

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO COMO ESTRATÉGIA PARA INTEGRAR SABERES INDÍGENAS E CONTEMPORÂNEOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

DEVELOPING DIDACTIC MATERIALS AS A STRATEGY FOR INTEGRATING INDIGENOUS AND CONTEMPORARY KNOWLEDGE IN BILINGUAL EDUCATION

Raquel Castilho Souza 1
Karylleila dos Santos Andrade 2
Adriana dos Reis Martins 3

Resumo: Este artigo aborda os desafios enfrentados na integração dos saberes tradicionais indígenas com os conhecimentos contemporâneos no ambiente escolar, com ênfase na preservação da língua materna, conforme estipulado pelas leis que regem a educação dos povos indígenas. O estudo foi conduzido por professores da Universidade Federal do Tocantins em colaboração com a Escola Estadual Indígena Wakômêkwa, localizada na comunidade Riozinho Kakumhu, habitada pelos povos Xerente. Neste trabalho, a integração é refletida por meio da elaboração de material didático bilíngue, desenvolvido a partir da realização de revisões bibliográficas, legislativas e documentais e de uma pesquisa-ação que envolveu professores, diretor e secretário da escola indígena. Os resultados identificaram a necessidade de revitalização da tradição cultural na comunidade estudada, destacando a importância de ações fundamentadas no princípio da interculturalidade. Essas ações visam valorizar os saberes tradicionais e fortalecer a identidade indígena na escola.

Palavras-chave: Educação indígena. Material Didático Bilíngue. Saberes Tradicionais.

Abstract: This article explores the challenges encountered in integrating traditional indigenous knowledge with contemporary knowledge in the school environment, with an emphasis on preserving the native language, as stipulated by the legislation governing the education of indigenous peoples. The study was conducted by professors from the Federal University of Tocantins in collaboration with the Wakômêkwa Indigenous State School, situated in the Riozinho Kakumhu community, inhabited by the Xerente people. In this research, integration is exemplified through the creation of bilingual didactic material, stemming from comprehensive literature, legislative, and documentary reviews, as well as action research involving teachers, the school principal, and the secretary of the indigenous school. Parte superior do formulário

The results identified the need for revitalizing cultural traditions within the studied community, underscoring the importance of actions grounded in the principle of interculturality. These actions aim to valorize traditional knowledge and strengthen indigenous identity within the school.

Keywords: Indigenous Education. Bilingual Didactic Material. Traditional Knowledge.

- 1 Doutora em Artes pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UNB) e graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). É Professora efetiva na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3356457304123848>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4758-5240>. E-mail: raquelcastilho@mail.uft.edu.br
- 2 Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Letras pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). É professora titular associada da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8224727509470953>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6920-9206>. E-mail: karylleila@mail.uft.edu.br
- 3 Doutora em Artes pela Universidade Estadual Paulista Júlio de mesquita (Unesp), mestra em Música pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e graduada em Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4795382232840623>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2021-3500>. E-mail: adrianaarte@uft.edu.br

Introdução

As crescentes preocupações relacionadas às diversidades culturais no âmbito educacional refletem as complexas construções históricas e políticas que entrelaçam tradição indígena e contemporaneidade em nossa sociedade. Conhecer escolas indígenas foi o ponto de partida para essas reflexões, atreladas a leituras e pesquisas sobre o tema. Pensando nisso, este estudo surgiu da necessidade de compreender as dinâmicas presentes nas escolas indígenas, situadas no contexto do estado brasileiro do Tocantins, onde, de acordo com o Distrito Sanitário Especial Indígena – Tocantins (DSEI), reside uma população indígena significativa, composta por diversos povos. No Tocantins, tem-se 13.354 indígenas, distribuídos entre os seguintes povos: Apinajé, Awa Canoeiro, Fulni-Ô, Guajajara, Guarani, Javaé, Kanela, Karajá, Karajá Santana, Karajá da Ilha, Karajá Xambioá, Krahô, Krahô-Kanela, Krikati, Tembê, Tuxa, Xerente (DSEI, 2023).

Devido à proximidade com um dos *campi* da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, neste estudo, trabalhou-se com os povos Xerente, presentes na região de Tocantínia, próximo à capital tocaninense. Nessa região, encontram-se 4.016 povos indígenas, difundidos entre 90 comunidades (DSEI, 2023). As visitas à região iniciaram-se em 2016, motivadas por um grupo de professores-pesquisadores vinculados ao projeto de extensão “Interculturalidade, Identidade e Memória: Desafios Sócio-Culturais, Midiáticos e Educacionais nas Aldeias Riozinho e Salto, Povo Xerente, no Estado do Tocantins”. Esse projeto tem a finalidade de promover ações de formação educacional, revitalização da cultura e produção de material didático bilíngue, em língua Akwê, além de compreender os processos interculturais, educacionais, identitários, midiáticos, memorialístico, de saúde e de meio ambiente nas comunidades Xerente (UFT, 2016).

Um dos focos dessa investigação foi a Escola Estadual Indígena Wakômëkwa, localizada na comunidade Riozinho Kakumhu que, desde 2002, oferece educação multisseriada no ensino fundamental e médio, além da educação de jovens e adultos (EJA). Durante as visitas técnicas, os professores-pesquisadores se depararam com a preocupante ausência de manifestações culturais tradicionais no cotidiano da comunidade, evidenciando a necessidade de revitalização desses aspectos. A partir dessas observações, emergiu a reflexão sobre a urgência de uma abordagem diferenciada para a educação escolar indígena, reconhecendo a importância de preservar e valorizar as tradições culturais, sem desconsiderar a universalidade do conhecimento e a presença do sistema não indígena na escola. Nesse contexto, a interculturalidade emerge como um elemento crucial para a construção de uma educação mais inclusiva e sensível às diversidades (Souza, 2019).

Com relação à metodologia de pesquisa utilizada, adotou-se uma abordagem de pesquisa-ação, envolvendo os professores, diretor e secretário da escola, com o objetivo de promover uma reflexão coletiva e identificar soluções para os desafios enfrentados. Por meio de observações das aulas de Artes, realizadas no ano letivo de 2018, e rodas de conversa, buscou-se estabelecer um diálogo entre os saberes tradicionais e a realidade curricular da escola, fortalecendo as iniciativas voltadas para a interculturalidade (Souza, 2019). A partir disso, ocorreu um agir coletivo (Thiollent, 1985).

As rodas de conversa foram fundamentais para promover um ambiente de diálogo aberto entre os participantes, permitindo a expressão de diferentes perspectivas e experiências. Segundo Warschauer (2017), esse formato de interação proporciona um espaço propício para compartilhar conhecimentos e significados, possibilitando uma compreensão mais ampla e profunda dos temas abordados. Trata-se de um instrumento metodológico com grande “potencial interativo, criativo e de construção dos conhecimentos pelo diálogo” (Warschauer, 2017, p. 68). Esse conhecimento pode ser registrado, organizado, fundamentado, expandido e ainda reconstruído e, conseqüentemente, por meio da conversa, de narrativas do vivido, pode se desenvolver uma escuta empática e produzir dados para discussões considerando as dimensões pessoais e profissionais, podendo eles, serem abastados em conteúdos e significados (Moura; Lima, 2014; Warschauer, 2004; 2017).

