
REVISTA TAKA'A

ESCOLAS INDÍGENAS DO TERRITÓRIO AKWĒ-XERENTE, EM TOCANTÍNIA, TOCANTINS

Schools in the territory Akwē-Xerente, in Tocantína, Tocantins

Luciane Silva de Souza¹

Universidade Federal do Tocantins - UFT

RESUMO

Este artigo tem como objetivo central apresentar um diagnóstico das escolas e matrículas, realizado a partir dos dados da educação escolar indígena no território Akwē-Xerente (Terras Indígenas Xerente e Funil), no município de Tocantína, Estado do Tocantins, no ano de 2023. Para tanto, partiu-se do seguinte questionamento: Qual o diagnóstico da educação escolar indígena no Território Akwē-Xerente, em 2023, no que se refere a matrículas e número de escolas? A pesquisa de cunho teórico-descritivo-analítico, se baseia em pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e descritiva, seguindo uma abordagem quali-quantitativa. É possível perceber que algumas questões relacionadas às condições estruturais e didático-pedagógicas de oferta da educação escolar no Território Xerente e Funil, semelhante ao diagnóstico de 2015, elaborado pelos professores Ferreira e Moraes Neto (2016) permanecem: infraestruturas das escolas carecem de manutenção tanto nos 'prédios'; quanto nos materiais permanentes sucateados ou faltando, falta de formação continuada para os professores, falta de material didático e pedagógico, dentre outros. Embora o número de escolas tenha aumentado de 2015, de 31 (trinta e uma) para 44 (quarenta e quatro) e o 'Centro de Ensino Médio Xerente - CEMIX, em 2023, muitos problemas são os mesmos.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Território Indígena Xerente e Funil. Multilinguismo/bilinguismo. Interculturalidade.

ABSTRACT

This article's central objective is to carry out a diagnosis of schools and enrollments based on data on indigenous school education in the Akwē-Xerente territory (Xerente and Funil Indigenous Lands), in the municipality of Tocantína, State of Tocantins, in the year 2023. This article's central objective is to carry out a diagnosis of schools and enrollments based on data on indigenous school education in the Akwē-Xerente territory (Xerente and Funil Indigenous Lands), in the municipality of Tocantína, State of Tocantins, in the year 2023. To this end, the question is: What is the reality of indigenous school education in the Akwē-Xerente Territory, in 2023? The research is theoretical-descriptive-analytical and is based on documentary research, bibliographical, descriptive research, following a qualitative-quantitative approach. It is possible to notice that some issues related to the structural and didactic-pedagogical conditions of offering school education in the Xerente and Funil Territory, similar to the 2015 diagnosis, prepared by professors Ferreira and Moraes Neto (2016) remain: school infrastructure lacks maintenance in both the 'buildings'; as for scrapped or missing permanent materials, lack of continued training for teachers, lack of teaching and pedagogical material, among others; although the number of schools increased

¹ Doutora em Educação (UNIV INTERAMERICANA/UNIUBE). Docente efetiva da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Miracema do Tocantins, Tocantins, Brasil. Endereço para correspondência: Unidade Warã – Campus de Miracema. Avenida Lourdes Solino s/nº. Bloco Administrativo, Sala 42 – Setor Universitário - Miracema do Tocantins – TO, CEP: 77.650 - 000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3620-916X>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5592790322528269> E-mail: souza.luciane@uft.edu.br

from 2015, from 31 (thirty-one) to 44 (forty-four) and the ‘Centro de Ensino Médio Xerente – CEMIX’, in 2023, many problems are the same.

Keywords: Indigenous school Education; Indigenous territory Xerente and Funil; Multilingualism/bilingualism; Interculturality.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação escolar dentro dos Territórios Indígenas tem aumentado nas últimas décadas e possibilitado aos povos indígenas galgarem espaços dentro das Universidades, nas graduações e nos cursos de pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*. Isto é bastante positivo, do ponto de vista educacional. Entretanto, vários aspectos são fundamentos para reflexão dentro desta temática. No que se refere à Educação Básica, ainda é necessário cotidianamente empreender lutas por sua melhoria e para o atendimento às especificidades dos diversos povos indígenas brasileiros, embora a formação em licenciaturas, no ensino superior, tenha trazido muitos benefícios e possibilidades.

O texto deste artigo parte destas reflexões e de outras que se fundamentam nos dados coletados, nas leituras e no contato com o povo Akwẽ-Xerente e da vivência nas escolas e nas aldeias no território Xerente, por meio do projeto de extensão PIBEX (Edital UFT/2023), intitulado *Do chão da Aldeia e do quilombo para a universidade*; do Programa de extensão *Formação continuada de professores indígenas na e para educação básica: diálogos e perspectivas*; do Projeto de extensão *Formação continuada de professores indígenas: novas perspectivas para os saberes no currículo e no planejamento docente* e do Projeto *Saberes Indígenas na Escola*. Para tanto, o texto parte do seguinte questionamento: Qual o diagnóstico da educação escolar indígena no Território Akwẽ-Xerente, em 2023, no que se refere a matrículas e número de escolas? E, subsidiariamente, quais os desafios e perspectivas desta educação bilíngue, intercultural e específica, a partir desses dados e do diagnóstico?

No viés posto, tem-se como objetivo geral, realizar um diagnóstico a partir dos dados da educação escolar indígena no território Akwẽ-Xerente (Terras Indígenas Xerente e Funil), no município de Tocantinia, Estado do Tocantins, no ano de 2023. Como objetivos específicos, pretende-se: tecer discussões acerca da escola indígena e da educação escolar indígena numa perspectiva crítica; descrever os dados coletados a respeito da educação escolar indígena no Território Indígena Xerente e Funil; atualizar o diagnóstico sobre a educação escolar indígena ofertada pelo governo estadual do Tocantins aos Xerente e traçar em alguns momentos um comparativo entre os dados trazidos por Ferreira e Morais Neto (2016) e os dados de 2023.

