



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESQ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

JANDIRA RODRIGUES AQUINO LIMA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO TOCANTINS SEDUC:
intenção e resultados**

**Palmas – TO
2023**

JANDIRA RODRIGUES AQUINO LIMA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO TOCANTINS SEDUC:
intenção e resultados**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em
Educação - PPGE da Universidade Federal do Tocantins, como
requisito parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. José Carlos da Silveira
Freire**

Palmas – TO

2023

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

- L732f Lima, Jandira Rodrigues Aquino.
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO TOCANTINS SEDUC: intenção e
resultados. / Jandira Rodrigues Aquino Lima. – Palmas, TO, 2023.
136 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do
Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-
Graduação (Mestrado) em Educação, 2023.
Orientador: José Carlos da Silveira Freire
1. Teoria-Prática. 2. Xerente. 3. Formação. 4. Professores
Indígenas. I. Título

CDD 370

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

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

JANDIRA RODRIGUES AQUINO LIMA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO TOCANTINS SEDUC:
intenção e resultados**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. José Carlos da
Silveira Freire**

Data da Aprovação: 03/07/2023

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSE CARLOS DA SILVEIRA FREIRE
Data: 09/10/2023 16:09:21-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**Prof. Dr. José Carlos da Silveira Freire – PPPGE - UFT
(Orientador e Presidente da Banca)**

Documento assinado digitalmente
gov.br ADRIANO BATISTA CASTORINO
Data: 26/10/2023 09:06:12-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**Prof. Dr. Adriano Castorino (Profiap/UFT)
(Externo)**

Documento assinado digitalmente
gov.br PAULO FERNANDO DE MELO MARTINS
Data: 01/11/2023 07:35:30-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**Professor Dr. Paulo Fernando Martins (PPPGE - UFT)
(Interno)**

A minha grande amiga e incentivadora
Maria de Lourdes Leôncio Macedo, minha
gradidão.

A Apolônia Rodrigues Silva. Mãe e meu
exemplo de vida. Obrigada por suas
intercessões junto ao Pai. Te amo.

Ao meu esposo Edilson Silva Lima e
minhas filhas Hitalla, Hayssa e Gabriela
que sempre torceram por mim e me
apoiaram. Obrigada por tudo, amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação tem um pouco de cada uma das pessoas que sempre estiveram presentes, contribuíram direta ou indiretamente para que ela se concretizasse. Externo meus agradecimentos a todos que me apoiaram e caminharam comigo durante essa jornada, meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, minha gratidão ao eterno e grandioso Deus, autor e consumidor da minha Fé! Toda honra e toda glória seja dada ao Senhor Jesus, que me guia e me dá forças para seguir minha jornada.

Agradeço à Maria de Lourdes Leôncio Macedo, minha grande amiga, que caminha ao meu lado desde o momento que comecei o processo seletivo para concorrer a uma vaga no mestrado, muito obrigada por acreditar em mim e me auxiliar sempre que preciso, tem um coração gigante, está sempre pronta a ajudar, exemplo de pessoa cristã, competente e dedicada. Tudo que se dispõe a fazer, faz sempre com excelência e um sorriso lindo estampado no rosto! Obrigada por tudo!

À minha família, Dona Apolonia minha amada mãezinha, Edilson meu esposo e minhas filhas Hitalla, Hayssa e Gabriela que estiveram presentes, sempre me apoiando e me incentivando. Obrigada pelas orações e motivação.

A todos os Xerente das aldeias Funil, São Bento, Aparecida e Boa Fé, por permitir meu acesso para realizar as entrevistas com professores e lideranças durante minha estada em suas comunidades, minha gratidão pela receptividade e presteza em repassar conhecimentos valiosos de sua cultura e de seu povo. Obrigada pela recepção e acolhimento, pelos momentos de aprendizagem e de muito conhecimento. Foram experiências únicas e especiais.

Ao Prof. Dr. Adriano Castorino, por ter acreditado em meu potencial e incentivado meu orientador a aceitar meu projeto para cursar o mestrado, obrigada MESTRE pela oportunidade e confiança em mim depositada e por transbordar simpatia e profissionalismo, gentileza e dedicação, por seu acolhimento incondicional durante as aulas.

Ao meu orientador Prof. Dr. José Carlos da Silveira Freire, pela paciência, presteza, carinho e agilidade para nos atender, obrigada pelos momentos ricos de aprendizagem e pelo tempo que caminhamos juntos nessa jornada, gratidão pela oportunidade de tê-lo como orientador, pois és um exemplo a ser

seguido, como profissional competente e como pessoa, atencioso, capaz de se colocar no lugar do outro, um MESTRE por excelência. Muito obrigada. Deus continue abençoando ricamente sua vida.

Aos professores Adriano Karajá, Maria Istélia Folha, Aldeli Alves Mendes Guerra e Maria de Lourdes Leôncio Macedo, muito obrigada por enriquecer meu trabalho com suas considerações sobre o Curso de Formação de Professores – Magistério Indígena. Como professores do Curso, vocês deixaram seu legado, fazendo suas entregas dentro do proposto, vislumbrando a valorização dos indígenas ali atendidos.

Não poderia deixar de externar minha gratidão especial aos professores Dr. Adriano Batista Castorino e Dr. Paulo Fernando Martins, por terem me aberto os olhos no exame de qualificação e me chamado a razão para ampliar minha pesquisa e trazer mais criticidade ao texto. Seus questionamentos e proposições foram importantes para o rumo que dei a este trabalho. Me faltam palavras para expressar minha gratidão ao Prof. Dr. Adriano Batista Castorino pelas riquíssimas contribuições e revisão realizada em meu texto, sempre segurando minha mão e cuidando de mim, levarei para vida seus ensinamentos e cuidado.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins, Campus Palmas (UFT), os quais foram referências importantes para minha pesquisa, Prof^ª Dra. Juciley Silva Evangelista Freire, Prof^ª Dra. Carmem Lucia Artioli Rolim e Prof. Dr. Idemar Vizolli pelos momentos de discussão e troca de conhecimentos durante as aulas.

À Secretaria da Educação do Estado do Tocantins, em nome do Secretário de Educação Professor Fábio Pereira Vaz, por ter atendido prontamente nossa solicitação para realizar pesquisas na sede da Secretaria da Educação - SEDUC e em escolas indígenas das aldeias Funil, São Bento, Aparecida e Boa Fé do Povo Xerente, jurisdicionado à Diretoria Regional da Educação de Miracena-TO. À Professora Maria Istélia Coelho Folha, técnica da Gerência de Educação Escolar Indígena pelas informações concedidas, que foram de suma importância para enriquecer minha dissertação.

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

Pra nós, os indígenas é assim, muito forte a questão do ver, a questão do ouvir, por exemplo: um choro ritual, alguém está fazendo um choro ritual, a comunidade sabe porque isso acontece, esse choro virtual, ou porque está com saudade de alguém, ou porque chegou alguém de outra aldeia né, é um tipo de saudação, mas também é um tipo de despedida de alguém que está partindo, ou alguém que está com saudade da pessoa que não está mais aqui. Então eu falo, eu defendo muito essa questão do vê, muitas pessoas me perguntam porque letramento? Porque no mundo do branco, letra vem do escrever, eu estudei bastante no mundo do português, letramento é algo que te ensina, algo que te informa, que te orienta, através do contato com a escrita nosso conhecimento aconteceu, não foi necessário a escrita, mas a transmissão aconteceu, a manifestação do conhecimento aconteceu, eu falo muito essa questão, porque hoje tem essa ferramenta da escrita, o entender da escrita, nós lá atrás não tivemos essa ferramenta da escrita, era outra comunicação. Por exemplo na cidade tem o semáforo, temos placas da rua, onde você está, para onde você quer ir, na aldeia tem o tamanho da árvore para te nortear onde você quer ir, tem as montanhas, tem as águas, tem os rios, a lua, as fases da lua que os homens plantam suas roças, cuida das suas terras pra plantar, que não foi necessário escrever. A escrita é a consequência do conhecimento, a escrita não veio primeiro, mas o conhecimento veio antes. Nós somos da oralidade, ainda é muito forte essa questão da oralidade, o discurso a conversa, eu tenho quatro crianças em casa, você não vai aconselhar através da escrita né, mas a voz sai, a voz te ensina, o silêncio te ensina algo né, eu como indígena que estou falando isso, morador de aldeia, que nasceu em uma aldeia.

Eneida Brupahi Xerente

RESUMO

Este trabalho trata da formação de professores indígenas desenvolvida pela Secretaria de Educação do Tocantins – Seduc. Analisa os efeitos do Curso de Formação Magistério Indígena para ampliação da compreensão e atuação da prática educativa do professor que leciona nas escolas das comunidades da Área Indígena Funil do Povo Xerente. Trata-se de uma pesquisa baseada na abordagem qualitativa cujos dados foram coletados através da pesquisa bibliográfica, documental e por meio da aplicação de entrevistas com professores e lideranças indígenas. A investigação demonstrou que o Curso de Formação Magistério Indígena foi relevante do ponto de vista da melhoria da identificação com a profissão docente e sua prática docente indígena, porém precisa dialogar com os saberes e práticas construídas na comunidade Indígena Xerente.

Palavras-chave: Teoria-Prática, Xerente, Formação, Professores, Indígenas.

ABSTRACT

This work deals with the training of indigenous teachers developed by the Tocantins Department of Education - SEDUC. It analyzes the effects of the Indigenous Magisterium Training Course to broaden the understanding and performance of the educational practice of the teacher who teaches in the schools of the communities of the Funil do Povo Xerente Indigenous Area. This is a research based on the qualitative approach whose data were collected through bibliographic, documentary research and through the application of interviews with teachers and indigenous leaders. The investigation demonstrated that the Indigenous Magisterium Training Course was relevant from the point of view of improving identification with the teaching profession and its indigenous teaching practice, but needs to dialogue with the knowledge and practices built in the Xerente Indigenous community.

Keywords: Theory-Practice, Xerente, Training, Teachers, Indigenous.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - Livro Português Intercultural.....	54
Figura 2 - Solenidade de Formatura - entrada dos formandos.....	57
Figura 3 - Participação de autoridades na solenidade de formatura dos cursistas em Magistério Indígena - Cemix, Tocantínia.....	57
Figura 4 - Formando Mauro Ihtot Krahô	58
Figura 5 - Formanda Marta Myixá Karajá	59
Figura 6 - Solenidade de Formatura - Juramento	59
Figura 7 - Mapa do Tocantins com localização de terras indígenas.....	62
Figura 8 - Mapa das Terras Indígenas Xerente	63
Figura 9 - Representação dos seis clãs e suas parcerias.	64
Figura 10 - Escola Estadual Indígena Kbarê-wdêhu.....	70
Figura 11 - Wareti - extensão da Escola Estadual Indígena Kbarê-wdêhu	74
Figura 12 - Escola Estadual Indígena Romtepre	78
Figura 13 - Escola Estadual Indígena Sakruiwe	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de Vagas por Povo Indígena.....	39
Tabela 2 - Número de Aprovados por Povo Indígena.....	39
Tabela 3 - Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins.....	42
Tabela 4 - Componentes curriculares oferecidos nas capacitações	43
Tabela 5 - Componentes curriculares oferecidos nas capacitações	44
Tabela 6 - Comunidades indígenas do Tocantins	45
Tabela 7 - Componentes curriculares oferecidos nas capacitações	45
Tabela 8 - Disciplinas do Núcleo Comum.....	49
Tabela 9 - Disciplinas do Núcleo Específico	49
Tabela 10 - Indígenas formados em Magistério Indígena.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE-TO - Conselho de Educação Escolar do Tocantins

CEEI - Conselho de Educação Escolar Indígena

CFME - Curso de Formação Magistério Indígena

CEMIX - Centro de Ensino Médio Indígena Xerente

CONEEI - Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

DCEEI - Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena

DRE-Diretoria Regional de Educação

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

GEI - Gerência de Educação Indígena

LALI - Laboratório de Línguas Indígenas /Núcleo de Estudos e Pesquisa com Povos Indígenas

LDBEN - Lei de Diretrizes e da Educação Nacional 9394/96

MEC - Ministério da Educação

MT - Mato Grosso

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGE - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena

SEDUC/TO - Secretaria de Educação do Tocantins

SIL - Summer Institut of Linguistic

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFT - Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.	15
2.	PERCURSO METODOLÓGICO.	19
3.	SEÇÃO I: EDUCAÇÃO BÁSICA E AS REFORMAS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS	24
3.1	Breve Histórico: Reforma da Educação Básica no Brasil e suas implicações para o campo da formação de professores indígenas.	24
3.2	Formação de Professores Indígenas e a Legislação Educacional.	28
3.3	A Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil.	31
3.4	Política de Formação de Professores Indígenas no Estado do Tocantins.	35
4.	SEÇÃO II: CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	41
4.1	Curso de Formação de Professores: Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins.....	41
4.2	Proposta de Formação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins	46
4.3	Breve relato sobre a produção de materiais didáticos no Curso de Formação de Professores Indígenas.	52
4.4	Último encontro de formação em Magistério Indígena no Estado do Tocantins	56
5.	SEÇÃO III - NARRATIVAS DOS PROFESSORES INDÍGENAS	61
5.1	Breve relato sobre o Povo Xerente	61
5.2	Temas voltados à prática de cada povo	65
5.3	Diálogo com professores indígenas.	67
5.3.1	Diálogo com Maurício Sremtewe Xerente	67
5.3.2	Diálogo com Elivaldo Wakuke Xerente	70
5.3.3	Diálogo com Levy Dacazerikwá Xerente.....	75
5.3.4	Diálogo com Gilberto Antônio de Brito Xerente.....	78
5.3.5	Diálogo com Leonardo Suke Xerente.....	81
5.3.6	Diálogo com Gilberto Antônio de Brito Xerente.....	83
5.4	Diálogo com lideranças indígenas.....	87
5.4.1	Diálogo com Eneida Brupahi Xerente	87
5.4.2	Dialogo com Elso Xerente.....	90
5.4.3	Diálogo com Edilson Sinãri Xerente	92
5.5	Reflexão sobre os efeitos do Curso de Formação Magistério Indígena para ampliação da compreensão e atuação da prática educativa do professor.	94
6.	Seção IV - NARRATIVAS DOS PROFESSORES DO CURSO MAGISTÉRIO INDÍGENA	103
6.1	Dialogo com os professores.	103

6.1.1	Diálogo com LISTA DE ABRÉVIATURAS E SIGLAS	104
6.1.2	Diálogo com Aldeli Alves Mendes Guerra.....	104
6.1.3	Diálogo com Adriano Karajá.	105
6.1.4	Diálogo com Maria Istélia Coelho Folha	106
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
8.	REFERÊNCIAS	100
	APÊNDICES	103
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	103
	ANEXOS	105
	ANEXO A - Dados da Educação Escolar Indígena - 2022	106
	ANEXO B - Professores indígenas e não indígenas em 2022.....	107
	ANEXO C - Ementa do Curso de Formação de Professores Indígenas em Nível Médio - Magistério Indígena	108
	ANEXO D - Diploma emitido em 2020	113
	ANEXO E - Etapas do Magistério Indígena	114
	ANEXO F - Memorando nº 22 - Recurso Financeiro Magistério Indígena	126

1. INTRODUÇÃO

O tema formação de professores indígenas faz parte do meu itinerário como profissional e pesquisadora da Educação Básica. No âmbito profissional, na Gerência de Educação Indígena da Secretaria da Educação – Seduc, a questão da formação escolar indígena surge em meio às preocupações da gestão e do currículo adequado à diversidade étnico e cultural dos povos indígenas. O interesse por essa temática vem tanto do desafio profissional quanto da necessidade de instituir uma prática de avaliação e monitoramento da formação escolar indígena proposta e desenvolvida pela Seduc.

A partir deste interesse pela Formação de Professores Indígenas é que se dá o ingresso no Programa de Pós – Graduação em Educação/Mestrado em Educação Profissional da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Desde a seleção o tema proposto foi a Formação de Professores Indígenas no Contexto Educacional do Estado do Tocantins.

Uma vez aprovada e matriculada, vem as vivências nas atividades de ensino e pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Estas vivências além de proporcionar um alcance de novas possibilidades de entender o fazer em si da Educação, me reposicionaram também em relação à pesquisa bibliográfica sobre o tema da Formação de Professores Indígenas no campo da Educação. Trata-se de uma área de conhecimento que vem se afirmando por meio de estudos e pesquisas realizados a partir de diferentes abordagens e objetos de conhecimento.

O interesse por essa temática tem sido atribuído à necessidade da oferta de uma educação de qualidade e na busca de um modelo de formação aos povos indígenas capaz de articular as demandas de qualificação docente e valorização cultural no currículo escolar. No contexto das comunidades indígenas, o professor que nela atua assume diversas tarefas, que vão além do ensino e da gestão, “um professor indígena dificilmente desempenha só esse papel, não sendo nada incomum que a grande maioria deles se veja ainda, em diversas situações, no papel de aluno de cursos de formação[...]. Muitos destes são, além de professores e alunos, também lideranças de suas aldeias” [...]. Grupione (2008, p. 10)

Assim, a investigação realizada teve como objetivo analisar os efeitos do

Curso de Formação Magistério Indígena – CFMI, ofertado pela da Seduc. Como limite para este trabalho, a abrangência foi a prática docente no âmbito das comunidades localizadas na Área Indígena Funil, do Povo Xerente.

A Formação de Professores Indígenas, objeto de análise desta pesquisa, foi proposto pela Secretaria Estadual da Educação do Tocantins, em 1998, por meio da Gerência de Educação Indígena – GEI. Seu projeto de formação visava atender as exigências legais de formação docente, conforme preconiza a LDB. O mesmo foi criado pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução nº 02, da Câmara de Educação Básica, em 29 de abril de 1999. Trata-se de um Curso elaborado e baseado no artigo 62 da Lei de 9394/96 que preconiza que o Curso de Formação de Professores Indígenas promova a “formação de professores para atuarem como docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]”. A seguir relata-se um pouco da história da constituição deste Curso.

O Curso de Formação Magistério Indígena foi ofertado garantindo formação mínima, com a pretensão de que, em todas as escolas indígenas tenham profissionais índios atuando, haja vista que ainda há um grande número de professores não indígenas dentro das comunidades, como informado pela Gerência de Educação Indígena.

Nesse sentido, o Magistério Indígena destinou-se a formar o professor que já atua na escola de sua comunidade com formação em nível médio básico, em alguns casos, apenas com o Ensino Fundamental ou cursando o Ensino Médio, bem como, para aqueles índios que desejam desenvolver a prática docente.

Após 24 anos desde sua implantação e de acordo com informações da Gerência de Educação Indígena, o número de cursistas formados é de 337 (trezentos e trinta e sete) professores indígenas dos povos que residem no Estado do Tocantins, conforme será especificado adiante.

Partindo desta experiência de formação profissional específica para a docência dos professores indígenas, é preciso se debruçar sobre o escopo da formação proposta e desenvolvida pelo Curso de Formação em Magistério. Este trabalho pretende, portanto, verificar em que condições se dá a atuação da prática educativa do professor-aluno das comunidades localizadas na Área Indígena Funil do Povo Xerente.

Esta é a questão norteadora de todo este trabalho, uma vez que a formação específica e diferenciada para professores indígenas tem registrado nos últimos

anos iniciativas para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, nesse sentido a legislação afirma que cabe aos professores, a responsabilidade de ser interlocutor na construção do diálogo intercultural, fortalecendo a cultura e a mediação dos interesses da comunidade.

Itinerário

Iniciei meu itinerário com esta temática em 2005, quando comecei trabalhar com a Educação Escolar Indígena na Diretoria Regional de Educação - DRE de Gurupi, Tocantins. Na ocasião, trabalhava apenas com o Povo Javaé, pois as escolas localizadas nas terras indígenas desse Povo, são jurisdicionadas àquela DRE. Como supervisora escolar, eu trabalhava diretamente com os professores com formações inicial e continuada.

Em 2011 solicitei minha transferência para Secretaria Estadual de Educação, em Palmas – TO, desde então, passei a trabalhar na Gerência de Educação Escolar Indígena atendendo os povos Javaé, Karajá, Xerente, Karajá Xambioá, Krahô, Krahô Kanela e Apinajé em todos os processos escolares, inclusive as formações dos professores indígenas.

A partir de 2011, passei a trabalhar diretamente com a formação de professores em nível médio, Magistério Indígena, inclusive discutindo a necessidade de revisar a proposta do Curso, que foi elaborada em 1997 pela Professora Silvia Lucia Bigonjal Braggio¹ e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação 1998, por meio da Resolução nº 052, no dia 10 de junho de 1998.

Trabalhando diretamente com o Curso de Formação de Professores em Nível Médio – Magistério Indígena, pude perceber que as formações eram realizadas de forma rotineira e automática, sem avaliação e monitoramento dos

¹ Silvia Lucia Bigonjal Braggio (Mogi Mirim, 12 de junho de 1945) é uma linguista brasileira, professora emérita da Universidade Federal de Goiás. Ela é uma das pesquisadoras mais conhecidas que tratam sobre bilinguismo, documentação e descrição de línguas indígenas e alfabetização para povos indígenas e não indígenas. Este trabalho foi realizado em meados do século XX, quando a ciência linguística estava se ampliando sobre o território brasileiro, sendo assim pioneira na realização desses estudos. Braggio formou-se em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 1975, tornou-se mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas em 1981, sob orientação de Aryon Rodrigues e doutora pela Universidade do Novo México, supervisionada por Garland D. Bills. Ao decorrer de sua carreira, ela se destacou pelo desenvolvimento do método sociopsicolinguístico, que propõe uma prática inclusiva que associa cognição a fatores sócio-históricos que interferem no processo ensino-aprendizagem das crianças. Fonte: [Silvia Lucia Bigonjal Braggio – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](#). Acesso 15/04/2023.

resultados, sem uma análise mesmo que superficial para identificar se o Curso estava contribuindo com o trabalho dos indígenas em sala de aula. Essa situação me inquietava, porém eu não tinha governabilidade para mudar essa prática.

Porém, nesse itinerário pude participar de espaços de discussões da Educação Escolar Indígena. Em 2009, tive a oportunidade e o privilégio de participar da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – Coneei, que foi realizada em Luziania – GO, no período de 16 a 20 de novembro. Na Conferência, os povos indígenas discutiram o regime de colaboração e mecanismos institucionais que regulam a relação entre União, Estados e Municípios, considerando a necessidade de um Sistema próprio de Educação Escolar Indígena.

Em 2016 participei da elaboração da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – Coneei. Essa participação me levou a várias aldeias do Povo Indígena Akwẽ – Xerente, nas reuniões que foram realizadas nos pólos educacionais organizados pelo Povo, observei que os trabalhos coordenados pela Seduc, estabeleceu normas, regras e protocolos com rotina estressante, pontualmente direcionada aos profissionais da educação. O estado geral das escolas é bom, alguns prédios adequados e atendem a demanda, todavia, a composição dos currículos generaliza temáticas que não se aplicam em todos os povos.

Nos últimos anos, estive diretamente envolvida na proposição e execução de políticas públicas para Educação escolar Indígena no Estado do Tocantins. Em 2019 como Diretora de Políticas Educacionais, começamos discutir uma nova proposta do curso de formação inicial para os professores indígenas do Estado do Tocantins, com o Conselho Estadual de Educação Indígena – CEEI e o Conselho Estadual de Educação – CEE. Infelizmente o cenário pandêmico em que nos encontrávamos em 2020, fragilizou as discussões que não avançaram.

Fui representante da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, no Conselho Estadual de Educação Indígena em 2020 e 2021, onde tive a oportunidade de deliberar sobre políticas, ações e programas educativos para as unidades escolares.

É essa trajetória que trago como bagagem e é a partir dela, que proponho a investigação a respeito da formação de professores indígenas da Secretaria da Educação do Tocantins Seduc.

Sobre a estrutura da dissertação

Como possibilidade de organizar a argumentação aqui proposta, esta dissertação está estruturada em três seções, a introdução, o percurso metodológico e as considerações finais.

Assim, esta introdução apresenta, ainda que rapidamente, um pouco desta experiência com a formação de professores indígenas. Por isso, há as motivações de quando e porque fazer a pesquisa sobre essa temática, e o interesse em aprofundar os estudos.

Já no do percurso metodológico há a explicitação dos procedimentos e métodos deste trabalho de pesquisa. Aqui estão descritos todos os procedimentos da pesquisa bem como todas as técnicas de coleta de dados e as referências usadas durante a escrita desta dissertação.

Na seção I, há um contexto da reforma da Educação Básica no Brasil e suas implicações para o campo da formação de professores indígenas desde o então Serviço de Proteção ao Índio – SPI, até os dias atuais, com o objetivo de analisar a formação de professores indígenas e sua relação com a legislação brasileira relativa a este tema. Inicialmente foi feito um breve histórico da reforma da Educação Básica no Brasil e suas implicações para o campo da formação de professores indígenas, contextualizando as informações sobre a formação de professores indígenas até a política de formação para professores indígenas no Brasil, bem como no Estado do Tocantins.

Na seção II, já com o foco especificamente voltado ao curso de formação de professores, há um relato que perpassa desde os primeiros cursos específicos de formação para professores indígenas no Estado do Tocantins até o Curso em nível médio, na modalidade normal – Magistério Indígena. Assim, este relato traz o percurso desde a implantação até o momento de elaboração desta pesquisa. O Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins precedeu a atual Proposta de Formação de Professores Indígenas para o Estado do Tocantins, permaneceu em vigência até 2022, quando realizou a última etapa do Curso no período de 03 a 25 de janeiro de 2022 com a formação de 81 professores indígenas. Conforme Anexo 4.

Na seção III, há uma breve apresentação do Povo Xerente e na sequência

já se faz a análise das narrativas dos professores e lideranças indígenas, descrevendo as falas, tudo permeado por algumas inferências sobre os efeitos do Curso de Formação Magistério Indígena para ampliação da compreensão e atuação da prática educativa do professor-cursista.

A seção IV, centra a figura do professor do Curso de Formação de Professores Indígenas da Secretaria da Educação, Magistério Indígena. Está descrito suas falas e as reflexões sobre a oferta do Curso que atendeu desde 1998, os povos indígenas com uma proposta pedagógica que apresentava um currículo descontextualizado, exigindo assim, a sua ressignificação.

Para finalizar, é feito um apanhado dos achados da pesquisa de que o Curso de Formação de Professores Magistério Indígena possa ter ampliado a compreensão da prática docente assim como ter contribuído para melhoria da atuação do professor-aluno em sala de aula. De todo modo, não seria exagero considerar que o Curso de formação Magistério Indígena, mesmo sendo ofertado apenas em nível médio, tem um legado na vida profissional desses professores, considerando que eles iniciam sua vida profissional sem formação na área da educação e sem nenhum preparo para atuar na função.

Completando a organização deste texto, as referências trazem as informações completas sobre cada obra pesquisada. O TECLE vem como apêndice, além de todos os anexos que evidenciam a veracidade das informações documentais que compõem a redação desta dissertação: Anexo A – Dados da Educação Escolar Indígena em 2022, Anexo B – Professores indígenas e não indígenas em 2022, Anexo C - Ementa do Curso de Formação de Professores em nível Médio - Magistério Indígena, Anexo D - Diploma emitido em 2020, Anexo E - Etapas do Magistério Indígena (1998 a 2022) e Anexo F – Memorando nº 22 – Recurso Financeiro Magistério Indígena.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Aqui nesta seção, o principal objetivo é apresentar os procedimentos metodológicos desta pesquisa, como as técnicas de coleta dos dados e as referências usadas que permitiram a escrita desta dissertação.

A pesquisa é de natureza aplicada, do ponto de vista dos objetivos foi exploratória. A pesquisa exploratória possui um planejamento flexível, sob os diversos aspectos, incorporando-se ao método. Do ponto de vista técnico, a pesquisa foi de revisão bibliográfica, documental e de campo. Os documentos usados foram: relatórios das formações realizadas e os referenciais orientadores das formações que foram realizadas pela Seduc. Do ponto de vista da forma de abordagem, a pesquisa foi qualitativa. Conforme afirma PRODANOV (2013), “o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo, necessitando de um trabalho intensivo de campo”.

Numa pesquisa o método utilizado pelo pesquisador é de suma importância, segundo Alberti (2004):

Sendo um método de pesquisa, a história oral não é um fim em si mesma, esim um meio de conhecimento. Seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com um projeto de pesquisa previamente definido. Assim, antes mesmo de se pensar em história oral, é preciso haver questões, perguntas que justifiquem o desenvolvimento de uma investigação. A história oral só começa a participar dessa formulação no momento em que é preciso determinar a abordagem do objeto em questão: como será trabalhado (ALBERTI, 2004, p.29).

O método da história oral teve como objetivo buscar informações através das memórias e da vivência dos envolvidos com o objeto de pesquisa, a partir de entrevistas com professores e lideranças indígenas do Povo Xerente.

Segundo CRUZ (2005), entrevista é uma conversação intelectual, compartilhada, mediante a qual se produz conhecimento. “Indubitavelmente, é a lembrança do entrevistado o objetivo da proposta, porém, o pesquisador ao motivar este instante de recordação e posteriormente de interpretação destas lembranças é quem dá sentido a estas informações” (CRUZ,2005 p.05)

Desta forma, utilizamos instrumentos como entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio em local reservado individualmente e com flexibilidade de horário. Como postura ética, foram utilizados todos os documentos necessários para garantir o direito dos entrevistados e para que fosse possível desenvolver a pesquisa, bem como, a relevância do acompanhamento pelo Comitê de Ética – CEP, com o objetivo de seguir todas as orientações éticas.

Assim, nesta pesquisa há um estudo sobre formação de professores indígenas com a finalidade de evidenciar os efeitos do Curso de Formação Magistério Indígena para ampliação da compreensão e atuação da prática educativa do professor-aluno, das comunidades localizadas na Área Indígena Funil, Povo Xerente. A pesquisa de campo seguindo o método da história oral, foi realizada no período de dezembro 2022 a janeiro de 2023 nas aldeias, Funil, São Bento, Aparecida e Boa Fé, todas localizadas na Terra Indígena Funil, no município de Tocantínia, Estado do Tocantins.

Os participantes da pesquisa são indígenas do Povo Xerente, maiores de idade, do sexo masculino e feminino. Houve uma consulta prévia, com explicação sobre os objetivos da pesquisa, ao que prontamente se colocaram à disposição colaborando com informações valiosas e de grande peso para validação desse trabalho. Foram entrevistados seis professores que cursaram o Magistério Indígena, três caciques e uma liderança. Como informado anteriormente, trabalhei por vários anos na Gerência de Educação Indígena, o que me permitiu contato direto com todos os professores durante as formações e com as comunidades nos períodos de acompanhamento às escolas indígenas.

O contato direto com os professores e comunidades, permitiu estabelecer um elo de confiança deixando todos mais à vontade durante as entrevistas. Afim de respeitar os conhecimentos e autonomia do Povo Xerente, o Projeto de Pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética para acompanhamento, orientações e aprovação. O Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos é um órgão institucional que tem por objetivo proteger o bem-estar dos indivíduos pesquisados, é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas que envolvam a participação de seres humanos. O Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética informando que:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001

de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto. Com “situação: Protocolo aprovado.

Diante da aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética, começaram efetivamente as entrevistas nas comunidades indígenas. Assim, ao chegar em cada comunidade, foi realizada uma pequena reunião com o cacique, com a finalidade de apresentar o objetivo das entrevistas, explicar como as mesmas seriam realizadas, riscos e benefícios da pesquisa e solicitar permissão para desenvolver os trabalhos permanecendo na comunidade. Após autorização oral para realização da pesquisa, aqueles que concordaram em participar das entrevistas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo modelo encontra-se disponível (Apêndice A).

Já em relação à pesquisa teórica, esta é oriunda de diversos documentos que regulamentam e instituem os programas de formação de professores indígenas no Brasil e no Estado do Tocantins, bem como de estudiosos dessa temática, que são também fonte inesgotável de conhecimento. Dentre as fontes de pesquisa que compõem o acervo da coleta de dados, está a Secretaria da Educação do Estado do Tocantins, que disponibilizou informações acerca do Curso de Formação de Professores Indígenas. Para complementar o trabalho de pesquisa, foram utilizadas ferramentas da internet, como pesquisa em sites para acesso à reportagens, livros, dissertações, teses, artigos, documentos nas esferas federal e estadual, e outros documentos que contribuíram significativamente para que fosse possível a realização deste trabalho.

A seguir está organizada a argumentação teórica para justificar o trabalho de pesquisa e que sustenta a investigação realizada. Sobre a reforma da Educação Básica no Brasil e suas implicações para o campo da formação de professores indígenas, as bases são as teorias de: Silva e Azevedo (1995), Maher (2006), Grupione (2006), e Burato (2006), Albuquerque (2007) e Muniz (2017). Para a formação de professores indígenas e a legislação que educacional, há os seguintes marcos teóricos: LDBEN (1996), RCNEI (1998), Referencial para Formação de Professores Indígenas (2002), Maher (2006), Grupione (2006, 2008), Lei Nº 2.139 (2009), Resolução Nº 5 (2012), Parecer CNE 06 (2014), Lei Nº 2.977 (2015), Resolução CNE/CP nº 01 (2015) e Muniz (2017). Para a política de formação para professores indígenas no Brasil, o percurso teórico traz: Grupione (2003, 2008), Monte (2006), Abreu (2012), Damsõkekwa Calixto (2016) e Muniz

(2017). Para política de formação para professores indígenas no Estado do Tocantins, foi usado: Braggio (1997), Albuquerque (2007) e Damsökekwa Calixto (2016). Já sobre o Curso de Formação de Professores: Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins: Braggio (1997), Grupione (2006), Albuquerque (2007), Resolução nº 05 (2012), Lei Nº 2.977 (2015) e Damsökekwa Calixto (2016). Para a Proposta de Formação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins: Braggio (1997), D'angelis (2003), Albuquerque (2007), Giralдин (2011) e Muniz (2017).

Foi necessário também fazer um breve relato sobre a produção de materiais didáticos no Curso de Formação de Professores Indígenas, cujas bases são: Albuquerque (2007), Giralдин (2011) e Muniz (2017). Sobre o Povo Xerente, foi necessário trazer: Giralдин (2010) Damsökekwa Calixto (2016) e Oliveira (2021). Para os Temas voltados à prática de cada povo: Grupione (2006). Para o diálogo com professores indígenas: D'angelis (2003), Grupione (2006), Maher (2006), Monteiro e Filho (2012), Resolução nº 05 (2012) e Melo e Giralдин (2012). Para o diálogo com lideranças indígenas usamos: Maher (2006), Matos e Monte (2006) e Burato (2006). Para Reflexão sobre os efeitos do Curso de Formação Magistério Indígena para ampliação da compreensão e atuação da prática educativa do professor usamos: Grupione (2006).

Com esta pesquisa realizada, o intento é contribuir com o processo de formação dos professores indígenas do Estado do Tocantins, na parte prática, referente às informações dos povos que moram no Estado, focamos no Povo Indígena Xerente, compartilhando seus conhecimentos, suas conquistas e seus avanços, a trajetória de seis professores que cursaram o Magistério Indígena e a contribuição do mesmo para o exercício da prática em sala de aula.

A temática formação de Professores indígenas tem “despertado o interesse de pesquisadores e diversos segmentos da sociedade civil, sobretudo a partir da promulgação da atual constituição brasileira em 1988, que marca uma mudança na forma como o Estado brasileiro vinha tratando essa modalidade de ensino”, Monteiro e Filho (2012, p.1). como apontado nesta pesquisa.

Porém, a literatura consultada mostra que os cursos de formação de professores indígenas é “[...] realizada concomitantemente à escolarização desses professores em contextos pluriétnicos, se desenvolve com uma empobrecida grade curricular e cada vez menos ancorada nas especificidades dos grupos envolvidos”

Grupione (2008, p. 175). Com isso prejudicando de forma significativa a aprendizagem dos alunos.

