



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KEYLIANE DOS ANJOS LEITÃO

**TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ESCOLA INDÍGENA
WATAKURI COMUNIDADE JAVAÉ DA ILHA DO BANANAL**

**PALMAS, TO
2026**

KEYLIANE DOS ANJOS LEITÃO

**TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ESCOLA INDÍGENA
WATAKURI COMUNIDADE JAVAÉ DA ILHA DO BANANAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal do Tocantins
(PPGE/UFT).

Orientadora: Dra. Jocyleia Santana dos Santos

Coorientadora: Dra. Marcilene de Assis Alves Araujo

Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Práticas
Educativas.

**PALMAS, TO
2026**

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

- D722t DOS ANJOS LEITÃO, KEYLIANE.
 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ESCOLA
 INDÍGENA WATAKURI COMUNIDADE JAVAÉ DA ILHA DO BANANAL. /
 KEYLIANE DOS ANJOS LEITÃO. – Palmas, TO, 2026.
 158 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
 – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em
 Educação, 2026.
- Orientador: JOCYLEIA SANTANA DOS SANTOS
 Coorientador: MARCILENE DE ASSIS ALVES ARAUJO
1. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. 2. POVO JAVAÉ. 3. HISTÓRIA
 ORAL. 4. INTERCULTURALIDADE. 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).

FOLHA DE APROVAÇÃO

Keyliane dos Anjos Leitão

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ESCOLA INDÍGENA WATAKURI COMUNIDADE JAVAÉ DA ILHA DO BANANAL

Data da defesa: 08/07/2026 Banca

Examinadora

Documento assinado digitalmente
 JOCYLEIA SANTANA DOS SANTOS
Data: 20/07/2026 19:28:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Jocyleia Santana dos Santos – PPGE/UFT

Orientadora – Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente
 MARCILENE DE ASSIS ALVES ARAUJO
Data: 20/07/2026 20:14:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marcilene de Assis Alves Araujo– Universidade de Gurupi (UNIRG)

Coorientadora

Documento assinado digitalmente
 TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO
Data: 22/07/2026 13:46:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro - UFOPA

Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente
 RUHENA KELBER ABRÃO FERREIRA
Data: 21/07/2026 12:22:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr Ruhena Kelber Abrão Ferreira- UFT

Examinador Interno

AGRADECIMENTOS

Awire!

A Deus, por me guiar até a conclusão desta etapa e por me ensinar que cada desafio tem um propósito. Minha eterna gratidão.

À minha mãe, Maria Suely dos Anjos Leitão, e ao meu pai, Luiz Armando de Souza Leitão, que tanto se sacrificaram pela educação dos filhos e estiveram ao meu lado em todos os momentos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Jocyleia Santana dos Santos, pela sensibilidade, confiança e entusiasmo, que me motivaram a acreditar na educação e me fizeram apaixonar pela História. Sou profundamente grata por ter acolhido meu tema com tanto carinho. Você é um dos exemplos que desejo seguir. Da mesma forma, agradeço à minha coorientadora, Marcilene de Assis Alves de Araújo, que, desde que a conheci, desafiou e ampliou meus horizontes, apresentando-me novos mundos dentro deste mundo que eu desconhecia, exigindo de mim o desaprender para melhor entender.

Expresso minha sincera gratidão à Profa. Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro, bem como ao Prof. Dr. Ruhena Kelber Abrão Ferreira, por aceitarem, gentilmente, o convite para integrar a banca examinadora e por contribuírem de forma consistente e leve para o desenvolvimento, o aprimoramento e a continuidade deste trabalho na etapa de qualificação e defesa.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Câmpus Palmas, pelos valiosos momentos de discussão e troca de conhecimentos durante as aulas. Agradeço, de forma especial, à Profa. Dra. Rosilene Lagares, Profa. Dra. Carmem Lúcia Artolei Rolim e Prof. Dr. Marciel Barcelos. Sou grata também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão de bolsa, visto que viabilizou a realização desse estudo e nos oportunizou participar do Programa Abdias Nascimento e realizar o mestrado sanduíche na Argentina, gratidão à Profa. Dra. Olivia Moraes de Medeiros Neta e à Universidade Federal de La Plata, em nome do Prof. Dr. Eduardo Galack, minha gratidão.

Assim também ao povo Javaé, e em nome da Dona Lucirene Behederu Javaé, que me acolheu como amiga e sempre se prontificou a narrar a história do seu povo, seja no quintal de sua casa ou nos caminhos entre sua residência e a escola. Ao seu filho, o cacique da Aldeia Boa Esperança, Micael Weheria Vinícius Batista Javaé, um líder amado por seu povo, que luta incansavelmente pelos direitos não apenas de sua família e aldeia, mas de todos os seus

parentes. Meus sinceros agradecimentos por abrir as portas da sua aldeia e contribuir generosamente com esta pesquisa.

Ao professor indígena Rogério Kusiwana Javaé, por apoiar e dedicar-se ao registro de sua trajetória como docente, sempre disposto a responder às minhas dúvidas pelo WhatsApp, isso não tem preço. Minha gratidão. Da mesma forma, à professora Paloma (Arias Myxiwari Javaé), pois, ao observar suas aulas, tive o prazer de recordar minha infância, ao ver o carinho com que trata seus alunos.

Ao casal de amigos, o professor indígena Joel Ererrene Javaé e sua esposa Narubia Wataju Javaé, sempre com aquele cafezinho delicioso e os relatos sobre a importância de terem sua casa como o primeiro prédio da escola. Obrigada pelo carinho e amizade que demonstram por mim.

Ao meu amigo Wairama Xiwelerori Wataju Javaé – Wekuma, que, independentemente da hora, sempre tinha um café pronto, mesmo que fosse às duas da manhã. Gratidão por compartilhar momentos tão precisos e preciosos de sua infância e do início de seus estudos na Escola Indígena Watakuri.

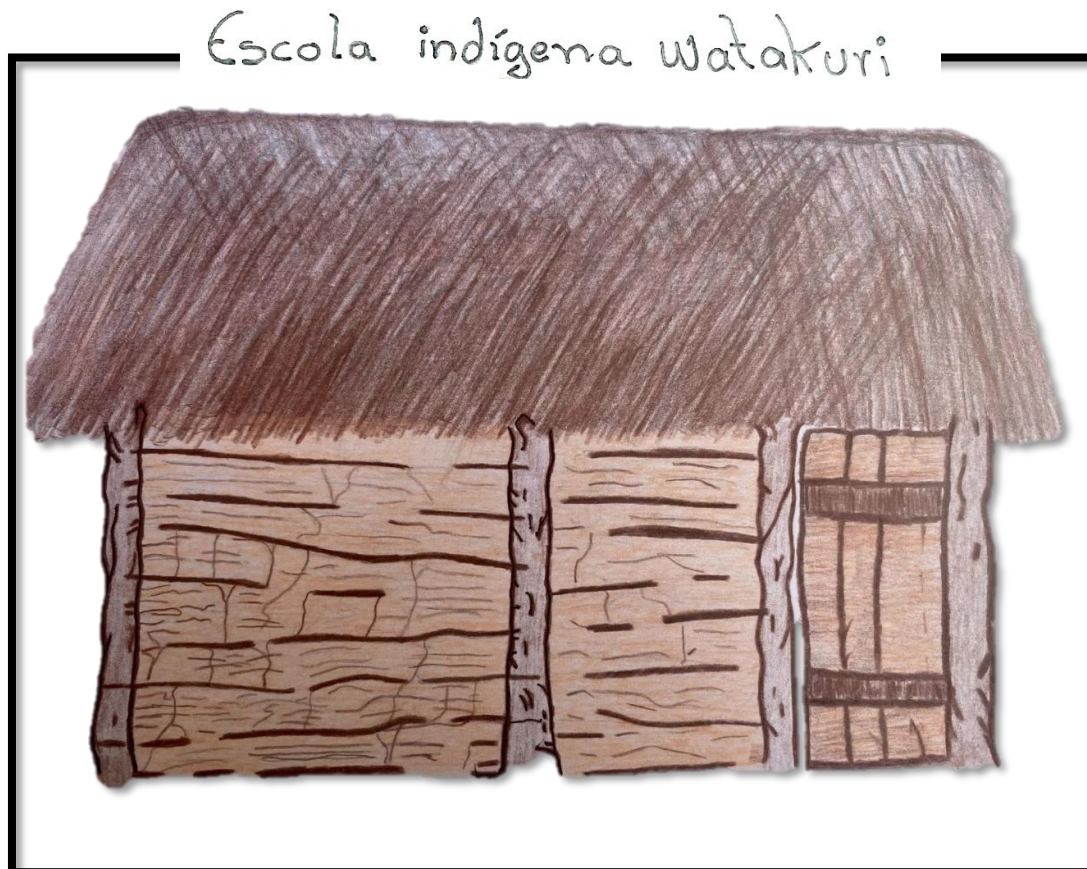
À diretora da Escola Estadual Indígena Watakuri, Ana Maria Paz Sousa Araújo, que, desde minha graduação, sempre teve um cuidado especial comigo, tratando-me com carinho. Agradeço também a toda sua equipe pedagógica, bem como aos demais professores e alunos da escola, em especial os do Ensino Fundamental I, que nos acolheram e colaboraram com as atividades da pesquisa.

Minha gratidão às queridas doutorandas da UFT: Isabella Cristina Aquino Carvalho, Graciene Reis de Sousa, Maria de Lourdes Leoncio Macedo, Kely Rejane Souza dos Anjos de Carvalho, Noadia Gomes Martins, que tornaram esse momento menos solitário. Muito obrigada a vocês cinco por estarem sempre à disposição.

Agradeço aos membros do grupo de pesquisa OPTTINS – Observatório de Povos Tradicionais do Tocantins, da Universidade de Gurupi – UnirG, parceiros nas idas à aldeia e colaboradores importantíssimos nesta pesquisa. Também sou grata aos integrantes do grupo de pesquisa História, Historiografia e Fontes de Pesquisa em Educação – HHFPE, pelas ricas trocas de experiências e saberes nos encontros. Gratidão!

E jamais poderia esquecer os amigos, conforme Provérbios 18:24: “Há amigo mais chegado que um irmão” que sempre buscaram tornar esta jornada incrivelmente leve. Obrigada pelas incontáveis risadas, meus amigos Gleiva Gomes, Edivan Gomes, Solange Matos, Maria Silva Sousa Moura, Valterlan Araújo e Matheus Barbosa.

Memórias de uma escolarização tecida pela comunidade...



Fonte: arquivo da autora, desenho de Wekuma Javaé, novembro de 2024

Ah, o Joel começou a dar aula, né, na casa dele mesmo.
Ele cedeu a parte da casa dele, né? A sala, a gente.
A gente estudava porque
não tinha outra coisa, né? Tipo assim, pra ir, né? É a
escola aquilo lá. Ah, é detalhes. Chovia, né? Ai.
Ai a chuva acabou com o quadro onde ele escrevia para
nós tudo, né?
Mas ficou sem quadro, e agora, né?
Porque tudo tem que explicar, só em tudo que ele dava
usava o quadro e tudo.
Ai ele tinha, achou um fundo, guarda-roupa, né? Aquela
parte que parece, eu acho que é o mesmo material que
tem do quadro.
Para escrever com giz, aí deu certo aí dava aula, né?
Inclusive eu
aprendi ler no fundo de guarda.

Wekuma Javaé - 2024

RESUMO

Esta dissertação de mestrado em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins, na linha de pesquisa Estado, Sociedade e Práticas Educativas, tem como objetivo geral compreender a educação escolar indígena desenvolvida na Escola Indígena Watakuri, localizada na aldeia Boa Esperança, na Ilha do Bananal, Estado do Tocantins, e suas contribuições para a preservação da cultura do povo Javaé, a partir das narrativas de uma anciã, do cacique e dos professores, no período de 2007 a 2024. Os objetivos específicos consistem em: descrever o processo histórico de criação e implementação da Escola Indígena Watakuri; analisar os documentos que normatizam e fundamentam sua constituição; narrar as perspectivas dos professores da primeira fase do Ensino Fundamental, do cacique e de uma anciã acerca da educação escolar indígena; e evidenciar as contribuições da educação escolar indígena para a valorização da cultura e da língua materna do povo Javaé. O percurso metodológico fundamenta-se na abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico, pesquisa documental, observação participante e realização de entrevistas semiestruturadas, ancoradas na metodologia da História Oral Temática. Por meio da sistematização, análise e entrelaçamento dos dados produzidos, os resultados evidenciam que a escolarização na comunidade Boa Esperança foi construída a partir do protagonismo do povo *Iny* Javaé, antecedendo o reconhecimento institucional do Estado. A investigação revela, ainda, permanências históricas de precarização estrutural, ausência de materiais didáticos específicos e insuficiência de formação continuada intercultural para professores indígenas, demonstrando distanciamentos entre os marcos legais da educação escolar indígena e a realidade vivenciada pela escola. Conclui-se que a Escola Indígena Watakuri constitui um importante espaço de resistência sociocultural, contribuindo para a valorização da língua materna, dos saberes tradicionais e da memória ancestral do povo Javaé, mesmo diante da imposição de modelos escolares homogêneos e eurocêntricos.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Povo Javaé. História Oral. Interculturalidade. Amazônia Tocantinense.

IJYY IYJA¹

Ixyby tyyriti rèlèmyhyre bèdènyñnana, dohonyyðdumy. Ama riki inire pós-graduação em educação (PPGES) Universidade Federal do Tocantins iny boho hawa bèdè ki. Amamy riki idi riwisñnyrenyreri awimy roikemy iny deèrèny escola Indígena Watakuri Boa Esperança ki, kaa lemy rarybèreri Hauteheký ki rýimyhýre mahãdu my. Tii boho wana iny ijyy reny, iny boho bèdènyñnana rusaheny tyyriti ò roikemy, rusahèny, wedu iny aõèry mahãdu ijyy amau relere 2007 tasý 2024 kiau. Tasý tiubo tyyritina relere bèdènyñnana tule ratyyritikemy. Iny boho labiè hãwa tiubo ritòare tule wijina mahãdu rièrykemy. Aõherekio Boa Esperança my raninire tule. Kaita aõbo tyhy tyhy tyyritina deè rasiranyre mahãdu ihewomy iijarakí awityhykè, ijõ tyyriti butumy tyyritidu mahãdu riuhekè. Kiamy riki iwoyreny Aõherekio kaa ijyy iyja ki tuu relyyeeri.

Rybètyhy: Iny tyyriti, bedeèryna. Iny mahãdu. Ijyy. Rybèle ijyy. Amazônia Tocantinense.

¹ Considerando que esta pesquisa aborda a escolarização indígena e a valorização da língua materna do povo Javaé, apresenta-se também uma versão do resumo na língua *Iny Ribè*, contribuindo para a visibilidade e o fortalecimento da língua materna da comunidade investigada. (Tradutor: professor Rogério Kusiwana Javaé)

ABSTRACT

This Master's thesis in Education, linked to the Graduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Tocantins, under the research line State, Society, and Educational Practices, aims to understand the indigenous school education developed at the Watakuri Indigenous School, located in the Boa Esperança village on Bananal Island, State of Tocantins, and its contributions to the preservation of the Javaé people's culture, based on the narratives of an elder, the chief, and the teachers, from 2007 to 2024. The specific objectives consist of: describing the historical process of creation and implementation of the Watakuri Indigenous School; analyzing the documents that regulate and substantiate its constitution; narrating the perspectives of first-stage elementary school teachers, the chief, and an elder regarding indigenous school education; and highlighting the contributions of indigenous school education to the valorization of the culture and mother tongue of the Javaé people. The methodological framework is grounded in a qualitative approach, comprising a literature review, documentary research, participant observation, and semi-structured interviews anchored in the Thematic Oral History methodology. Through the systematization, analysis, and intertwining of the produced data, the results show that schooling in the Boa Esperança community was built upon the protagonism of the Iny Javaé people, prior to institutional recognition by the State. The investigation also reveals historical permanences of structural precariousness, a lack of specific teaching materials, and insufficient intercultural continuing education for indigenous teachers, demonstrating gaps between the legal frameworks of Indigenous School Education and the reality experienced by the school. It is concluded that the Watakuri Indigenous School constitutes an important space of sociocultural resistance, contributing to the valorization of the mother tongue, traditional knowledge, and ancestral memory of the Javaé people, even when faced with the imposition of homogeneous and Eurocentric school models.

Keywords: Indigenous School Education. Javaé People. Oral History. Interculturality. Tocantins Amazon.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - A aula.....	21
Figura 2 - Técnicas e instrumentos de produção e análise de dados.....	43
Figura 3 - Organograma das ações executadas conforme Bardin (2016)	47
Figura 4 - Dimensões da educação escolar indígena.....	56
Figura 5 - Mapa territorial dos povos indígenas no Tocantins.....	66
Figura 6 - Excerto da carta de José Pinto da Fonseca sobre o contato com os povos indígenas na Ilha do Bananal (1867)	77
Figura 7 - Recorte da Carta do Posto Indígena de Barreira Branca (1989)	79
Figura 8 - Destacamento Javaé da Guarda Rural Indígena (GRIN).....	80
Figura 9 - Foto de Drone da aldeia Boa Esperança.....	81
Figura 10 - Prática de subsistência na aldeia Boa Esperança.....	83
Figura 11 - Aplicação de óleo de tucum nas práticas de cuidado e transmissão de saberes na aldeia Javaé -Boa Esperança.....	84
Figura 12 - Confeção de tiara, esteira, <i>de(k)obutè</i> – aldeia Boa Esperança.....	85
Figura 13 - Pinturas corporais – aldeia Boa Esperança.....	86
Figura 14 - Registro etnográfico: adornos e pinturas corporais Javaé – aldeia Boa Esperança.....	87
Figura 15 - Lateni dançando em volta da casa do <i>jyrè</i> - Aldeia São João.....	88
Figura 16 - Casa dos homens, aldeia Boa Esperança.....	89
Figura 17 - Primeiro dia de Celebração do <i>Hèrèrawo</i> na aldeia Javaé.....	90
Figura 18 - Dupla <i>Wàlà lateni irasò</i> - Aldeia Boa Esperança.....	92
Figura 19 - Crianças e adolescentes participando da brincadeira de buraco na aldeia Boa Esperança.....	93
Figura 20 - Interação com os participantes Javaé.....	98
Figura 21 - Caminhada com a anciã no território durante o processo de produção dos dados.....	99
Figura 22 - Retratos dos participantes da pesquisa.....	100
Figura 23 - Anciã indicando o local do início das práticas educativas.....	102
Figura 24 - Espaço improvisado de escolarização na residência do professor na comunidade Javaé.....	104
Figura 25 - Escola Indígena Watakuri no ano de 2010.....	108

Figura 26 - Divisão estrutural da escola.....	109
Figura 27 - Escola Watakuri após a ampliação realizada pelo Estado.....	110
Figura 28 - Uso da língua indígena no processo de ensino em sala de aula.....	119
Figura 29 - Ações do projeto Cultura Viva.....	129
Figura 30- Aula de saberes indígenas.....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Distribuição da produção acadêmica por descritor nas bases CAPES e BDTD (2007–2024)	34
Quadro 2 - Produções acadêmicas selecionadas nas bases CAPES e BDTD (2007–2024)	35-36
Quadro 3 - Documentos normativos da educação escolar indígena (1988–2008)	38-39
Quadro 4 - Documentos normativos da educação escolar indígena (2009–2024)	40-41
Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa.....	45-46
Quadro 6 - Organização das categorias e subcategorias de análise.....	49
Quadro 7- Estrutura física e recursos da Escola Indígena Watakuri.....	111-112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEEI-TO – Conselho Estadual de Educação Indígena do Tocantins

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EIW – Escola Indígena Watakuri

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

GRIN – Guarda Rural Indígena

HHFPE – História, Historiografia e Fontes de Pesquisa em Educação

HO – História Oral

HOT – História Oral Temática

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OPTTINS – Observatório de Povos Tradicionais do Tocantins

PEE – Plano Estadual de Educação

PEE-TO – Plano Estadual de Educação do Tocantins

PIN – Posto Indígena

PIVIC – Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROFE – Programa de Fortalecimento da Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

RE – Regimento Escolar

RIUFT – Repositório Institucional da Universidade Federal do Tocantins

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

SNE – Sistema Nacional de Educação

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

SRE – Superintendência Regional de Ensino

TCUD – Termo de Compromisso de Utilização de Dados

TEEs – Territórios Étnico-Educacionais

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins

UnirG – Universidade de Gurupi

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2. O PERCURSO QUE REVELA: O CONHECIMENTO DESCORTINADO PELA HISTÓRIA E MEMÓRIA	27
2.1 Delineamento metodológico da pesquisa	33
2.1.1 Análise documental: marco normativo da educação escolar indígena	38
2.2 Procedimentos da pesquisa de campo.....	42
2.3 Do oral ao escrito: procedimentos e análise dos dados	46
2.4 Aspectos Éticos.....	50
3 DA POLÍTICA NACIONAL À REALIDADE LOCAL: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM ESTRUTURAÇÃO.....	52
3.1. Educação escolar indígena: os alicerces para a estruturação.....	52
3.2 Educação escolar indígena em configuração: o Tocantins como cenário	65
3.2.1 Histórico da educação escolar indígena no Tocantins.....	68
4. <i>ITYA MAHÁDU</i> (POVO DO MEIO): OS JAVAÉ DA ILHA DO BANANAL	74
4.1 Os <i>Iny</i>/Javaé da Ilha do Bananal	74
4.2 Organização social e costumes dos <i>Iny</i>/Javaé	81
4.3 Educação escolar indígena entre os Javaé da Ilha do Bananal	94
5. A ESCOLARIZAÇÃO DOS <i>INY</i> JAVAÉ (POVO DO MEIO) ALDEIA BOA ESPERANÇA.....	97
5.1 Do pé de tarumã à Escola Indígena Watakuri.....	101
5.2 O fazer pedagógico na Escola Indígena Watakuri	113
5.3 A Escola Indígena Watakuri como território de resistência	126
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	150
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO) DA ESCOLA INDÍGENA WATAKURI, LÍDER (CACIQUE) E ANCIÃ DA ALDEIA BOA ESPERANÇA.....	151
APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	154
APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)	157
APÊNDICE D – MODELO DO TERMO DE APROVAÇÃO DA DEGRAVAÇÃO....	158
ANEXOS	159
ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CEP/UFT.....	160

ANEXO B: PARECER CONSUBSTANCIADO DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP	162
ANEXO C: AUTORIZAÇÃO DA FUNAI PARA INGRESSO EM TERRA INDÍGENA.	164
ANEXO D: SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE GURUPI - SRE	166

1 INTRODUÇÃO

Nunca devemos esquecer o alerta político: “O opressor não seria tão forte se não tivesse com ele membros dos oprimidos”. O alerta, tão real e atual, indica nossa principal missão: Quando veremos a Grande Aliança dos Povos Originários? Quando veremos a Grande Aliança dos Povos Colonizados e Oprimidos?

(Baniwa, 2023, p.29)

A educação escolar indígena enfrenta o desafio de conciliar as políticas públicas nacionais com as particularidades culturais, linguísticas e históricas dos povos originários. Gerson Baniwa (2023), autor indígena, enfatiza que esse esforço envolve não apenas a aplicação de normas elaboradas em gabinetes, mas também a preservação da identidade e dos modos de vida indígenas.

Líderes indígenas, por meio de movimentos sociais, redes digitais e mídias, denunciam a frequente desvalorização de suas tradições e realidades locais. Baniwa (2023, p. 29) alerta: “O opressor ganha força quando membros das próprias comunidades, por imposição ou acessibilidade, adotam uma educação alheia à sua cultura e ancestralidade”. Essa reflexão revela que os obstáculos não se limitam a fatores externos, mas incluem dinâmicas internas que desafiam a construção de uma educação verdadeiramente intercultural.

Ao considerarmos a trajetória histórica da educação escolar indígena no Brasil, que se estende por mais de 520 anos, surgem questões determinantes: como as políticas públicas, expressas em leis federais, dialogam com as singularidades culturais, linguísticas e históricas de comunidades indígenas tão diversas? Até que ponto incorporam os princípios de especificidade, interculturalidade e bilinguismo, previstos em documentos como a Constituição Federal de 1988 e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), na rotina escolar de comunidades como os Javaé da Ilha do Bananal, no Tocantins?

Desse modo, essas questões se constroem a partir de um percurso de aproximação com o campo de pesquisa e não se colocam como formulações distanciadas da realidade investigada. Nesse sentido, o posicionamento de Gerson Baniwa (2023) contribui para situar o lugar de onde escrevemos e o caminho que nos conduziu à convivência com o povo Javaé, na Ilha do Bananal, Tocantins, Brasil.

Nesse movimento reflexivo, o texto passa a explicitar o lugar singular da autora, considerando que a trajetória biográfica constitui o ponto de partida da problematização que orienta o percurso investigativo.

Nasci² em 10 de agosto de 1987, durante o movimento pela emancipação política do Tocantins, e cresci em um contexto marcado por transformações regionais. A questão levantada por Ribeiro (2024, p. 131) — “A quem interessa o estado do Tocantins?” —, em sua obra *Tocantins: o movimento separatista do Norte de Goiás (1821-1988)*, despertou minha curiosidade sobre o cenário social e político da época. Meus pais, vindos do Maranhão em busca de melhores condições de vida no norte de Goiás, vivenciaram essas mudanças. Como era a vida no Tocantins naquele período de transição territorial?

Meu pai costumava dizer: “O sul de Goiás era negligenciado; as coisas melhoraram com o Tocantins”. Ribeiro (2024) confirma que o norte goiano recebeu poucos investimentos e que a criação do Tocantins trouxe avanços em infraestrutura, economia e educação. Esse contexto moldou minha percepção acerca da importância das políticas públicas para o desenvolvimento social.

Na minha família, a educação era vista como uma chave para novas oportunidades. Meu pai concluiu o ensino médio pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) quando eu tinha 15 anos, e minha mãe concluiu o ensino fundamental quando eu tinha 12 anos. Apesar das limitações, a dedicação dos meus genitores foi determinante para o meu percurso acadêmico.

Aos quatro anos, na fazenda Nova Querência, em Dueré, aprendi as primeiras letras com meu pai. Em um fim de tarde, com o sol se pondo, ele usou uma folha perfurada e recortes de jornais antigos, mostrando letras e perguntando: “Qual é essa?”. Os acertos eram celebrados; os erros, pacientemente corrigidos. Esse processo me levou à escola já alfabetizada, reforçando a crença de que a educação transforma realidades. Como aluna de escolas públicas, desenvolvi ali minha paixão pelo estudo, alimentada pelo carinho e pelo esforço dos meus pais.

Em 2019, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade de Gurupi (UnirG), um passo decisivo rumo aos sonhos da infância. No segundo período, uma aula de Língua Portuguesa trouxe o texto de Bagno (2006, p. 14): “A fala da Eulália não é errada: é diferente”. A Profa. Dra. Marcilene de Assis Alves Araujo, que ministrava a disciplina, destacava,

² Nesta seção introdutória, optou-se pelo uso da primeira pessoa do singular por se tratar da apresentação da trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora, elemento que fundamenta sua aproximação com o objeto de estudo. Nas demais seções da dissertação, adota-se a primeira pessoa do plural, por compreender a pesquisa como uma construção coletiva, desenvolvida em diálogo com os participantes da pesquisa e o referencial teórico-metodológico.

sobretudo a partir de sua experiência com pesquisas indígenas, a relevância de uma educação diferenciada e das línguas originárias. Esse encontro despertou meu interesse pela temática, até então restrito ao que aprendera nos livros didáticos.

A pandemia de Covid-19 limitou as atividades acadêmicas, mas, em 2022, na disciplina de Educação Indígena, sob orientação da Profa. Dra. Marcilene Araujo, mergulhei na pesquisa. Participei do Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC), no projeto *Letramentos: contribuições para o ensino*, vinculado ao Observatório de Povos Tradicionais do Tocantins (OPTTINS), com estudos sobre o povo Javaé. Essa experiência revelou os desafios da educação escolar indígena e transformou minha compreensão sobre as comunidades indígenas.

Em março de 2022, visitei a aldeia Kanoano, na Ilha do Bananal, em Formoso do Araguaia, juntamente com a turma da disciplina Educação Indígena. A travessia do rio Javaés e a acolhida dos moradores marcaram-me profundamente. Observando o rio próximo à escola, recordei o riacho da fazenda onde fui alfabetizada. As crianças, curiosas e vibrantes, mostravam um espaço onde cultura e escolarização se entrelaçavam, evidenciando que a educação é um processo vivo, construído na interação com o outro e com o ambiente.

De volta à universidade, enfrentamos a pergunta de uma professora indígena: “Como ensinar as crianças a ler e escrever?”. Foi quando tivemos o primeiro contato com o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI), documento construído com o objetivo de oferecer subsídios para: “a) a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas; b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las” (Brasil, 1998, p. 13). Nesse sentido, Araujo (2015) reforça que a educação indígena exige métodos que integrem a língua materna e o português, em um currículo bilíngue e intercultural.

Em maio de 2022, retornamos à aldeia Kanoano com uma proposta de alfabetização intercultural. Baniwa (2016) destaca que, desde a Constituição de 1988, a escola indígena assumiu o papel de preservar a identidade cultural, superando sua antiga função colonizadora. O desafio é criar um espaço de valorização das línguas e tradições indígenas, em diálogo com outros saberes.