A pesquisa é de cunho teórico-descritivo-analítico e se baseia em pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e pesquisa descritiva, seguindo uma abordagem quali-quantitativa. Os dados levantados privilegiam a estrutura das escolas e ofertas de Educação Básica, articulando com as colocações dos professores² Ferreira e Morais Neto (2016), com as pesquisas do projeto Saberes Indígena na Escola, do qual faço parte, como professora formadora, pela Universidade Federal do Tocantins-UFT.

Para Severino (2007, p. 122), pesquisa bibliográfica é “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”. A pesquisa bibliográfica deste artigo partiu das discussões de inúmeros autores, dentre os quais, Mandulão (2013). Saviani (1999, 2012, 2019), Ferreira e Morais Neto (2016), dentre outros, que discutem a temática deste texto.

A pesquisa também foi documental, pois sua perspectiva era dar tratamento aos dados coletados, por meio de documento elaborado pela SEDUC-TO, sobre os dados de escolas e matrículas nas escolas indígenas do Estado do Tocantins. Para Severino (2007, p. 122), esta tem como “fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo, de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos filmes, gravações, documentos legais... conteúdos de textos que ainda não tiveram nenhum tratamento analítico”.

A pesquisa se caracteriza ainda como descritiva, no sentido de que se tem como interesse discutir uma situação de forma mais precisa, identificando e trazendo para o texto características importantes para a análise. E, é de abordagem quali-quantitativa porque, além de trazer dados numéricos e descrever tais dados, se quer traçar discussões para compreender os impactos destes na escola indígena.

Em suma, o caminho percorrido para se alcançar os objetivos da pesquisa, aqui delineada, foi o levantamento de dados na SEDUC-TO em 2023; concomitantemente, a leitura de teóricos que tratam da escola, da escola indígena e da educação escolar indígena, descrição dos dados e análise dos dados.

O texto se divide em 3 (três) partes: na primeira, discuto a educação escolar indígena e a escola indígena, sob o tópico Referencial Teórico; na segunda parte, trago a metodologia, de modo fundamentado; e, na última parte, discuto e analiso os dados das matrículas nas escolas indígenas, bem como, dados relativos ao quantitativo de professores e suas formações. Além destas, o artigo conta com a introdução, a conclusão e referências, elementos pré e pós-textuais.

² Ferreira e Morais Neto (2016).

Preliminarmente, é possível tecer algumas questões relacionadas às condições estruturais e didático-pedagógicas de oferta da educação escolar no Território Xerente e Funil, em que muitos problemas permanecem: estruturas físicas das escolas carecem de manutenção tanto nos ‘prédios’; quanto nos materiais permanentes, que estão sucateados ou faltando (ventiladores, quadros, carteiras, mesas, cadeiras, bebedouros), transporte escolar sucateado, falta de formação continuada adequada e específica para os professores, falta de materiais didático-pedagógico específico, entre outros. Embora exista boa vontade, falta condições materiais para efetivação de uma educação que dialogue com a demanda da educação escolar indígena. E o sucateamento da escola pública, como se percebe, não ocorre apenas nas escolas das zonas urbanas e escolas do campo, ela grita e salta aos olhos nas escolas indígenas do povo Xerente.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

A escola indígena e a escola Xerente

Inúmeros documentos normativos no Brasil, desde a década, especialmente, de 1990 tratam da Educação Escolar Indígena, a partir de um fundamento que ainda se tem hoje e, conseqüentemente, da escola indígena, que careceu, inclusive, de ser conceituada. Dentre estes, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica, modalidade Educação Escolar Indígena.

Ao tratar da Educação Escolar Indígena, em seu conjunto de documentos normativos, as DCN reforçam e dispõem que *a educação escolar indígena deve atender à três características*: currículo diferenciado (educação diversa), bilinguismo/multilinguismo e interculturalidade (Parecer 14/1999). Ainda, o Parecer 14/99 (que faz parte do conjunto normativa das DCN) afirma que se deve garantir aos povos indígenas “o acesso à escola e aos métodos do processo ensino-aprendizagem” e, ainda:

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária a criação da categoria Escola Indígena nos sistemas de ensino do País. Por meio dessa categoria, será possível assegurar às escolas indígenas autonomia, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao que se refere ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola. (Brasil, 1999, p. 9, grifos meus)

Mas, o que é uma escola indígena? E, será que a criação desta categoria, de fato permitiu assegurar às escolas indígenas autonomia para elaboração de seu PPP, recursos financeiros para

manutenção do cotidiano escolar e a participação da comunidade? São questionamentos, dentre outros, que surgem e carecem de um olhar em diversos âmbitos do cenário que caracteriza as políticas educacionais e curriculares para realmente trazer algumas ponderações. Obviamente, isto não é fácil e nem foco deste artigo. Porém, estas questões são demasiadamente importantes para pensar a escola indígena.

O Parecer 14/1999 afirma que “identificar-se-á como Escola Indígena o estabelecimento de ensino localizado no interior das terras indígenas voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas” (1999, p. 9 grifos meus). Portanto, mesmo a escola recebendo um número de matrículas substancial de estudantes indígenas, se está na área urbana (como é o caso das escolas urbanas de Tocantínia) e não é de oferta exclusiva para a comunidade indígena, não é escola indígena. Corroborando com este conceito, a Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999, quando em seu artigo 2º, dispõe que são elementos fundamentais para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

- I. sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;
- II. exclusividade de atendimento à[s] comunidades indígenas;
- III. o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;
- IV. a organização escolar própria. (grifos meus)

E o artigo 3º determina que, na organização da escola indígena, deve ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, assim como: suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; e suas atividades econômicas. E o Parecer 14, de 1999, dispõe que a regularização da escola indígena (criação, autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação, cabe ao Sistema Estadual de Ensino, obviamente, seguindo a legislação federal.

É válido enfatizar que para se chegar ao que se tem enquanto documentos legais/normativos foi um processo de lutas, principalmente, nas décadas de 1970 e 1980. Contudo, não vivenciamos, em todos os locais e em todas as escolas indígenas, aquilo que seria o necessário, pois as disposições legais não são suficientes para garantir efetividade no atendimento às três características da educação escolar indígena, conforme o Parecer 14/99.

