

Raquel Castilho Souza



Universidade Federal do Tocantins (UFT)
raquelcastilho@uft.edu.br

Karylleila dos Santos Andrade



Universidade Federal do Tocantins (UFT)
karylleila@gmail.com

Tânia Ferreira Rezende



Universidade Federal do Tocantins (UFT)
taniaferreirarezende@gmail.com

O CURRÍCULO INTERCULTURAL DA ESCOLA INDÍGENA AKWĒ DO ESTADO DO TOCANTINS, EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

RESUMO

O objetivo deste artigo é propor uma reflexão sobre a construção de uma proposta curricular intercultural crítica, por meio de uma perspectiva decolonial, para a educação indígena, em especial, a da que ocorre na escola Wakômêkwa,¹ comunidade Riozinho Kakumhu, Povo Xerente do Tocantins, estado da região Norte do Brasil. Partimos dos marcos legais, que regulamentam a educação escolar indígena no âmbito federal e estadual, e adotamos, como suporte teórico-metodológico, autores que pensam o currículo escolar indígena na perspectiva intercultural crítica, tais como: Albuquerque (2014), Diniz; Costa; Diniz (2011), Muniz, (2017) e Santos (2010). A partir de uma pesquisa de campo, utilizando a técnica de roda de conversa com professores indígenas que trabalham na escola Wakômêkwa, percebemos ser possível estimular/provocar os agentes da escola a pensar na perspectiva decolonial, a fim de romper com o conhecimento colonizado, a partir de uma reorientação crítica do que seja cidadania, democracia, direitos humanos, humanidades, relações econômicas e suas práticas na sociedade.

Palavras-chave: Currículo intercultural. Escola indígena akwê. Perspectiva decolonial.

THE INTERCULTURAL CURRICULUM OF THE AKWĒ INDIGENOUS SCHOOL OF TOCANTINS FROM A DECOLONIAL PERSPECTIVE

ABSTRACT

The aim of this paper is to propose a reflection on the construction of a critical intercultural curricular proposal, by means of a decolonial perspective, for indigenous education, in particular the one which occurs at the Wakômêkwa School,² in Riozinho Kakumhu community, of a Xerente Indigenous People from Tocantins, a state in Northern Brazil. We start from the legal milestones, which regulate Indigenous School Education at the federal and state levels, and we have adopted, as a theoretical and methodological support, authors who think the indigenous school curriculum in a critical intercultural perspective, such as: Albuquerque (2014), Diniz; Coast; Diniz (2011), Muniz, (2017), and Santos (2010). From a field research, using the conversation wheel technique with indigenous teachers who work at the Wakômêkwa School, we have realized that it is possible to stimulate school agents to think in the decolonial perspective, in order to break with the colonized knowledge, based on a critical reorientation of citizenship, democracy, human rights, humanities, economic relations and their practices in society.

Keywords: Intercultural Curriculum. Akwê Indigenous School. Decolonial Perspective.

Submetido em: 07/04/2021

Aceito em: 25/05/2021

Publicado em: 31/08/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n32p396-409>



¹ A Escola Indígena Wakômêkwa, da Comunidade Riozinho Kakumhu, localizada no estado do Tocantins, foi o locus da pesquisa de campo.

² The Wakômêkwa Indigenous School, of the Riozinho Kakumhu Community, located in Tocantins, was the locus of the field research.

1 INTRODUÇÃO

A educação indígena no Brasil, inicialmente, foi parte do projeto colonial, considerado um plano de civilização do indígena (DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS, 1757). Depois, foi parte dos projetos de construção da nação – do Estado-Nação e do Estado nacional –, que concebiam a integração do indígena à sociedade nacional unificada. Todos eles contaram com a escola sob a concepção de educação civilizatória unificadora, monolíngue, monocultural e monoepistêmica, pensada pelo dominador.