Essa vivência conectou minha história pessoal à pesquisa. As letras aprendidas na infância foram sementes que, na aldeia Javaé, germinaram como compromisso com a transformação social. Nesse período, conheci a Profa. Dra. Solange Cavalcante de Matos,

doutoranda pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), que me convidou para participar de sua pesquisa na aldeia Boa Esperança.

Em junho de 2022, visitei a aldeia Boa Esperança, ocasião em que ficamos hospedadas na casa do cacique Micael Weheria Vinicius Batista Javaé. Na ocasião, auxiliei na coleta de dados e recebi o convite da diretora Ana Maria Paz Sousa Araujo para realizar atividades com a pré-escola. Planejei uma aula que integrasse a cultura local, realizada às margens do rio Javaés, envolvendo pipas e estimulando a criatividade e a conexão com a natureza, como mostra a Figura 1. Leitão, Araujo e Costa (2024) afirmam que a escola indígena é um espaço de convivência, no qual objetos do cotidiano, como um peixe do riacho, tornam-se ferramentas de aprendizado.

Figura 1 - A aula



Fonte: Arquivo Opttins, junho de 2022

Minha relação com a aldeia Boa Esperança aprofundou-se com as demandas da comunidade, consolidando-a como o *lócus* desta pesquisa. Em abril de 2023, ao explorar editais da Universidade Federal do Tocantins, descobri a seleção para o Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em Palmas. Ainda no último período da graduação, fiquei radiante ao saber que poderia me inscrever com uma declaração de conclusão iminente. Desse modo, busquei uma linha de pesquisa compatível com a temática indígena e desenvolvi um projeto.

No dia 4 de setembro de 2023, como mestrandia oficial do PPGE/UFT, participei da aula magna em Palmas, onde conheci pessoalmente minha orientadora, Profa. Dra. Jocyleia Santana dos Santos. Historiadora renomada no Tocantins, apaixonada pela pesquisa e pela educação, ela pronunciou palavras de renovação, reforçando nosso privilégio de estar ali. Minha gratidão por sua orientação é imensa. Por meio dela, na disciplina História e Memória, descobri a metodologia da História Oral, com base em Verena Alberti, e integrei o Grupo de Pesquisa História, Historiografia e Fontes de Pesquisa em Educação (HHFPE).

A convivência com o povo Javaé proporcionou novos caminhos para esta pesquisa, permitindo-nos evidenciar e valorizar suas narrativas. Como sugere Bagno (2006), a fala não é errada, mas diversa, e a oralidade revela riquezas que transcendem visões distanciadas. Assim, ao longo desse percurso e dessas inquietações, delineiam-se os contornos do estudo, apresentados a seguir.

1.1 Os contornos da pesquisa: fatos e objeto investigativo

A educação escolar indígena no Brasil reflete um histórico de tensão entre diversidade cultural e colonização. Desde o período colonial, a interação entre indígenas e não indígenas envolveu esforços de integração e resistência cultural, exigindo uma educação que respeite os saberes originários, como apontam diversos estudiosos.

Ferreira (2001) divide essa trajetória em quatro fases: a primeira, colonial, sob influência missionária católica; a segunda, a partir de 1910, com o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), em parceria com missões religiosas; a terceira, durante a ditadura civil-militar, marcada por ONGs e movimentos indígenas; e a quarta, desde os anos 1980, caracterizada pela autogestão indígena da educação formal.

Assim, ao longo da trajetória histórica, ocorreram diversas iniciativas por parte dos povos indígenas, especialmente durante os anos de 1970, com o objetivo de construir uma escola que reconhecesse e respeitasse sua cultura e suas particularidades. Somente na década de 1980, após o período da ditadura civil-militar no Brasil e com o processo de redemocratização do país, surgiu a necessidade de uma nova Constituição que representasse os valores e aspirações da sociedade brasileira, estabelecendo os fundamentos para a vida democrática nacional.

Segundo Medeiros (2018), após a promulgação da Constituição de 1988, com a nova legislação que passou a respaldar a educação escolar indígena e o surgimento de escolas em terras indígenas, emergiram termos que evidenciavam, de maneira mais clara, as propostas de uma educação escolar na qual os indígenas desempenham papel central, diferenciando-a, por um lado, da educação indígena tradicional e, por outro, da educação colonial voltada para os indígenas.

Nesse sentido, compreendemos que analisar a trajetória dos povos indígenas não é apenas revisitar o passado, mas também reconhecer os desafios contemporâneos na defesa de seus territórios, culturas e processos de escolarização. Entre esses desafios, a educação ocupa papel central, pois envolve tanto a manutenção da cultura quanto a inserção dos povos indígenas em um contexto mais amplo de direitos e cidadania.

Diante desse contexto, a problemática que orienta esta investigação consiste em: de que maneira a Escola Indígena Watakuri tem respondido às demandas educacionais e culturais dos alunos do Ensino Fundamental I da comunidade Javaé, enfrentando desafios e contribuindo para a preservação cultural por meio da educação, no período de 2007 a 2024?

Diante dessa discussão, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender a educação escolar indígena na Escola Indígena Watakuri, localizada na aldeia Boa Esperança, na Ilha do Bananal, Estado do Tocantins, e suas contribuições para a preservação da cultura do povo Javaé, de acordo com a visão de uma anciã, do cacique e dos professores, no período de 2007 a 2024. Para alcançar esse objetivo, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o processo histórico de criação e implementação da Escola Indígena Watakuri;
- Analisar os documentos que normatizam e fundamentam a constituição da Escola Indígena Watakuri;
- Narrar as perspectivas dos professores da 1ª fase do Ensino Fundamental, do cacique e de uma anciã sobre a educação escolar indígena;
- Evidenciar as contribuições da educação escolar indígena nas iniciativas de promoção da valorização da cultura e da língua materna desse povo.

O recorte temporal adotado abrange o período de abril de 2007 a dezembro de 2024, fundamentando-se nos marcos históricos da constituição da Escola Indígena Watakuri e da regulamentação da Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins, bem como nas trajetórias dos sujeitos envolvidos, que acompanharam o processo de implantação e implementação da Escola Indígena Watakuri (EIW) desde seu primeiro ano e permanecem

vinculados a esse percurso histórico até o momento. A permanência desses sujeitos ao longo do tempo possibilita acessar, por meio de suas narrativas, experiências, memórias, continuidades e transformações que atravessam a trajetória escolar da instituição.

O ano de 2007 marca a criação da escola e coincide com a publicação da Resolução nº 78, de 20 de junho de 2007, que estabelece diretrizes para a criação e regulamentação de escolas indígenas no Estado do Tocantins, preferencialmente em terras indígenas, para a oferta da educação básica. Tais escolas devem ser autorizadas, credenciadas e reconhecidas pelo sistema estadual de ensino, em consonância com os princípios da Lei nº 9.394/1996, que prevê uma educação escolar indígena específica, bilíngue e intercultural (TOCANTINS, 2007).

A pesquisa apresenta relevância social significativa, pois, ao examinar a história da educação na aldeia Boa Esperança, evidencia uma narrativa de resistência e de luta pela conquista de direitos educacionais adequados e culturalmente pertinentes. Essa narrativa pode servir de inspiração para outras comunidades indígenas que buscam assegurar seus próprios direitos, promovendo uma educação inclusiva e valorizando suas culturas.

Santana (2007) ressalta a importância desse aspecto, destacando que ele permite a condução de novos processos de aprendizagem e de reelaboração da cultura do povo, indo além da visão de que a educação escolar indígena serve apenas para resgatar uma suposta cultura genuína do passado. Essa ideia de resgate cultural pode ser fortalecida por meio de uma escola inserida na própria comunidade.

Embora elementos da escola tradicional estejam presentes na escola indígena, é perceptível que, nas práticas de ensino da comunidade indígena, há uma apropriação dos métodos escolares. Isso pode ser compreendido, conforme Certeau (1994), como um processo de apropriação, que consiste em tornar algo próprio e adaptá-lo às necessidades daqueles que o utilizam, mesmo que esse algo não lhes seja originalmente destinado.

Como mencionado por Certeau (1994), o ato de consumir não corresponde a uma assimilação linear ou a simples reprodução do bem consumido. O que se observa na prática da escola na aldeia é que, ao adotá-la, os membros da comunidade a transformam, tornando-a semelhante a si mesmos, o que evidencia uma apropriação adaptada às suas necessidades específicas.

Nesse contexto, a pesquisa se apresenta como de caráter emergente, inserida em uma discussão social contemporânea e controversa, que busca ampliar a conscientização sobre a importância de considerar e incluir as vozes e perspectivas dos povos indígenas nas decisões que afetam suas vidas e territórios.

Dessa forma, foi possível construir a trajetória histórica da escolarização do povo Javaé, bem como suas vivências, de forma sensível e em ordem cronológica, o que permitiu a elaboração de um texto dialógico, organizado em seis seções.

A primeira delas, a Introdução, contextualiza a temática, descreve o percurso acadêmico da pesquisadora e apresenta os contornos que estruturam o trabalho.

Na segunda seção, intitulada *O percurso que revela: o conhecimento descortinado pela história e memória*, apresenta-se a base metodológica da pesquisa, com o uso da História Oral, ancorada em José Carlos Bom Meihy (2005), Verena Alberti (2013), Alessandro Portelli (2010), Paul Thompson (1992), Macedo (2020) e Macedo e Santos (2023). Para a análise de conteúdo, foi utilizada a obra de Laurence Bardin (2016).

A terceira seção, intitulada *Da política nacional à realidade local: educação escolar indígena em estruturação*, apresenta um panorama sócio-histórico dos povos indígenas e das legislações e diretrizes que moldaram a educação escolar indígena no Brasil, desde os primeiros marcos normativos federais até a realidade local do Estado do Tocantins, de forma cronológica. Nessa seção, são citados autores como Albuquerque (2011) e Araújo (2015), além de diversas legislações federais e estaduais, especialmente do Brasil e Tocantins, entre 1988 e 2024.

A quarta seção, intitulada *Itya Mahãdu (povo do meio): os Javaé da Ilha do Bananal*, descreve aspectos históricos, cosmológicos, socioculturais e econômicos do povo Javaé, com base em Rodrigues (2008), Ramos (2016), Toral (1992), Quintela (2004), Matos (2023), Pin (2014), Lourenço (2009), Mattos (2013), Giralдин e Javaé (2019), entre outros.

A quinta seção, intitulada *A escolarização dos Iny Javaé (povo do meio) na aldeia Boa Esperança*, apresenta a trajetória histórica da Escola Indígena Watakuri, por meio das narrativas dos professores, da liderança e da anciã, desde os primeiros processos de escolarização. Também aborda o fazer pedagógico desenvolvido no cotidiano escolar; as práticas educativas articuladas à língua materna e aos saberes culturais; bem como as transformações vivenciadas pela escola ao longo do tempo. Além disso, evidencia a Escola Indígena Watakuri como território de resistência cultural, refletindo sobre os desafios contemporâneos relacionados às mudanças sociais, às tecnologias e às políticas educacionais. Para essa discussão, dialogamos com as narrativas produzidas no campo da pesquisa, articuladas às contribuições de autores como Meliá (1974), Kopenawa (1998), Candau (2008, 2016), Baniwa (2016, 2023), entre outros.

Por fim, a última seção trata das *Considerações Finais*, nas quais retomamos a problemática da pesquisa, os objetivos propostos e os principais achados da investigação,

evidenciando as contribuições da Escola Indígena Watakuri para a valorização cultural e linguística do povo Javaé. Também refletimos acerca dos limites e desafios presentes na efetivação das políticas públicas voltadas à educação escolar indígena, destacando a centralidade das narrativas e da História Oral na compreensão da trajetória histórica da escolarização Javaé. Dessa forma, buscamos contribuir para o fortalecimento das discussões sobre educação escolar indígena, memória, oralidade e políticas públicas educacionais no contexto dos povos indígenas *Iny* Javaé do Tocantins.

2. O PERCURSO QUE REVELA: O CONHECIMENTO DESCORTINADO PELA HISTÓRIA E MEMÓRIA

Então, entreguei a você minhas palavras e lhe pedi para levá-las longe, para serem conhecidas pelos brancos, que não sabem nada sobre nós. [...] Poucos são os brancos que escutaram nossa fala desse modo. Assim, eu lhe dei meu histórico, para você responder aos que se perguntam o que pensam os habitantes da floresta.

(Kopenawa; Albert, 2015, p.63)

A fala do escritor, ativista e líder do povo Yanomami, Davi Kopenawa, presente na obra *A queda do céu* (Kopenawa; Albert, 2015), convoca-nos a pensar sobre a necessidade da escuta sensível do outro e da construção de uma relação ética com os povos indígenas. Ao longo de sua narrativa, o autor mostra como os não indígenas precisam abrir os ouvidos e o pensamento para outras formas de conhecimento, existência e relação com o mundo.

Essa perspectiva nos coloca diante de um movimento de descentralização da lógica colonial e ocidental que, historicamente, silenciou, invisibilizou e inferiorizou os saberes tradicionais dos povos indígenas. Davi Kopenawa (2015) aponta para a urgência de revermos nossa relação com o outro e com a natureza, propondo uma escuta que não se limite à audição, mas que implique envolvimento ético, político e existencial. Nessa escuta, não se trata apenas de recolher dados ou informações, mas de estar com o outro, reconhecendo sua existência e sua palavra como legítimas e potentes.

A escuta como princípio metodológico na pesquisa com povos indígenas implica reconhecer o lugar de fala dos sujeitos e valorizar seus modos próprios de narrar, lembrar e significar suas experiências. Significa também compreender que o conhecimento não está apenas nos documentos escritos ou nas teorias acadêmicas, mas também nas memórias, nas histórias contadas, nos cantos, nos gestos e nas práticas cotidianas.

Nessa direção, recorreremos à História Oral Temática como abordagem metodológica, por entendermos que ela permite a emergência das vozes indígenas e a valorização de suas narrativas como fontes legítimas de conhecimento. A História Oral, segundo Alberti (2005, p. 155), “permite a compreensão de aspectos da experiência humana que dificilmente seriam apreendidos por outras fontes ou abordagens metodológicas”.

A História Oral Temática configura-se, portanto, como um caminho potente para a produção de conhecimento em diálogo com os sujeitos da pesquisa, especialmente quando esses sujeitos pertencem a grupos historicamente marginalizados, como os povos indígenas. Essa

metodologia possibilita o registro das memórias e experiências de vida, respeitando os tempos, os modos de narrar e os significados atribuídos pelos próprios sujeitos às suas histórias. Ao valorizar essas narrativas como fontes históricas, a História Oral insere as experiências vividas no fluxo do tempo, articulando passado, presente e perspectivas de futuro.

Nessa vertente, compreendemos que, no âmbito da História, o ser humano caminha e se desenvolve no tempo, buscando compreender o presente e projetar possibilidades para o futuro. O historiador, por sua vez, dedica-se ao estudo da sequência de ações realizadas no passado, reconstruindo-as a partir de teorias e métodos consolidados. Assim, a História transcende a mera descrição dos fatos, configurando-se como conhecimento interpretativo, construído sob a influência da subjetividade do historiador. Na pesquisa, ele investiga, analisa e interpreta as fontes disponíveis, produzindo um saber fundamentado e sistematizado. Nesse sentido, Barros (2014, p. 47) afirma que a teoria “representa uma visão de mundo e, nesse terceiro nível de análise, reflete uma forma específica de enxergar e compreender as coisas”.

Nessa vertente, Barros (2014) propõe que toda teoria carrega uma perspectiva particular sobre o funcionamento do mundo, delineando a forma como os fenômenos são compreendidos e interpretados. Essa maneira de “ver” e “pensar as coisas” implica que, ao adotar uma teoria, o pesquisador assume uma forma específica de entendimento, que orienta as perguntas formuladas, os métodos escolhidos e a interpretação dos resultados. Em outras palavras, a teoria funciona como um filtro epistemológico, incorporando pressupostos, valores e visões de mundo que transcendem os dados empíricos ou as observações concretas.

Barros (2014, p. 64) prossegue afirmando que a teoria constitui “uma forma específica de interpretação dos acontecimentos e seus elementos principais, os conceitos, que nos permitem construir uma visão particular da realidade histórica e social”. Nesse sentido, o arcabouço teórico adotado em uma pesquisa não apenas guia a observação e a análise, mas também delimita os aspectos da realidade que serão enfatizados ou, eventualmente, negligenciados. A teoria, portanto, funciona como instrumento de mediação cognitiva, possibilitando a construção de redes interpretativas que só se tornam visíveis por meio das lentes conceituais que ela oferece.

O autor avança em suas reflexões sobre a prática da História ao destacar a importância dos instrumentos teóricos na construção de uma visão interpretativa da realidade histórica e social. Esses instrumentos são essenciais para a análise e a categorização das informações, permitindo atribuir significados às observações feitas. Como aponta Barros (2014, p. 67), “a teoria se relaciona a uma maneira de pensar ou enxergar, enquanto a metodologia corresponde

a uma forma específica de agir. Esses dois processos, ‘ver’ e ‘fazer’, são movimentos essenciais que caracterizam, respectivamente, a Teoria e a Metodologia”. Assim, o autor destaca a indissociabilidade entre teoria e metodologia, considerando-as componentes complementares do processo investigativo. A teoria refere-se à maneira como percebemos, interpretamos e atribuímos sentido à realidade, funcionando como lente analítica por meio da qual formulamos hipóteses, observamos características e estruturamos o conhecimento.

Essa perspectiva orienta o “ver”, isto é, a forma como o pesquisador enxerga e compreende o objeto de estudo. Por outro lado, a metodologia está ligada ao “fazer” da pesquisa, abrangendo os métodos, procedimentos e estratégias empregados para operacionalizar a investigação, desde a coleta até a análise dos dados. Nesse contexto, Barros (2014) destaca que a metodologia constitui o conjunto de estratégias que torna possível a aplicação prática da teoria, permitindo que concepções e interpretações ganhem forma por meio de resultados sistematizados e concretos.

Nesse ponto, a História Oral (HO) revela-se uma metodologia indispensável, ao possibilitar o acesso e a valorização das narrativas, vivências e memórias do povo indígena Javaé. Por meio da escuta atenta e do registro das experiências orais, essa abordagem confere visibilidade a acontecimentos do passado que, tradicionalmente, foram silenciados ou marginalizados pelas fontes escritas oficiais. Em um contexto em que o acesso à história frequentemente se restringe a registros documentais limitados ao olhar de sua época, a História Oral surge como estratégia que rompe com essa exclusividade, restituindo protagonismo às vozes historicamente invisibilizadas. Assim, escrevemos, no presente, uma memória viva, atual e afetiva, capaz de iluminar sentidos e resistências compreendidos apenas na tessitura das narrativas compartilhadas.

Conforme argumenta Alberti (2013), a História Oral constitui tanto uma metodologia de pesquisa quanto um modo de produção de fontes para o estudo do passado e do presente. Sua principal característica reside na centralidade atribuída às narrativas de vida e às experiências dos sujeitos, consideradas formas legítimas e potentes de ampliação do conhecimento histórico e social. Essas narrativas possibilitam não apenas o acesso a eventos pretéritos, mas, sobretudo, à maneira como esses acontecimentos são lembrados, sentidos e reinterpretados pelos próprios protagonistas. Assim, a História Oral não se limita a recuperar “o que ocorreu”, mas propõe compreender as múltiplas formas de lembrar, revelando subjetividades, silêncios e continuidades que atravessam as memórias.

Nessa perspectiva, Meihy e Holanda (2013, p. 26) recomendam o uso da História Oral em contextos relacionados a “movimentos de minorias culturais e discriminadas, principalmente [...] índios [...]”, destacando que seus procedimentos metodológicos possibilitam “validar suas experiências, dando sentido social a lances vividos sob diferentes situações”. Nesse sentido, Macedo e Santos (2023, p. 39) reforçam que a História Oral viabiliza o reconhecimento e a valorização das narrativas de sujeitos historicamente excluídos, permitindo uma análise crítica das lacunas nas versões hegemônicas da história tradicional. Ao destacar vozes silenciadas, essa metodologia contribui para a construção de uma abordagem plural, sensível às especificidades culturais e políticas dos grupos que resistem à invisibilidade.

A partir dos autores referenciados, evidenciamos que, ao conferir visibilidade às narrativas silenciadas, a História Oral problematiza as lacunas e omissões presentes no campo historiográfico. Ao reconhecermos o valor epistemológico das memórias individuais e coletivas, essa metodologia permite reposicionar experiências historicamente marginalizadas como elementos fundamentais para a compreensão da diversidade e da complexidade histórica.

No caso das comunidades indígenas, observamos que seus próprios membros assumem o papel de narradores de suas trajetórias, compartilhando perspectivas e memórias que, muitas vezes, foram subalternizadas ou silenciadas por narrativas hegemônicas. Desse modo, entendemos que a História Oral não apenas resgata essas vozes, mas também valoriza as subjetividades e representações dos sujeitos sociais, conferindo-lhes protagonismo na construção do conhecimento histórico e cultural.

Ao darmos centralidade aos relatos das experiências vividas, a História Oral, conforme destacam Meihy e Holanda (2013), não se limita a registrar os acontecimentos do passado, mas também se ocupa da maneira como esses eventos são interpretados e rememorados pelos sujeitos. Esse processo de rememoração revela dimensões subjetivas e afetivas que, em muitos casos, seriam esquecidas ou negligenciadas pelas fontes tradicionais.

Ao nos ancorarmos na História Oral como metodologia, acessamos não apenas os fatos em si, mas os sentidos que lhes são atribuídos, permitindo observar como as memórias são ressignificadas ao longo do tempo. Essa abordagem possibilita, ainda, uma revisão crítica de versões históricas consolidadas, oferecendo subsídios para reinterpretar ou até mesmo questionar aquilo que outrora foi tomado como verdade absoluta.

Sob essa ótica, Macedo (2020, p. 63) destaca que “percebe-se a importância das memórias na história oral, realizada e discutida por numerosos autores, cujo instrumento a ser validado é o entrevistado que rememora as situações vivenciadas”. A memória, portanto, não é

apenas uma fonte de dados, mas um dispositivo interpretativo que reconstrói o passado a partir do presente, revelando nuances e significados muitas vezes ausentes nas fontes oficiais. De maneira semelhante, Costa (2022) argumenta que a História Oral confere legitimidade às experiências individuais ao reconhecê-las como portadoras de conhecimento histórico e social, promovendo um espaço no qual as vozes dos sujeitos, especialmente daqueles pertencentes a grupos subalternizados, ganham visibilidade e agência na produção de saberes. Assim, tanto Macedo (2020) quanto Costa (2022) reafirmam a potência da História Oral como método que articula memória, identidade e resistência no campo das Ciências Humanas.

A memória recolhe aportes teóricos de diferentes áreas do conhecimento, apresentando-se como um componente essencial da individualidade. Assim, é possível abordar a memória a partir de sua função de dar acesso à linguagem e às relações sociais. Contudo, a sua importância não é apenas pessoal, mas também coletiva, uma vez que todas as experiências do indivíduo estão inseridas num contexto histórico, social e cultural (Costa, 2022, p. 23).

Esse ponto de vista alinha-se à memória narrativa, conceituada por Portelli (2017) como resultado de múltiplas relações estabelecidas pelos sujeitos com diferentes grupos sociais, em diversas temporalidades. O autor destaca:

Quando lidamos com fontes orais, devemos considerar três fatos distintos: um fato do passado, o acontecimento histórico; um fato do presente, isto é, a narração feita pelo entrevistado; e um fator de relação de duração, ou seja, a relação existente entre esses dois fatos. Por isso, o trabalho do historiador oral inclui a historiografia em sentido estrito, a antropologia cultural, a psicologia individual e a crítica textual. A história oral é, portanto, história dos acontecimentos, história da memória e revisão dos acontecimentos por meio da memória. A memória não é um mero depósito de dados, mas um processo em produção contínua, no qual se podem estudar suas diferentes modalidades (Portelli, 2017, p. 187-188).

Na mesma linha, Bosi (2003) ressalta que a memória constitui instrumento importante para a construção da crônica do cotidiano. Contudo, alerta-nos para o risco de que essa abordagem recaia em uma ideologia do cotidiano, como se esta representasse apenas o avesso oculto da história. Embora as fontes bibliográficas sejam relevantes, as fontes orais, os testemunhos de vida e as narrativas individuais tornam-se fundamentais para reconstruirmos um passado que subsiste apenas na lembrança de determinados sujeitos. Meihy (2005, p. 144) reforça que “a presença da memória como objeto de estudos foi o que iluminou caminhos que agora se abrem para a proposta da história oral como um novo campo do conhecimento”. A memória, portanto, não apenas complementa o registro histórico, mas atua como fundamento metodológico e epistêmico para a valorização das experiências vividas.

Nesse sentido, a História Oral transcende a mera reprodução das histórias de vida, analisando-as à luz de contextos e problemas históricos específicos. Segundo Meihy e Holanda (2013, p. 71), ela é “muito mais do que técnica e método; é um recurso que indica um procedimento organizado e especificamente de investigação, capaz de garantir a obtenção de resultados válidos para propostas desenhadas desde a formulação de um projeto”.

Diante da necessidade de compreender as múltiplas vozes e sentidos associados à trajetória da educação escolar indígena na comunidade Javaé, ancoramos esta investigação na História Oral Temática (HOT). Essa abordagem integrou-se ao percurso investigativo como recurso metodológico adequado à escuta e ao registro das narrativas dos sujeitos, possibilitando considerar as dimensões históricas, culturais e sociais presentes em suas experiências.

A HOT possibilita-nos compreender memórias individuais e coletivas a partir de narrativas que emergem em diálogo com determinado tempo histórico, respeitando os sentidos atribuídos pelos narradores às suas trajetórias e às transformações socioculturais em que estão inseridos.

Ao adotar essa abordagem, assumimos uma postura interpretativa e interativa, orientada pela valorização das histórias e culturas locais. Essa postura orientou a definição de procedimentos fundamentais para a produção das narrativas, respeitando os modos próprios de narrar, significar e compreender as experiências vividas. Dessa forma, a metodologia configura-se como instrumento ético de aproximação entre pesquisadores e comunidade, orientado pelo respeito às formas locais de construção de sentidos e conhecimentos.

Assim, a pesquisa foi delineada com abordagem qualitativa, de caráter exploratório quanto aos objetivos. Segundo Minayo (1994, p. 21):

Uma pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, opiniões, valores e atitudes, o que corresponde ao espaço mais profundo das relações, dos processos e das características que não podem ser limitadas à operacionalização de variáveis.

Conforme Michel (2005), a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador participação ativa em todas as etapas do processo investigativo, indo além da mera observação para alcançar uma compreensão aprofundada das realidades investigadas. Essa abordagem favorece a interação no contexto social e cultural dos participantes, ampliando as possibilidades de interpretação no processo investigativo. Entre os procedimentos adotados, destaca-se a pesquisa

de campo, que busca captar os significados atribuídos pelos sujeitos à realidade vivida, promovendo uma aproximação com o universo simbólico e experiencial dos envolvidos.

Consoante Melo (2017, p. 13), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo uso de técnicas voltadas à compreensão dos aspectos subjetivos do fenômeno investigado, como ideias, atitudes, opiniões, sentimentos, expectativas e aspirações dos participantes. Para o autor, “é aquela que se utiliza exclusivamente de técnicas qualitativas de pesquisa, aplicadas para captar ideias, atitudes, opiniões, sentimentos, expectativas e aspirações dos informantes sobre o objeto estudado”. Essa definição reforça o compromisso da abordagem qualitativa com a valorização das experiências dos sujeitos, buscando apreender os significados construídos em contextos específicos.

O autor supracitado reforça a relevância de compreender como as perspectivas, experiências e subjetividades dos participantes são importantes para a construção coletiva das informações no âmbito da pesquisa qualitativa. Para ele, trata-se de uma abordagem que utiliza técnicas qualitativas para captar tais dimensões a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos no estudo.

2.1 Delineamento metodológico da pesquisa

O processo da pesquisa foi delineado em três etapas interligadas, porém distintas, que se complementam: levantamento bibliográfico, pesquisa de campo para produção de dados e análise das evidências registradas, alinhadas aos objetivos do estudo.

A primeira etapa consistiu na pesquisa bibliográfica para o mapeamento do Estado do Conhecimento, que, segundo Morosini e Fernandes (2014, p.102), consiste em “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”. E orienta a desenvolver o “estado de conhecimento”, mediante as seguintes etapas.

- 1) análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, na perspectiva nacional e internacional; 2) identificação da temática da tese ou da dissertação, com clarificação da pergunta de partida e das palavras-chave ligadas ao tema; 3) leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos); 4) identificação de fontes e constituição do corpus de análise (Morosini e Fernandes 2014 p. 156).

Dessa forma, realizamos uma revisão bibliográfica com o objetivo de mapear o estado do conhecimento sobre a Educação Escolar Indígena, com foco no povo Javaé da Ilha do

Bananal, em dois bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), selecionados em razão de sua confiabilidade e reconhecimento acadêmico, no qual foram consideradas teses e dissertações disponíveis, no recorte temporal de 2007 a 2024 definido em consonância com os objetivos da pesquisa e com o contexto histórico-institucional da escolarização indígena investigada.

No primeiro momento, de caráter exploratório, utilizou-se o descritor “Educação Escolar Indígena”, com a finalidade de mapear a produção acadêmica nacional sobre o tema. Em razão do elevado número de resultados identificados, essa etapa teve função exclusivamente exploratória, servindo de base para o refinamento posterior das buscas. No segundo momento, procedeu-se à delimitação territorial da busca por meio do descritor “Educação Escolar Indígena AND Tocantins”, restringindo o levantamento ao contexto estadual.