Durante esses encontros, os participantes puderam rememorar e socializar suas trajetórias, estabelecendo conexões entre passado, presente e futuro, e contribuindo para uma reflexão mais abrangente sobre as práticas educacionais na escola indígena (Moura; Lima, 2014; Warschauer, 2004; 2017; Afonso; Abade, 2008). O papel do pesquisador foi de fundamental importância nesse processo, atuando como mediador das discussões e facilitador da compreensão das

memórias e vivências compartilhadas pelos participantes. Por meio de uma escuta sensível e atenta, o pesquisador buscou captar não apenas as falas, mas também as emoções e experiências subjacentes, enriquecendo assim o processo de análise e interpretação dos dados.

Os textos e desenhos resultantes dessas atividades foram transformados em propostas de projetos para a elaboração e produção de material didático bilíngue que foi identificado como uma necessidade pelos participantes para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas. Os materiais didáticos foram cuidadosamente revisados e aprovados pelos professores da escola indígena antes da edição e impressão. Esse processo de cocriação e colaboração entre pesquisadores e professores evidencia a importância de uma abordagem participativa e colaborativa na promoção da interculturalidade no contexto educacional (Souza, 2019).

Dito isso, faz-se necessário apresentar uma incursão histórica sobre as legislações nacionais e estaduais, essenciais para compreender os debates, conquistas e realidades da educação escolar indígena no estado do Tocantins. Os postulados legais, desde sua inclusão no sistema educacional previsto na Constituição Federal de 1988 até os dias atuais, contextualizam sua implantação, conceitos e a expansão do ensino no âmbito da educação escolar indígena.

A partir disso, esta pesquisa teve como objetivo promover ações voltadas para a promoção da interculturalidade e a valorização dos saberes indígenas no contexto escolar em suas comunidades, por meio de atividades que culminassem na produção de materiais didáticos bilíngue. Nesse sentido, este artigo contempla as pesquisas e ações extensionistas que vêm sendo desenvolvidas por professores-pesquisadores da UFT na Escola Estadual Indígena Wakömëkwa, desde 2016.

Contextualização história e social das políticas educacionais em relação aos povos indígenas no Brasil e no estado do Tocantins

As crescentes preocupações relacionadas às diversidades culturais no âmbito educacional refletem as complexas construções históricas e políticas que entrelaçam tradição indígena e contemporaneidade em nossa sociedade. Conhecer escolas indígenas foi o ponto de partida para essas reflexões, atreladas a leituras e pesquisas sobre o tema. Pensando nisso, este estudo surgiu da necessidade de compreender as dinâmicas presentes nas escolas indígenas, situadas no contexto do estado brasileiro do Tocantins, onde, de acordo com o Distrito Sanitário Especial Indígena – Tocantins (DSEI), reside uma população indígena significativa, composta por diversos povos. No Tocantins, tem-se 13.354 indígenas, distribuídos entre os seguintes povos: Apinajé, Awa Canoeiro, Fulni-Ô, Guajajara, Guarani, Javaé, Kanela, Karajá, Karajá Santana, Karajá da Ilha, Karajá Xambioá, Krahô, Krahô-Kanela, Krikati, Tembê, Tuxa, Xerente (DSEI, 2023).

Devido à proximidade com um dos *campi* da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, neste estudo, trabalhou-se com os povos Xerente, presentes na região de Tocantins, próximo à capital tocantinense. Nessa região, encontram-se 4.016 povos indígenas, difundidos entre 90 comunidades (DSEI, 2023). As visitas à região iniciaram-se em 2016, motivadas por um grupo de professores-pesquisadores vinculados ao projeto de extensão “Interculturalidade, Identidade e Memória: Desafios Sócio-Culturais, Midiáticos e Educacionais nas Aldeias Riozinho e Salto, Povo Xerente, no Estado do Tocantins”. Esse projeto tem a finalidade de promover ações de formação educacional, revitalização da cultura e produção de material didático bilíngue, em língua Akwê, além de compreender os processos interculturais, educacionais, identitários, midiáticos, memorialístico, de saúde e de meio ambiente nas comunidades Xerente (UFT, 2016).

Um dos focos dessa investigação foi a Escola Estadual Indígena Wakömëkwa, localizada na comunidade Riozinho Kakumhu que, desde 2002, oferece educação multisseriada no ensino fundamental e médio, além da educação de jovens e adultos (EJA). Durante as visitas técnicas, os professores-pesquisadores se depararam com a preocupante ausência de manifestações culturais tradicionais no cotidiano da comunidade, evidenciando a necessidade de revitalização desses aspectos. A partir dessas observações, emergiu a reflexão sobre a urgência de uma abordagem diferenciada para a educação escolar indígena, reconhecendo a importância de preservar e valorizar as tradições culturais, sem desconsiderar a universalidade do conhecimento e a presença do sistema não indígena na escola. Nesse contexto, a interculturalidade emerge como um elemento

crucial para a construção de uma educação mais inclusiva e sensível às diversidades (Souza, 2019).

Com relação à metodologia de pesquisa utilizada, adotou-se uma abordagem de pesquisa-ação, envolvendo os professores, diretor e secretário da escola, com o objetivo de promover uma reflexão coletiva e identificar soluções para os desafios enfrentados. Por meio de observações das aulas de Artes, realizadas no ano letivo de 2018, e rodas de conversa, buscou-se estabelecer um diálogo entre os saberes tradicionais e a realidade curricular da escola, fortalecendo as iniciativas voltadas para a interculturalidade (Souza, 2019). A partir disso, ocorreu um agir coletivo (Thiollent, 1985).

As rodas de conversa foram fundamentais para promover um ambiente de diálogo aberto entre os participantes, permitindo a expressão de diferentes perspectivas e experiências. Segundo Warschauer (2017), esse formato de interação proporciona um espaço propício para compartilhar conhecimentos e significados, possibilitando uma compreensão mais ampla e profunda dos temas abordados. Trata-se de um instrumento metodológico com grande “potencial interativo, criativo e de construção dos conhecimentos pelo diálogo” (Warschauer, 2017, p. 68). Esse conhecimento pode ser registrado, organizado, fundamentado, expandido e ainda reconstruído e, conseqüentemente, por meio da conversa, de narrativas do vivido, pode se desenvolver uma escuta empática e produzir dados para discussões considerando as dimensões pessoais e profissionais, podendo eles, serem abastados em conteúdos e significados (Moura; Lima, 2014; Warschauer, 2004, 2017).

Durante esses encontros, os participantes puderam rememorar e socializar suas trajetórias, estabelecendo conexões entre passado, presente e futuro, e contribuindo para uma reflexão mais abrangente sobre as práticas educacionais na escola indígena (Moura; Lima, 2014; Warschauer, 2004; 2017; Afonso; Abade, 2008). O papel do pesquisador foi de fundamental importância nesse processo, atuando como mediador das discussões e facilitador da compreensão das memórias e vivências compartilhadas pelos participantes. Por meio de uma escuta sensível e atenta, o pesquisador buscou captar não apenas as falas, mas também as emoções e experiências subjacentes, enriquecendo assim o processo de análise e interpretação dos dados.