Já avançado o século XX e a República, nos anos 1970, por meio da Portaria 75/N, de 1972 (BRASIL, 1972), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e do Estatuto do Índio – Lei no. 6.001/1973 (BRASIL, 1973), começa a ser construída uma política de educação indígena bilíngue e intercultural, pelo convênio entre a FUNAI e o *Summer Institute of Linguistic* (SIL). De acordo com Pimentel da Silva (2008, p. 108), com essa política de educação indígena, concebido como “ensino bilíngue de civilização”, esse ensino é uma estratégia de transição para a aquisição do português. Em resumo, da mesma forma que nas escolas missionárias anteriores, as línguas indígenas continuam sendo usadas como suporte para o ensino do português. Trata-se, portanto, da colonialidade do poder na educação, pela manutenção da colonialidade do currículo escolar para a escola indígena.

A ideia deste artigo é refletir sobre a construção de uma proposta curricular intercultural crítica, por meio de uma perspectiva decolonial para a educação indígena, em especial, a da que ocorre na escola Wakōmēkwa³ da comunidade Riozinho Kakumhu, Povo Xerente do Tocantins, localizada no município de Tocantínia, estado do Tocantins. Como suporte teórico e metodológico, apoiamos-nos na legislação que ampara a educação indígena no país, como também em autores que estudam o currículo escolar indígena na perspectiva intercultural crítica, tais como: Albuquerque (2014), Diniz; Costa; Diniz (2011), Muniz, (2017) e Santos (2010).

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO TOCANTINS

Segundo Silva (2020, p. 7), antropóloga e professora pesquisadora da Universidade Federal do Tocantins, há nove povos indígenas localizados no estado do Tocantins, a saber: Akwê-Xerente, Mehin-Krahô, Pahin-Apinajé, Iny-Javaé-Karajá-

³ A Escola Indígena Wakōmēkwa, da Comunidade Riozinho Kakumhu, localizada no estado do Tocantins, foi o *locus* da pesquisa de campo.

Xambioá,⁴ Krahó-Kanela,⁵ ãwa-Avá Canoeiro⁶ e Apyãwa-Tapirapé.⁷ A autora afirma ainda que “todos eles, a despeito das representações dominantes, se constituem como fundamentalmente singulares. Suas perspectivas cosmológicas e sua organização social diferem significativamente.” Os povos referenciados nos documentos da Secretaria de Educação, Juventude e Esportes do estado (SEDUC)⁸ são os seguintes: Krahô, Khahô Canela, Xerente, Apinajé, Karajá, Javaé e Xambioá.

Atualmente, pode-se encontrar centenas de comunidades desses grupos indígenas, distribuídas nas seis regiões do Estado, com terras demarcadas oficialmente (Fig. 1), sendo Tocantínia a cidade com maior número de concentração indígena. Segundo informações do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI-TO), atualmente a população da reserva Xerente, na região contabiliza 3.842 indígenas.

Cada comunidade tem uma organização social e política própria (MUNIZ, 2017). No que diz respeito às línguas, os resultados do censo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) mostram que todas as comunidades conservam e fazem uso da língua materna. A língua portuguesa é utilizada somente no contato com não indígenas, com membros representativos do governo, pesquisadores e visitantes esporádicos (BRASIL, 2012).

A seguir, a Figura 1, de autoria de Daniel Rêj Krahô, apresenta o mapa etnológico dos povos indígenas no Tocantins.

⁴ De acordo com Silva (2020, p. 12), não há consenso entre os estudiosos do grupo Karajá que Karajá, Xambioá e Javaé sejam povos distintos. Segundo Giralдин (2002, p. 127), a atribuição nativa está definida pela posição de cada grupo em relação ao Rio Araguaia. Os que ocupam a região mais ao sul são denominados o “povo de cima” (Os Karajá), sendo que o “povo do meio” são os Javaé e o “povo de baixo”, os Xambioá.