No terceiro momento, operacionalizamos a delimitação étnico-escolar do objeto de pesquisa, articulação entre o pertencimento étnico e o contexto institucional, utilizando o descritor “Educação Escolar Indígena AND Javaé AND escola”, o que possibilitou identificar as produções acadêmicas diretamente relacionadas à educação escolar indígena do povo Javaé no contexto específico da escolarização.

A combinação dos descritores foi realizada por meio do operador booleano AND, articulando os termos de forma progressiva, o que possibilitou o refinamento dos resultados da busca e evitou a exclusão prematura de estudos, conforme demonstrado no quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição da produção acadêmica por descritor nas bases CAPES e BDTD (2007–2024)

Descritores	CAPES	BDTD	Total
Educação Escolar Indígena	849	606	1455
Educação Escolar Indígena AND Tocantins	17	18	35
Educação Escolar Indígena AND Javaé AND escola	02	02	04

Fonte: Elaborado pela autora com base nos bancos de dados (2025).

O Quadro 1 descreve o processo de refinamento progressivo do levantamento bibliográfico, evidenciando um movimento de afunilamento à medida que os descritores foram sendo especificados. Verificamos uma redução expressiva no quantitativo de produções acadêmicas quando o objeto de investigação é delimitado em termos territoriais e étnicos, o que

denota a escassez de estudos que abordem, de modo específico, a educação escolar indígena do povo Javaé no contexto institucional escolar.

Para a seleção das produções acadêmicas apresentadas a seguir no Quadro 2, de caráter analítico, utilizamos como critérios de inclusão: a) estudos que abordassem diretamente a educação escolar indígena; b) pesquisas que se referissem ao povo Javaé ou que contribuíssem metodológica e teoricamente para a compreensão da escolarização indígena desse povo; c) produções situadas no recorte temporal de 2007 a 2024.

Foram excluídos trabalhos que não tinham a educação escolar indígena como objeto central, produções repetidas entre as bases consultadas e estudos que não dialogavam com a presente investigação.

Quadro 2 – Produções acadêmicas selecionadas nas bases CAPES e BDTD (2007–2024)

Nº	Autor/ano	Título	Nível	Programa/Instituição	Orientador (a)
1	Mattos, Maria Leci de Bessa (2012)	A educação escolar indígena Javaé: um diálogo com as políticas públicas e o etnodesenvolvimento.	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Economia, Contabilidade e Administração. / Taubaté-SP	Dra. Elvira Aparecida Simões de Araújo
2	Matos, Solange Cavalcante de (2023)	Contribuições das narrativas ancestrais Javaé para os multiletramentos na Aldeia Boa Esperança, na perspectiva bilíngue e intercultural.	Doutorado	Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura – PPGLIT/ UFNT.	Dr. Francisco Edviges Albuquerque.
3	Silva, Vanessa Nascimento (2018)	Projetos extraescolares do curso de Educação Intercultural e a educação escolar indígena: um olhar etnomatemático sobre os saberes e fazeres Javaé.	Mestrado	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PRPG)/UFG	Dr. José Pedro Machado Ribeiro
4	Ramos, Gabriela Camargo (2016)	Sistemas de numeração e pinturas corporais Javaé: a etnomatemática por uma relação dialógica entre cultura e educação escolar.	Mestrado	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PRPG)/UFG	Dr. José Pedro Machado Ribeiro
5	FEITOSA, Leni Barbosa/ 2018	Da flecha à caneta: escolarização indígena Mëbêngôkre Gorotire.	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFT	Dr. Idemar Vizolli

nº	Autor/ano	título	Nível	Programa/Instituição	Orientador (a)
6	FEITOSA, Leni Barbosa/ 2024	Jenipapo, lápis e urucum: (des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire.	Doutorado	Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA)/ UFT.	Dr. Idemar Vizolli
7	MOREIRA, Sílvio Inácio (2022)	A “educação (escolar) indígena” e o “magistério indígena” na produção dos programas de pós-graduação da UFT/UFNT.	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFT.	Dr. José Damião Trindade Rocha
8	COSTA, Vanda Elizete Vieira da (2022)	Memórias de professores Xerentes: Contexto do Centro de Ensino Médio Xerente Cemix Wará Município de Tocantínia.	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFT.	Drª. Jocyléia Santana dos Santos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos bancos de dados CAPES e BDTD (2025).

O estudo de Mattos (2012) estabelece relação direta com a nossa pesquisa ao evidenciar a educação escolar indígena do povo Javaé à luz das políticas públicas educacionais e do etnodesenvolvimento. Sua contribuição consiste em oferecer uma leitura do marco político-institucional que fundamenta a escolarização indígena Javaé. A presente pesquisa dialoga com esse trabalho no que se refere à contextualização histórica e institucional da educação escolar indígena; contudo, diferencia-se ao adotar a história oral como eixo metodológico, deslocando o foco das políticas públicas para a experiência vivida e narrada pelos sujeitos desta pesquisa.

Matos (2023) corrobora o valor das narrativas ancestrais Javaé, do bilinguismo e da interculturalidade no contexto escolar. A relação entre os estudos se estabelece na centralidade atribuída à memória, à oralidade e à língua materna como fundamentos da educação escolar indígena. Entretanto, enquanto Matos analisa as contribuições dessas narrativas para os multiletramentos, esta pesquisa volta-se à reconstrução histórica da escolarização do povo Javaé por meio das narrativas de professores, liderança e anciã, ampliando a compreensão da escolarização em sua dimensão histórica e institucional.

A dissertação de Silva (2018) relaciona-se a esta pesquisa ao evidenciar os saberes e fazeres Javaé presentes nos Projetos Extraescolares e suas contribuições para a educação escolar indígena, sob a perspectiva da etnomatemática e da interculturalidade. O diálogo ocorre na

valorização do protagonismo indígena e dos conhecimentos próprios no espaço escolar. A distinção reside no fato de que a presente investigação não se detém em áreas específicas do conhecimento, mas busca compreender a escola indígena em sua totalidade histórica, social e cultural.

De modo semelhante, o trabalho de Ramos (2016) estabelece relação com esta pesquisa ao discutir a inserção de conhecimentos etnomatemático Javaé na escola indígena, reforçando a escola como espaço de mediação intercultural. Todavia, esta investigação amplia esse debate ao privilegiar a narrativa histórica e as memórias dos sujeitos como fontes centrais para compreender o processo de escolarização indígena.

As pesquisas de Feitosa (2018) e Feitosa (2024), embora tratem do povo Mëbêngôkre Gorotire, relacionam-se metodologicamente com este estudo, especialmente pelo uso da história oral e da análise do processo histórico de escolarização indígena. Esses trabalhos contribuem para fundamentar o percurso metodológico da presente pesquisa, ao evidenciar a potência das narrativas e da escuta dos sujeitos indígenas para a compreensão da educação escolar indígena.

O trabalho de Moreira (2022) estabelece relação com esta investigação ao realizar um estado do conhecimento acerca das produções acadêmicas sobre educação indígena, educação escolar indígena e magistério indígena nos programas de pós-graduação da UFT e da UFNT. Sua contribuição situa-se no mapeamento do campo de estudos e na identificação de lacunas da produção acadêmica regional, reforçando a relevância da presente pesquisa.

Por fim, a dissertação de Costa (2022), ao abordar as memórias de professores Xerente por meio da história oral temática, relaciona-se diretamente com esta pesquisa no plano metodológico, ao compartilhar a centralidade atribuída às memórias docentes como fonte para a reconstrução da história da educação indígena. A especificidade da presente investigação, entretanto, está no foco sobre o povo Javaé e na análise da constituição histórica da escolarização em seu contexto sociocultural próprio.

Dessa forma, o diálogo estabelecido com as produções selecionadas evidencia que, embora existam estudos relevantes sobre educação escolar indígena, políticas públicas, saberes específicos e memória, ainda são incipientes as pesquisas que abordem as escolas indígenas Javaé a partir de uma narrativa histórica construída pelas vozes da própria comunidade.

E para fortalecermos a discussão, elucidamos o arcabouço normativo que estrutura e regulamenta a educação escolar indígena no Brasil e no estado do Tocantins, que será base para

a análise documental, uma vez que essas normativas legais constituem o alicerce para a construção da Seção 3 desta pesquisa.

2.1.1 Análise documental: marco normativo da educação escolar indígena

No âmbito desta investigação, realizamos uma análise documental, tomando como documentos leis, decretos, resoluções, pareceres e portarias que estruturam a educação escolar indígena no Brasil e no estado do Tocantins. Conforme orienta Bardin (2016), a análise documental constitui uma etapa fundamental da pré-análise, uma vez que permite a seleção, organização e sistematização dos documentos que fundamentam o campo empírico da pesquisa.

O *corpus* documental foi definido a partir dos seguintes critérios: (a) pertinência temática à educação escolar indígena; (b) abrangência normativa nos âmbitos federal e estadual; e (c) relevância histórica para o período de constituição e consolidação das políticas educacionais indígenas. Embora o recorte empírico da pesquisa situe-se entre os anos de 2007 e 2024, o levantamento normativo abrangeu documentos produzidos entre 1988 e 2024, com o objetivo de compreender os marcos legais que antecedem e acompanham o período investigado.

Para fins analíticos, os documentos foram organizados em dois blocos históricos: o primeiro compreende o período de 1988 a 2008, marcado pelo reconhecimento constitucional dos direitos indígenas e pela formulação inicial das diretrizes da educação escolar indígena, a saber na tabela a seguir.

Quadro 3. Documentos normativos da educação escolar indígena (1988–2008)

Ano	Documento	Descrição	No âmbito
1988	Constituição da República Federativa do Brasil (05 de outubro de 1988).	Estabelece direitos e diretrizes fundamentais para a educação no Brasil, incluindo o direito à educação diferenciada para os povos indígenas.	Federal
1996	Lei nº 9.394 (20 de dezembro de 1996).	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo a educação para povos indígenas.	Federal
1998	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).	Documento que apresenta considerações gerais sobre a educação escolar indígena diferenciada, específica, bilíngue, intercultural e comunitária.	Federal

Ano	Documento	Descrição	No âmbito
1998	Lei nº 1038, (22 de dezembro de 1998)	Dispõe sobre diretrizes educacionais no Tocantins.	Estadual
1999	Resolução CEB/CNE nº 03 (10 de novembro de 1999).	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.	Federal
2002	Referenciais para a formação de professores indígenas (março de 2002).	Estabelece as diretrizes e métodos para a formação de professores indígenas, levando em consideração a especificidade cultural e a necessidade de uma educação bilíngue e intercultural.	Federal
2005	Decreto nº 2.367, (14 de março de 2005).	Cria o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins.	Estadual/Tocantins
2007	Lei nº 78, (20 de junho de 2007).	Regulamenta a criação e funcionamento das escolas indígenas no Tocantins.	Estadual/ Tocantins
2008	Lei nº 11.645 (10 de março de 2008).	Torna obrigatória a inclusão da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares.	Federal

Fonte: Elaborado pela autora, junho de 2026

O quadro evidencia a constituição progressiva do arcabouço jurídico e normativo que fundamenta a educação escolar indígena no Brasil e no estado do Tocantins. Observa-se que o marco inicial desse processo é a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que reconhece os direitos dos povos indígenas e estabelece princípios fundamentais para a garantia de uma educação diferenciada, assegurando o respeito às suas línguas, culturas e formas próprias de organização social.

Por meio desse marco constitucional, diversas normativas passaram a regulamentar e orientar a implementação da educação escolar indígena em âmbito nacional. Entre elas, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, que reafirma o direito dos povos indígenas a uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. Na mesma direção, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998, constitui um documento orientador que apresenta princípios pedagógicos e curriculares voltados à valorização das identidades culturais e linguísticas dos povos indígenas.

Ainda no final da década de 1990, a Resolução CEB/CNE nº 03/1999 consolidou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, estabelecendo parâmetros para a organização das escolas indígenas no país. Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002) ampliaram o debate sobre a formação docente e o fortalecimento das práticas educativas voltadas aos contextos socioculturais indígenas.

No âmbito estadual, observa-se que o estado do Tocantins também instituiu instrumentos normativos específicos para regulamentar e fortalecer a educação escolar indígena em seu território. A Lei nº 1038/1998, o Decreto nº 2.367/2005, que cria o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins, e a Lei nº 78/2007, que regulamenta a criação e funcionamento das escolas indígenas no estado, evidenciam esforços institucionais voltados à organização e consolidação dessa modalidade de ensino.

Por fim, destaca-se a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, ampliando a visibilidade e a valorização desses povos no sistema educacional brasileiro.

O segundo quadro explicitado abrange o período de 2009 a 2024, caracterizado pela institucionalização das políticas educacionais em territórios etnoeducacionais e pelo fortalecimento das normativas no âmbito estadual.

Quadro 4. Documentos normativos da educação escolar indígena (2009–2024)

Ano	Documento	Descrição	No âmbito
2009	Decreto Presidencial nº 6.861 (27 de maio de 2009).	Define a organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais.	Federal
2009	Lei nº 2.139, (3 de setembro de 2009).	Regulamenta políticas para a educação escolar indígena no Tocantins.	Estadual (Tocantins)
2012	Resolução CEB/CNE nº 05 (22 de junho de 2012).	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.	Federal
2012	Decreto nº 4.533, 19 de abril de 2012).	Estabelece novas diretrizes para o Conselho de Educação Escolar Indígena do Tocantins.	Estadual (Tocantins)
2014	Lei nº 13.005 (25 de junho de 2014).	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e inclui a educação escolar indígena no plano.	Federal

Ano	Documento	Descrição	No âmbito
2015	(Resolução no 1, de 7 de janeiro de 2015).	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.	Federal
2018	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Define as aprendizagens essenciais da educação básica, incorporando a valorização da diversidade cultural e a abordagem da história e cultura indígena de forma transversal no currículo.	Federal
2015	Lei nº 2.977 (8 de julho de 2015)	Institui o Plano Estadual de Educação do Tocantins (2015-2025).	Estadual (Tocantins)
2019	Resolução nº 024 (14 de março de 2019).	Atualiza diretrizes para a educação escolar indígena no Tocantins.	Estadual (Tocantins)
2023	Medida Provisória nº 8 (20 de abril de 2023).	Estabelece novas normativas para a educação escolar indígena no estado Tocantins	Estadual (Tocantins)
2023	Lei nº 4.220, (28 de agosto de 2023).	Institui o Programa de Fortalecimento da Educação (PROFE) das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino.	Estadual (Tocantins)
2024	Portaria SEDUC nº 778 (5 de junho de 2024)	Cria a Comissão para a construção da Política Estadual da Educação Escolar Indígena Tocantins	Estadual (Tocantins)

Fonte: Elaborado pela autora, junho de 2026

A partir de 2009, observa-se o fortalecimento das políticas de educação escolar indígena, com ênfase na organização territorial, na gestão própria das escolas e na ampliação das responsabilidades dos sistemas estaduais de ensino.

No plano nacional, destacam-se o Decreto Presidencial nº 6.861/2009, que institui a organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais, e a Resolução CEB/CNE nº 05/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Assim como o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que incorpora metas voltadas à garantia e fortalecimento da educação escolar indígena no sistema educacional brasileiro, bem como a Resolução nº 1/2015, que estabelece diretrizes para a formação de professores indígenas.

No âmbito estadual, o estado do Tocantins passa a instituir um conjunto mais consistente de instrumentos normativos voltados à organização e fortalecimento da educação escolar indígena em seu território. Entre eles destacam-se a Lei nº 2.139/2009; o Decreto nº

4.533/2012, que redefine diretrizes para o Conselho de Educação Escolar Indígena do estado; e o Plano Estadual de Educação (Lei nº 2.977/2015), que estabelece metas específicas para o desenvolvimento da educação escolar indígena. Há também normativas mais recentes, como a Resolução nº 024/2019, a Medida Provisória nº 8/2023, a Lei nº 4.220/2023 e a Portaria SEDUC nº 778/2024, as quais evidenciam a continuidade das ações institucionais voltadas à organização, fortalecimento e formulação de políticas públicas direcionadas à educação escolar indígena no território do Tocantins. Após os mapeamentos, buscamos nos aproximar do contexto vivido, inserindo-nos na pesquisa de campo.

2.2 Procedimentos da pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Indígena Watakuri, localizada na Aldeia Boa Esperança, território do povo Javaé, na Ilha do Bananal, estado do Tocantins e seguiu os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, e pela Resolução CNS nº 304/2000, que trata especificamente de pesquisas com populações indígenas.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), recebendo parecer favorável em 28 de outubro de 2024, sob o CAAE nº 81687124.7.0000.5519.

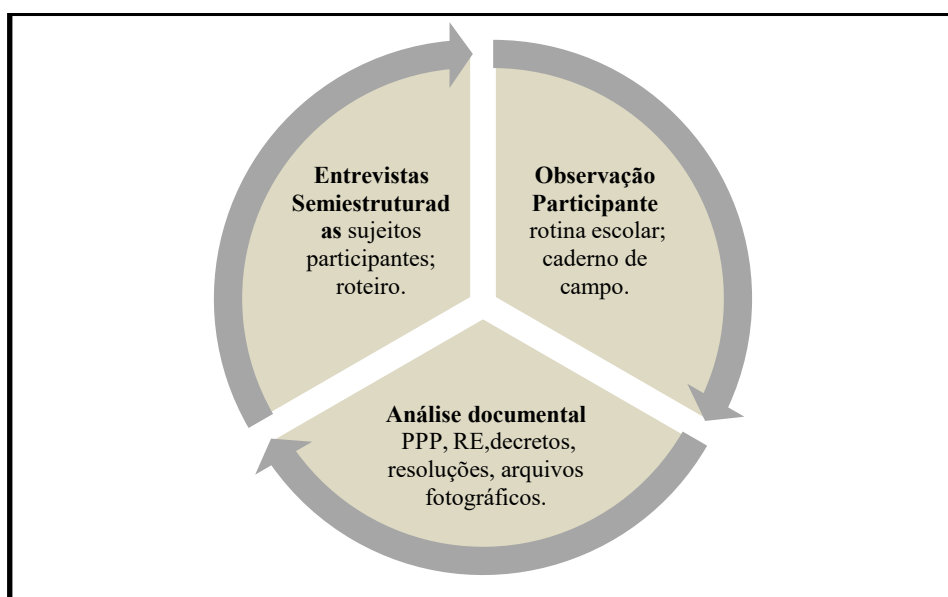
Em conformidade com essas resoluções, foram emitidos documentos como o pedido de autorização à Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para ingresso em terras indígenas, bem como autorizações formais da instituição escolar indígena, do representante comunitário (cacique) e da Superintendência Regional de Ensino (SRE).

Importa destacar que apenas após a aprovação ética foi realizado o contato com os participantes. Houve uma reunião na comunidade para apresentar os objetivos da pesquisa e seus possíveis benefícios. Ao aceitarem participar, os entrevistados assinaram, juntamente com a pesquisadora, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo apresentado no Apêndice B. No termo ressaltou-se que a participação era voluntária, e que os participantes poderiam desistir a qualquer momento, sem prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. O TCLE foi apresentado em duas vias, sendo uma entregue ao participante.

A pesquisadora assumiu o compromisso de zelar pelo uso ético dos dados coletados na Escola Indígena Watakuri e na comunidade Javaé, conforme estabelecido no Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD), apresentado no Apêndice C. Os participantes tiveram acesso ao texto integral das entrevistas degравadas e, somente após a aprovação formalizada por meio do Termo de Aprovação da Degравação, Apêndice D, foi permitida a utilização do conteúdo para fins acadêmicos.

Após a conclusão das etapas de aprovação ética e das autorizações institucionais, a pesquisa de campo foi estruturada, por meio da articulação entre entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental, compreendidas como procedimentos integrados de produção dos dados conforme descritos na Figura 2, abaixo. Esses procedimentos foram organizados de modo a permitir a apreensão das dimensões históricas, culturais e institucionais que atravessam a trajetória da educação escolar indígena na comunidade Javaé.

Figura 2 – Técnicas e instrumentos de produção e análise de dados



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Por meio da representação visual da figura, elucidamos a articulação entre entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental, contribuindo para a compreensão do percurso metodológico adotado.

A autora Szymanski (2010) menciona que as entrevistas constituem um valioso instrumento de conhecimento interpessoal, que possibilita a apreensão de fenômenos a partir do diálogo entre entrevistado e entrevistador. Esse recurso vem sendo amplamente utilizado nas

pesquisas sociais como uma alternativa para o estudo de significados subjetivos e de fenômenos cuja complexidade não permite o uso de instrumentos fechados e padronizados.

Em consonância, Lüdke e André (1986, p. 34) apontam a eficácia das entrevistas, relacionando-as diretamente com sua flexibilidade e adaptabilidade: “têm seu destino selado quando saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”.

Nessa mesma vertente, Triviños (1987) afirma que as entrevistas atuam de forma eficaz na produção de dados qualitativos, proporcionando, de maneira detalhada, as perspectivas e experiências dos participantes. Diferentes formatos de entrevistas (estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas) são utilizados conforme os objetivos da pesquisa e o grau de estruturação necessário. No caso da nossa pesquisa com os Javaé, as entrevistas semiestruturadas foram escolhidas por sua flexibilidade, permitindo uma interação dinâmica entre pesquisadores e participantes.

Alberti (2005) concorda com Triviños (1987) em aspectos essenciais sobre a importância da entrevista semiestruturada na coleta de dados, embora apresentem abordagens distintas quanto à elaboração do roteiro e aos objetivos dessa técnica. Para Triviños (1987), é fundamental que as entrevistas semiestruturadas se baseiem em teorias e hipóteses previamente estabelecidas, com o intuito de permitir que novas questões surjam a partir das respostas dos participantes, sempre buscando uma compreensão mais profunda do tema em questão. Assim, o entrevistador deve organizar as perguntas iniciais, direcionando a interação, mas também abrir espaço para que novos temas emergjam à medida que a conversa avança.

Nesse contexto, Alberti (2005) afirma que, ao planejar uma entrevista semiestruturada, é essencial que o roteiro aborde as questões mais pertinentes à pesquisa, que irão direcionar o estudo de forma mais efetiva. Triviños (1987) destaca a importância do roteiro como uma ferramenta para orientar a coleta de informações, enquanto Alberti (2005, p. 83) ressalta que ele deve contemplar os aspectos mais relevantes da pesquisa, especialmente “as questões que nortearam o estudo”.

Assim, as entrevistas foram orientadas por um roteiro semiestruturado (Apêndice A), desenvolvido pela pesquisadora e alinhado às diretrizes essenciais da história oral apontadas por Thompson (1992), que recomenda que o roteiro seja claro, objetivo e utilize uma linguagem acessível, evitando questões complexas, ambíguas ou tendenciosas.

Além das entrevistas, foi aplicada a técnica da observação participante. Para May (2001, p. 177), trata-se de um “processo no qual um investigador estabelece um relacionamento

multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural, com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo”.

Adotamos a observação participante com o objetivo de favorecer a imersão no contexto educacional, possibilitando o acompanhamento das dinâmicas pedagógicas e das práticas culturais no cotidiano escolar. A observação foi registrada de forma contínua no caderno de campo e orientada por eixos previamente definidos, a saber:

- a) organização do cotidiano escolar e das rotinas pedagógicas;
- b) práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas em sala de aula;
- c) uso da língua indígena e da língua portuguesa nas interações escolares;
- d) relações entre escola, comunidade e práticas culturais presentes no contexto da aldeia;
- e) práticas de valorização da cultura e da identidade indígena no ambiente escolar.

Segundo Alves (2001, p. 224), “o caderno pode ser considerado como um registro de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos [...]”.

Para complementar a análise, utilizamos documentos oficiais da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, por se tratar de registros institucionais diretamente relacionados à organização pedagógica e administrativa da Escola Indígena Watakuri. A leitura e a análise desses documentos foram realizadas à luz do marco normativo da educação escolar indígena, descritos no Quadro 3 (p. 38) e no Quadro 4 (p. 40), com a finalidade de orientar o procedimento de análise dos documentos institucionais considerados na pesquisa.

A seleção dos participantes ocorreu de forma intencional, na qual selecionamos sujeitos que, por suas experiências e funções desempenhadas, constituem referências para a compreensão da escolarização do povo Javaé, possibilitando o acesso a memórias, práticas educativas e transformações vivenciadas no período investigado. Foram incluídos 4 professores indígenas, 1 liderança (cacique), 1 anciã e 1 informante direto, como descrito, no quadro 6, a seguir.

Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa

Participantes	Sexo	Idade	Escolaridade concluída	Formação no período da produção dos dados (2024)	Vínculo/Função/Tempo de atuação.
---------------	------	-------	------------------------	--	----------------------------------

Ana Maria Paz Sousa Araujo	Feminino	55	Pedagoga	-	Escola/Diretora/14 anos
Participantes	Sexo	Idade	Escolaridade concluída	Formação no período da produção dos dados (2024)	Vínculo/Função/Tempo de atuação.
Arias Myxiwari Javaé (Paloma) ³	Feminino	41	Ensino Médio	Licenciatura em Matemática (UFT).	Escola/Professora/3 anos
Joel Ererene Javaé	Masculino	41	Magistério Indígena	Licenciatura Intercultural Indígena (UFG).	Escola/Professor/18 anos
Lucirene Behederu Javaé	Feminino	67	Magistério Indígena	-	Comunidade/Anciã
Micael Weheria Vinicius Batista Javaé	Masculino	36	Técnico em Enfermagem	-	Comunidade/Cacique
Rogério Kusiwana Javaé	Masculino	37	Ensino Médio Normal	Licenciatura Intercultural Indígena (UFG).	Escola/Professor/4 anos
Wairama Xiwelelari Wataju Javaé (Wekuma)	Masculino	31	Ensino Médio	-	Colaborador na escola/(informante direto)

Fonte: dados da pesquisa, elaborados pela autora, (2025)

O Quadro 6 apresenta o perfil dos participantes da pesquisa e evidencia os critérios de inclusão e a amostragem intencional, sendo que a anciã foi escolhida por preservar as memórias dos primeiros processos de escolarização da comunidade e por ter participado dessa trajetória como professora indígena e liderança na época; o cacique, por acompanhar e representar as demandas educacionais da comunidade; a diretora, por sua atuação na organização pedagógica e administrativa da escola; os professores, por vivenciarem cotidianamente o fazer pedagógico e as transformações da instituição; e o informante direto, por ter sido alfabetizado nos primeiros anos de funcionamento da escola e compartilhar memórias desse processo.

As visitas ocorreram no mês de novembro de 2024, período em que foram realizadas oito gravações, utilizando-se o gravador e o microfone do celular. Na ocasião, foram feitas quatro observações da rotina escolar em sala de aula e busca por documentos do período de implementação da escola.

2.3 Do oral ao escrito: procedimentos e análise dos dados

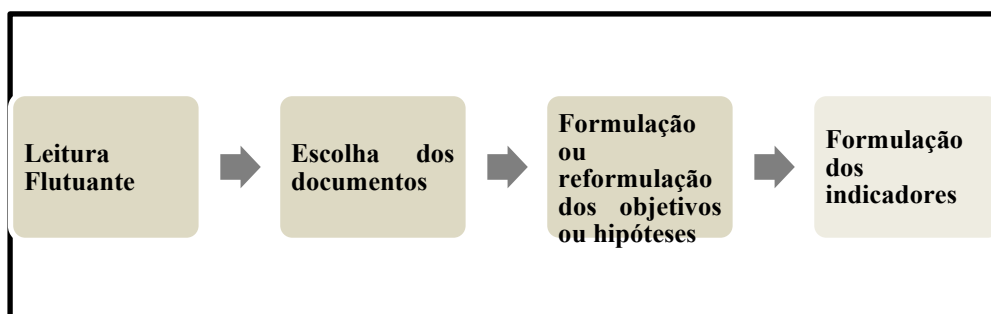
³ A professora em questão é uma mulher indígena transexual, registrada civilmente como Arias Myxiwari Javaé. No entanto, considerando sua preferência por ser chamada de Paloma, adotou-se esse nome ao longo deste artigo, respeitando sua identidade e escolha pessoal.

Para atender aos objetivos da pesquisa, realizamos a análise de conteúdo das entrevistas, dos documentos e do registro da observação participante, com base na técnica proposta por Bardin (2016, p. 125), que parte de critérios organizativos iniciados na fase de pré-análise: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final”. A análise foi conduzida com base em categorias pré-definidas, alinhadas aos objetivos da pesquisa, e organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na fase de pré-análise, organizamos os materiais, como as anotações do diário de campo e as transcrições completas das entrevistas. Conforme orienta Szymanski (2010), após a realização das entrevistas e a transcrição dos registros orais, procedemos à devolução do material aos entrevistados para leitura, consideração e validação do conteúdo, possibilitando correções, complementações ou ajustes, quando necessários. Esse procedimento teve como finalidade assegurar a fidedignidade das narrativas e a legitimidade das fontes produzidas. O objetivo dessa etapa é descrever o *corpus* da pesquisa, definido por Bardin (2016, p. 96) como “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

Em seguida, realizamos a exploração do material, etapa longa e minuciosa que consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, conforme regras previamente formuladas (Bardin, 2016, p. 131). Para isso, é preciso “ler e reler” o material até alcançar uma “espécie de impregnação” do conteúdo (Lüdke e André, 1986, p. 48). A Figura 3 apresenta um organograma das ações executadas na análise dos materiais, conforme Bardin (2016). Nela, podemos observar cinco fases a serem seguidas.