Os textos e desenhos resultantes dessas atividades foram transformados em propostas de projetos para a elaboração e produção de material didático bilíngue que foi identificado como uma necessidade pelos participantes para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas. Os materiais didáticos foram cuidadosamente revisados e aprovados pelos professores da escola indígena antes da edição e impressão. Esse processo de cocriação e colaboração entre pesquisadores e professores evidencia a importância de uma abordagem participativa e colaborativa na promoção da interculturalidade no contexto educacional (Souza, 2019).

Dito isso, faz-se necessário apresentar uma incursão histórica sobre as legislações nacionais e estaduais, essenciais para compreender os debates, conquistas e realidades da educação escolar indígena no estado do Tocantins. Os postulados legais, desde sua inclusão no sistema educacional previsto na Constituição Federal de 1988 até os dias atuais, contextualizam sua implantação, conceitos e a expansão do ensino no âmbito da educação escolar indígena.

A partir disso, esta pesquisa teve como objetivo promover ações voltadas para a promoção da interculturalidade e a valorização dos saberes indígenas no contexto escolar em suas comunidades, por meio de atividades que culminassem na produção de materiais didáticos bilíngue. Nesse sentido, este artigo contempla as pesquisas e ações extensionistas que vêm sendo desenvolvidas por professores-pesquisadores da UFT na Escola Estadual Indígena Wakõmëkwa, desde 2016.

Contextualização história e social das políticas educacionais em relação aos povos indígenas no Brasil e no estado do Tocantins

A compreensão das especificidades inerentes à educação em contextos indígenas demanda uma investigação dos registros legais que regem as políticas públicas educacionais voltadas para os povos originários. Tais documentos não só delineiam as práticas educativas, como também exigem uma imersão no campo para compreender a realidade vivenciada pelas comunidades. Isso implica em uma contextualização da história política e cultural dos povos indígenas, bem como uma compreensão aprofundada da política cultural por eles adotada. Conforme salientado por Bourdieu

(1989, p. 105), “a pesquisa dessa história fornece os instrumentos de uma verdadeira tomada de consciência, ou melhor, de um verdadeiro autodomínio”.

Os povos indígenas têm desempenhado um papel fundamental na história do Brasil, marcada por lutas, escravidão, doenças, etnocídios e outras adversidades. Essas experiências contribuíram para o enfraquecimento de suas identidades culturais e da dinâmica de vida tradicional, gerando uma visão preconceituosa em relação aos seus modos de vida. No entanto, a educação indígena tem sido caracterizada por processos de resistência política e lutas de seus povos, fortalecendo-se ao longo do tempo. A escola, inicialmente um instrumento de dominação, tornou-se um espaço de reafirmação cultural e étnica (Capacla, 1995).

Desde os primórdios da colonização do Brasil, a educação destinada aos povos indígenas visava apenas à catequização, oficialmente iniciada em 1549. Antes desse período, os indígenas eram educados de maneira natural e integral, guiados pela tradição. No entanto, com a influência dos jesuítas, isso mudou significativamente. Inicialmente, o objetivo era civilizar os indígenas para atender aos interesses da metrópole portuguesa, transformando-os em força de trabalho. Quijano (2005) acrescenta que, desde as primeiras décadas da colonização, os indígenas eram submetidos a práticas genocidas e forçados a trabalhar até a morte, sendo vistos como servos não remunerados.

Com a expulsão dos jesuítas, uma nova fase teve início, alterando o paradigma educacional voltado para os povos indígenas. Durante o período pombalino (1760-1808), a ênfase na catequização deu lugar a uma abordagem mais adequada à realidade da época, que considerava a história e as necessidades contemporâneas. Surgiram documentos como o Diretório dos Índios, e iniciativas para a civilização indígena. A partir do Ato Institucional de 1834, as Assembleias das Províncias foram encarregadas de continuar o processo de catequização dos indígenas e de agrupá-los em estabelecimentos coloniais, visando à apropriação de suas terras (Zoia, 2006). Apesar dos avanços, esses movimentos muitas vezes enfrentaram ações de desapropriação e extermínio, refletindo as dinâmicas de poder e dominação vigentes durante o período imperial (1822-1888).

Durante o século XIX, a educação indígena foi instrumentalizada para o processo de civilização dos povos nativos, visando prepará-los para a integração à sociedade colonial dominante. Esse processo buscava, em essência, transformar os povos indígenas para que adotassem o modo de vida dos colonizadores, eventualmente sendo assimilados à nova ordem social em desenvolvimento.

Na década de 1970, uma mudança significativa ocorreu nas dinâmicas da educação indígena, coincidindo com um período de crescente ativismo e reivindicação de direitos por parte dos grupos indígenas. Nesse contexto, houve transformações substantivas na educação indígena, incluindo a valorização de sua língua materna e a garantia de acesso à escolaridade para os povos indígenas (Muniz, 2017). Emergiu, então, o paradigma assimilacionista, cujo propósito era, inicialmente, introduzir a língua indígena como possibilidade de aprendizado da escrita, para que, posteriormente, fosse substituída pelo português, excluindo-a progressivamente do currículo escolar. Nesse período, os professores não eram indígenas, e a figura do monitor indígena era empregada como um meio de atrair os membros da comunidade para a escola, muitas vezes como uma estratégia para persuadir aqueles que resistiam à situação.

No entanto, foi na década de 1980 que ocorreu uma mudança significativa, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988. O artigo 210 destaca a importância dos valores culturais e artísticos, garantindo às comunidades indígenas o direito de utilizar sua língua materna e métodos próprios de aprendizagem no ensino fundamental. O artigo 215 atribui ao Estado a responsabilidade de proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, além de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. O artigo 231 garante o reconhecimento dos indígenas em relação a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como seus direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (Brasil, 1998). A partir desse marco constitucional, a legislação posterior, como o Decreto nº 26 de 1991 e a Portaria Interministerial nº 559 de 1991, consolidou ainda mais o compromisso do Estado com a promoção da educação indígena, estabelecendo diretrizes claras para a implementação de políticas públicas educacionais específicas e diferenciadas para os povos indígenas (Brasil, 1991a; 1991b).

Em 1993, foram publicadas as primeiras diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, estabelecendo princípios de educação intercultural e bilíngue, específica e diferenciada, com a participação ativa dos grupos indígenas na definição das atividades e atribuições educacionais. Essas discussões foram reforçadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB) de 1996, que enfatizou a importância da oferta de educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas (Brasil, 2013a).

Ainda na década de 1990, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena) inaugurou uma discussão crucial sobre a necessidade de um currículo educacional que refletisse a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, alinhando-se com os princípios da LDB. Esse documento representou um esforço para aproximar a legislação educacional das práticas efetivas nas salas de aula das escolas indígenas. Posteriormente, em 1999, foram aprovados o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1999a) e a Resolução Nacional de Educação (Brasil, 1999b), que pavimentaram o caminho para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena em 2013 (Brasil, 2013b).

O Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 2001 pela Lei 10.172, delineou as diretrizes para a gestão e financiamento da educação, incluindo metas específicas para a educação indígena. No entanto, apesar das boas intenções expressas nesses documentos, a falta de alocação de recursos financeiros adequados tem sido um desafio (Brasil, 2001). Por fim, o Decreto nº 6.861 de 2009 representou um passo significativo ao dispor sobre a educação escolar indígena e sua organização em territórios etnoeducacionais. Esse decreto reconheceu a importância de respeitar as especificidades culturais e territoriais de cada comunidade (Brasil, 2009). No cenário regulatório da educação escolar indígena, destaca-se a Resolução nº 5, datada de 17 de dezembro de 2009, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Este documento preconiza critérios essenciais para a organização e oferta da educação infantil, conferindo autonomia às comunidades indígenas na definição dos métodos educacionais para crianças de 0 a 5 anos. Além disso, assegura a preservação da identidade de cada povo e da língua materna como pilares do desenvolvimento infantil (Brasil, 2010).