Formar pessoas da classe trabalhadora e das ‘minorias’ (como é o caso dos povos indígenas) em um país de dimensão territorial tão grande e com contextos tão diversos

sociopolítico-econômicos, e convivendo com as contradições próprias de uma sociedade capitalista, em um cenário neoliberal, não é algo tão simples, pois as políticas públicas, especialmente, as políticas educacionais são influenciadas de modos diversos. Mas, é importante entender que a escola tem um papel importante nesse cenário, pois ela existe para possibilitar o acesso ao saber elaborado, sistematizado. Para Saviani (1995), “É a existência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”.

É necessário, no entanto, construir esta escola, a partir de uma perspectiva histórico-crítica que, conseqüentemente, colabore para que esta escola não seja um centro de reprodução alienado, isto é, que não aliene as pessoas que ali se encontram – professores e estudantes. Mas, ao contrário, se comprometa com o processo de ensino-aprendizagem e da formação crítica do ser humano. Para Saviani (2012), é essencial compreender a questão educacional fundado no desenvolvimento histórico objetivo, ou seja, “a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana”. (Saviani, 2012, p. 76).

A Pedagogia histórico-crítica, nesse sentido, nos auxilia a pensar que é necessário formar pessoas com consciência histórico-social, obviamente, sem desconsiderar a sistematização lógica dos conhecimentos. Nesta visão, o conhecimento é construído a partir do fundamento material e social, ou seja, a existência social dos sujeitos proporciona o surgimento do conhecimento. É um novo olhar sobre a escola e sobre o ser humano. Nesse caminho, importa compreender que os conhecimentos são historicamente construídos em uma sociedade e por isso, Saviani (2019) informa que é papel da escola realizar atividades que se relacionam ao funcionamento da sociedade em que esta escola está inserida. E completa:

[...] o papel social da escola se liga à necessidade de apropriação, pelas novas gerações, das objetivações humanas produzidas ao longo da história e que conformam a sociedade em que as novas gerações nascem. Conseqüentemente, para se inserirem ativa e criticamente na sociedade em que nasceram e vivem, as novas gerações, precisam se apropriar dos elementos que foram se acumulando historicamente e que deram à referida sociedade sua conformação. Portanto, para educar nessa sociedade é necessário conhecer suas características próprias as quais determinam o modo como se desenvolve a prática educativa. (Saviani, 2019, p. 25, grifos meus)

Mandulão (2003, p. 131), em seu texto *Educação na visão do professor indígena*, faz uma ponderação muito coerente com esse cenário, ao afirmar que “a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação,

pelo fazer, testado dentro de um contexto real”. E a escola parece desconstruir isso ao não permitir que o conhecimento já trazido pelos estudantes indígenas possa oportunizar ou ser ponto de partida para se chegar aos outros conhecimentos escolares sistematizados do mundo ocidental, pois esse conhecimento também precisa estar acessível a todos os povos indígenas, mas com um olhar diverso daquele que a escola ocidental traz.

A escola, com sua configuração hegemônica e criada há século, foi planejada e implementada dentro da perspectiva de uma cultura não indígena e não foi pensada, em sua origem, para uma educação diversa, específica, intercultural e bilíngue/multilíngue. Mas, a escola também se constitui como espaço para se afirmar e reafirmar identidades, além de possibilitar a construção de autonomia, da alteridade ou assim deveria se constituir.

É válido trazer para discussão o conceito de periferia, que nos auxiliará a pensar o abandono estrutural e a falta de acompanhamento efetivo destas escolas indígenas, dentro do território, formação continuada que não são contínuas ou pouco trazem de contribuição para as práticas pedagógicas e a gestão das escolas. Nesse viés, entende-se que tudo aquilo que não é central se torna periférico e o que temos no contexto atual do capitalismo é justamente uma escola pública periférica e uma escola pública indígena, mais distanciada daquela que é urbana e que se caracteriza, assim como os países periféricos, pela exclusão a que estão fadados, exclusão que impossibilita, especialmente, a partir da crise dos anos de 1980, o estado de bem-estar social e a concretização de um estado democrático de direito.

Segundo Pochman (2004, p. 7), “Para países como o Brasil, que não pertence ao centro do capitalismo mundial, a análise a respeito da proteção social requer considerar inicialmente a condição de pertencimento à periferia econômica, prisioneira do subdesenvolvimento”. Isso significa dizer que o Brasil, em sua totalidade, já é um país periférico e com características marcantes dessa periferia em relação a outros países. Nesse sentido, o país apresenta uma parcela bem grande de sua população em condições precárias de vida e de trabalho.

Trazer tal inferência para o centro dessa discussão é dizer que as categorizações que nos excluem, excluem de maneira mais notória e sistemática os povos indígenas e no cenário que retrato, a proteção social não acontece. Assim, Pochman (2004, p.11) afirma:

A perspectiva de universalidade da proteção social terminou sendo postergada, indicando que a incorporação de novos beneficiados (geralmente mais pobres) representasse, em alguns casos, o abandono voluntário de segmentos mais ricos da educação e saúde públicos. Assim, e isso é muito importante, a classe média não apenas terminou por abandonar a educação fundamental e a saúde pública, para buscar nas ofertas privadas de proteção social, como também deixou de ser parceira na defesa

da universalização do sistema de proteção social. Da mesma forma, o corporativismo de certas categorias profissionais mais elitizadas, a meritocracia da escolaridade mais elevada numa sociedade de analfabetos e o particularismo de segmentos ocupacionais de mais alto rendimento contaminaram as possibilidades de maior articulação de interesses e ação política entre classes operária e média no Brasil.

Nesse sentido, a era privatista de nosso país contribuiu de maneira mais acirrada e ainda contribui para que esta exclusão e a falta de proteção social seja marcada na população mais pobre e marcada pelo abandono seja na educação, seja na saúde. As escolas públicas e mais fortemente marcadas, as escolas públicas indígenas são retratos deste abandono. Abandono é óbvio, que tem um viés construído e constitutivo de aproximadamente pouco mais de três décadas. Dá-se o direito, mas negam-se os elementos materiais para que estes se efetivem.