Figura 3 - Organograma das ações executadas conforme Bardin (2016)



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Conforme a figura 3, a primeira fase, denominada Leitura Flutuante, consistiu no contato inicial com os documentos, realizando uma leitura exploratória para obter uma compreensão geral do conteúdo. Em seguida, procedemos à Escolha dos Documentos, momento em que selecionamos os materiais mais relevantes e alinhados aos objetivos da pesquisa.

A terceira fase, Formulação ou Reformulação dos Objetivos, é marcada pela definição clara das perguntas de pesquisa ou pelos ajustes necessários nas hipóteses, baseando-se nas primeiras impressões dos documentos analisados. Posteriormente, a Formulação dos Indicadores configurou-se como a etapa de construção dos critérios que utilizamos para analisar e interpretar os dados extraídos dos documentos, ou seja, estabeleceu os parâmetros que guiaram a interpretação dos resultados, assegurando a coerência e a objetividade na análise.

Por meio da Leitura Flutuante, conforme orienta Bardin (2016), realizamos o contato inicial com o material, com a finalidade de familiarização com o conteúdo e de reconhecimento preliminar dos temas recorrentes, sem caráter interpretativo. A partir dessa etapa, foram selecionados os documentos que compuseram o *corpus* da análise, observando os critérios de representatividade, homogeneidade temática e pertinência ao objeto de estudo, de modo que os documentos selecionados compartilhassem coerência quanto ao recorte temporal, ao contexto institucional e à vinculação com a educação escolar indígena do povo Javaé.

Após esse mapeamento, foi descrito o *corpus* da pesquisa, definido por Bardin (2016, p. 96) como “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Esse material foi, então, submetido ao processo de categorização, que consiste em classificar os elementos com base na diferenciação e reagrupamento segundo seus significados, temas e sujeitos. De acordo com Bardin (2016, p. 147), “a categorização é uma classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento [...]”.

Nesse sentido, por meio das técnicas e instrumentos de produção de dados adotados na pesquisa de campo, organizamos as categorias de análise em consonância com os objetivos do estudo. Essas categorias foram definidas de modo a explicitar a relação entre os dados produzidos, as técnicas utilizadas e os objetivos investigativos, permitindo identificar a origem das informações que compõem o *corpus* da pesquisa. O Quadro 5, a seguir, apresenta essa organização.

Quadro 6 - Organização das categorias e subcategorias de análise

Categoria	Subcategorias	Instrumento de produção dos dados	Objetivo relacionado
Memórias da escolarização indígena Javaé	- Criação da Escola Indígena Watakuri; - Primeiros espaços de escolarização; - Trajetórias docentes; - Experiências de escolarização na comunidade; - Participação comunitária na construção da escola.	- Entrevistas semiestruturadas; - Registros fotográficos.	Objetivo 1: Descrever o processo histórico de criação e implementação da Escola Indígena Watakuri.
Língua, cultura e transmissão de saberes	- Uso da língua <i>Iny Ribê</i>; - Oralidade e ancestralidade; - Produção de materiais didáticos; - Saberes culturais no cotidiano escolar; - Participação dos anciãos nos processos educativos.	- Entrevistas semiestruturadas; - Análise documental (PPP); - Caderno de campo; - Observação participante; - Registros fotográficos.	Objetivo 4: Evidenciar as contribuições da educação escolar indígena na valorização da cultura e língua materna.
Práticas Pedagógicas	- Integração entre cultura e ensino; - Temas interculturais; - Relação entre conhecimentos indígenas e conteúdos escolares; - Adaptação curricular; - Desafios pedagógicos.	- Entrevistas semiestruturadas; - Observação participante; - Caderno de campo; - Registros fotográficos.	Objetivo 3: Narrar as perspectivas dos professores, cacique e anciã sobre a educação escolar indígena.
Organização e Cotidiano escolar	- Normatização escolar; - Instrumentos de avaliação; - Regimento Escolar e PPP; - Organização pedagógica; - Participação comunitária no cotidiano escolar.	- Análise documental; - Observação participante; - Caderno de campo; - Registros fotográficos.	Objetivo 2: Conhecer os documentos e práticas que normatizam a constituição da Escola Indígena Watakuri.
Escola indígena, resistência e políticas públicas	- Formação de professores indígenas; - Relação entre políticas públicas e realidade local; - Autonomia pedagógica; - Fortalecimento cultural; - Transformações sociais e desafios contemporâneos.	- Entrevistas semiestruturadas; - Observação participante; - Caderno de campo; - Registros fotográficos.	Objetivo 4: Evidenciar suas contribuições para a preservação cultural.

Fonte: Baseado na análise de conteúdo de Bardin (2016). Elaborado pela autora com base nos dados coletados, 2025.

As três técnicas utilizadas, entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação participante foram articuladas de forma complementar, com o objetivo de possibilitar a triangulação dos dados, conforme a proposição metodológica de Denzin (2009).

A triangulação de dados, conforme Denzin (2009), refere-se à coleta de informações em diferentes momentos e a partir de fontes distintas, permitindo o cruzamento dos dados produzidos. O autor distingue subtipos dessa triangulação ao considerar a variação temporal, espacial e de sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, articulamos dados provenientes

de diferentes fontes e contextos, produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas, da observação participante e da análise documental, respeitando o contexto investigado.

Os dados foram tratados e analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo Temática, a qual, segundo Bardin (2016), encontra na Análise Categorical uma abordagem consolidada na tradição da Análise de Conteúdo. Essa técnica é amplamente adotada no campo da educação para a identificação e construção de categorias analíticas a partir da materialidade investigada.

Com os dados sistematizados, o tratamento dos resultados pôde ser realizado por meio de inferência e interpretação. Para Bardin (2016, p. 131), “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Dessa forma, definimos os procedimentos analíticos que orientaram a realização das inferências e interpretações posteriormente desenvolvidas, em consonância com os objetivos da pesquisa e assumimos o papel ético.

2.4 Aspectos Éticos

Ao lidar com relatos e vivências de pessoas que compartilham suas experiências com o intuito de contribuir para a construção do conhecimento, recai sobre o pesquisador a responsabilidade ética no tratamento dos dados. É fundamental ressaltar que as narrativas compartilhadas não pertencem exclusivamente ao pesquisador, pois estão intrinsecamente ligadas ao contexto, identidade e trajetória de vida dos entrevistados. Esse vínculo entre pesquisador e participante não se encerra com a coleta dos dados, exigindo, ao contrário, uma atenção ética contínua, sobretudo no momento da redação e interpretação das palavras confiadas.

Nesse sentido, Portelli (2010) ilustra de maneira contundente essa responsabilidade ética que permeia todo o processo de pesquisa:

A palavra que recebemos é uma palavra alheia; porém a palavra que escrevemos, essa é nossa, essa está em nosso nome, aquele que aparece na capa dos livros que escrevemos. Mas essa palavra nossa, esses livros que levam nossos nomes, não os produzimos somente com nossas palavras; nós os produzimos com as palavras alheias que os entrevistados nos confiaram no encontro dialógico. Pois a relação entre o entrevistador e o entrevistado não se acaba ao desligar o gravador ou a câmera de vídeo; ela continua, continua na responsabilidade que nos confiam quando nos dão de presente ou nos emprestam essas palavras, esses contos que não nos pertencem. (Portelli, 2010, p. 6).

Durante todo o processo, reafirmamos o compromisso ético, garantindo transparência no uso dos dados e assegurando que a voz e os direitos dos participantes fossem plenamente respeitados em todas as etapas, desde a coleta até a análise e publicação dos resultados.

Esse compromisso não apenas fortalece a integridade do estudo, mas também é essencial para compreender como as políticas educacionais voltadas à educação escolar indígena no Brasil e neste estudo, especificamente no estado do Tocantins são estruturadas por meio de um processo de regulamentação que visa garantir os direitos historicamente reivindicados há mais de 520 anos pelos povos indígenas, especialmente no que se refere à gestão e aos conteúdos de suas escolas.

3 DA POLÍTICA NACIONAL À REALIDADE LOCAL: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM ESTRUTURAÇÃO

O Bem Viver é um corpo vivo em uma terra viva. A gente não pode incidir sobre a Terra como se a gente fosse uma máquina retroescavadeira. Nós não temos que formar técnicos. A gente tem que ajudar a formar seres humanos.

(Krenak, 2020, p. 19-20).

É necessário retirar do contexto da educação escolar indígena ações que se limitem à mera formação técnica, com uma visão reducionista da educação voltada apenas para a produtividade. Para tanto, a implementação de políticas públicas deve considerar a educação como um espaço de fortalecimento cultural, garantindo que o conhecimento transmitido nas escolas dialogue com a cultura e os valores dos povos indígenas. Esse processo promove não apenas a escolarização, mas a formação integral de indivíduos enraizados em sua comunidade e história.

Nesse sentido, esta seção inicia a narração da trajetória de implementação das diretrizes nacionais da educação escolar indígena para a realidade local do povo Javaé. Apresenta, inicialmente, um breve panorama da história da educação indígena, seguido pelo marco da construção de sua autonomia e liberdade, reconhecido pela Constituição Federal de 1988. Esta reconhece a pluralidade étnica e cultural do país, assegurando aos povos indígenas o direito a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural.

Na sequência, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e outros documentos normativos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Indígena. O texto prossegue abordando o plano normativo que orienta a implementação dessas políticas no estado do Tocantins, sob a perspectiva de autores como Araujo (2015), Albuquerque (2011), Muniz (2017), Feitosa (2018), Andrade (2022), Brasil (1988, 1996, 1998, 2001, 2008, 2009, 2012, 2013, 2014, 2015, 2024), e Tocantins (1998, 2005, 2009, 2012, 2015, 2018, 2019, 2023, 2024), dentre outros.

3.1. Educação escolar indígena: os alicerces para a estruturação

A educação escolar indígena, caracterizada por sua natureza intercultural, bilíngue e diferenciada, surgiu como uma resposta de resistência ao modelo colonizador da escola

tradicional. Historicamente, desde a chegada dos colonizadores portugueses em 1500, a educação foi amplamente utilizada como um mecanismo de controle e assimilação cultural, impondo modelos pedagógicos voltados à catequese. Feitosa (2018, p. 67) destaca que essa “sistematização do plano de estudo jesuítico baseava-se, primeiramente, na aprendizagem da língua portuguesa, com o intento de assimilar os costumes dos invasores, prosseguindo com o doutrinamento de estudos voltados à conduta cristã”.

Por muito tempo, esse modelo ocasionou a repressão das tradições indígenas, gerando um contexto em que as práticas educativas visavam extinguir a diversidade cultural e linguística desses povos, numa tentativa sistemática de integração forçada à sociedade colonial.

A proposta de uma nova concepção de educação escolar indígena começou a se desenvolver na década de 1970, impulsionada por iniciativas das próprias comunidades indígenas em parceria com seus aliados. Contudo, foi apenas nos anos 1990 que o tema ganhou espaço na agenda do Ministério da Educação, fruto das críticas e pressões resultantes das mobilizações indígenas e da opinião pública nacional e internacional, que denunciavam as práticas de etnocídio promovidas pelo Estado brasileiro.

É importante destacar que as mudanças na política educacional voltada para os povos indígenas, assim como em outras políticas direcionadas a esses grupos, frequentemente ocorreram por meio de homologação. Isso significa que o governo foi levado a reconhecer a legitimidade e os avanços de experiências inovadoras já existentes nas comunidades, muitas vezes apoiadas por suas assessorias. Essas iniciativas emergiam como formas de resistência aos modelos colonialistas e integracionistas, além de representarem estratégias para recuperar autonomias internas e garantir direitos coletivos, promovendo mudanças significativas nas estruturas jurídicas e administrativas do país.

Um novo paradigma educacional emergiu após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu os direitos indígenas à educação bilíngue e intercultural, valorizando as culturas e línguas tradicionais. Esse marco legal busca superar, de forma decisiva, a concepção de “incapacidade indígena”, promovendo uma nova visão que reconhece e fortalece a autonomia dos povos indígenas. Rompe-se, assim, com o modelo tutelar vigente desde a chegada dos portugueses em 1500, que conferia ao Estado a autoridade de decidir os caminhos dos povos indígenas, impondo políticas e práticas culturais excludentes e assimilacionistas.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) definiu os princípios fundamentais que guiariam a democracia brasileira. Com isso, a educação escolar indígena alcançou o status de Política Pública Obrigatória (arts. 210, 215, 231 e 232, CF/88) e Direito Público e Subjetivo

(art. 208, VII, § 1º, CF/88). Esses artigos da Constituição expressam um novo paradigma normativo de reconhecimento do direito à diferença.

Art. 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

2 – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215 – O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais populares e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

1 – O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 231 – São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232 – Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (Brasil, 1988, p. 124-134).

Esse conjunto de dispositivos legais representa uma inflexão no tratamento jurídico destinado aos povos indígenas, ao deslocar a lógica assimilacionista para o reconhecimento da diferença. Contudo, a consolidação desses direitos no campo educacional depende de sua efetivação nos contextos locais, o que evidencia tensões entre o plano normativo e a realidade vivida nas comunidades indígenas.

Assim, ao vincular a educação à proteção dos direitos culturais, a LDB, em seu Art. 79, afirma a necessidade de uma educação escolar indígena que valorize as tradições, línguas e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas:

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 a participação 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, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

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

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

A LDB, ao incorporar esses princípios, reforça o compromisso do Estado com uma educação que reconheça as especificidades socioculturais dos povos indígenas. Entretanto, a materialização dessas diretrizes ainda se apresenta como um desafio, sobretudo no que se refere à garantia de condições estruturais e pedagógicas adequadas às realidades locais.

Nesse contexto, o paradigma normativo inaugurado pela Constituição Federal de 1988 é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), ao reconhecer o respeito às diferenças socioculturais dos povos indígenas e assegurar o direito a uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

Grupioni (2008, p. 82-83) vai além ao afirmar que 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”.

Nessa trajetória de consolidação de uma educação escolar diferenciada, destaca-se o ano de 1998, com o surgimento do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), desenvolvido por lideranças indígenas de diversas regiões do Brasil, em colaboração com especialistas em educação, antropólogos e docentes de várias áreas do conhecimento.

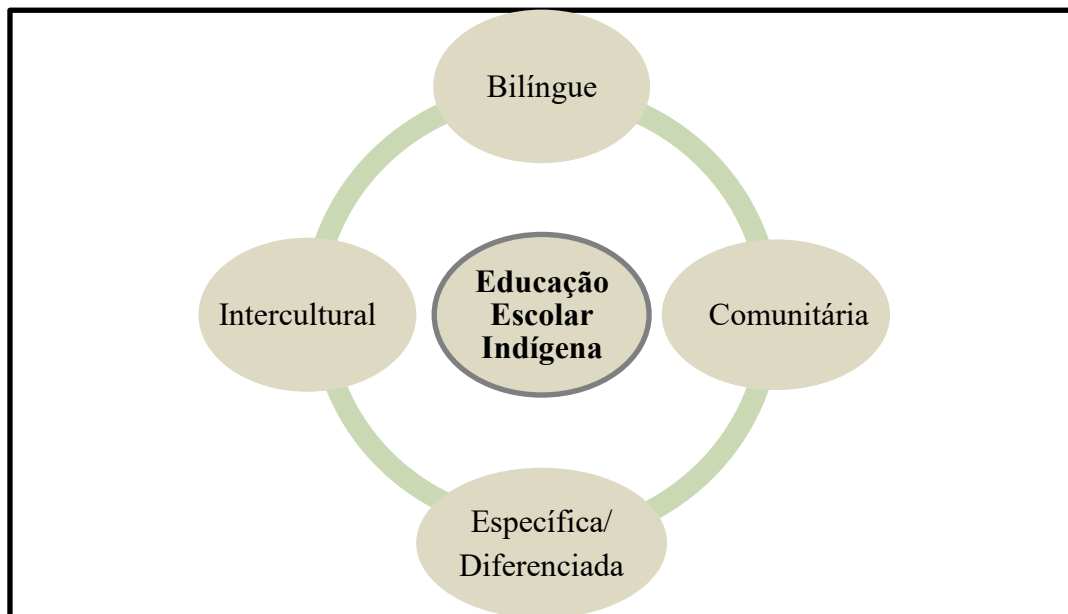
O objetivo é promover o debate e a reflexão sobre os significados da expressão “uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade”, descrevendo suas características e oferecendo subsídios. Conforme Brasil (1998, p. 13):

- [...] a) elaboração e implementação de programas de educação escolar que atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas;
- b) formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las.

Nesse sentido, o RCNEI configura-se como orientador na construção de uma educação escolar indígena pautada na autonomia e na valorização cultural. Contudo, sua efetividade está diretamente relacionada à capacidade dos sistemas de ensino em dialogar com as especificidades socioculturais de cada povo.

As diretrizes normativas, nesse contexto, ampliam essa perspectiva ao possibilitar a construção de práticas educativas que articulam saberes tradicionais e conhecimentos de outras matrizes culturais, conforme ilustrado, na Figura 4, na próxima página.

Figura 4 - Dimensões da Educação Escolar Indígena.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base no RCNEI (1998).

As culturas indígenas no Brasil carregam uma rica diversidade linguística e cultural que permeia as relações dentro e fora das comunidades. A transmissão de saberes e tradições entre gerações, bem como a preservação de suas identidades, depende diretamente do uso e da valorização das línguas indígenas. No entanto, transformações históricas e o processo de colonização introduziram o português como língua dominante no processo de “civilização” — ou, como muitas vezes se impôs, como meio de sobrevivência. Nesse contexto, o bilinguismo emerge como uma característica fundamental, conforme elucidado o RCNEI:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante. (Brasil, 1998, p. 25).

Dessa forma, o bilinguismo reafirma que a língua indígena não é apenas um meio de comunicação, mas sim uma ferramenta de resistência e resiliência cultural. A língua ancestral simboliza a continuidade dos valores e da identidade indígena, mantendo viva a memória coletiva e o vínculo das novas gerações com suas origens, ao mesmo tempo em que resgata a importância da visão comunitária no ato de pertencimento, respeito e valorização cultural.

As comunidades indígenas apresentam características culturais, sociais e linguísticas específicas de cada povo. Nessa perspectiva, é essencial que a estrutura da educação escolar respeite a autonomia comunitária, oferecendo uma formação que se alinhe a seus costumes, saberes, valores e projetos de futuro. Trata-se de garantir que a escolarização reforce sua identidade, em vez de suprimir suas concepções de mundo e modos de vida, evitando o apagamento cultural. Conforme destaca o RCNEI:

Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada. (Brasil, 1998, p. 24).

Essa autonomia organizativa permite que cada comunidade decida livremente sobre seu calendário escolar, pedagogia, conteúdos e objetivos, além de definir os momentos e espaços mais adequados para o ensino. Isso torna a estrutura da educação indígena específica e diferenciada, pois respeita e valoriza as formas únicas de compreender e transmitir o conhecimento.

No entanto, Andrade (2022, p. 58) afirma que há “omissões e incoerências entre a legislação vigente e a política pública do governo no âmbito da Educação Indígena, especialmente no que diz respeito à implementação de práticas específicas para a Educação com vistas ao respeito à sua diversidade”.

Pois esse planejamento e a estruturação precisam refletir as especificidades de cada povo indígena, permitindo a construção de um modelo educacional que, além de respeitar a identidade cultural de cada comunidade, favorece a interculturalidade, promovendo o diálogo e a valorização dos saberes tradicionais em coexistência com outros conhecimentos.

Gerson Baniwa, professor indígena e referência no tema, ressalta no RCNEI:

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. [...]. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola [...]. (Brasil, 1998, p. 25).

Nesse sentido, a escola indígena não deve se limitar à adoção de currículos elaborados externamente, mas deve possibilitar que a própria comunidade protagonize a construção de sua proposta educacional, em uma perspectiva verdadeiramente intercultural, que permita o diálogo entre saberes tradicionais e conhecimentos formais.

A legitimação da educação intercultural, como previsto no RCNEI, rompe com o antigo modelo de educação assimilacionista e integracionista, conforme destaca Feitosa:

[...] emerge com o propósito intercultural de respeitar e valorizar a diversidade sem sobreposição de culturas. Concebe a escola como um ambiente de fomento à valorização cultural e reafirmação da identidade indígena, rompendo com a perspectiva educacional assimilacionista e integracionista ao promover um ambiente escolar entrelaçado aos seus processos próprios de ensino e aprendizagem no intuito de propiciar uma escola bilíngue, específica, diferenciada e intercultural. (Feitosa, 2018, p. 18)

Essa concepção é reafirmada no RCNEI (1998, p. 24), ao reconhecer e preservar a diversidade cultural e linguística, promovendo a comunicação entre experiências socioculturais e históricas distintas, sem hierarquizar culturas, estimulando o entendimento e o respeito mútuo entre diferentes identidades étnicas.

[...] reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes [...], ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. (Brasil, 1998, p. 24).

A proposta da educação escolar indígena, portanto, deve atender de forma efetiva às demandas das comunidades, sistematizando diálogos para valorizar e preservar suas especificidades culturais e linguísticas. Feitosa (2018) reforça essa centralidade da educação intercultural:

O ponto essencial da educação intercultural permeia em favorecer e entrelaçar diálogos e experiências socioculturais e linguísticas, proporcionando o enriquecimento entre culturas e arvorando o conhecimento histórico e social das diversas formas de manifestação cultural, na perspectiva de incitar não somente o respeito das múltiplas identidades étnicas, mas, acima de tudo, sua valorização [...]. (Feitosa, 2018, p. 101)

Essa abordagem assegura que os estudantes indígenas tenham acesso não apenas ao ensino convencional, mas também a conhecimentos e práticas enraizados em suas culturas. Dessa forma, os processos educacionais fortalecem suas identidades e contribuem para a continuidade de suas tradições.

Collet (2006, p. 49) destaca que o caráter intercultural da escola indígena está presente na participação dos próprios indígenas em todas as instâncias — da escolha dos professores à definição dos conteúdos curriculares. Segundo a autora, o RCNEI propõe que o saber externo seja reinterpretado a partir da base cultural da comunidade:

A incorporação à escola dos ‘conhecimentos étnicos’ sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual,

social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos. Tal diálogo é o que permite dar lugar ao que os professores-índios e seus assessores vêm chamando de uma pedagogia indígena, para respaldar a construção dos currículos e a própria gestão da escola indígena. (Brasil, 1998, p. 65).

Após a publicação do RCNEI, foram aprovados o Parecer CNE/CEB nº 14/1999 e a Resolução CNE/CEB nº 3/1999, os quais asseguram às escolas indígenas autonomia em relação ao projeto pedagógico e à utilização de recursos públicos, com plena participação da comunidade nas decisões escolares (Brasil, 1999, p. 9).

Grupioni (2006) ressalta que, a partir desse novo panorama e com base em documentos legais como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/96, arts. 78 e 79) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), fortalece-se o direito dos povos indígenas a uma educação emancipadora, que respeite suas línguas, costumes e princípios educacionais.

Além disso, o Plano de 2014 determinou, na Meta 5, Estratégia 5.5, que as crianças devem ser alfabetizadas, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental, destacando o apoio à alfabetização de crianças indígenas com a produção de materiais didáticos específicos, bem como o desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna (BRASIL, 2014). Diante desse avanço, o desafio que persiste é a falta de professores(as) bilíngues e qualificados para alfabetizar crianças indígenas, com o uso de materiais didáticos e paradidáticos interculturais, bilíngues, multilíngues e específicos para a alfabetização.

Com a recorrência dessas diretrizes, evidenciamos que, embora o plano normativo avance na definição de metas e estratégias, persistem desafios estruturais relacionados à formação docente, à produção de materiais didáticos específicos e à valorização das línguas indígenas no contexto escolar.

No que se refere ao Ensino Médio (EM), consoante Brasil (2014), o PNE estabelece a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, bem como a elevação, até o final do período de vigência do plano, da taxa líquida de matrículas no EM para 85% (oitenta e cinco por cento). Conforme a Meta 3, recomenda-se promover a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das comunidades indígenas, conforme a Estratégia 3.7.

Brasil (2014), por meio da Meta 6 e da Estratégia 6.7, sugere a implementação de educação em tempo integral nas escolas de comunidades indígenas, com base em consulta

prévia e informada, levando em consideração as características específicas de cada localidade. Essa implementação deve pautar-se pelos aspectos socioculturais que envolvem cada povo indígena.

Ressalta-se ainda a promoção da qualidade na educação básica, conforme expresso na Meta 7 e na Estratégia 7.25, destacando a importância do aprimoramento do fluxo escolar e da aprendizagem em todas as etapas e modalidades, além de assegurar a inclusão, nos currículos escolares, de conteúdos relacionados à história e às culturas afro-brasileira e indígena.

Nesse mesmo movimento de ampliação das políticas curriculares, a obrigatoriedade da temática indígena e afro-brasileira é incorporada ao currículo oficial da rede de ensino por meio da Lei nº 11.645/2008, que estabelece a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” em toda a educação básica. Conforme a redação da referida lei:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008, art. 26-A.).

Em continuidade a essa diretriz, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Brasil (2018), reforça a abordagem da temática indígena de forma transversal, ao definir as aprendizagens essenciais da educação básica e orientar a inclusão da diversidade cultural nos diferentes componentes curriculares. Nessa perspectiva, Macedo *et al.* (2026, p.33) dizem que:

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento vigente que propõe mudanças no currículo e recomenda uma abordagem intercultural na educação, ressaltando a necessidade de combater a exclusão e a marginalização cultural. No entanto, essa diretriz não tem se concretizado de forma satisfatória, conforme apontam diversos pesquisadores e autores, que destacam lacunas tanto na promoção da interculturalidade quanto no ensino de História.

Ou seja, amplia o alcance da referida lei ao estruturar, no plano pedagógico, a presença dessas temáticas no cotidiano escolar ao tensionar práticas pedagógicas eurocêntricas e contribuir para a construção de uma educação comprometida com a equidade e o reconhecimento dos saberes indígenas e afro-brasileiros.

No que tange à mesma proposta, da operacionalização das metas do PNE, incluem-se as estratégias 7.26 e 7.27 para escolas indígenas, nas quais se busca articular ambientes escolares e comunitários, visando à preservação da identidade cultural; à participação comunitária na definição do modelo pedagógico e da gestão; às práticas socioculturais; à oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais, utilizando a língua materna e a portuguesa; ao atendimento em educação especial; à aquisição de equipamentos; e a programas de formação de profissionais da educação.

Além disso, no desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação escolar nas comunidades indígenas, devem ser incluídos conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, para o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, a fim de produzir e disponibilizar materiais didáticos específicos, conforme propõe a CONAE de 2024:

Em relação à população indígena, é preciso assegurar o que está previsto na Constituição Federal de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que caracteriza a educação escolar indígena como específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue; na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que reconhece o direito à alfabetização em línguas indígenas; no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que define a organização da educação escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais; nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012); e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015). (Brasil, 2023, p. 69-70).

Brasil (2014) define no PNE a integração da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a educação profissional, para os níveis fundamental e médio, conforme a Meta 10 e a Estratégia 10.3, que consistem no estímulo à integração da EJA com a educação profissional, por meio de cursos planejados de acordo com as características específicas da comunidade indígena, incluindo a modalidade de educação a distância. Entretanto, na Meta 11, a proposta de oferta de uma educação intercultural torna-se mais evidente no Plano Nacional de Educação (2014-2024), no que se refere à integração entre o Ensino Médio, o Ensino Fundamental e a EJA com a Educação Profissional.

Além disso, o PNE concentra-se na educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e a expansão no âmbito público. No que diz respeito à educação escolar indígena, a Estratégia 11.9 visa ampliar o acesso gratuito a esse tipo de ensino para as comunidades indígenas, considerando seus interesses e necessidades específicas. Em seu segundo momento, o PNE (2014-2024) dispõe de metas e estratégias para a redução das

desigualdades e a valorização da diversidade, consideradas essenciais para alcançar a equidade (Brasil, 2014).

Em 2014, já havia indicativos de preocupação com o atendimento educacional especializado à população com deficiência, quando o plano estabelece:

(...) a universalização do acesso e permanência para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 67).

Na Estratégia 4.3 da Meta 4, propõe-se “implantar, ao longo do PNE, salas de recursos multifuncionais e investir na formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado aos indígenas” (Brasil, 2014, p. 7).

O PNE destaca que a chave fundamental para alcançar as metas anteriores reside na valorização dos profissionais da educação indígena, assegurando a implementação de uma política nacional de formação desses profissionais, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios — conforme a Meta 15, Estratégia 15.5, voltada para essa finalidade.

Entretanto, para a CONAE de 2024, com base no Censo da Educação Básica 2022 (Inep):

[...] a oferta de formação específica inicial e continuada para professores(as) indígenas é reduzida. Os cursos de Licenciatura e Pedagogia Intercultural Indígena (Prolind) e (...) os cursos da Ação Saberes Indígenas na Escola (Asie), ofertados por instituições de ensino superior, com fomento da Secadi/MEC, são insuficientes para atender a demanda. Apenas 3.409 professores(as) de escolas indígenas (14,27%) fizeram cursos de formação continuada específicos. Nesse sentido, existe carência de professores(as) bilíngues e multilíngues qualificados para alfabetizar crianças indígenas (Brasil, 2023, p. 72).

Conforme Andrade (2022), as universidades brasileiras precisam buscar acelerar a inclusão social no ensino superior no país, assim como a Universidade Federal do Tocantins tem feito, sendo uma das pioneiras no estado a assumir o compromisso de garantir o acesso e a assistência aos estudantes indígenas e demais cotistas universitários. A autora ainda ressalta que:

O sistema de cotas é um grande começo no processo de equalização dos direitos fundamentais na educação, os desafios são muitos e é necessário estabelecer um diálogo que leve a comunidade acadêmica e, conseqüentemente, toda a sociedade, a abandonar a mentalidade preconceitos e promover a ideia de que a educação é uma lei para todos, sem exceção (Andrade, 2022, p. 93).