No que tange à produção de material didático e paradidático para escolas indígenas, apesar de contar com o respaldo do Ministério da Educação (MEC), deve incorporar conteúdos relacionados aos conhecimentos das comunidades indígenas envolvidas. Tais materiais devem levar em consideração a tradição oral, serem disponibilizados em versões bilíngues, multilíngues ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa, conforme as necessidades das comunidades atendidas. Além disso, todas as atividades propostas ou implementadas devem ser supervisionadas pelo MEC, respeitando a autonomia das comunidades e mantendo as responsabilidades e competências dos entes federativos (Brasil, 2009). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, ratificadas em 2010, delineiam as diretrizes específicas para a educação escolar indígena na educação básica, abordando temas como currículo, projeto político-pedagógico (PPP) e programas e projetos educacionais.

Nesse sentido, é imperativo preservar os saberes, a oralidade e a história dos povos indígenas, garantindo seu protagonismo na formulação das propostas de educação escolar. Os currículos devem ser elaborados de maneira flexível, considerando a organização temporal e espacial, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e ajustando o calendário escolar às atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas, que variam de um povo para outro. Para atender a essas e outras demandas, é essencial uma gestão democrática, participativa e diferenciada, envolvendo membros da comunidade indígena e implementando projetos de formação inicial e continuada. Além disso, é importante destacar que a BNCC, ao abordar o pacto interfederativo, preconiza uma educação pautada pela equidade e igualdade de oportunidades de acesso e permanência no ensino para grupos minoritários, incluindo os indígenas. O objetivo é alterar a concepção histórica de exclusão desses grupos, combatendo estereótipos como preguiça e selvageria (MEC, 2017). Entretanto, é válido ressaltar que o documento não contempla propostas curriculares específicas para a educação escolar indígena, ou seja, não há um projeto curricular direcionado exclusivamente para essa modalidade na BNCC. Em vez disso, são apresentadas propostas de inclusão de temas étnicos e linguísticos dos povos indígenas do Brasil em disciplinas como História, Literatura e Artes.

No caso da Escola Indígena Wakōmēkwa, o calendário escolar pedagógico indígena, elaborado pela Secretaria de Educação (SEDUC), é seguido, mas com flexibilidade. A gestão da escola tem a liberdade de adaptá-lo conforme as necessidades locais, considerando aspectos culturais e a rotina da comunidade. Por exemplo, em casos de luto na comunidade, a escola pode suspender as

aulas para permitir a realização dos rituais e cerimônias pós-funeral, com a possibilidade de fazer ajustes posteriores no calendário escolar.

Esses marcos legais evidenciam um esforço significativo para regular a educação escolar indígena no Brasil. A discussão sobre interculturalidade tem sido incorporada nos aspectos legais, mas ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar uma educação intercultural efetiva para esse público específico. É crucial notar que essas leis são formuladas predominantemente por pessoas não indígenas que, muitas vezes, não estão plenamente familiarizadas com a realidade dos povos nativos. Portanto, essas leis são consideradas políticas indigenistas elaboradas por diferentes esferas, notadamente pelo Estado Federativo.

No estado do Tocantins, as discussões sobre políticas para a educação escolar indígena tiveram início em 1998, com a promulgação da Lei nº 1.038, de 22 de dezembro de 1998. Este documento aborda principalmente o Sistema Estadual de Educação e a organização escolar, garantindo às comunidades indígenas o direito ao ensino fundamental regular com o uso de suas línguas maternas e métodos de aprendizagem próprios (Tocantins, 1998). Nesse contexto, a SEDUC tem buscado atender às diretrizes estabelecidas, elaborando normas para regular a educação indígena no estado do Tocantins, como a criação do Conselho Estadual de Educação Indígena do Tocantins (CEEI-TO) em 2005, por meio do Decreto nº 2.367, de 14 de março. O CEEI-TO tem como objetivo deliberar e discutir políticas, programas, implantação e supervisão de ações relacionadas à oferta de educação escolar indígena. A Resolução nº 78, de 20 de junho de 2007, dispõe sobre a instrução de processos para a criação e regulamentação de escolas indígenas no estado do Tocantins, preferencialmente em terras indígenas, para oferecer educação básica. Essas escolas devem ser autorizadas, credenciadas e reconhecidas pelo sistema estadual de educação, seguindo os preceitos da Lei 9.394/96, ou seja, devem ser específicas, bilíngues e interculturais (Tocantins, 2007).

A Lei nº 2.139, de 3 de setembro de 2009, que dispõe sobre o sistema estadual de ensino, estabelece que o ensino fundamental deve ter duração mínima de 9 anos, sendo obrigatório e gratuito, garantindo às comunidades indígenas o uso da língua materna e métodos de aprendizagem próprios. Além disso, assegura a oferta de modalidades educacionais, incluindo a educação escolar indígena. A seção III da lei aborda especificamente a educação escolar indígena, buscando oferecer, dentro das possibilidades, um ensino fundamental e médio bilíngue e intercultural, respeitando a diversidade sociocultural.

Apesar de haver legislação prevendo o ensino bilíngue com metodologias próprias, observa-se que as comunidades indígenas carecem de livros didáticos adequados. Isso apresenta um desafio significativo e crucial. Enfrenta-se a necessidade premente de criar materiais educativos bilíngues que considerem as línguas nativas de cada comunidade atendida. Em vez de recorrer a materiais genéricos produzidos em massa, que não atendem às necessidades específicas das escolas locais, é necessário focar na produção de recursos que sejam culturalmente relevantes e linguisticamente apropriados. Esta questão tem-se mostrado um obstáculo importante para alcançar os objetivos de uma educação verdadeiramente multilíngue e multicultural para as comunidades indígenas (Souza, 2019).

Em resumo, embora haja uma clara intenção do governo do estado do Tocantins em desenvolver uma educação com perspectiva intercultural, a legislação existente muitas vezes reflete uma visão colonial, elaborada por pessoas não indígenas. Isso tem mantido valores coloniais na gestão, no currículo e nas escolas, apresentando desafios significativos para a efetiva implementação de políticas educacionais que atendam às necessidades específicas dos povos indígenas. Há uma lacuna significativa na produção de materiais didáticos na língua Akwê, específica para a Escola Wakômëkwa, e na capacitação adequada dos professores. As parcerias com instituições de ensino superior, como a UFT, têm desempenhado um papel importante na mediação dessas questões, mas mais esforços são necessários para promover uma verdadeira interculturalidade na educação indígena.