3 SEÇÃO I: EDUCAÇÃO BÁSICA E AS REFORMAS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Nesta seção, é caracterizada a reforma da Educação Básica no Brasil e suas implicações para o campo da formação de professores indígenas, desde o atendimento pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI, até os dias atuais. Temos como objetivo analisar a formação de professores indígenas e sua relação com a legislação brasileira que a sustenta e regulamenta.

3.1 Breve Histórico: Reforma da Educação Básica no Brasil e suas implicações para o campo da formação de professores indígenas.

A educação ofertada aos povos indígenas pode ser percebida em dois modelos até o fim da década de 70, sendo o modelo predominante o Assimilacionista, no início tentou-se o método de Submersão, onde as crianças eram retiradas de suas famílias e levadas para o internato como afirma Maher (2006).

No Modelo Assimilacionista de Submersão, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim para “aprenderem a ser gente”. (MAHER, 2006, p. 20).

Contudo, e percebendo a ineficiência das ações do modelo adotado, surge então o modelo Assimilacionista de Transição, a mesma autora diz que “nele, não há a retirada da criança indígena do seio familiar”, cria-se então, escola em suas comunidades, nesse modelo a língua ensinada nas séries iniciais é a indígena. Assim, Maher (2006) segue afirmando que:

Nesse modelo, depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, depois que ela entende o que é escrita, como é o seu funcionamento, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar. (MAHER, 2006, p. 21).

O modelo Assimilacionista de Transição ainda é seguido por muitas escolas indígenas até hoje, porém, nos últimos anos percebemos uma tímida modificação na Educação Escolar Indígena com a introdução de um novo modelo, o Emancipatório, construindo um paradigma de enriquecimento cultural e linguístico. Em relação ao novo modelo, Maher(2006) diz:

Nele, o que se quer promover é um bilingüismo aditivo: pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente

na língua de seus ancestrais. (MAHER, 2006, p. 22)

Notadamente, essa mudança no cenário da política educacional no final da década de 70, não aconteceu por acaso, ela é fruto de um movimento de fortalecimento das associações indígenas apoiadas por entidades da sociedade civil. Muniz (2017, p.30) citando Albuquerque diz que “a educação escolar indígena em nosso país começa a se consolidar a partir da década de setenta, do século passado, quando começam as mudanças não só em prol da adoção da língua indígena materna na escola, mas também de garantir a escolarização desses povos”.

Diante desse cenário, durante o período em que o SPI ficou responsável pela proteção dos índios e depois com a criação da FUNAI, a educação escolar indígena era ministrada por missionários ou professores da FUNAI, até então inexistindo iniciativa no sentido de formar indígenas para atuar como professores nas escolas de suas comunidades.

Durante o período do SPI, de 1910 a 1967, e posteriormente com a criação da FUNAI, a educação escolar indígena era ministrada em língua portuguesa, por missionários ou professores da FUNAI. Somente em 1966, com o Decreto Presidencial nº 58.824 de 14 de julho, medidas legais foram criadas para adoção da língua indígena na sala de aula. (MUNIZ 2017, p. 29)

Ainda na década de 70 fundou-se a Escola Clara Camarão, em que alguns dos professores ou monitores bilingues que atuaram nas escolas indígenas da região sul, estudaram. Márcio F. Silva e Marta M. Azevedo afirmam que:

(...), a “escola bilíngüe do S.I.L.” é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o “monitor bilíngüe”, que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O monitor bilíngüe foi “inventado” para ajudar os missionários/professores não índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. Muitas vezes esse monitor indígena servia também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa da tradução da bíblia, o objetivo principal do S.I.L. É muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por um outro e, assim como os “capitães da aldeia”, estão sempre prontos a servir seus superiores civilizados. (SILVA & AZEVEDO 1995, p.151,152)

Infelizmente é possível constatar que o não indígena se apropriou da vida dos indígenas, desrespeitando sua cultura e tratando-os como problema, subalterno e sem civilização, por outro lado, exploravam seus conhecimentos. Grupione (2006, p. 41) afirma que, “olhando retrospectivamente, temos uma história de longa duração onde os índios sempre foram vistos como um problema e a única resposta que se conseguiu foi a formulação de políticas para que eles

deixassem de ser o que eram”.

Na década de 80 os povos indígenas reivindicaram seus direitos, fazendo com que sua presença fosse notada nacionalmente através da mídia impressa e das emissoras de TV.

[...] Na década de 80, os povos indígenas nos forçaram a ter que admitir sua presença, a ter que vê-los e ouvi-los novamente. Esses povos começaram a se fazer notar no Congresso Nacional, em Brasília. Começaram a utilizar a mídia impressa e televisiva para denunciar invasões em suas terras, para reivindicar seus direitos. (MAHER 2006, p. 23)

Com o movimento realizado pelas associações indígenas e apoiadas pela sociedade civil, em 1987 a FUNAI instituiu uma política educacional para atendimento aos povos indígenas. Albuquerque (2007, p. 58) diz que, “em cumprimento à política fixada, a Administração Regional de Goiânia, Superintendência Executiva Regional, elaborou e implantou um programa voltado para educação escolar”.

Assim, os indígenas conseguiram garantir uma grande conquista legal, assegurar na Constituição Federal de 1988 o direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados na escolarização formal. Maher (2006) afirma que as garantias são:

Por uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe e de qualidade, tornou-se, hoje, o moto daqueles que, renegando os modelos assimilacionistas, lutam pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas. É claro que qualquer mudança de paradigma leva tempo, não se faz do dia para a noite, pois isso não envolve apenas realinhamentos ideológicos, mudanças de discurso: é preciso, sobretudo, descobrir formas concretas para tornar o desejo efetivamente realidade. E para escapar das arapucas que o antigo paradigma insiste em nos armar[...].(MAHER, 2006, p. 23)

Burato (2006), destaca que os direitos assegurados na Constituição barraram as ações de discriminação que iam contra aos interesses dos índios.

Os direitos assegurados aos povos indígenas, na Constituição de 1988, são os resultados da política internacional e da atuação dos próprios índios que, juntamente com os movimentos de apoio aos indígenas, articularam-se, barrando ações discriminatórias de forças contrárias aos interesses indígenas[...]. (BURATO, 2006, p. 7)

A luta e participação ativa para o reconhecimento de seus direitos, garantiu a oferta da educação para os povos indígenas bem como a responsabilidade por sua execução que sofreu alteração a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Com isso, a Educação escolar indígena se fortalece com o

Decreto Presidencial de 1991.

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

Desde então, muitos projetos foram elaborados com o objetivo de construir escolas para as comunidades indígenas cultural e politicamente relevantes, para garantir esse modelo de escola é necessário que à sua frente esteja um professor indígena, responsável por todo o processo escolar. Para tanto, esse professor precisa estar preparado para conduzi-la pedagogicamente. Nesse sentido Terezinha Machado Maher (2006), destaca que:

A percepção da importância de que a escolarização formal de alunos indígenas fosse conduzida pelos próprios índios começou a se instalar, no Brasil, somente a partir da década de 70, época em que os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas foram implementados por organizações não-governamentais. Esses poucos programas pioneiros, no entanto, fizeram escola e rapidamente começaram a surgir, em todas as regiões do país, mais e mais programas de formação para o Magistério Indígena. Durante a década de 80 e 90, um conjunto de medidas legais fez com que as questões que envolvem a Educação Escolar Indígena passassem a fazer parte do rol de responsabilidades do Estado e, hoje, vários dos Programas de Formação de Professores Indígenas são geridos por secretarias estaduais de educação (MAHER 2006, p. 23 e 24).

Podemos perceber que muitas ações foram desenvolvidas com o objetivo de atender os povos indígenas, porém muito ainda precisa ser feito para garantir o que está previsto em lei. Elaborar e aprovar leis, não garante a sua execução como de fato e de direito, antes é preciso que sejam realizadas no sentido de fazê-las ser cumpridas, o que se faz necessário políticas consistentes com seriedade no trato com os indígenas, suas formas de vida, cultura, línguas e respeito por seus aspectos culturais e religiosos.

Dentre os avanços que podemos perceber na Educação Escolar Indígena, destacamos a formação dos professores e sua relação com a legislação brasileira

que a sustenta e regulamenta. Na sequência falaremos um pouco sobre essa garantia.

3.2 Formação de Professores Indígenas e a Legislação Educacional

A partir dos anos 70 com o advento das reivindicações pelas causas indígenas, passou-se a discutir a importância das escolas localizadas nas comunidades serem conduzidas pelos próprios índios, como afirma Maher (2006).

A percepção da importância de que a escolarização formal de alunos indígenas fosse conduzida pelos próprios índios começou a se instalar, no Brasil somente a partir da década de 70[...] época em que os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas foram implementados por organizações não-governamentais. Esses poucos programas pioneiros, no entanto, fizeram escola e rapidamente começaram a surgir, em todas as regiões do país, mais e mais programas de formação para o Magistério Indígena". (MAHER, 2006, p. 23 e 24).

Porém, a oferta desses programas era apenas em nível médio, o que sinalizava a urgência em promover mudanças no cenário educacional. Isso posto, nas décadas a seguir, ou seja 80 e 90 medidas legais fizeram com que as responsabilidades em relação à educação escolar indígena fossem alteradas, passando então para os estados e as formações para professores indígenas passaram a ser geridas pelas secretarias estaduais de educação. As alterações são recentes e tem na Constituição Federal de 1988 a maior conquista dos povos indígenas em relação à educação que é ofertada aos seus povos.

A proposta de valorização das diferenças culturais de que os povos indígenas são portadores é muito recente, e tem na Constituição de 1988 o seu grande momento. É, portanto, embora não pareça, algo muito novo a proposição de que os índios têm direito a serem o que sempre foram, a decidirem o seu próprio futuro, cabendo ao Estado o dever de protegê-los e de lhes oferecer meios e instrumentos para decidirem e trilharem seus próprios caminhos. (GRUPIONE 2006, p 41 e 42)

Com o avanço de suas conquistas e seus direitos garantidos em lei, o estado passa a ter o dever de proteger os indígenas, oferecendo meios para que possam seguir seus processos próprios. Um elemento importante e que merece destaque, é o fato de que os processos escolares dos indígenas devem ser geridos por eles mesmos. Grupione (2006) segue afirmando.

Para tanto, professores indígenas têm sido formados para atuarem nas escolas das aldeias, a partir de diferentes programas de formação, primeiramente alavancados por organizações da sociedade civil de apoio aos índios, e hoje já assumidos em muitos estados pelas Secretarias Estaduais de Educação". (GRUPIONE, 2006, p 48 e 49)

Sendo assim, muitas discussões tem acontecido em todo Brasil com a

finalidade de definir um currículo que atenda o magistério intercultural a partir da realidade dos professores em formação. Muniz (2017, p. 64) afirma que, “o desafio maior que se impõe aos cursos de formação para a educação escolar indígena é realizar uma formação de um “Índio Professor” e não apenas de um “Professor Indígena”.

Posteriormente o que foi garantido na Constituição Brasileira, foi detalhado na LDBEN de 1996, onde é estabelecida a articulação dos sistemas de ensino para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, bem como “manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas”, reconhecendo assim, o direito dos indígenas a uma formação específica e de qualidade visando a qualificação para assumir de fato e de direito as funções em suas escolas.

Segundo Grupione (2008, p 82 e 83) essa determinação foi reforçada “no artigo 79, que a sucede, estabelecendo objetivos para os programas que deveriam nortear[...] programas de formação[...], no desenvolvimento de “currículos e programas específicos” e na elaboração e publicação de “material didático específico e diferenciado”.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL 1996, p. 31)

Da mesma forma, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) é enfático em afirmar que a elaboração de propostas para formação específica de professores indígenas e pessoal técnico com a finalidade de incentivá-los para pesquisa e produção de material didático é recente.

É importante lembrar que só muito recentemente os sistemas de ensino deram início à elaboração de propostas para a formação específica dos professores índios e a de seu próprio pessoal técnico. Essa formação deve prepará-los, entre outras coisas, para o incentivo à pesquisa lingüística e antropológica e para a produção de material didático. (RCNEI 1998, p. 40)

O RCNEI (1998, p. 40) segue afirmando que os recursos destinados às formações dos professores indígenas são mínimos e que as formações não atendem a demanda de professores em serviço. “Os recursos financeiros aplicados, em alguns casos, são apenas os repassados pelo MEC, que deveriam ser, na verdade, de caráter supletivo. Além disso, esses cursos não atendem à demanda de qualificação da totalidade dos professores indígenas já em serviço”. Destaca ainda que falta especialistas para formar professores e cursos em nível universitário².

A oferta da Educação Escolar Indígena tem se caracterizado como um grande desafio, no que se refere a preparação dos professores índios para atuar nas escolas localizadas em suas comunidades, os novos programas de formação tem o papel de possibilitar aos professores em serviço e aos futuros professores a oportunidade de completar a educação básica, ao mesmo tempo cursar o magistério intercultural de nível médio e nível superior como afirma o Referencial para Formação de Professores Indígenas.

Entre os muitos desafios que enfrentam os povos indígenas para a progressiva qualificação de sua educação escolar, está o da preparação de professores indígenas no magistério intercultural. Assim, novos programas de formação devem possibilitar aos professores já em serviço e aos futuros professores completar sua educação básica e, ao mesmo tempo, realizar a formação no magistério intercultural de nível médio e superior, para o desempenho qualificado da sua importante função. (BRASÍLIA 2002, P. 9)

Atendendo o que foi regulamentado na legislação nacional, o Estado do Tocantins publica no Diário Oficial Nº 2.970, no dia 3 de setembro de 2009, a Lei Nº 2.139, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências, nela o artigo 54 prevê:

Art. 54. São assegurados recursos específicos no Orçamento Geral do Estado destinados a:

III - manter programas de formação de recursos humanos especializados, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

IV - manter, apoiar e reconhecer cursos e programas qualificados de formação de instrutores;

É certo que os recursos são assegurados em lei, restando à Seduc apenas a

² Outro problema, em muitas situações, é a ausência de especialistas com experiência na formação de professores para o campo da educação escolar indígena. A falta de cursos em nível universitário, que contemplem esta área de conhecimento, agrava a situação. (RCNEI 1998, p. 40)

execução das formações. Muniz (2017) destaca que esses programas de formação garante a valorização dos professores indígenas.

Estes programas são de responsabilidade do Governo do Estado e administrados pela SEDUC, conforme prevê a Lei 2.139/09. Tais programas capacitam e habilitam professores indígenas para o magistério indígena e visam garantir a valorização do profissional de educação das escolas indígenas. (MUNIZ, 2017, p. 72)

A Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, na seção II, dos professores indígenas: formação e profissionalização, reafirma o que foi preconizado anteriormente, que a Educação Escolar Indígena deve ser conduzida por professores indígenas como docentes e como gestores de suas comunidades, bem como “refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas”.

Art. 20 Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro.

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

§ 2º A formação inicial será ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitante com a própria escolarização dos professores indígenas.

§ 3º Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena. (BRASIL, 2012, p.10)

A formação específica e diferenciada para professores indígenas tem registrado nos últimos anos iniciativas para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena e nesse sentido a legislação afirma que cabe aos professores, a responsabilidade de ser interlocutor na construção do diálogo intercultural, fortalecendo sua cultura e mediando os interesses da comunidade. A mesma Resolução segue afirmando no Art. 19, § 1º que:

Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas. (BRASIL, 2012, p.10)

De igual modo, a Lei Nº 2.977 de 8 de julho de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025) e fixa diretrizes

específicas, metas e estratégias, traz como uma de suas diretrizes a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”. Nesse sentido a Meta 19 e as estratégias 13 e 14 diz:

Meta 19 - em regime de colaboração com a União e os Municípios, a formação de todos os professores da educação básica[...].

Estratégia 19.13. Manter e aprimorar programa de formação inicial para professores, em magistério indígena, baseado nas diretrizes estaduais para a política de formação inicial de professores e demais profissionais do ensino fundamental das escolas indígenas, diferenciadas, intercultural e bilíngue;

Estratégia 19.14. articular, junto às instituições de ensino superior, a oferta de formação em licenciatura que atenda as especificidades socioculturais, visando a profissionalização dos profissionais da educação das escolas indígenas, da rede pública do ensino.

Em 2014, foi homologado o Parecer CNE 06/2014, com a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas e em 2015 foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 01/2015, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Nível Médio, e tem por objetivo “regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos”.

O capítulo III da Resolução CNE/CP nº 01/2015, que trata da construção e do desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas, registra no artigo 4º que:

Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aprimoramento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica.

A Resolução garante a formação em licenciaturas, pedagogias interculturais, quando for o caso outros cursos de licenciatura ou excepcionalmente em Magistério Indígena em Nível Médio. A Secretaria da Educação do Estado do Tocantins atende os professores indígenas até o momento com a excepcionalidade, ou seja, apenas com programa em Nível Médio na modalidade normal.

Esta seção destinou-se a mostrar resumidamente sobre a formação de professores indígenas e a legislação que a sustenta, a seguir focaremos na política de formação para professores indígenas.

3.3 A Política de Formação para Professores Indígenas no Brasil

A partir do momento em que a formação dos professores indígenas passou a ser gerido pelo governo, o olhar volta-se então para expansão dos níveis de ensino nas escolas indígenas, como diz Grupione (2008, p. 174). “Os programas de formação de professores indígenas que passaram a ser geridos pelos sistemas de ensino governamental partem de uma perspectiva que se centra na expansão dos níveis de ensino nas aldeias e na continuidade dos estudos por parte dos estudantes indígenas”. As propostas de formação são formalizadas pelos sistemas de ensino e aprovadas pelos órgãos reguladores destes sistemas com previsão de recursos financeiros.

Para Matos e Monte (2006) “Há pelo menos seis mil professores indígenas atuando nas escolas indígenas no país, dos quais 60% deles estão frequentando ou já concluíram cursos de formação em Magistério Específico Indígena, em nível médio”. Apesar desses dados não retratar os números atuais, mas evidencia que muito ainda precisa ser feito em relação a formação de professores indígenas em todo País. Outro ponto que precisa ser revisto é a forma como o curso em nível médio, na modalidade normal é ofertado aos professores indígenas, pois sendo ofertado apenas em período de férias ou recesso como afirma os autores, pode trazer prejuízos para aprendizagem dos cursistas.

Os cursos, denominados Magistério Indígena em nível médio, apesar da sua variedade, são organizados a partir de um modelo curricular que vem se mostrando positivo e de potencial multiplicador. Este prevê de uma a duas etapas de ensino presencial intensivo por ano, quando todos os professores em formação se reúnem durante três a seis semanas em um centro de formação e participam das atividades preparadas por seus docentes. Depois deste período, os professores continuam sua “formação em serviço” nas aldeias, utilizando o espaço da sala de aula para atividades de pesquisa e de reflexão sobre a prática pedagógica. Os cursos têm a duração mínima de quatro anos, com maior ou menor equilíbrio entre as etapas presenciais e não presenciais. (MATOS e MONTE 2006, p. 79 e 80)

Estes cursos estruturam-se em etapas com curtos tempos presenciais e o restante do tempo é realizado em serviço nas escolas indígenas “[...] concomitantemente à escolarização desses professores em contextos pluriétnicos, se desenvolve com uma empobrecida grade curricular e cada vez menos ancorada nas especificidades dos grupos envolvidos” Grupione (2008, p. 175). O que chama atenção o fato de que essas formações além de atender de forma precária, ainda

serem ministradas para grupos de professores indígenas com culturas diferentes ao mesmo tempo³.

Para atuar em suas escolas como professores, os indígenas precisam ter formação na área da educação, seja ela em nível médio ou superior. Para Muniz (2017, p. 63) “a formação dos professores indígenas para atuarem nas escolas de suas comunidades efetiva-se por duas formas: pelo magistério indígena e pelas licenciaturas interculturais”. É preciso destacar também, neste mesmo contexto, que os professores das escolas indígenas, se dividem em duas classes, sendo que há professores indígenas sem formação adequada e professores não indígenas, com formação em licenciatura, pedagogia ou com outra licenciatura, afirma citando Grupione e Maher.

Todavia, o que se percebe é que na maioria das escolas das aldeias os professores se dividem em duas classes: indígenas, mas sem formação adequada, e não indígenas com formação em pedagogia ou licenciaturas próprias da sociedade abrangente, isto é, desconhecem as línguas e as culturas dos estudantes indígenas, conforme Grupioni (2006) e Maher (2006). (MUNIZ 2017, p. 63)

Abreu (2012), citando Pinho diz que “a importância dada à questão da formação, pelas políticas atuais, tem por objetivo elevar a qualidade da educação nos países em desenvolvimento”. Dessa forma, podemos perceber o crescente número de programas de formação voltados à educação” (ABREU 2012, p. 141). Mesmo que estes programas tenham esta meta de ofertar educação de qualidade, ainda são executados de forma improvisada, pois há inobservância quanto ao cumprimento da legislação que regula e garante qualidade nos processos de oferta da educação escolar indígena como afirma Grupione (2008).

[...] creio que não seria surpresa a constatação do descompasso entre o que apregoam os documentos oficiais propostos pelo MEC como orientadores dessa política e o que se tem praticado em termos de formação de professores indígenas no interior desses sistemas”. (GRUPIONE, 2008, p. 175)

Mesmo precisando avançar na busca da melhoria da qualidade dos serviços prestados nas escolas indígenas, a política educacional tem caminhado, pois podemos perceber os avanços mesmo que ainda tímidos. Para Ercivaldo Damsökekwa Calixto Xerente (2016), as mudanças na política educacional

³ Este programa de formação foi criado conforme regulamenta a resolução 052 do Conselho de Educação Estadual do Estado do Tocantins, em 1998. Ingressaram neste ano noventa e nove professores indígenas, pertencentes aos seguintes povos: Apinajé, Javaé, Karajá, Krahô, Karajá Xambioá e Xerente. (DAMSÖKEKWA CALIXTO 2016, p. 10)

implicaram em outras necessidades visando a melhoria na qualidade dos serviços prestados nas escolas localizadas nas comunidades indígenas.

As mudanças nas políticas de educação escolar indígena também implicaram, nas últimas décadas, na necessidade de criação da carreira do professor indígena e de programas voltadas para a sua formação, bem como de criação de propostas pedagógicas próprias. Inicialmente essa formação ocorreu em cursos específicos para o magistério, ofertados pelas secretarias de educação dos estados em convênio com universidades brasileiras. Posteriormente, já na década de 1990, o ensino superior começa a ser ofertado para professores indígenas, através das licenciaturas em educação intercultural, voltadas para a formação de professores indígenas em serviço. (DAMSÕKEKWA CALIXTO 2016, p. 10)

Diante do cenário apresentado em relação à formação de professores indígenas, uma reflexão faz-se necessária sobre o perfil que esse professor precisa ter, essa reflexão traz em si um questionamento, afinal qual deve ser o perfil que um professor indígena precisa, que habilidades ele deve possuir e que competências precisa desenvolver em todo esse processo para se tornar professor? Essas são questões que precisam de mais debates no âmbito das políticas públicas nas formações de professores indígenas como afirma Grupione (2008).

Refletir sobre esse perfil, que habilidades ele deve possuir de antemão e que competências ele deve desenvolver no processo de tornar-se professor, é uma questão que tem estado presente não só no âmbito das políticas públicas, mas também em encontros de professores indígenas locais e regionais, em que se discutem novos caminhos para a educação indígena no país. (GRUPIONE 2008, p. 141).

O mesmo autor segue afirmando que “Nesse debate, uma certeza se impõe: a natureza do processo de formação de professores indígenas é absolutamente determinante para sua atuação didática e política à frente da escola indígena”. E esse é um dos motivos pelos quais os cursos de formação para esses professores, precisam ser repensados e reestruturados, como exemplo cito o curso em nível médio na modalidade normal que é ministrado aos professores aqui no Estado do Tocantins, a Proposta do Curso vigente foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 1998⁴ e segue até a presente data sem reformulação.

No Estado do Tocantins, onde atualmente vivem nove povos indígenas. Entre eles os Akwẽ/Xerente, foi inicialmente desenvolvido o Projeto de

⁴ A referida Proposta não foi disponibilizada na versão digital, encontra-se disponível na Gerência de Educação Indígena na Secretaria Estadual de Educação.

Formação de Professores Indígenas[...] pela Secretaria Estadual de Educação desse Estado, em convênio com a Universidade Federal de Goiás, sob a responsabilidade Museu Antropológico e da Faculdade de Letras UFG, contando também com apoio da FUNAI. Este programa de formação foi criado conforme regulamenta a resolução 052 do Conselho de Educação Estadual do Estado do Tocantins, em 1998. Ingressaram neste ano noventa e nove professores indígenas, pertencentes aos seguintes povos: Apinajé, Javaé, Karajá, Krahô, Karajá Xambioá e Xerente. (DAMSÖKEKWA CALIXTO 2016, p. 10)

Ercivaldo Damsökekwa Calixto Xerente (2016), afirma que “o programa acima mencionado continua ativo, porém, sem muita regularidade. Sofreu várias interrupções, devido a não destinação de recursos por parte do governo do Estado”. Contudo, a Secretaria Estadual de Educação mantinha o curso de formação de professores indígenas funcionando.

Ainda há muito por fazer em relação a formação de professores, pois essas discussões são recentes de acordo com Grupione (2008, p. 167), “é certo que foi a partir de um conjunto determinado de experiências em andamento no início dos anos 90 que ocorreu o processo de discussão e de proposições de novas práticas de formação de professores indígenas”. Como podemos observar, essas práticas impactam diretamente nas escolas indígenas como uma política que visa garantir o direito a uma escola diferenciada e de qualidade.

Apesar da formação de professores indígenas se tratar de uma política pública, Grupione (2008) afirma que ainda é pensada e ministrada como projetos especiais, com data para início e término e com um agravante, não tem previsão orçamentária contínua.

Embora constando como uma linha central nas políticas do MEC e dos estados, os programas de formação voltados para os professores indígenas se configuram, via de regra, como projetos especiais, não permanentes (são datados e focados em demandas do momento) e não contam com dotação orçamentária contínua. (GRUPIONE 2008, p. 174).

Essa é uma questão que termina comprometendo a qualidade da entrega que está sendo feita para os povos, prejudicando assim os alunos indígenas que estudam nessas unidades escolares. Com todos esses entraves claramente perceptíveis, as comunidades indígenas buscam saída visando garantir o ensino em suas escolas.

No periódico *Em Aberto: Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil* (2003) Luís Donisete Benzi Grupioni diz que hoje desponta um novo modelo onde os indígenas são escolhidos por sua comunidade para serem protagonistas de uma “nova proposta de educação”.

O que se assiste hoje em todo o Brasil é a difusão de um novo modelo em que índios pertencentes a suas respectivas comunidades são por elas escolhidos para serem formados e assumirem a docência das escolas indígenas, enquanto protagonistas de uma nova proposta de educação”. (GRUPIONI, 2003, p.7)

Assumindo suas escolas, os indígenas deixam de ser instrumento de negação e rompe não só com a cultura colonialista, mas também com ações governamentais autoritárias que influenciam as políticas públicas e a legislação educacional que a sustenta.

3.4 Política de Formação para Professores Indígenas no Estado do Tocantins

No Estado do Tocantins, foram efetivadas políticas com a finalidade de cumprir o que estabelece a legislação em relação à formação de professores indígenas. Visando trazer subsídios e embasar o texto, será construída uma linha do tempo com informações sobre o processo de acolhimento da Educação Escolar Indígena pelo Estado até a formação dos professores indígenas em 2022.

Logo após a transição de responsabilidade da gestão da Educação Escolar Indígena da Funai para o Ministério da Educação em 1991, o MEC assumiu a condução dos processos de educação junto aos povos indígenas. Após dez dias foi criada a Coordenadoria de Educação Escolar Indígena na Secretaria de Ensino Fundamental atendendo à Portaria Interministerial nº 559 e fortalecendo o já preconizado na Constituição Federal de 1988.

Em 14/02/1991 foi outorgada ao MEC a coordenação das ações referentes à Educação Escolar Indígena, dentro da Secretaria de Ensino Fundamental, que dá total apoio às leis referentes à educação escolar contidas na Constituição de 1988 e outros documentos”. Braggio (1997, p.4).

No Estado do Tocantins, foi criada a Coordenação de Educação Indígena em 1991, na cidade de Porto Nacional, com a assinatura de um convênio tripartite entre Universidade Federal - UFG, a Fundação Nacional do Índio - FUNAI e Secretaria da Educação, como afirma Braggio(1997).

No Tocantins cria-se uma Coordenação de Educação Indígena. O projeto teve, então, seu início em 19 de agosto de 1991, em Porto Nacional, TO, pela assinatura [...] de um convênio tripartite entre a UFG (Museu Atropológico), FUNAI e Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. (BRAGGIO, 1997, p. 4)

Com a criação da Coordenação de Educação Indígena e a assinatura do

convênio tripartite, foi elaborado o primeiro projeto para atender os povos indígenas do Estado do Tocantins com formação de professores. O Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, registra que o primeiro curso de capacitação para professores indígenas teve início em 20 de agosto de 1991, quando participaram trinta e oito professores indígenas oriundos de trinta e sete comunidades por elas escolhidas, representando os povos Karajá, Javaé, Karajá Xambioá, Xerente, Krahô e Apinajé, na proporção de um indígena por comunidade, inclusive alguns indígenas já eram professores capacitados pelo Summer Institut of Linguistic -SIL e outras instituições e eram contratados pela FUNAI.

Considerando a necessidade de fortalecer a política de formação, em 1998 foi regulamentada a Proposta de Formação de Professores Indígenas em Nível Médio na Modalidade Normal – Magistério Indígena, pelo Conselho Estadual de Educação.

Este programa de formação foi criado conforme regulamenta a resolução 052 do Conselho de Educação Estadual do Estado do Tocantins, em 1998[...]. Em condições regulares o curso tem a duração de quatro anos, é voltado especificamente para formação de professores indígenas e possui um currículo diferenciado, com relação aos cursos regulares de Magistério em nível médio. Além das disciplinas obrigatórias, o currículo prevê uma carga horaria para realização de estágio docente. DAMSÖKEKWA CALIXTO (2016, p. 10).

Ainda de acordo com Damsökekwa Calixto (2016, p. 11), “o implemento de políticas educacionais foi possível graças à mobilização e articulação de lideranças indígenas do Estado, que reivindicaram capacitação e formação continuada para o Magistério Indígena”.

O autor mencionado segue afirmando que “em 1998, a Secretaria de Educação do Tocantins criou, o Conselho Estadual de Educação Indígena, composto por trinta conselheiros, sendo quinze indígenas, entre titulares e suplentes, representando todas as etnias reconhecidas no Estado, por meio da Resolução nº 052 (de 30 de junho de 1998)”. Com a criação desse Conselho, os indígenas puderam participar, efetivamente, das tomadas de decisões por meio de seus representantes.

Na perspectiva de inserir cada vez mais os indígenas nas tomadas de decisões, construindo sua autonomia, o Estado do Tocantins avançou, criando um sistema específico de Educação Escolar Indígena, com concurso diferenciado e carreira de magistério específica e diferenciada como afirma Albuquerque (2007).

[...]para assegurar a necessária autonomia pedagógica, o Estado do

Tocantins tentou uma experiência, até então inédita no Brasil: criou um sistema específico de educação escolar indígena, dentro do sistema de educação do Estado, com concurso diferenciado e carreira de magistério específica e diferenciada. A legislação é fruto de uma lei aprovada pela Assembleia Legislativa e que garante aos índios a prerrogativa de serem professores em suas aldeias, além de garantir isonomia salarial. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 71 apud TEIXEIRA, 1997, p. 142).

Com a consolidação dessa nova política, a Secretaria da Educação do Estado do Tocantins realizou o primeiro concurso público para professores indígenas, por meio do Edital n.º 006, de 30 de maio de 2008, que provê 200 (duzentas) vagas para o cargo de Professor Normalista, com formação em Nível Médio - Modalidade Normal, distribuídas por povo para atuação exclusiva em unidades escolares localizadas nas comunidades Indígenas do Estado do Tocantins⁵. Conforme planilha a seguir:

Planilha 1 - Quantidade de Vagas por Povo Indígena

Povo	Número de Vagas
Apinajé	32
Javaé	28
Karajá	34
Karajá-Xambioá	17
Krahô	42
Krahô-Kanela	02
Xerente	45
Total de Vagas	200

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

Planilha 2 - Número de Aprovados por Povo Indígena

Povo	Número de Aprovados
Apinajé	10
Javaé	09
Karajá	04
Karajá Xambioá	06
Krahô	10
Xerente	37
Total de Aprovados	76

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

⁵ Nesta data, em que este texto está sendo redigido, se encontram em andamento dois editais para realização de concurso específico para professores indígenas. O Edital nº 02/2023, que estabelece as normas relativas à realização do Concurso Público para o provimento de 143 (cento e quarenta e três) vagas para o cargo de Professor da Educação Básica, do Quadro de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica Pública do Estado do Tocantins, para o exercício da função de Professor Regente, na Educação Indígena e formação de cadastro de reserva. Edital nº 03/2023 que estabelece as normas relativas à realização do Concurso Público para o provimento de 78 (setenta e oito) vagas para o cargo de Professor da Educação Básica, do Quadro de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica Pública do Estado do Tocantins, para o exercício da função de Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional, na Educação Indígena e formação de cadastro de reserva.

O Diário Oficial do Tocantins nº 2.771, de 07 de novembro de 2008, publicou a relação com o nome dos aprovados, sendo 76 indígenas dos povos Apinajé, Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Krahô e Xerente aprovados. O Estado do Tocantins realizou apenas um concurso público específico para professores indígenas. Essa realidade demonstra que a maioria dos professores que trabalham nas escolas indígenas, são estabelecidos apenas por contratos gerando instabilidade e rotatividade desses profissionais, o que ocasiona prejuízo para os alunos.

Analisando a planilha 1, podemos perceber que foram disponibilizadas 200 (duzentas) vagas apenas para o cargo de Professor Normalista, com formação em Nível Médio - Modalidade Normal, ou seja, no Estado do Tocantins não tem nenhum professor indígena com curso de nível superior que seja efetivado na carreira através de concurso público específico para indígenas. Na planilha 2, podemos perceber que o número de professores aprovados naquele certame é bem inferior à demanda de profissionais das escolas.

Ao fazer uma análise anterior a 2008, ano em que foi realizado o concurso público para professores indígenas, podemos constatar que, para atender aos 3.791 (três mil setecentos e noventa e um) alunos matriculados nas 72 (setenta e duas) escolas indígenas, seria necessário aproximadamente, 189 (cento e oitenta e nove) professores, como apontam dados da Seduc de 2005.

Atualmente, a Secretaria de Educação do Tocantins atende a 3.791 índios matriculados em 72 escolas, instaladas, nas as aldeias Xerente, Karajá Xambioá, Javaé, Krahô e Apinayé, perfazendo um total de 189 professores, sendo 114 professores índios e 75 professores não índios, conforme dados da SEDUC/2005. ALBUQUERQUE, 2007, p. 76).

O número de professores indígenas aprovados no concurso público de 2008, se distribuídos pelo número de escolas indígenas citadas pelo autor em 2005, resultaria praticamente um professor concursado por escola. Nos dias atuais segundo dados atualizados da Seduc, no ano de 2022, foram matriculados 5.966 (cinco mil, novecentos e sessenta e seis) alunos em 95 (noventa e cinco) escolas indígenas e 35 (trinta e cinco) extensões, conforme (Anexo A). Portanto, para atender a demanda atual de alunos, são necessários 593 professores, conforme (Anexo B). Esses são dados que denunciam a necessidade urgente da realização de um concurso público específico para professores indígenas.

Por fim, ressalta-se que concurso público e formação para os indígenas

atuarem como professores efetivos nas escolas localizadas em suas comunidades, é a base para garantir uma educação diferenciada e específica, valorizando a cultura do seu povo.

4 SEÇÃO II: CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção, o objetivo é fazer um apanhado dos primeiros cursos de formação específicos para professores indígenas no Estado do Tocantins até o Curso em nível médio, na modalidade normal – Magistério Indígena, seu percurso desde a implantação em 1998 até os dias atuais.

