse escopo, ressalta a importância da formação inicial e continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas em territórios indígenas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação menciona os termos igualdade, diversidade, equidade, associando-as a educação escolar indígena. Também reverbera a necessidade de assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, que devem ser desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais e reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares em territórios indígenas. Em consonância com a BNCC, o Documento Curricular do estado do Tocantins (DCT), aprovado em 2019, especifica a diversidade e identidade cultural evidenciando os povos indígenas da Amazônia tocaninense.

Muitas conquistas legais foram sistematizadas para garantir a oferta de uma educação escolar em territórios indígenas diferenciada, bilingue, específica e intercultural, conquanto Bobbio (1992) explica que a efetivação destes conseguintes é lenta, configurando-se como desafio dos povos indígenas na contemporaneidade.

## Educação escolar indígena e o papel do professor

É condição fundamental ter a frente de escolas indígenas, professores indígenas. Essa condição possibilitará a concretização, de fato, dessas escolas em seus territórios. A Convenção nº 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) reverbera a necessidade de construir uma pedagogia escolar indígena, assim como orienta as autoridades competentes assegurar a formação escolar aos povos indígenas e integra-los na participação de formulação e execução de programas de educação em seus territórios, com vistas a transferir-lhes progressivamente a responsabilidade da realização de programas educacionais.

Brand (2009) menciona a importância de uma escola indígena que possa contribuir, interna e externamente, no seu modo de viver, preparando-as para viver fora de sua comunidade, caso queira. Isso só será possível a partir de uma educação escolar intermediada exclusivamente por professores indígenas.

Uma das complicações existentes nos órgãos públicos responsáveis pela educação escolar indígena configura-se na ausência de entendimento de que a escola precisa ser específica e diferenciada, bem como ter atuação de professores indígenas no ambiente escolar.

A formação inicial de professores indígenas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) deverá ser realizada por meio de “cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos”, assim como “excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de nível médio nas modalidades normal ou técnica” (BRASIL, 2014, p. 18).

Brand (2009) defende a importância da formação do professor indígena e de sua atuação frente à uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Ainda para o autor,

há certamente outras urgências no campo da educação escolar indígena, porém, todas elas dependem da presença de professores em sala de aula que tenham conhecimento do verdadeiro papel da escola e, portanto, de seu próprio papel, frente às expectativas e demandas dessas comunidades.

Grupioni e Maher (2006) explicam que o ensino escolar praticado em territórios indígenas é especificado em duas classes: indígenas, sem formação adequada, no contexto ocidental; e não indígenas, com formação inicial em pedagogia ou licenciaturas.

No contexto da formação de professores indígenas, Maher (2006) diz que a partir da década de 1970, época em que os primeiros programas de formação de professores indígenas foram implementados por organizações não-governamentais no Brasil, percebeu-se a necessidade de que a escolarização de indígenas fosse conduzida pelos próprios indígenas.

Para justificar essa condução escolar, Maher (2006, p. 24), reverbera as seguintes inquiéres: “o que caracteriza um programa de formação de professores indígenas? Quais são as suas especificidades? Como esses programas, diferem, enfim, de outros programas de formação para a docência em territórios indígenas?” Em um processo de autorreflexão, o autor explica:

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

Em suas considerações, menciona que o professor não indígena, desintegrado do contexto indígena a qual convive no ambiente escolar, pode ser um grande desafio para a prática da educação escolar específica e diferenciada, sobretudo porque sua prática de ensino estará entrelaçada ao cumprimento de conteúdos curriculares ocidentais, preparando-os, exclusivamente, para a lógica do trabalho não indígena. Em contraposição, menciona que o professor indígena poderá desenvolver outra metodologia de trabalho docente, alicerçadas em intenções pedagógicas que vão além do estar posto e/ou escrito no currículo e nos livros didáticos, uma vez que sua prática de ensino e aprendizagem estará enraizada no território.

### **Implantação da escola indígena 19 de Abril no território Krahô**

Jurisdicionada a Diretoria Regional de Ensino de Pedro Afonso/SEDUC-TO, em 200 foi implantada, no território Krahô, a Escola Indígena 19 de Abril, na aldeia Manoel Alves Pequeno. Com aproximadamente, 180 estudantes indígenas, a escola oferta o Ensino Fundamental I e II, 1º ao 9º ano; Ensino Médio, 1ª a 3ª série; e Educação de Jovens Adultos (EJA), 1ª a 4ª fase.