Em 2013, a SEDUC, em colaboração com o CEEI-TO, empreendeu a elaboração da primeira Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do estado do Tocantins (PPEEI-TO). Esse empreendimento contou com a participação de professores indígenas, do coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas da UFT (LALI) e do professor Francisco Edvigés Albuquerque,

coordenador do Observatório da Educação Escolar Indígena (UFT/CAPEs). Segundo Muniz (2017, p. 108-109), é necessário oferecer “um ensino transdisciplinar que valorize o conhecimento do aluno, integrando escola e família e comunidade por meio de um currículo diferenciado que contemple a diversidade sociocultural dos povos indígenas do Estado do Tocantins (SEDUC/TO, 2013)”. Nesse sentido, a proposta foi concebida de modo a contemplar as especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas estabelecidas no Tocantins, abrangendo aspectos como habitação, corpo e vestuário, alimentação, brincadeiras, organização política, condições ambientais, mundo do trabalho, curas e ritos, expressões artísticas, narrativas locais, calendário local e riquezas da floresta, como plantas medicinais, árvores e frutos (Muniz, 2017).

A PPEEI-TO foi estruturada por áreas de conhecimento, adotando a metodologia da Mandala dos Saberes, a qual busca estabelecer um diálogo e interação entre os saberes, tendo o aluno indígena como elo central nessa interação. As disciplinas Língua Indígena, Arte e Cultura, e História e Cultura Indígenas foram especialmente concebidas para manter viva a cultura dos povos indígenas no ambiente escolar, servindo como instrumentos para a preservação das tradições culturais. Essas disciplinas emergem como as principais contribuintes para o desenvolvimento de uma perspectiva intercultural no currículo indígena (Muniz, 2017). Além disso, a Lei nº 2.977, de 8 de julho de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE/TO, 2015-2025), estabelece diretrizes em consonância com as disposições da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, referentes ao Plano Nacional de Educação, visando atender às demandas relativas à equidade educacional e à diversidade cultural nas comunidades indígenas. Essa abordagem implica a disponibilização de material didático específico e de instrumentos pedagógicos que preservem a identidade cultural e a língua materna das comunidades indígenas (PEE/TO, 2015).

Além disso, a Resolução nº 160, de 19 de dezembro de 2016, aprovou as estruturas curriculares da Rede Estadual de Ensino, contemplando a oferta de ensino nas comunidades indígenas do Tocantins. Essas estruturas incluem o ensino fundamental (anos iniciais e finais), ensino médio, curso médio básico e educação de jovens e adultos. O documento descreve detalhadamente cada estrutura, especificando as áreas de conhecimento, os componentes curriculares, a carga horária semanal, anual e total, bem como o número de aulas para cada série. Destaca-se que os saberes indígenas são previstos como componentes curriculares e devem ser ofertados de maneira contextualizada, levando em consideração os valores, crenças e costumes de cada povo (SEDUC, 2016). Já a Resolução nº 11, de 14 de fevereiro de 2017, aprovou novas estruturas curriculares da Rede Estadual de Ensino, contemplando a oferta de ensino no campo rural e nas comunidades indígenas e quilombolas. Em específico para as comunidades indígenas, a resolução garante a oferta do ensino fundamental (anos finais), ensino médio (curso médio básico) e educação de jovens e adultos (3º segmento), com a possibilidade de ocorrer em períodos diurnos e noturnos (SEDUC, 2017).

Ainda no contexto normativo, a educação escolar indígena emerge como um domínio específico. No âmbito do Regimento Escolar, a educação escolar indígena é delineada com meticulosidade. No Capítulo III, o destaque recai sobre o artigo 6º, § 1º, que determina a prioridade de garantir o estudo da língua materna indígena como primeira língua, além da língua portuguesa como segunda, refletindo um compromisso com a preservação e valorização das identidades linguísticas e culturais (SEDUC, 2018). De acordo com o diretor da Escola Wakömëkwa, a aplicação desse regimento se torna a bússola orientadora das práticas educacionais na instituição, refletindo um padrão uniforme que abarca todas as unidades escolares da rede estadual do Tocantins. Dessa forma, a escola se alinha à estrutura curricular determinada para as escolas indígenas no estado, abrangendo diferentes níveis de ensino, do fundamental ao médio, bem como a educação de jovens e adultos (Souza, 2019).

No entanto, apesar das diretrizes estabelecidas pelo Regimento Escolar e pela estrutura curricular, há uma lacuna entre o que é preconizado na legislação e sua efetiva implementação prática. Os materiais didáticos disponibilizados e a abordagem pedagógica adotada ainda refletem uma visão uniformizada, distante da interculturalidade e da especificidade dos saberes indígenas. Portanto, o desafio para o Estado reside não apenas na formulação de políticas públicas alinhadas com as normativas legais, mas também na sua efetivação e na promoção de um ambiente educacional verdadeiramente intercultural, capaz de reconhecer e celebrar a diversidade presente nas comunidades indígenas.

A escola indígena e a integração de saberes por meio da produção de material didático bilíngue

São muitos os desafios enfrentados pelos povos indígenas no Brasil, apesar dos esforços políticos e das reivindicações por seus direitos. Xerente (2017) e Cunha (2019) destacam a continuidade da violência, da expropriação de terras e da negligência governamental em relação aos povos indígenas, demonstrando que as políticas de proteção ainda não foram efetivamente implementadas. Cunha (2019) enfatiza que as mudanças ocorrem mais em nível teórico do que prático. O Estado busca integrar os povos indígenas à sociedade, mas ainda sem considerar suas especificidades culturais e territoriais. A autora ressalta a importância do reconhecimento internacional da diversidade socioambiental brasileira e a necessidade de cumprir os direitos definidos na Constituição, garantindo o respeito às tradições, línguas e territórios indígenas.

Além disso, destaca-se a luta dos povos indígenas pela educação, saúde e outros direitos fundamentais, buscando igualdade de oportunidades e uma abordagem intercultural na educação escolar. É fundamental promover políticas efetivas que respeitem e valorizem a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, garantindo o acesso equitativo à educação e a outros serviços básicos. Isso requer uma abordagem colaborativa e decolonial, que reconheça e valorize os conhecimentos tradicionais indígenas e promova um diálogo intercultural genuíno.

Além do mais, é necessário preservar e promover as línguas indígenas, pois elas são fundamentais para a transmissão de conhecimentos, cultura e identidade das comunidades indígenas. No entanto, muitas línguas indígenas estão em risco de extinção devido à pressão da língua dominante (português), à falta de políticas linguísticas adequadas e à perda de falantes fluentes. “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). A revitalização e a valorização das línguas indígenas são essenciais para garantir a continuidade cultural e a autonomia das comunidades indígenas. Isso envolve o desenvolvimento de programas de educação bilíngue e intercultural, o apoio à produção de materiais educacionais e culturais nas línguas indígenas, o fortalecimento das instituições de ensino e pesquisa voltadas para as línguas indígenas, entre outras iniciativas no sentido de manter a tradição oral no contexto escolar atrelada aos conhecimentos ocidentais.

Pelos relatos de alguns professores da Escola Estadual Indígena Wakōmēkwa percebeu-se que os obstáculos em relação ao ensino para a comunidade indígena vão muito além das questões estruturais e organizacionais da escola. A escola oferta o ensino indígena do 1º ao 5º anos do ensino fundamental; 6º ao 9º anos, segunda fase, com turmas multisseriadas, EJA, 2º e 3º segmentos, noturno, e ensino médio com turmas multisseriadas. Porém, a primeira urgência refere-se à promoção de materiais didáticos nas línguas indígenas para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. Além disso, é imprescindível a promoção de material didático bilíngue, inter e transcultural, uma vez que para os professores existe dificuldade em lidar com os dois conhecimentos (Souza, 2019).