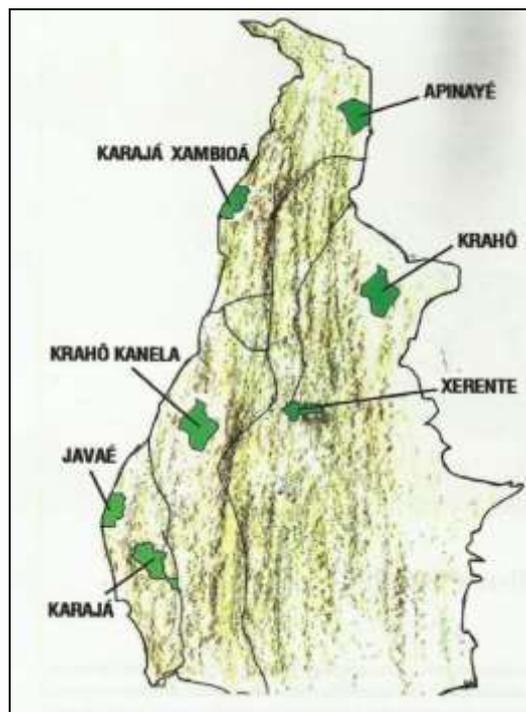
⁵Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Krah%C3%B4-Kanela>. Acesso em: 10 jun. 2020.

⁶ Instituto Socioambiental Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Av%C3%A1-Canoeiro> Acesso em: 15 jun. 2020.

⁷Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tapirap%C3%A9> Acesso em: 15 jun 2020.

⁸ BARBOSA, Cleide Araújo. Povo indígenas do estado do Tocantins. <https://central3.to.gov.br/arquivo/274586/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Figura 1: Mapa etnológico dos povos indígenas no Tocantins



Fonte: Albuquerque (2014, p. 40)

Interpretando os dados sobre a educação nas comunidades indígenas do Tocantins, com base nos documentos apresentados pela Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena (GDEI) da SEDUC, foi detectado que, nas etnorregiões indígenas (Fig. 1), há 98 unidades escolares, distribuídas em 111 comunidades. Em algumas comunidades, as escolas contam com extensões, anexos da escola-mãe, que são repartições da escola para facilitar o acesso dos alunos. Ao todo, são 18 (dezoito) extensões educativas interligadas a escolas indígenas. A extensão é regida pela mesma gestão e quadro de professores da escola vinculada. São turmas de extensão das escolas-mãe que estão em funcionamento. A SEDUC⁹ pensou essa estrutura por causa da inviabilidade do atendimento com o transporte escolar a todas as comunidades.

No Tocantins, as discussões para a implementação de políticas para a oferta de educação escolar indígena iniciaram em 1998, pela Lei nº 1.038, de 22 de dezembro de 1998. O documento trata principalmente do Sistema Estadual de Educação e da organização escolar. No art. 18, § 3º, assegura-se às comunidades indígenas o Ensino Fundamental regular com a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. O art. 42 destaca a prioridade do Estado em oferecer educação escolar

⁹ SEDUC. Disponível em: <https://educ.to.gov.br/site>. Acesso em: 26 maio 2020.

para as sociedades indígenas, cujos programas deverão ser desenvolvidos com a participação das comunidades, organizações e entidades representativas. O art. 43 garante, ainda, o bilinguismo, primando pela diversidade sociocultural.

A Lei prevê, ainda, nos arts. 44 e 45, recursos financeiros específicos para desenvolver as atividades conforme previsto no documento, de acordo com as propostas pedagógicas do projeto escolar, além da formação permanente dos professores indígenas (TOCANTINS, 1998). Essa Lei foi revogada pela Lei nº 1.360, de 31 de dezembro 2002, porém os textos se mantêm, mudando apenas os números dos artigos. O Sistema Estadual de Educação destina recursos específicos, previstos nas dotações orçamentárias da SEDUC,¹⁰ e conta com a contrapartida do Governo Federal, por meio de recursos provenientes do Programa de Orçamento destinados aos Estados.

Segundo Muniz (2017), existem registros de que projetos para a educação indígena iniciaram antes do Convênio entre a Universidade Federal do Tocantins, a Universidade Federal de Goiás (UFG), a SEDUC e a FUNAI, em abril de 1991. Em 1989, a UFG, em parceria com outros órgãos do estado de Goiás, desenvolveu pesquisas para mapear a situação sociolinguística dos povos indígenas do Tocantins. Muniz (2017) afirma que esses dados contribuíram com o projeto educacional para os povos indígenas do Tocantins, servindo de referência para os projetos atuais.