Dessa forma, os Estados e os Municípios precisam realizar um levantamento de acordo com as necessidades e especificidades territoriais e, a partir disso, elaborar planos de formação profissional que alcancem essas especificidades.

O PNE garante ainda o estabelecimento de um plano de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública, em todos os sistemas de ensino, segundo a Meta 18. “No que se refere a essa meta, a Estratégia 18.6 orienta que as especificidades socioculturais das escolas nas comunidades indígenas devem ser consideradas no provimento de cargos efetivos para essas instituições” (Brasil, 2014, p. 306).

Por fim, o PNE, no período de 2014 a 2024, estabelece, na Meta 20, o aumento do investimento público em educação pública, atingindo no mínimo 7% do Produto Interno Bruto (PIB) no país no 5º ano de vigência do plano e, pelo menos, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.

É importante salientar que, ao descrever as Metas e as Estratégias do PNE vigente entre 2014 e 2024, em diálogo com as perspectivas e as novas proposições da CONAE, no que se refere ao novo Plano Nacional de Educação com vigência de 2024 a 2034, a proposta para a educação escolar indígena e suas necessidades foi contemplada com mais especificidades e características próprias para as comunidades indígenas. Essas prerrogativas são evidenciadas nos Territórios Etnoeducacionais, “Estratégia 1.30, que implementou os Territórios Etnoeducacionais – TEEs, no âmbito da educação escolar indígena, no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009”, sendo uma falha no PNE anterior (Brasil, 2023, p. 112), no que se refere aos objetivos da educação escolar indígena no Artigo 2º do Decreto 6.861, de 2009:

- I – Valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II – Fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III – Formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV – Desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V – Elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
- VI – Afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (Brasil, 2009, p. 23).

As orientações do PNE criaram a possibilidade de uma educação que respeita as características socioculturais das comunidades indígenas. Contudo, é fundamental que os movimentos indígenas e sociais persistam na luta pela criação de um Sistema de Educação

Escolar Indígena próprio e pela implementação dos Territórios Etnoeducacionais. Isso porque o PNE, que constitui a normatização vinculante aos planos estaduais, distrital e municipais, requer um efetivo regime de colaboração entre os entes federados para que seja de fato efetivado. Sobre isso, Saviani (2010, p.780) afirma:

Em suma, o Sistema Nacional de Educação integra e articula todos os níveis e modalidades de educação com todos os recursos e serviços que lhes correspondem, organizados e geridos, em regime de colaboração, por todos os entes federativos sob coordenação da União. Fica claro, pois, que a repartição das atribuições não implica exclusão da participação dos entes aos quais não cabe a responsabilidade direta pelo cumprimento daquela função. Eles participarão por meio dos respectivos colegiados, acompanhando e apresentando subsídios que venham a tornar mais qualificadas as decisões tomadas. E assumirão responsabilidades diretas nos aspectos que lhes correspondem por meio das secretarias e conselhos estaduais de educação e das secretarias e conselhos municipais de educação sempre que tal procedimento venha a concorrer para a flexibilização e maior eficácia da operação do Sistema Nacional de Educação, sem prejuízo, evidentemente, do comum padrão de qualidade que caracteriza o sistema.

A partir dessa compreensão, entendemos que a efetivação da educação escolar indígena no Brasil não se limita à existência de marcos legais, mas envolve, de forma indissociável, a articulação entre diferentes instâncias governamentais e a participação ativa dos povos indígenas nos processos decisórios.

Nesse sentido, ao considerarmos o debate contemporâneo acerca da educação escolar indígena no Brasil, iniciativas recentes buscam consolidar políticas públicas mais alinhadas às especificidades socioculturais dos povos indígenas. De modo que, nesse cenário, destaca-se a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, por meio dos territórios etnoeducacionais, que orienta a organização das ações educativas conforme as realidades territoriais e culturais de cada povo. De acordo com o Decreto nº 12.769, de 5 de dezembro de 2025:

Art. 47. À Diretoria de Políticas de Educação Escolar Indígena compete:

- I - subsidiar a implementação de políticas educacionais que promovam o acesso, a permanência e a aprendizagem, com equidade, dos povos indígenas em todos os níveis e modalidades de ensino, em equidade com o restante da população;
- II - monitorar a implementação das diretrizes do Conselho Nacional de Educação referentes à educação escolar dos povos indígenas;
- III - implementar ações de melhoria da infraestrutura escolar, de formação de professores e de desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos específicos para a educação escolar indígena;
- IV - desenvolver ações para a formação de professores e para a produção de materiais didáticos e pedagógicos, destinadas à valorização das línguas indígenas nos sistemas de ensino; e
- V - desenvolver processo de avaliação e monitoramento das políticas, das ações e dos programas destinados à educação escolar indígena. (Brasil, 2025, art. 47).

A Diretoria de Políticas de Educação Escolar Indígena não se limita a estabelecer competências administrativas, mas aponta para a consolidação de uma política educacional que busca articular, de forma integrada, os princípios da interculturalidade, do bilinguismo e da territorialidade, elementos fundamentais para a efetivação escolar diferenciada proposta desde a Constituição de 1988.

Dessa maneira, a participação ativa das comunidades indígenas nas conferências nacionais não se revela apenas como um exercício de colaboração, mas também como um catalisador para a implementação efetiva das propostas educacionais. Portanto, os estados e os municípios podem traçar metas e estratégias conforme as necessidades territoriais para alcançar as metas estabelecidas. Destarte, passamos, agora, a tratar especificamente dos processos educacionais indígenas no estado do Tocantins, onde vivem os sujeitos da nossa pesquisa.

3.2 Educação escolar indígena em configuração: o Tocantins como cenário

A criação do estado do Tocantins foi resultado de um longo processo histórico marcado por desigualdades regionais e pela marginalização do antigo norte goiano. Durante décadas, essa região foi percebida como economicamente menos desenvolvida e carente de investimentos públicos, o que fortaleceu as reivindicações por autonomia política e administrativa. De acordo com Barros (2020, p. 70-71), “O estado do Tocantins, ou antigo norte goiano, tem sua gênese na separação entre a parte sul e a parte norte de Goiás, essa última tida como menos desenvolvida, pobre e esquecida”. Em consonância, Lira (2011, p. 125) menciona:

O norte goiano estava marginal no processo de desenvolvimento, mas não no processo de acumulação de capital, pois este era fomentado pela nova fase sociopolítica do primeiro período republicano (1889-1930), que se propagava pelo país através de alianças entre a burguesia cafeeira do Sul e as facções de classes sociais, políticas e regionais, expressas principalmente na hegemonia do poder local, o poder dos coronéis do Sertão. Com a desvinculação do desenvolvimento econômico do sul de Goiás em relação ao processo político do Norte, houve a perpetuação do coronelismo, que dominou o norte goiano até a sua 'superação' como prática política.

Os autores supracitados destacam o contexto histórico e socioeconômico que levou à criação do estado do Tocantins, evidenciando que o antigo norte goiano era percebido como uma região marginalizada em termos de desenvolvimento e investimentos públicos. No entanto, como aponta Lira (2011), essa marginalização não significou ausência de participação no processo de acumulação de capital. Pelo contrário, a economia local estava inserida nas

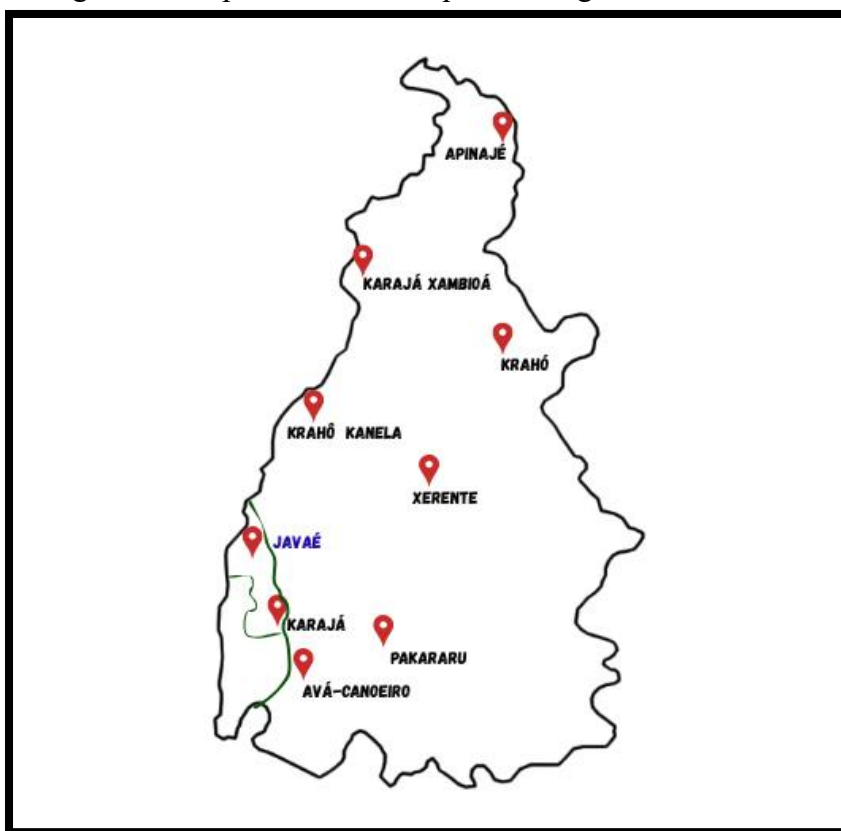
dinâmicas da Primeira República, caracterizadas pelo domínio do coronelismo e pelas alianças políticas e econômicas que favoreciam elites regionais.

No entanto, o processo de ocupação e exploração dos recursos naturais, aliado às políticas governamentais de integração, contribuiu para a definição dos limites e das especificidades desse território, visto pela ação de integrar o Estado do Tocantins no território da Amazônia Legal, conforme disposto no Artigo 2º da Lei nº 1.806, de 6 de julho de 1953.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o Brasil possui 1,7 milhão de indígenas, e mais da metade deles vive na Amazônia Legal. O Tocantins destaca-se como o estado do Brasil com o segundo maior percentual de indígenas vivendo dentro de terras indígenas. Segundo o Censo 2022 do IBGE, 76,0% da população indígena no estado reside em terras indígenas, ficando atrás apenas do Mato Grosso, que possui 77,4%.

O Censo registrou 20.023 indígenas no Tocantins, distribuídos por nove etnias: Karajá, Xambioá, Javaé (que forma o povo Iny), Xerente, Apinajé, Krahô, Krahô-Kanela, Avá-Canoeiro (Cara Preta) e Pankararu, o que é ilustrado pelo mapa territorial, na Figura 5.

Figura 5 - Mapa territorial dos povos indígenas no Tocantins



Fonte: Elaborado pela autora, conforme os dados do ISA (2024).

O mapa na página anterior ilustra a distribuição dos povos indígenas no estado do Tocantins, evidenciando aqueles que resistiram ao processo de colonização e que atualmente possuem territórios com terras oficialmente demarcadas. Entre essas etnias, destacam-se os Apinajé, Karajá, Krahô, Javaé, Krahô-Kanela, Karajá do Norte (Xambioá) e Xerente. Em contrapartida, mesmo a Constituição Federal de 1988 garantindo que “são reconhecidos aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (Brasil, 1988, Art. 231), os povos Avá-Canoeiro e Pankararu ainda enfrentam desafios no processo de reconhecimento institucional e na luta pela demarcação de seus territórios tradicionais.

O mapa apresenta a distribuição territorial de diferentes povos indígenas no estado do Tocantins, evidenciando a presença de diversos grupos em distintas regiões do território estadual. De acordo com informações do censo de 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), esses povos ocupam áreas específicas que se relacionam com seus territórios tradicionais e com os processos históricos de ocupação e permanência indígena na região.

No extremo norte do estado localiza-se o povo Apinajé, cuja Terra Indígena está situada principalmente nos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia do Tocantins e Cachoeirinha. Ainda na região Norte encontra-se o povo Karajá Xambioá, localizado às margens do rio Araguaia, no município de Santa Fé do Araguaia e áreas próximas.

Na região centro-norte do estado está o povo Krahô, cuja Terra Indígena situa-se principalmente nos municípios de Itacajá e Goiatins. Próximo a essa região também se encontra o povo Krahô-Kanela, em áreas do Nordeste tocantinense. Na região central do estado localiza-se o povo Xerente, cuja Terra Indígena situa-se principalmente nos municípios de Tocantínia, região próxima à capital Palmas. Esses povos ocupam tradicionalmente áreas situadas às margens do rio Tocantins.

Na porção oeste do estado, especialmente na Ilha do Bananal, localiza-se o povo Javaé, pertencente ao complexo cultural *Iny*, que ocupa áreas próximas ao rio Javaés. Na mesma região também vivem os Karajá, distribuídos ao longo do rio Araguaia, especialmente em aldeias localizadas na Ilha do Bananal.

No sul do estado encontra-se o povo Avá-Canoeiro, cuja presença está associada à Terra Indígena Avá-Canoeiro, localizada em áreas próximas aos municípios de Formoso do Araguaia e Lagoa da Confusão. Já o povo Pankararu aparece em registros migratórios e em processos de reassentamento relacionados a políticas territoriais no estado.

Nesse contexto, compreendemos que a configuração territorial e a diversidade étnica dos povos indígenas no estado do Tocantins não se restringem a um dado descritivo, mas se apresentam como elementos fundamentais para a reflexão sobre a educação escolar indígena no estado. Ao considerarmos a distribuição desses povos em diferentes regiões, com línguas, cosmologias e formas próprias de organização social, problematizamos a ideia de uma escolarização homogênea, reconhecendo a necessidade de propostas educativas que dialoguem com as especificidades socioculturais e territoriais de cada povo.

Nessa direção, entendemos que a escolarização indígena no Tocantins se insere em um cenário marcado por múltiplas territorialidades e por diferentes condições de reconhecimento e garantia de direitos, aspectos que tensionam e, ao mesmo tempo, orientam as formas de acesso, organização e implementação das políticas educacionais.

É nesse entrelaçamento que situamos a discussão acerca da constituição histórica e normativa da educação escolar indígena no estado, reconhecendo-a como um campo em permanente configuração, atravessado por disputas, avanços e desafios.

3.2.1 Histórico da educação escolar indígena no Tocantins

As discussões sobre a implementação de políticas voltadas à oferta de educação escolar indígena no estado do Tocantins, se deram com a promulgação da Lei nº 1.038, de 22 de dezembro de 1998. Este marco legislativo abordou, principalmente, a organização do Sistema Estadual de Educação e a estruturação da educação escolar em âmbito estadual. Em seu Art. 18, § 3º, a referida lei assegura às comunidades indígenas o acesso ao Ensino Fundamental regular, contemplando a utilização de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, elementos fundamentais para a preservação e valorização da identidade cultural desses povos.

Já no Art. 42 da Lei, Tocantins (1998), destaca-se a prioridade do Estado em promover a educação escolar para as sociedades indígenas, com ênfase no desenvolvimento de programas educativos que sejam elaborados em estreita colaboração com as comunidades indígenas, bem como com as organizações e entidades representativas dessas populações. Esse processo de construção coletiva visa garantir que os programas educacionais reflitam as necessidades específicas e os saberes tradicionais das comunidades, respeitando suas especificidades culturais.

Ademais, o Art. 43 da Lei reforça o compromisso com o bilinguismo, reconhecendo e promovendo a diversidade sociocultural do Estado, ao assegurar:

I - Afirmação das culturas e línguas indígenas, de acordo com o modelo pluralista em que as sociedades indígenas são parte da nação brasileira, multiétnica e plurilíngue;
 II - Preparação não só para a compreensão e reflexão crítica sobre sua realidade sócio-histórica e da sociedade envolvente, mas também como condição para sua autodeterminação;
 III - possibilitar a condução pedagógica da educação escolar pelas próprias comunidades indígenas, através da formação de professores índios; IV - viabilizar a elaboração de materiais escritos pelos próprios índios que retratem seu universo sócio-histórico e cultural. (Tocantins, 1998, p. 13).

Tocantins (1998) ainda prevê, nos arts. 44/45, recursos financeiros exclusivos para desenvolver as atividades conforme previsto no documento, perante as propostas pedagógicas do projeto escolar, além da formação permanente dos professores indígenas.

Em 2002, essa lei foi revogada pela Lei nº 1.360, de 31 de dezembro de 2002, trazendo ações emergenciais em relação à mudança substancial no marco regulatório da educação no estado do Tocantins, no qual constaram necessidades não atendidas e o surgimento de novas demandas; inclusive, agora exigindo a participação das comunidades indígenas na construção do currículo e das práticas pedagógicas.

Nas pesquisas realizadas por Muniz (2017), o Governo do Estado do Tocantins, por meio da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, sempre buscou estabelecer diretrizes e normas a fim de regulamentar a Educação Escolar dos povos indígenas do Tocantins, por meio de legislações que garantem o ensino a essas comunidades indígenas em suas aldeias, ofertando um ensino intercultural, bilíngue e diferenciado.

Mediante a Lei nº 1.360, de 31 de dezembro de 2002, houve a criação do Conselho Estadual de Educação Indígena do Tocantins (CEEI-TO), pelo decreto nº 2.367, de 14 de março de 2005 (Tocantins, 2005), de maneira que a CEEI-TO fica designada a deliberar e a discutir políticas, programas, implantação e supervisão de ações referentes à oferta de educação escolar indígena e responsável por promover a gestão democrática e a participação ativa das comunidades indígenas na formulação e execução de políticas educacionais, respeitando a diversidade cultural e os saberes tradicionais dessas populações.

O CEEI-TO tem sido coordenado pelo indígena do povo Karajá-Xambioá, Adriano Dias Gomes Karajá, o qual também faz parte da Regional Araguaia-Tocantins da FUNAI. Adriano é mestre em Ensino de Língua e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL e pesquisador no Laboratório de Línguas Indígenas (LALI) da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT.

Cumpra salientar que a presença de um indígena no Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEE-TO), com uma trajetória acadêmica e profissional consolidada na educação escolar indígena, fortalece a representatividade dos povos indígenas nas decisões educacionais, possibilitando que políticas e normativas sejam construídas com base em uma educação específica, diferenciada e intercultural, respeitando as especificidades culturais, linguísticas e pedagógicas dessas comunidades.

Em 03 setembro de 2009, cria-se a Lei nº 2.139, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino no estado do Tocantins (a qual revogou a Lei nº 1.038/98 citada acima). Conforme Muniz (2017, p. 87), “o documento, por meio dessa prerrogativa, pretende-se garantir que as comunidades indígenas tenham sua língua e sua cultura asseguradas e prepará-las para ‘compreensão e reflexão’ sobre a realidade sócio-histórica dos povos indígenas”.

No Artigo 54 da Lei nº 2.139 de 2009 pode ser vista a garantia de recursos específicos, no Orçamento Geral do Estado, destinados à:

- I - Desenvolver metodologias específicas do processo de educação escolar das comunidades indígenas, especialmente referentes ao processo de aquisição da língua escrita materna e do português como segunda língua, sendo a primeira, como veículo dos conhecimentos de cada cultura, e a segunda, como veículo dos conhecimentos universais;
- II - Desenvolver currículos que levem em consideração os processos próprios de aprendizagem e da avaliação, e que utilizem material didático e atendam ao calendário escolar diferenciado e adequado às diversas comunidades indígenas;
- 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;
- V - Preservar e fortalecer a organização histórica, política e sociocultural, costumes, línguas, crenças, tradições, práticas e formas de concepção e organização social das comunidades indígenas;
- VI - Instituir assessorias especializadas de apoio técnico-científico;
- VII - publicar material didático em línguas indígenas e material bilíngue, específico de cada comunidade indígena, visando à integração dos vários conteúdos curriculares. (Tocantins, 2009, p. 15).

Observa-se que, passados onze anos desde a promulgação da Lei nº 1.038, de 22 de dezembro de 1998, o Estado do Tocantins reafirma, por meio da Lei nº 2.139 de 2009, a necessidade urgente de implementação das disposições previstas nos artigos 44 e 45 da legislação de 1998, especialmente no que tange à alocação de recursos financeiros específicos para a educação escolar indígena. Tal reafirmação evidencia a continuidade da demanda por investimentos estruturais adequados, fundamentais para assegurar a efetivação das políticas educacionais voltadas às populações indígenas, conforme inicialmente preconizado pela lei.

Em 2012, o CEE-TO, por meio do Decreto Nº 4.533, de 19 de abril de 2012, que dispõe sobre a estruturação da educação escolar indígena estadual, cujos órgãos consultivos e deliberativos são vinculados à Seduc- TO, afirma o compromisso em “I – deliberar sobre políticas, ações e programas educativos; II – discutir e propor ações pedagógicas para as unidades escolares; III – acompanhar os programas de formação inicial e continuada dos educadores” (Tocantins, 2012, p. 01).

Desde a promulgação da Lei nº 1.038, de 22 de dezembro de 1998, que estabeleceu diretrizes fundamentais para a educação escolar indígena no estado, sucessivos dispositivos legais foram editados com o propósito de estruturá-la. No entanto, a materialização concreta dessas normativas tem sido insuficiente para garantir a implementação plena dos direitos educacionais dos povos indígenas.

Essa dificuldade se justifica pelo fato de que, embora a educação escolar indígena esteja avançando em direção a um paradigma educacional emergente, é preciso lembrar que os povos indígenas fazem uso da oralidade, o que faz com que enfrentem desafios substanciais, especialmente no que tange à aquisição da escrita. Conforme aponta Albuquerque (2011, p. 72), “como se trata de sociedade minoritária, que não tem tradição de escrita, ou que tem uma tradição de escrita muito recente, perceber ‘por que’ e ‘para que’ a leitura e a escrita existem, é algo que acontecerá mais lentamente”.

Por isso, se reitera, em 2012, por meio do Decreto nº 4.533, de 19 de abril de 2012, pelo Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEE-TO), a busca por estabelecer um marco regulatório para a educação escolar indígena, vinculando os órgãos consultivos e deliberativos à SEDUC-TO.

Esse decreto definiu diretrizes para a formulação de políticas, ações pedagógicas e formação docente, mas sua implementação permaneceu condicionada a uma série de desafios estruturais, especialmente à ausência de financiamento adequado e à dependência administrativa das decisões estatais, como se vê na publicação da Resolução nº 024, de 14 de março de 2019, aprovando o Documento Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Tocantins com apoio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa resolução reforça, em seu parágrafo segundo, a necessidade de adequação curricular ao contexto regional: “§ 2º As escolas indígenas, [...], terão no seu núcleo comum curricular suas línguas, saberes e pedagogias, além das áreas do conhecimento, das competências e habilidades correspondentes, de exigências contidas no Documento Curricular do Território do Tocantins” (TOCANTINS, 2019, p. 6). É importante salientar que tal reforço

na especificidade curricular para a educação dos povos autóctones, previsto na Resolução 024/2019, é uma necessidade, devido à BNCC não contemplar, de forma direta, as especificidades da educação escolar indígena, tornando necessária a construção de referenciais próprios que integrem os saberes tradicionais, as línguas indígenas e as particularidades culturais dos povos indígenas do estado.

Nessa crescente busca de configuração da educação escolar indígena, o Estado do Tocantins, desde 2014, por meio da CONAE, que estabelece a formulação, adaptação e execução de planos educacionais em âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal, incluindo o acompanhamento e a avaliação, com uma participação ampla, efetiva e democrática da comunidade escolar e da sociedade, publica no Diário Oficial nº 4.411, decreta e sanciona a seguinte Lei: “Art. 1º. É aprovado, na conformidade do art. 8º da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Estadual de Educação do Tocantins - PEE/TO, constante do Anexo Único a esta Lei, que vigorará por dez anos, a contar da publicação” (Tocantins, 2015, p.1). O documento consta das 24 Metas, uma específica para a educação escolar indígena.

O PEE/TO estabelece a Meta 13, que tem por objetivo “universalizar até o terceiro ano deste, em regime de colaboração com a União e os Municípios, a oferta de educação escolar indígena diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária, em todas as etapas e modalidades da educação básica”, em conformidade com as características e especificidades de cada povo indígena (Tocantins, 2015, p. 24).

Por meio desta meta, o Estado busca assegurar que a educação oferecida às populações indígenas seja inclusiva, contextualizada e adequada às suas necessidades, que contribua para a promoção da igualdade de oportunidades educacionais e para o fortalecimento da identidade e dos saberes tradicionais dessas comunidades.

Dessa forma, a Meta 13 do PEE/TO reflete o compromisso do estado do Tocantins em promover uma educação de qualidade e inclusiva para as comunidades indígenas, reconhecendo a importância de respeitar e valorizar a diversidade cultural e linguística desses povos.

Tocantins (2015) apresenta propostas como a reestruturação do currículo da educação básica, para integrar a educação indígena com a educação escolarizada, assegurando, assim, a gestão democrática e considerando os aspectos sócio-históricos, socioculturais, econômicos e políticos de cada comunidade. Além disso, propõe a implantação de escolas indígenas nos territórios e a inclusão da terminologia “Terra Indígena” nos dados censitários, como medidas importantes para fortalecer a presença e a identidade dos povos indígenas.

Entre os anos 2022 e 2025, houve transformação no cenário, evidenciando o compromisso do governo estadual com a valorização e o fortalecimento das comunidades indígenas locais, instituindo o Programa de Fortalecimento da Educação - PROFE das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, por meio da LEI Nº 4.220, de 28 de agosto de 2023. E avança na integração da educação tecnológica e inovadora, como visto no Art. 6º.

Art. 6º A Política de Educação Tecnológica e Inovadora consiste na inclusão digital para a elevação da qualidade de oferta de ensino por meio da ampliação do conhecimento, tendo como objetivos:

III - garantir conectividade e *estruturação tecnológica às escolas indígenas*, quilombolas e do campo (Tocantins, 2023, p. 2) grifo nosso.

Recentemente, em 2024, a Portaria-SEDUC nº 778/2024 instituiu uma comissão responsável pela formulação da Política Estadual da Educação Escolar Indígena, visando estabelecer diretrizes específicas para o ensino indígena no Tocantins, no qual compete, de acordo com o Art. 3º:

I - Realizar num período de 06 (seis) meses, prorrogável por igual período, a proposta para construção da Política Estadual da Educação Escolar Indígena,

II - Discutir,

III – planejar e,

IV - Elaborar a Política para Educação Escolar Indígena, assegurando às comunidades indígenas uma educação diferenciada, específica e bilíngue (Tocantins, 2024, p. 05)

A Comissão para a Construção da Política Estadual da Educação Escolar Indígena é composta por diversos órgãos, representando diferentes esferas da administração pública estadual, além de instituições de ensino superior e órgãos federais.

Assim, ao evidenciarmos a intersetorialidade e o caráter plural na formulação da Política Estadual de Educação Escolar Indígena, compreendemos que tais diretrizes não se materializam de forma abstrata, mas ganham sentido nos contextos específicos dos povos indígenas a que se destinam. Nesse movimento, torna-se necessário deslocarmos o olhar do plano institucional para o plano sociocultural, buscando compreender como esses princípios se articulam às realidades concretas, principalmente no que diz respeito à aplicabilidade da legislação existente.

É nessa direção que situamos, a seguir, o povo Javaé da Ilha do Bananal, entendendo que a compreensão de sua organização social, territorial e cosmológica constitui base fundamental para refletirmos sobre a configuração de uma educação escolar indígena coerente com suas especificidades.

4. *ITYA MAHĀDU* (POVO DO MEIO): OS JAVAÉ DA ILHA DO BANANAL

Então, *Tolorà*, preso no buraco com a cabeça para fora, viu *Tejuarè* morrendo e alertou sua família que já havia saído para o *Ahanaobirà* (mundo terrestre) que aqui havia morte e que era para eles voltarem para o *Berahatxi* (mundo subterrâneo), além disso, mostrou que também tinha árvores secas, ou seja, mortas.

(Matos, 2023, p. 192)

O trecho é um recorte da narrativa *Marani Hawa*, sobre *Tolorà* um dos grandes líderes e ancestrais do povo Javaé, descrita por Matos (2023) em sua Tese de Doutorado, no qual consta *Marani Hawa* como lugar representativo de toda a narrativa e de toda a história Javaé, pois é neste local que subiram os *Iny* verdadeiros. Na narrativa, *Tolorà*, ao testemunhar a morte no *Ahanaobirà*, o povo com a face de fora, reconhece a finitude da existência no mundo terrestre e adverte sua família sobre essa realidade, sugerindo que retornassem ao *Berahatxi* (mundo subterrâneo), onde a vida não havia sofrimento.

Por meio dessa narrativa ancestral, podemos inferir que a visão do povo Javaé a respeito do plano físico e do espiritual integra em um fluxo contínuo de transformação. Essa perspectiva influencia diretamente a forma como o povo Javaé se organiza socialmente, estabelece suas práticas rituais e se relaciona com a terra e os seres que nela habitam.

Dessa maneira, esta seção busca retratar a trajetória histórica do povo Javaé, numa visão cosmológica e histórica, de modo a narrar como os Javaé estruturaram seu modo de vida ao longo do tempo, reafirmando sua identidade e fortalecendo suas práticas culturais diante das transformações históricas e territoriais, com bases nos autores, Toral (1992), Quintela (2004), Rodrigues (2008), Lourenço (2009), Ramos (2016), Mattos (2013), Pin (2014), Giraldin e Javaé (2019), Matos (2023), dentre outros.