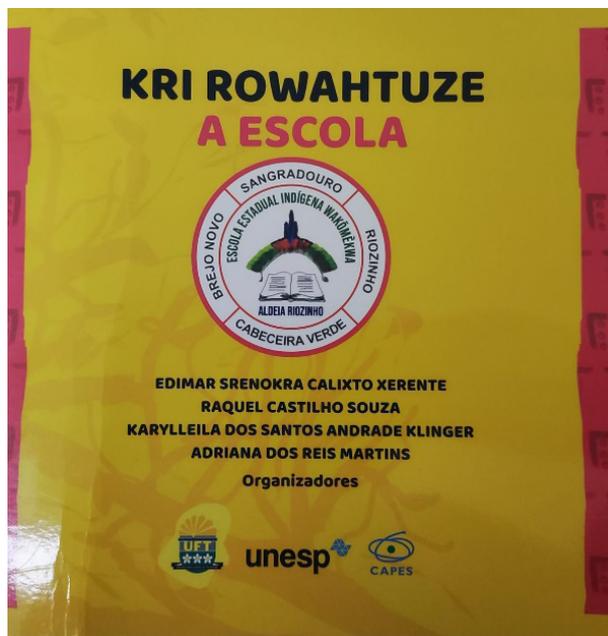
A lei nacional diz que as crianças devem ser alfabetizadas na língua materna e que, do 5º ao 9º anos, o ensino deve acontecer por meio das duas línguas. Mas a escola tem começado a introduzir a segunda língua desde o 2º ano com tradução, justamente por não existir livro didático na língua indígena. Os poucos materiais didáticos que possuem são todos em português e os professores precisam ministrar aulas na língua materna para preservar a cultura. Eles fazem uso de alguns materiais escritos em Akwẽ, mas que não foram elaborados por eles. Encontram dificuldades de produzir, escrever em Akwẽ e em português, o “que está na memória”. Existe urgência de material didático na língua materna e, para isso, precisam de contribuição para escrever, principalmente os materiais de alfabetização. Para que eles possam escrever sua própria história, é essencial que dominem a técnica da escrita e a utilizem em seu benefício. Munduruku (2009) enfatiza que a tecnologia não pode ser negada, sendo fundamental para preservar a memória ancestral. O uso e a integração da tecnologia são hoje uma realidade que requer compreensão e enfrentamento dentro do espaço indígena. Compreender a técnica não significa negar sua existência ou origem, mas afirmar a capacidade de transformar a memória em identidade. “É uma demonstração de capacidade de se afirmar, adentrando o universo mítico para se fazer conhecer pelo outro”

(Munduruku, 2009, s./p.)

Portanto, escrever as histórias da comunidade poderia ser uma oportunidade de reencontro com a cultura e identidade dos povos Xerente. Ao registrar a cultura, lendas, rituais e história, estaríamos reafirmando a origem e a tradição ligadas a outras experiências que atualizam o pensamento ancestral. Isso implicaria em recordar, revisitando o passado no presente. Essa ação é urgente, pois, segundo os professores da Escola Wakömëkwa, os mais velhos e anciãos estão falecendo, e os jovens têm pouco conhecimento sobre suas histórias, origens e tradições com precisão. Munduruku (2009) salienta que a memória está constantemente se atualizando e buscando dominar novas tecnologias para se manter viva. A escrita é apenas uma dessas técnicas, enquanto existem outras como o vídeo, o museu, os festivais, as apresentações culturais, a internet, o rádio e a televisão. Essas formas contemporâneas de expressão são vitais para a preservação da cultura ancestral e são fundamentais para os dias atuais. Registrar é, portanto, movimentar-se a partir da memória, navegando entre o passado e o presente. A produção de materiais didáticos bilíngues poderia estimular essa movimentação na comunidade escolar, oferecendo condições para vincular a oralidade à escrita como uma possibilidade de complementação, e não de interrupção, da tradição.

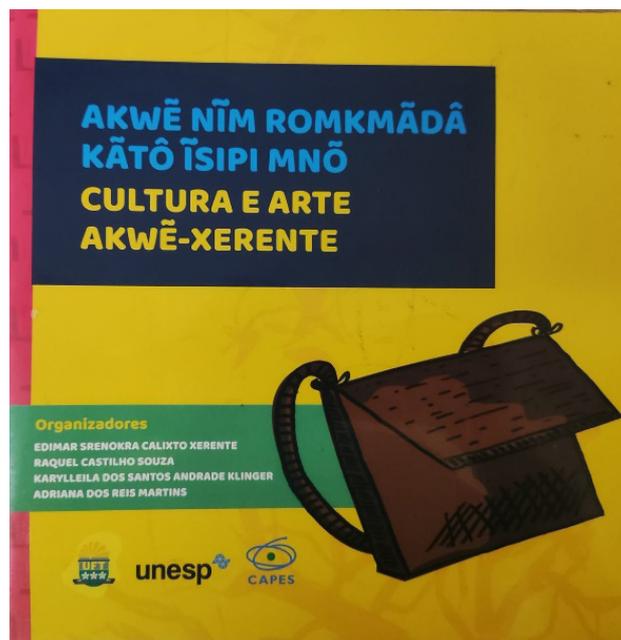
Isso vem ao encontro das ações desenvolvidas pelos professores da UFT junto à comunidade da Escola Estadual Indígena Wakömëkwa. Nos anos de 2019 (Figura 1) e 2020 (Figura 2), foram publicados dois materiais didáticos bilíngues resultados de pesquisas realizadas na escola com os gestores, professores e estudantes. Esses livros foram escritos em duas línguas: a materna, akwëxerente, e o português. Ambos foram resultados de um trabalho coletivo entre os membros da comunidade escolar, objetivando trabalhar com os estudantes, de modo a fortalecer a identidade e a comunicação do povo Xerente.

Figura 1. Capa do livro didático *Kri rowahtuze - A escola*



Fonte: Xerente *et al.* (2019)

Figura 2. Capa do livro didático *Akwẽ Nĩm Romkmãdã - Cultura e arte Akwẽ-Xerente*



Fonte: Xerente *et al.* (2020).

Além disso, há questões com o planejamento, a pedagogia e a metodologia. Os professores relataram dificuldades em planejar adequadamente as aulas e em avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, o que torna difícil o replanejamento das atividades em sala de aula. Eles necessitam de formação sobre o uso de metodologias e a elaboração de um projeto político pedagógico aprovado pela comunidade. Os índices de reprovação entre os alunos indígenas que frequentam escolas não indígenas são alarmantemente altos. A educação Akwẽ é complexa, pois lida com dois conhecimentos e culturas diferentes. A prática pedagógica intercultural é fundamental para promover o entendimento e a funcionalidade dessas culturas na Escola Estadual Indígena Wakõmẽkwa.