O primeiro curso de capacitação para professores indígenas, vinculado ao projeto, iniciou em 20 de agosto de 1991. Participaram 38 professores das 37 comunidades dos Povos Karajá, Javaé, Xambioá, Xerente, Krahô e Apinajé (MUNIZ, 2017). A SEDUC procurou estabelecer as diretrizes e normas para regimentar a educação indígena para o estado do Tocantins, como, por exemplo, com a criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI-TO),¹¹ em 2005, pelo decreto nº 2.367, de 14 de março. A CEEI-TO se designou a deliberar, discutir políticas, programas, implantação e supervisão de ações referentes à oferta de educação escolar indígena (TOCANTINS, 2005).

A resolução nº 78, de 20 de junho de 2007, dispõe sobre a instrução de processos para a criação e regulamentação das escolas indígenas do Estado do Tocantins, de

¹⁰ A Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena da SEDUC nos informou, durante entrevista, que a verba recebida do Governo Federal é destinada para formação continuada, aquisição de material, construção e ampliação das escolas.

¹¹ O Conselho, órgão consultivo e deliberativo, vinculado à SEDUC, é composto por 23 membros, sendo dois de cada povo indígena do Estado; três representantes da SEDUC, dois do Conselho Estadual da Educação, uma da Associação dos professores indígenas; um representante da FUNAI; um da FUNASA; um da UFT; um do MEC e um do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Nenhum membro recebe remuneração por participar do Conselho. A SEDUC custeia as despesas dos conselheiros ao se deslocarem das comunidades para participarem das reuniões.

preferência em terras indígenas, para a oferta de Educação Básica, sendo elas autorizadas, credenciadas e reconhecidas pelo sistema estadual de educação. Atendendo à Lei nº 9.394/96, as escolas deverão ser específicas, bilíngues e interculturais (TOCANTINS, 2007).

Em 3 de setembro de 2009, com a Lei nº 2.139, que dispõe sobre o sistema estadual de ensino, garante que, no art. 17, o Ensino Fundamental deve ocorrer com a duração mínima de 9 anos, devendo sua oferta ser obrigatória e gratuita, assegurando às comunidades indígenas a utilização da língua materna e seus próprios processos de aprendizagem. O art. 47 assegura a oferta das modalidades educacionais, incluindo a educação escolar indígena. Confere, ainda, na seção III, sobre a Educação Escolar Indígena, dentro das possibilidades, um Ensino Fundamental e Médio bilíngue e intercultural, respeitando a diversidade sociocultural.

A noção de bilinguismo e de interculturalidade na política de educação indígena, construída a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Base (LDB nº 9.394/1996), rompe com as concepções colonialistas vigentes até então. As línguas indígenas são concebidas e ensinadas como línguas de conhecimentos e de forma equitativa à Língua Portuguesa. Trata-se de um programa de insurgência sociolinguística e epistêmica dos povos indígenas, isto é, de um projeto epistêmico para os povos indígenas do Tocantins, iniciado ainda no final da década de 1980.

Pela Lei municipal nº 411/2012, de Tocantínia-TO, publicada em abril de 2012 e sancionada em agosto de 2012, a Língua Akwê-Xerente foi cooficializada na comunidade. Para Baalbak e Andrade (2016), tal ação pode contribuir na manutenção, desenvolvimento e revitalização das línguas indígenas. Com a aprovação e publicação oficial dessa lei, ocorre a legalização da cooficialização das línguas indígenas, o que possibilita a formalização e a circulação de outros saberes linguísticos na região. Isso traz um impacto positivo para a educação escolar, uma vez que o município terá de rever a política educacional, devido ao uso obrigatório da língua no sistema educacional, bem como nos meios midiáticos de comunicação e de atendimento ao público.

Silvino destaca que, com a aprovação dessa lei em Tocantínia, o município se torna o quarto do Brasil a adotar essa iniciativa. Desse modo, as instituições que oferecem serviços públicos básicos, principalmente, aqueles que envolvem a área de saúde, com campanhas de prevenção de doenças e tratamentos, terão que realizá-los também na língua Akwê. Além disso, na área educacional, os gestores municipais deverão apoiar e incentivar o ensino da língua akwê nas escolas e nos meios de

comunicação do município. Essa iniciativa possibilita o reconhecimento oficial e o respeito à cultura e a língua Akwê-Xerente (SILVINO, 2012).