Mas, isso não é novo. Esta contradição é bem antiga. E a educação escolar, desde suas origens, criou esta contradição entre o processo de humanização dos seres ‘humanos’, que é necessário às pessoas e a possibilidade de acessar conteúdos (aqueles que Saviani tanto afirma em suas discussões ‘conhecimentos sistematizados’) que são cobrados por ela. Além disso, produz-se de modo massivo e amplo a pobreza material e intelectual no sistema capitalista, mesmo dando ‘subjektivamente’ ‘condições’ para superar isso. Dá-se o direito subjetivo, sem dar as condições objetivas dentro desse processo produtivo capitalista. Isto só tem um efeito: deixar mais à margem as escolas das periferias e as pessoas que nela estão e na escola indígena, isso é acentuado.

ANÁLISES E RESULTADOS

Os Akwẽ-Xerente

No Tocantins, os povos indígenas são 20.023 (1,32% da população), conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 75,98% da população indígena residente no Estado do Tocantins está dentro de terras demarcadas e fica atrás apenas do Mato Grosso, com 77,39% (CENSO, 2022). Tocantínia, onde estão os Xerente, tem 4.086 indígenas e se constituem como a maior população indígena no Estado do Tocantins.

O território está situado cerca de 80 Km da capital do Estado do Tocantins (Palmas) e é composto pela área indígena Xerente³ e Funil⁴, cuja área total é de 183.245,902 hectares. O

³ Área Xerente: delimitada pelo Decreto 71.107, de 14 de setembro de 1972 e demarcada pelo Decreto 76.999, de 08 de janeiro de 1976 e homologada pelo Decreto 97.838, de 16 de junho de 1989. Tem a extensão de 167.542,105 hectares.

⁴ Área Funil: delimitada pela Portaria 1.187/82, de 24 de fevereiro de 1982 e homologada pelo Decreto 269, de 29 de outubro de 1991, com 15.403,797 hectares.

território faz parte do município de Tocantínia, que se divide de Miracema do Tocantins (que foi capital provisória do Estado e onde também residem, principalmente, para estudar na Universidade Federal do Tocantins) apenas pelo Rio Tocantins, percurso feito de barco ou de balsa.

Os Xerente habitam entre os rios Tocantins e Rio Sono. Ainda hoje, as maiores aldeias são Porteira, Funil, Salto, Rio do Sono e Brejo Comprido, onde habitam a maioria dos Xerente. São falantes da língua *Akwẽ*, do tronco linguístico Macro-Jê, do qual fazem parte os *Akwén* (os Xavante, os Xerente, os Xacriabá), que pertencem à mesma família linguística. Eles se denominam *Akwẽ*, que significa ‘gente importante’ e preferem ser chamados por *Akwẽ-Xerente*.

Educação Escolar Indígena *Akwẽ-Xerente*

Na pesquisa realizada por Ferreira e Morais Neto (2016)⁵, havia 31 Escolas Indígenas Xerente, que ofertavam os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental, a Educação de Jovens e Adultos – EJA (1º, 2º e 3º segmentos) e o Ensino Médio e Ensino Médio profissionalizante. Naquela época, eram 1.111 (mil cento e onze) matrículas de estudantes indígenas, excetuando-se a Educação Infantil, que era ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Tocantínia - SEMED, em três escolas, no Território *Akwẽ-Xerente*.

A formação de turmas nas Escolas Estaduais Indígenas – EEI, no Estado do Tocantins, na época da pesquisa de Ferreira e Morais Neto (2016), seguia o documento que normatizava a matrícula, publicado no Diário Oficial do Estado, em 2015. Segundo este documento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental deveria conter no mínimo 15 e no máximo 30 estudantes; nos anos finais do Ensino Fundamental deveria ter um mínimo de 20 e no máximo 38 estudantes. Caso não tivesse o número mínimo, seriam criadas salas multisseriadas. Isto, assim como acontece nas escolas quilombolas e escolas do campo por todo o país, é consequência de um abandono histórico e de ausência de políticas públicas para estas modalidades da educação básica.

O documento para as matrículas de 2023, publicado em Diário Oficial, traz o seguinte quantitativo de matrículas para as escolas indígenas: a) 1º ao 5º ano - mínimo de 10 e máximo de 30 estudantes; 6º ao 9º ano - mínimo de 10 e máximo de 35 estudantes; e Ensino Médio - Curso Médio Básico - mínimo de 15 e máximo de 35 estudantes. b) Educação de Jovens e

⁵ Publicação é de 2016, contudo os dados são de 2015.

Adultos - EJA. 1º segmento - mínimo de 15 e máximo de 30 estudantes; 2º segmento - mínimo de 15 e máximo de 35 estudantes; e 3º segmento - mínimo de 15 e máximo de 35 estudantes (Tocantins, 2022).

Caso seja inferior ao número mínimo, devem ser criadas as salas multisseriadas, com no mínimo 10 estudantes e no máximo 20 estudantes, sendo vedada a oferta de mais de uma etapa da educação básica nas classes multisseriadas. Se for menor que o número mínimo, é necessário autorização para funcionar as turmas multisseriadas, pelo Titular da Pasta (da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC-TO). Nos casos de a escola indígena ter turmas multisseriadas, é necessário seguir os seguintes critérios:

1º e 2º ano do Ensino Fundamental/I e II períodos do 1º segmento - ciclo sequencial de alfabetização; II - 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental/III, IV e V períodos do 1º segmento; III - 6º ao 9º Ensino Fundamental/I, II, III e IV períodos do 2º segmento; e IV - 1ª a 3ª série do Ensino Médio/I, II e III períodos do 3º segmento, salvo as orientações para atendimento ao Novo Ensino Médio (Tocantins, 2022).

Em alguns casos, observa-se que os critérios não foram levados em consideração, além disso, conforme Ferreira e Morais Neto (2016), as escolas são fechadas sem a consulta à comunidade. Os autores informam que, em 2011, havia 44 escolas, mas estas foram reduzidas e, em 2015, chegaram ao quantitativo de 31 (trinta e uma) escolas, divididas em 6 (seis) regiões escolares, distribuídas no Território Indígena Xerente e Funil: Região escolar Funil, com 4 (quatro) escolas; Região escolar Salto, com 7 (sete) escolas; Região escolar Brupré, com 7 (sete) escolas; Região escolar Brejo Comprido, com 8 (oito) escolas; Região escolar Rio Sono, com 3 (três) escolas; e, Região escolar Centro, com 2 (duas) escolas.