Esse desafio reflete o que Sacavino (2012) e Santos (2010a, 2010b) apontam sobre a necessidade de desenvolver práticas na perspectiva da interculturalidade e da educação intercultural. É crucial compreender que os conhecimentos universais e tradicionais podem ser complementares, não ocultando as desigualdades, contradições e conflitos entre as pluralidades culturais, mas trabalhando com elas e intervindo nelas a partir da dialética entre completude e incompletude. Nesse sentido, as rodas de conversa realizadas com os professores da escola têm contribuído para esse reconhecimento da cultura e das ações desenvolvidas para sua manutenção. Santos (2010b) destaca que o ponto de partida para essa reflexão é o diálogo, que pode ser um momento de frustração e descontentamento com a própria cultura ou com as ações desenvolvidas diariamente para manter a tradição.

No contexto das rodas de conversa, emergiram sentimentos relacionados à função da escola, seu papel atual e o desejado. Um dos professores da Escola Wakõmẽkwa expressou a percepção de que ela “é o caminho que leva à educação, ao ensino e à união da sabedoria para todos os povos”. Para outro professor, a escola “é onde podem estudar história, costumes e língua. E também aprendemos a ler e escrever na língua materna e em português”. Ao mesmo tempo, reconhecem que há muito a ser feito para concretizar esses desejos. Um deles observou que “não praticamos a cultura”. Outro mencionou que “o artesanato agora é feito para vender e não mais para praticar a cultura ou preservá-la” (Souza, 2019).

Santos (2010b) destaca que os momentos de frustração ou descontentamento surgem da compreensão prévia da existência e da possível relevância de outras culturas. A consciência da incompletude cultural leva ao impulso para o diálogo intercultural e para a hermenêutica diatópica. No entanto, essa reflexão deve partir dos agentes da cultura, não apenas dos pesquisadores. O

diálogo sobre os princípios da educação intercultural, com a comunidade escolar, pode ser iniciado por meio de rodas de conversas temáticas, estimulando uma reflexão sobre a cultura de origem, tradições e formas de mantê-las na escola. Nisso, o projeto de extensão da UFT tem tentado atuar a partir das oficinas que vêm sendo desenvolvidas junto à comunidade escolar ao longo dos últimos anos.

Os povos indígenas desejam um sistema educacional que valorize os dois tipos de conhecimento, e esse ideal está em construção, apesar das dificuldades e limitações enfrentadas. No entanto, os jovens indígenas têm demonstrado interesse nos estudos e, muitas vezes, se afastam dos anciãos, esquecendo-se de partes importantes de sua cultura.

A importância da escrita para os povos indígenas vai além da mera adaptação aos códigos da sociedade nacional dominante. Ela representa uma oportunidade de preservar e transmitir a cultura, combatendo a perda de línguas e de conhecimentos tradicionais. Para os membros da comunidade Riozinho Kakumhu reflete justamente essa necessidade dos registros, porque eles têm a história, a tradição, a música e nem todos sabem contar e cantar. Os povos Xerente mais velhos estão falecendo, por isso é preciso resgatar. Nas atividades da Escola Estadual Indígena Wakõmëkwa, a prática do desenho é muito comum. Nas paredes das salas de aulas e nos cadernos dos alunos encontram-se diariamente desenhos dos mais diferentes temas, envolvendo estudos sobre a cultura indígena, desde a alfabetização até os anos mais avançados, por meio do grafismo. Desse modo, a escrita sempre esteve presente na cultura indígena, geralmente por grafismo nas cerâmicas, madeira, pintura corporal, entre outros.

A escola é vista como um meio fundamental para promover a aprendizagem cultural e para enfrentar os desafios impostos pela política e pelas mudanças sociais. O ensino das artes, sob uma perspectiva intercultural pós-colonial, pode ser uma possibilidade importante para atender às necessidades locais e promover a preservação da identidade cultural dos povos indígenas. A partir das análises realizadas, fica evidente que as comunidades indígenas enfrentam desafios significativos na manutenção de sua identidade cultural e na transmissão de seus conhecimentos tradicionais para as gerações futuras. A integração desses saberes indígenas com o conhecimento contemporâneo enfrenta diversos desafios no ambiente escolar, incluindo a manutenção das línguas maternas conforme preconizado pelas legislações que regem a educação indígena. Portanto, é crucial reconhecer os potenciais benefícios dessa integração para o desenvolvimento cultural e educacional das comunidades.

Para alcançar a integração de saberes indígenas e contemporâneos, é essencial repensar os projetos educacionais, garantindo a participação ativa das comunidades indígenas na definição de suas finalidades e práticas. Novas discussões sobre currículo flexível e diferenciado oferecem oportunidades para valorizar a territorialidade, a experiência local e a identidade do povo, reconhecendo e valorizando outros saberes para além dos territórios de origem (Souza, 2019). O currículo precisa refletir as condições sociais concretas e promover uma aprendizagem significativa e reflexiva. Para isso, a formação dos professores também se torna fundamental nesse processo, exigindo uma ação pedagógica crítica que supere a mera reprodução de conhecimento. É necessário despertar o desejo pelo aprendizado, associando o saber ao querer e ao fazer. Nesse sentido, o ensino em interação com a cultura Akwë representa uma possibilidade de (re)invenção da escola indígena para uma prática intercultural pós-colonial na Escola Estadual Indígena Wakõmëkwa.

Promover a interculturalidade implica em uma postura crítica decolonial, que reconheça e valorize os saberes tradicionais sem reduzi-los a modelos epistemológicos hegemônicos. É necessário romper com a subalternização ontológica e epistemológica dos grupos e agentes colonizados, incentivando uma abordagem educacional baseada na epistemologia fronteiriça. Diante desse desafio, persiste a necessidade de preservar a cultura indígena nas escolas indígenas, promovendo a interculturalidade e o respeito à diversidade desses povos como pilares fundamentais do processo educacional.

Considerações finais

É reconhecível que os povos indígenas manifestam diversas formas de expressão artística, derivadas de suas ricas culturas, que incluem pintura corporal, artesanato, dança e música, entre outras. Contudo, enfrentam-se diversos obstáculos no processo de integração dos saberes indígenas e contemporâneos no ambiente escolar, dentre os quais se destaca a preservação da língua materna, conforme preconizado pelas legislações que respaldam a educação dos povos indígenas. Há, portanto, potenciais contribuições e benefícios decorrentes dessa integração para o desenvolvimento cultural e educacional dos estudantes das comunidades.

As marcas históricas, sociais, culturais e identitárias do povo Xerente são evidentes em seu território, onde se observam conflitos e traços de desterritorialização cultural. Essa realidade se torna aparente nos relatos dos professores, os quais destacam a importância de não apenas resgatar, mas preservar a cultura Xerente, reconhecendo-a como um patrimônio vivo. A escola, para esses professores e para a comunidade em geral, é vista como um espaço fundamental para fortalecer essa cultura. O professor enfatiza isso com clareza, apontando que: *“não é resgatar, é preservar, porque a cultura Xerente está viva. É preciso preservar! Valorizar!”* A escola, para esses professores e a comunidade em geral, é vista como um espaço fundamental para fortalecer essa cultura.

Ao discutir sobre território nesse contexto, entende-se que este pode ser considerado uma categoria de análise para interpretar a realidade educacional, à luz do pensamento pós-colonial, que busca a emancipação. O currículo, abordado na perspectiva rizomática, não se limita às disciplinas tradicionais, mas se abre para o novo, para o processo educativo e para um território que desafia a ciência de Estado e o currículo rígido da escola oficial (Diniz; Costa; Diniz, 2011).