4.1 Curso de Formação de Professores: Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins

A formação específica para professores indígenas constitui-se, atualmente, um dos principais desafios para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. A formação de professores indígenas para atuar nas escolas localizadas em suas comunidades é uma reivindicação dos povos indígenas, visando uma educação de qualidade para suas crianças, respeitando sua cultura e processos próprios.

Essa formação específica é uma forte demanda não só dos professores índios, mas também de suas comunidades, que almejam uma educação qualificada para suas crianças, pois ainda que os professores nas escolas indígenas, em sua maioria, sejam índios, muitos membros destas respectivas etnias[...] não concluíram sua escolarização básica[...], nem tiveram uma formação em magistério (GRUPIONI, 2006, p.52).

O autor continua afirmando que a formação “está prevista na legislação que trata do direito dos Índios a uma educação intercultural diferenciada dos demais segmentos da população brasileira”. indiscutivelmente, esse é um direito que não pode ser negado, mas, diante da afirmação do autor, percebemos que esse direito ainda não foi garantido plenamente de acordo com a lei.

Há iniciativas que começaram a ser tomadas no Tocantins logo nos primeiros anos do Estado, visando garantir formações aos indígenas e, assim, os primeiros cursos de formações específicas para os indígenas no Estado do Tocantins foram realizados no período de 1991 a 1997, com a finalidade de capacitá-los para atuarem como professores alfabetizadores em suas comunidades. Braggio, (1997, p.6) afirma que, “a fim de viabilizar a proposta estabeleceu-se como objetivo primeiro a capacitação dos nativos em cursos específicos para atuarem como professores para a alfabetização em suas comunidades”.

Para elaborar uma proposta de formação para professores indígenas, que sucedesse o Projeto de Educação Indígena, seria necessário realizar um

levantamento sociolinguístico dos povos indígenas do Estado do Tocantins, o que foi possível com a assinatura do convênio tripartite entre UFG (Museu Antropológico), FUNAI e Secretaria da Educação, assinado em 1991. Albuquerque (2007) citando Braggio afirma, que o Projeto de Educação Indígena⁶ é anterior à assinatura do convênio tripartite.

[...] o projeto de educação indígena para o Estado do Tocantins teve seu início bem antes da data de assinatura do convênio tripartite entre a Universidade Federal de Goiás, a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins e a Fundação Nacional do Índio, em 19 de agosto de 1991. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 77 apud BRAGGIO, 1997, p. 3)

O projeto de pesquisa do Setor de Etnolinguística do Museu Antropológico da UFG, em parceria com a Secretaria de Assuntos Indígenas do Estado de Goiás e Tocantins, teve início em 1989. As informações coletadas na pesquisa foram utilizadas como subsídio para a escrita da Proposta de Formação de Professores Indígenas do Tocantins, que traz concepções pluralista-intercultural e algumas garantias, como especificado no quadro a seguir.

Planilha 3 - Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins

Projeto	Garantias
O projeto, de concepção pluralista-intercultural, garantia:	O uso da língua materna como meio de instrução e como primeira a ser adquirida pelas crianças em sua forma escrita;
	Uma concepção de alfabetização que não se limita à primeira série de ensino básico, mas de forma gradual e de maior duração, dependendo de cada aluno, em particular, indo além das quatro paredes da sala de aula;
	O uso da Língua Portuguesa como segunda língua e não como língua estrangeira;
	O ensino realizado por professores indígenas;
	A elaboração dos materiais didáticos pelos próprios professores indígenas, retratando a realidade sociocultural e histórica de cada grupo.

Fonte: Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins - 1997

Durante a vigência do Projeto, foram realizadas 07 (sete) etapas de formação que integralizaram 448 horas-aula. Assim, a formação iniciada em 20 de agosto de 1991 foi finalizada em 10 de julho de 1993 quando os professores receberam seus diplomas. Nesse interim, formaram 38 (trinta e oito) indígenas, sendo de 37 (trinta e sete) comunidades, com representantes dos povos Karajá,

⁶ O Projeto de Educação Indígena encontra-se no mesmo documento da Proposta de Formação de Professores Indígenas do Estado Tocantins, aprovada pelo CCE, Resolução Nº 052, no dia 30/06/1998, elaborada por Silvia Lucia Bigonjal Braggio em 1997, encontra-se na Secretaria Estadual de Educação/Gerência de Educação Indígena na versão impressa. A proposta não foi disponibilizada em versão digital. Para análises referentes à Proposta pode-se consultar, entre outros Albuquerque (2007), Damsókekwa Calixto (2016) e Muniz (2017)

Javaé, Xambioá, Xerente, Krahô e Apinajé. Alguns desses professores já tinham sido capacitados pelo SIL⁷ e outras instituições e contratados pela FUNAI, os demais foram contratados posteriormente, pela Secretaria de Educação do Tocantins.

Nas sete etapas da formação, foram ministrados cinco componentes curriculares, oficina de produção de textos e seminário de avaliação e planejamento, organizados da seguinte forma:

Planilha 4 - Componentes curriculares oferecidos nas capacitações

Etapa	Componente Curricular			C. H
1ª	Alfabetização	Matemática	Estudos Sociais	80
2ª	Alfabetização	Língua Portuguesa	Estudos Sociais	64
3ª	Alfabetização	Matemática	Estudos Sociais	64
4ª	Língua Portuguesa	Estudos Sociais	Ciências	64
5ª	Ciências	Matemática		64
6ª	Oficina de Produção de Textos			80
7ª	Seminário de Avaliação e Planejamento			32

Fonte: Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins - 1997

Segundo Braggio (1997, p. 7), no transcorrer do Projeto mencionado, foram desenvolvidas várias ações a ele intrinsecamente ligadas, portanto, dentro de sua concepção básica:

- Ação educativo-cultural junto à sociedade envolvente: através de uma Exposição Itinerante constituída por artefatos da comunidade de origem de cada professor. Iniciada em Gurupi durante a segunda etapa do curso, esta exposição já foi apresentada no MEC, Coordenação de Educação Escolar Indígena e atualmente encontra-se exposta no Museu Antropológico daUFG;
- Ação acadêmico-científica desenvolvida principalmente na UFG: cursos de educação indígena a cargo de Braggio que tem atendido a alunos do Mestrado em Linguística, membros do setor de Etnolinguística do MA, FUNAI, professores da UNITINS e alunos da graduação da UFG[...];
- Ação de acompanhamento do trabalho dos professores indígenas em suas respectivas comunidades[...];
- Ação de desenvolvimento das lideranças indígenas com o projeto educacional, ocorrido de 7 a 9 de outubro de 1992 com encontro de caciques das 37 comunidades envolvidas no Projeto;
- Ação de entrosamento dos secretários e representantes de educação do norte do Brasil[...]: encontro realizado em Palmas de 6 a 8 de julho de 1992, denominado PRODENORTE que envolveu pesquisadores, professores nativos e conferencistas convidados;
- Ação de revigoramento da proposta do Projeto, através de 1º Reencontro de Professores Indígenas do Estado do Tocantins, de 10 a 15 de outubro de 1994, no Centro de Treinamento de Formoso do Araguaia;..
- Ação iniciadora de educação escolar da comunidade de Aruanã, através de vinda do Professor de Aruanã, Wajurema, em 1992, ao Museu Antropológico[...];
- Ação junto à Câmara Legislativa que deu origem à aprovação de

⁷ Summer Institut of Linguistic

leis comrelação à carreira do professor indígena e às escolas indígenas.

- Mapeamento das comunidades indígenas feitas pelo arquiteto Eurípedes Monteiro Júnior. O projeto deu ainda origem à:

- 1) formação de uma Associação de Professores Xerente;
- 2) formação de um Conselho de Caciques;
- 3) representação dos Xerente junto a entidades indígenas nacionais por professores do projeto;
- 4) entrosamento dos diversos grupos indígenas do Centro-Oeste que antes não tinham contato.

Foi desenvolvido, ainda, pelos pesquisadores da Universidade Federal de Goiás (UFG) o segundo curso de capacitação, que teve início em 28 de fevereiro de 1994, para uma segunda turma de 47 indígenas (quarenta e sete) do mesmo grupo que participou do curso anterior. No segundo curso, foram ofertadas seis etapas, totalizando 384 horas assim distribuídas:

Planilha 5 - Componentes curriculares oferecidos nas capacitações

Etapa	Componente Curricular				C. H
1ª	Metodologia	L. Portuguesa	L. Indígena		56
2ª	Metodologia	L. Portuguesa	L. Indígena		56
3ª	Metodologia	L. Portuguesa	L. Indígena		80
4ª	Matemática	L. Portuguesa	L. Indígena		56
5ª	Política de Língua	L. Portuguesa	L. Indígena		56
6ª	Geografia	Ciências	L. Portuguesa	L. Indígena	80

Fonte: Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins - 1997

O Projeto envolvendo todas essas etapas, foi desenvolvido considerando a necessidade de professores preparados para atender os alunos que estudavam em suas comunidades. Em 1997, no Estado do Tocantins já havia um número considerável de escolas indígenas e de professores para atender 2.078 (duas mil e setenta e oito) crianças, como reintera Albuquerque (2007).

De acordo com os dados da Coordenação de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação do Tocantins (1997), Braggio (1997, p. 25) apresenta o número de escolas, professores e alunos das comunidades indígenas do Tocantins, confirmando que, naquela época, havia em funcionamento 56 escolas estaduais, com um total de 90 professores atendendo a uma população de 2.078 crianças. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 78).

O autor apresentou um quadro, detalhando as comunidades indígenas, o número de alunos, municípios onde estão localizadas as escolas indígenas, o número de escolas e o número de professores que lecionavam em 1997, ano em que foi elaborada a Proposta de Formação para professores Indígenas do Estado do Tocantins.

Planilha 06 - Comunidades indígenas do Tocantins

Comunidades	Nº de alunos	Municípios	Escolas	Professores
Karajá	425	Ilha do Bananal	05	23
Krahô	559	Itacajá	13	15
Xerente	507	Tocantínia	25	29
Javaé	175	Formoso do Araguaia	05	10
Karajá-Xambioá	85	Santa fé do Araguaia	02	04
Apinayé	327	Tocantinópolis, Lagoa de São Bento, Maurilandia e Cachoeirinha	07	08
Total	2.078		56	90

Fonte: Albuquerque (2007, p 237)

Analisando esse aspecto da educação indígena no Tocantins, é perceptível que até 1997, todas as ações referentes à formação de professores indígenas eram geridas pela UFG/FUNAI/SEDUC, visto que, a partir das mudanças ocorridas no Governo, a Secretaria da Educação do Estado Tocantins passa a gerir essas ações por meio da Coordenação da Educação Indígena.

Em contrapartida, Braggio (1997) afirma que permanece a assessoria de Poleck, Teixeira e Braggio nos cursos de extensão, e que o Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins permanece sem rupturas, possibilitando sua continuidade assim como planejado inicialmente. Albuquerque (2007, p. 79) afirma que, “com o fim convênio tripartite entre UFG/FUNAI/SEDUC, no ano de 1997 a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, vem implementando políticas públicas, por intermédio da Gerência de Educação Indígena, através do MEC/FUNAI/SEDUC”.

Por fim, a terceira turma, com 19 indígenas, iniciou em 19 de maio de 1997, compreendendo 168 horas-aula, como demonstra o quadro a seguir.

Planilha 7 - Componentes curriculares oferecidos nas capacitações

Etapa	Componente Curricular			C. H
1ª	Metodologia	Língua Portuguesa	Língua Indígena	56
2ª	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Indígena	112

Fonte: Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins - 1997

O Curso de formação de professores indígenas do Estado do Tocantins começa a atender normas, exigências e requisitos dos Cursos de Magistério em Nível Médio, segundo a Resolução nº 02 da Câmara de Educação Básica de 29 de abril de 1999, baseada no Artigo 62, da Lei de 9.394/96, que disciplina o Curso de

Formação de Professores Indígenas. Assim, a lei determina que o curso promova a “formação de professores para atuarem como docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]”As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena na Educação Básica, Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012, em seu Artigo 20º, parágrafo 1º, preconiza a formação inicial de professores indígenas “[...] do Curso Normal em Nível Médio – Magistério Indígena” para atender as necessidades básicas e mais urgentes de escolarização de acordo com as especificidades dos povos indígenas.

Art. 20 Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro. § 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal. (MEC/ 2012).

Nessa perspectiva, a Lei nº 2.977, de 8 de julho de 2015, que fixa diretrizes específicas, metas e estratégias para o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO/2015-2025, garante que, em parceria com a União e os municípios irá manter e aprimorar programas de formação inicial para professores indígenas.

Meta 19 – Garantir em regime de colaboração com a União e os Municípios, a formação de todos os professores da educação básica[...]. Estratégia
19.13. Manter e aprimorar programa de formação inicial para professores, em magistério indígena, baseado nas diretrizes estaduais para a política de formação inicial de professores e demais profissionais do ensino fundamental das escolas indígenas, diferenciadas, intercultural e bilíngue.

Com a garantia da formação, o Curso é ofertado numa proposta pedagógica em que os estudantes-professores precisam acumular a formação em exercício. O tempo de aulas presenciais ocorre em módulos, nos meses de janeiro e julho, quando os professores indígenas estão em recesso ou férias escolares. Assim, mesmo neste curso, não há uma preocupação com um calendário de formação unicamente focado no curso. Durante o período de aula, os cursistas ficam alojados em espaço organizado pela Secretaria da Educação. Esse Curso garante formação mínima, com a pretensão de que, em todas as comunidades, possa ter profissionais indígenas atuando, haja vista que ainda existem professores não indígenas trabalhando nas escolas localizadas nas comunidades.

4.2 Proposta de Formação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins

O Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins teve vigência até o ano de 1997, quando finalizou o convênio tripartite entre UFG/FUNAI/SEDUC, como citado anteriormente, porém “[...] dadas as diretrizes da LDB, 9394/96, surge a necessidade de viabilizar o Curso de Formação de Professores Indígenas, uma vez que só as capacitações já não eram mais suficientes para a proficiência em educação”. Albuquerque (2007, p. 80).

Diante disso, com a finalidade de elaborar uma Proposta que atendesse as atuais necessidades, a professora Silvia Lucia Bigonjal Braggio realizou pesquisas bibliográficas e sociolinguísticas com um grupo de indígenas do Estado de Goiás, sendo que a maioria atualmente se encontra no Estado do Tocantins.

Esse projeto teve início em 1989, afirma Braggio (1997), que coordenou um projeto de pesquisa do Setor de Etnolinguística do Museu Antropológico da UFG, em parceria com a Secretaria de Assuntos Indígenas do Estado de Goiás, cujo objetivo foi realizar um levantamento do estado sociolinguístico dos povos indígenas deste estado. Os dados coletados na pesquisa subsidiaram o Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, e servem ainda hoje como parâmetro para os projetos atuais. (MUNIZ, 2017, p. 87)

Para que fosse possível realizar a pesquisa e verificar o estado linguístico das comunidades indígenas, foram então selecionados grupos, por povo e comunidade, para, a partir dessa seleção, os indígenas atuarem nos programas educacionais.

De cada comunidade, foram selecionados proporcionalmente, segundo a autora supracitada, (1992a, p. 2), vinte por cento (20%) da população (com exceção dos Avá-Canoeiro cuja população total (9 membros, na época) foi contactada na aldeia dos Javaé. A pesquisa contou com a participação de 431 informantes assim distribuídos: 113 Karajá, 79 Javaé, 89 Xerente, 68 Krahô, 48 Apinayé e 25 Tapuia. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 67 e 68 apud BRAGGIO, 1992a, p. 2).

Albuquerque (2007, p. 68) afirma que “[...] em 1989, todos esses povos eram atendidos por 34 escolas. A população atendida era de 1.379 alunos, embora 1.947 estivessem em idade escolar, havendo um total de 77 professores”. Entretanto, o autor não informa se os professores eram todos indígenas ou não, deixando essa lacuna. Esse dado é importante e a ausência dele, impede o entendimento se todos seriam atendidos pela nova proposta de formação, pois “professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de

culturas, de sociedades e até de identidades, o que exige, nesse caso, alguma coisa além na sua formação”. D'angelis (2003, p.35)

Contudo, a Proposta foi elaborada pela professora Silvia Lucia Bigonjal Braggio, em 1997, e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Tocantins, por meio da Resolução nº 052, no dia 10 de junho de 1998. Para fundamentar o documento, Braggio apresenta uma extensa contextualização, com dados importantes em relação aos povos atendidos com as formações, destacando aspectos como: grupos e línguas, situação sociolinguística, números de escolas, professores e número de alunos. A Proposta apresenta como objetivo, a afirmação de continuidade do Projeto de Educação para os Indígenas do Estado do Tocantins.

O Projeto de Formação dos Indígenas do Estado do Tocantins pretende dar continuidade ao Projeto de Educação para os Indígenas do Estado do Tocantins, tendo como objetivo principal a realização de um curso de formação que habilite o indígena dos diversos grupos do Tocantins a ser professor da 1ª fase do 1º grau dentro de uma proposta diferenciada, bilingue, específica, intercultural. Visa atender por volta de 100 indígenas dos grupos Karajá, Javaé, Xambioá, Apinajé, Krahô e Xerente, a partir de julho de 1998 (é importante observar que as horas de capacitação já atendidas pelos professores serão contabilizadas para o Curso de Formação). (BRAGGIO 1997, P. 33)

Assim como consta no objetivo da Proposta, o Curso iniciou em julho de 1998, na primeira etapa foram atendidos 99 professores/cursistas. Albuquerque (2007, p. 79), infere que “de acordo com relatórios da Seduc (2005), a primeira etapa do Curso de Formação para professores indígenas iniciou-se de 01 a 16/07/98, do qual participaram 99 professores/cursistas de diferentes etnias, com um total de 140 horas-aula, distribuídas nas diferentes disciplinas”. O Autor segue afirmando que:

[...] o curso de formação para professores é específico para o Magistério Indígena, com sua proposta diferenciada, com um total de 2.700 horas/aula, tendo como principal meta formar professores que possam assumir o projeto educacional em suas unidades escolares, na 1ª fase do ensino fundamental. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 79)

Sobre o funcionamento do Curso, Muniz (2017, p. 71) afirma que, “tais cursos ocorrem em etapas intensivas e intermediárias nos períodos de férias escolares e são realizados nas próprias comunidades indígenas ou fora delas, em espaços locados para a hospedagem e a realização das aulas”.

Na Proposta de Formação, Braggio (1997, p. 44) registra que “nossa expectativa é a de que os professores indígenas se afastem de métodos pré-

concebidos e, de fato, construam com seus alunos os seus conhecimentos, e de que a escola seja um espaço de interlocução de todos os indivíduos com ela envolvidos”. Nesse contexto, propõe uma organização curricular em dois núcleos: um comum e outro específico, como apresentado nos quadros a seguir.

Planilha 8 - Disciplinas do Núcleo Comum

Disciplinas Comuns	Carga Horária
Língua Indígena	180
Língua Portuguesa	360
Literatura Infanto Juvenil	80
Matemática	300
Geografia	150
História	150
Ciências	300
Arte	80
Educação Física	80

Fonte: Proposta de Formação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins - 1997

Planilha 9 - Disciplinas do Núcleo Específico

Disciplinas Específicas	Carga Horária
Metodologia e Prática de Ensino	110
Leis e Fundamentos da Educação Escolar Indígena	110
Fundamentos Antropológicos	80
Estagio Supervisionado	360
Pesquisa de Campo	360* ⁸
Total	2.700**⁹

Fonte: Proposta de Formação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins - 1997

Analisando a planilha das disciplinas comuns, destaca-se o fato da disciplina de Língua Indígena, apresentar uma carga horária de apenas 180 horas, em detrimento da disciplina de Língua Portuguesa, que a carga horária corresponde a 360 horas. Esse dado demonstra uma incoerência profunda, porque a propositura do curso, por óbvio, é a formação específica para professores indígenas.

A Proposta apresenta ementa das disciplinas dos dois núcleos com orientações e os conteúdos que deverão ser trabalhados pelos formadores em cada etapa do Curso, conforme (Anexo C). “Na Proposta de Formação, pretende-se ainda, analisar os conteúdos escolares tradicionais (de ciências, matemática, geografia etc.), avaliando a sua adequação às crianças e escolas indígenas”. Albuquerque (2007, p.78).

⁸ *Pesquisa de Campo deverá estar incluída nas várias outras disciplinas. Cada docente que trabalhar com Pesquisa de Campo com o professor indígena usará um total x das 360 horas.

⁹ **As horas aula dos professores indígenas nos cursos de capacitação e outros do mesmo teor, como por exemplo, o magistério, serão contabilizadas para o curso de formação, assim como outros cursos oficiais. Espera-se que o Conselho Estadual de Educação defina essa questão. (BRAGGIO 1997, P. 46)

A estrutura curricular do Curso apresenta uma extensa carga horária de 2.700 horas, os cursistas levam em torno de 5 (cinco) anos para concluí-lo como afirma Muniz (2017).

O Magistério Indígena, segundo o MEC (2016), tem em média a duração de cinco anos e são compostos, em sua maioria, por etapas intensivas de ensino presencial (quando os professores indígenas deixam suas aldeias e, durante um mês, participam de atividades conjuntas em um centro de formação) e etapas de reflexão sobre a prática pedagógica nas aldeias, pesquisa e estudos autônomos. (MUNIZ, 2017, p. 70)

Como o Curso apresenta uma carga horária extensa, “esse fato, aliado à inconveniência de manter os professores indígenas afastados de suas aldeias por longos períodos de tempo, faz com que tais cursos sejam realizados quase sempre em etapas presenciais e à distância”. Maher (2006, p. 25).

Contudo, já se passaram 24 anos desde a implementação da Proposta de Formação de Professores Indígenas, a versão que foi aprovada em 1998 pelo CEE ainda permanece em vigor, sem nenhuma alteração. Essa informação pode ser constatada através do diploma emitido pela Gerência de Educação Indígena em 2020 a um cursista, conforme (Anexo D).

Durante a trajetória do Curso, é possível constatar por meio dos registros nos diários de classe¹⁰, que foram realizadas 34 (trinta e quatro) etapas de formação, cada etapa registra um número diferente de cursistas, pois sempre constam novas matrículas, não sendo possível precisar o número dos cursistas matriculados, para se chegar a essa informação, seria necessário uma análise mais detalhada dos dados.

O Anexo E, registra em torno de 4.581 (quatro mil, quinhentos e oitenta e uma) matrículas até o ano de 2022. Os registros nos diários de classe, evidenciam que há uma grande rotatividade dos cursistas, uma dinâmica de ingressar e egressar frequente, do mesmo cursista. Cabe ressaltar que o cursista matriculado permanece por um período mínimo de três anos, renovando sua matrícula até concluir o Curso

Uma das prováveis causas dessa rotatividade se justifica pela descontinuidade do trabalho do professor na escola. Contudo, os registros evidenciam que muitos cursistas desistiram durante o processo, a respeito dessa

¹⁰ Todos os diários de classe das etapas que foram realizadas, encontram-se arquivados na Gerência de Educação Indígena na Secretaria da Educação do Estado do Tocantins.

constatação, no quadro abaixo consta que, até 2022, dos cursistas matriculados, apenas 337 (trezentos e trinta e sete) concluíram.

Quadro 10 - Formados no Curso Magistério Indígena no período de 2000 a 2022.

Nº	POVO	MULHERES	HOMENS	TOTAL
01	Apinajé	12	21	33
02	Javaé	01	27	28
03	Karajá	01	44	45
04	Karajá/Aruanã	02	01	03
05	Karajá Xambioá	05	09	14
06	Krahô	16	68	84
07	Krahô kanela	02	-	02
08	Xerente	27	101	128
TOTAL		66	271	337

Fonte: Gerência de Educação Indígena/SEDUC

Os números mostram uma quantidade expressiva de indígenas matriculados no Curso durante os 24 anos de vigência, nesse período, somente 337 (trezentos e trinta e sete) cursistas conseguiram se formar, o que evidencia um rastro de descontinuidade muito grande durante a trajetória.

Esses números demonstram como são poucos os indígenas que se matricularam e concluíram o Curso. Pode haver inúmeros motivos que levam à desistência. Todavia, as condições objetivas de oferta do Curso, como alojamento, metodologias de ensino, integração de saberes, o cansaço dos estudantes, o nível de formação oferecido, entre outros aspectos podem, necessariamente, interferir neste grande número de evasão.

De acordo com as informações mencionadas, um dos principais impactos é que o número de professores formados em Magistério Indígena não atende à demanda das escolas localizadas nas comunidades. Como vimos na seção anterior, no ano de 2022, a Secretaria da Educação do Estado Tocantins registra no quadro geral de servidores um total de 593 (quinhentos e noventa e três) professores que trabalham em escolas indígenas, sendo 404 (quatrocentos e quatro) professores índios e 189 (cento e oitenta e nove) professores não índios.¹¹ Esse é o número de professores para atender 5.966 (cinco mil, novecentos e sessenta e seis) alunos matriculados nas escolas regulares e extensões, que

¹¹ Esses dados encontram-se registrados no Anexo C.

funcionam em aldeias menores e não têm escolas com lei de criação.

Como podemos observar, a quantidade de professores indígenas formados em um curso específico, ainda que esta formação seja apenas em Nível Médio, fica muito aquém do quantitativo necessário para atender minimamente às escolas indígenas. Esse dado acarreta, ainda, em um outro ponto que precisa ser urgentemente ser revisto: o número de professores não indígenas que trabalham nas escolas localizadas nas comunidades.

Enquanto os professores indígenas participam de formação específica para atuarem em suas escolas, com o objetivo de ressignificar tanto o ensino quanto reafirmar sua cultura, os professores não indígenas não possuem nenhum tipo de formação específica. Esse é um fator que compromete muito o resultado esperado para a educação escolar indígena, além de causar um dano ao patrimônio cultural dos povos indígenas. Segundo Giralдин (2011),

Enquanto os professores indígenas participam do Curso de Formação de Professores Indígenas promovidos pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), os professores não indígenas não passam por qualquer tipo de especialização específica para poder atuar na educação escolar indígena (Oliveira, 2010). Nessa perspectiva, demonstram pouco conhecimento sobre os aspectos históricos e culturais[...], o que implica o desconhecimento dos processos próprios de aprendizagem e, apesar da evidente boa vontade demonstrada por eles, dificulta a possibilidade de intercâmbio de saberes e compromete os resultados esperados da escola indígena intercultural. (GIRALDIN, 2011, p. 193)

Essa é uma condição que ainda faz parte da rotina das escolas indígenas do Estado do Tocantins, muitos professores não indígenas são contratados para trabalhar nessas unidades escolares, como registrado no Anexo B, um quadro de professores indígenas e não indígenas no ano de 2022. Portanto, assumir o controle da gestão e da responsabilidade pelas atividades pedagógicas realizadas em suas escolas é um direito dos povos indígenas e precisa ser garantido.

4.3 Despesas do Curso de Formação de professores Indígenas - Magistério Indígena

Aqui, trago informações sobre o recurso que foi destinado para realização da 34ª etapa do Curso de Formação de Professores Indígenas – Magistério Indígena. Para realizar o evento, a Secretaria da Educação fez previsão orçamentária no PPA – 2020/2023, conforme registro no Anexo F.

De acordo com informações registradas no Memorando nº 22 da SEDUC, foi

disponibilizado 124.839,00 (cento e vinte quatro mil e oitocentos e trinta e nove reais) para custear as despesas de 86 (oitenta e seis) professores cursistas, que participaram dessa etapa do Curso realizada no CEMIX, município de Tocantínia - TO, no período de 02 a 26 de janeiro de 2022.

O Memorando registra apenas as despesas com os professores cursistas, porém, a etapa é realizada a várias mãos, incluindo coordenação e professores que ministram aulas no Curso, geralmente técnicos da Seduc. Todo esse pessoal recebe diárias para permanecer no local onde é realizado o Curso até o término do período previsto. O recurso financeiro é repassado às Associações de Apoio das Escolas Estaduais Indígenas das Diretorias Regionais de Educação - DRE's, de Araguaína, Pedro Afonso, Gurupi, Paraíso do Tocantins, Miracema do Tocantins e Tocantinópolis.

O cronograma financeiro para custear as despesas do Curso, traz o detalhamento da aplicação do recurso e os valores que foram destinados por item sendo: materiais pedagógicos e expedientes, auxílio financeiro para os professores indígenas custear despesas com alimentação no percurso da viagem até o CEMIX, pagamento de despesas com 2 cozinheiras, pagamento de despesas com 2 auxiliares de serviços gerais, consumo de energia elétrica (aproximadamente) durante o curso, despesas com alimentação dos cursistas e materiais de limpeza, despesas com colchões e despesas com materiais de consumo e materiais para prevenção do COVID.

Aqui constam informações do recurso que foi destinado apenas para uma etapa do Curso, os valores alocados para realização de cada etapa, variam de acordo com o número de professores cursistas e a quantidade de dias que foram planejados. Essa foi apenas uma demonstração da força tarefa empreendida para realizar uma etapa do Curso, para que possa ser entendida a dinâmica para esse atendimento.

4.4 Breve relato sobre a produção de materiais didáticos no Curso de Formação de Professores Indígenas

A Proposta de formação de professores indígenas do Estado do Tocantins, prevê permanente construção de material didático durante sua implementação como afirma Albuquerque (2007, p. 75), citando Braggio.

O projeto de Formação de Professores Indígenas para o Estado do

Tocantins, segundo Braggio (1997, p. 35-37), prevê, na prática pedagógica, o material didático em permanente construção, assim, a sistematização do conhecimento sócio-histórico e cultural do grupo é condição e conteúdo da prática pedagógica.

Em minhas pesquisas, encontrei apenas um livro publicado com textos produzidos pelos cursistas, no Curso Magistério Indígena, como registrado adiante. Na sequência, apresento um pequeno texto escrito pelo professor Elly Mairu Karajá, produzido na 9ª etapa do Curso de Formação, em dezembro de 2006, em Paraíso do Tocantins.

Beija-Flor

O passarinho beija-flor voa mais rápido do que outros passarinhos. Ele gosta de se alimentar do néctar de flores. Também ele faz seu ninho para poder criar família, ele é também parecido um pouco com a borboleta. Por isso lá na minha aldeia a gente não deixa matar beija-flor. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 75),

O professor apresenta um texto escrito em português, apesar de bem contextualizado com sua realidade na aldeia, não foi escrito na língua *Inyrybe*, sendo ele uma pessoa Karajá. O fato de o texto ser apresentado em português, deve-se “nesse sentido, ao quadro de professores formadores [...] composto por profissionais ligados às secretarias de educação e de outras instituições, indigenistas ou não”. Muniz (2017, p.71).

Segundo Burato (2006), os materiais didáticos produzidos pelos professores indígenas, fortalece a escola, valoriza e incentiva seus professores, essa é uma realidade que os órgãos responsáveis pela Educação Indígena não podem fechar os olhos.

[...]O material didático produzido pelos professores indígenas, a partir de valores, concepções e conhecimento étnicos, fortalece a escola indígena, valoriza e incentiva seus professores. Porém, para se elaborarem materiais adequados à aprendizagem das crianças, são necessários: formação, assessoria e recursos que ainda não foram disponibilizados. (BURATTO, 2006, p.11)

Nesse sentido, para se chegar ao ideal com a elaboração de materiais didáticos é necessária toda uma estrutura importante como bem colocado pelo autor, como: formação, assessorias e recursos. Os órgãos públicos responsáveis pela Educação Escolar Indígena não podem agir negligenciando um direito tão básico.

Esse modelo de oferta de curso, ofertado de maneira precária, tanto nos aspectos de logística quanto nos aspectos pedagógico, produz uma formação pedagógica que em tese é defensável, mas que o material didático, que deveria

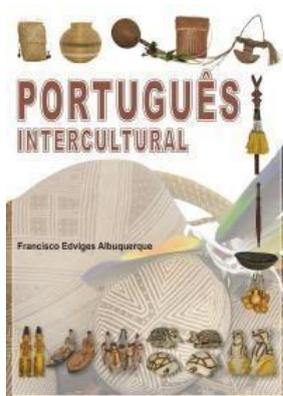
de construção e renovação permanentes , com a finalidade de reafirmar identidade, recuperar memórias históricas e valorizar as línguas e ciências dos povos indígenas, jamais é feito conforme a necessidade. Assim, como as evidências tem mostrado, ao longo deste tempo todo, os materiais didáticos disponibilizados para as escolas indígenas atualmente, são completamente dissociados da realidade sociolinguística dos alunos, como aponta Albuquerque (2007), em suas pesquisas.

O material didático em língua portuguesa, adotado nas escolas do Tocantins[...], é completamente dissociado da realidade sociolinguística dos alunos indígenas. Muitos desses alunos ainda estão em fase do processo de aquisição da língua portuguesa oral, e, ao se defrontarem com esse tipo de material didático, ficam desmotivados e sem vontade de estudar, o que vem contribuindo para a evasão escolar. Por outro lado, os materiais didáticos, em língua materna, utilizados nas escolas indígenas são os mesmos da década de 1958, produzidos pelo Summer Institute of Linguistics, que também não refletem os aspectos sociolinguísticos, históricos e culturais das comunidades indígenas do Estado do Tocantins, visto que é um material artificial, constituindo para as crianças um mero reconhecimento das letras, das sílabas ou de palavras em frases descontextualizadas. (ALBUQUERQUE, 2007, p.72).

Como já citado, há apenas um livro produzido e publicado, em língua portuguesa, com textos escritos pelos professores/cursistas, durante as formações em Magistério Indígena. O referido livro se encontra disponível no Laboratório de Línguas Indígenas/Núcleo de Estudos e Pesquisa com Povos Indígenas - LALI, UFT¹² - Campus de Araguaína. O livro com o título, *Português Intercultural*, é resultado de uma experiência de oito anos de trabalho do Professor Doutor Francisco Edviges Albuquerque, como professor do Curso de Formação em Magistério Indígena do Estado do Tocantins. O livro é usado pelos indígenas, está dividido em três partes, sendo a primeira um estudo sobre os Aspectos Fonológicos e Ortográficos do Português padrão (falado em diversos países); a segunda, sobre os Aspectos Morfossintáticos da língua portuguesa padrão e a terceira, intitulada, Texto: Leitura e Reflexão, traz textos escritos pelos professores/cursistas, a partir do português intercultural.

¹² Fonte: [::: LALI - Laboratório de Línguas Indígenas ::: \(uft.edu.br\)](http://www.uft.edu.br/lali/index.php)
<http://www.uft.edu.br/lali/index.php> - Acesso 05 de setembro de 2022.

Figura 1 - Livro Português Intercultural



Fonte: [... LALI - Laboratório de Línguas Indígenas ...: \(uft.edu.br\)](http://... LALI - Laboratório de Línguas Indígenas ...: (uft.edu.br)). Acesso em 05/10/2022.

Como ferramenta de pesquisa, o LALI¹³ tem “a sua relevância no sentido de atender às necessidades e anseios dos professores/alunos e pesquisadores que estão envolvidos com pesquisas com os povos indígenas de modo geral[...]”. LALI - Laboratório de Línguas Indígenas. No site do Laboratório encontramos vários livros escritos pelos alunos/pesquisadores indígenas, dos povos do Estado do Tocantins, ou com a participação deles.