3 REVENDO O CURRÍCULO DA ESCOLA INDÍGENA WAKÕMĚKWA

A escola indígena WakõmĚkwa, localizada na comunidade Kahumku-Riozinho, adota o currículo da SEDUC por não possuir ainda um específico da própria comunidade. Os alunos do Ensino Fundamental - anos iniciais, até 2018, tinham cinco (5) aulas de Português por semana e cinco (5) de Língua Indígena; duas (2) aulas de Saberes Indígenas e uma (1) de Artes. Nos anos finais (6^a e 7^o anos), pelo horário das aulas, verificou-se que acontece, no decorrer da semana, cinco (5) aulas de Português, três (3) de Língua Indígena, duas (2) de Saberes Indígenas e uma (1) de Arte. Para o 8^o e 9^o anos, são quatro (4) aulas de Português, três (3) de Língua Indígena, uma (1) de Saberes Indígenas e uma (1) de Artes. Na Educação para Jovens e Adultos (EJA), são quatro (4) aulas de Português, três (3) de Língua Indígena, duas (2) de Saberes Indígenas e uma (1) de Artes. Já no Ensino Médio, são três (3) aulas de Português, duas (2) de Língua Indígena, duas (2) de Saberes Indígenas e uma (1) de Artes.

Na estrutura curricular apresentada pela GDEI da SEDUC, em vigência desde o início desse ano, há a inclusão de mais uma aula de Língua Indígena por semana, equiparando à quantidade de aulas da Língua Portuguesa. Com a alteração realizada, as turmas do Ensino Fundamental ficaram com uma aula a mais de Língua Indígena, em relação à Língua Portuguesa. Para essas turmas, a carga horária da disciplina de Língua Indígena se apresenta igual à da Matemática: 1200 horas no total.

Os professores indígenas que trabalham com a língua portuguesa relatam que a quantidade de aula de Português não é suficiente para preparar os alunos para ingressarem na universidade, nem para garantir seus direitos e sobreviver junto à sociedade não-indígena, diante das circunstâncias atuais em que se relacionam a todo tempo com outros povos e línguas. Consequentemente, além de ser uma barreira epistêmica, a segunda língua se torna um obstáculo para esses alunos na continuidade de seus estudos. Os professores relatam que o índice de reprovação e desistência dos alunos que vão para a cidade estudar é grande, e um dos motivos é a dificuldade com a Língua Portuguesa.

Figura 2: Sede atual da Escola Estadual Indígena Wakõmẽkwa



Fonte: Souza (2019, p. 24)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) produzido pela equipe da escola, ainda em construção, mostra que as ações escolares devem ser desenvolvidas de acordo com a cosmovisão Akwẽ, fundamentadas em seus valores, que são: respeito e preservação da cultura Akwẽ, cidadania, parceria, ação coletiva, respeito pelo indivíduo e ética Akwẽ. Esse é o ponto de partida para a educação intercultural indígena Akwẽ.

4 COMO PENSAR UM CURRÍCULO DECOLONIAL PARA UMA ESCOLA INDÍGENA

O currículo contém e performa uma política curricular. Nesse sentido, um currículo é sempre embreado de poder que produz variados efeitos na sociedade, no mercado editorial, na escola e no meio profissional, pois exige atualização da formação e modifica posturas e atitudes. Assim, “a política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros.” É por isso que o currículo é, antes, uma política, porque ele também [...] “produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades.” (SILVA, 2010, p. 11-12).

Na Escola Indígena Wakõmẽkwa, a maioria do pouco materiais didático disponíveis na escola está em português. Alguns dos que foram produzidos na língua materna foram elaborados por missionários religiosos. Os professores indígenas afirmam terem dificuldades em produzir, escrever em Akwẽ e em português o “que está na memória”, fala um professor. Para a efetivação de uma educação bilíngue e intercultural, há urgência de material didático na língua materna.

Os professores da escola indígena Wakõmêkwa afirmam a importância de preservar a cultura indígena. Porém, constatamos que, nas atividades da escola, a cultura indígena está simbolizada como uma representação ou como demonstração. Durante a pesquisa de campo, em uma das rodas de conversas, um dos professores afirmou que:

A cultura Akwê é a organização social de um povo importante, que é específica e diferenciada. O que caracteriza são os clãs, o costume, a dança, o canto, o corte de cabelo que hoje não está quase existindo (moicano). Nós vamos dar aula sem a pintura corporal, usamos o português, falamos cinco palavras na nossa língua e dez em português. É preciso manter a cultura.