4.1 Os *Iny*/Javaé da Ilha do Bananal

Os indígenas da etnia Javaé, o povo *Iny* (pronuncia-se “inã”), cujo nome significa “gente” ou “ser humano”, também são conhecidos como Xavajés ou Itya Mahādu, que significa “O Povo do Meio”, uma vez que habitam o espaço entre os níveis subaquático e celeste (Rodrigues, 2008). A língua Javaé pertence à família linguística Karajá, do tronco Macro-Jê,

segundo a classificação de Maia (1986), e é chamada pelo próprio povo de *Iny Ribè*, ou “fala da gente”.

Os Javaé vivem na Ilha do Bananal (TO), chamada por eles de *Iny Olonà* – “o lugar onde surgiram os *Iny*” – localizada às margens dos rios Javaés e Riozinho. A ilha, também conhecida como *Ijata Olonà* – “o lugar onde surgiram as bananas” –, está situada no estado do Tocantins e é banhada pelo rio Araguaia (*Berohokỹ* – grande rio) e pelo rio Javaés (*Bero Biawa* – rio companheiro/amigo). Com aproximadamente 20.000 km², é a maior ilha fluvial do planeta. À leste da ilha encontram-se municípios tocantinenses, e a oeste, o estado do Mato Grosso. O clima tropical e a diversidade da fauna e flora caracterizam a região como uma área de transição entre o cerrado e a floresta amazônica.

As estações são bem definidas, segundo Ramos (2016), o inverno (*beorá*), de novembro a abril, é o período das chuvas, quando o rio enche; e o verão (*wyra*), de maio a outubro, é o período de seca, quando, em certos pontos, é possível atravessar o rio Javaés a pé. Essa diversidade ambiental determina o calendário dos Javaé, orientando atividades como caça, pesca, rituais e trabalho agrícola. Por exemplo, em julho, os tracajás (espécie de tartaruga) colocam seus ovos, enquanto em abril ocorre a piracema.

Conforme os relatos dos mais velhos, segundo Matos (2023), os Javaé narram que seus ancestrais habitavam em um mundo subterrâneo (*Berahatxi*), um lugar livre de doenças e da morte. Apesar da harmonia desse ambiente subterrestre, as limitações do espaço despertaram a curiosidade dos habitantes, que decidiram explorar o mundo terrestre. Esse movimento resultou na transição para o Ahana Òbira – “o povo com a face de fora” – simbolizando a passagem para o plano terrestre.

Segundo Matos (2023), nesse mundo subterrâneo havia luz solar, mas esta não iluminava plenamente o ambiente, que permanecia envolto em escuridão. A vida era abundante e harmônica: não havia necessidade de trabalho, nem fome ou doenças, e os habitantes viviam em juventude e beleza eternas, em equilíbrio e parentesco, sem conflitos ou sofrimento.

O mundo terrestre foi estruturado por “*Tanyxiwè*, descendente do povo *Ijèwèhè*, um dos grupos míticos que emergiram do *Berahatxi*. Ele conquistou o sol e organizou os povos em sociedades” (Ramos, 2016, p. 23). Consoante Matos (2023, p. 148), de acordo com os relatos dos anciãos indígenas, “*Tanyxiwè*, o deus dos Javaé, trouxe a luz para seu povo que vivia na escuridão e depois subiu ao céu, deixando o poder e a proteção sobre o povo, que pode invocá-lo por meio de *xiwè* sempre que precisar de ajuda”.

Segundo a autora, os Javaé foram gerados da união de *Tanỹxiwè* (descendente dos *Ijèwèhè*) com *Myreikò* (descendente dos *Kuratanikèhè* – povo indígena já presente na terra). Rodrigues (2008) complementa que o casamento entre *Tanỹxiwè* e *Myreikò* simboliza a origem dos Javaé atuais, resultado da junção entre diferentes linhagens ancestrais, o que também explicaria a afinidade entre não indígenas e indígenas.

Ramos (2016, p. 24) continua: “o homem branco, o *tori* tem seu lugar, sendo, assim como os Javaé, um dos povos descendentes dos *Ijèwèhè*, o contato com os não indígenas, por meio do processo de colonização, também está presente nos mitos”. No entanto, o contato com os colonizadores foi conflituoso e violento, iniciando-se com as expedições coloniais que buscaram exploração e escravização dos povos indígenas.

De acordo com Toral (1992), durante o século XIX, a maior parte dos Javaé evitou contato com os não indígenas, refugiando-se no interior da Ilha do Bananal. Só em 1887 surgem novas informações, quando o etnólogo alemão Paul Ehrenreich, soube, por meio dos Karajá, que os Javaé desejavam contato com os colonos para obter artigos de ferro, mas temiam doenças epidêmicas.

Segundo Matos (2023), a entrada dos *tori* no território Javaé trouxe epidemias, maus-tratos e mortes. Quintela (2004) relata que a primeira expedição à região foi liderada por Sebastião Marinho em 1592, com o objetivo de capturar indígenas para escravização e buscar riquezas naturais, marcando um padrão de exploração que se estendeu por séculos.

Em 1774, José Machado liderou uma expedição à Ilha do Bananal, encontrando os povos Karajá e Javaé. Contudo, a expedição foi interrompida pelo receio de Machado diante da presença de muitos indígenas. No ano seguinte, uma nova expedição liderada por José Pinto da Fonseca foi enviada à ilha. Fonseca (1867), em sua carta ao Exmo. General de Goyazes (atual Goiás), relatou o contato com cerca de 9.000 indígenas e descreveu a chegada dos Javaé com seus adornos e instrumentos musicais, destacando o impacto simbólico e cultural desse encontro. Na Figura 6, na página seguinte, apresentamos um excerto desse relato.

Figura 6 – Excerto da carta de José Pinto da Fonseca sobre o contato com os povos indígenas na Ilha do Bananal (1867)

No outro dia avistámos grande quantidade de canoas em que vinham os da dita nação, todos enfeitados com os seus penachos nas cabeças, e lanças nas mãos, igualmente adornadas de pennas, que faziam uma bella vista, tocando suas desagradaveis bozinas, acompanhadas de insoffríveis gritos.

e acabados estes cumprimentos, embarcou-se o maioral *Carajá* com o *Javaé*, conduzindo-o á minha tolda. Com este pratiquei o mesmo que tinha praticado com o outro, e lendo-lhe um cópia da carta de V. Ex., fez n'elle ainda maior impressão, e perguntou se aquelle papel era Deus. Brindei-o com os mimos que tinha reservado dos *Carajás*, desejando que a gloria de V. Ex., não parasse só n'esta nação, podendo tambem attrahir a vontade das outras: ficaram os *Javaés* muitos satisfeitos, entregando o maioral a sua lança e penacho em penhor de sua amizade, e me disse que estavam promptos para fazerem alliança connosco, pelas boas noticias que lhes davam os *Carajás*.

Fonte: Fonseca (1867, p. 384 – 385).

No trecho inicial, observamos uma descrição marcada por uma perspectiva valorativa, na qual o autor qualifica elementos como a quantidade de canoas, os adornos e os sons produzidos descritos como “desagradáveis bozinas” e “insuportáveis gritos”. Tal caracterização evidencia um olhar atravessado pelo estranhamento, revelando uma realidade que, para o colonizador, se apresentava como desconhecida. Na sequência, uma tentativa de aproximação entre os sujeitos, mediada pela figura do “maioral Carajá” e estratégias coloniais de aproximação, como a distribuição de objetos e a construção de alianças.

De modo geral, o trecho descreve a construção de alianças entre grupos indígenas mediadas pela presença do colonizador, evidenciando como esses contatos iniciais não apenas registram encontros, mas também geram processos de reorganização social e política entre os povos envolvidos.

Entretanto, é necessário considerar que esse relato foi produzido sob a perspectiva do próprio colonizador, razão pela qual não pode ser compreendido como um registro neutro dos acontecimentos. As descrições de aproximação, negociação e troca refletem interesses e estratégias da expansão colonial e, por isso, podem silenciar ou minimizar episódios de violência, coerção e expropriação vivenciados pelos povos indígenas. Nesse sentido, a ausência

de referências explícitas aos conflitos não significa que eles não tenham ocorrido, mas evidencia os limites e as intencionalidades das fontes coloniais, que devem ser analisadas de forma crítica e contextualizada.

Embora Ramos (2016) destaque que Fonseca adotou estratégias de aproximação distintas daquelas empregadas pelos bandeirantes paulistas, essas ações não se desvinculavam do projeto colonial de ocupação e controle do território indígena. A distribuição de presentes e as promessas de paz integravam mecanismos de negociação que, em muitos casos, antecederam processos de dominação, deslocamento compulsório e enfraquecimento da autonomia dos povos indígenas.

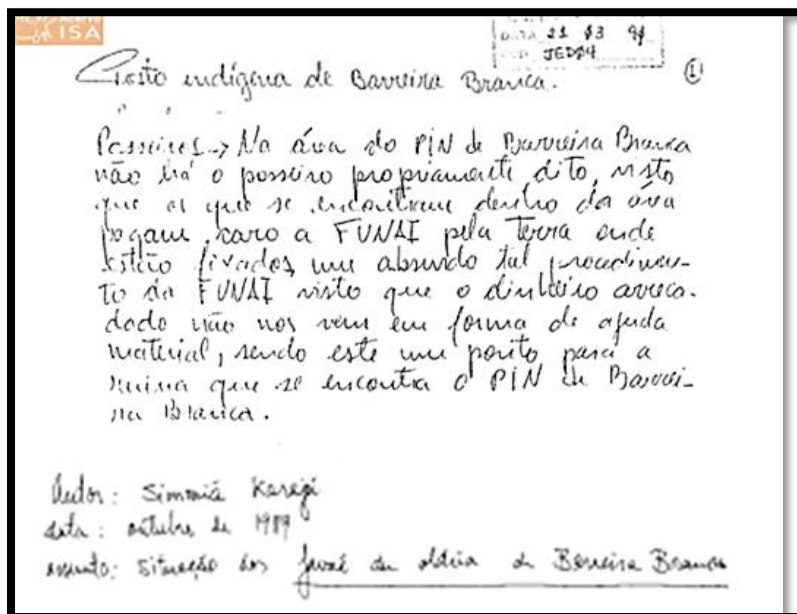
O autor supracitado relata que, em 1776, o governador de Goiás⁴ enviou uma nova expedição para fundar o presídio de São Pedro do Sul, que auxiliou na manutenção da paz até 1780, quando cerca de 800 Javaé e Karajá foram transferidos compulsoriamente para o aldeamento de São José de Mossâmedes, extinguindo a aldeia de Nova Beira.

No século XX, é criada a política de proteção às populações indígenas, com a instituição, em 1910, do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Segundo Pin (2014), apenas em 1950 foi implantado o primeiro posto do SPI em território Javaé, denominado Damiana da Cunha. Rodrigues (2008) menciona que o posto foi fundado na aldeia Barreira Branca, pela população remanescente de Marani Hawa, aldeia não mencionada nos documentos das expedições do SPI na primeira metade do século XX.

Diante da escassez de registros fotográficos desse período, recorreu-se a fontes documentais, dentre as quais se destaca uma carta produzida no âmbito do Posto Indígena de Barreira Branca, no ano de 1989, com o assunto: “Situação dos Javaé na aldeia Barreira Branca”, a qual permite compreender aspectos das condições estruturais e da organização comunitária naquele contexto, como mostra a Figura 7, a seguir.

⁴ José de Almeida e Vasconcelos (c. 1740–1812) foi fidalgo da Casa Real, comendador da Ordem de Cristo e exerceu cargos de destaque na administração colonial portuguesa, como capitão-general e governador da Capitania de Goiás (1772–1778) e do Reino de Angola (1784–1790). Recebeu os títulos de barão de Moçâmedes (1779) e visconde da Lapa (1805). Informações disponíveis em: INVENTARQ. *Vasconcelos, José de Almeida e C. (c. 1740–1812)*. Disponível em: <https://inventarq.fcsh.unl.pt/index.php/vasconcelos-jose-de-almeida-e-c-1740-1812>. Acesso em: 21 mar. 2026.

Figura 7- Recorte da Carta do Posto Indígena de Barreira Branca (1989).



Fonte: Acervo ISA (1989)

O trecho da carta escrita depois de 37 anos, apresentado acima, permite compreendermos as condições de funcionamento do Posto Indígena aos chamados “posseiros”, no qual suscita reflexões acerca da organização, especialmente no que diz respeito às relações estabelecidas com a FUNAI. Ao indicar que os ocupantes da área realizavam pagamentos pela permanência no território, o documento permite problematizar as formas de mediação institucional presentes no contexto analisado. Além disso, há a menção à ausência de retorno material à comunidade, mesmo diante da arrecadação mencionada.

Posteriormente, em 1960, foi fundado o Posto Indígena Kanoano. “Nesse mesmo período, constituiu-se na aldeia um destacamento da Guarda Rural Indígena (GRIN), posteriormente extinta, que foi treinada pela Polícia Militar de Minas Gerais” (Toral, 1992, p. 59), o qual podemos ver na Figura 8.

Figura 8 - Destacamento Javaé da Guarda Rural Indígena (GRIN)



Fonte: Instituto Socioambiental (s.d.).

A figura do destacamento Javaé da GRIN possibilita refletir sobre as formas de presença governamental no território indígena ao longo do século XX. A constituição desses destacamentos sugere a articulação entre políticas indigenistas e estratégias de controle, indicando que a atuação institucional não se restringia à assistência, mas também envolvia mecanismos de vigilância e organização interna das comunidades.

O que se aproxima da visão da definição de Rocha (2003), quando reverbera a ideia de que os indígenas cumpririam o papel de peões de uma grande fazenda e os representantes do SPI seriam seus patrões. Pin (2014, p.134) destaca também que “o Posto Damiana da Cunha não tinha rendimentos altos e isso dificultou a realização de uma série de atividades no local, inclusive a atração de um número maior de Javaé e a implantação de uma escola de alfabetização e letramento”.

Neste cenário ideológico, em busca do desenvolvimento com segurança, na data de 5 de dezembro de 1967, criam a FUNAI com a missão de “[...] integrá-los à nação e assimilá-los culturalmente ao seu povo em um processo acelerado” (GOMES, 2012, p.102). “Quando começou a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criou-se um posto indígena na aldeia Kanoano. Foi então que povos de outras aldeias foram morar naquela aldeia, deixando seus lugares e passando a ficar reunidos numa única aldeia de *Iny/Javaé*” (Giraldin; Javaé 2019, p. 183).

Nesse contexto, a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, instituiu novas dinâmicas de intervenção nos territórios indígenas, promovendo processos de

concentração populacional e reorganização espacial das aldeias. Nesse cenário de reconfigurações históricas e territoriais, torna-se fundamental compreender a organização social e os costumes dos *Iny/Javaé*, uma vez que tais elementos expressam continuidades, adaptações e resistências frente às intervenções externas.

4.2 Organização social e costumes dos *Iny/Javaé*

No que se refere à dimensão espacial da vida coletiva, compreendemos que a organização das aldeias *Iny/Javaé* não se configura de maneira aleatória, mas obedece a princípios socioculturais que articulam relações de parentesco, práticas rituais e interação com o ambiente natural. Assim, a disposição das habitações e dos espaços coletivos revela uma lógica própria de ordenamento territorial, na qual se materializam valores simbólicos e normas sociais que estruturam a vida comunitária.

A organização das aldeias, segundo Lourenço (2009, p.34), “é construída ao longo de uma, duas ou três linhas retas e paralelas ao rio”. Em oposição assimétrica ao lado do rio, situa-se a Casa dos Homens (*Ijoi Heto*) ou Casa de Aruanã (*Irasô Heto*) de acesso proibido às mulheres”. Nesse ponto, sobressaem-se os aspectos fundamentais da sua cultura, estabelecendo um equilíbrio entre a estrutura social e a relação com o meio ambiente. Como se vê na Figura 9, abaixo, a disposição das casas acompanha a linearidade dos rios, criando um arranjo que favorece a vida comunitária e a manutenção das tradições.

Figura 9 - Foto de Drone da Aldeia Boa Esperança



Fonte: Acervo da autora, julho de 2024.

A figura apresenta uma vista aérea da aldeia Boa Esperança⁵ situada às margens do rio Javaés, evidenciando a relação entre o povo e o meio ambiente. A disposição das moradias e das estruturas comunitárias segue um padrão linear e organizado, acompanhando o curso do rio, o que corrobora descrições etnográficas sobre a organização espacial das aldeias Javaé. A vegetação densa ao redor destaca a presença do bioma característico da Ilha do Bananal, um ambiente rico em biodiversidade e fundamental para a subsistência da comunidade.

Segundo Mattos (2013), as espécies mais cultivadas nas roças são, principalmente, a mandioca mansa (pode ser usada diretamente para consumo) e brava (utilizadas na fabricação de farinha devido ao alto teor de compostos cianogênicos, substâncias capazes de liberar ácido cianídrico - HCN, potencialmente tóxico ao organismo humano), milho, arroz, banana, cana-de-açúcar, mamão, batata-doce, amendoim, cará e inhame. Entre as espécies vegetais coletadas, destacam-se pequi, cajá, oiti, caju, bacaba, mangaba, anajá, açaí, diversas espécies de favas, babaçu e macaúba. O mel, também obtido por meio da coleta, é uma atividade realizada exclusivamente pelos homens.

Os relatos presentes na pesquisa de Pereira (2020) indicam que “a alimentação do grupo é retirada, em grande parte, da ictiofauna (predominantemente peixes) e de mamíferos (capivaras e cutias) presentes no rio Araguaia, no rio Javaés e em lagos. Têm como animais preferidos para a retirada das penas, utilizadas na confecção de ornamentos, a arara e o jaburu. Suas roças são feitas em áreas de mata de galeria, geralmente na vazante do rio Javaés”.

Consoante Mattos *et al.* (2013), a riqueza e a diversidade dos sistemas agrícolas e extrativistas indígenas continuam sendo uma base essencial para a alimentação e o modo de vida das comunidades Javaé. Atualmente, essa realidade persiste, como se observa na fotografia tirada por um indígena Javaé, que registra a continuidade dessas práticas ancestrais, (Figura 10).

Figura 10 - Prática de subsistência na aldeia Boa Esperança

⁵ A aldeia foi criada, de acordo com os relatos de Dona Lucirene Behederu, no ano de 2002, e iniciou apenas com seis famílias.



Fonte: Foto de Rogério Kusiwana Javaé, dezembro de 2024

Mesmo com a crescente busca por subsídios alimentares na cidade, seja por necessidade ou pela facilidade de acesso a determinados produtos, as roças e a coleta de espécies nativas permanecem vivas e fundamentais. A figura anterior torna-se um testemunho da manutenção dos saberes tradicionais, do uso sustentável dos recursos naturais e da transmissão intergeracional do conhecimento sobre as espécies cultivadas e coletadas. Além disso, essa fotografia reforça a importância da agricultura indígena não apenas para a subsistência, mas também para a preservação cultural e ecológica dos territórios, destacando a relação intrínseca entre o modo de vida indígena e a manutenção da biodiversidade.

Conforme Giraldin e Javaé (2022), os alimentos, como frutas e temperos, utilizados no cotidiano alimentar também desempenham um papel simbólico nas práticas rituais do povo Javaé, sendo aplicados sobre os corpos e cabelos, aqui, o óleo de tucum, como na figura 11, ilustrada na próxima página.

Figura 11 – Aplicação de óleo de tucum nas práticas de cuidado e transmissão de saberes na aldeia Javaé -Boa Esperança



Fonte: Foto de Luiz Fernando Macedo de Araujo, outubro de 2025.

A figura retrata uma cena do cotidiano na Aldeia Boa Esperança, evidenciando práticas de cuidado e transmissão de saberes no âmbito familiar, nas quais se expressa a continuidade entre passado e presente. Tal configuração revela a vivência do grupo indígena, ainda que atravessada por adaptações decorrentes do contato com a sociedade não indígena.

De acordo com Mattos *et al.* (2013, p. 110), “as mulheres confeccionam colares e pulseiras; a matéria-prima é de pena de pássaros, coco e frutas adquiridas dentro da própria terra indígena. Elas sabem fazer também esteiras, cestas e diversos enfeites com palha de buriti [...]”. Tal fato foi constatado durante a pesquisa de campo, ao observar diversas indígenas em suas casas produzindo uma ampla diversidade de materiais. Entende-se que esse ofício, além de representar uma expressão cultural, exerce um papel estratégico na economia doméstica, promovendo a autonomia feminina e ressignificando a tradicional divisão de trabalho, anteriormente centrada nos homens como principais responsáveis pela pesca e pelo comércio, como visto na figura 12.

Figura- 12 confecção de tiara, esteira, *de(k)obutè* – aldeia Boa Esperança



Fonte: Arquivo da autora, setembro de 2024

Além dos artesanatos, há as pinturas corporais, que são feitas com uma tinta a partir do fruto do jenipapo, misturada ao carvão vegetal, podendo também ser feitas com urucum, como, por exemplo, as pinturas que toda a comunidade faz para festas e apresentações culturais, vistas na Figura 13, a seguir.

Figura 13- pinturas corporais – aldeia Boa Esperança



Fonte: Foto de Luiz Fernando Macedo de Araujo, outubro de 2025.

A figura retrata um momento de prática cultural na aldeia, no qual observamos a realização de pinturas corporais em mulheres e crianças indígenas *Iny/Javaé*. A cena evidencia um processo coletivo e simbólico, no qual os grafismos corporais, dispostos ao longo dos braços e das pernas, expressam elementos identitários e culturais do grupo, constituindo-se como formas de linguagem visual que comunicam pertencimento, saberes tradicionais e relações socioculturais.

Segundo Rodrigues (2008), os Javaé realizam as pinturas e se enfeitam, nos momentos de rituais e festas, também com adornos como braçadeiras (*dexi*), perneiras (*de(k)obutè*), plumas de pássaros que são fixadas ao corpo com resina vegetal, brincos de penas e colares de miçangas, como pode ser observado na fotografia da Figura 14, a qual foi registrada na Aldeia Boa Esperança em 2024.

Figura 14 - Registro etnográfico: adornos e pinturas corporais Javaé – Aldeia Boa Esperança



Fonte: Arquivo da autora, novembro de 2024

Na ocasião, os indígenas se preparavam para se apresentar em um evento realizado pelo Polo de Saúde de Formoso do Araguaia, no Tocantins. Ao observar as pinturas corporais, juntamente com os cocares elaborados, evidencia-se a continuidade dos costumes Javaé e a valorização de suas práticas rituais. Além disso, a presença de diferentes gerações na imagem ressalta o papel da transmissão cultural, um processo essencial para a manutenção da identidade indígena diante das transformações contemporâneas.

No que tange aos rituais, os Javaé realizam a celebração do *Hetohokỹ* (“Casa Grande”), o ritual de iniciação masculina. Segundo Samuel Saburua Javaé, em seu Trabalho de Conclusão de Curso:

[...] grande festa ritual *Hetohokỹ* do povo Iny Javaé, que representa a passagem do menino de criança para adolescente, sendo considerado também adulto e já torna responsável por ele mesmo, pode até casar-se. Esses meninos, quando passam na fase da adolescência, são educados pelos espíritos dos bichos que são: aves, animais e peixes (*worosy-worosy*). Esse espírito vem para a festa *Hetohokỹ* surgindo do fundo da água e da mata para educar os adolescentes, que são chamados de *jyrè*. Quando o menino recebe o nome de *jyrè*, fica autorizado a ir na casa do aruanã, onde os homens se reúnem, contam histórias dos antepassados, mitos, músicas e outros que são contados somente para os *jyrè*. (Saburua Javaé, 2014, p. 29)

Essa cerimônia desempenha um papel central na estrutura social e na transmissão dos saberes tradicionais dos *Iny/Javaé*, marcando a transição da infância para a vida adulta e reforçando os laços entre os jovens e os conhecimentos ancestrais. Na figura 15 vemos uma parte do ritual.

Figura 15 – *Lateni* dançando em volta da casa do *jyrè* - Aldeia São João



Fonte: foto de Luiz Fernando Macedo de Araújo, 2026⁶.

Nesta ocasião, segundo Rodrigues (2028), é construída uma casa idêntica à que existe no mundo de baixo, construída aqui pelos humanos sociais, destacando a ideia de uma transição entre os dois mundos, um conceito intimamente ligado à cosmovisão indígena, na qual os espaços físico e espiritual se interconectam. Na figura 16, na próxima página, é possível ver a Casa dos Homens na Aldeia Boa Esperança.

Figura 16 – Casa dos homens - Aldeia Boa Esperança

⁶ A fotografia retrata o momento em que os aruanãs dançam em volta da casa do *jyrè*



Fonte: Arquivo da autora, novembro de 2024

A vista aérea da Casa dos Homens mostra sua localização a alguns metros de distância das demais casas da aldeia, próxima à fauna e à flora locais. A arquitetura é tradicional, feita com estrutura de madeira e cobertura de palha, apresentando formato retangular e telhado de duas águas. Ao redor da casa, o terreno está limpo, indicando um espaço delimitado para a convivência e a realização de atividades culturais.

Lourenço (2009) esclarece que, na sociedade Javaé, as chefias política e xamânica estão intrinsecamente relacionadas a diferentes esferas do cosmo, desempenhando papéis distintos, porém complementares. A liderança política é representada pelo *ixỹwèdu* ou *hãwawèdu* (dono da aldeia), cuja função é mediar as relações sociais e políticas, tanto no contexto interno da comunidade quanto no diálogo com a sociedade envolvente.

Conforme Ramos (2016), o chefe ritual é aquele que conduz as cerimônias na aldeia, sendo responsável por liderar o *Hetohokỹ*, o ritual de iniciação masculina dos *Iny/Javaé*.

Matos (2023, p. 154) explica que, durante o processo, “os *jyrè* (nome dado aos meninos que estão passando pelo *Hetohokỹ*) são levados para caçar e pescar, participam de competições, ouvem as narrativas ancestrais de seu povo, dançam e cantam as músicas tradicionais, além de receberem os ensinamentos que são contados somente para os *jyrè*”. A autora, em sua pesquisa de doutorado também realizada na Aldeia Boa Esperança, relata, por meio da fala do professor Rogério Kusiwana Javaé, que “não fazem mais o *Hetohokỹ*, o qual foi substituído pelo *Hèrèrawo*, que, apesar de também representar a passagem de menino para homem, é mais curto,

durando apenas de 5 a 7 dias”, (Matos 2023, p. 154), diferente do *Hetohokỹ* durava até trinta dias.

Na figura 17, a seguir, podemos ver o primeiro dia do *Hèrèrawo*, no qual os *jyrè* estão posicionados em frente à Casa de Aruanã. Atrás deles, estão as *Bòròtyrè* (mulheres).

Figura 17 - Primeiro dia de Celebração do *Hèrèrawo* na aldeia Javaé



Fonte: Foto de Rogério Kusiwana Javaé, julho de 2024.

Rogério Javaé descreve que, nesse momento em que os meninos estão sentados, os *Worosy* os aconselham sobre como será a vivência dentro da Casa. As *Bòròtyrè* (BÒRÒ – costa / TYRÈ – em cima) simbolizam que tudo o que a pessoa faz é uma demonstração de afeto. Nesse contexto, elas estão retribuindo a atitude do neto ou sobrinho. Após a fala, retornam para suas casas, não podendo entrar na Casa dos Homens.

Ainda em conversa com Rogério Javaé, ele relata que os *Worosy* são representações de animais espirituais que vêm da mata, como o tracajá (*Kòtu/Òtu*⁷), e que existem vários

⁷ Na língua Iny Ribè, com relação a linguística há variação de gênero quanto a fala do homem e da mulher, no qual a mulher faz a utilização do K.

espíritos *Worosy*⁸, cada um com nomes e cantos distintos, os quais dançam durante os eventos culturais e, ao final, retornam para seu mundo espiritual.

Segundo Rodrigues (2008), um dos principais personagens centrais nos rituais *Hetohokỹ/Hèrèrawo* são os *lateni*, neste caso os tios maternos mascarados dos *aruanãs*, que são trazidos pelo pajé após a chegada dos *Worosy*. Conforme a autora:

Em todas as aldeias e territórios de aruanã existem os *lateni*, eles são os 'guardas' da Casa dos Aruanãs, que ficam nas portas vigiando as casas e têm uma postura mais agressiva (são comparados pelos Javaé à 'polícia'). Os *lateni* andam com *tônôri* (lança) e são 'bravos', pois vigiam as casas dos aruanãs para impedir que os xamãs levem suas peles velhas para o nível terrestre sem a sua autorização (Rodrigues, 2008, p. 289).

A descrição de Rodrigues (2008) sobre os *lateni* ressalta a centralidade do papel que desempenham na organização ritualística e social do povo Javaé, evidenciando sua postura vigilante e protetora, especialmente no que diz respeito ao controle das “peles velhas” dos *aruanãs*, elementos considerados sagrados.

A figura 18, na próxima página, registra, com precisão, o momento em que os *aruanã* dançam em frente à Casa dos Homens.

Figura 18 – Dupla *Wàlà lateni irasò*⁹ - aldeia Boa Esperança

⁸ De acordo com Rodrigues (2008, p. 293), “componente fundamental do Fundo das Águas é que apenas neste nível cosmológico existe o Hetohokỹ, a “Casa Grande” em que vivem os humanos mágicos chamados Worosỹ. Estes são convidados para participar do ritual de iniciação masculina no nível terrestre, cujo objetivo é apresentar os meninos aos segredos masculinos e, em última instância, transformá-los nos dançarinos que usam as peles velhas dos aruanãs”.