Para finalizar este item, é preciso trazer a fala de Giraldin (2011), sobre fatores limitantes do diálogo entre alunos e professores não indígenas, assim como fatores que comprometem a aprendizagem desses estudantes, quando é realizada

¹³ Um fator preponderante para criação do LALI, além do ingresso de alunos indígenas nos diversos cursos da UFT, através do sistema de cotas, também a enorme presença de vários outros povos indígenas vindos de outras regiões do País para o Tocantins, totalizando 287 indígenas, conforme dados da FUN ASA/TO/GO (2010), convivendo tanto nas demais cidades do Tocantins como nas aldeias, conforme descreveremos a seguir: 01 Tapuia na Barra do Rio Verde, no município de Sandolândia, 10 Ava-Canoeiro, sendo 01(um) em Boto Velho na Lagoa da Confusão e 09(nove) em Canuanã, em Formoso do Araguaia; 29 Fulniô no município de Tocantinópolis; 41 Tuxa, sendo 10 em Canuanã, em Formoso do Araguaia, 08 desaldeados em Formoso do Araguaia, 12 em Gurupi e 01 em São João, no Formoso do Araguaia; 08 Apurinã desaldeados em Gurupi; 132 Atikum desaldeados em Gurupi; 03 Makuxi desaldeados em Gurupi; 19 Pankarau desaldeados em Gurupi; 29 Guarani, sendo 01 desaldeado em Araguaína, 01 urbano em Santa Fé do Araguaia; 13 na aldeia Kurehe, 06 na aldeia Warilyty, e 08 na aldeia Xambiá, todos na reserva Karajá-Xambioá no município e Santa Fé do Araguaia; 11 Guajajara, sendo um na aldeia Karajá-Xambioá, em Santa Fé do Araguaia, 07 na aldeia Botica, 03 na aldeia Mariazinha, ambas na reserva Apinayé, no município de Tocantinópolis e 03 Krikati na aldeia Mariazinha, reserva Apinayé, no município de Tocantinópolis. Em resumo, acreditamos que LALI, possa auxiliar na compreensão dos processos socioculturais, históricos e, sobretudo, contribuir para os estudos e pesquisas linguísticas, históricos e culturais dos povos indígenas do Estado do Tocantins, através do Programa de Pós- Graduação em Letras – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins. Desta forma, a implantação LALI se justifica por sua relevância no sentido de atender às necessidades e anseios dos professores/alunos e pesquisadores que estão envolvidos com as pesquisas com os povos indígenas de modo geral, no sentido de contribuir para que a cultura e as línguas indígenas sejam mantidas, respeitadas e fortalecidas, numa tentativa revitalização, mesmo diante da situação de conflito linguístico-cultural.

por meio dos livros escritos em português. O autor destaca que os livros usados nas escolas indígenas, não possuem especificidade, considerando que são os mesmos usados nas demais escolas estaduais.

A língua também constitui um grande problema que limita não só o diálogo entre alunos e professores não indígenas, como também compromete a aprendizagem daquilo que é ensinado nos livros escritos em português. Além disso, o currículo elaborado e o material didático enviado à aldeia não possuem nenhuma especificidade (Oliveira, 2010). (GIRALDIN, 2011, p.193).

Na fala do autor, podemos observar uma situação recorrente nas escolas indígenas, pois os livros adotados são os mesmos utilizados em outras escolas públicas do Estado. Isso posto, “a quantidade de conteúdos veiculados nos longos textos que não fazem sentido para os alunos e também de exemplos que estão muito distantes da realidade da aldeia, acaba sendo um obstáculo para alunos e professores”. Giralдин (2011, p.18).

Fazendo menção ao Povo Xerente, o autor fala sobre materiais didáticos escritos na língua indígena destinados a alfabetização com elaboração e distribuição independente.

O único material escrito na língua akwẽ observado em poder dos professores, em 2009, eram pequenas cartilhas. Uma que contém algumas histórias xerente e foi elaborada pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), e outra que foi elaborada por um pastor batista e alguns professores indígenas e é destinada à alfabetização. Esse material foi elaborado e distribuído de forma independente e tem um uso muito restrito. (GIRALDIN, 2011, p.194).

Nesse contexto, é improvável garantir a especificidade da escola indígena, pois os materiais didáticos escritos na língua, são de uso restrito ou completamente dissociados da realidade sociolinguística dos alunos indígenas, o que termina comprometendo a aprendizagem.

Aqui o Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins que antecede a Proposta de Formação de Professores Indígenas, escrita pela professora Silvia Lucia Bigonjal Braggio, em 1997, a mesma foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Tocantins em 1998, e permaneceu em vigência até janeiro de 2022. Além de um breve relato sobre os materiais didáticos escritos pelos professores/cursistas, no Curso Magistério Indígenas e os prejuízos ocasionados pela falta dos mesmos nas escolas. Na sequência falaremos sobre o último encontro de formação dos professores indígenas em Magistério no Estado do Tocantins.

4.5 Último encontro de formação em Magistério Indígena no Estado do Tocantins

De acordo com informações repassadas pela Gerência de Educação Indígena, no período de 03 a 25 de janeiro de 2022 foi realizada a última etapa do Curso com a formação de 81(oitenta e um) professores indígenas, conforme (Anexo E). Foram 24 anos de vigência da Proposta do Curso de Formação de Professores em Magistério Indígena. Com a realização 34ª etapa a Secretaria da Educação do Estado do Tocantins encerrou esse modelo de atendimento e agora discute uma nova proposta para atender os novos cursistas¹⁴.

O site da Seduc, publicou no dia 26 de janeiro de 2022, uma matéria falando sobre a solenidade de formatura dos indígenas, a matéria registra que a solenidade foi realizada no dia 25 de janeiro, terça-feira à noite, no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente Warã - (Cemix), em Tocantínia.

O evento contou com a presença do Governador do Estado, do Secretário Estadual de Educação, de deputados estaduais, de lideranças municipais, professores e alunos. A seguir, apresentamos algumas imagens da solenidade de formatura da 34ª etapa do Curso Magistério Indígena.

Figura 2 - Solenidade de formatura - Entrada dos formandos



Fonte: [Governador Wanderlei Barbosa participa de formatura indígena e destaca esforço do Governo em concluir pavimentação em trecho da rodovia TO-010 que dá acesso à Tocantínia \(www.to.gov.br\)](http://www.to.gov.br). Acesso dia 13 de dezembro de 2022.

¹⁴ Informações registradas em nota no Anexo D.

Figura 3 – Participação de autoridades na solenidade de formatura dos cursistas em Magistério Indígena - Cemix, Tocantínia



Fonte: [Governador Wanderlei Barbosa participa de formatura indígena e destaca esforço do Governo em concluir pavimentação em trecho da rodovia TO-010 que dá acesso à Tocantínia \(www.to.gov.br\)](http://www.to.gov.br). Acesso dia 13 de dezembro de 2022.

Os 81(oitenta e um) professores formados, fazem parte dos povos Apinajé, Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Krahô e Xerente, o Gerente de Educação indígena, Waxiy Maluá Karajá, falou à reportagem ao site da Seduc, sobre os desafios de persistir com a formação dos professores durante a pandemia e do significado especial que teve essa etapa da formação.

Waxiy Maluá Karajá, Gerente de Educação Indígena contou que essa formatura teve um significado especial, por causa dos desafios provocados pela pandemia da Covid 19. “Conseguimos manter as atividades presenciais e formamos 81 novos estudantes, que retornam para as suas comunidades qualificadas e aptos para trabalhar. E para oferecer esse curso de forma presencial para alunos de vários locais do estado, contamos com a parceria da Fundação Nacional do Índio (Funai) e da Secretaria Municipal da Educação de Tocantínia”, comentou Waxiy. Ele também destacou o empenho da Secretaria da Educação com a logística de materiais, alimentação e transporte para que os estudantes pudessem concluir o curso. ([Governador fala da valorização dos povos indígenas na cerimônia de formatura do curso de Magistério \(www.to.gov.br\)](http://www.to.gov.br)). Acesso dia 13 de dezembro de 2022.

O formando Mauro Ihtot Krahô, fala com entusiasmo em voltar para sua aldeia com o diploma de professor, “Agradeço por esse conhecimento para ser professor. É uma experiência que vou levar para a comunidade. Estou feliz por ter conseguido concluir o curso”. ([Governador fala da valorização dos povos indígenas na cerimônia de formatura do curso de Magistério\(www.to.gov.br\)](http://www.to.gov.br)). Acesso dia 13 de dezembro de 2022.

Figura 4 - Formando Mauro Ihtot Krahô



Fonte: ([Governador fala da valorização dos povos indígenas na cerimônia de formatura do curso de Magistério \(www.to.gov.br\)](http://www.to.gov.br)). Acesso dia 13 de dezembro de 2022.

A formanda Marta Myixá Karajá, fala sobre sua realização em concluir o Curso e seu sonho em continuar estudando, “Fui professora por três anos, trabalhava numa creche. Aqui aprendemos que podemos sonhar e continuar estudando. Estou me sentindo realizada por ter concluído o curso” ([Governador fala da valorização dos povos indígenas na cerimônia de formatura do curso de Magistério \(www.to.gov.br\)](http://www.to.gov.br)). Acesso dia 13 de dezembro de 2022.

Figura 5 - Formanda Marta Myixá Karajá



Fonte: ([Governador fala da valorização dos povos indígenas na cerimônia de formatura do curso de Magistério \(www.to.gov.br\)](http://www.to.gov.br)). Acesso dia 13 de dezembro de 2022.

O orador da turma Maurício Xerente, finaliza prometendo incentivar a

preservação da sua cultura através de uma educação escolar bilingue, “Vamos focar no crescimento educacional do meu povo e trabalhar por uma educação cultural e bilingue com responsabilidade social, ética, cultural e política”. ([Governador fala da valorização dos povos indígenas na cerimônia de formatura do curso de Magistério \(www.to.gov.br\)](http://www.to.gov.br)). Acesso dia 13 de dezembro de 2022.

Imagem 6 - Solenidade de formatura - Juramento



Fonte: [Governador fala da valorização dos povos indígenas na cerimônia de formatura do curso de Magistério\(www.to.gov.br\)](http://www.to.gov.br). Acesso dia 13 de dezembro de 2022.

Assim, a Secretaria da educação do Estado do Tocantins, finaliza mais de duas décadas de atendimento aos indígenas, com o Curso de Formação em Nível Médio – Magistério indígena, por meio da Proposta de Formação de Professores, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, em 30 de junho de 1998, através da Resolução Nº 052¹⁵.

A seguir, o foco são as narrativas dos professores e lideranças indígenas, descrevendo as falas e trazendo uma reflexão sobre os efeitos do Curso de Formação Magistério Indígena para ampliação da compreensão e atuação da prática educativa do professor-cursista.

¹⁵ Esta informação encontra-se registrada no Anexo C, (carimbo do CEE) em todas as páginas da ementa do Curso.

5 SEÇÃO III - NARRATIVAS DOS PROFESSORES E LIDERANÇAS INDÍGENAS

Nesta seção, o trabalho vai se voltar à figura do professor indígena, descrevendo suas falas e trazendo uma reflexão sobre os efeitos do Curso de Formação Magistério Indígena, para a ampliação da compreensão e atuação da prática educativa do professor/cursista. Para tanto, a exposição tem a apresentação da narrativa de seis professores que cursaram o Magistério Indígena e estão trabalhando em escolas localizadas em aldeias da Área Indígena Funil.

Ao relatarem suas histórias, os professores permitem acesso à trajetória de trabalho, seus estudos e desafios para ensinar. Na sequência há um diálogo com três lideranças indígenas sobre a formação dos professores e a prática diária em sala de aula. Porém, antes de iniciar a análise das narrativas com as reflexões dos professores e lideranças indígenas, faz-se necessário apresentar o Povo Xerente.

5.1 Breve relato sobre o Povo Xerente

O Povo Akwẽ/Xerente é descrito por Damsõkẽkwa Calixto (2016, p. 15) como “falante da Língua Akwẽ / Xerente, pertencente à família linguística Akwẽ, tronco linguístico Macro Jê. Soma uma população de aproximadamente 3.500 (três mil e quinhentas) pessoas, que se distribuem em 70 (setenta) aldeias, situadas em duas Terras Indígenas, TI Akwẽ / Xerente e TI Funil[...]”. Suas terras encontram-se localizadas no município de Tocantínia, Estado do Tocantins, aproximadamente 100 km da capital do Estado do Tocantins, Palmas.

Em pesquisas mais recentes, Oliveira (2021, p.104) relata que o número de aldeias e habitantes das Terras Xerente e Funil, é superior ao apresentado anteriormente por Damsõkẽkwa Calixto em 2016.

Os participantes da pesquisa informaram que atualmente há mais de 80 aldeias e que a população é de aproximadamente cinco mil pessoas distribuídas nas duas Terras Indígenas, T.I Xerente e T.I Funil. O número de habitantes por aldeia varia muito, há por exemplo aldeia com 10 habitantese outra com 400 pessoas por exemplo.

A autora ainda afirma que a primeira Terra delimitada para este Povo foi a T.I Xerente em 1972, demarcada em 1976 e homologada em 1989. posteriormente, em 1982 foi definida e homologada a T.I Funil.

Chamada pelos indígenas de Área Grande, delimitada pelo Decreto 71.107, de 14 de setembro de 1972, demarcada pelo Decreto 76.999 de 8 de janeiro de 1976 e homologada pelo Decreto 97.838, de 16 de junho de 1989 com extensão de 167.542,105 hectares. A segunda T.I é a Funil,

delimitada pela Portaria 1.187/E/82 de 24 de fevereiro de 1982 e homologada pelo Decreto 269 de 29 de outubro de 1991, com extensão de 15.703,797 hectares. (OLIVEIRA, 2021, p. 102)

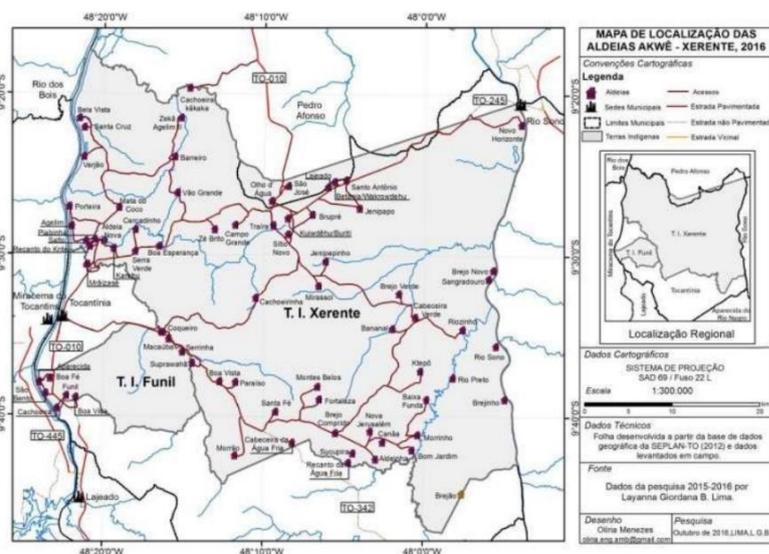
Para a autora, essas terras reconhecidas pelo Estado em favor dos Xerente, foi apenas uma pequena parte das que eles dominavam quando os colonizadores chegaram aos cerrados. Abaixo apresentamos dois mapas, sendo um do Estado do Tocantins com a localização de algumas terras indígenas, dentre elas as T.I Xerente e T.I Funil. O outro mapa é das terras indígenas Xerente com a localização das aldeias.

Figura 7 - Mapa do Tocantins com localização de terras indígenas



Fonte: <http://palmas.org/tocantinsindians.htm> - Acesso 07 de setembro de 2022

Figura 8 - Mapa das Terras Indígenas Xerente



Fonte: Oliveira (2021, p. 104)

De acordo com Giralдин (2010), O Povo Xerente tem uma organização social específica, sendo:

Duas metades (Doi e Wahire) compostas cada uma por três clãs exogâmicos e patrilineares: Kuzà, Kbazi, Kritó / Wahire, Krozake e Krêprehi, respectivamente. Além dos clãs, cuja afiliação é definida pela filiação patrilinear, possuem também uma divisão em quatro classes cerimoniais, que são: Krará, Krerekmõ, Amnõrõwa e Akemhã” (GIRALDIN, 2010, p.32).

Se a filiação for patrilinear, o genitor é figura central, sendo o principal responsável pelos filhos e esposa. Oliveira (2021, p. 106) diz que “a regra de residência é uxorilocal, ou seja, o genro mora na aldeia (ou no segmento residencial) do sogro”. Suas aldeias hoje, não apresentam mais o formato tradicional, ou seja, em semicírculo, como encontrados registrado em alguns documentos, porém, “na atualidade, de forma geral, reúnem-se diversas famílias, que confirmam entre si relações de parentesco que mantém e reforçam uma lealdade política”.

Para Damsõkëkwa Calixto (2016, p. 18), “ao mesmo tempo em que existe um faccionalismo, que divide o povo, ou o grupo étnico Akwê / Xerente em metades, associações e clãs resultando em uma situação estrutural de competição e rivalidade, existem entre essas metades, associações e clãs um sistema de solidariedade”¹⁶.

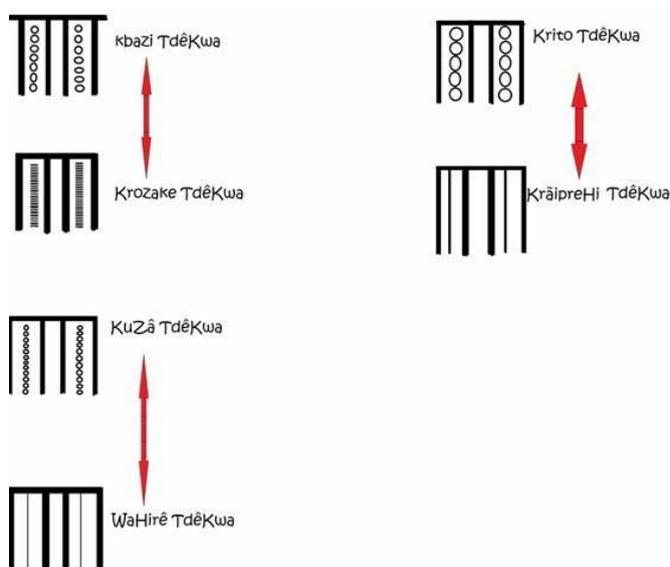
¹⁶ Nas cerimônias fúnebres, quando falece alguém nos referidos clãs, a metade composta pelos clãs Kbazi, Kuzà e Kritó fazem os sepultamentos das pessoas pertencentes à outra metade composta pelos clãs Ísake/Krozake, Wahirê e Krãiprehi. No ritual pós funeral, Kupre, existe uma regra que

Atualmente ocorreram mudanças nos rituais entre as metades, associações e clãs, como afirma Damsökêkwa Calixto (2016).

Atualmente as cerimônias de funeral acontecem da seguinte forma: aconselhados pelos mais velhos, Wawê, os homens do clã do falecido ou falecida se reúnem com os anciãos na mata próxima à aldeia, com restrições no que se refere à presença de outras pessoas que participam da cerimônia. São escolhidas duas meninas, do clã do falecido ou falecida, que são denominadas de Īsōhidba que quer dizer, “irmã de clã” da falecida ou do falecido. As meninas são pintadas e enfeitadas, enquanto os homens que participam da cerimônia passam apenas carvão no rosto e nas pernas. (DAMSÖKÊKWA CALIXTO, 2016, p 19 e 20)

A imagem abaixo representa os seis clãs e suas parcerias através de grafismo do próprio Povo.

Figura 9 - Representação dos seis clãs e suas parcerias



Fonte: Damsökêkwa Calixto (2016, p. 18)

Em geral, os Xerente são rígidos quando se trata de seus saberes ancestrais, principalmente porque esses conhecimentos são de domínio dos clãs,

chamamos de Sisdanãrkwa que se refere ao clã parceiro e às suas obrigações rituais com relação ao clã do falecido. Ou seja: quando falece alguém do clã Kuzâ tdêkwa, os pertencentes ao próprio clã jamais devem conduzir a cerimônia fúnebre do seu parente. A mesma deve ser realizada por pessoas vinculadas a um clã parceiro, que no caso são os Wahirê. Quando falece alguém do clã KbaZi tdêkwa, quem realiza o ritual de cerimônia são os Īsake/Krozake tdêkwa, seus parceiros. Também, da mesma forma, quando falece alguém do clã Krito tdêkwa, quem realiza o ritual de cerimônia são os Krãiprehi tdêkwa, seus parceiros. Ressalto que o clã Krãiprehi tdêkwa foi quase extinto, sendo recentemente resgatado pela família do último sobrevivente do mesmo. Diante disso, algumas pessoas do clã Krito ficaram confusas e em dúvida se os Īsake/Krozake e tdêkwa eram seus verdadeiros parceiros. Entretanto existem relatos históricos que confirmam essas parcerias. Existem até mesmo um áudio de 1972, de entrevista gravada com o ancião Rbemêkwa, da Aldeia Baixão/ Nrãto Wdêhu e outro de 1992, gravado com o Ancião Teodoro Sizapi, da Aldeia Cercadinho/Kâ Wakmõrê, pelo então Missionário Rinaldo de Mattos. (DAMSÖKÊKWA CALIXTO, 2016, p 18 e 19)

que guardam para si a legitimidade dos mesmos, restringindo o acesso destes às pessoas de outros clãs que não são seus parceiros. “Cada clã tem sua forma própria de contar a história do povo *Akwẽ/Xerente*. Eles estão em constantes disputas, onde estão em jogo, valores, princípios éticos e ciúmes, bem como discursos de suposta pureza e originalidade dos seus grupos”. (DAMSÖKËKWA CALIXTO, 2016, p. 30).

A seguir, há discussão sobre a importância dos cursos de formação de professores indígenas estarem em consonância com a cultura de cada povo e atendendo a especificidade.

5.2 Temas voltados à prática de cada povo

Quando iniciei o curso de Magistério, os temas que foram abordados nos ajudou um pouco a tirar o nosso medo né, de se soltar mais, a questão da fala dos debates, essas coisas assim, mas tem que inserir muito a questão dos temas voltado a prática de cada povo, seu próprio tema. Quando a gente começa a primeira vez trabalhar em sala de aula, tem esse desafio, né, de se soltar, conhecer o que quer aprender, quando é mais voltado para aquele povo é mais fácil de levar o conhecimento do dia a dia daquele povo, acho que é assim que funciona, mas seria bom, porque os professores vão ter mais facilidade de estudar aquela ideia de uma forma que tem dificuldade, de um povo que tem pensamento diferente, porque um povo vai aprender e outro povo não vai.

Elivaldo Wakuke Xerente

Esta reflexão foi feita pelo professor Elivaldo Wakuke Xerente no início da nossa conversa, é pertinente colocar em destaque, por ser uma fala genuína, que evidencia a necessidade dos cursos de formação serem específicos por povo e não interétnico como é o caso do Magistério Indígena.

Mas no objetivo principal da Proposta de Formação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins, iremos perceber que é, “habilitar indígena dos diversos grupos”, portanto, uma proposta interétnica.

A Proposta de Formação dos Indígenas do Estado do Tocantins pretende dar continuidade ao Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, tendo como objetivo principal a realização de um curso de formação que habilite o indígena dos diversos grupos do Tocantins a ser professor da 1ª fase do 1º grau dentro de uma proposta diferenciada, bilingue, específica, intercultural. A Proposta visava atender por volta de 100 indígenas dos grupos Karajá, Javaé, Xambioá, Apinajé, Krahô e Xerente, a partir de julho de 1998. BRAGGIO, 1997, p.33)

É uma Proposta que foi elaborada inicialmente para atender seis povos, e em toda sua trajetória permaneceu assim, atendendo ao mesmo tempo todos os

povos indígenas do Estado do Tocantins, sendo no mesmo período, no mesmo local, com os mesmos conteúdos e estratégias de ensino. Outro ponto observado, é o número de indígenas que seriam atendidos pela Proposta, em torno de 100 (cem), porém, a Gerência de Educação Indígena/Seduc, afirma através de documentos, que durante a trajetória de 24 anos do Curso Magistério Indígena, foram formados 337 (trezentos e trinta e sete) professores.

Dentre os professores formados, encontramos Elivaldo, professor e morador da Aldeia Aparecida, localizada na Área Indígena Funil. Além de Professor de uma turma que funciona na extensão da Escola Estadual Indígena Kbarêwdehu, também é responsável pela parte administrativa da escola e por auxiliar a Cacique com a redação de documentos e resolução de todas as situações em relação a educação em sua Aldeia. “Em muitas situações, cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas”. Grupione (2003, p.14)

Em nossa conversa, o Professor fala sobre a importância do Magistério Indígena para melhoria do seu desempenho em sala de aula, que o Curso ajudou muito quando começou trabalhar, considerando que não tinha formação para atuar como professor, tinha cursado apenas o Ensino Fundamental. Destaca que os conteúdos ensinados ajudaram um pouco em seu trabalho, mas de acordo com o Professor é necessário “inserir muito a questão dos temas voltado à prática de cada povo, seu próprio tema”.

A afirmação do Professor Elivaldo, está diretamente ligada ao fato do Curso trabalhar com os mesmos conteúdos e estratégias ao mesmo tempo com todos os povos, deixando de priorizar a especificidade a cultura de cada povo. Como informado anteriormente, a Proposta do Magistério Indígena no Estado do Tocantins, foi elaborada para atender os povos que moram no Estado, as etapas reúnem todos os professores/cursistas em um mesmo período e local.

De acordo com o Professor Elivaldo, o ideal seria fazer os encontros separados por povo, “porque os professores vão ter mais facilidade de estudar aquela idéia de uma forma que tem dificuldade, de um povo que tem pensamento diferente, porque um povo vai aprender e outro povo não vai”.

Outro ponto da fala do Professor que merece destaque, é o fato de conhecer o que tem interesse em aprender, pois seus desafios estão voltados para a cultura

daquele povo. “Quando a gente começa a primeira vez trabalhar em sala de aula, tem esse desafio né, de se soltar, conhecer o que quer aprender, quando é mais voltado para aquele povo é mais fácil de levar o conhecimento do dia a dia daquele povo”. “O que se assiste, hoje, é que os próprios povos indígenas estão reclamando para si o direito de decidirem seu próprio caminho, a partir de relações mais equilibradas com o mundo de fora da aldeia, assentadas no respeito às suas concepções nativas” Grupioni (2006, p.65).

Dando continuidade a esta seção, agora é o momento das narrativas dos professores e lideranças indígenas, trazendo as falas e refletindo sobre os resultados do Curso de Formação Magistério Indígena para ampliação da compreensão e atuação da prática educativa do professor que fez a formação.

5.3 Dialogo com professores indígenas

Seis professores indígenas, seis experiências de práticas educativas resultantes do Curso Magistério Indígena. Essas seis histórias, evidenciam a compreensão desses professores durante seus anos de atuação, frente às escolas indígenas de suas comunidades e os efeitos do Curso Magistério Indígena em sua prática. Em comum, o fato de serem formados no mesmo curso e de estarem atuando hoje em sala de aula. Nas entrevistas eles relatam como se tornaram professores, como se formaram, suas dificuldades e desafios atuais.

A seguir, há os trechos das entrevistas realizadas, mescladas com comentários que vão surgindo durante a fala dos entrevistados, as vezes contextualizando, outras articulando situações ou questões que me parecem necessárias para o entendimento do que está sendo falado. Para iniciar o diálogo com os professores, expliquei sobre o meu projeto de pesquisa, o objetivo e a importância da contribuição de cada um, na oportunidade apresentei o TECLE, onde cada um fez a leitura e o assinou.

5.3.1 Diálogo com Maurício Sremtewe Xerente

Maurício Sremtewe Xerente, trabalha como professor desde 2017, iniciou suas atividades em sala de aula na extensão da Escola Estadual Kbarê-Wdêhu, que está localizada na Aldeia Aparecida, onde permaneceu por um ano, ainda em 2017, quando já atuava como professor, começou cursar o Magistério Indígena e

concluiu o Curso em 2021. Em 2019, o Professor Maurício assumiu uma sala de aula na Aldeia São Bento, agora, na Escola Estadual Kbarê-Wdêhu, onde permanece trabalhando até hoje, com uma turma multisseriada do 1º ao 5º ano com 11 alunos.

Professor, quando você começou trabalhar em sala de aula, já tinha formação na área da educação?

Ainda não, eu tinha só o Ensino Médio Completo né, não estudei na área da educação, depois que já estava trabalhando, eu pedi na Diretoria que queria estudar o Magistério Indígena, queria aprender com os professores como dar aula.

Quando você começou trabalhar apenas com o Ensino Médio, sem formação na área da educação, sentia dificuldade para ensinar seus alunos?

Na verdade, quando entrei a primeira vez em sala de aula eu não tinha conhecimento, só Ensino Médio Completo né, não estudei na área da educação. Quando comecei trabalhar, tinha dificuldade um pouco, de onde eu posso começar, só que eu procuro a ajuda dos professores formados. Quando não sei como fazer, eu procuro quem já sabe, principalmente meu irmão, que já é professor e ele me ensina direitinho. E também naquele tempo com os diários, tinha dificuldade, ia na Diretoria Regional de Educação pra aprender botar os nomes direitos, botar as notas direito. Depois eu estava interessado em aprender no Magistério, o que os professores podem ensinar pra nós, então eu pedi lá na Diretoria pra me colocar no Magistério e depois o Magistério tirou muita dificuldade de mim, me ajudou foi muito, muito mesmo, porque lá, trata só do que trabalha em sala de aula

Depois que começou cursar o Magistério, você passou a ter mais segurança para ensinar as crianças e fazer outros trabalhos na escola, ou ainda continuou sentindo dificuldades?

À medida que você vai aprendendo de lá, é com essa base que você vai ensinando, você também vai argumentando. O que a gente estuda lá com professor que não é indígena, a gente trás aqui e traduz pros meninos, tem dificuldade também quando eu tenho que ler um texto, uma poesia, quando eu leio em português né, porque eu tenho que traduzir pra eles, pros pequeninhos né, aí eu falo na língua pra eles. Então o Magistério é bom, aprendi foi muita coisa, ensina como fazer planejamento da aula, como se faz o diário, como é que você recebe os alunos, como é que você dar aula, como é que você se comporta dentro da sala de aula. Então, trouxe muita coisa pra mim, porque a gente estuda só esse Ensino Médio, no momento é perdido um pouco né, só que depois que eu saí do Magistério Indígena, tirou muito as dificuldades.

Me fale um pouco sobre sua formação acadêmica? Se depois que terminou o Magistério Indígena, continuou seus estudos e fez alguma licenciatura ou outro curso?

Eu estudei o Ensino Médio, terminei o Magistério Indígena em 2021 e estou me preparando para fazer a licenciatura intercultural em Goiânia, atrasou um pouco por causa da pandemia.

Como você avalia o Curso Magistério Indígena? O conteúdo que é ensinado e como é ensinado é bom? Precisa melhorar em algum ponto?

Pra mim, assim, eu agradeço aos professores que receberam nós lá, pra mim eu acho que tem que continuar assim, professores continuarcuidando ensinando pra nós, acho que deve continuar o curso como está.

Você gosta de ser professor, sente-se realizado profissionalmente ou se pudesse mudaria alguma coisa?

Sim, desde que eu estudava o Ensino Fundamental eu falava pra minha professora que queria ser professor, porque que eu gostei, por causa do meu irmão que eu estava estudando com ele, aonde que eu aprendi a lê, aonde que eu aprendi a escrever, eu quero ser igual ele. A professora me viu muito tempo depois e me perguntou, e aí tá no trabalho agora? Falei estou no trabalho. Você cumpriu com teu sonho, aí eu falei, sim. Tempos depois ela deixou um presente pra mim por ter realizado meu sonho.

Professor Maurício, começou suas atividades em sala de aula sem formação na área da educação e sem preparo para função, esse fato o levou a ter muita dificuldade, o Professor diz que “nem mesmo sabia por onde começar”. Essa situação o levou até outros professores com formação na área da educação e que pudesse ajudá-lo, perdido sem saber planejar suas aulas, ensinar seus alunos e escriturar os diários de classe, procurou ajuda também na Diretoria Regional de Educação de Miracema que é responsável pelas escolas indígenas dessa região.

Diante de toda dificuldade que estava enfrentando, Maurício foi persistente e procurou a Regional de Educação para se matricular no Curso de formação de professores. Começou frequentar o Curso e relata que “o Magistério é bom, aprendi foi muita coisa, ensina como fazer planejamento da aula, como se faz o diário, como é que você recebe os alunos, como é que você dar aula, como é que você se comporta dentro da sala de aula”.

Nas escolas indígenas não é raro encontrar professores que ainda estão em processo de aprendizagem de escrita da língua materna como afirma Monteiro e Filho (2012).

Não é raro encontrar professores indígenas atuando em escolas de suas comunidades, que nem se quer completaram ainda sua alfabetização na língua materna, quiçá em português, e isso se dá por vários motivos. As aldeias indígenas são em geral, comunidades com um número variado de habitantes, mas com populações geralmente pequenas, e é esta comunidade que escolhe o professor que vai atuar na escola da sua aldeia, e isso acontece em reuniões lideradas pelo cacique. (MONTEIRO E FILHO, 2012, p.3).

Nesse contexto, o professor aprende ao mesmo tempo que seus alunos, sua

formação acontece depois que já está trabalhando em sala de aula, causando insegurança e limitando sua capacidade para ensinar.

Figura 10 - Escola Estadual Indígena Kbarê-wdêhu



5.3.2 Diálogo com Elivaldo Wakuke Xerente

Elivaldo Wakuke Xerente, trabalha como professor desde de 2010, iniciou suas atividades em sala de aula, na extensão da Escola Estadual Indígena Kbarê-wdêhu, que está localizada na comunidade da Aldeia Aparecida, onde permanece até hoje. Quando começou trabalhar como professor, Elivaldo tinha uma missão desafiadora, tinha apenas 17 (dezessete) anos de idade e ainda estudava as séries finais do Ensino Fundamental, diante desse desafio e com a necessidade extrema de entender e aprender como alfabetizar as crianças, ainda em 2010, começou cursar o Magistério Indígena.

Quando começou seus trabalhos na escola, o professor Elivaldo atendia uma turma multisseriada de 15 alunos em um barracão denominado pela comunidade como Warã, local onde são realizadas as reuniões, atualmente a Escola continua funcionando no mesmo local, em 2023 o Professor atende uma turma multisseriada do 1º ao 5º ano com 8 alunos.

Nesse contexto, encontrei o Professor Elivaldo, expliquei sobre o meu projeto de pesquisa e a importância de sua participação. Passamos, a partir desse momento conversar sobre o Curso Magistério Indígena.

Professor, quando você começou trabalhar em sala de aula, já tinha formação na área da educação?

Ainda não tinha, quando comecei eu estava estudando o Ensino Fundamental e ainda não tinha nem idade para ser contratado, tive que esperar alguns meses para completar 18 anos e ser contratado como professor. Comecei trabalhar em maio e só pude assinar o contrato depois que completei 18 anos, dia 16 de junho de 2010. Passou uns meses e já convocaram, em julho pra fazer o magistério Indígena. E o medo, tanto de segurar o Curso como de trabalhar! No final do bimestre, depois que trabalha, preenche os diários, foi medo e dificuldade maior que eu já tive.

Quando você começou trabalhar apenas com o Ensino Fundamental, sem formação na área da educação, sentia dificuldade para ensinar seus alunos?

Sentia muita dificuldade, não sabia por onde começar, depois que comecei fazer o Magistério, ainda demorou um pouco pra aprender. Mas era fácil de trabalhar, porque era só o alfabeto simples pra alfabetizar as crianças. Na época eu comecei com 15 alunos, turma multisseriada, depois de 2014, ficamos com 25 alunos e dividimos com outro professor, eu ficava com 1º e 2º ano e ele ficava com 3º, 4º e 5º ano. Hoje trabalho com 8 alunos, turma multisseriada.

Depois que começou cursar o Magistério, você passou a ter mais segurança para ensinar as crianças e fazer outros trabalhos na escola, ou ainda continuou sentindo dificuldades?

Hoje melhorou um pouco, a dificuldade que eu tenho né, é só na estrutura curricular com as disciplinas, mas em relação a dar aula já não é mais tão difícil. Depois que comecei fazer o Magistério, fui aprendendo, mas demorou ainda um pouco aprender. Hoje, já não tenho mais tanta dificuldade, porque eu cato do conhecimento pra alcançar os métodos, eu mesmo já procuro, já pesquiso pra facilitar e vê o que está melhorando e o que precisa melhorar. O Curso me ajudou porque sem ele, a gente nem sabe por onde começar. O Curso em si, oferece a tentar diferenciar um pouco do conhecimento que é repassado dentro da estrutura curricular. O Curso em si, prepara né, mas quando eu comecei eu não tinha esse pensamento de ideia, porque tanto o Curso era difícil, tanto o ensino era muito pior ainda. Como é que vou alfabetizar criança? Como é que vou trabalhar com eles? Isso foi um dos quebras do Curso, que voltou no meu trabalho, pra melhorar quando a gente tem mais preparo.