Todas as escolas paralisadas (fechadas) ofertavam, em 2015, os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e funcionavam com classes multisseriadas. As crianças das escolas que fecharam foram transferidas para outras escolas que ficavam mais distantes e em alguns casos, como as da região de Brejo Comprido, ficaram até 16 quilômetros mais distantes e, de suas aldeias (Ferreira e Morais Neto, 2016).

É importante retomar o artigo 28 da LDB, Lei 9.394/96, quando este, em seu parágrafo único, dispõe sobre a questão do fechamento das escolas indígenas que devem ser “precedidos de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar”.

Conforme relato de Ferreira e Morais Neto (2016), a manifestação da comunidade escolar não foi levada em consideração, e não há que se dizer que é por causa do

número/quantidade de estudantes ou proximidade das escolas, vez que, como veremos adiante, há escolas em funcionamento, em 2015, com 5, 7 e até com 1 estudante apenas. Isto mostra que é necessário um diálogo mais efetivo para reorganizar as escolas junto com a comunidade indígena, para que se consiga ofertar condições materiais necessárias para uma educação de fato, de qualidade, pois os jovens e os adultos indígenas, querem, desejam e precisam de formação que lhes permita alcançar cursos superiores em diversas áreas, concursos e outros locais, onde possam trabalhar para se manter (os tempos são outros e as demandas também).

Dados 2023

Dados da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins mostram que os Xerente possuem 1.365 estudantes matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA (primeiro e segundo e terceiro segmentos). São 44 escolas estaduais indígenas – EEI e o Centro de Ensino Médio Xerente - CEMIX, que estão situadas nas aldeias, região rural de Tocantínia.

Nas escolas do município de Tocantínia, há 620 crianças na pré-escola e anos iniciais matriculadas nas 6 (seis escolas – urbanas, rurais) e em 27 núcleos nas escolas indígenas, segundo dados da Secretaria Municipal de Tocantínia. O problema desses dados do município é que não se teve acesso aos dados do quantitativo de crianças matriculadas na Educação Infantil (pré-escola) nas escolas indígenas e, em separado, o quantitativo de crianças matriculadas nas escolas urbanas e dos assentamentos – escolas rurais.

Os dados coletados por Ferreira e Morais Neto (2016) e os coletados em 2023 são relevantes para refletir acerca da estrutura das escolas e matrículas dos estudantes na Educação Básica e da formação inicial e continuada dos professores indígenas, o que impacta diretamente na necessidade de implantação de políticas mais efetivas para uma educação escolar de fato bilíngue/multilíngue e intercultural e diversa, para que as escolas e a educação escolar indígena não seja tratada com descaso do poder público (marginalizada).

Conforme os dados da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/TO), das 45 (quarenta e cinco) escolas indígenas, 44 (quarenta e quatro) possuem estudantes matriculados nos anos iniciais, perfazendo um total de 672 (seiscentas e setenta e duas) matrículas; 15 (quinze) escolas ofertam os anos finais do ensino fundamental e possuem um total de 387 (trezentos e oitenta e sete) estudantes matriculados.

O Ensino Médio é ofertado apenas em duas escolas: Escola Estadual Indígena *Wakōmekwa* e no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – CEMIX, totalizando 165 (cento

e sessenta e cinco) matrículas, em 2023. A Educação de Jovens e Adultos - EJA é ofertada em 9 (nove) escolas, totalizando 141 (cento e quarenta e uma) matrículas.

A Tabela 01 permite observar que na Região Escolar Funil há 3 escolas e uma extensão situadas na Aldeia Aparecida; Aldeia Boa Fé, Aldeia Cachoeira e Aldeia Funil. Em 2023, esta região tinha um total de 105 estudantes, matriculados nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. São, de acordo com os dados, 81 (oitenta e um) estudantes nos anos iniciais e 24 (vinte e quatro) nos anos finais do ensino fundamental.

Em 2015, segundo dados de Ferreira e Moraes Neto (2016), eram 77 (setenta e sete estudantes) em 4 (quatro) escolas, mas não descrevem em quais etapas estão matriculados. Em relação à cidade de Tocantínia, a escola mais distante da região escolar Funil é a Escola Indígena *Wareti*, que se localiza à 6 km da cidade. Nesta região escolar, houve aumento do quantitativo total de estudantes matriculados nas quatro escolas.

Atualmente, a Escola Estadual *Sakruiwẽ*, na Aldeia Funil, está passando por uma reforma, com a construção de 3 (três) salas de aula, das 5 (cinco) que seriam necessárias, pois em 2024, a escola também está atendendo a Educação de Jovens e Adultos onde funcionam os três períodos (manhã, tarde e noite). Nela, não há um espaço destinado para que os estudantes possam lanchar (um refeitório), o que tem feito com que eles lanchem na sala ou sentados em outros locais pela escola.

Tabela 01 – Região Escolar Funil

REGIÃO ESCOLAR FUNIL			2015	2023		
ALDEIA	UNIDADE ESCOLAR	INÍCIO	EST	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	TOTAL
APARECIDA - EXTENSÃO	ESCOLA INDÍGENA <i>WARETI</i>	2010	24	6	0	6
BOA FÉ	EEI <i>ROMTÊPRE</i>	2005	5	5	0	5
CACHOEIRA	EEI <i>WAIKAWRÃ</i>	2001	7	8	0	8
FUNIL	EEI <i>SAKRUIWÊ</i>	2001	41	62	24	86
TOTAL			77	81	81	105

Fonte: Elaborada pela autora. Início = data do início das atividades na escola. EST = Matrículas em Escolas do Estado (todas as etapas)

A tabela 02 traz as escolas da Região Escolar Salto. Esta região ofertava em 2015 (Ferreira e Moraes Neto, 2016), educação infantil para 40 crianças (pela Secretaria de Educação de Tocantínia) e anos iniciais e finais e EJA (1º e 2º segmento) para 257 estudantes. Em 2023, os dados apontam 153 (cento e cinquenta e três) estudantes nos anos iniciais; 23 (vinte e três)

nos anos finais do ensino fundamental e 44 (quarenta e quatro) estudantes na Educação de Jovens e Adultos. Houve uma redução do quantitativo de 257 matrículas para 220.