⁹ Espírito formiga cortadeira no qual faz referência ao povo que existiu e foi exterminado pelo povo Torohoni que morava na aldeia Kanoano, e agora o povo Javaé o recebe em seu território (Kusiwana Javaé, 2024).



Fonte: Foto de Rogério Kusiwana Javaé, fevereiro de 2024.

Na figura acima, os *lateni irasò* estão dançando na estrada que dá acesso à Casa dos Homens, em direção à comunidade. Observa-se que os adornos e as cores que utilizam com predominância do vermelho evidenciam características distintivas do povo Javaé.

Rodrigues (2008) relata que, durante o ritual de iniciação masculina, o *lateni* busca os meninos que serão iniciados e percorre a aldeia com uma vara ou borduna nas mãos, tornando-se uma figura ameaçadora para mulheres e crianças que estiverem fora de suas casas. Essa descrição pôde ser vivenciada durante a pesquisa de campo realizada para esta dissertação. Em certos momentos, foi necessário entrar rapidamente na escola ou na casa mais próxima. Embora inicialmente tenha causado estranhamento, ao perguntar por que era preciso se esconder, a resposta foi direta: “eles podem bater”. Optamos por vivenciar a experiência, o que contribuiu para um respeito ainda maior pela cultura indígena.

Além desse momento, foi possível registrar a *brincadeira do buraco*, uma das atividades lúdicas dos *aruanã*, descrita por Lourenço (2009). Nessa brincadeira, moças (*ijadoma*) e rapazes (*weryrybò*) competem para desenterrar, primeiro, um pacote de balas que a “mãe de Aruanã”, *Nahuria*, havia escondido dentro de um buraco escavado no final da estrada cerimonial conforme se observa na fotografia da figura 19, na próxima página.

Figura 19 - Crianças e adolescentes participando da brincadeira de buraco - aldeia Boa Esperança



Fonte: Arquivo Opptins, novembro de 2024

O registro acima foi feito durante as visitas, como pode ver na fotografia, na brincadeira, moças e rapazes competem para desenterrar o objeto (na ocasião era um refrigerante), escondido dentro de um buraco escavado ao final da estrada cerimonial. Ressaltamos, contudo, que não houve registro fotográfico dos momentos específicos da cerimônia espiritual, sendo a figura referente apenas à atividade cultural desenvolvida no contexto da celebração.

Além dos indígenas, estudantes do Centro de Ensino Médio Bom Jesus, do município de Gurupi, participaram da atividade, o que proporcionou, por meio da descontração, uma experiência que rompe com a ideia de exclusão. Macedo *et al.* (2023, p. 12842) destacam a relevância desse tipo de trabalho:

Nesse contexto, a educação precisa contribuir para a quebra de paradigmas. Precisa estreitar laços e valorizar a cultura e os povos indígenas, pois, sem eles — os verdadeiros donos das terras brasileiras — o Brasil não teria a riqueza cultural que possui. As falas dos estudantes, na roda de conversa, demonstram o quanto o aprendizado foi significativo: o contato, a troca de experiências, o ouvir o outro e o aprender a relatar tais oralidades de forma científica.

Dessa maneira, o povo Javaé tem buscado manter suas tradições. No entanto, como apontam Giralдин e Javaé (2022), interferências provocadas pelos novos amoldamentos sociais e processos migratórios contemporâneos têm influenciado as novas gerações que, muitas vezes, preferem praticar esportes como o futebol em detrimento das práticas tradicionais, como o uso do arco e flecha ou as lutas corporais. Essas mudanças acabam privilegiando habilidades como velocidade e resistência física nos campos de futebol.

Esse fenômeno pode ser compreendido à luz do conceito de *aculturação*, conforme define Roger Chartier (2024, p. 22), “[...] a dominação colonial não foi só a conquista de territórios, a apropriação das terras e das riquezas, o controle dos corpos com o trabalho forçado ou a escravidão, mas também a imposição de categorias de percepção e representação do colonizador”.

Assim, a substituição progressiva de esportes tradicionais por modalidades ocidentais pode ser entendida como parte desse processo de imposição cultural, no qual os padrões de valorização e sucesso são redefinidos a partir de referências externas.

Portanto, escrever as histórias da comunidade torna-se, inclusive, uma possibilidade de reencontro com a cultura e a identidade do povo Javaé. Registrar seus rituais, práticas e narrativas é reafirmar suas origens e tradições, vinculando-as a experiências que atualizam o pensamento ancestral. Trata-se de rememorar e revisitar o passado no presente, algo improrrogável. Munduruku (2009, s./p.) destaca:

[...] não se pode achar que a memória não se atualiza. É preciso notar que ela — a memória — está buscando dominar novas tecnologias para se manter viva. A escrita é uma dessas técnicas, mas há também o vídeo, o museu, os festivais, as apresentações culturais, a internet com suas variantes, o rádio e a TV. Ninguém duvida que cada uma delas é importante, mas poucos são capazes de perceber que é também uma forma contemporânea da cultura ancestral se mostrar viva e fundamental para os dias atuais.

Dessa forma, elucidar os detalhes sobre a riqueza cultural do povo Javaé torna-se essencial para refletir sobre como esses conhecimentos dialogam com o processo de escolarização. A educação escolar indígena Javaé, nesse contexto, assume um papel central na articulação entre os saberes tradicionais e os desafios do ensino formal, permitindo à comunidade da aldeia Boa Esperança compreender que, por meio da escola, é possível dar continuidade às suas histórias e culturas por muitas gerações.

4.3 Educação escolar indígena entre os Javaé da Ilha do Bananal

Nas aldeias Javaé, o ensino é integralmente dedicado à promoção do programa de bilinguismo, abrangendo tanto a compreensão quanto a produção de textos orais e escritos. Esse processo educacional é orientado para reconhecer e respeitar as diversas diferenças históricas, políticas, culturais e sociais presentes na comunidade. O objetivo é oferecer aos estudantes uma variedade de experiências que os ajudem a compreender não apenas o seu próprio contexto,

mas também outras realidades, proporcionando uma educação enraizada na valorização da sua identidade cultural e na compreensão do mundo ao seu redor.

No entanto, segundo Leitão, Araujo e Costa (2024), a busca pela concretização de um ensino específico, diferenciado, intercultural e bilíngue tem sido árdua, sobretudo no contexto da educação bilíngue; porém, os professores demonstram uma luta que ainda persiste todos os dias, ressaltando a necessidade urgente de revitalizar as políticas educacionais voltadas para a educação escolar indígena no âmbito do bilinguismo. Mattos (2020, p. 138) vai além e descreve que a dificuldade consta na:

escolha de metodologias, elaboração de planos de aula, preenchimento de diários e avaliação da aprendizagem, o problema existe em razão de a formação continuada ocorrer apenas duas vezes por ano, e não conseguir contemplar boa parte das necessidades, curiosidades, angústias e dúvidas dos professores. Além disso, no decorrer do ano letivo não há um profissional que oriente e acompanhe o trabalho pedagógico.

O que nos leva à necessidade de práticas educativas que incorporem materiais e recursos alinhados a essa diversidade, bem como de abordagens pedagógicas sensíveis às especificidades dos estudantes bilíngues, incluindo o uso de estratégias diferenciadas que favoreçam a compreensão e a participação ativa no ambiente escolar.

De acordo com Leitão, Araujo e Costa (2024), ainda que atravessada por múltiplas tensões e desafios estruturais, a educação escolar indígena tem se constituído como um espaço de agência docente, no qual os professores Javaé assumem papel central na construção de práticas pedagógicas situadas. Nesse contexto, observa-se a mobilização de estratégias que partem das especificidades socioculturais dos estudantes, articulando saberes locais, experiências comunitárias e conhecimentos escolares em uma dinâmica de interlocução epistemológica.

As atitudes dos professores reafirmam a docência indígena como prática mediadora, atravessada por dimensões culturais e linguísticas. Nesse sentido, evidenciamos a constituição de uma educação que se inscreve na interface entre diferentes regimes de saber, tensionando modelos homogêneos de escolarização e afirmando possibilidades outras de produção do conhecimento no contexto indígena.

Ao discorrer sobre a educação escolar indígena do povo Javaé, Matos (2020), durante uma consulta à Superintendência Regional de Ensino de Gurupi –TO, enfatiza quanto à falta de material didático utilizado pelos professores, os livros utilizados são os mesmos da cidade, ou seja, não há material específico para os estudantes indígenas, o que torna o ensino

descontextualizado, visto que tais livros retratam uma realidade bem distante daquela vivenciada pelas comunidades indígenas, dificultando, assim, a aprendizagem e aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos.

Diante dessa exposição, encontrar um equilíbrio entre oferecer ensino sistemático não indígena e proporcionar uma educação específica e diferenciada para os povos indígenas, desde o início, tem sido um dos maiores embates da educação escolar indígena para os Javaé, o que resulta em processos educativos como um retrocesso histórico na busca pela “revitalização cultural desses povos”.

Segundo Silva e Azevedo (1995, p.151), “grande parte das escolas indígenas hoje em nosso país tem como tarefa principal a transformação do outro em algo assim como um similar, que, por definição, é algo sempre inferior ao “original”. Não é por outra razão, diga-se de passagem, que os currículos empregados nas escolas indígenas oficialmente reconhecidas sejam tão radicalmente idênticos aos das escolas dos não indígenas.

Nesse sentido, compreendemos que a escola indígena se configura como um espaço em disputa, no qual se articulam, simultaneamente, projetos de homogeneização e iniciativas de afirmação cultural. Assim, mais do que um ambiente de reprodução de conteúdo externos, a escola pode ser concebida como um *lôcus* de produção e circulação de saberes, por meio do qual os povos indígenas mobilizam estratégias para a transmissão de suas tradições, o fortalecimento de suas identidades, o registro de suas histórias e a projeção de seus próprios horizontes de futuro.

Essa perspectiva encontra respaldo em Matos (2020, p. 138), a qual afirma que “o currículo escolar é também outro aspecto a pensar, [...]. O currículo contextualizado e com abrangência à diversidade cultural proporcionaria integração com a comunidade e a realização de projetos voltados ao etnodesenvolvimento”.

Desse modo, a escolarização indígena passa a ser analisada não como um resultado acabado, mas como um campo em constante construção, atravessado por relações de poder, negociações e resistências. A partir dessa compreensão, direcionamos nosso olhar para o contexto da pesquisa, buscando evidenciar, por meio das narrativas dos participantes, dos documentos analisados e das observações realizadas, como a educação escolar indígena se constituiu na aldeia Boa Esperança.

5. A ESCOLARIZAÇÃO DOS *INY* JAVAÉ (POVO DO MEIO) ALDEIA BOA ESPERANÇA

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados produzidos na pesquisa, articulando as narrativas dos participantes com os documentos institucionais que orientam a organização da Escola Indígena Watakuri. Ancorados em HOT, consideramos suas memórias e vivências, que, de acordo com Pollak (1992), são constituídas por acontecimentos, personagens e lugares. Em relação aos acontecimentos, existem aqueles vividos pessoalmente (vivência) e aqueles vividos pela coletividade à qual o indivíduo faz parte (experiência), esses últimos “são acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível saber se participou ou não” (Pollak, 1992, p. 2).

A análise foi conduzida à luz da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), por meio da categorização dos dados, permitindo a organização e interpretação das informações a partir de eixos temáticos previamente definidos. Nesse sentido, mobilizamos as categorias analíticas relacionadas à identificação e experiência profissional, à língua e cultura, às práticas pedagógicas, ao cotidiano escolar e às mudanças vivenciadas na comunidade, buscando compreender o processo de constituição e funcionamento da educação escolar indígena no contexto investigado.

Dessa forma, a seção está organizada em três subseções. Na primeira, abordamos o processo histórico de criação e implementação da escola, a partir das narrativas dos participantes. Na segunda, analisamos o fazer pedagógico no cotidiano escolar, articulando as práticas desenvolvidas aos documentos normativos que orientam a organização da instituição. Por fim, na terceira subseção, discutimos a escola como território de resistência, considerando as relações entre cultura, identidade e as tensões vivenciadas no contexto da comunidade.

No entanto, ao iniciarmos esta seção, consideramos pertinente compartilhar momentos vivenciados durante o processo de produção dos dados, as quais contribuíram, de forma imensurável, para a compreensão da educação escolar indígena do povo Javaé na comunidade Boa Esperança. E, na sequência, apresentaremos os participantes da pesquisa.

Os primeiros momentos registrados na figura 20, na próxima página, representam mais do que uma observação pontual: tratam-se de encontros permeados pela troca de saberes, pela escuta sensível, pelo respeito e pelo reconhecimento das narrativas daqueles que vivem cotidianamente os processos educativos formais e culturais em seu território.

Figura 20 - Interação com os participantes Javaé.



Fonte: Arquivo da autora, novembro de 2024

Ao olhar cada fotografia da figura 20, podemos observar que o processo de produção dos dados nesta pesquisa não se restringiu apenas a momentos formais de entrevista, mas ocorreu de maneira integrada às práticas cotidianas desta comunidade. De modo que, ao realizar atividades como o preparo de comidas típicas, como o fazer do caluji (*iweru*)¹⁰, o descascar de alho, junto à anciã, observamos que a produção do conhecimento se deu em um contexto de convivência, diálogo e partilha de experiências. Essa inserção no cotidiano também se expressa na Figura 21, a seguir, ao retratar momentos de deslocamento pelo território.

Figura 21 – Caminhada com a anciã no território durante o processo de produção dos dados

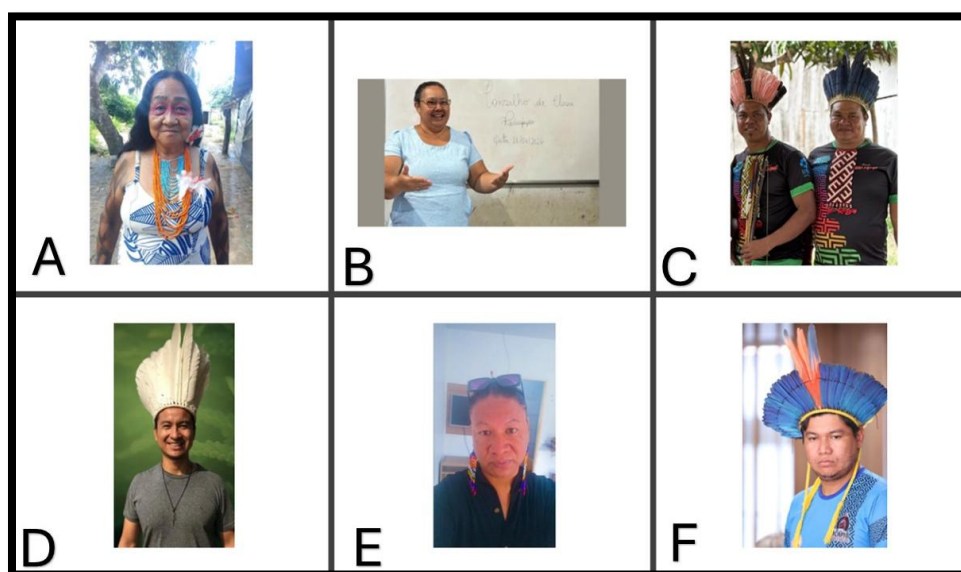
¹⁰ Uma espécie de bebida/mingau podendo ser feito de milho, mandioca, macaúba e arroz no qual coloca mel de abelha ou até açúcar na falta do mel.



Fonte: Arquivo da autora, novembro de 2024

A fotografia foi registrada enquanto caminhávamos pela estrada que liga a aldeia à casa da diretora, evidenciando que esse percurso ultrapassa o deslocamento físico, configurando-se como um espaço de construção de vínculos e produção de conhecimento. É nesse cenário que nós, pesquisadores em história oral, nos inserimos não como observadores distantes, mas como participantes de uma relação viva com os que aceitaram contribuir com realidades que, muitas vezes, foram silenciadas. E a troca muda a nossa vida e a vida do entrevistado, participante da pesquisa. E são essas pessoas que lhes apresentamos na figura 22, na próxima página.

Figura 22 - Retratos dos participantes da pesquisa



Fonte: Painel elaborado pela autora, arquivo da autora, outubro de 2024

Conforme apresentado na figura acima, os entrevistados da pesquisa são descritos a seguir, respeitando a disposição visual do quadro, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Na fotografia A, está Lucirene Behederu Javaé, 67 anos, do sexo feminino, que possui formação em Magistério Indígena, atuou na educação por 20 anos como professora, e atua na comunidade como anciã, sendo reconhecida como guardiã dos saberes tradicionais e primeira cacique mulher da Ilha do Bananal, estado do Tocantins.

Na sequência, fotografia B, Ana Maria Paz Sousa Araújo, 55 anos, do sexo feminino, com formação em Pedagogia. Primeira professora não indígena da escola, está há 14 anos na comunidade e atualmente desempenha o papel de diretora da Escola Indígena Watakuri, exercendo papel fundamental na gestão escolar e na articulação entre a comunidade e as demandas institucionais.

Ainda na primeira linha do quadro à esquerda, fotografia C, encontra-se Rogério Kusiwana Javaé, 37 anos, do sexo masculino, que possui formação em Ensino Médio Normal (1ª a 4ª série Magistério) e encontra-se em formação na Licenciatura Intercultural Indígena. Atua como professor na Escola Indígena Watakuri há 5 anos, contribuindo com práticas pedagógicas voltadas à valorização cultural nos anos iniciais e alfabetização. E, à direita, Joeu Ererrene Javaé, 41 anos, do sexo masculino, primeiro professor indígena da EIW, com formação em Magistério Indígena e atualmente cursando Licenciatura Intercultural Indígena. Atua como professor há 18 anos, sendo uma das pessoas pioneiras no processo de escolarização da comunidade.

Na segunda linha, fotografia D, Wairama Xiwelelori Wataju Javaé (Wekuma), 31 anos, do sexo masculino, artesão, filho de dona Lucirene Behederu Javaé, possui Ensino Médio completo. Atualmente, é coordenador do Plano de Gestão Territorial Ambiental do povo Javaé, professor colaborador da escola com relação à cultura e participa da pesquisa como informante direto, sendo um dos primeiros alunos, contribuindo com relatos sobre o processo de escolarização na comunidade.

Na sequência, fotografia E, Paloma Javaé, 41 anos, possui ensino médio completo e encontra-se em formação superior no curso de licenciatura em matemática pela Unopar. Atua como professora na escola Watakuri há 4 anos.

Por fim, fotografia F, Micael Weheria Vinicius Batista Javaé, 36 anos, do sexo masculino, com Ensino Médio completo. Atua como cacique da comunidade, cumpre função de liderança política e social, com papel importante na articulação entre a comunidade e as instituições externas. Atualmente, exerce também o cargo de vereador na Câmara Municipal de Formoso do Araguaia – Tocantins.

São esses entrevistados que nos permitem compreender, vivenciar, interpretar e atribuir sentidos ao processo de escolarização no contexto da comunidade Javaé Boa Esperança, os quais assumem centralidade no percurso analítico, possibilitando acessar dimensões da educação escolar indígena que se configuram no cotidiano, nas práticas e nas experiências vividas.

5.1 Do pé de tarumã à Escola Indígena Watakuri

Kakilere, narihi oworu raruki, owòru tybyhykÿre,
iubòròrò awi, tyritina heto ihoðre, taile
aròrybènykÿmyhÿre¹¹ (Behederu Javaé, 2024)

A epígrafe apresenta uma das narrativas da anciã Behederu Javaé (2024): “Foi aqui, raiz da árvore de tarumã, era uma árvore grande, tinha sombra, não tinha escola e dava aula aqui¹²” (tradução em Língua Portuguesa – LP), ao rememorar práticas educativas em meados de 2004, realizadas sob o pé de tarumã¹³, uma sala de aula improvisada. A partir dessa fala da

¹¹ Texto em Iny Ribè, redigido pelo professor Rogério Kusiwana Javaé.

¹² Tradução Língua Portuguesa – LP pelo professor Rogério Kusiwana Javaé.

¹³ Tarumã vem do Tupi guarani e significa “Fruta escura de fazer vinho”. Também recebe os nomes de Azeitona brava, Azeitona do mato, Cinco folhas, Copiúba, Grataúba, Sombra de Touro, Tapinhoan, e Tarumã do mato. É espécie nativa amplamente distribuída em diferentes biomas brasileiros, sendo reconhecida por sua resistência e

anciã, evidenciamos que o ensinar e o aprender na aldeia Boa Esperança antecederam a existência da escola enquanto instituição formal, estando intrinsecamente vinculados ao território, à oralidade e aos saberes tradicionais, dialogando com o disposto na LDB N° 9394/96, segundo a qual a educação “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 7).

Essa relação entre memória, território e práticas educativas materializa-se na figura 23, na qual observamos a anciã apontando a raiz da árvore ainda existente no território.

Figura 23 – Anciã indicando o local do início das práticas educativas.



Fonte: Arquivo da autora, novembro de 2024

presença em áreas de convivência humana, especialmente em contextos rurais e tradicionais. Na comunidade Javaé, sua referência ultrapassa o aspecto botânico, assumindo também uma dimensão simbólica e social, vinculada a práticas de encontro, ensino e partilha de saberes. BRASIL. **Árvores Brasil**. *Tarumã* (*Vitex montevidensis*). Disponível em: <https://www.arvores.brasil.nom.br/new/taruma/>. Acesso em: 7 abr. 2025.

O registro da fotografia na figura 23, na página anterior, foi realizado em um momento em que estávamos entrevistando a anciã, no qual ela se levantou para mostrar o lugar onde havia uma raiz. E na ocasião relatou que sua atitude de dar aulas foi devida à ausência de acesso à educação formal no território, o que exigia deslocamentos longos. Esse contexto é reforçado por Weheria Javaé, cacique da aldeia e filho de dona Behederu Javaé:

As crianças lá na aldeia não estudavam, porque não tinha professor, não tinha escola. E daí a gente tomou essa iniciativa, minha mãe iniciou nesse trabalho de ter uma escola na aldeia para ensinar para os alunos, para os alunos aprender sem precisar sair da aldeia, sem precisar andar 14 quilômetros igual eu andava, eu ia de bicicleta, que só tinha até, na época, chamava oitava série, não tinha ensino médio, ou senão, tinha que ir para essa fazenda Cobrape¹⁴. Só que, por ser uma fazenda, lá era totalmente escola não indígena. Não teria como a gente se adaptar e levar 20, 15 alunos para lá, indígena. Não que seja proibido, mas questão de adaptação mesmo e a distância. E aí os alunos ficaram muito tempo sem estudar lá na aldeia (Weheria Javaé, 2024).

Weheria Javaé, ao afirmar que “as crianças lá na aldeia não estudavam porque não tinha professor, não tinha escola”, revela a negação do direito à educação no âmbito da comunidade, indicando que o direito assegurado normativamente não se materializava no território conforme imposto pela Constituição de 1988, a qual preconiza, no Art. 210, § 2º, que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, p. 124).

Além disso, ao relatar a experiência de estudar em uma escola localizada em fazenda, Weheria Javaé evidencia que se tratava de um espaço completamente não indígena, no qual não havia condições de adaptação para os estudantes da comunidade, não por impedimento formal, mas pelas diferenças culturais e pelas próprias condições de acesso. O que nos remete à existência de diferentes sistemas educativos, uma vez que “enquanto a educação indígena se processa sempre em termos de continuidade, a educação para o indígena pretende estabelecer a descontinuidade, a ruptura com o tempo anterior. A criança é tomada como tábula rasa” (Meliá, 1979, p. 51).

Diante da situação, emerge o protagonismo indígena dentro da comunidade, detectado nessas linhas: “a gente tomou essa iniciativa”, indicando que a criação da escola não decorreu de uma ação imediata do Estado, mas de uma mobilização coletiva, liderada pela anciã, como evidenciado em “minha mãe iniciou nesse trabalho de ter uma escola na aldeia”.

¹⁴ Companhia Brasileira de Agropecuária – COBRAPE.

Nesse sentido, observamos que, no início do processo de escolarização na comunidade, a escola surge por meio da própria comunidade para responder às demandas educacionais e, ao mesmo tempo, ao articular-se aos saberes e às práticas culturais do povo Javaé, tem condições marcadas pela ausência de suporte institucional.

Com o desenvolvimento das atividades educativas no território, observa-se, por volta de 2005, a necessidade de um espaço mais definido para a realização das aulas. Nesse contexto, o ensino passou a ocorrer na casa do professor Joel, como narrado por Wekuma Javaé (2024): “Ah, o Joel começou a dar aula, né, na casa dele mesmo. Ele cedeu uma parte da casa dele, né? A sala. A gente, a gente estudava, por quê? Não tinha outra coisa, né? Tipo assim, para ir, né? Era a escola aquilo lá.” Configurando-se, assim, como o primeiro espaço físico destinado à escolarização na comunidade, ainda que em condições improvisadas, como vemos, na figura 24.

Figura 24 - Espaço improvisado de escolarização na residência do professor na comunidade Javaé



Fonte: Arquivo da autora, 2024; Foto de Joeu Ererrene (2005).

A fotografia apresentada evidencia um espaço de escolarização constituído no interior de uma habitação tradicional, construída com materiais locais, como, barro, madeira e palha.

No centro da cena, observamos Narubia Javaé, esposa do professor Ererrene Javaé, sentada diante de um quadro negro, elemento que remete diretamente à organização do ensino formal.

A figura ainda revela sobreposição de funções do espaço, no qual objetos domésticos, como utensílios de cozinha, recipientes e estruturas de armazenamento, coexistem com elementos escolares, descrevendo que o processo educativo se constitui a partir das condições concretas disponíveis no território. A utilização de móveis improvisados, como bancos e superfícies adaptadas para apoio, reforça a dimensão material da precariedade, ao mesmo tempo em que evidencia a intencionalidade pedagógica presente naquele contexto. Wekuma Javaé (2024), ao rememorar esse espaço, relata:

Ah, é detalhes. Chovia, né? Ai... Ai a chuva acabou com o quadro onde ele escrevia pra nós tudo, né? Mas ficou sem quadro, e agora, né? Porque tudo tem que explicar, só em tudo que ele dava usava o quadro e tudo. Ai ele tinha, achou um fundo, guarda-roupa, né? Aquela parte que parece, eu acho que é o mesmo material que tem do quadro. Para escrever com giz, aí deu certo aí dava aula, né? Inclusive eu aprendi ler no fundo de guarda.

Em continuidade, o entrevistado descreve as condições do ambiente:

Era de barro, quando chovia, tipo assim, que como é de barro, né. O barro derretia e a água, a gente tá sentado aqui estudando, né. E se estiver chovendo, a água descendo aqui nos pés, mas a gente levava não como sofrimento aquilo, sabe. Criança, né. Levando assim de boa (Wekuma Javaé, 2024).

Entretanto, a fotografia na página 104 e a narrativa de Wekuma não devem ser compreendidas apenas como registro de precariedade, ou até mesmo das negligências vindas da administração responsável na época, mas como evidência da ação da própria comunidade, na medida em que revela sua capacidade de criar condições para a continuidade do processo educativo, mesmo diante da ausência de políticas públicas efetivas.

Ao observarmos essa ocasião, evidenciamos a antecipação de princípios que viriam a ser formalizados pelo Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, o qual dispõe sobre a educação escolar indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais. Nesse sentido, o referido dispositivo estabelece que “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (Brasil, 2009, art. 1º), ao reconhecer a possibilidade de criação da escola indígena por iniciativa da própria comunidade, em consonância com o respeito às suas especificidades territoriais e culturais.

Diante dessas condições, a comunidade passou a mobilizar estratégias formais para a criação da escola, como relata Behederu Javaé (2024): “Nós fizemos ofício e levei e entreguei para o doutor Álvaro. Doutor, eu trouxe esse ofício para entregar para o Estado que nós queremos Colégio, tem 8 alunos, está sofrendo na casa do professor.” Esse movimento evidencia a busca por reconhecimento institucional.

Nesse processo, a escola passou a funcionar como extensão de outra unidade, conforme relatam Weheria Javaé e sua mãe Behederu Javaé (2024): “E daí a gente começou a correr atrás, conseguiu através de extensão, né. Nossa escola Watakuri era a extensão da escola Sanawê, da aldeia Wari Wari” (Weheria Javaé, 2024). Em continuidade, a anciã Behederu Javaé (2024) evidencia as articulações realizadas junto à coordenação educacional:

Aí eu fiquei um ano na escola Sanawê, aí falei com a dona Neuza, Neusa dos índios, que ela é da coordenação aqui de Gurupi. Aí eu falei pra ela: dona Neuza, nós tem que fazer a escola. Falei, não, não tem como não, tem pouco aluno. Tem pouco aluno, mas sala de aula dois alunos já é aluno ou 3 alunos já é sala de aula. Eu sou professor de 22 anos. Que eu sei bem a educação, que eu trabalho no município cinco anos, trabalho na Funai cinco anos, treze anos no estado, vinte e três anos de escola. Eu sei a escola, sobre a escola. (Behederu Javaé, 2024)

As narrativas de Behederu Javaé e Weheria Javaé (2024) evidenciam que a construção da estrutura física decorreu de uma demanda concreta da comunidade, formalizada por meio de ofícios e interlocuções com representantes do Estado. No entanto, a entrevistada relata que não foi nada fácil o processo da construção do prédio.