No ensino fundamental I, 1º ao 5º ano, os estudantes recebem a formação escolar, exclusiva, na língua Krahô. O processo de ensino e aprendizagem ocorrem com auxílio de livros didáticos de alfabetização escrito na língua Krahô, fruto do *Projeto Educação Escolar Indígena Krahô Bilingue e Intercultural*, desenvolvido na escola, pelo Observatório da Educação. Já no ensino fundamental II, 6º ao 9º ano, os estudantes recebem a formação escolar nas duas línguas, materna e portuguesa (OBEDUC/CAPES/ UFT).

O espaço físico da escola é estruturado com quatro salas de aula, uma sala administrativa, uma área de circulação, depósito de merenda, uma cozinha e dois sanitários. O quadro de funcionários é constituído por 24 servidores, sendo: 14 professores e 10 técnicos administrati-

vos, como podem ser observados nos quadros 1 e 2.

**Quadro 1.** Funcionários administrativos da Escola Indígena 19 de Abril, 2018.

Função	Quantidade
Diretor	01
Coordenadora Pedagógica	01
Secretário Escolar	01
Auxiliar Administrativo	03
Auxiliar de serviços Gerais	01
Merendeira	01
Vigia	02

**Fonte:** elaborado pelos autores com base nos dados da SEDUC/TO (2018)

**Quadro 2.** Professores que atuam na Escola Indígena 19 de Abril, 2018

Indígena Krahô	Não indígena	Feminino	Masculino	Efetivos	Contratados
09	05	08	06	03	11
Formação identificada entre os Professores: Magistério Indígena, Letras, História, Pedagogia, Normal Superior e Licenciatura Intercultural Indígena.					

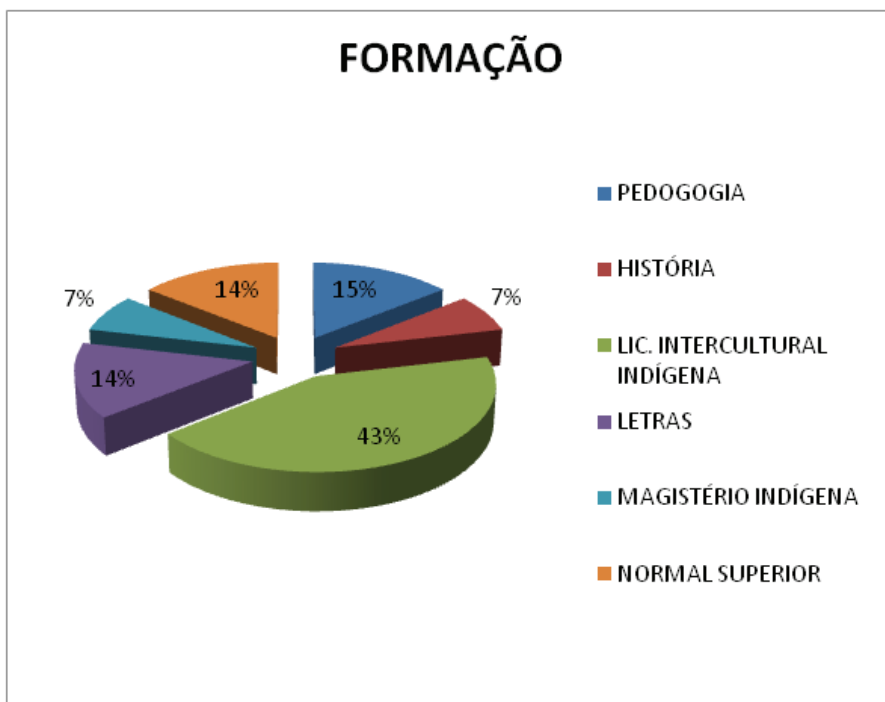
**Fonte:** elaborado pelos autores com base nos dados da SEDUC/TO (2018)

No quadro 2, é possível perceber uma inclinação de que a educação escolar indígena, nesta aldeia, vem sendo contemplada pelas políticas públicas educacionais de formação inicial de professores, visto que, o número de professores indígenas é maior comparado aos não indígenas, indicando ser uma escola diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. Conquanto, o número de professores contratados, 78,5%, indica que o vínculo docente, na escola, está entrelaçado a política de governo estadual.