Tabela 02 – Região Escolar Salto

REGIÃO ESCOLAR SALTO			2015		2023			
ALDEIA	UNIDADE ESCOLAR	INÍCIO	MUN	EST	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	EJA	TOTAL
SALTO	EEI WAIKARNĀSE	2001	20	157	49	0	17	66
RECANTO - KRITÉ	EEI SÕITI	2001	0	12	16	0	0	16
PORTEIRA - NRÖSAWI	EEI SRĒMTÔWĒ	2001	20	53	58	23	27	108
SANTA CRUZ - KAKRTOWDĒHU	EEI DAWAPSIKWA	2006	0	11	13	0	0	13
VÃO GRANDE - NRÔTOEDĒHU	EEI SMISUITE	2001	0	7	3	0	0	3
BOA ESPERANÇA - SRUIRĒHU	EEI SKRAWĒ	2001	0	7	6	0	0	6
CERCADINHO	EEI KUMNKAWĒ	2001	0	10	8	0	0	8
TOTAL			40	257	153	23	44	220

Fonte: Elaborada pela autora

A tabela 03, mostra a Região Escolar *Brupré*, que em 2015, possuía 188 matrículas na educação básica nas escolas indígenas, em 07 escolas. Em 2023, foram 86 (oitenta e seis) matrículas nos anos iniciais e 21 (vinte e uma) nos anos finais do ensino fundamental; e, 12 (doze) matrículas na Educação de Jovens e Adultos, nas mesmas escolas que foram descritas por Ferreira e Morais Neto (2016). Totalizaram, em 2023, 119 (cento e dezenove) matrículas. Há uma escola que aparece nos dados de 2015 e não aparece em 2023, a EEI *Wakrerõ*. Na Região Escolar *Brupré* também é possível perceber a redução do quantitativo de matrículas.

Tabela 03 – Região Escolar Brupré

REGIÃO ESCOLAR BRUPRÉ			2015		2023		
ALDEIA	UNIDADE ESCOLAR	INÍCIO	EST	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	EJA	TOTAL
BRUPRÉ	EEI KRĀSĀPTE	2001	103	20	21	12	53
ZÉ BRITO – HĒSPOHURĒ	EEI SAWREPTE	2001	15	12	0	0	12
BURITIZAL - KŪIWDĒHU	EEI KUPSINĀ	2013	11	11	0	0	11
MIRASSOL - NRŌWDĒPISI	EEI DBATOPRE	2001	15	17	0	0	17

SANTO ANTÔNIO - MRÁITI	EEI SREWÊ	2001	15	11	0	0	11
LAJEADO – KÁTOPKUZE	EEI WAKRERÕ*	NC	12	0	0	0	0
NOVO HORIZONTE - WAREWDÊHU	EEI KWATÊPO	2001	17	15	0	0	15
TOTAL			188	86	21	12	119

Fonte: Elaborada pela autora

A tabela 04 demonstra o quantitativo de matrículas nos anos de 2015 e 2023 na Região Escolar Brejo Comprido. Em 2015, eram 8 (oito) escolas nesta região e o Estado mantinha 303 (trezentos e três) estudantes matriculados. Havia uma turma de educação infantil escolar indígena na EEI *Suzawre*. Porém, não foi descrito o quantitativo de crianças atendidas no diagnóstico feito por Ferreira e Morais Neto (2016).

Em 2023, foram atendidos 89 (oitenta e nove) estudantes nos anos iniciais e 24 (vinte e quatro) estudantes nos anos finais do ensino fundamental; e, 50 (cinquenta) matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Aqui na Região Brejo Comprido, é possível notar uma redução bem acentuada na taxa de matrículas, de 303 (trezentos e três) estudantes em 2015, para 163 (cento e sessenta e três), em 2023.

Tabela 04 – Região Escolar Brejo Comprido

REGIÃO ESCOLAR BREJO COMPRIDO			2015		2023			
ALDEIA	UNIDADE ESCOLAR	INÍCIO	MUN	EST	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	EJA	TOTAL
BREJO COMPRIDO	EEI SUZAWRE	NC	EI*	117	11	8	0	19
ALDEINHA - KA WAHÃ	EEI KASUWAMN	2001	0	73	12	0	0	12
CABECEIRA D'ÁGUA FRIA – KÁWAHÂNĪ	EEI WARÕ	2001	0	62	17	8	21	46
BAIXA FUNDA - PATWAOTKÁZE	EEI WAZASE	2001	0	7	5	0	0	5
PARAÍSO - KAKRÁIWDÊHU	EEI KAWÊ	2001	0	15	21	8	29	58
SANTA FÉ - KTÊPRE	EEI SRÁPTE	NC	0	10	6	0	0	6
SERRINHA - WAĪPAINĒRĒ	EEI WAĪPAINĒRĒ	2001	0	18	13	0	0	13
KTÊPO	EEI DARBURÕIKWA	2011	0	1	4	0	0	4

TOTAL	*	303	89	24	50	163
--------------	---	------------	-----------	-----------	-----------	------------

Fonte: Elaborada pela autora

A Região Escolar Rio Sono possuía 03 escolas, em 2015 e contava com 147 matrículas na educação básica ofertada pelo Estado. Em 2023, são 78 (setenta e oito) estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental; 33 (trinta e três) nos anos finais do ensino fundamental; 15 (quinze) no ensino médio; e, 7 (sete) na Educação de Jovens e Adultos, totalizando 133 (cento e trinta e três) matrículas (Tabela 05). A Região Rio Sono, ao contrário da Região Brejo Comprido e Região Brupré, teve aumento no quantitativo de estudantes.