Me fale um pouco sobre sua formação acadêmica? Quais foram os cursos que você fez, se depois que cursou o Magistério Indígena, continuou seus estudos e fez alguma licenciatura?

Como falei, quando comecei trabalhar estava estudando o Ensino Fundamental, alguns meses depois, em julho de 2010, fui convocado pra fazer o Magistério, terminei em 2015, depois eu passei no seletivo da UFG em Goiânia e fiz a Licenciatura Intercultural.

Qual é a importância do Magistério Indígena em sua atuação como professor? O que você aprendeu no Curso te ajuda na prática em sala de aula?

O Curso foi importante, porque ele traz da gente trabalhar a ideia voltada a nossa realidade, tanto pro conhecimento do próprio aluno como pro conhecimento do professor. O desafio que eu ainda enfrento é a questão do domínio da língua né, porque na Escola eu não tento falar em português, então quando o significado tem em português, já diferencia da nossa língua, esse desafio que to levando né. Tem preparo do Curso, mas a língua em si, ela tem essa deficiência, de falar em português em sala de aula ou fala na língua akwê.

Como você avalia o Magistério Indígena? O conteúdo que é ensinado e como é ensinado, é bom?

Já tem um bom tempo que eu frequentei o Curso, pra mim foi bom, porque aprendemos a forma de metodologia no contexto da Educação Indígena, porque tem um preparo que é específico pra se trabalhar com a turma não indígena e tem outro que nos ajuda a melhorar nosso desempenho na sala de aula. É bom o curso, porque ajuda um professor a capacitar né, pra trabalhar, pra mim é bom o Magistério.

Você gosta de ser professor, sente-se realizado profissionalmente ou se pudesse mudaria alguma coisa?

Rapaz, eu gostei de ser professor foi depois que terminei o Curso de Licenciatura, porque a dificuldade que nós temos, pra mim, foi um quebra aí, porque, uma coisinha de nada nós não aprendia, o que era pra alfabetizar mesmo. Porque o Curso do Magistério é dividido, a gente aprende alguma coisa durante a semana, na outra semana, também aprende outra. Porque eu cursei o Magistério e pra mim era tudo difícil, tanto no início do curso que eu estava fazendo o Ensino Fundamental, tanto a estrutura do Magistério que era voltada pra trabalhar. Quando me perguntou de gostar de ser professor, na época eu preferia outro serviço do que ser professor, talvez um motorista, talvez outra coisa, professor não. Trabalhar multisseriado ainda, os diários também eu não sabia como é que era pra preencher, se era só trabalhar e deixar o plano desse jeito. Além de tudo, tinha que fazer todo o trabalho da escola e fazer solicitação também. Tinha que andar com a Cacique em Palmas, fazer documentação para melhorar um pouco a escola. Depois que a pandemia veio, a gente ficou nessa, esperar que a pessoa venha fazer pra nós. Hoje eu gosto de trabalhar, gosto de ensinar, gosto de ajudar quem tiver dificuldade com o curso, ou outra coisa que está fazendo, hoje acho melhor trabalhar como professor do que procurar outro serviço, porque pra aprender a ser professor, batalhei um pouco na dificuldade. Me sinto realizado em ser professor, não mudaria nada em relação ao serviço né, em relação ao termo de trabalho, mudaria um pouco, a estrutura curricular, calendário, essas coisas assim, mas não depende de mim né, depende do Estado, mas mesmo assim eu respeito um pouco ainda. Questão de luto essas coisas assim, porque tem que ofertar atividades pra repor aulas.

Professor Elivaldo começou ensinar muito cedo, ainda iniciando sua vida estudantil, recebeu em suas mãos a responsabilidade de ser professor por indicação de sua comunidade, um desafio repleto de medos e dificuldades pois não

sabia como ensinar, por onde começar. Foi nesse turbilhão de sentimentos que ele se viu professor, ainda menor, sem poder sequer assinar seu contrato para trabalhar, ele ensaiava ensinar crianças que dependiam dele para aprender.

Assim, o que se assiste hoje em todo o Brasil é a difusão de um novo modelo em que índios pertencentes a suas respectivas comunidades são por elas escolhidos para serem formados e assumirem a docência das escolas indígenas, enquanto protagonistas de uma nova proposta de educação. (GRUPIONE, 2003, p.8)

Tudo novo, agora passava a preencher diários de classe e alfabetizar crianças, mas como fazer se não sabia por onde começar? Antes de concluir o Ensino Fundamental, começou outro curso, agora em Nível Médio, com uma linguagem totalmente distante da que ele conhecia. Sua angustia era traduzida em palavras em nossa conversa, “foi medo e dificuldade maior que eu já tive”.

Elivaldo seguiu com muita dificuldade para alfabetizar seus alunos. No começo ensinava apenas o alfabeto, para ele não era um grande desafio, mas eram 15 alunos em uma turma multisseriada do 1º ao 5º ano, que estavam ali, com o objetivo de aprender e dependendo do professor que não sabia ensinar.

O Curso de formação destinado aos indígenas vem como socorro, porque normalmente se começa ensinar aos alunos sem nenhum preparo e depois é oferecido a ele um curso de formação, em que ainda levará tempo para aprender ser professor. Assim, são matriculados no Magistério Indígena, aqueles índios que começaram trabalhar em sala de aula e não tinham formação na área da educação, como afirma Maher (2006).

Os programas para o Magistério Indígena destinam-se a formar um tipo de professor que, na maior parte dos casos, já atua na escola de sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal: ele sempre traz em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os nossos saberes acadêmicos é restrito. (MAHER, 2006, p. 25).

Nesse caso, o indígena começa trabalhar como professor sem nenhuma experiência de escolarização formal, somada a essa política que não favorece a aprendizagem, vem anos acumulados de prejuízo escolar para toda comunidade, pois, “um professor indígena não tem muito em que se apoiar para desenvolver seu trabalho: a maior parte dos materiais que lhe poderiam ser úteis ainda estão “por-fazer”. Maher (2006, p. 25)

Quando o Professor afirma, que “o Curso em si, prepara né, mas quando eu comecei, eu não tinha esse pensamento de ideia, porque tanto o Curso era difícil,

tanto o ensino era muito pior ainda”, não tinha como ser fácil, era tudo distante de sua realidade, de uma hora pra outra, tinha que fazer um curso de formação e ensinar seus alunos. Novamente bate a insegurança e o medo, “como é que vou alfabetizar criança? como é que vou trabalhar com eles? Isso foi um dos quebras do Curso que voltou no meu trabalho, pra melhorar quando a gente tem mais preparo”.

Contudo, o Professor começa a encontrar caminhos, o Curso começa a trazer algumas respostas para suas inquietações e dificuldades. Quando diz que foi um dos quebras do Curso que voltou em seu trabalho, afirma que começa a aprender como alfabetizar e como trabalhar com aquelas crianças.

Figura 11 - Wareti - extensão da Escola Estadual Indígena Kbarê-wdêhu



5.3.3 Diálogo com Levy Dacazerikwá Xerente

Levy Dacazerikwá Xerente, trabalha como professor desde de 1997, iniciou suas atividades em sala de aula, em uma escola indígena localizada na comunidade Recanto da Água Fria, atualmente essa escola encontra-se desativada. Em 2015, retomou suas atividades na Escola Estadual Indígena Romtepre, que está localizada na comunidade da Aldeia Boa Fé, onde permaneceu até 2017, na época, seu pai era cacique daquela Aldeia. Mais uma vez o Professor interrompe suas atividades nessa unidade escolar, retorna em

2021, onde permanece até hoje.

Professor Levy começou cursar o Magistério Indígena em 1998, no início do Curso, parou e retornou algumas vezes até concluir em 2016. Quando começou trabalhar como professor, tinha cursado somente o Ensino Fundamental, relata que tinha bastante dificuldade para ensinar seus alunos, depois, já trabalhando na Escola, cursou o Ensino Médio regular concluindo em 2016. Professor Levy, é irmão do cacique da Aldeia Boa Fé, não reside na comunidade onde a escola está localizada. Atualmente é cacique da Aldeia Boa Vida, também localizada na Área Indígena Funil.

O diálogo começa sobre formação, importância do Curso Magistério Indígena e os desafios para ensinar.

Professor, quando o senhor começou trabalhar na escola, já tinha formação ou experiência na área da educação?

Quando comecei trabalhar na escola, tinha estudado só o Ensino fundamental, em 2015 quando voltei pra educação eu estava estudando o Ensino Médio, o primeiro ano, dando aula e estudando também, eu terminei o terceiro ano em 2016 e o Magistério Indígena também.

O senhor falou que quando começou trabalhar tinha estudado apenas o Ensino Fundamental, sentia dificuldade para ensinar seus alunos?

Tinha, na verdade tinha né, porque em 97 com o passar do tempo, eu passei muitos anos fora, quando eu voltei em 2015, eu tive essa dificuldade, até uns quatro meses. Depois de uns quatro meses eu comecei me sentir melhor na área da educação, quando eu comecei cursar o Magistério de novo em 2015, é que minha visão abriu mais também.

Me fale um pouco sobre sua formação acadêmica? Quais foram os cursos que o senhor fez, se depois que cursou o Magistério, continuou seus estudos?

Quando eu comecei estudar o Magistério, eu ainda não tinha estudado o Ensino Médio, como falei, quando iniciei na escola tinha só o Ensino Fundamental e logo me chamaram pra fazer o Magistério, saí da educação e parei de estudar. Quando estava fora da escola, fiz o curso técnico em enfermagem, e em 2015, quando voltei pra escola estava estudando o primeiro ano, aí terminei o Ensino Médio e o Magistério, mas ainda quero fazer licenciatura.

O que me diz sobre o Magistério Indígena, foi importante em sua atuação como professor? O que o senhor aprendeu no Curso, ajuda na prática em sala de aula?

O Magistério Indígena se torna importante pra mim porque a gente se habilita, todos os educadores quem tem interesse em aprender, conhece vários ramos dentro do Magistério, porque ele ensina a gente a trabalhar e a praticar dentro da área da educação né. O que eu aprendi no Magistério

me ajudou bastante, como tanto eu faço minha parte, também o Magistério tem me ajudado bastante levar esse conhecimento também. Do Magistério eu trouxe o conhecimento pra sala de aula, na sala de aula, eu estudo com os alunos o que eu aprendi lá.

Como o senhor avalia o Magistério Indígena? O conteúdo que é ensinado e como é ensinado é bom? Precisa melhorar em algum ponto?

O Magistério é muito bom, uma coisa que eu acho também, os professores, colegas de trabalho que estão lá pra estudar, não aproveita bem, é uma coisa que eu não acho bom lá, é uma coisa que a Seduc desperdiça um pouco de conhecimento, porque as pessoas que vai lá não aproveita bem né, eles bebem muito, então o prejuízo se torna ali também, eles perdem carga horária, passa muito tempo sem se formar, é uma coisa que eu acho difícil né, mas a pessoa que tem interesse em aprender, eles busca, a pessoa se esforça, não perde carga horária e termina o Curso no tempo certo. Pra mim está tudo certo. Uma coisa que eu quero dizer é que aumentou algumas disciplinas no Magistério, porque assim, quando eu estava me formando apareceu, parece que foi história, geografia, eu achei difícil né, porque as pessoas que é formada em Ensino Médio, tem que cursar só as matérias específicas do Curso, porque se a gente cursar novamente ciências, geografia e tudo mais, a carga horária aumenta, aí fica pesado pra pessoa porque já tem carga horária completa do Ensino Médio. Precisa melhorar nisso.

O senhor gosta de ser professor, sente-se realizado profissionalmente ou se pudesse mudaria alguma coisa?

Sim, em 97 até que eu não gostei, trabalhei três anos e sai por conta própria mesmo, porque não gostava, aí eu queria ser enfermeiro, fiz curso de técnico de enfermagem, aí com o passar do tempo desisti também, não gostei. Aí em 2015, me chamaram de volta, aí falei, vou estudar na área da educação, com o passar do tempo fui gostando e hoje eu gosto muito, porque a gente conhece muita coisa. Eu tinha um sonho de concluir o Magistério, porque eu precisava muito, também com o passar do tempo quando eu voltei estava precisando também, porque quando eu pensava nos anos anteriores, eu imaginava que o Magistério não servia pra nada né, no meu pensar, aí quando eu descobri que o Magistério é reconhecido a nível nacional, aí eu coloquei na cabeça pra terminar porque lá na frente ele vai me servir. Meu filho queria desistir porque ia fazer pedagogia, aí eu falei pra ele, meu filho não desiste, valoriza o Magistério, porque ele se torna melhor pra você, você vai estudar na universidade, você aprende, Magistério também, você se habilita e aprende muito mais, então ele vai te levar a participar de qualquer tipo de concurso quando você terminar, porque ele é reconhecido a nível nacional, aí ele falou, então tá vou voltar. Se eu pudesse não mudaria nada na educação, pra mim tá bom, antes era mais difícil, mas hoje está bem melhor.

Professor Levy, assim como muitos outros indígenas começou muito cedo suas atividades em sala de aula, sem nenhuma formação ou preparo para exercer a função, apenas com o Ensino Fundamental, estava lá para ensinar crianças em uma turma multisseriada. Diante desse contexto, sabemos que a aprendizagem fica comprometida e o prejuízo será levado por toda vida estudantil dos alunos.

As implicações também se refletem no cotidiano escolar no qual o professor índio é levado a assumir turmas sem ter concluído - em alguns

casos – a educação básica, além do fato de trabalhar com turmas multisseriadas, que são turmas formadas com vários alunos de séries diferentes dividindo o mesmo espaço. (MONTEIRO E FILHO, 2012, p. 3)

Difícil imaginar esse contexto, em que o professor muitas vezes ainda não concluiu a educação básica, não está preparado para assumir uma sala de aula, mas precisa de alguma forma criar condições para que seus alunos aprendam. Nas escolas indígenas do Estado do Tocantins, é comum encontrar turmas multisseriadas, composta por alunos do 1º ao 5º ano dividindo o mesmo espaço, como afirmam Monteiro e Filho.

De acordo com Monteiro e Filho (2012, p. 3) “nos anos iniciais, segundo a LDB, não se exige a formação em curso superior. É necessário apenas que esse professor tenha uma formação em nível médio em cursos de magistério”. Se a lei fosse cumprida, as escolas indígenas não andariam na contra mão do processo e não prejudicariam seus alunos. Preparar um professor exige tempo, matricular o indígena que acabou de assumir uma sala de aula, somente com o Ensino Fundamental, em um curso de formação, não o capacita de imediato ou instantaneamente.

Dessa forma, o curso de formação inicial em magistério indígena, oferecido pela Secretaria de Educação do Tocantins tem que dar conta de promover – ao aluno-professor indígena – além dos conhecimentos referentes aos aspectos culturais de seu povo, o acesso às demais disciplinas da educação formal e ainda lhes preparar para o exercício do magistério, com as disciplinas pedagógicas como forma de suprir as dificuldades da sua formação escolar. (MONTEIRO E FILHO, 2012, p. 3)

Sem formação para atuar na função, Levy não conseguiu dar continuidade e afirma que não gostava de ser professor. “Em 97 até que eu não gostei, trabalhei três anos e saí por conta própria mesmo, porque não gostava”, em suas palavras demonstra que a falta de preparo o levou a desistir. Quando retornou em 2015, depois de fazer um curso técnico, foi persistente, retomou seus estudos afirmando “vou estudar na área da educação, com o passar do tempo fui gostando e hoje eu gosto muito, porque a gente conhece muita coisa. Eu tinha um sonho de concluir o Magistério porque eu precisava muito”.

Figura 12 - Escola Estadual Indígena Romtepre



5.3.4 Diálogo com Gilberto Antônio de Brito Xerente

Gilberto de Brito Xerente, morador da Aldeia Funil, trabalha como professor desde 2007, em 2008, participou do concurso público específico para professores indígenas e foi aprovado, em 2016, assumiu a direção da Escola Estadual Indígena Sakruive, atualmente por indicação da comunidade acumula a função de diretor e professor na mesma unidade escolar. Quando começou suas atividades como professor, já tinha cursado o Ensino Médio completo.

Iniciei então a conversa sobre o Curso Magistério Indígena, os efeitos para ampliação da compreensão e atuação da prática educativa do professor.

Professor, quando começou trabalhar na escola, já tinha formação ou experiência na área da educação?

Ainda não, eu tinha só o Ensino Médio completo, depois que eu comecei trabalhar fui fazer o Magistério, estudei dois anos presencial e passei pra fazer a licenciatura intercultural pela UFG, então eu terminei o Magistério fazendo as atividades a distância.

Quando começou trabalhar você falou que tinha estudado o Ensino Médio, mas ainda não tinha experiência na área da educação, você teve dificuldade para ensinar seus alunos?

Sim eu senti dificuldade, porque a gente não teve nenhuma orientação da

Diretoria Regional de Educação e também não estava preparado pra quilo né, então eu tive muita dificuldade quando comecei trabalhar, até mesmo na organização do planejamento, na questão dos diários, então foi bem complicado, não foi das melhores, mas consegui superar as dificuldades.

E depois que você começou cursar o Magistério Indígena, melhorou um pouco ou ainda continuou com dificuldade para fazer seu trabalho?

Me abriu a mente nas aulas que presenciei do Magistério, aprendi vários conceitos de como poderia trabalhar na sala de aula, me abriu a mente de usar o aprendizado que adquiri no Magistério.

E o que você me diz sobre o Curso, foi importante para sua atuação como professor? O que você aprendeu, te ajuda na prática em sala de aula?

Foi importante, aprendi como fazer planejamento, preparar aulas, aprendi as ideias de como eu poderia me organizar pra dar aquela aula, então assim, me ajudou bastante na questão do desenvolvimento como professor, me abriu muito a mente.

Como você avalia o Magistério Indígena? O conteúdo que é ensinado e como é ensinado é bom? Precisa melhorar em algum ponto?

É, na época que eu fiz, achei relevante, não tinha noção que o Magistério era o caminho que nos abre mais a porta também, a questão de ser um professor, também a questão da gente conhecer o ensinamento não só o nosso né, da comunidade Xerente, mas sim dos nossos parentes né, dos outros povos indígenas. O Curso é rico, porque a gente faz muita pesquisa, a gente vê muita pesquisa dos outros colegas que não são do mesmo povo. Então assim, ele é relevante e importante né, na época, pra mim foi bom, extremamente bom pra mim. Nossos professores precisam mesmo dessa orientação, o Magistério é uma parte que nos dá essa abertura de como você ser professor. De acordo com o passar dos anos precisa atualizar, pra preparar os professores, porque tem professores que não tem o ensino superior, então é uma ferramenta, Magistério é uma ferramenta que prepara o indivíduo como professor. Pode ser que precisa de atualização porque hoje é diferente da época que eu fiz, mas quando eu fiz achei tão bom, porque me ajudou bastante.

Você gosta de ser professor Gilberto, sente-se realizado profissionalmente ou se pudesse mudaria alguma coisa?

Assim eu sou feliz, muito feliz como professor, os primeiros anos do meu trabalho por ter achado dificuldade foi um pouco complicado de aceitar, mas depois do terceiro, quarto ano, eu senti que eu tenho esse objetivo de contribuir com as crianças na comunidade, na escola, com a comunidade mesmo, e assim, até hoje eu estou com quase sete anos na minha escola, agora eu estou com duas responsabilidades, na direção comandar a escola e como professor, pra mim está sendo uma experiência incrível poder levar os dois, comecei agora no segundo semestre, foi por orientação e opção da comunidade, estar fazendo os dois e aí, estou levando como uma experiência muito boa pra mim, porque ser professor do Ensino médio, é totalmente diferente de 1º ao 5º ano, falo porque trabalhei do 1º ao 5º ano. Minha primeira experiência está sendo com o terceiro segmento, turma do 1º ano, tá sendo uma experiência incrível e me sinto realizado como profissional, eu quero contribuir com a comunidade, com os alunos. Quando eu comecei a ser professor, eu até chamei na época o cacique, não sei se era meu tio... na época era outra

professora, a professora Rosilda, era ela que dava aula aqui, aí ficou uns tempos sem aulas, eu fiquei assim pensando, preocupado também, esses alunos vão ficar esse tempo sem aula, aí eu falei assim pra ele... não me lembro direito... mas eu não queria status, eu não queria era que esses alunos ficassem sem aula. Aí logo eles decidiram, fizeram documento e levaram pra Diretoria. Eu sendo professor, não queria ser outra coisa não, sou professor com a permissão de Deus, porque pra mim é um orgulho, orgulho muito grande, as vezes a gente sente um pouquinho a desvalorização da profissão né, hoje já está bem melhor na questão da remuneração. Na educação é só ter mais valorização ao profissional como professor, penso isso, tanto na remuneração como nas formações em serviço, porque a última formação tinha sido em 2011 ou 2012, alguma coisa assim, aí agora teve uma formação em setembro ou outubro agora. Eu senti que temos muitos professores novos que precisam muito dessa formação, mesmo a questão de como ser professor com seus alunos né, como você tem que dar aula, precisa muito dessa formação, sempre eu quis que fosse uma metodologia de ensino para preparar os professores, como você tem que ser professor, como você tem que planejar, como você tem que fazer seu planejamento. Nessa última formação agora foi dessa maneira, tem muita carência ainda, professor tem essa dificuldade de como planejar, aí, até falei que depois de seis, sete anos estou voltando para sala de aula e vou ter essa dificuldade de fazer planejamento, preencher diários, eu preciso dessa formação, eu falei isso e me ajudou muito.

Me fale um pouco sobre sua formação acadêmica? Quais foram os cursos que você fez, se depois que cursou o Magistério, continuou seus estudos e fez alguma licenciatura?

Como eu disse, quando eu comecei trabalhar na escola eu já tinha estudado o Ensino Médio, em 2017 iniciei o Magistério Indígena, no final de 2018, passei na UFG pra licenciatura em Ciências da Linguagem, depois fiz especialização em Gestão Pedagógica e estou me preparando para o mestrado.

Quando iniciou suas atividades em sala de aula, Professor Gilberto tinha o ensino médio completo, porém ainda não tinha formação na área da educação, esse fato, o levou a ter muita dificuldade para desenvolver seu trabalho, pois não estava preparado para assumir a função. Além de ensinar, a função exige outros fazeres, como planejar as aulas, escriturar diários, dentre outros. Acredito que o sistema erra quando entende que apenas com o Ensino Médio em qualquer área o cidadão está preparado mesmo que superficialmente para ser professor.

Assim, o professor da educação básica no Brasil, mesmo que sua formação seja apenas em nível médio, seja ele da área que for, ao iniciar a carreira profissional, já entrou em contato - mesmo que superficialmente - com todas as disciplinas do currículo escolar, ou seja, espera-se que ele já tenha estudado matemática, história, geografia, ciências, física, química, etc... Além é claro de ter estudado a semântica e a sintaxe de nossa língua oficial, ou seja, o Português. (MONTEIRO E FILHO, 2012, p.3)

Uma pessoa apenas com o nível médio em qualquer área, sem formação específica não está apto para atuar como professor em uma escola indígena. De

acordo com D'Angelis (2003, p.34). "A formação de professores para atuar em uma situação de comunidade bilíngüe e em um programa de ensino bilíngüe" impõe (ou requer) uma capacitação específica desses professores em:

- língua materna (o que não quer dizer, apenas, "saber falar" a língua);
- língua portuguesa (idem);
- ensino de línguas;
- bilingüismo e ensino bilíngüe. (D'ANGELIS, 2003, p. 34)

Portanto, se faz necessário investir em uma formação inicial para professores indígenas, que de fato seja específica e contemple um currículo que valorize os conhecimentos e a cultura dos povos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, (2012, p. 10) "a formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos" primando pela construção de competências embasadas "em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena".

Para o Professor Gilberto, o Curso Magistério Indígena é rico, porque os cursistas fazem pesquisas, vê a pesquisa dos outros colegas que não são do mesmo povo, para ele, foi relevante e importante na época em que cursou. Professor Gilberto foi cursista em 2017, o Curso já se arrastava por longos dezessete anos, com uma proposta inalterada que trazia um currículo empobrecido, com isso, desconsiderando a constituição de competências pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena.

Professor Gilberto, afirma que hoje é muito feliz como professor, se sente realizado, mesmo achando que a educação ainda precisa melhorar, que os professores precisam ser mais valorizados e que a formações em serviço devem ser realizadas com mais frequência. Castorino (2019, p. 2), afirma que "a formação é uma resposta a anseios típicos do estado e não da necessidade de ser professor/a numa escola indígena". Essa afirmação justifica o não cumprimento dos direitos que são garantidos aos professores.

5.3.5 Diálogo com Leonardo Suke Xerente

Leonardo Suke Xerente mora na Aldeia Funil, trabalha como professor desde 2015, começou suas atividades em sala de aula na Escola Estadual Indígena Sakruiwe, que está localizada na mesma aldeia que reside, onde

permanece trabalhando atualmente. Quando iniciou seu trabalho como professor, tinha concluído o Ensino Médio regular. Em 2016, iniciou o Curso Magistério indígena considerando que ainda não tinha formação na área da educação.

Comecei também o diálogo sobre o Curso Magistério Indígena e as contribuições do mesmo para sua atuação como professor.

Professor, quando você começou trabalhar na escola, já tinha formação ou experiência na área da educação?

Ainda não, quando comecei eu tinha estudado o Ensino Médio, depois em 2016, comecei estudar o Magistério Indígena e continuei trabalhando.

Quando começou trabalhar, você tinha estudado o Ensino Médio, mas ainda não tinha experiência na área da educação, você teve dificuldade para ensinar seus alunos?

Tinha né, tinha um pouco, mas só que comecei desde o início estudar e também fiz um curso de segurança do trabalho né, daí que comecei, mas não senti dificuldade muita não.

E depois que começou cursar o Magistério Indígena, você percebeu diferença, te ajudou ou ainda continuou com dificuldade para desenvolver seu trabalho como professor?

O Magistério me ajudou muito, não deu trabalho pra mim, onde que comecei estudar, principalmente os seminários de apresentação, daí que comecei mais desenvolvimento pra mim, dar orientação pros alunos aí acabou dificuldade, me ajudou muito, bastante mesmo.

O Curso foi importante para sua atuação como professor?

O Curso do Magistério foi importante pra ter mais conhecimento, e dar orientação pros alunos porque a gente já passou dificuldade né, e contar alguma coisa pros alunos pra não ter vergonha, que o principal é estudar mais, mas esse curso me ajudou muito.

Como você avalia o Magistério Indígena? O conteúdo que é ensinado e como e ensinado é bom? Precisa melhorar em algum ponto?

Esse Curso pra nós indígenas é importante e foi muito bom, ajudou mais ainda né, aprendi muito e isso é bom pra nós porque ajuda na aprendizagem.

Você gosta de ser professor, sente-se realizado profissionalmente ou se pudesse mudaria alguma coisa?

Eu gosto, agora sim já me sinto mais seguro, estou me esforçando mais e agora que já entrou no fundo do meu coração, estou aproveitando mesmo, sempre eu penso assim, de trabalhar na educação mesmo, e hoje estou aqui, ajudando os alunos e pegando conhecimento dos alunos também, e o meu dar pros alunos, aí que vai ser mais fácil de desenvolver né, e isso é importante pra nós.

Me fale um pouco sobre sua formação acadêmica? Quais os cursos que você fez, se depois que cursou o Magistério, continuou seus estudos e fez alguma licenciatura?

Eu estudei o Ensino Médio, depois que comecei trabalhar entrei no Magistério, continuei trabalhando e fiz também o curso de segurança do trabalho, ainda não fiz licenciatura, mas quero fazer.

Professor Leonardo é de poucas palavras, respostas curtas e comedidas, a conversa foi rápida, resumiu que o Magistério Indígena o ajudou muito, pois começou trabalhar em sala de aula sem formação na área da educação e sem nenhum preparo para atuar na função. Um ano depois que começou trabalhar como professor, iniciou o Curso Magistério Indígena e foi conciliando até a conclusão. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no Art. 20, § 2º, diz que “a formação inicial será ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitante com a própria escolarização dos professores indígenas”.

Portanto, se faz necessário repensar esse formato de formação para os professores indígenas, trabalhar sem formação na área da educação e depois começar fazer o curso. Para Monteiro e Filho (2012), é necessário que reconheçamos o esgotamento da educação que temos hoje, e a evolução dos alunos que recebemos para estudar.

Todavia, para que essas mudanças se efetivem, se faz necessário primeiro que todos nós[...], [...]reconheçamos que o modelo de educação ainda vigente encontra-se em esgotamento, devido às novas configurações dos alunos que chegam ao ambiente escolar. Monteiro e Filho (2012, p. 9)

Professor Leonardo afirma que, “o Curso do Magistério foi importante pra ter mais conhecimento, e dar orientação pros alunos porque a gente já passou dificuldade”, afirmando que mesmo passando por inúmeras dificuldades para ensinar seus alunos, o Curso o ajudou como professor.

5.3.6 Diálogo com Gilmar Antônio de Brito Xerente

Professor Gilmar Xerente é morador da Aldeia Funil, trabalha como professor desde 2007, começou suas atividades em sala de aula na Escola Estadual Indígena Sakruiwe, localizada na mesma aldeia que reside, onde permanece atualmente. Quando iniciou suas atividades como professor tinha concluído o Ensino Médio regular, no mesmo ano que começou trabalhar foi

matriculado no Curso Magistério indígena considerando que ainda não tinha formação na área da educação.

Comecei o diálogo sobre o Curso Magistério Indígena e as contribuições do mesmo para sua atuação como professor.

Professor, quando você começou trabalhar na escola, já tinha formação ou experiência na área da educação?

Não, tinha só o terceiro ano né, quando comecei trabalhar a primeira coisa que me chamaram foi pra participar do Magistério Indígena, primeira coisa de imediato foi o Magistério, já estava encerrando as aulas, porque primeiro acontecia mês de dezembro. Aí fui né, a primeira vez que participei eu também não sabia como era o tempo que a gente tinha, porque era a primeira vez que eu estava participando do Magistério e foi assim que aconteceu comigo né, foi uma experiência assim, pra foi tão boa porque foi dali que eu aprendi a obter as coisas que trabalho na escola. Eu estudei 95% do Magistério faltava só o projeto de concluir, fiz o vestibular e passei pra fazer licenciatura na UFG em Goiânia, não concluí, mas a experiência foi boa, estava quase finalizando o projeto e fui fazer a licenciatura.

Quando começou trabalhar você falou que não tinha experiência na área da educação, você teve dificuldade para ensinar seus alunos?

Senti muita dificuldade, eu tinha muita dificuldade no que a gente trabalha em sala de aula, como fazer o planejamento, como fazer o diário de classe, isso pra mim foi uma dificuldade tão grande que eu tinha assim, de aprender bastante como trabalhar, qual conteúdo que ia trabalhar dentro da sala de aula, e hoje não, hoje já tenho muita coisa na bagagem e já sei como trabalhar.

Depois que você começou cursar o Magistério Indígena, melhorou um pouco ou demorou para diminuir as dificuldades em relação ao seu trabalho?

A primeira vez que eu entrei na sala de aula... o que vou trabalhar? Eu não tinha noção qual conteúdo era pra ser trabalhado na sala de aula, mas o Magistério me ajudou né, foi dali que eu adquiri como se fazer o plano de aula e foi assim que eu coloquei na cabeça como que eu trabalho dentro da sala de aula, foi assim que eu aprendi mesmo.

E o que você me diz sobre o Magistério Indígena, foi importante para sua atuação como professor? O que você aprendeu no Curso te ajuda na prática em sala de aula?

Pra mim foi muito importante porque pra mim Magistério abriu o caminho né, foi dali que eu aprendi como trabalhar dentro da sala de aula, trabalhar com os alunos, pra mim, o Magistério foi a porta aberta e até hoje continua abrindo porta pros professores, até hoje lembro das falas dos professores o que aprendi lá.

Como você avalia o Magistério Indígena? O conteúdo que é ensinado é bom? Precisa melhorar em algum ponto?

Sim, o Magistério é uma porta para preparar o professor, pra mim é uma

ferramenta muito importante, porque é ali que a gente se prepara pra ter mais conhecimento e mais garantia do seu trabalho dentro da sala de aula. Os conteúdos que aprendi dentro do Magistério Indígena, até hoje tem um papel importante pra mim né, foi ali que eu adquiri os conhecimentos, foi dali que eu aprendi qual a importância do Magistério pra mim como professor. O Curso precisa melhorar a questão da estadia dos professores, não mudou quase nada, continua do mesmo jeito da época que eu fiz, os professores alojados no mesmo local que estudam.

Você gosta de ser professor Gilmar, sente-se realizado profissionalmente ou se pudesse mudaria alguma coisa?

Eu amo meu trabalho e sempre falo pros meus alunos, eu gosto muito do que eu faço, a única coisa que eu gostaria que mudasse é a questão dos componentes curriculares, porque quando muda, a gente não sabe como trabalhar, por isso eu gostaria que ficasse como está, mudar a gente não muda, mas gostaria de colocar o nosso. É que nem o calendário, nosso calendário não é diferente, a gente segue o calendário da cidade, tem feriado e segue o que está dentro do calendário. Assim, quando o nosso parente falece né, tem que ficar os dias de luto, mas mesmo assim, tem que trabalhar no outro dia o conteúdo que deixou de trabalhar no dia que estava de luto pra não faltar no final.

Me fale um pouco sobre sua formação acadêmica? Quais os cursos que você fez, se depois que cursou o Magistério, continuou seus estudos e fez alguma licenciatura?

Eu estudei o Ensino Médio depois comecei o Magistério Indígena assim que fui trabalhar como professor, depois fui estudar licenciatura na UFG em Goiânia.

Professor Gilmar cursou 95% do Curso Magistério Indígena, faltando apenas entregar o projeto de conclusão do Curso, depois desta conversa achei que seria interessante trazer a sua entrevista, considerando que o mesmo praticamente o concluiu. Como a licenciatura é realizada no mesmo período do Magistério, o Professor teve que fazer opção e nesse momento optar pela licenciatura seria melhor.

Considerando que faltava apenas fechar o projeto para conclusão, o Professor poderia ter cumprido essa etapa à distância para não perder o Curso, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, Art. 20, § 5º, as instituições formadoras devem garantir meios para que os professores/alunos possam concluir com êxito sua formação.

Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem garantir os meios do acesso, permanência e conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com qualidade sociocultural, em regime de colaboração com outros órgãos de ensino. (BRASIL, 2012, p.10)

Assim, teria concluído o Curso sem prejuízos, pois seu direito estava

garantido. Não diferente dos demais professores, Gilmar enfrentou muitas dificuldades no início do seu trabalho, pois não tinha formação na área da educação e não passou por um período preparatório sentindo-se perdido. “A primeira vez que eu entrei na sala de aula... o que vou trabalhar? Eu não tinha noção qual conteúdo era pra ser trabalhado na sala de aula”. Situação que o Professor vê se agravar quando percebe que sua escola não tem autonomia para trabalhar de acordo com sua cultura, tendo que seguir o mesmo calendário usado nas escolas não indígenas, que não respeita os rituais do seu Povo.

Assim, o que se observa é que, em muitos casos, inclusive no estado do Tocantins, a educação diferenciada e específica tem ficado restrita apenas ao ensino da língua materna e às aulas de arte e cultura presentes nos currículos de todas as escolas indígenas. No restante da organização escolar, administração, calendário, conteúdo, segue-se a lógica disciplinadora de formação da escola não indígena[...]. (MELO E GIRALDIN, 2012, p. 18)

Mesmo com todas as dificuldades, Gilmar relata que o Curso Magistério Indígena o ajudou muito a desenvolver suas atividades como professor, sabemos que até chegar ao ponto do Curso contribuir com sua prática em sala de aula, alguns prejuízos foram somados à aprendizagem dos alunos.