A escola indígena é o espaço para a proteção, o incentivo e a disseminação do conhecimento das tradições culturais do povo, principalmente pelo efeito que pode provocar na sociedade. Nesse sentido, inserir temáticas sobre as culturas e suas tradições pode possibilitar a construção de uma nova história da educação brasileira, em que as diferentes linguagens e modos de ser possam produzir um novo sujeito e, assim, revolucionar o sistema educacional.

Consequentemente, a doutrinação educacional com uma forte estrutura fordista, o controle regulador, a linguagem universal, como a única e válida, poderia sair de cena. As relações poderiam se transformar em experiências com sentido e significado para todos os envolvidos, buscando superar o etnocentrismo e uma educação extremamente técnica e produtivista. Propõe-se, portanto, uma relação recíproca entre os diferentes conhecimentos, em um processo dialético: “Os professores precisam trabalhar a cultura para preservar e manter. A escola é o lugar. Os professores ensinam, mas não praticam”, disse um dos professores da escola.

Quando se questiona o rigor e a dureza do currículo escolar oficial, abrindo a discussão para a inserção de novas práticas, teorias e conhecimentos sobre diversos locais que compõem o global, a ciência e o cotidiano, a dureza e a leveza das disciplinas curriculares, novas possibilidades de fazer educação são constituídas, principalmente quando se pensa nos processos que envolvem o território, a desterritorialização¹² e a reterritorialização. Uma perspectiva rizomática de currículo permite uma aliança com as disciplinas oficiais, abrindo-se ao novo, ao porvir, ao processo educativo, ao novo território que desterritorializa a ciência de Estado e o currículo duro da escola oficial (DINIZ; COSTA; DINIZ, 2011, p. 325).

¹² No processo de desterritorialização, “O novo meio ambiente opera como uma espécie de detonador. Sua relação com o novo morador se manifesta dialeticamente como territorialidade nova e cultura nova, que interferem reciprocamente, mudando-se paralelamente territorialidade e cultura; e mudando o homem.” (SANTOS, 2010, p. 598).

A noção e a consecutiva construção de um currículo acontecem em meio às experiências do dia a dia das pessoas, nas comunidades ou na sociedade. Para que essa conversão aconteça, torna-se necessária a ocorrência de alguns fenômenos no âmbito da teleologia que o currículo pode proporcionar em relação ao contexto da reterritorialização de uma cultura. Então, parte-se dos processos históricos da cultura territorializada ou desterritorializada.

Como parte do trabalho realizado em conjunto com os professores da escola e a gestão administrativa, propomos aos participantes da pesquisa o desenvolvimento de atividades para o registro das impressões coletadas durante as rodas de conversas. Também havia o intuito de estimular a criação, a partir da revisitação da memória e da história de cada um, com o seu povo e tradição. Essas atividades foram importantes para a organização dos dados e reflexão de cada um, a partir das experiências comuns e individuais.

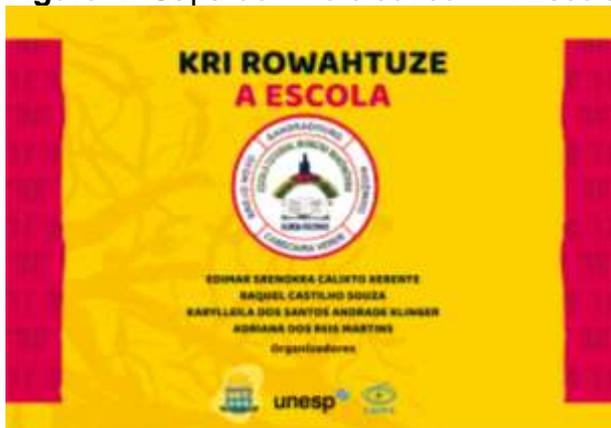
Em cada encontro temático, os participantes desenvolveram as seguintes atividades, considerando os seguintes conteúdos:

- 1) *Escola* – os participantes fizeram um texto sobre o sentido da escola e do ensino na cultura Xerente;
- 2) *Importância da escola* – os participantes fizeram desenhos que representassem a escola a partir de uma perspectiva individual, descrevendo a importância, da escola em um texto tanto em português quanto em Akwê;
- 3) *Ensino das Artes na escola indígenas* - logo após as discussões e o compartilhamento das impressões sobre o que é Arte, para que serve e o porquê da Arte na escola, foi solicitado ao grupo o registro da Arte indígena-Akwê, seus sentidos e para que serve a Arte na escola. Em seguida, os participantes fizeram um desenho livre que representasse a Arte indígena-Akwê.

Os textos e os desenhos dessas atividades se tornaram propostas de projetos para a elaboração e para a produção de dois materiais didáticos bilíngues para a escola. O primeiro deles teve como título: KRI ROWAHTUZE - A ESCOLA (Fig. 2), publicado em 2019. Já o segundo, WDÊ NNÂKRTA HAWIMHÃ ROKMÃDKÃ MNÔ - CULTURA E ARTE AKWÊ-XERENTE (Fig. 3), foi publicado em 2020.¹³

¹³ Esse material ainda não foi entregue a escola, devido a atual circunstância da Pandemia COVID-19 no mundo assim como, no estado do Tocantins.

Figura 4: Capa do livro didático – A Escola



Fonte: Xerente et al. (2019, capa)

Figura 5: Capa do livro didático – Cultura e Arte Akwê-Xerente



Fonte: Xerente et al (2020, capa)

Todos os professores fizeram parte da elaboração, reescrita, revisão dos textos e das traduções. Os participantes escolheram a ordem das informações a serem dispostas nos materiais e foram eles os responsáveis pela aprovação, finalização e diagramação do material didático, antes da edição e impressão, juntamente com os caciques e anciãos das comunidades pertencentes à escola.¹⁴ A concretização desse material representa um passo importante para a construção de uma prática pedagógica intercultural decolonial na escola e na comunidade, assim como para o desenvolvimento de uma curricularização também na perspectiva intercultural decolonial. Trata-se do início de uma educação escolar indígena Akwê pelo Akwê.

¹⁴ A formatação do material didático e a sua impressão foi possível, porque estava prevista a utilização de recursos financeiros da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) disponibilizados ao Programa de Doutorado Dinter em Artes UNESP/UFT para essa finalidade: produção de produtos, resultados da tese: responsabilidade e inserção social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca da interculturalidade vem sendo tratada no âmbito legal, mas a educação escolar indígena tem sido pensada e proposta por não indígenas, que não conhecem, de fato, a realidade dos povos indígenas. Por isso, consideram-se essas leis como políticas indigenistas, diferentes de políticas indígenas de indígenas para indígenas. Essas ações estão sendo refletidas e definidas para a criação de um currículo indígena na perspectiva da interculturalidade decolonial.

Percebemos uma intenção do governo do estado do Tocantins em desenvolver uma educação com a concepção intercultural, porém, a própria legislação é construída na perspectiva da colonialidade, por pessoas não indígenas. Isso tem mantido os valores coloniais na gestão, no currículo e na escola. Uma evidência da colonialidade do Estado está na disponibilização, por parte da SEDUC, de diversos materiais didáticos em português e quase nada na língua Akwẽ na Escola Wakõmëkwa.

As disciplinas de Língua Indígena, de Arte e Cultura e História e Cultura Indígenas são elaboradas para manterem presentes a cultura no ambiente escolar, servindo de instrumento para a preservação dos saberes e fazeres indígenas. Elas são as disciplinas que mais podem contribuir para o desenvolvimento da perspectiva intercultural no currículo indígena, mas ainda são poucos os avanços em ações e projetos efetivos na perspectiva decolonial.

Um dos caminhos seria a criação de programa de produção de material didático e de desenvolvimento de currículos e programas específicos. Isso a partir de atividades desenvolvidas por uma equipe conteudista no âmbito da Secretaria do Estado da Educação, em parceria com diretorias regionais de educação, instituições de Ensino Superior e unidades escolares, assegurando a definição e elaboração de conteúdo específico de cada povo, com a finalidade de fortalecer a língua materna e as práticas sócio-histórico/sociocultural (PEE/TO, 2015).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F. E. (Org.) **Geografia Krahô**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014, 108 p.