Tabela 05 – Região Escolar Rio Sono

REGIÃO ESCOLAR RIO SONO			2015	2023				
ALDEIA	UNIDADE ESCOLAR	INÍCIO	EST	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO	EJA	TOTAL
RIO SONO - <i>KTĒKAKĀ</i>	E EI <i>SINĀ</i>	2011	12	33	18	0	0	51
RIOZINHO - <i>KAKUMHU</i>	E EI <i>WAKŌMEKWA</i>	NC	125	29	15	15	0	59
RIO PRETO - <i>MRĀIKRĀITŌ</i>	E EI <i>DAKMĀ-AISRE</i>	2004	10	16	0	0	7	23
TOTAL			147	78	33	15	7	133

Fonte: Elaborada pela autora

A tabela 06, traz a Região Escolar Central, que agrega duas escolas: CEMI e EI *Akezanê*. O CEMIX possuía 261 (duzentos e sessenta e um) estudantes matriculados em 2015. Em 2023, são 136 (cento e trinta e seis) estudantes nos anos finais do ensino fundamental e 150 (cento e cinquenta) estudantes do ensino médio, totalizando 289 (duzentos e oitenta e seis) matrículas. O que demonstra um aumento nas matrículas.

Tabela 06 – Região Escolar Centro

REGIÃO ESCOLAR CENTRO			2015	2023			
ALDEIA	UNIDADE ESCOLAR	INÍCIO	EST	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO	TOTAL
REGIÃO CENTRO-LESTE DA TERRA INDÍGENA XERENTE	CENTRO DE ENSINO MÉDIO INDÍGENA XERENTE	NC	261	0	136	150	286
COQUEIRO - <i>NRŌWDĒZAKRDI</i>	ESCOLA INDÍGENA - EI <i>AKEZANĒ</i>	2010	9	4	0	0	4
TOTAL			270	4	136	150	290

Fonte: Elaborada pela autora

Além das escolas descritas anteriormente, por região, e que também constavam nos dados de 2015 (último diagnóstico a que se teve acesso), trazido pelos professores Ferreira e Morais Neto (2016), observou-se outras escolas ou extensões, em 2023. Segue tabela 06 com os dados da aldeia, unidade escolar e quantidade de matrículas por etapa/modalidade.

Tabela 06 - Escolas que não aparecem nos dados de 2015

2023					
ALDEIA	UNIDADE ESCOLAR	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	EJA	TOTAL
BREJINHO	EI WAIKAZATE	3	0	0	3
BREJO VERDE EXTENSÃO	EXTENSÃO SUZAWRE	23	28	18	69
BOA VISTA EXTENSÃO	EXTENSÃO DA WARÔ	9	0	0	9
BOM JARDIM	EI SREWASA	5	0	0	5
CABECEURA VERDE	EI SEPREKTUMEKWA	25	25	5	55
KARÊHU	EI WAKUKE	21	0	0	21
MORRÃO	EI SROMNE	20	23	5	48
MORRINHO	EI WDWKRUWE	13	18	0	31
RECANTO D'ÁGUA FRIA EXTENSÃO	EI KAWAHAZASE	9	11	0	20
SÃO BENTO	EI KBAREDWHU	9	0	0	9
SÃO JOSE	EI TEZAHU	21	0	0	21
TRAÍRA	EI KARÊHU	4	0	0	4
TOTAL		162	105	28	295

Fonte: Elaborada pela autora

Sobre as condições estruturais e didático-pedagógicas, não houve muita mudança em relação ao contexto descrito por Ferreira e Morais Neto (2016), pois permanecem há falta de livro didático e materiais para utilização em sala de aula. Algumas das escolas não ofertam espaço apropriado para que os estudantes façam os lanches, se alimentando sentadas no chão ou na sala de aula.

Os livros (de 2018) não chegam até a escola para o quantitativo de estudantes e é ofertado o mesmo material que se utiliza nas escolas urbanas, somente um ou dois exemplares e em algumas escolas, faltando os livros didáticos de alguns componentes curriculares como, história, geografia.

A merenda escolar fornecida pelo Estado ainda não chegou até as escolas duas semanas após o início das aulas em agosto de 2024, sob alegação de que estão realizando o ‘pregão’.

A Educação Infantil da escola *Wakuke*, na aldeia *Karêhu*, utiliza o prédio da escola estadual e as crianças não têm sala de aula e ficam numa área externa pequena, entre a única sala da escola e os banheiros.

Há, ainda, como em 2015, escolas em barracões de palhas e sem condições básicas de se ministrarem aulas, com carteiras quebradas ou sem carteiras, sem quadro. Os professores carecem e alegam falta de formação continuada. Nesse sentido, Calixto Xerente e Andrade (2017, p. 265-266) afirmam que:

Os sistemas de ensino ainda não se apropriaram dos princípios e diretrizes para garantir os direitos dos povos indígenas, tal avaliação pode ser ilustrada a partir dos déficits de infraestrutura, como aponta os dados do Censo Escolar de 2015: 905 escolas indígenas (29,3% do total) apresentam instalações, equipamentos e mobiliário inadequados, submetendo crianças e jovens indígenas a estudarem em condições extremamente precárias e indignas. Eu me lembro de que a maioria das escolas indígenas funcionava em casas de palhas e usavam água de rios e de fontes.

Os impasses e desafios existentes não aparecem somente em termos de estrutura, mas também em termos sócio-histórico-político, com material didático que não sinaliza a contribuição para a manutenção das particularidades de um povo ou que nem chega até os estudantes, com formação continuada que foca apenas a burocracia do preenchimento do diário e do sistema de frequência, entre outros.

Sobre o material didático, Ferreira e Morais Neto (2016) informam que os livros didáticos utilizados nos anos iniciais do ensino fundamental nas Escolas indígenas Xerente em 2015 eram *Girassol – saberes e fazeres do campo*, ou seja, ‘educação do campo’ e não ‘educação escolar indígena’. E, ainda reforçam a questão da falta de estrutura, trazendo exemplo de escolas, como Escola Estadual Indígena *Warõ*, na Aldeia Cabeceira D’água Fria – *Kâwahânĩ* (Região Escolar Brejo Comprido) e a escola indígena *Akezanẽ*, na Aldeia Coqueiro – *Nrõwdêzakrdi* (Região Escolar Central), que tinham estruturas em palha e não ofertavam condições fundamentais para as aulas ocorrerem e outras que não tinham banheiro em suas dependências, também listadas pelos pesquisadores.