Quanto ao fato de ser professor, diz que gosta muito do que faz, mas se pudesse mudar algo na escola, seria em relação ao currículo, porque quando muda, se sente perdido, sem saber como trabalhar pois está longe de sua realidade. Fala ainda sobre o calendário escolar, diz que é igual ao das escolas da cidade e que não contempla sua cultura. Assim, a escola indígena que por lei, deveria ser diferenciada, não difere da escola da cidade, como afirma Castorino (2019).

Assim, parece que houve uma transposição da escola da cidade para dentro da aldeia, com algumas mudanças pontuais em calendários e modificações em relação à língua materna. No mais, a escola é a mesma. Por isso, a formação de professores/as também segue o mesmo modelo da formação ofertada para demais estudantes que não são indígenas. [...] Ainda assim, o grosso da formação é centrada num ideal de professor/a que em muitos casos não encontra significado no dia a dia da aldeia. (CASTORINO, 2019, P. 4)

É interessante observar na falado Professor, sua gratidão pela oportunidade de estudar um curso que contribuiu tanto para sua formação, e aqui, não falo do fato de ter concluído ou não o Magistério Indígena, mas do legado que ficou para sua vida profissional.

Figura 13 - Escola Estadual Indígena Sakruiwé



5.4 Diálogo com lideranças indígenas

Conversar com lideranças indígenas sobre a atuação dos professores que cursaram o Magistério, é vê por outra perspectiva como está sendo prestado os serviços dos mesmos nas escolas que estão localizadas dentro das comunidades indígenas. Durante minha estada nas aldeias São Bento, Boa Fé e Funil conversei com caciques e lideranças, para iniciar as entrevistas, ao chegar em cada aldeia me dirigi até o cacique para me apresentar, falar sobre meu projeto de pesquisa, a importância da participação de cada um e solicitar autorização para permanecer nas aldeias e fazer as entrevistas com professores e lideranças.

Depois de concedida a autorização, expliquei que antes de iniciar os diálogos sobre o Curso, seria necessário lê e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que é um documento onde cada um dos entrevistados tem suas garantias e liberdade de concordar ou discordar do formato da entrevista, autorização para gravar sua voz, uso de imagem e divulgação do seu nome em minha dissertação. Após esse primeiro momento, fiz a leitura do TECLE para os caciques e lideranças que concordaram com o documento e o assinaram.

Passamos então às entrevistas que foram gravadas, destaco que as

imagens que foram publicadas nesta dissertação, na fase das entrevistas, são apenas das escolas.

5.4.1 Diálogo com Eneida Brupahi Xerente

Eneida Brupahi Xerente, nasceu e mora na Aldeia Funil, é professora apesar de não está atuando nesse momento, não cursou o Magistério Indígena, cursou a licenciatura intercultural em Ciências da Linguagem pela UFG, em 2021, concluiu o mestrado em Letras e Linguística. Já trabalhou na escola da comunidade e se afastou para estudar, como não está trabalhando atualmente, Eneida faz trabalho voluntário na comunidade realizando oficinas de letramento para os alunos da Escola Estadual Indígena Sakruwe, uma espécie de reforço escolar, diz que faz esse trabalho por causa da dificuldade vivida como estudante indígena, ela ajuda com a língua portuguesa e língua akwẽ, falada pelo seu Povo, com essas oficinas diz que tenta simplificar o que os livros usados pela escola trazem.

Como liderança em sua comunidade, Eneida defende a preservação de sua cultura, como mulher indígena, diz que o sistema precisa conhecer a realidade dos povos indígenas para atendê-los de acordo com sua cultura, isso vai desde a formação dos professores indígenas, material didático, pedagógico até o que é ensinado na Escola, nessa perspectiva iniciamos nosso diálogo.

Você acompanha o trabalho dos professores na escola? Você sabe que alguns professores aqui da Escola estudaram o Magistério Indígena, Curso da Secretária da Educação, o que o você acha do trabalho deles?

Sim, eu acompanho bastante porque a comunidade e a escola têm que está junta né, porque a escrita é a consequência do conhecimento que veio antes né, e na nossa cultura tradicional a oralidade é muito forte, ainda temos muito a marca da oralidade e temos a escrita que não tem a mesma emoção como narrativa do Akwẽ contando história, mas eu falo que é mais uma ferramenta pra somar, com o conhecimento a ser transmitido para os demais, tanto para os mais novos e para as pessoas mais distantes da nossa comunidade né. Eu admiro muito essa escola, existe um projeto que é todo dia na escola e isso ajuda bastante essa questão da evasão escolar dos alunos, os professores hoje em dia tem essa lente, essa comparação para trazer novidade para sala de aula né, porque o conhecimento tradicional soma com a escrita. Hoje em dia anda junto, como eu falei, não vai trazer a mesma emoção mas é algo a mais pra gente aprender, pra gente se aprimorar no conhecimento técnico do homem branco, onde os professores, educadores se tornaram anciãos para que multiplicasse, transmitisse essa informação da cultura tradicional, transformar como escrita através da imagem através do ouvir. Eu falo muito como indígena, como mulher indígena, como moradora de uma aldeia, eu falo assim, que nós temos o letramento do ouvir, o letramento do vê, o letramento do sentir, porque que eu falo isso? Porque

o ancião você ouve ele ali, as vezes você só vê ele na expressão dele, no discurso tradicional a gente consegue vê o comportamento daquele momento para o discursar, quando ele pega o maracá, a gente sabe só no ouvir que tem algo diferente, ou uma festa, ou uma cura. Isso quando os professores trazem para sala de aula tem tudo a ver com a nossa realidade, não era como tempos atrás que era totalmente por falta de conhecimento, eu que sou dessa época, z de zebra, que dia que um aluno indígena sabe o que é zebra. Eu escrevo na minha dissertação, xicara, xicara é só um copo como qualquer pra mim, xale, xale é um pedaço de pano, que uma criança indígena vai entender o que é xale. Eu falo na minha dissertação que na língua estrangeira foi ensinado, mas através das imagens, através do ouvir, do vê, o conhecimento aconteceu, o ensinamento foi transmitido, através do que? Porque pra nós, os indígenas é assim, muito forte a questão de ver, a questão do ouvir, por exemplo: um choro ritual, alguém está fazendo um choro ritual, a comunidade sabe porque isso acontece, esse choro virtual, ou porque está com saudade de alguém, ou porque chegou alguém de outra aldeia né, é um tipo de saudação, mas também é um tipo de despedida de alguém que está partindo, ou alguém está com saudade da pessoa que não está mais aqui. Então eu falo, eu defendo muito essa questão do vê, muitas pessoas me perguntam porque letramento? Porque no mundo do branco, letra vem do escrever, eu estudei bastante no mundo do português, letramento é algo que te ensina, algo que te informa, que te orienta, através do contato com a escrita nosso conhecimento aconteceu, não foi necessário a escrita, mas a transmissão aconteceu, a manifestação do conhecimento aconteceu, eu falo muito essa questão, porque hoje tem essa ferramenta da escrita, o entender da escrita, nós lá atrás não tivemos essa ferramenta da escrita, era outra comunicação. Por exemplo na cidade tem o semáforo, tem as placas da rua, onde você está, para onde você quer ir, na aldeia tem o tamanho da árvore para te nortear onde você quer ir, tem as montanhas, tem as águas, tem os rios, a lua, as fases da lua que os homens plantam suas roças, cuida das suas terras pra plantar, que não foi necessário escrever, A escrita é a consequência do conhecimento, a escrita não veio primeiro, mas o conhecimento veio antes. Nós somos da oralidade, ainda é muito forte essa questão da oralidade, o discurso a conversa, eu tenho quatro crianças em casa, você não vai aconselhar através da escrita né, mas a voz sai, a voz te ensina, o silêncio te ensina algo né, eu como indígena que to falando isso, morador de aldeia, que nasceu em uma aldeia. Eu nasci na aldeia, minha mãe teve filho com 14 anos, minha mãe não sabia nem a dor do parto, eu nasci no terreiro, mas minha mãe se orientava com o ciclo lunar, as mulheres da aldeia, muitas ainda, as mais velhas mantêm o dia da mulher com as fases da lua. Então hoje em dia os professores estão trazendo essa informação que tem tudo a ver com a realidade das crianças com a comunidade, não falo isso defendendo, mas falo como mulher indígena, é isso.

Você acha que o ensino está bom ou precisa mudar alguma coisa? Acha que o curso que os professores fizeram contribuiu com o trabalho deles ou precisa melhorar alguma coisa?

Contribuiu com o conhecimento técnico, mas ainda nós sabemos que tem que melhorar, assim de fato questão do sistema, o sistema tem que aceitar, ou seja, tem que ter um estudo amplo de acordo com a realidade da comunidade né, a realidade de um povo, ouvir o povo. O curso contribuiu, mas eu vejo que tem que ter um estudo mais aprofundado na questão dos povos indígenas, nessa questão de lidar com os povos indígenas. Precisa mudar o jeito de ensinar, no século XXI ainda transmite o conhecimento como falei né, xicara, zebra. Eu falo, porque eu vivi isso

como uma estudante indígena, uma criança indígena, imagina uma criança indígena ter esse tipo de transmissão de conhecimento longe da realidade. Nós queremos sim, a parte técnica, mas tem que ter um cuidado de como vai ser ofertado, como deve ser, quem é o nosso alvo pra trazer materiais, existe muitos materiais que são trazidos, que as vezes não tem nada a ver com os alunos e o professor as vezes, não sabe nem como lidar com esse tipo de material.

Você como liderança, sabe como funciona o Curso Magistério Indígena? O que eles aprenderam atende as necessidades de uma escola indígena?

Eu fui lá no local onde funciona o Curso uma vez, mas eu era bem novinha quando meu marido estudava. Então não vou lá, pra eu dizer como funciona, eu teria que está lá, então realmente existe minha deficiência em relação a isso. Muitos professores quando começam não enxergam longe, de maneira ampla, mas quando tem a oferta do Magistério com certeza a visão deles aumenta, eles voltam com uma visão mais ampla, aqui são quatro professores que cursaram o Magistério, com certeza eles trouxeram coisas boas, com certeza eles trouxeram a compreensão de como lidar com o ensino. Conversando com uma professora que fez o Magistério ela me disse assim, quando entrei pra ensinar meus alunos eu entrei tipo cega, eu não sabia de nada, eu não sabia nem o que fazer porque eu não tive orientação, não tive preparo, eu não tive apoio de ninguém, mas todos os dias eu ensinei algo, aquilo que eu sabia, como eu sabia e fui aprendendo. Então eu falo que teve efeito na vida dela esse Magistério.

Como liderança em sua comunidade, Eneida está diretamente ligada à educação, mesmo não trabalhando atualmente na escola, presta serviços voluntários na comunidade, uma contribuição valiosa. Estudiosa e pesquisadora, diz que a escola indígena precisa mudar o jeito de ensinar, pois em pleno século XXI a escola indígena ainda ensina usando metodologias que estão longe da realidade dos alunos indígenas. “Eu falo, porque eu vivi isso como uma estudante indígena, uma criança indígena, imagina uma criança indígena ter esse tipo de transmissão de conhecimento longe da realidade. “O cotidiano das crianças em idade escolar, numa aldeia indígena, é cortado pela rotina das atividades da escola, cujo currículo quase sempre anda longe da realidade local”. (CASTORINO, 2019, p.3)

Nesse contexto, o professor precisa seguir a rotina imposta pelo sistema e trabalhar com um currículo que está longe de atender as necessidade educacionais do seu povo. Para romper com esse encabrestamento, é necessário dar autonomia para que as escolas indígenas possam gerir o seu currículo e assim poder trabalhar seus processos próprios de aprendizagem.

Para Terezinha Machado Maher (2006), é responsabilidade do professor indígena preparar seus alunos, “para conhecerem e exercitarem seus direitos e

deveres” em sua comunidade e para que isso aconteça, precisa refletir criticamente durante as formações.

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. 24)

Refletindo criticamente sobre sua prática em sala de aula, no processo de formação, os professores indígenas trabalharão de acordo com sua cultura, fugindo do ensino tradicional praticado na escola não indígena, como muito bem falou Eneida. Consciente do seu papel como liderança diz que acompanha o trabalho dos professores “porque a comunidade e a escola têm que está junta”.

5.4.2 Diálogo com Elso Xerente

Elso Xerente é Cacique da Aldeia Funil, nasceu e cresceu nessa comunidade, fazem mais de quarenta anos, além da cacicagem também é funcionário do Posto de Saúde da comunidade, membro da Associação Indígena SAKRĒPRA e presidente do Conselho Estadual de Saúde Indígena. O Cacique é bem ativo na comunidade, sempre muito atarefado. Quando cheguei na Aldeia o Cacique estava fazendo atendimento no Posto de Saúde, pesando todas as crianças.

Conversei rapidamente com o Cacique Elso, expliquei o motivo da minha presença na Aldeia, solicitei autorização para permanecer e começar entrevistar os professores e outra liderança, enquanto ele concluía seu trabalho no Posto de Saúde. No final da tarde, depois que finalizou seu trabalho na saúde, sentamos para conversar sobre a educação.

Sei que as demandas da comunidade são muitas, mas o senhor consegue acompanhar o trabalho dos professores na escola?

Sim acompanho, hoje aprendi muito com o não indígena, 25% escola e professores, 50% é os pais e as mães das crianças, então é nisso que eu faço meu caminho com a escola e professores né, pra dá um bom andamento a escola.

Alguns professores aqui da Escola estudaram o Magistério Indígena, Curso da Secretária da Educação, o que o senhor acha do trabalho deles?

Os professores precisam melhorar vamos dizer em todos os sentidos, porque eu tenho observado que eles se formam em cada área no contexto cultural, no que eu reconheço como contexto cultural. Eu vejo ali que quando eles se formam naquela área de atuação, eles têm que dar aula

sobre isso na escola, no que eles se formaram, na minha opinião tá muito distante dentro da minha observação né.

O senhor acha que o ensino está bom ou precisa mudar alguma coisa? Acha que o curso que os professores fizeram contribuiu com o trabalho deles ou precisa melhorar alguma coisa?

Precisa melhorar, por exemplo o professor que terminou por último, tudo o que ele aprendeu no Magistério, tinha que tá aplicando e ainda não está, mas eu estou lutando pra ver se aplica alguma coisa porque ele é um menino muito inteligente né, por isso que eu pedi a contratação dele, mas ainda não vi ele aplicando o que ele aprendeu. Quero que eles apliquem o que aprenderam na escola. Eu participei de duas finalizações do Magistério, aí vi que dentro do contexto, o relatório deles que eu li era seguido numa coisa cultural e na escola não tá sendo apresentado né, nós temos as crianças que precisam aprender fazer cofo, precisa fazer artesanato cultural e alguns deles são formados nessa área e não aplicam, pra mim precisa aplicar na escola o que aprendeu.

Apesar de todas as atividades que o Cacique desenvolve na comunidade, ainda reserva parte do seu tempo para acompanhar a escola, inclusive divide em porcentagem a importância desse acompanhamento. Na comunidade tem apenas um professor concursado, os demais são contratados com a indicação do cacique e da comunidade, que envia documentação fazendo essa solicitação para Seduc.

De acordo com o Cacique, os professores precisam melhorar a qualidade dos serviços prestados, muito consciente sobre as atribuições dos professores em relação à cultura diz que “os professores precisam melhorar, vamos dizer em todos os sentidos, porque eu tenho observado que eles se formam em cada área no contexto cultural”.

Quando diz que os professores se formam em cada área, se refere à pesquisa que eles fazem na comunidade, para escrever o trabalho de conclusão do Curso e completa “nós temos as crianças que precisam aprender fazer cofo, precisa fazer artesanato cultural e alguns deles são formados nessa área e não aplicam, pra mim precisa aplicar na escola o que aprendeu”.

Considerando essa situação citada pelo Cacique, entendemos que, a “[...] formação inicial completa de docentes indígenas, em nível médio e superior, não pode se fazer descolada da discussão da escola indígena e de seu currículo[...]”. Matos e Monte (2006, p.106). Os autores completam afirmando que essa discussão e a “continuação de um trabalho de formação e capacitação em serviço” se faz urgente e necessária.

5.4.3 Diálogo com Edilson Sinãri Xerente

Edilson Sinãri Xerente, é Cacique da Aldeia Boa Fé e também trabalha na área da saúde como Agente Indígena de Saneamento – AISAN, dentro da comunidade que reside. O Cacique nasceu e cresceu nessa Aldeia, saiu para estudar e retornou a um ano e meio para assumir o cacicado. Seu pai era o cacique anterior, mas como está idoso e com limitações por causa da visão, o filho assumiu a função.

A escola da comunidade é bem pequena, funciona apenas em um turno com uma turma multisseriada com seis alunos, tem apenas um professor que é o irmão do Cacique, e de acordo com o mesmo, acompanha de perto o trabalho do professor na unidade escolar. Ao chegar na Aldeia conversei com o Senhor Edilson, fiz as imagens que foram autorizadas e na sequência e iniciamos nossa entrevista.

Como Cacique o senhor consegue acompanhar o trabalho do professor Levy na escola? O Senhor sabe que ele estudou o Magistério Indígena, Curso da Secretária da Educação, o que acha do trabalho dele?

Sim acompanho, o professor Levy é um bom professor, cuida bem dos alunos, faz bem o trabalho dele, uma coisa falta um pouquinho dele, é que quando mata um dia de aula né, falta comunicar, entrar em contato comigo pra dar informação pra mim. Sim sei que ele estudou pra ser professor e faz um bom trabalho.

O Senhor acha que o ensino está bom ou precisa mudar alguma coisa? Acha que o curso que o professor fez contribuiu com o trabalho dele ou precisa melhorar alguma coisa?

O ensino tá bom, só precisa melhorar aqui na escola mesmo porque não tem espaço pra guardar as coisas da escola, como por exemplo a merenda, como a escola não tem geladeira, precisa guardar os alimentos em nossas casas, também falta banheiro pros alunos e professor fazer suas necessidades e é isso. Como cacique eu observo de longe, na verdade eu não venho prestar atenção dentro da sala de aula, aí não sei se a matéria que tá ensinando se tá boa, se tá pesada pros alunos mais iniciantes né, e aí os alunos tem pouca dificuldade, ainda tão aprendendo a lê, mas tem uns que já tá quase chegando a lê, mas tem dificuldade um pouco e precisa melhorar porque senão o professor é culpado do aluno não aprender, os alunos não podem ir pra outra escola sem saber alguma coisa, tem que saber pelo menos ler e escrever. Olha o que aconteceu comigo, quando eu estudava, não tinha colégio desse nível, não tinha material, não tinha cadeira, eu terminei meu Ensino Fundamental nesse local, nessa Aldeia, tinha um colégio feito de palha, casa de palha, terminei sem carteira de sentar, foi grande dificuldade, mas com a honra de Deus eu me esforcei aprendi a lê e escrever e terminei meu Ensino Médio, mas é isso que eu estou dizendo, os alunos estão com pouca aprendizagem, precisa melhorar.

O Senhor sabe como funciona o Curso Magistério Indígena? O que o Professor aprendeu atende as necessidades de uma escola indígena?

Eu nunca fui lá pra ver como funciona o curso, mas o que o professor aprendeu, dá pra ensinar, mas precisa melhorar um pouco mais, porque pra nós o índio Xerente, a dificuldade nossa é no português, quando a gente que é iniciante tem mais dificuldade ainda, mas vai aprendendo de pouco a pouco. O nível dos alunos aqui ainda tá com um pouco de dificuldade, é o que observo do meu filho né, tem dificuldade até pra escrever o nome ainda, tá com oito anos e tem essa dificuldade. Aí eu pergunto né, a dificuldade é do professor ou do aluno? O professor também tem que chegar em nós pais dos alunos e falar a dificuldade, porque nós podemos ajudar o professor, as vezes falta isso também do professor, tem que falar e falta isso também.

Ouvindo o Cacique, não é porque o professor é seu irmão que ele deixa de apontar os pontos fracos e o que precisa ser melhorado. Inicia sua fala elogiando o trabalho do professor e na sequência vem falando com muita propriedade e sabedoria as possíveis falhas que provavelmente ocorreram no processo de formação. Todo profissional precisa de estudo contínuo em serviço, como está garantido em lei. “Acreditamos que a garantia destes direitos passa pela formação continuada de educadores e profissionais capazes de disponibilizar informações e conhecimentos[...]”. Buratto (2006, p. 8)

É legítima a afirmação do autor, que a garantia desses direitos passa pela formação continuada dos professores indígenas, porém, é necessário mais do que a oferta, é preciso discutir com a comunidade as reais necessidades de cada um dos povos, o que de fato deve ser inserido no currículo do curso. Enquanto as discussões sobre a oferta dos cursos de formação para os indígenas, permanecerem fechados em gabinetes, permanecerá a negação do direito a uma escola específica e diferenciada.

A história tem mostrado que não basta termos leis e discursos de boas intenções, são necessárias ações governamentais nas três esferas, garantindo a implementação de políticas públicas, capazes de romper com a situação de subordinação na qual se encontram a maioria das populações indígenas[...]. (BURATTO 2006, p.18)

Boas intenções não são suficientes para garantia dos direitos, é necessário de fato cumprir a lei. Em sua fala o Cacique diz que, para atender as necessidades da escola, “precisa melhorar um pouco mais, porque pra nós o índio Xerente a dificuldade nossa é no português, quando a gente que é iniciante tem mais dificuldade ainda, mas vai aprendendo de pouco a pouco”. Aí está a importância de, além da oferta de formação continua e de qualidade, garantir também materiais específicos para atender as escolas indígenas de acordo com

sua especificidade.

5.5 Reflexão sobre os efeitos do Curso de Formação Magistério Indígena para ampliação da compreensão e atuação da prática educativa do professor

Analisando a fala dos professores, é possível observar que o Curso Magistério Indígena chega pra eles como algo libertador, a solução para todas as dificuldades frente a um desafio gigantesco, que é conduzir uma sala de aula sem formação e preparo para a função, muitas vezes tendo concluído apenas o Ensino Fundamental. Assim que começam trabalhar nas escolas, são matriculados no Curso de formação Magistério Indígena, pelas Diretorias Regionais de Educação, e ali, inicia uma jornada de no mínimo três anos, podendo chegar a cinco anos se o professor ainda não tiver cursado o Ensino Médio.

Se o professor tiver apenas o Ensino Fundamental, terá que cursar os dois núcleos da estrutura curricular do Curso, disciplinas comuns e disciplinas específicas. Se o Indígena já tiver cursado o Ensino Médio não terá necessidade de cursar as disciplinas do núcleo comum. Porém, não se forma um professor do dia para noite e ele irá permanecer com suas dificuldades para ensinar, planejar suas aulas e escriturar diários como falaram.

Outro ponto a ser ressaltado, é que esses professores tem somente o período de férias ou recesso escolar para se dedicar aos estudos sistemáticos do curso. Já que boa parte da carga horária do curso é destinado à pesquisas nas comunidades, que serão apresentadas na etapa seguinte. “São iniciativas com esse perfil que têm possibilitado que um número crescente de professores indígenas complete sua escolarização básica e tenha uma formação específica para a atuação no magistério. Grupione (2006, p.54)

Dados da entrevista revelam que, quando um indígena é indicado por sua comunidade para ser professor, ele desconhece os desafios que terá pela frente, como a falta de material didático e pedagógico específico em sua cultura e que terá que alfabetizar alunos sem saber por onde começar. Nesse contexto, iniciar um curso de formação de professores com o objetivo de aprender e superar as dificuldades, porém, pode ser mais um desafio como disse o professor Elivaldo, “porque tanto o Curso era difícil, tanto o ensino era muito pior ainda”.

O Professor não sabe como ensinar, nem por onde começar, foi fazer um

curso para aprender o fazer em si da educação, achou tudo difícil, também não se encontrou, pois era apenas um adolescente, sequer tinha idade para ser contratado. Sem opção permaneceu na escola, mas se pudesse escolher, seria motorista. Diante dessa realidade, cada um desses professores que foram entrevistados, enfrenta seus medos e muitos desafios, mas persistem, segundo eles, porque de alguma forma, aprenderam alguns rudimentos didáticos no Curso e com a prática, foram se reiventando para poder ministrar as aulas. Todos relatam que de alguma forma, o curso contribuiu em sua prática dentro da sala de aula.

Não posso desconsiderar o fato do Curso, ter contribuído mesmo que precariamente com a formação dos professores, mas preciso destacar, que esses professores enfrentaram grandes dificuldades no início de seus trabalhos, dificuldades essas, que permanecem, mesmo que cada um tenha buscando meios para aprender cumprir na prática as atribuições que são de sua responsabilidade. Como afirma Castorino (2019, p. 2), Não podemos fechar os olhos para o dilema dos professores, “sobretudo entre o papel de ensinar conforme um modelo de escola preconizado pelo estado e os modelos variados de ensino próprios”.

Três, dos seis professores entrevistados, deram continuidade aos seus estudos, cursaram licenciatura e fazem planos para cursar o mestrado. Ser professor em uma escola indígena é ser uma liderança, como falou Eneida Brupahi Xerente, “os professores, educadores se tornaram anciãos para que multiplicasse, transmitisse essa informação da cultura tradicional, transformar como escrita através da imagem, através do ouvir”. Assim, os professores são mediadores entre a escola, sua cultura e a sociedade envolvente.

Em muitas situações cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia, e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É dele também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos e saberes escolares, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu povo, que se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas. (GRUPIONE, 2006, p. 53)

Refletir criticamente é um papel que cabe ao professor indígena, pois seus desafios são gigantes, para garantir os conhecimentos que foram negados ao seu povo, por muito tempo. Se por um lado o professor se encontra desafiado, por outro lado, temos a fala de quem observa atento a rotina diária desses professores,

o trabalho, atuação na escola e cobra resultados de acordo com os conhecimentos que foram adquiridos no curso que fizeram.

As lideranças entrevistadas afirmam que acompanham o trabalho dos professores nas escolas, dizem que apesar do bom trabalho que prestam à comunidade com a transmissão de conhecimento, ainda precisam melhorar, pois os alunos tem que aprender a ler, escrever e sobre sua cultura. O Cacique Elso diz que, “nós temos as crianças que precisam aprender fazer cofo, precisa fazer artesanato cultural e alguns deles são formados nessa área e não aplicam, pra mim precisa aplicar na escola o que aprendeu”.

Refletindo sobre a fala dos caciques, que a formação dos professores foi boa, eles aprenderam como dar aula, mas os alunos ainda estão com dificuldades para aprender. Foi inevitável a pergunta, onde está a deficiência, no aluno ou no professor? Para essa pergunta, existem algumas tentativas de resposta, como por exemplo, a dificuldade de aprendizagem pode ser do aluno, porém existem alguns agravantes como, a falta de preparo do professor, que inicia o curso de formação com um currículo defasado e descontextualizado depois que começa trabalhar em sala de aula, o curso de formação que funciona de seis em seis meses por em média trinta dias, e somado a essa situação, as turmas de alunos são multisseriadas do 1º ao 5º ano.

Diante de todo esse cenário, fica a inquietação, apenas com um Curso em nível médio, com um formato de atendimento presencial semestral, o professor está apto a ensinar com qualidade em uma escola indígena? Esta Dissertação não dará conta de responder essa pergunta, serão necessários estudos e pesquisas mais aprofundados para ter propriedade para responder.

6 SEÇÃO IV - NARRATIVAS DOS PROFESSORES DO CURSO MAGISTÉRIO INDÍGENA

Esta seção, traz como principal foco a figura do professor do Curso de Formação de Professores Indígenas da Secretaria da Educação, Magistério Indígena. Aqui está descrito suas falas e as reflexões sobre a oferta do Curso que atendeu desde 1998, os povos indígenas com uma proposta pedagógica que apresentava um currículo descontextualizado, exigindo assim, a sua resignificação em cada etapa ofertada.

Ao relatarem suas vivências nas etapas de formação, os professores permitem acesso à trajetória de trabalho, seus estudos e desafios para conduzir esse processo. Para tanto, a exposição tem a apresentação da narrativa de cinco professores que prestaram serviço no Curso Magistério Indígena.

6.1 Dialogo com os professores

Os professores que prestaram serviço no Curso Magistério Indígena, falam sobre suas vivências em cada etapa que participou, suas opiniões acerca da proposta pedagógica, como foi trabalhada e o que poderia ser mudado ao longo dos anos, os relatos encontram-se registradas aqui nesta seção.

Essas vivências, evidenciam a compreensão desses professores durante seus anos de atuação no Curso, seus dramas cada vez que precisavam se organizar e planejar suas aulas de forma que atendesse às necessidades educacionais dos professores cursistas. Em comum, trazem o fato de trabalhar com uma proposta que traz seu currículo desatualizado e fora do contexto cultural dos povos. Nas entrevistas, eles relatam a necessidade da atualização da proposta pedagógica do Curso, de forma que o professor cursista possa ser contemplado e respeitado como indígena.

A seguir, há os trechos das entrevistas realizadas, mescladas com comentários que vão surgindo durante a fala dos entrevistados, as vezes contextualizando, outras articulando situações ou questões que me parecem necessárias para o entendimento do que está sendo falado. As entrevistas foram realizadas através da plataforma Google Meet, inicialmente expliquei sobre o meu projeto de pesquisa, o objetivo e a importância da contribuição de cada um para concretude deste trabalho.

6.1.1 Diálogo com Maria de Lourdes Leôncio Macedo

Professora Maria de Lourdes Leôncio Macedo é graduada em História, trabalhou como gestora na Secretaria Estadual da Educação do Estado do Tocantins, como Diretora de Políticas Educacionais, a Diretoria é composta por várias gerências, dentre elas, está a Gerência de Educação Indígena, que conduz os processos de atendimento educacional aos povos indígenas. Professora Maria de Lourdes também trabalhou como professora do Curso de Formação de Professores – Magistério Indígena.

A senhora trabalhou como professora no Curso de formação de professores, Magistério Indígena. Na sua opinião qual seria o melhor formato (Modular, EAD, Internato, Presencial) para este curso?

Bem, o Curso inicialmente foi pensado para atuar em etapas, porque muitos dos cursistas, ou alguns dos cursistas, já estavam na escola. Outros pretendiam ir para a sala de aula. Então, se fosse em períodos durante a semana, ou em outros períodos, nós íamos ter a dificuldade de alocar o professor para ministrar o curso, e também para o cursista participar, uma vez que ele já estava na escola, como iria ficar as atividades escolares? Então, eu penso que atendeu, de certa forma, esse formato. Mas é claro, um curso de magistério, ele precisa ter uma duração cabível, uma duração que realmente o estudante entenda a teoria e a prática daquele curso.

Como professora do Curso, como a Senhora analisa o fato de a Secretaria da Educação trabalhar com a mesma proposta de formação desde 1998? O que esse fato evidencia?

Evidencia um descaso, evidencia uma falta de políticas públicas, de atendimento aos povos indígenas, e uma falta de foco, realmente, na educação escolar indígena.

Na sua opinião o Curso de formação de professores, Magistério Indígena poderia ser ofertado observando as particularidades de cada povo ao invés de ser multiétnico?

Na verdade, se nós formos analisar o que os autores que tratam sobre a temática da educação escolar indígena, a legalidade que é pautada nas necessidades de atendimento, o Curso não atendeu na totalidade. Mas, para um Estado que mesmo tendo um número de alunos indígenas, um número de escola indígena importante, que ainda não dá o devido valor para esses povos, pelo menos o Curso cobriu aí uma lacuna. Foi perfeito? Não foi, mas ele existiu. E como alguns alunos mesmos falavam para a gente durante o Curso, deu uma base mesmo que mínima para ele atuar na sala de aula, pelo menos é a minha compreensão. Tem falha o Curso? Tem. Mas, ele, enquanto proposta de políticas públicas educacionais para os professores indígenas, aí atendeu dentro das suas necessidades. Deveria ter feito revisões nesse plano e nesse projeto? Sim. Deveria ter mais empenho, mais investimento? Sim. Mas nós sabemos que no Brasil, o investimento na educação indígena é mínimo, não se olha para a educação

indígena como investimento, mas como gasto, né?

Por fim, fale um pouco sobre a sua vivência nas etapas de formação do Curso de professores, Magistério Indígena.

Bem, eu penso que os professores que atuaram no curso, eles possuíam uma afinidade ou um olhar voltado para os povos indígenas, pelo menos é o que a gente percebia quando a coordenação contactava com o professor e nós, reunidos, ou na comunidade indígena, ou no espaço preparado para o curso, nós, enquanto professores, percebíamos que os demais professores possuíam essa afinidade de trabalhar com os povos indígenas, ou na sua essência, defendia e defende os povos. Penso também que faltou uma formação para esses professores, não é? Faltou essa formação. Nós recebíamos a programação daquele conteúdo, daquele curso, seriam X aulas, tudo para trabalhar X, e nós íamos em busca de material pedagógico, de atividades, para desenvolver aqueles conteúdos. A coordenação acompanhava, mas não era aquele acompanhamento discutindo, por menores, as atividades que nós íamos desenvolver, se estávamos adequados ou não, fazia um acompanhamento, mas não detalhado, dentro do pedagógico, voltado para atender o professor indígena. No entanto, a troca entre os professores e os cursistas do magistério era uma coisa espetacular. Então, eu penso que foi muito válido, dentro daquele período tudo que se ofertou, e dentro daquelas possibilidades. Nós temos aí, ainda, a necessidade de uma formação coerente, voltada mesmo para o atendimento aos professores, que devem continuar fazendo o trabalho como professor, lá na sua comunidade. Não estou dizendo aqui, professora Jandira, que nós não precisamos ter os professores não indígenas dentro da comunidade, não. Precisamos ter os dois mais equilibrados, ter mais professores indígenas e menos não indígenas, para preservarmos a cultura, para valorarmos os indígenas que estão naquela comunidade, e que tem toda a capacidade para desenvolver um bom trabalho. Basta que a secretaria invista mais na educação escolar indígena, e respeite a sua cultura, a sua vivência, tudo que esse povo tem para nos ofertar, que os ganhos são muito maiores para nós do que o que nós temos para oferecer para eles.

Professora Maria de Lourdes, é conhecedora do processo de formação dos professores indígenas, ofertado pela Secretaria da Educação do Estado Tocantins, como gestora e como professora. O tempo que permaneceu como colaboradora no Curso, sempre foi incisiva em suas tomadas de decisões para que os professores indígenas pudessem de alguma forma ser atendidos com formações, mesmo que com o mínimo.

No entanto, em que pesem as políticas desenvolvidas no Estado, não foi possível constatar mudanças para o atendimento aos professores indígenas com formação inicial. A Professora entende que o fato de a Secretaria da Educação trabalhar com a mesma proposta de formação desde 1998, atendendo os professores indígenas, evidencia um descaso e que o Curso não atendeu em sua totalidade como formação inicial de qualidade. Giralдин (2010), diz que, pensar formação para professores indígenas, vai além de simplesmente cumprir uma

obrigação.

Portanto, para pensar a gestão da educação escolar nas aldeias ou a formação dos professores indígenas, faz-se necessário atentar também para os processos intraculturais das relações sociais e da formação das pessoas em cada sociedade e não levar em consideração somente os elementos do processo de interculturalidade estabelecida nas situações de contato e interação estabelecidas entre povos indígenas e não-indígenas e dos povos indígenas entre si. (GIRALDIN, 2010, p. 13).

Portanto, faz-se necessário pensar formação para professores indígenas, assimilando as relações culturais que existem, como afirma o autor, mas para que esse exercício aconteça, a Seduc precisa ir para as comunidades e dialogar com os professores e lideranças.

6.1.2 Diálogo com Aldeli Alves Mendes Guerra

Professora Aldeli Alves Mendes Guerra, é graduada em Ciências Sociais, trabalhou como gestora na Secretaria Estadual da Educação como Gerente de Educação Indígena na Secretaria Estadual de Educação no Tocantins, na condução dos processos de atendimento educacional aos povos indígenas. Professora Aldeli, também trabalhou como professora do Curso de Formação de Professores – Magistério Indígena.