BAALBAK; A. C. F.; ANDRADE, T. de S. Plurilinguismo em cena: processos de institucionalização e de legitimação de línguas indígenas. *In: Policromias*. Junho/2016, Ano I, p. 69-87.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília: Diário Oficial da União, de 21 dez. 1973, p. 13.177, seção 1.

BRASIL. **Fundação Nacional do Índio**. Portaria nº 75/N, de 6 de julho de 1972. Estabelece normas para a educação dos grupos indígenas. Brasília, 1972.

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

DA SILVA, T. T. **O currículo como fetiche** – a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS. **Nação Mestiça**. Disponível em: <https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm>. Acesso em: 9 jun. 2020.

GIRALDIN, Odair. (Org.). **A (trans) formação histórica do Tocantins**. Goiânia: Ed. UFG, 2002.

MUNIZ, S. de S. **Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins**: uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do Magistério Indígena. Dissertação - Programa De Pós-Graduação Em Letras - PPGL: Ensino De Língua e Literatura da UFT, 2017, 144 p.

PIMENTEL DA SILVA, M. do S. Fronteiras etnoculturais: educação bilíngue intercultural e suas implicações. In: ROCHA, Leandro Mendes & BAINES, Stephen Grant. (orgs.). **Fronteiras e espaços interculturais** - transnacionalidade, etnicidade e identidade em regiões de fronteira. Goiânia-GO: PUC-GO, 2008, pp. 107-117.

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

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

SEDUC. **Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino**. Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 2018, 52 p.

SILVA, Reijane Pinheiro da. **Povos Indígenas do Tocantins**: desafios contemporâneos. 1ª reimpressão. Palmas: Nagô Editora, 2020.

SILVINO, M. **Educação e cultura**: Akwê Xerente passa a ser 2ª língua de Tocantínia. Portal CNN do interior do Tocantins para o Mundo. 25/04/2012. Disponível em: <https://www.centronortenoticias.com.br/noticia-4905-akwe-xerente-passa-a-ser-2-lingua-de-tocantinia>. Acesso em: 09 jun. 2020.

SOUZA, R.C. **A educação escolar indígena intercultural e o ensino das artes**: um olhar sobre as práticas da escola na comunidade Riozinho Kakumhu – povo Xerente – Tocantins, 2019. 258 f. Tese (Doutorado em Artes). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2019.

TOCANTINS. **Lei nº 1.038, DE 22 DE DEZEMBRO DE 1998**. Publicado no Diário Oficial nº 753. Governador do Estado do Tocantins - Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins. Disponível em: [file:///D:/Users/Usuario/Downloads/22258%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Usuario/Downloads/22258%20(1).pdf). Acesso em: 10 abr. 2018.

TOCANTINS. **DECRETO N 2.367, de 14 de março de 2005**. Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins. Governador do Estado do Tocantins. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/5839211/pg-2-diario-oficial-do-estado-do-tocantins-doeto-de-15-03-2005?ref=previous_button. Acesso em: 25 abr. 2018.

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

TOCANTINS. **Projeto Político Pedagógico Escola Indígena Wakwamekwa Aldeia Riozinho Kakumhu**. Reserva Xerente, Comunidade Riozinho Kakumhu, 2014.

TOCANTINS. **Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025)** Lei Nº 2.977, de 8 de julho de 2015. Disponível em: [file:///D:/Users/Usuario/Downloads/lei_2977-2015_38073%20\(2\).PDF](file:///D:/Users/Usuario/Downloads/lei_2977-2015_38073%20(2).PDF). Acesso em: 8 jun. 2017.

XERENTE, E. S. C. *et al.* **KRI ROWAHTUZE - A ESCOLA**. 1. ed. Goiânia/: Editora Espaço Acadêmico, 2019.

XERENTE, E. S. C. *et al.* **WDÊ NNÂKRTA HAWIMHÃ ROKMÃDKÃ MNÔ - CULTURA E ARTE AKWÊ-XERENTE**. Goiânia/: Editora Espaço Acadêmico, 2020.