REFLEXÕES FINAIS

Adotar uma política educacional e linguística em relação à manutenção da língua e da cultura no sentido não apenas de seguir as questões legais, mas de (re)vitalizar e retomar as

especificidades e particularidades dos povos indígenas, é crucial para evitar que daqui um século já não exista mais memórias tradicionais, memórias ancestrais. A escola pode colaborar para que isso ocorra. Contudo, pode também impactar de forma severa e acirrada para que a língua, e com ela, os saberes, desapareçam. É fato que a língua passa por mudanças e estas ocorrem motivadas por fatores internos e externos, ou seja, fatores linguísticos (próprios das línguas e de qualquer língua) e por fatores extralinguísticos (fora da língua), dentre eles os fatores políticos, econômicos, sociais estabelecidos em relações por vezes desiguais, como é o caso da língua portuguesa e a língua Akwẽ-Xerente.

A educação Xerente, como qualquer outra educação indígena, é rica e repleta de particularidades. Nesse viés, os mais velhos (anciãos) são responsáveis por ensinar os mais novos e os homens ensinam os meninos mais jovens e as mulheres, as meninas mais jovens. Fato este que é frequente entre os indígenas.

Aqueles que convivem no território indígena e nas escolas sabem que há inúmeras fragilidades, no entanto, também é a escola a responsável, na maioria das vezes por dar significado aos jovens que acreditam ser o meio para sobreviverem no mundo do qual fazem parte hoje. E, convivem todos os dias com o descaso do poder público, com estruturas sucateadas, com falta de material pedagógico, com a omissão no que se refere à formação inicial e continuada dos professores e se submetem a um currículo que desconsidera a educação bilíngue, intercultural, diversa e específica, a começar do currículo que é levado e imposto nas escolas indígenas. Mas há tantas escolas indígenas exitosas? Material didático nas escolas?

Da mesma forma que é uma grande utopia pensar que a educação melhora, se dermos uma condição 'igual' no currículo, a escola urbana e rural permanece cada vez pior e mais sucateada, assim, também ocorre nas escolas indígenas. Aos modelos, às experiências exitosas, que bom! Isso não ocorre de sul a norte, isto não acontece de leste a oeste no Brasil. Sabemos muito bem disso. Enquanto isto, o povo Akwẽ-Xerente resiste e torna a escola um local de resistência, porém, sem garantir materiais adequados, estrutura básica e materiais pedagógicos para desenvolverem o trabalho, além da formação continuada. Assim é difícil pensar que a educação escolar indígena será exitosa.

Sobre as condições estruturais e didático-pedagógicas de oferta da educação escolar no Território Xerente, muitos problemas permanecem, inclusive, vivenciado por outros povos e registrados por pesquisas, ao discutirem sobre o tema, tais como: estruturas físicas das escolas carecem de manutenção tanto nos 'prédios', quanto nos materiais permanentes como

ventiladores, quadros, mobiliários (carteiras, mesas, cadeiras, bebedouros), transporte escolar sucateado, falta formação continuada para os professores, faltam materiais didático-pedagógicos específicos e até o livro didático das escolas urbanas que chega, vem (na maioria das vezes) em quantidade insuficiente, entre outros problemas. É nítido o abandono estrutural que nestas escolas ‘periféricas’.

Embora algumas reformas tenham sido realizadas, é necessário um levantamento sério e comprometido com esses espaços das unidades educacionais para que se tenha a dimensão das necessidades estruturais, mas também, a dimensão das necessidades de formação de professores para que a educação escolar indígena atenda à demanda do povo Xerente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Brasília: MEC/SEB, 1996. Disponível em:

CALIXTO XERENTE, Edimar Srênôkrã; ANDRADE, Karylleilla dos Santos. A educação Intercultural na escola Wakômekwa: perspectivas e desafios’. **Revista Humanidades & Inovação**, v.4, n. 3 - 2017. Palmas: UNITINS, 2017. pp. 261-275; Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/375> Acesso em: 11 de janeiro de 2024 às 8h02.

FERREIRA, Adilson; MORAIS NETO, Odilon Rodrigues de. Diagnóstico da oferta de Educação Escolar para o Povo Indígena Akwê-Xerente. IN: MACHADO, Márcia; MORAIS NETO, Odilon Rodrigues de. **Educação Escolar e Ciências Humanas: culturas e História dos povos indígenas**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. **Aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerente**. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** Brasília, 2006.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: RAMOS, M. N. et al. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

NOLASCO, Genilson; GIRALDIN, Odair. Aprender e ensinar: a ‘pedagogia’ akwê-Xerente e a construção da pessoa. **Revista Humanidades & Inovação**, v.4, n. 3 - 2017. Palmas: UNITINS, 2017. pp. 9-20 Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/375> Acesso em: 12 de janeiro de 2024 às 16h45.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública. In: HERMIDA, Jorge Fernando (organizador). **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. Disponível em: <https://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/881/987/9670-1?inline=1> Acesso em 2 de julho de 2024 às 21h42.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2009.

POCHMAN, Márcio. Proteção social na periferia do capitalismo: considerações sobre o Brasil. **São Paulo em perspectiva**, 18(2) 2004. Disponível em: [file:///D:/Downloads/download%20\(5\).pdf](file:///D:/Downloads/download%20(5).pdf) Acesso em: 12 de julho de 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortiz, 2007.

TOCANTINS. INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 07, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2022. Estabelece critérios e orienta quanto aos procedimentos de matrícula dos estudantes da Rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins para o ano letivo de 2023. **Diário Oficial n 6212 ano XXXIV** - estado do Tocantins, segunda-feira, 21 de novembro de 2022.

Histórico

Submetido: 29 de agosto de 2024.

Aprovado: 10 de outubro de 2024.

Publicado: 25 de outubro de 2024.

Licença de Uso

Licenciado sob Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Porém, não permite adaptar, remixar, transformar ou construir sobre o material, tampouco pode usar o manuscrito para fins comerciais. Sempre que usar informações do manuscrito deve ser atribuído o devido crédito de Autoria e publicação inicial neste periódico.