Professora, a senhora acompanhou o Curso de formação de professores Magistério Indígena, desde 1998, ano em que foi realizada a primeira formação na cidade de Paraíso do Tocantins, qual é a sua avaliação sobre esse Curso?

Hoje, o magistério indígena, eu acredito que é uma grande contribuição, quem ministrava a aula eram professores vindos da UFG. Aí, o que acontece? A SEDUC passou a dominar mais esse espaço, e eram pessoas, professores daqui do Tocantins, que começaram a ministrar. Aí, já mais no final, os próprios professores indígenas, que ministravam as aulas. Inclusive, até a língua indígena do curso era ministrada por linguistas que vinham da UFG. Eu acredito que esse foi um dos grandes avanços do curso. Então, eu penso também que com essa discussão para licenciatura intercultural, o curso ganhou uma maior visibilidade no sentido de se descobrir que não estava atendendo. Tanto é que, em 2018, houve várias tentativas desse curso ser reformulado, para que atendesse mais, de uma forma mais positiva. Então, em 2018, criou-se uma comissão, com o conselho, com linguistas, com o pessoal da Secretaria de Educação, da Gerência de Educação Indígena, mais especificamente, para se discutir uma proposta. Essa proposta foi discutida, era uma proposta que a gente acha que atendia no momento, mas, infelizmente, o conselho não deu a devida atenção que requeria na época.

Considerando a sua trajetória no Curso durante esses 24 anos, poderia me dizer para qual foi a principal contribuição do curso, e se, da forma como foi

ensinado/aprendido, atendeu as demandas de formação dos professores para uma escola indígena?

Bom, Jandira, como eu falei, na época atendia. Hoje, acredito que já não atende mais. Eu falo que atendia por quê? Porque foi através do curso que surgiu a discussão também de uma licenciatura intercultural para dar continuidade ao Magistério Indígena. Foi aí que surgiu também a parceria entre SEDUC, FUNAI e UFG, e criou-se, nessa parceria, o curso de licenciatura intercultural, em Goiânia, que até hoje, vigora, até hoje os professores do Tocantins são atendidos por esse curso. Eu acredito que a contribuição do Magistério foi muito importante para formação desses professores que não tinham.

Como professora do Curso, como a senhora analisa o fato da Secretaria da Educação Trabalhar com uma proposta de formação de 1998, não ter sido objeto de revisão nestes últimos 24 anos?

Eu acho que com isso, como eu falei, o curso abriu discussão para a licenciatura intercultural. A partir dessa licenciatura, os próprios professores começaram a perceber isso, que o curso deixava a desejar, que eles começaram a se formar, eles mesmos foram visualizando isso. Tanto é que, parece que a última turma que foi, foi em 2022, percebeu também que como o Conselho não conseguiu avançar numa proposta nova que pudesse atender, então optou-se por extinguir o Curso. Acho que a última turma foi em janeiro de 2022, me corrija aí se não foi. É porque, realmente, era uma proposta que, quem estava no interior dela, igual a gente ministrava aulas, via que parece que era infinita, parece que não tinha uma noção de início e de término do Curso. Eram turmas entrando, turmas encerrando, então a gente não tinha uma forma de balizar isso, quando que seria o fim do Curso. Mas foi feito um trabalho muito relevante na Secretaria, enquanto a gente estava lá, eu me aposentei em 2019, mas, antes disso, comitente com o estudo da proposta, foi feito esse levantamento para o encerramento do Curso, um levantamento de quantos professores faltavam para se formar, quantos professores ainda estavam sem o Magistério Indígena, e eu acredito que isso foi concluído.

Considerando então seu itinerário, a Senhora poderia falar um pouco sobre sua trajetória profissional com o Curso Magistério Indígena.

O Magistério Indígena inicia -se também com o início da Educação Indígena no Estado de Tocantins. Eu entrei logo no início, e o Curso iniciou com a proposta de capacitações, os professores da UFG vinham para o Estado e ministravam as capacitações. A partir dessas capacitações, surgiu a necessidade de realmente um Curso com propósito maior, propósito de formação, porque já tinham muitos professores nas escolas indígenas e sem essa formação. Então, com uma discussão com a UFG, com o FUNAI, na época, como eu falei, estava iniciando a Educação Indígena no Estado de Tocantins, criou-se o Curso de formação, com a proposta elaborada pela Universidade Federal de Goiás, com a professora Braggio, elaborou a proposta, junto com outros professores, e, na época, foi uma proposta positiva. Porque, como eu falei, estava tudo se iniciando, ainda não tinha formação, a única coisa que tinha para os professores era essa capacitação. Então, isso veio de encontro, a ansiedade dos professores, a ansiedade de quem, na época, coordenava o Setor de Educação Indígena, para atender a formação desses professores. E, por muito tempo, o Curso foi uma referência para o MEC, foi uma referência para outros estados, que eu lembro, a gente foi apresentar essa proposta em outros estados, e, na época, a proposta atendia realmente. Como eu falei, não tinha outra

formação. Então, iniciou a turma, se não me engano, 33 professores, e desses professores, muitos são mestres, são doutores hoje, e isso se dá através do Curso de formação, essa trajetória deles.

Por ter acompanhado os trabalhos com os povos indígenas, desde 1991, ano em que a Secretaria da Educação assume a responsabilidade para gerir a Educação Escolar Indígena, Professora Aldeli faz um recorte da oferta do Curso Magistério Indígena no Estado do Tocantins.

Em suas contribuições, a Professora enfatiza que o Curso inicialmente atendeu as demandas de formação para os professores indígenas, porém, com o passar do tempo a proposta pedagógica perdeu sua eficácia e houveram algumas tentativas sem sucesso, por falta de interesse de revisão da política de formação. “A falta de vontade política de setores governamentais continua sendo o principal impedimento para que os direitos conquistados na legislação se efetivem[...], permitindo que novos caminhos sejam trilhados e experimentados”. Grupione, (2006, p. 63).

6.1.3 Diálogo com Adriano Karajá

Professor Adriano Karajá, é indígena do Povo Karajá Xambioá, graduado em Geografia pela UFT, está lotado na Gerência de Educação Indígena na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins, como responsável pelo Conselho Estadual de Educação Indígena – CEEI. Professor Adriano Karajá, foi aluno do Curso de Formação de Professores – Magistério Indígena, durante o período de 2009 a 2012. É presidente do Conselho Estadual de Educação Indígena. Adriano, atuou como professor do Curso Magistério Indígena de 2020 a 2022.

Você foi aluno do Curso de Formação de Professores, Magistério Indígena e também atuou como professor no Curso. Na sua opinião qual seria o melhor formato (Modular, EAD, Internato, Presencial) para este curso?

Na minha opinião, como aluno, ex-aluno do Magistério, e professor também, o modular seria, no momento, o essencial, até porque a maioria dos professores indígenas que estavam no curso, aliás, a maioria dos alunos que estão no curso, são professores. Então, no determinado decorrer do ano, eles estão em salas de aula, estão trabalhando, e no período de janeiro e julho, que é o período de férias, eles estão estudando, no Curso. Então, o módulo, né, é AD, seria o módulo, é o módulo essencial para o Magistério.

Considerando a sua trajetória com o Curso, você teria alguma opinião sobre a proposta pedagógica do curso? Com sua experiência, como aluno e como

professor, você poderia apresentar algumas alternativas pedagógicas?

Professora, eu vou Responder essa pergunta, na verdade, contando um pouco do relato pessoal mesmo, né. Como a senhora falou, eu iniciei o Magistério em 2009, eu era professor na aldeia, Ensino Fundamental, e foi assim que eu consegui chegar até o Magistério. Até então, só quem tinha acesso ao Magistério, quem era da área da educação, e eu consegui chegar no Magistério. Quando cheguei lá em Paraíso, na escola, tinha vários outros indígenas de outros povos, professores e tudo. Então, veio uma expectativa, né. Poxa, eu tô no Magistério, vai ser algo incrível. Só, professora, desculpa a minha fala aqui, né. Quando a primeira disciplina, metodologia, eu lembro até hoje, desenha sua aldeia. Beleza, eu desenhei minha aldeia, eu pensei, não, lembrei da época que a gente estudava na escola, né, que primeiro, quando eu voltava das férias, desenha suas férias, né, tinha esse detalhe. Lembrei disso, falei, não, deve ser massa, tranquilo, desenhei minha aldeia e tal. Aí, educação física, a professora leva a gente para a quadra, coloca uns cartazes no chão e manda a gente fazer o quê? Desenhar sua aldeia. Tá, beleza, eu, não, para ver. Pesquisa de campo, na qual eu fui professor logo depois. Desenha sua aldeia. Aí, eu me estressei. Aí, eu virei para a professora, coitada, não tinha nada a ver com a história, falei, professora, deixa eu falar uma coisa para a senhora, desenhar minha aldeia, eu não vim lá da minha aldeia até aqui para desenhar minha aldeia, eu conheço a minha aldeia, eu vim aqui para aprender a ser professor. Então, eu quero uma estrutura, uma metodologia em que me ensine a ser professor. Desenhar minha aldeia, eu já sei desenhar, eu conheço cada pé de árvore da minha aldeia, né? Eu acho que a gente tem que mudar. Aí, o que que eu fiz? Fiz uma pequena revolução entre os alunos e tudo, no módulo seguinte, as coisas já começaram a melhorar, mas assim, ainda pecou bastante com relação a isso, porque a gente esperava um curso de formação que atendesse a expectativa como professor, que a gente retornasse para a nossa base com uma metodologia, como é que eu posso falar, uma metodologia mais avançada, né? Até então, a gente não tinha isso, e até então, melhorar até a nossa própria didática dentro da sala de aula, né? Mas, ao fazer desenhos e desenhos e desenhos, a gente melhorou bastante, né? Prova disso, nós estamos aí com anos e anos de educação indígena e poucos indígenas ainda com um nível superior no estado, né? Então, a gente ainda pecou bastante, né?

Como professor do Curso, como Você analisa o fato de a Secretaria da Educação trabalhar com a mesma proposta de formação desde 1998? O que esse fato evidencia?

Professora, eu vou ter que cuidar agora com minhas palavras, né? É o seguinte, professora, eu, inclusive, me culpo nesse aspecto, porque eu estive na presidência do Conselho em 2018, fui reeleito novamente e fui reeleito mais uma vez. Inclusive, continuo sendo reeleito e meu mandato encerra em 2026. E quando eu era aluno, claro, fiz uma pequena evolução na escola, tentei mudar, não consegui. Na função de presidente, eu meio que esqueci o magistério, né? Dentre várias outras, eu conheci a demanda da Educação Indígena, entendi que a situação era um pouco maior do que a gente imaginava, e aí o Magistério foi deixando de lado. Esquecido pelo Conselho Indígena, não atualizado pela Gerência Indígena, então eu penso que, como as duas pastas que é responsável pela Educação Indígena não tá tentando nem sequer melhorar, eu como pasta maior não vou, entendeu? Eu penso que foi dessa forma, porque, realmente, era para ter mudado essa proposta, né? E não foi mudado, e com isso a gente fez um curso que, na verdade, se a gente analisar na prática, hoje, em sala de aula, não melhorou muito, né? Assim, mas tivemos avanços, pouco, né?

Teve vários alunos que saíram do Magistério, foram fazer faculdade, né? UFT, UFG, depois continuaram o estudo, fizeram mestrado, doutorado, inclusive eu sou um deles.

Na sua opinião o Curso de formação de professores, Magistério Indígena poderia ser ofertado observando as particularidades de cada povo ao invés de ser multiétnico?

Professora, do jeito que foi ofertado, não atendeu, né? Porque você, tipo, eu costumo falar no Conselho que a gente tem oito povos, né? Oito situações para resolver. Pensar num curso de formação, né? Para professor indígena, você tem que pensar na particularidade. Por exemplo, o entendimento que um indígena de um determinado povo tem, não é o mesmo que o outro vai ter. Por exemplo, eu fui professor de Pesquisa de Campo, né? Então, quando eu estava na disciplina, eu assumi a disciplina no mês de julho de 2019, e fiquei até o final do curso, né? Então, eu vi essa situação, porque eu mudei a disciplina, Pesquisa de Campo, eu fiz ela como se fosse um TCC. Então, eu botei eles para pesquisar, eu coloquei eles para usar a própria situação que tinha na aldeia. Mas, assim, algum, tipo, um ou dois povos, eles se sobressaíam sobre os demais. E tinha outros que era a questão de entender, né? O Português, entender a disciplina, de entender o que a gente estava falando, é muito difícil para todos. Então, eu acho que quando você pensar num curso indígena, para os professores indígenas, tem que pensar na particularidade, né? É fácil observar a dificuldade, é você observar o Estado do Tocantins hoje e observar quem está lá em cima e quem está lá embaixo, assim, em aspecto indígena, né? Quem assumiu os cargos, quem não assumiu, quantos universitários nós temos fazendo faculdade, qual povo pertence, qual povo que tem menos universidade. É simples. E aí, você tem que pensar nessa particularidade para poder fazer um curso de formação, né? De formação de professores indígenas. Tem que ser levado em consideração essa particularidade de cada povo. Se a gente pensar em avançar, claro. Agora, se a gente quer fazer uma oferta só para dizer que estamos ofertando, tudo bem, pode manter o jeito que está.

Sabemos que a Gerência de Educação Indígena/Seduc, estuda a possibilidade de ofertar de um novo curso de formação inicial para os professores indígenas. Você como aluno e professor do Curso Magistério Indígena, e também como presidente do Conselho Estadual de Educação Indígena, qual a sua opinião?

Professora, eu volto a falar, se a gente for pensar, como é que eu posso. Vamos trazer uns dados aqui que ninguém quer falar. O índice da educação do estado Tocantins, né? Porque os alunos indígenas ficaram fora de algumas provas como Olimpíadas da Matemática e várias outras aí, por causa do índice. Porque se os alunos fazem essa prova, o índice cai. Então, se a gente observar o índice, e se a gente pegar os professores que nós temos em sala de aula, né? Eu costumo falar isso bastante no Conselho, eu brigo muito com os conselheiros sobre essa situação. Tem que ser levado em consideração a particularidade, professor. O que adianta a gente estar vivendo um momento histórico no país, e aí nós temos uma educação falada, que ela é bilíngue, ela é intercultural, mas na prática ela não é feita assim, né? Na fala é bonitinho. Ah, educação diferenciada, ela é bilíngue, ela é intercultural, é uma educação vivenciada na cultura e tal. Mas na prática não é. É eu pegar todos os professores de determinado povo, colocar num determinado lugar e pegar a mesma metodologia, aplicar para todos, achando que eu vou ter avanço naquilo ali. Numa sala de aula,

que você tem 30, 40 alunos, você não consegue alcançar todos. Embora o nível deles é um pouco melhor, você não consegue alcançar. E o que te faz pensar que o professor indígena vai ser do mesmo jeito? Um professor que cresceu dentro da base, que teve um ensino, já não foi um dos melhores, né? E aí ele se torna professor porque as normativas do Estado permite contratar professores da língua materna de nível médio, e aí ele tem acesso a essas formações para professores, só que quando chega lá a situação é um pouco diferente. Ele encontra-se, aí eu levo em consideração a minha fala de quando eu fui aluno, a gente encontra uma situação, né, que não era o que a gente imaginava. Ok, eu tive menos dificuldade, porque o Karajá Xambioá, como a senhora sabe, é um povo que está em processo de revitalização, e eu também tive a minha alfabetização na cidade, né? Então eu tive essa situação, vamos dizer, essa particularidade. Então quando eu cheguei, não tive tanta dificuldade como os demais tiveram. Então, realmente está sendo discutido essa formação, né, o formato, o módulo, como será, até curso técnico foi falado e tudo, mas foi questionado também a particularidade de cada povo, tem que ser levado em consideração, né? Se a gente quiser avançar, agora se a gente quiser só ofertar para mostrar para os outros que a gente está ofertando e que o Estado está trabalhando, é simples, mantém do jeito que está, é bonitinho, né? Mas na prática, você tem a realidade de que os alunos indígenas não estão mais participando de determinadas provas, para que o índice não caia mais do que já está caindo, né? Para que o índice permaneça bonitinho, mas se você levar as escolas indígenas, o índice vai baixar.

Por fim, fale um pouco sobre a sua vivência nas etapas de formação do Curso de formação de professores, Magistério Indígena.

Então, Professora, eu comecei em 2009, né? Terminei em 2012. Em 2013, ingressei na UFT, graduação em geografia, concluí logo em seguida, porque eu fiz mais disciplinas. Logo entrei no mestrado. Ao sair do mestrado, tive a oportunidade de trabalhar no Magistério. Fui convidado pelo então Gerente, na época, o Waxiy, para ser professor do Magistério, e aí eu recebia a disciplina de Pesquisa de Campo, que aí eu dividia com a professora Líndia Soraya, porque era muita turma, então a gente dividia. A princípio, eu cheguei achando que era uma situação e, na verdade, era outra. Eu tive que refazer todo o meu plano de aula, porque eu achei que o Curso de formação tinha mudado desde a época que eu saí, porque vários professores chegaram, né? Visões novas, adaptando dentro do Programa. Então, eu pensei na minha cabeça, não, tá show, tá incrível, vai ser Magistério, tá melhor do que na minha época. Só que não era, era a mesma coisa que era de 2009. Então, eu tive que reformular, né? Tive que refazer. E aí, o que eu tive que usar criatividade e pegar as dificuldades que cada aluno tinha, para poder, para levar a minha disciplina e tentar alcançar todos eles. Claro, no primeiro momento, eu tive dificuldade. Em 2020, eu tive dificuldade também, porque eu tinha que refazer as aulas todo dia novamente. Então, cada módulo, eu tinha que trazer tudo novamente, então eu perdi dois, três dias, porque a gente só tinha uma semana de aula, né? De segunda a sexta. Aí, já vinha outra disciplina e outras. Então, eu perdi muito tempo refazendo um conteúdo com eles, coisa que eu já tinha aplicado lá atrás. E aí, como eu percebi que não ia avançar, aí eu mudei minha metodologia. Eu falei, cara, vamos fazer o seguinte, então, assim, vocês vão dar aula e eu vou assistir. Eu quero ver vocês trabalhando como se fosse na aldeia de vocês. Eu quero entender como é que funciona lá, para eu poder trabalhar com vocês. Aí, foi aí que eu descobri a particularidade de cada um deles e foi aí que eu comecei a trabalhar em cima da dificuldade de cada um deles. Então, eu percebi que a maioria tinha dificuldade de escrever. Ok, então vamos trabalhar contando história. Foi assim que a gente fez. Ah, eu tenho dificuldade de falar sobre

determinado conteúdo, então vamos falar de outra coisa. E aí, eu comecei a trabalhar dessa forma. Então, foi assim que eu fiz 2020, 2021 e 2022, finalizamos, né? E aí, foi uma correria, claro, porque a gente tinha... E detalhe, Professora, eu encontrei colegas meus que entraram junto comigo, né? Que estudamos junto, tal, e ainda eu fui professor deles. Era legal, porque, tipo, eu olhei e falei, cara, tu ainda tá aqui? Tipo assim, ele falou, é, tô aqui. Falei, ah, maravilha, pois você vai terminar. Dependendo de mim, você vai concluir. E assim, eu fico feliz, porque hoje eu consigo andar nas aldeias e eu vejo alguns deles, né? Inclusive, colegas do meu tempo, quando a gente estudava também, e graças a Deus, estão todos assumindo cargos nas suas determinadas escolas. A gente pecou bastante, pecamos bastante, mas também a gente avançou bastante, né? Com relação à educação. Temos que melhorar? Muito, né? Mas é um começo, a gente tá andando.

Professor Adriano Karajá, fala sobre o Curso de Formação de Professores Indígenas, sobre a ótica de cursista, professor e presidente do CEEI. Nesta perspectiva, inicia exemplificando sua vivência como cursista, relatando sua experiência pessoal de quando iniciou o Magistério Indígena. Como cursista, percebeu que a metodologia usada pelos professores não agregava conhecimentos e não atendia suas expectativas, após fazer uma pequena revolução junto aos demais cursistas, percebeu que de alguma forma conseguiu avançar, pois começava a perceber mudança na prática dos professores.

Dez anos depois, Adriano retorna ao Curso como professor, acreditava que tinha ocorrido inovações com o passar dos anos, incrédulo, percebe que tudo permanecia como antes, precisou ressignificar sua prática para que suas aulas fossem significativas para seus alunos. Castorino (2019), afirma que para ser professor, “implica em compromissos que vão além do conteúdo”.

Ser professor/a numa sociedade que a um só tempo vive seus processos próprios de organização e também dialoga com a sociedade envolvente, que necessariamente corre para engolir a sociedade indígena, implica em compromissos que vão muito além do conteúdo. (CASTORINO, 2019, P. 4).

Como professor, Adriano Karajá usou sua criatividade e ressignificou seu planejamento visando alcançar os objetivos propostos. Porém, a sensação de que a política de formação de professores indígenas está dando voltas sem avançar, fica mais evidente e a justificativa da falta de recursos financeiros para efetivação, esconde a falta de vontade política do governo em promover formação de qualidade para os professores indígenas.

Como presidente do Conselho Estadual de Educação Indígena, entende que falhou e que poderia ter dado uma atenção especial ao Curso, porém, seu foco se voltou para outras demandas da Educação Escolar Indígena. Como conselheiro

defende que, para pensar em formação de professores indígenas, precisa pensar nas particularidades de cada povo. “Numa situação como esta é que se mostra como a ideia de formação de professores/as indígenas antes de tudo deveria ser feita com vistas às particularidades de cada povo”. Castorino (2019, p. 3).

6.1.4 Diálogo com Maria Istélia Coelho Folha

Professora Maria Istélia Coelho Folha é graduada em Pedagogia, trabalha na Gerência de Educação Indígena na Secretaria Estadual de Educação, atua como secretária do Conselho Estadual de Educação Indígena. Professora Istélia, também trabalhou como professora do Curso de Formação de Professores – Magistério Indígena por vários anos e nos últimos anos esteve à frente do Curso como coordenadora.

Você trabalhou como professora e coordenadora no Curso de formação de professores, Magistério Indígena. Na sua opinião qual seria o melhor formato (Modular, EAD, Internato, Presencial) para este curso?

Olha, a educação escolar indígena é um desafio, porque desde 91, quando o Estado do Tocantins assumiu de fato a educação escolar indígena, que vem discutindo, que vem propondo programas, é um desafio muito grande. Eu acredito ainda que, embora a discussão na Secretaria, que não precisa mais do magistério indígena, mas, na minha compreensão, na minha experiência, teria ainda que ter o magistério indígena, porque tem muitos profissionais que não têm o magistério indígena. Eu acho que a Secretaria tem que pensar uma formação tanto a nível médio como a nível superior, pensar num modo diferente, poderia atender as comunidades. Uma coisa que eu percebi que eu acho que precisaria melhorar é a questão do estágio, o acompanhamento desses profissionais lá nas suas comunidades, no dia a dia. Eu sou formada em magistério também, eu tive todo o processo de observar, de planejar, depois de dar minhas aulas, ser avaliada. Esse processo, ele não aconteceu, de fato, nas comunidades indígenas. Houve época que aconteceu em Paraíso, houve época que aconteceu em Miracema, até em Palmas e lá no Centro de Ensino Médio Xerente. E a gente ficava 30 dias com os profissionais, com os professores de várias comunidades, mas, no final, a gente não tinha esse privilégio de poder acompanhar tudo aqui que a gente administrava, que a gente trabalhava com eles, como é que ele aplicava lá nas suas comunidades. E hoje, um desafio muito grande dentro da educação escolar indígena são as salas multisseriadas. Para a gente não indígena, é um desafio você trabalhar com 30 alunos. Imagine para um indígena trabalhar com 20 alunos, com sala multisseriada, com níveis diferentes. E a formação tem que ser permanente. Então, eu, particularmente, defendo que deveria, sim, o Estado deveria reinventar, reconstruir a proposta do magistério, trabalhar, quem sabe, com os módulos, e ter a etapa centralizada de todos os povos, mas ter o momento também de ir lá nas comunidades.

Muito bem, Professora. Você mencionou o fato da Secretaria, nesse momento, está discutindo uma nova proposta para a formação inicial dos

professores indígenas. Então, como você pensa essa nova proposta do Curso? Qual que é o seu ponto de vista? O que você poderia apontar como alternativa pedagógica.

Olha, na realidade, essa proposta está paralisada, porque o ano passado foi pedido para a gente fazer uma nova proposta, fizemos, foi encaminhado, e não tivemos a devolução. O que foi nos informado, é que o Estado já tinha formado bastantes professores a nível médio, que agora o Estado precisaria avançar e ofertar o nível superior. Mas o que eu digo para você, pela realidade que a gente tem, o Estado deveria avançar sim e pensar uma nova proposta, e, nessa nova proposta, inserir e envolver, os profissionais indígenas formados, já temos mestres, temos doutores dos povos que poderiam contribuir. Trazer também um pouco dessa experiência da universidade, da transdisciplinaridade. A Proposta poderia ser modular, todos os povos juntos, mas também acrescentar a etapa de atendimento de cada povo na sua comunidade, onde os professores pudessem ir para acompanhar, de fato, se aquilo que foi dado nas aulas teóricas, os professores cursistas estariam colocando em prática, melhorando a prática pedagógica, dialogando com os conhecimentos específicos e os conhecimentos da nossa sociedade.

Como professora do Curso, como você analisa o fato de a Secretaria da Educação trabalhar com a mesma proposta de formação desde 1998? O que esse fato evidencia?

Que nos últimos anos da proposta, houve uma alteração na prática, né? Nesse processo, a gente percebe que os próprios profissionais que atuaram nos últimos anos, tentaram mudar também um pouco o formato, né? Trazer elementos que dialogasse com a conjuntura mais atual, com a legislação, houve essa mudança na prática. Realmente, o que caducou foi a questão da documentação. Eu percebo o seguinte, que a gente precisa, sim, pensar um novo magistério, mas pensar dialogando com os povos indígenas, pensar uma nova política, um projeto pedagógico a partir das realidades, a partir dos conhecimentos dos povos. Trazer também, para esse debate, os profissionais professores indígenas, que hoje são mestres, doutores na área da linguagem, das ciências, que podem contribuir. Trazer também outros especialistas das universidades, hoje nós temos a UFG, a UFT, temos o Instituto Federal, a Unitins, que pode contribuir. Hoje, os povos indígenas são palco de pesquisa, eu costumo dizer que as comunidades acabam sendo laboratórios, muitos pesquisadores buscam conhecimentos dos povos, mas não devolve a relevância da pesquisa. Esse trabalho que você faz, eu fico, muito feliz, que você está devolvendo para o Estado o que foi feito ao longo desses 24 anos, né, desde quando o Estado assumiu a formação, assumiu a educação indígena, então você vai devolver um produto, onde o Estado vai poder avaliar, acompanhar o crescimento e aquilo que funcionou e não funcionou, e você pode apresentar que daqui para frente, como que o Estado pode melhorar cada vez mais a formação dos profissionais de educação para indígenas.

Na sua opinião o Curso de Formação de Professores, Magistério Indígena poderia ser ofertado observando as particularidades de cada povo ao invés de ser multiétnico?

Olha, no primeiro momento, atendia em parte. Porque, o que acontecia? Realmente a formação era multiétnica com vários povos, mas quando se tratava do estudo das línguas indígenas, como a língua Timbira, Iny, akwê,

estavam separadas. Mas também há desafios muito grandes. Eu penso o seguinte, que o Estado pensar numa formação por povo é interessante sim. Por que não, o Estado pensar também num modelo, fazer um diagnóstico, saber a demanda, se temos demanda dentro dos povos, para se construir uma turma, pensar numa experiência. Digamos, vamos fazer uma experiência no povo Apinajé, por exemplo. Vai ter demanda? Vamos ter a formação nível médio, Magistério Indígena, ter esse profissional sendo acompanhado, todas as etapas do estágio, a questão do estágio da observação, do planejamento, do fazer pedagógico, de ser avaliado, de poder realmente fazer dessa formação uma formação que possa impactar no desempenho das crianças. Porque você conhece, você como professora que foi do Magistério, você percebe, cada ponto tem seu jeito de ser. Imagine um professor que tem dificuldade até de abrir a boca para apresentar um trabalho. Imagine como é ser professor lá na comunidade. Então, uma coisa é o professor que, fora do contexto, em outro espaço, fazendo a formação. Outra coisa é o professor no seu espaço da aldeia, no seu espaço da sala de aula, ele vai sentir mais a vontade, vai se sentir em casa. Então, acho que tudo isso contribui.

Por fim, fale um pouco sobre a sua vivência nas etapas de formação do Curso de formação de professores, Magistério Indígena.

Olha, para mim, como professora, foi uma experiência ímpar. Antes de entrar no Estado, eu já tinha um trabalho com os povos, sou indigenista, então não tive muita dificuldade. Eu trabalhava exatamente a questão das leis. Não sou formada em direito, mas a minha prática, minha experiência, aprendi a lidar, a trabalhar a metodologia, a trabalhar com as leis. E trazer elementos, a partir da fala, da palavra, do contexto da realidade deles. Então foi uma experiência, para mim, muito grande. Teve um momento também que eu acabei assumindo uma aula de antropologia, porque o professor que ia dar a aula teve um problema pessoal, não pôde ir, eu acabei assumindo, para mim, foi maravilhoso. E aprendi muito. Uma coisa que eu disse, o Magistério Indígena é uma escola de vida, onde é uma mão de via dupla. Nós somos eternos aprendizes, a gente aprende com eles, eles aprendem conosco. Como coordenadora, foi muito desafiador, assumi o trabalho no momento da pandemia, onde tivemos um momento em que foi não presencial. Pensar, redesenhar toda essa proposta, a busca de professores, a questão do planejamento, preparar esse material, fazer chegar nas aldeias, receber de volta, avaliar, dar a devolutiva, e por fim, voltarmos ao presencial. Percebemos na última turma, que eles entendem melhor o sistema, que a partir do momento em que eles, como povo, buscam a educação, estão sujeitos à normas e regulamentos. O professor tem que ter planejamento, tem que ter diário, tem que registrar, trabalhar 800 horas, cumprir 200 dias letivos. Isso não foge da regra. As festas culturais têm que se fazer presente, mas tem que estar no PPP. Então, muitos não entendem, temos que entender o diferente, a escola indígena, tem que ter tudo isso. E muitos não compreendem. Eu percebo ainda que precisamos avançar. Digo para você com muita tranquilidade, se você olhar hoje no Estado do Tocantins, não tem um PPP feito a partir do que eles pensam, que escola temos, que escola queremos, que educação queremos. Infelizmente, não tem. Eu acho que o desafio do Estado hoje é pensar um projeto político pedagógico a partir das comunidades, dialogando com o BNCC, com o DCT, com a proposta do novo ensino médio que está aí. Aprendi bastante, aprendi com eles e levarei muito do pouco que eu aprendi.

Professora Maria Istélia defende a permanência do Curso Magistério Indígena, com a justificativa de que ainda tem muitos indígenas sem formação, que

a Seduc precisa repensar uma novo proposta de formação inicial, com monitoramento e avaliação.

Destaca que nesse momento, a discussão para esse novo atendimento encontra-se paralisada, pois a Secretaria justifica ter formado bastantes professores em nível médio, agora o Estado precisa avançar e ofertar formação em nível superior. Maria Istélia concorda que realmente a proposta de formação caducou, mas diz que os professores do Curso aprimoraram sua prática com metodologias inovadoras nos últimos anos.

Em relação ao Curso ter atendimento multiétnico, diz que seria interessante pensar um curso por povo, respeitando os processos próprios de cada um. Destaca que tem professores indígenas com dificuldade para abrir a boca para apresentar trabalho junto aos demais, e que em sua aldeia ficará mais a vontade. Castorino (2019), afirma que é comum essa percepção que o professor precisa falar.

[...] é comum a percepção de que o professor/a fale, que explique, que exponha o conteúdo, que seja autoridade na sala de aula. Essas credências e características talvez não se apliquem nem na perspectiva indígena e nem tampouco nos modelos próprios de ensino. (CASTORINO, 2019, p. 2).

Na cultura indígena é comum a aprendizagem por observação, onde os mais velhos falam ou produzem e os mais novos acompanham em silêncio o ensinamento que vem recheado de significado. Nesse sentido, “na aldeia aprender está mais relacionado a etapas da vida, a pertencimentos e ocupação de lugar nos espaços de decisão da vida em geral”. Castorino (2019, p. 4).

A entrevista com os professores que trabalharam no Magistério Indígena confirmou o que a pesquisa documental já vinha apontando, que o curso de formação, ofertado aos professores indígenas, não atendia mais aos anseios e necessidades educacionais dos povos indígenas. Por mais de duas décadas o Magistério Indígena como programa de formação inicial, atendeu mesmo que de forma insatisfatória aos indígenas no Estado do Tocantins.

Diante das falas dos professores do Curso, é notório a necessidade de repensar a oferta de um curso que de fato atenda aos anseios dos povos, com a participação efetiva deles. “O que se assiste, hoje, é que os próprios povos indígenas estão reclamando para si o direito de decidirem seu próprio caminho, a partir de relações mais equilibradas com o mundo de fora da aldeia, assentadas no respeito às suas concepções nativas. Grupione (2006, p. 65).

Hoje é inconcebível a ideia de pensar política de formação de professores

indígenas, sem trazer para essa discussão os maiores interessados, que são os próprios povos indígenas. Aqui finalizo as reflexões sobre o curso de formação de professores indígenas ofertado pela Secretaria Estadual do Estado do Tocantins, com algumas lacunas que o tempo não me permitiu suprir.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever esta dissertação foi uma rica experiência em termos humano, acadêmico e profissional. O Mestrado possibilitou a oportunidade de aprofundar o conhecimento desta temática, a formação de professores indígenas, articulado a valorização da cultura e da diversidade étnica. Trabalhando dentro da Secretaria Estadual de Educação, tive o privilégio de conhecer e trabalhar com os povos indígenas que moram no Estado do Tocantins e sobretudo, participar efetivamente do processo de formação dos professores índios, o que despertou o meu interesse em pesquisar o assunto.

A pesquisa foi realizada em dois momentos, o primeiro foi destinado à parte teórica com leituras em livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos e documentos da esfera federal e estadual sobre essa temática. Assim, pude reunir elementos que caracterizassem a reforma da educação básica no Brasil e suas implicações para o campo da formação de professores indígenas, ao mesmo tempo, foi possível analisar sua relação com a legislação brasileira educacional. Essa análise permitiu observar que ainda há muito a ser feito para que seja garantido o direito a uma formação de qualidade para professores indígenas, que de fato atenda as necessidades de suas escolas e garanta uma educação específica e diferenciada como garantido em lei.

Dentre os documentos pesquisados, destaco a relevância da Proposta de Formação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins¹⁷, escrita em 1997 pela professora Sílvia Lucia Bigonjal Braggio, que contribuiu significativamente para que eu pudesse descrever o percurso da realização das formações dos professores indígenas no Estado do Tocantins desde 1991, quando a Secretaria Estadual de Educação assumiu a responsabilidade por esse processo. Dados fornecidos pela Gerência de Educação Indígena/Seduc, evidenciam que este documento garantiu legalmente por 24 anos a oferta do Curso de formação para os indígenas no Estado do Tocantins.

O segundo momento foi destinado à escrita das falas e reflexões dos professores e lideranças indígenas, sobre os efeitos do Curso de Formação Magistério Indígena, para ampliação da compreensão e atuação da prática

¹⁷ A Proposta de formação de Professores não se encontra disponível digitalmente, a versão impressa desse documento encontra-se na Gerência de Educação Indígena/SEDUC.

educativa do professor-cursista. Para tanto foram entrevistados seis professores e três lideranças Xerente, que ao relatarem suas histórias, permitiram que conhecêssemos sua trajetória como educadores, seus desafios, suas conquistas e lutas para garantir uma educação que atenda suas necessidades.