Com relação a formação inicial dos professores que atuam na escola 19 de Abril, percebe-se que a maioria têm graduação em Licenciatura Intercultural Indígena; prosseguido de Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Letras e Normal Superior; Licenciatura em História e Magistério Indígena, conforme representação do gráfico 1.



**Gráfico 1.** Formação inicial de professores que atuam na escola 19 de Abril, 2018



**Fonte:** Sistematizado pelos autores a partir de dados da SEDUC/TO (2018)

Destacamos o percentual de 43% dos professores com formação de Licenciatura Intercultural Indígena. Esse quantitativo evidencia que a educação escolar na aldeia Manoel Alves Pequeno se estrutura em uma concepção diferenciada e específica e bilingue.

Quanto a valorização de saberes tradicionais no ambiente escolar, vislumbra-se que a comunidade Krahô se faz presente em suas atividades pedagógicas, uma vez que a escola está constituída em seu território. Um exemplo de participação está representado na figura 1, ocasião do lançamento de livros didáticos Krahô.

**Figura 2.** Registro fotográfico do lançamento de livros didáticos Krahô, na aldeia Manoel Alves Pequeno, 2016



**Fonte:** Acervo do LALI (2016)

Entende-se que a comunidade Krahô, nesta aldeia, tem participação na sistematização da ofertada da educação escolar em seu território, junto a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. Reflexão concebida ao entrelaçar a participação de professores Krahô na escola 19 de Abril a representação da narrativa imagética.

De acordo com Oliveira e Candau (2010) o diálogo entre diferentes saberes é um diálogo intercultural, uma vez que as formas de conhecer, de fazer surgem a partir da interação de culturas, oportunizando o aparecimento de novas tecnologias e ações que beneficiam, reciprocamente, as sociedades envolvidas.

### **Tecendo considerações**

É possível compreender, a partir do vislumbre da formação inicial de professores que atuam na Escola Indígena 19 de Abril, que a presença, em sua maioria, de professores Krahô, na prática docente do ambiente escolar, ascende uma luz de esperança de que se é possível estruturar uma escola a partir de seus membros. É, também, preciso destacar a importância da Licenciatura Intercultural Indígena ofertada em universidades públicas do Brasil, uma vez que a formação acadêmica permite aos indígenas adentrar, institucionalmente, a escola, ambiente ocidental, e ressignificá-la no intuito de espelhar os reais anseios de suas comunidades.

### **Referências**

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Campus: Rio de Janeiro, 1992.

BRAND, A. J. **Formação de professores – um estudo de caso**. Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/25/antoniojacobrandt21.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/antoniojacobrandt21.rtf). Acesso em: 18 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC -2018 - Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. PARECER CNE/CP Nº 6/2014.

BRASIL, **Plano Nacional da Educação**- PNE (2001-2010), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024)**, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 28 mai. 2020.

**CAPES**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Relatório de Gestão Observatório da Educação – OBEDUC. Brasília – DF, 2013. Disponível em: <http://200.130.57.222/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorios-OBEDUC-E-OBEDUC-INDIGENA.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2019

GRUPIONI, L. D. B. & VIDAL, L. B. **A Tolerância e os Povos Indígenas: A Busca do Diálogo na Diferença**. In: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L. B.; FISCHMANN, R. (Orgs). Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade. São Paulo: Edusp, 2001.

MAHER, Terezinha Maher. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI. Luís Donisete Benzi. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, 2006. (Coleção Educação para todos).

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. 2010. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26 n.01 p.15-40 abr. 2010.

OLIVEIRA, Vanderlei Mendes de. **Turismo, território e modernidade: um estudo da população indígena Krahô, Estado do Tocantins** (Amazônia Legal Brasileira), Tese de Doutorado. São Paulo, USP/2007 187p.

**ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO-OIT**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art6](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art6). Acesso em: 28 mai. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 10. ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea).

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. 3 ed. – Petrópolis, RJ; Vozes, 2009. Título original: La profession d'enseignant aujourd'hui.

TOCANTINS, **Documento Curricular do Estado do Tocantins – (DCT)** aprovado pela Resolução nº 024 de 14 de março de 2019, da Educação Infantil e do Ensino. Disponível em: <file:///C:/Users/00536842140/Downloads/doe-5347-29042019.pdf>. Acesso em: 9 set. 2019.

Recebido em: 14 de agosto de 2020.

Aceito em: 28 de outubro de 2020.