É imperativo uma mudança na prática educacional, com a implementação de estratégias pedagógicas eficazes que promovam a integração dos saberes indígenas e contemporâneos no ensino. Isso pode ser alcançado por meio de atividades práticas que valorizem e respeitem a cultura e as tradições indígenas, reconhecendo a importância da valorização desses saberes no contexto educacional. Os indígenas almejam uma educação que fortaleça seu sentimento de pertencimento, baseada em suas histórias e tradições, para que possam exercer plenamente seus direitos e deveres nas comunidades. Para tanto, é fundamental que participem ativamente das definições e finalidades dos projetos educacionais, bem como das discussões e práticas nas escolas indígenas (Souza, 2019). Para a comunidade escolar, a produção dos materiais didáticos bilíngues caracteriza um avanço e sua concretização aconteceu por meio de experiências satisfatórias para os envolvidos. Nessa construção, tiveram a oportunidade de rememorar a história do povo Xerente, a arte, a cultura, assim como a importância da tradição e da escola para a comunidade. Falar mais do projeto enquanto intervenção e resultados. Essas ações possibilitaram uma prática intercultural ao refletirem sobre a história local e a cultura Xerente. Desse modo, acredita-se que passos importantes foram iniciados para a revitalização das questões indígenas assim como para a valorização da tradição na comunidade.

Os projetos interculturais destinados aos povos indígenas têm o potencial de contribuir para a inclusão ativa dessas comunidades no panorama político-econômico nacional. No entanto, é essencial superar distorções e banalizações da diferença, garantindo uma abordagem respeitosa e eficaz dos conteúdos interculturais. De acordo com Collet (2006), os projetos interculturais direcionados aos povos indígenas têm colaborado para que eles permaneçam na querela vista como exclusão em que as condições de desigualdade têm se destacado. Existem, segundo esse autor, distorções quanto ao uso de conteúdos interculturais e uma banalização inquietante da diferença. E é essa realidade evidenciada na Escola Indígena Wakömëkwa.

No Brasil, há legislações que garantem melhorias educacionais desde a Constituição de 1988, e é essencial que essas melhorias sejam efetivamente implementadas. Nesse contexto, a integração do ensino com a expressão da cultura Akwë pode representar uma oportunidade para uma reinvenção da escola indígena, promovendo uma prática intercultural pós-colonial na Escola Estadual Indígena Wakömëkwa. Ações baseadas no princípio da interculturalidade, aliadas a uma postura crítica decolonial, podem contribuir para a valorização dos saberes tradicionais e para o fortalecimento da identidade indígena na escola. Estimular um pensamento na perspectiva

decolonial, que questione o conhecimento colonizado e promova uma reorientação crítica dos conceitos de cidadania, democracia e direitos humanos, é essencial para o desenvolvimento de práticas educativas fundamentadas em uma epistemologia fronteiriça. Diante desse contexto, o desafio persiste em preservar a cultura indígena nas escolas indígenas e promover o ensino intercultural que respeite a diversidade desses povos.

Referências

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008.

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

BRASIL. **Decreto nº 26/91**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília: Presidência da República, 1991a.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 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, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Brasília, 2009.

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: Câmara dos Deputados, 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.

CAPACLA, M. V. O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995): resenhas de teses e livros. **Cadernos de Educação Indígena**, v. 1. Brasília/São Paulo: MEC/MARI-USP, 1995.

COLLET, C. G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: SECAD/MEC, 2006. p. 115-129.

CUNHA, M. C. da. Povos da Megadiversidade: o que mudou na política indigenista no último meio século. **Revista Piauí**: questões brasileiras I. São Paulo, edição 148, p. 36-39, jan. 2019.

DINIZ, F. P. S.; COSTA, A. C. L. da; DINIZ, R. E. S. Territórios, Rizomas e o Currículo na Escola. **Revista Educação**, v. 12, n. 2, p. 313-328, jul./dez. 2011.

LADEIRA, M. E. De “povos ágrafos” a “cidadãos analfabetos”: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais para os povos indígenas no Brasil. *In*: CUNHA, M. C. da; CESARINO, P. de N. **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 435-454.

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

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa – um instrumento metodológico possível. **Revista temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

MUNDURUKU, D. **Literatura indígena: o tênue fio entre escrita e oralidade**. 2009. Disponível em: <http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com.br/2014/12/literatura-indigena-e-o-tenu-fio-entre.html>. Acesso em: 28 jan. 2024.

MUNIZ, S. de S. **Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins: uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do Magistério Indígena**. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2017.

PEE/TO. **Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025)**. Lei Nº 2.977, de 8 de julho de 2015. Palmas, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América. *In*: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Lugar CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Editorial/Editor, 2005, p. 107-130.

SACAVINO, S. **Interculturalidade e Educação: desafios para a reinvenção da escola**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3892b.pdf. Acesso em: 14 abr. 2024.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 31-83.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

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

SEDUC. **Resolução nº 011, de 14 de fevereiro de 2017**. Estrutura Curricular da Rede Estadual de Ensino. Palmas: SEDUC, 2017.

SEDUC. **Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino**. Palmas: SEDUC, 2018.

SOUZA, R. C. **A educação escolar indígena intercultural e o ensino das artes: um olhar sobre as práticas da escola Wakömëkwa na comunidade Riozinho Kakumhu - povo Xerente - Tocantins**. São Paulo: Unesp, 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TOCANTINS. **Lei nº 1.038, de 22 DE dezembro de 1998**. Publicado no Diário Oficial nº 753. Governador do Estado do Tocantins - Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins, Palmas, 1998.

TOCANTINS. **Lei nº 78, de 20 de junho de 2007**. Governador do Estado do Tocantins – Secretaria da Educação e Cultura, Conselho Estadual de Educação, Palmas, 2007.

TOCANTINS. **Decreto nº 4.533, de 19 de abril de 2012**. Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins. Governador do Estado do Tocantins, Palmas, 2012.

UFT. **Interculturalidade, Identidade e Memória**: desafios socioculturais, midiáticos e educacionais nas Aldeias Riozinho e Salto, Povo Xerente, no Estado do Tocantins. Projeto de Pesquisa e Extensão. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, E. B. **Sociedades tradicionais podem servir de exemplo**. Conferência na Universidade Federal de Minas Gerais, em 9 de outubro de 2017. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/viveiros-de-castro-propoe-formas-de-viver-em-paz-com-o-mundo-em-conferencia>. Acesso em: 28 jan. 2024.

WARSCHAUER, C. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria do pensamento, para a inclusão e formação. In: SCOZ, B. *et al.* (Orgs.). **Psicopedagogia**: contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 13-23.

WARSCHAUER, C. **A Roda e o Registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

XERENTE, E. S. C. **A Educação Intercultural na Escola Wakõmekma**: Perspectivas e Desafios. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Teatro. Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2017.

XERENTE, *et al.* **Kri rowahtuze - A escola**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.

XERENTE, *et al.* **Akwẽ Nĩm Romkmãdã - Cultura e arte akwe-xerente**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

ZOIA, A. Educação Escolar Indígena e a Legislação Brasileira: uma proposta inclusiva. In: IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva. PUC Minas Gerais Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços. **Anais...** Belo Horizonte, 2006, p. 1-15.

Recebido em 18 de dezembro de 2023.

Aceito em 23 de fevereiro de 2024.