Entrevistar professores e lideranças do Povo Xerente, foi uma experiência incrível que levarei para a vida, a forma como fui recebida e acolhida em suas aldeias, permitindo que eu fizesse minhas pesquisas e compartilhando seus conhecimentos, suas vivências do dia a dia sobre o processo educacional, seus avanços e conquistas. Foi gratificante poder ouvir cada professor falar sobre suas experiências desde o momento que começou trabalhar em sala de aula, em seus depoimentos, pude perceber como foi desafiador o início do trabalho, sem nenhuma noção sobre um processo tão importante, como o ensino e a aprendizagem.

O tempo que permaneci nas aldeias conversando com os professores, me fez enxergar que o Curso de formação de professores - Magistério indígena, é visto como uma luz no fim do túnel, pois os professores entrevistados relataram que iniciaram seu trabalho em sala de aula sem passar por uma formação, sem saber por onde começar, o que e como ensinar. Diante de tudo que ouvi durante as entrevistas, percebi que é urgente a necessidade de repensar a formação dos professores indígenas e que seja feito com a participação efetiva dos mesmos.

Com a realização das entrevistas, considero que o objetivo principal da pesquisa foi alcançado. Queria poder sentir como os efeitos do Curso de Formação Magistério Indígena ajudavam para ampliação da compreensão e atuação da prática educativa do professor-aluno, das comunidades localizadas na Área Indígena Funil, do Povo Xerente. Pude constatar no dialogo com os professores indígenas que o Curso ampliou a compreensão e contribuiu para melhoria da prática educativa do professor-aluno.

Essa parte da pesquisa, me mostrou que os professores e lideranças estão comprometidos com a melhoria de sua prática docente e do desenvolvimento humano do seu Povo, através da educação. Almejam uma educação que valorize seus costumes, valores e sua cultura, sobretudo, que o respeito aos processos formativos, a valorização dos saberes e tradições dos mais antigos permeiem o currículo escolar.

É sobre a garantia desses princípios que os professores e lideranças

indígenas falam, são direitos que precisam ser respeitados. Quando de fato isso acontecer, suas escolas serão específicas e os professores terão uma formação que retrate com fidelidade o que o povo deseja.

Enfim, concluo esta dissertação, com as últimas informações sobre o Curso de Formação de Professores Magistério Indígena. Após uma trajetória de 24 anos com a oferta do Curso, o Estado do Tocantins encerrou esse atendimento com a formação de 81 (oitenta e um) professores índios, em 25 de janeiro de 2022. De acordo com informações repassadas pela Gerência de Educação Indígena, a Secretaria da Educação discute uma nova proposta para continuar ofertando formação inicial para os povos indígenas.

8 REFERÊNCIAS

ABREU, Marta Virgínia de Araújo Batista. **Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: Uma Contribuição para Educação Escolar.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins. 2012. Disponível: <http://www.uft.edu.br/lali>. Acesso em 18 de agosto de 2022.

ALBERTI, Verena. A filosofia e os fatos. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. Tempo. RJ, 1996.

_____. OUVIR CONTAR: Textos em História Oral. RJ: FVG Editora, 2004.

_____. Manual de História Oral. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. Tratamento das entrevistas de História Oral no CPDOC. RJ. 2005.

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

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996)

BRASIL. Lei Nº 2.139, de 3 de setembro de 2009, publicado no Diário Oficial Nº 2.970.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno Nº 6 de 2 de abril de 2014.** (homologado em despacho do Ministério, publicado no D.O.U de 31/12/20014).

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

BRASIL. **Referencial para Formação de Professores Indígenas.** Ministério da Educação MEC. 2002).

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** [rceb005_12 \(mec.gov.br\)](http://rceb005_12.mec.gov.br). Acesso em 05 de agosto de 2022

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 01, de 07 de janeiro de 2015. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos**

de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
[ResoluçõesCP 2015 - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#). Acesso em 13 de agosto de 2022.

BURATTO, Lucia Gouvêa. **A Educação Escolar Indígena na Legislação e os Indígenas com Necessidades Educacionais Especiais**. 2006. [565-4.pdf \(diaadiaeducacao.pr.gov.br\)](#). Acesso em 10 de julho de 2022.

CASTORINO, Adriano. **Sobre Ensinar a Sonhar**. Revista Humanidades e Inovação v.6, n.10 – 2019.

CRUZ, Jose Vieira da. **O uso metodológico da história oral: um caminho para pesquisa histórica**. In: Fragmentada. Aracaju: UNIT, 2005.

DAMSÕKEKWA CALIXTO, Ercivaldo Xerente. **Processos de Educação Akwê e os Direitos Indígenas a uma Educação Diferenciada: Práticas Educativas Tradicionais e suas Relações com a Prática Escolar**. (Mestrado em Direitos Humanos) Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

D'ANGELIS, Wilmar R. Propostas para a Formação de Professores Indígenas no Brasil. In: **Em Aberto: Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil 76**. / Organização Luís Donizete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação. Volume 20, fevereiro de 2003.

GIRALDIN, Odair. **Escola na aldeia e professor indígena na universidade: reflexões sobre formação e prática docente Xerente**. *Revista Pós Ciências Sociais*, v. 7, n. 14, jul./dez. 2010.

GIRALDIN, O.; XERENTE, V. Sumekwa. **Os efeitos da ampliação do acesso a educação escolar na transmissão da cultura akwê-Xerente**. SEMINÁRIO INTERNACIONAL: Fronteiras Étnico-Cultural e Fronteiras da Exclusão, 4. Campo Grande. Anais... Campo Grande: [s.n], 2010.

GIRALDIN, Odair. Valéria M. C. de Melo. **Os Akwê-Xerente e a busca pela domesticação da escola*** *The Akwê-Xerente and their search for domestication of the school* *Revista Pós Ciências Sociais. Tellus*, ano 12, n. 22, p. 177-199, jan./jun.2011. Campo Grande, MS.2011.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**. Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003. (emaberto).

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

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do

Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo, 2008.

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

MATOS, Kleber Gesteira, Nietta Lindenber Monte. O Estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MONTEIRO, Hélio Simplicio Rodrigues; Erasmo Borges de Souza Filho. **Professores Indígenas Do Estado Do Tocantins Em Formação Inicial: A Etnomatemática No Contexto Do Magistério Indígena**. Pará, 2012.

MUNIZ, Simara de Sousa. **Educação escolar indígena no Estado do Tocantins: uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do Magistério Indígena**. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura - PPGL da Universidade Federal do Tocantins, 2017.

OLIVEIRA, L. S. **O Patrimônio Alimentar do Povo Xerente e suas Interfaces como Turismo Étnico Indígena Gastronômico**. Tese (Doutorado em Turismo e Hotelaria) Área de Concentração: Planejamento e Gestão do Turismo e da Hotelaria (Linha de Pesquisa: Gastronomia Étnica). Balneário de Camboriú – SC. 2021.

SILVA, Marcio Ferreira; Marta Maria de Azevedo. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizete B. (Orgs). **A temática indígena nas escolas: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, p.149-161, 1995.

PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico [recursos eletrônicos]: **Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª edição – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Título do Projeto de pesquisa: **A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA E DA DIVERSIDADE ÉTNICA.**

Pesquisador Responsável: **JANDIRA RODRIGUES AQUINO LIMA**

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado **A relação teoria-prática no curso de formação de professores indígenas e a valorização da cultura e da diversidade étnica** de responsabilidade da pesquisadora **Jandira Rodrigues Aquino Lima**.

Leia cuidadosamente o que segue e pergunte sobre qualquer dúvida que tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por objetivo averiguar os efeitos do Curso de Formação Magistério Indígena para ampliação da compreensão e atuação da prática educativa do professor-aluno, das comunidades localizadas na Área Indígena Funil, Povo Xerente.

2. A participação nesta pesquisa consistirá em entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio em sala reservada, sem a presença de outras pessoas, e em horário flexível. Como postura ética, serão utilizados todos os documentos necessários para a realização da pesquisa, bem como, a relevância do acompanhamento pelo Comitê de Ética, do qual seguiremos todas as orientações.

() Sim, autorizo a gravação e divulgação da minha voz

() Não, não autorizo a gravação e divulgação da minha voz

() Sim, autorizo a divulgação da minha imagem

() Não, não autorizo a divulgação da minha imagem

3. Durante a execução da pesquisa todas as prerrogativas éticas e preventivas desta serão asseguradas. Os participantes da pesquisa serão identificados por nomes fictícios, caso não autorize a divulgação do seu nome, para garantir a confidencialidade e sigilo. Os desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa são os previstos em uma entrevista, tais como: constrangimento, estresse ou mal estar, porém, serão mínimos possíveis, contudo, caso existam desconfortos, a entrevista poderá ser interrompida em qualquer momento pelo participante, pois não há nada que impeça que o procedimento seja suspenso, podendo ser encerrada a entrevista na coleta de dados. Caso o entrevistado manifeste-se contrário á publicação das informações fornecidas, pode optar por retirar completamente a sua participação, tendo em vista que, em momento algum, o (a) participante será obrigado (a) ou pressionado (a) a conceder entrevistas e relatar suas experiências, tendo a liberdade de ler os objetivos da pesquisa, o roteiro de entrevista antes de iniciar o processo de gravação em áudio. () Sim, autorizo a divulgação do meu nome. () Não, não autorizo a divulgação do meu nome.

Ainda que o participante tenha dúvida quanto às perguntas, a entrevista pode ser interrompida a qualquer momento que solicitar. O processo da aplicação da entrevista será em sala restrita, sem a presença de alunos e/ou outra pessoa que possa interferir o processo de entrevista, em horário flexível e individualmente. Caso o participante sinta-se desconfortável em qualquer situação durante o processo de coleta de dados, será respeitada a vontade e indisponibilidade para continuar colaborando com o estudo. Nesta pesquisa comprometemo-nos com o máximo de benefícios, buscando evitar e/ou minimizar danos e riscos. Em qualquer momento, se o participante sofrer alguns eventuais danos, comprovadamente decorrente desta pesquisa, será garantido à indenização e garantia de atendimento psicológico.

4. Benefícios esperados: Caso o participante aceite, estará contribuindo para a ampliação dos estudos na área da educação, bem como tornar como subsídios teóricos os conhecimentos no que cerne à prática no ensino, por meio das memórias de professores e lideranças. Os benefícios contribuirão principalmente, para a discussão do processo de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas.

5. Garantias aos participantes: Os participantes terão acesso aos resultados da pesquisa através de um caderno que será disponibilizado na escola de sua comunidade.

6. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

7. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pela pesquisadora.

8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

9. O nome dos participantes somente serão divulgados se houver autorização dos mesmos, caso não haja autorização será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

10. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

11. Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados pelo período mínimo de 5 anos, para que o participante possa decidir livremente sobre sua participação e sobre o uso de seus dados no momento e no futuro (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, inciso IV).

12. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3229-4023, pelo email: cep_uft@uft.edu.br, ou no endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO

14, Prédio do Almojarifado, CEP-UFT 77001- 090 - Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 às 17 horas e quarta e quinta das 9 às 12 horas.

13. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Conep, também poderá ser consultada em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). Ela foi criada pela Resolução do CNS 196/96 como uma instância colegiada, de natureza consultiva, educativa e formuladora de diretrizes e estratégias no âmbito do Conselho, tem como principal atribuição o exame dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos. Como missão, elabora e atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos sujeitos de pesquisa e coordena a rede de Comitês de Ética em Pesquisa das instituições. Você pode entrar em contato (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); ou pelo telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h).

14. Maiores esclarecimentos, pedimos a gentileza de entrar em contato com Jandira Rodrigues Aquino Lima, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (63)98406-8112, e-mail: jandiralaralima@gmail.com.

Eu, _____, declaro ter sido informado e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.

Tocantínia, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do participante

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

ANEXOS

ANEXO A - Dados da Educação Escolar Indígena - 2022



Dados da Educação Escolar Indígena 2022

Regional	Povo	Número de Alunos matriculados em 2022	Número de Escolas
Gurupi	Javaé	655	10 – escolas 05 – extensões
Paraíso	Karajá	904	06 – escolas 03 – extensões
	Javaé	62	01- escola
	Krahô	04	01 – escola
	Krahô Kanela	28	01 – escola
Miracema	Xerente	1249	41 – escolas 04 – extensões
Pedro Afonso	Krahô	1302	17 – escolas 14 – extensões
Araguaína	Krahô	375	04 – escolas 02- extensões
	Xambioá	104	04 – escolas
Tocantinópolis	Apinajé	1283	11 – escolas 07 – extensões
TOTAL		5.966	95 – escolas 35 – extensões

Informações fornecidas pela sevidora da Gerência da Educação Escolar Indígena Maria Istélia Coelho Fólha

Palmas, 29 de agosto de 2022

ANEXO B - Professores Indígenas e não Indígenas em 2022

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃOTOCANTINS
GOVERNO DO ESTADOPraça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias, S/N
Palmas – Tocantins – CEP 77.001.910
Tel: +55 63 3218 1400 | 1419
www.seduc.to.gov.brQUADRO DE PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS
Em 2022

DRE	MUNICÍPIO	POVO	Professores indígenas	Professores não indígenas	Total
Paraíso	Lagoa da Confusão	Karajá	48	01	49
		Krahô Kanela	08	-	08
		Javaé	02	03	05
		Krahô	02	01	03
DRE	MUNICÍPIO	POVO	Professores indígenas	Professores não indígenas	Total
Miracema	Tocantina	Xerente	135	16	151
DRE	MUNICÍPIO	POVO	Professores indígenas	Professores não indígenas	Total
Gurupi	Formoso do Araguaia	Javaé	43	29	72
	Sandolândia				
DRE	MUNICÍPIO	POVO	Professores indígenas	Professores não indígenas	Total
Pedro Afonso	Itacajá Goiatins	Krahô	77	84	161
DRE	MUNICÍPIO	POVO	Professores indígenas	Professores não indígenas	Total
Tocantinópolis	Tocantinópolis Maurilândia	Apinajé	49	34	83
DRE	MUNICÍPIO	POVO	Professores indígenas	Professores não indígenas	Total
Araguaína	Goiatins	Krahô	20	20	40
	Santa Fé do Araguaia	Karajá Xambioá	20	01	21

Maria Istélia Côelho Folha (dados tabulados)

Total de professores Indígenas - 404

Total de professores não indígenas - 189

Total - 593

ANEXO C - Ementa do Curso de Formação de Professores em Nível Médio - Magistério Indígena.

9 Educação Física	80
Disciplinas Específicas:	
10 Metodologia e Prática de Ensino	110
11 Leis e Fundamentos da Educação Escolar Indígena	110
12 Fundamentos Antropológicos	80
13 Estágio Supervisionado	360
14 Pesquisa de Campo	360*
Total	2.700**

*Pesquisa de campo deverá estar incluída nas várias outras disciplinas. Cada docente que trabalhar com pesquisa de campo com o professor indígena usará um total x das 360 horas.

**As horas-aula dos professores indígenas nos cursos de capacitação e outros do mesmo teor, como, por exemplo, o magistério, serão contabilizadas para o curso de formação, assim como outros cursos oficiais. Espera-se que o Conselho Estadual de Educação defina essa questão.

6.1 LÍNGUAS

Dentro do Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins podemos observar que a maioria dos professores indígenas, alguns com quase vinte anos de atuação, não tinha o hábito de escrever em sua própria língua ou português, além daquilo que era requerido na escola, como se sabe, uma língua artificial, fragmentada etc. Um dos objetivos do projeto, pela sua natureza, era exatamente oportunizar o desenvolvimento da escrita de seus professores, a fim de que pudessem não somente ser competentes em sua profissão, mas atuar como pesquisadores, escritores de sua

Aprovado pelo CEE
 Resolução N.º 02/2011
 Palmas, 02/02/2011
 Secretário de CEE

realidade cultural e histórica. A diferença entre o que vimos no início e o que está ocorrendo agora, com a primeira turma de professores, em termos de desenvolvimento da escrita, é significativa. Uma das consequências desse desenvolvimento é a análise que estão fazendo do código escrito de suas línguas, grafotímico, sintático, textual, estilístico etc., coisa que não ocorria por não a usarem de maneira natural, mas totalmente artificial. Podemos afirmar, com segurança, que os professores indígenas estão usando a sua língua na modalidade escrita. Em termos de processo de letramento na comunidade e de se esperar que a língua nativa vá ocupar funções de escrita que existem agora potencialmente, estabelecendo-se uma complementaridade, como é natural, entre as funções da língua oral e escrita, sem haver deslocamento das funções da língua oral (Spolsky, Englebrecht e Ortiz 1983). Também é de se esperar que, uma vez iniciado, esse processo os capacite a "indigenizar" ou "nativizar" o código escrito, numa situação de "empowerment", como têm-nos mostrado alguns autores (McLaughlin 1995). Acreditamos que a forma como a linguagem tem sido tratada com esses professores e uma das causas da atual situação. Portanto, pretendemos manter nossa proposta para o atual projeto (veja página 28), principalmente no que diz respeito ao papel da linguagem como eixo aglutinador das várias disciplinas.

Os programas abaixo apresentam temas que algumas vezes são comuns tanto à língua indígena como à portuguesa. Mantém suas especificidades dentro de cada língua quando isso for pertinente.

6.1.1 Língua Indígena

1. Núcleo Duro

Fonética/Fonologia

Morfologia

Aprovado pelo CEE
 Resolução N.º 02/2011
 Palmas, 02/02/2011
 Secretário de CEE

Sintaxe

Semântica/Pragmática

2 Sociolinguística

2.1 A língua nativa oral: características, variedades, registros, estilos, funções, empréstimos, mudanças de código, "interferências", bilinguismo etc.

2.2 A língua nativa escrita: características, variedades, registros, estilos, funções, empréstimos, mudanças de código, "interferências", bilinguismo etc.

3 Relações entre a linguagem oral e escrita

3.1 Grafotônica da língua nativa: relações fonemas/grafemas

3.2 Convenções da escrita alfabética: pontuação, acentuação, paragrafação etc.

4 A linguística textual: textualidade, estruturas, tipos etc. da língua nativa

5 A aquisição da linguagem oral: competências comunicativo-discursivas

6 A aquisição da linguagem escrita: competências, o desenho, a escrita espontânea, a escrita alfabética

7 Linguagem, escrita e poder

6.1.2 Língua Portuguesa

1 Núcleo Duro

Fonética/Fonologia

Morfologia

Sintaxe

Semântica/Pragmática

48

2 Sociolinguística

2.1 A linguagem oral

2.2 A linguagem escrita

3 Relações entre a linguagem oral e escrita

3.1 Grafotônica: relações fonemas/grafemas do português

3.2 Convenções da escrita alfabética na língua portuguesa: pontuação, acentuação etc.

4 A linguística textual: textualidade, estruturas, tipos etc. na língua portuguesa

5 A aquisição de segunda língua oral e escrita

6 Modelos de leitura e escritura

7 A linguagem como instrumento de autonomia

6.1.3 Literatura Infanto-Juvenil

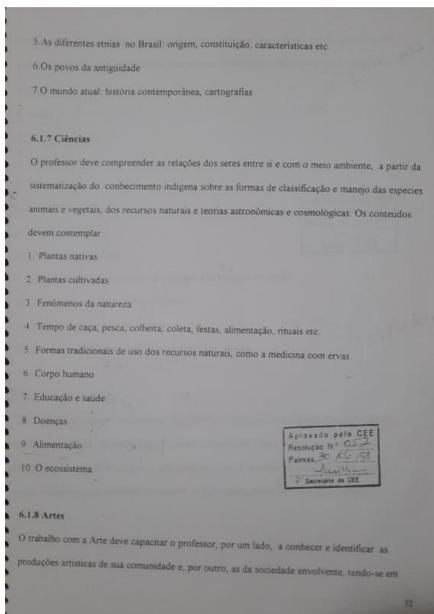
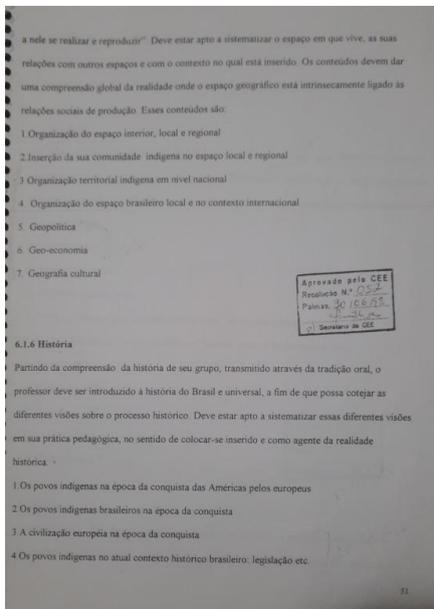
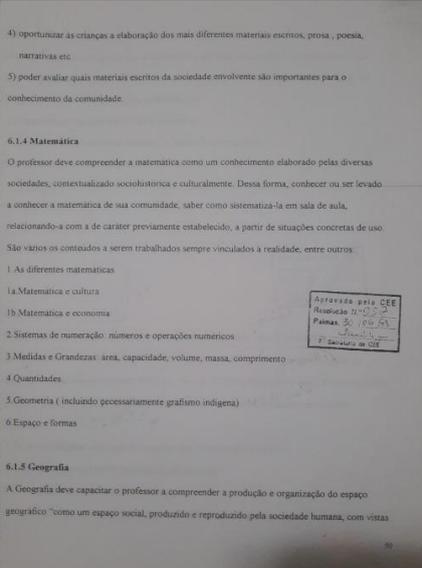
A literatura infanto-juvenil deve capacitar o professor a

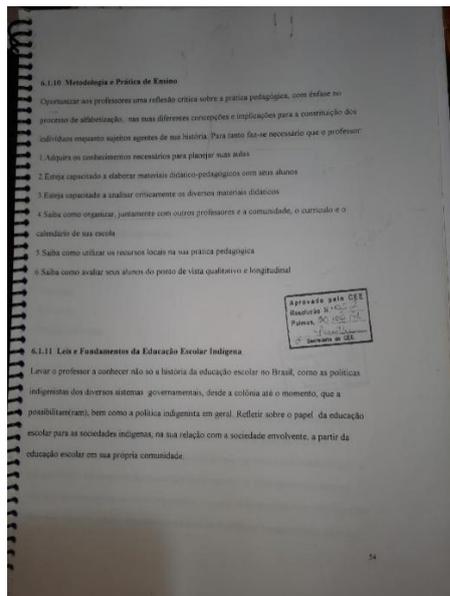
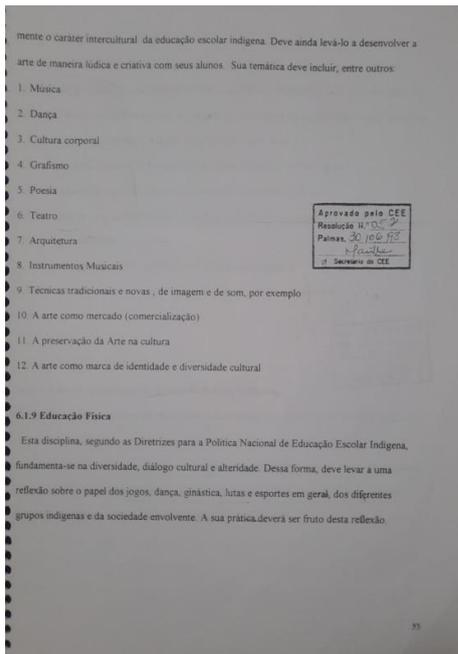
1) compreender os usos, funções, objetivos do material escrito, tendo em mente "quem escreve, o que, para quem, quando e com que intenções"

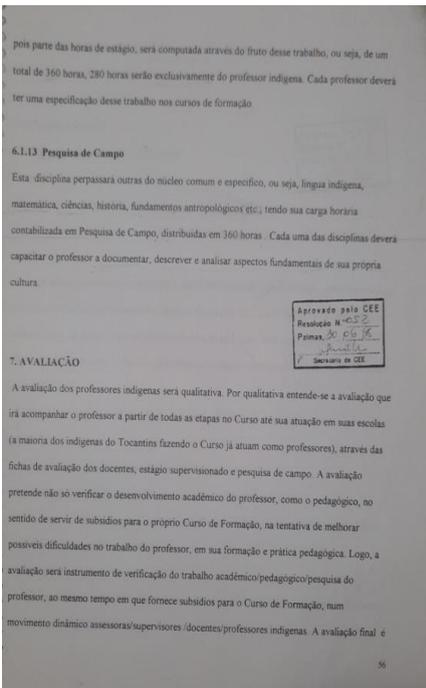
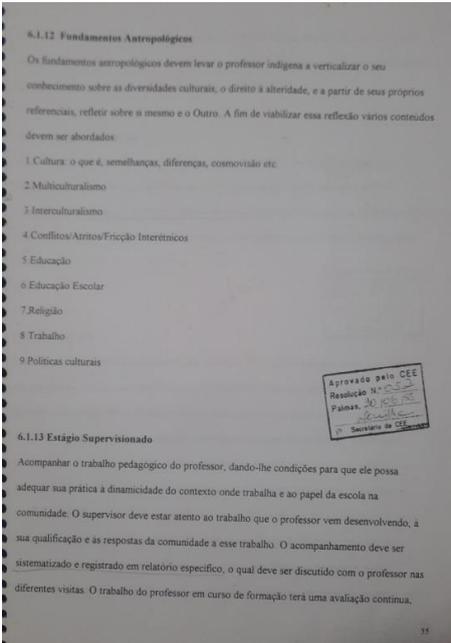
2) pesquisar na comunidade e viabilizar em sala de aula a elaboração de materiais da tradição oral como discursos cerimoniais, cantos, narrativas, receitas com ervas curativas, receitas alimentícias etc. além de desenvolver uma literatura dos conteúdos locais: plantas, peixes, pássaros etc.

3) compreender as diferentes estruturas, tipos de materiais escritos em língua portuguesa, a fim de que possa, com outros professores e idosos da comunidade, estabelecer as estruturas típicas de sua cultura, preservando suas características socioculturais.

49







ANEXO D - Diploma Emitido em 2020

República Federativa do Brasil
Estado do Tocantins
Secretaria da Educação, Juventude e Esportes

Diploma

A Secretária de Estado da Educação, Juventude e Esporte, confere a nacionalidade **brasileira**, Povo Indígena **Krahô**, natural de **Goiatins – Tocantins**, nascido em , Carteira de **Identidade Nº 2ª Via – SSP/TO**, o presente Diploma por haver concluído em **30 de janeiro do ano de 2020**, o **CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DO ESTADO DO TOCANTINS em Nível Médio**, na modalidade **Normal**.

Título conferido: PROFESSOR DE 1º A 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.
Fundamentação Legal: Com base no art. 24, inciso VII, e art. 78 da Lei 9.394/96 da Educação e na Resolução do Conselho Estadual de Educação do Tocantins nº 052 de 30 junho de 1998.

Palmas - Tocantins, 30 de março de 2020

WAXIY MALUÁ KARAJÁ
Gerente de Educação Indígena

Titular do Diploma

ADRIANA DA COSTA PEREIRA AGUIAR
Secretária de Estado da Educação, Juventude e Esportes

ALUNO: <input type="text"/> SEXO: Masculino NACIONALIDADE: Brasileira DATA DE NASCIMENTO: <input type="text"/> NATURALIDADE: Goiatins UF: TO FILIAÇÃO: <input type="text"/> RG: <input type="text"/> ORGÃO EXPEDIDOR: SSP-TO Data de Expedição: 30/03/2020								ÓRGÃO DE FISCALIZAÇÃO DA SEDUC GOVERNO DO ESTADO DO TOCANTINS SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTES REGISTRO DE DOCUMENTOS Nº <input type="text"/> LIVRO <input type="text"/> FOLHA <input type="text"/> Palmas de de 20 <input type="text"/> Débora Cristina Luz Alves Coelho Técnica Seduc – Mat. 692636-2 Luciene Siqueira Freitas de Almeida Gerente de Certificação, Normalização e Inspeção Escolar Ato Nº 240/2019	
ENTIDADE MANTENEDORA: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTES CURSO DE ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE NORMAL RECONHECIDO PELA RESOLUÇÃO DO CEE-TO Nº 052 DE 30.06.1998									
COMPONENTES CURRICULARES	Carga Horária/Módulos						MÉDIA FINAL		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º		CH Total	
Artes	40	40	-	-	-	-	80	8,5	
Ciências	60	60	60	60	60	-	300	8,4	
Educação Física	40	40	-	-	-	-	80	8,6	
Estágio Supervisionado	60	60	60	60	60	60	360	8,4	
Fundamentos Antropológicos	40	40	-	-	-	-	80	9,5	
Geografia	50	50	50	-	-	-	150	8,7	
História	50	50	50	-	-	-	150	8,2	
Leis e Fund. da Educação Escolar Indígena	40	40	30	-	-	-	110	9,0	
Língua Indígena	60	60	60	-	-	-	180	8,5	
Língua Portuguesa	60	60	60	60	60	60	360	8,6	
Literatura Infante Juvenil	40	40	-	-	-	-	80	8,5	
Matemática	60	60	60	60	60	-	300	8,4	
Metodologia e Prática de Ensino	40	40	30	-	-	-	110	8,9	
Pesquisa de Campo	60	60	60	60	60	60	360	8,3	
CARGA HORÁRIA TOTAL							2.700	Aprovado	
Obs.:									

ANEXO E - Etapas do Magistério Indígena (1998 A 2022)



Praça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias. S/N
Palmas – Tocantins – CEP 77.001.910
Tel: +55 63 3218 1400|1419
www.seduc.to.gov.br

Etapas do Magistério Indígena do Tocantins (1998-2022)

ETAPAS	PERÍODO	QTD. DE PROFESSORES CURSISTAS
1ª	01 a 16/07/1998	99
2ª	10 a 28/07/2000	131
3ª	09 a 27/04/2001	113
4ª	02 a 20/01/2001	144
5ª	03 a 21/02/2002	212
6ª	08 a 27/07/2002	176
7ª	08 a 25/07/2003	112
8ª	10 a 20/12/2003	159
9ª	09 a 22/12/2004	149
10ª	04 a 14/07/2005	137
11ª	01 a 16/12/2005	137
12ª	07 a 25/07/2006	198
13ª	08 a 22/12/2006	203
14ª	07 a 31/07/2007	145
15ª	07 a 31/01/2008	163
16ª	14 a 29/07/2009	105
17ª	01 a 18/12/2009	105
18ª	20 a 30/07/2010	130
19ª	07 a 24/07/2011	148
20ª	04 a 27/01/2012	146
21ª	09 a 27/07/2012	137
22ª	07 a 31/07/2013	149
23ª	27/01 a 14/02/2014	138
24ª	09 a 24/07/2015	81
25ª	04 a 28/07/2016	82
26ª	03 a 27/01/2017	97
27ª	03 a 30/07/2017	161
28ª	03 a 30/01/2018	161
29ª	020ª 31/07/2018	160
30ª	01 a 29/07/2019	134
31ª	06 a 31/01/2020	105
32ª	01 a 31/03/2021	90
33ª	01 a 30/11/2021	87
34ª	03 a 25/01/2022	87

Dados consolidados dos diários de classe do Curso. Maria Istéla Côelho Folha

11 de outubro de 2022

ANEXO F - Memorando nº 22 - Recurso Financeiro Magistério Indígena

PÁGINA 1

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃOTOCANTINS
GOVERNO DO ESTADOPraça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias. S/N
Palmas – Tocantins – CEP 77.001.910
Tel: +55 63 3218 1400|1419
www.seduc.to.gov.br

Memorando nº 22/2022/GEI/SEDUC

Em, 08 de março de 2022.

AO SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Assunto: Solicitação de autorização para repasse de recurso financeiro às Associações de Apoio das Escolas Estaduais Indígenas das DRE's

Solicitamos a Vossa Excelência, autorização para repasse de recurso financeiro às Associações de Apoio das Escolas Estaduais Indígenas das Diretorias Regionais de Educação/DRE's: **Araguaína, Pedro Afonso, Gurupi, Paraíso do Tocantins, Miracema do Tocantins e Tocantinópolis**, para custear despesas de 86 cursistas, que participaram da 34ª Etapa do Curso de Formação Inicial em Magistério Indígena, realizada no CEMIX, município de Tocantinópolis - TO, no período de: 02 a 26 de janeiro de 2022, no valor estimado de R\$ 124.839,00 (Cento e vinte quatro mil e oito centos e trinta e nove reais), previsto no PPA-2020/2023, conforme os dados abaixo:

Nome do Programa: Educação de Qualidade e Formação Cidadã		Número do Programa: 1156
Nome da Ação Destino: Formação Inicial dos Profissionais da Educação Básica		Número da Ação Destino: 2064
Produto da Ação Destino: Profissional da educação básica formado		Unidade de Medida: Unidade
Nome da Atividade: Curso de Formação Inicial em Magistério Indígena		
Meta Física: 86	Esfera: 1 – Fiscal	
Nº do Convênio/ Nome do Programa: Não se Aplica	Subação do Convênio/Ação do programa: Não se Aplica	
Nº da Estratégia do PEE: 13.13, 20.10		
Natureza da Despesa	Meta Financeira R\$	Fonte Recurso
3.3.50.43	124.839,00	540.0000.000

Com Transferência			
Natureza Da despesa	Para Natureza despesa	Meta Financeira R\$	Fonte do Recurso
3.3.90.39	3.3.50.43	124.839,00	540.0000.000

JUSTIFICATIVA: Durante a revisão do PPA, não foi alocado o recurso suficiente na ação destino, por isso se faz necessário, a transferência do recurso para a realização do Curso de Formação Inicial em Magistério Indígena. Sem este atendimento os professores indígenas ficaram impossibilitados de participar do Curso, porém, foi optado por essa ação, o qual será aplicado no pagamento de despesas para realização do Curso de Formação Inicial em Magistério para os professores indígenas.

Respeitosamente,

WAXIY MALUÁ KARAJÁ
Gerente de Educ. Indígena/Solicitante

MARIO RIBEIRO MORAIS
Responsável pela Ação.

LÚCIA ROSÂNGELA FERREIRA FLOR LINO
Diretora de Políticas Educacionais

MARKES CRISTIANA OLIVEIRA DOS SANTOS
Superintendente de Educação Básica

Autorizo, observadas as normas legais.

Em __/__/2022.



Documento foi assinado digitalmente por MARIO RIBEIRO MORAIS em 26/04/2022 11:21:21.

A autenticidade deste documento pode ser verificada no site <https://sgd.to.gov.br/verificador>, informando o código verificador: 1CC1B68700FFD8CA.

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃOTOCANTINS
GOVERNO DO ESTADOPraça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias. S/N
Palmas – Tocantins – CEP 77.001.910
Tel: +55 63 3218 1400 | 1419
www.seduc.to.gov.br

Cronograma financeiro para custear despesas do Curso de Formação Inicial dos professores Indígenas, (Magistério Indígena) que acontecerá no período de 03 a 28/01/2021.

DISCRIMINAÇÃO	VALOR
Materiais pedagógicos e expedientes.	R\$ 5.522,00
Auxílio financeiro para os professores indígenas custear despesas com alimentação no percurso da viagem (DRES: Araguaína, Pedro Afonso, Miracema, Paraíso, Gurupi e Tocantinópolis).	R\$ 26.348,00
Pagamento de despesas com 2 cozinheiras	R\$ 4.500,00
Pagamento de despesas com 2 auxiliares de serviços gerais	R\$ 2.200,00
Consumo de energia elétrica (aproximadamente) durante o curso	R\$ 2.200,00
Despesas com alimentação dos cursistas e materiais de limpeza	R\$ 54.180,00
Despesas com colchoes	R\$ 22.550,00
Despesas com materiais de consumo e materiais de COVID	R\$ 7.338,00
TOTAL GERAL	R\$ 124, 839,00



Documento foi assinado digitalmente por MARIO RIBEIRO MORAIS em 26/04/2022 11:21:21.

A autenticidade deste documento pode ser verificada no site <https://sgd.to.gov.br/verificador>, informando o código verificador: 1CC1B68700FFD8CA.