O rapaz que conhecia é pescador. De lá do Pará, ele levou um barco grande, novo. Aí ele que pegou nossa construção da escola lá das bombas, até na Boa Esperança. Aí colocou tudo a madeira tudo, telha, tijolo, cimento, brita, areia que tira lá a perto da Wari wari tem a Areia grande. Era difícil só de rasura que, que a praia a água fica bem na cintura. Aí pegava na água, jogava dentro da canoa, pegava na areia dentro da água e jogava na canoa, até que levava para Boa Esperança. É isso que mais dificuldade (Behederu Javaé, 2024).

O entrevistado Wekuma Javaé também relembra a época:

Aí, ah, nós até ajudávamos também os pedreiros, a gente. Acho que vem 10 pedreiro, a gente o ajudava, porque a gente ficou feliz, né? Nossa, agora nós vamos ter. Quadro já na parede, né? Por que a chuva acabou com o quadro, né? Então, nossa, agora nós vamos ter o quadro da na escola, né? E a gente ajudava os pedreiros tirar os tijolos da canoa. E os meus primos, todo mundo quem era aluno, né? Porque eu lembro que era 5 alunos.

As narrativas de Behederu Javaé e Wekuma Javaé evidenciam que o processo de construção da EIW teve um envolvimento direto da comunidade, a qual enfrentou dificuldades no transporte dos materiais, realizado por meio de embarcações, em percursos que exigiam esforço físico intenso, como o carregamento de areia dentro da água. Contexto esse reforçado pela fala de Wekuma Javaé (2024), ao destacar a participação ativa dos estudantes e moradores no processo de construção, auxiliando os pedreiros e contribuindo diretamente para a edificação da escola. Tais ações nos revela um conjunto de práticas, relações e significados, construídos coletivamente no interior da comunidade Javaé, para atender o sonho da comunidade que era a escolarização povo. Esse movimento é reafirmado na narrativa de Weheria Javaé (2024), ao destacar o sentimento coletivo diante da conquista da escola:

De gratidão, de gratidão porque, como eu disse, foi um sonho que se tornou realidade para os pais, para as mães. Para os próprios alunos, porque sair debaixo de uma árvore, debaixo de uma lona, de uma sala da casa do professor para uma escola, com estrutura, não que é uma estrutura boa, mas o mínimo. E aí para a comunidade foi um sonho realizado, uma sensação de alívio (Weheria Javaé, 2024)

A narrativa do entrevistado nos traz a celebração de uma conquista, mas também revela os sentidos atribuídos à escola no interior da comunidade, evidenciando um movimento que articula memória, luta e expectativa, no qual a educação escolar indígena se faz em um espaço simultaneamente de realização e de continuidade de demandas.

Na Figura 25, consta a fotografia da Escola Indígena Watakuri, o nome foi em homenagem ao pai de dona Behederu Javaé (2024), como ela descreve: “Aí eu coloquei homenagem do finado meu pai, Watakuri, Escola Watakuri. Era o nome dele: João Wataju Watakuri Javaé, agora nome segundo é Watakuri”.

Figura 25 – Escola Indígena Watakuri no ano de 2010



Fonte: foto de Joeu Ererrene (2010).

Na Figura acima, apresenta-se a edificação construída em 2008 da EIW, a qual trata-se de uma construção em alvenaria, com cobertura em telhas de cerâmicas. Na fotografia, tirada dois anos depois da construção, observamos um desgaste visível na estrutura do telhado, com partes desalinhadas e sinais aparentes de deterioração. O material indica a precariedade das condições estruturais construída, com o tempo já de uso, evidenciando que, embora a escola já estivesse institucionalizada, ainda operava em um contexto de limitações físicas. As aberturas nas paredes, destinadas à ventilação, bem como a simplicidade da construção, revelam um padrão arquitetônico básico, característico de políticas públicas padronizadas, muitas vezes desvinculadas das especificidades territoriais e climáticas das comunidades indígenas.

Dessa maneira, apesar dos avanços na constituição da estrutura física, as narrativas também revelam limites no processo de participação da comunidade nas decisões relacionadas à escola. Conforme apontou o cacique Weheria Javaé (2024):

A escola vai ser essa aqui e pronto. Então assim, nenhum momento fomos ouvido para falar, pelo menos para dizer como que seria bom para vocês, de que forma. Uma sala dá, duas salas? Não, já vem de lá. E até hoje funciona desse modelo. Essa quantidade de aluno é um modelo. Do X aluno para X é outro modelo. Então nós queríamos ter essa participação no poder, pelo menos ver de que forma seria, onde seria, onde fica melhor para a comunidade.

A narrativa evidencia que, embora a escola tenha sido construída a partir de uma demanda da própria comunidade, conforme estabelece a Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, art. 2º, IV – “a organização escolar própria. Parágrafo único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade

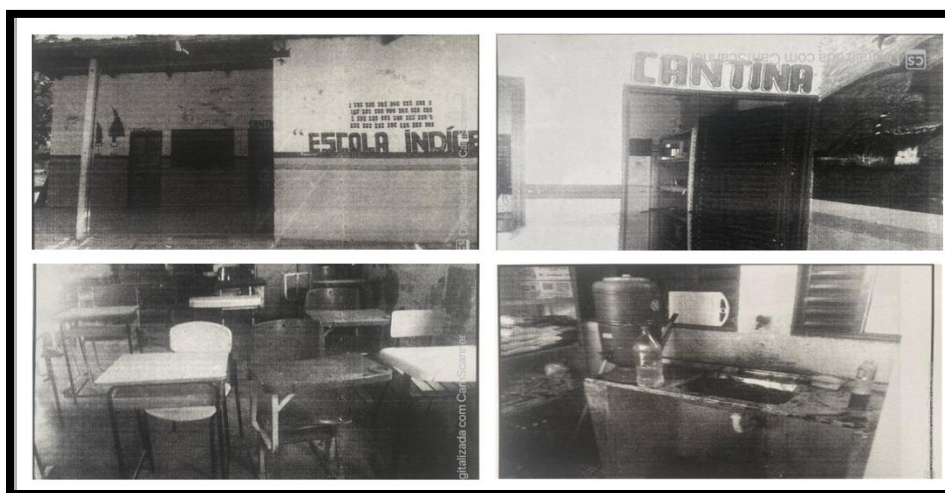
interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação” (Brasil, 1999, art. 2º, IV), a definição de sua estrutura e organização não contou com a participação efetiva dos sujeitos locais. Tal situação revela um distanciamento em relação ao que é proposto no mesmo documento, no art. 3º: “Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I – suas estruturas sociais” (Brasil, 1999, art. 3º).

Embora prevista, a participação comunitária não se efetivou plenamente, evidenciando tensões entre o modelo estatal e as necessidades locais. Essa realidade evidencia que o reconhecimento normativo dos direitos não garante, por si só, sua materialização no território, o que se relaciona com a discussão de Leitão, Santos e Lagares (2026, p. 418).

O Estado tem obrigações com a educação escolar indígena, aliada a programas suplementares, assim como “o compromisso em proporcionar um ambiente educacional acessível, abrangente e gratuito. Além disso, é prioritária a busca pela equidade, pela gestão democrática e alocação de recursos financeiros que visem construir um sistema educacional sólido e inclusivo, capaz de atender às demandas variadas da sociedade, delineando um caminho para a promoção da educação como pilar essencial para o desenvolvimento e a justiça social no Brasil.

Assim, a escola configura-se como um espaço de contradições entre avanços no reconhecimento do direito e limites em sua concretização. Na Figura 26, apresentada a seguir, observamos o interior do prédio escolar, composto por uma sala de aula, uma cantina, uma secretaria e um espaço de extensão aberto.

Figura 26 – Divisão estrutural da escola



Fonte: Relatório de inspeção, Anexo II, SRE de Gurupi, 2016.

Os registros evidenciam uma organização composta por uma sala de aula, uma cantina e uma área administrativa, ambientes destinados às funções essenciais da escola deste período escolar. No entanto, essa configuração, embora suficiente em um primeiro momento, passa a revelar limites à medida que aumentam as demandas da comunidade escolar.

Com o crescimento no número de estudantes e a ampliação das atividades pedagógicas, a estrutura existente mostrou-se insuficiente para atender de forma adequada às necessidades do cotidiano escolar, exigindo a reorganização e, posteriormente, a ampliação dos espaços. Em 2016, com a aprovação da implantação do Ensino Médio, foi solicitada uma reforma. Segundo Tocantins (2016), a unidade não possuía o suporte adequado para seu funcionamento, pois contava com 17 estudantes nos Anos Iniciais, 18 nos Anos Finais e 8 estudantes no Ensino Médio. Em 2022, a escola recebeu recursos para a realização de intervenções estruturais, resultando na construção de uma nova sala de aula e na ampliação da cozinha e da secretaria, como mostra a Figura 27, abaixo.

Figura 27 - Escola Watakuri após a ampliação realizada pelo Estado



Fonte: arquivo da autora, outubro de 2024.

A figura nos mostra, um momento distinto na trajetória da Escola Indígena Watakuri, no qual a estrutura física apresenta melhorias em relação às condições anteriormente observadas, demonstra maior organização dos ambientes e melhor aproveitamento dos espaços, especialmente nas áreas externas cobertas, que passam a ser utilizadas como extensão das atividades escolares. Esse aspecto indica uma adaptação do espaço às dinâmicas do cotidiano,

permitindo a realização de práticas pedagógicas em ambientes abertos, o que dialoga com formas de organização mais flexíveis do ensino.

No interior da sala de aula, percebe-se uma disposição mais organizada do mobiliário, com carteiras distribuídas de maneira a favorecer a circulação e a interação. A presença de elementos visuais nas paredes, como cartazes e materiais pedagógicos, aponta para uma maior intencionalidade no uso do espaço como ambiente de aprendizagem.

De acordo com o PPP- EIW (2024, p.10), “a escola funciona na modalidade regular, atendendo as etapas do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio, totalizando 97 estudantes, distribuídos da seguinte forma: Escola Mãe – Watakuri: 62 estudantes; Extensão Imotxi: 23 estudantes; Extensão Wajakabu: 5 estudantes”.

No quadro 7, a seguir, são descritos os ambientes, a estrutura física e os recursos disponíveis no ano de 2024 para o funcionamento da escola.

Quadro 7 - Estrutura física e recursos da Escola Indígena Watakuri

AMBIENTE / ESTRUTURA	
Espaços administrativos	Ausência de salas específicas para professores, secretaria e coordenação financeira; atividades realizadas em espaços compartilhados e reduzidos, com condições térmicas inadequadas.
Biblioteca / espaço de leitura	A escola não possui sala específica para biblioteca; o acervo encontra-se organizado em biblioteca móvel; atividades de leitura realizadas em espaços alternativos, como áreas externas e sob árvores.
Laboratórios	Inexistência de laboratório de informática e de espaços estruturados para práticas didáticas; laboratório de Ciências disponível, porém não instalado devido à falta de espaço físico.
Salas de aula	Duas salas com piso de cimento (Sala 01: 5,87 m x 5,80 m; Sala 02: 4,55 m x 5,80 m), com janelas, iluminação insuficiente, ausência de ventilação adequada, sem climatização e sem recursos multimídia; condições comprometidas pela ausência de forro.
Cantina/cozinha	Espaço de aproximadamente 8 m x 4 m, com estrutura simples, equipado com fogão industrial, freezer, geladeira, utensílios domésticos; ambiente pequeno, quente e abafado; armazenamento de alimentos e materiais no mesmo espaço.
Espaço de convivência/alimentação	Pátio coberto (21 m x 4 m), aberto nas laterais, sem mobiliário adequado; estudantes realizam refeições, em grande parte, em pé; iluminação limitada e ausência de climatização.
Instalações sanitárias	Inexistência de banheiros na escola, sendo necessário deslocamento até as residências, comprometendo o andamento das atividades escolares.
Espaços esportivos	Ausência de quadra poliesportiva; atividades de Educação Física realizadas em campo comunitário.

AMBIENTE / ESTRUTURA	AMBIENTE / ESTRUTURA
Pátio e áreas externas	Não tem pátio coberto, nem horta escolar, muito menos jardim.
Recursos didáticos	Quantidade reduzida de livros didáticos; acervo paradidático na biblioteca móvel; ausência de mapas e materiais de apoio adequados.
Recursos tecnológicos	Presença de três computadores e uma impressora; microfone utilizado em eventos; ausência de equipamentos como data show, notebooks e outros recursos multimídia.

Fonte: PPP – EIW (2024)

A sistematização dos dados apresentados no quadro acima evidencia que a estrutura física e os recursos disponíveis na escola, embora proporcione uma organização dos espaços destinados às atividades pedagógicas, administrativas e de convivência, ainda comprometem o desenvolvimento pleno das práticas educativas, afetando tanto as condições de ensino quanto a permanência dos estudantes. Essa realidade é reforçada pela narrativa de Behederu Javaé, que evidencia, a partir de suas experiências, as demandas concretas da comunidade em relação à ampliação e adequação da estrutura escolar:

Estamos precisando de uma construção de um colégio Watakuri maior. Uma construção mesmo. É banheiro, é Secretaria e três salas de aula ou quatro salas de aula. É, é assim que nós queremos, biblioteca, cantina maior porque lá é pequeno, porque a gente precisa de escola para crescer, né. Que dá de dá aula mesmo tempo, que de noite não dá por causa que tem um bichinho que cai, que queima na gente aquela maria fedida. É por isso que nós queremos três salas de aula, quatro. Que mesmo tempo isso tem que dar aula. É, tem aula de manhã e tem a tarde. E à noite a gente tem que interromper, porque é perigoso cegar a gente, né.

Até o presente momento, vimos uma comunidade cuja escola encontra-se em um espaço de rupturas, no qual há uma escola indígena na comunidade, porém diferente de sua realidade territorial, desenhada com aspectos eurocêntricas e com ausências de condições satisfatórias. Assim, constata-se que, mesmo que essa estrutura partiu de iniciativas locais, há grandes desafios enfrentados na efetivação de uma educação escolar indígena que dialogue plenamente com as especificidades da comunidade Javaé.

Dessa forma, é imprescindível compreender de que maneira essas condições refletem no cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao fazer pedagógico desenvolvido pelos professores, e como essa escola tem atendido as demandas da comunidade Javaé nesse processo de escolarização, o que nos conduz à análise apresentada na subseção a seguir.

5.2 O fazer pedagógico na Escola Indígena Watakuri

Nesta subseção, analisamos o fazer pedagógico na Escola Indígena Watakuri, articulando as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aos documentos que normatizam e fundamentam sua organização, como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar. A partir das narrativas dos participantes, buscamos elucidar como as diretrizes se materializam nas práticas dos professores, evidenciando as formas de organização do ensino, os processos avaliativos e a presença da língua e da cultura no contexto escolar, na construção de uma educação escolar indígena específica e diferenciada. Para compreender esse processo em sua dimensão histórica, tomamos como ponto de partida as experiências iniciais de funcionamento da escola, nas quais se evidenciam as condições concretas que marcaram a organização do ensino naquele período.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da escola se constroem ao longo do tempo, sendo marcadas por diferentes momentos e experiências. Nos primeiros anos de funcionamento da unidade, conforme evidenciado na narrativa de Ererrene Javaé, o ensino apresentava limitações no que se refere à organização didática e ao uso de recursos pedagógicos, refletindo as condições estruturais do período em que as atividades eram realizadas na residência do professor.

Minha dúvida era o plano de aula, né, que a gente não sabia o plano de aula. Como é que acontecia. Eu sei que na época a gente dava aula, só pegou o livro aqui e nem abriu. Aí encontra algo importante ali aí, passar no quadro. Conteúdo lá, e texto, atividade, aí os alunos fazia leituras passava a necessidade para aprender (professor Ererrene Javaé, 2024).

A partir desse relato, evidenciamos que as práticas pedagógicas iniciais foram marcadas pela ausência de formação específica à docência no contexto da educação escolar indígena, aspecto evidenciado na dificuldade de elaboração do planejamento didático. Observa-se que o uso de livros didáticos não específicos exigia do professor a seleção dos conteúdos conforme as necessidades dos estudantes, com foco na leitura de textos, configurando uma dinâmica pedagógica que, em parte, se aproximava de uma lógica de reprodução de conteúdo.

De modo que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, por meio do Parecer nº 14/1999 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasil (1999, grifo nosso), reconhecem a categoria de escola indígena, a definição de competência para a oferta da educação escolar indígena, mas também a **formação do professor indígena**, o currículo da escola indígena.

No entanto, o professor, para poder realizar suas aulas, usa seu olhar de educador em relação aos estudantes e realiza um processo intencional de selecionar, avaliar, organizar e contextualizar os melhores materiais, conteúdos e experiências de aprendizagem disponíveis para atender às necessidades conforme surgem na comunidade, tanto com relação à língua materna quanto à língua portuguesa, como descrito pelo professor.

Ai na escola eles aprende a língua portuguesa, traduzindo *Iny* em português, mas aprende na escola, porque nos sabe falar, mas não sabe escrever. E ah, português, querendo ou não, é obrigado a aprender português, um dia, tem que sair, né? Fora da aldeia para a cidade que tem que ter aprendido leitura. E pelo nome só tem informação, buscar algo pra fazer arrumar, né também? Um tipo oficina, uma farmácia, mercado, não tem lojas aí, bancos, então, precisa ter aprendido português. Que não é nossa. Né, que igual? Igual Micael fala, nossos ancestrais e nossos avós não precisam de aprender português. Eles não pediram dinheiro, aproveitando bem a vida, e vestiram, brincaram e não precisava disso, mas antigamente, trabalhava mesmo na roça, plantava, colhia. Aí pescava, né, era bem natural.

O fazer pedagógico na fala do professor se organiza em uma perspectiva de mediação entre diferentes universos linguísticos e culturais, caracterizado como uma prática de ensino bilíngue, na qual se articulam a língua indígena e a língua portuguesa no processo educativo. A prática revela uma resposta às demandas educacionais e culturais da comunidade, na medida em que busca, simultaneamente, fortalecer os saberes locais e preparar os estudantes para interações em contextos não indígenas. Essa prática educacional alinha-se ao pensamento de Baniwa (2019, p. 41), o qual afirma que uma “conquista importante na Constituição Federal de 1988 foi assegurar aos povos indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem no ensino básico (artigo 210, §2º)”.

Em 2010, a escola busca fortalecer o processo de ensino-aprendizagem com a chegada da primeira professora não indígena, com novas estratégias para alfabetização na comunidade, conforme relatado pela entrevistada professora Ana Maria:

Foi onde eu trabalhei muito com eles a língua portuguesa, a leitura na realidade [...], comecei a trabalhar, fazia muito o alfabeto, tanto o alfabeto como as sílabas, e aí depois formando palavras, as frases eu fazia na parede. Colava, na parede também para deixar fixado para eles. Saía muito pra fora, assim também, da sala de aula para mostrar pra eles não só a importância de estar em uma sala de aula para aprender, mas também que, em volta de nós, tudo era aprendido. Mas o ano que eu cheguei, eu encerrei. Eu me alegro muito. Porque no final do ano letivo eu vi assim o desenvolvimento de cada um (choro de emoção) em que cada uma lia e sabia o que estava lendo (Professora Ana Maria, 2024).

Segundo a professora Ana Maria (2024), houve um avanço na organização do ensino, com a introdução de práticas voltadas à alfabetização, ao uso de recursos visuais e reconhecimento de espaços além da sala de aula como ambientes de aprendizagem, com o foco no território, o que fez a diferença, pois mesmo que o intuito era uma língua estrangeira, o ensino partia da cultura do povo e de suas vivências, constatando-se, desse modo, que “cada povo pode e deve organizar sua própria escola” (BANIWA, 2019, p. 42).

Entretanto, a afirmação de Baniwa (2019) ao fazer a correlação com a narrativa da professora, nos permite problematizar os limites de modelos educacionais homogêneos ainda presentes nos sistemas oficiais de ensino, os quais, muitas vezes, operam a partir de concepções padronizadas de currículo, avaliação e organização escolar, dificultando o reconhecimento das especificidades do povo. Sendo assim, um dos maiores desafios enfrentados é o de legitimar formas próprias de ensinar e aprender no interior das políticas educacionais oficiais.

Em continuidade, a professora detalha as práticas de matemática desenvolvidas:

Na matemática, a gente sempre fazia um círculo colocava muitos problemas e eu me sentava ali com eles e lia. Porém, o que ia lendo, ele ia no quadro e a gente fazia passo a passo lendo o problema. E dali, quando falava no número, a quantidade de número, qual era o número, ele colocava lá e prosseguia, daí a gente ia investigar. Nesse sentido que estamos lendo este problema, de adição, subtração. Porque primeiro eu trabalhei isso aí, e assim devido as outras operações que a gente ia trabalhando, eu sempre fazia isso, para que cada um pudesse ler. E isso é incentivava muito e eles não ficavam com vergonha. Eu sempre dizia para eles: eu estou aqui é para ajudar, quebrar esse tabu e vocês aprenderem a ler, a se expressar, saber o que vocês leem. Mas foi assim, um ano de muita luz, de muito aprendizado, não só para eles, mas também para mim (professora Ana Maria, 2024).

A professora proporciona um ambiente de aprendizagem coletivo, no qual a leitura compartilhada e a resolução passo a passo dos problemas no quadro se constituem como estratégias centrais do processo de ensino e há um esforço intencional da professora em incentivar a participação de todos, buscando superar a timidez em ler e se expressar, o que contribui para a constituição de um ambiente acolhedor e formativo dos estudantes. Durante as observações participantes, vivenciamos situações semelhantes: “hoje, durante as aulas de leitura compartilhada, os estudantes demonstraram timidez e vergonha ao realizar leituras em voz alta, sorriam, e escondiam o rosto com os livros” (Caderno de campo, Aldeia Boa Esperança, 15/11/2024).

Durante a entrevista, ao rememorar esse período, a professora se emocionou em vários trechos, especialmente ao relatar o momento em que uma estudante realizou sua primeira leitura e toda a classe foi contagiada pela conquista de sua colega:

Lembro como hoje, até de vez em quando a gente comenta a Hukanahi Javaé, que é a Berrezinha, ela tinha muita dificuldade. Então sempre eu lia e depois pedia a eles para ir ao quadro escrever as palavras. Cada uma vinha, e a primeira palavra que ela leu foi a palavra cueca e quando ela conseguiu ler, a vibração deles, foi demais com a leitura dela, por ela ter conseguido, e além dela ter conseguido eles sorriam também porque ela leu a palavra cueca, então falar a palavra cueca para eles era (risos). E hoje, assim, eu pude ver ao longo desse tempo a desenvoltura, de cada um deles, como também da aldeia, da comunidade em si (Professora Ana Maria, 2024).

A professora celebra os avanços e as conquistas cotidianas dos estudantes, além disso, relata adaptações realizadas no cotidiano escolar diante das condições concretas dos estudantes, especialmente no que se refere às limitações no acompanhamento das atividades fora do espaço escolar. Nesse contexto, a reorganização das práticas de ensino emerge como resposta às dificuldades identificadas no processo de aprendizagem, conforme evidência:

Porém, quando a gente passava atividade, talvez pelos pais também não conseguirem, quando eu cheguei, eu sempre passava atividade para casa. Mas eles não faziam, daí foi quando eu resolvi sempre fazer atividade, e dizia para eles como não dava para fazer e resolver tudo no mesmo dia, eu falava, “a gente faz hoje e amanhã a gente corrige juntos”. Foi quando eu decidi sempre fazer uma roda. A gente fazia um círculo dentro da sala mesmo. E daí eles viram a importância, sim (professora Ana Maria, 2024).

A partir de sua narrativa, notamos que a professora desloca o foco das atividades extraclasse (atividades escolares eurocêntricas) para o trabalho coletivo em sala (educação comunitária), estruturado em dinâmicas participativas que favorecem a mediação direta do ensino e o acompanhamento mais próximo dos estudantes. Em continuidade, a professora explicita uma concepção pedagógica orientada pela qualidade da aprendizagem: “É o que eu digo, hoje é que eu falo para eles, a gente trabalhar o conteúdo não é a quantidade de conteúdo, mas sim a qualidade de como é aplicado, se precisa você repetir três vezes, quatro vezes ou cinco vezes, então repete, e dando prioridade à leitura” (Professora Ana Maria, 2024).

Desde o início do processo de escolarização na comunidade Javaé, a Escola Indígena Watakuri evidencia o uso da língua materna como elemento estruturante do processo educativo, orientando as práticas pedagógicas e configurando-se como elemento essencial na mediação do ensino, conforme revelam as falas dos professores nas práticas atuais:

Hoje em dia a gente trabalha, é... Escrito, né? Normal, português mesmo, mas aí explicando a língua. Oralidade sempre foi assim (Professor Ererrene Javaé, 2024).

E, primeiro, a comunicação em língua indígena: então, falo com os alunos em língua indígena. E vêm as disciplinas: língua indígena tem seis aulas por semana e duas aulas de saberes indígenas (professor Kusiwana Javaé, 2024).

Tenho que trabalhar de uma forma que as crianças compreendam mais a nossa língua, que eles propõem, de muitas letras que eles trocam, mas é p e a letra h. Tento é especificar, mas qual é a nossa língua diferente da língua *Tóri*¹⁵. E trabalho mais é a oralidade com isso (professora Paloma Javaé, 2024).

Eu pedi muitas vezes o professor Iolô, que hoje ele é da Bela Vista, ele passava alguns textos para mim, eu repassava para eles em *Iny Ribè*, para eles passarem, para mim, para o português, porque ele já estava com ele no *Iny Ribè*. Também pedi o próprio professor Ererrene Javaé que lesse aquela história em *Iny Ribè*. Então, tinha muitas formas da gente ter essa troca, porque tem os outros professores também, das outras aldeias, que quando a gente entra em contato com eles, o professor Samuel, já me ajudou muito, já foi meu aluno também em Txuiri. E ele me ajudou muito na língua indígena em relação a isso (professora Ana Maria, 2024).

A fala do professor Ererrene Javaé (2024) afirma que, mesmo diante da introdução da escrita em português, não substitui a língua indígena, mas se articula a ela, indicando uma organização pedagógica na qual a oralidade se mantém como base para a construção do conhecimento.

Em continuidade, o professor Kusiwana Javaé (2024) explicita que a comunicação em sala de aula se inicia pela língua indígena, sendo esta o primeiro meio de interação com os estudantes, seguida pelas disciplinas escolares. E destaca a presença da língua indígena na carga horária, com aulas específicas e a inclusão dos saberes indígenas no currículo escolar.

A professora Paloma Javaé (2024), por sua vez, evidencia um movimento pedagógico voltado à diferenciação entre a língua indígena e a língua portuguesa, especialmente no processo de alfabetização. Ao relatar as dificuldades dos estudantes na distinção de letras e sons, a professora revela uma prática de ensino que busca fortalecer a compreensão da língua materna, utilizando a oralidade como método.

Por fim, a narrativa da professora Ana Maria (2024) amplia essa compreensão ao evidenciar práticas de tradução e troca linguística entre o *Iny Ribè* e o Português, articuladas por meio da colaboração entre professores de diferentes aldeias, indicando que a prática bilíngue se estabelece não apenas no nível da sala de aula, mas também nas redes de colaboração entre educadores.

As narrativas evidenciam que o ensino na Escola Indígena Watakuri é constituído por práticas mediadas, coletivas e adaptativas, articulando a língua portuguesa à língua indígena no cotidiano escolar, mesmo diante das dificuldades estruturais e pedagógicas enfrentadas pela comunidade. Nesse contexto, observamos aproximações com o disposto no Decreto nº 6.861/2009, reconhecendo as escolas indígenas como instituições dotadas de normas próprias

¹⁵ Tóri: como são denominados os não indígenas pelos indígenas.

e diretrizes curriculares específicas, orientadas por princípios interculturais e *bílingues* ou *multilíngues*. Ademais, Brasil (2009), assegura às escolas prerrogativas para a organização de suas atividades, de modo a respeitar os fluxos econômicos, sociais, culturais e religiosos das comunidades, considerando suas especificidades, independentemente da organização do calendário civil.

Entretanto, as observações registradas no Caderno de Campo (aldeia Boa Esperança 11-11-2024) revelam que a efetivação desses princípios ainda ocorre em meio a desafios significativos. No dia 11 de novembro de 2024, a comunidade escolar participou de uma reunião com a antropóloga Dra. Lígia Raquel Rodrigues Soares, representante do Ministério da Educação (MEC), que esteve na Aldeia Boa Esperança com o objetivo de ouvir a comunidade acerca da implementação do Decreto nº 6.861/2009 e da organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais.

Durante a reunião, lideranças, professores e membros da comunidade levantaram questões relacionadas ao, controle social e participação dos indígenas, falta de capacitações presenciais com conteúdo sobre manutenção para cultura e inclusão por meio de metodologias do não indígena (última em 2022), condições de internet precárias, a luta por materiais didáticos na língua materna, a necessidade dos anciãos nas salas de aula, padronização de livros para a etnia *Iny Javaé*, calendário específico (não existe, mas é negociável) e reconstruir coletivamente os territórios etnoeducacionais.

As demandas apresentadas pela comunidade é que ocorra sua efetivação total, especialmente diante de modelos institucionais que frequentemente operam a partir de perspectivas homogêneas de currículo, formação e organização escolar. Nesse sentido, observamos que a comunidade reivindica não apenas melhores condições estruturais, mas também o reconhecimento das formas próprias de ensinar, aprender e organizar a escola indígena.

De modo semelhante, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012) afirmam que as modalidades de ensino e a organização curricular voltadas às comunidades indígenas devem fundamentar-se na construção de uma identidade escolar específica e diferenciada, o que implica a necessidade de que os projetos de escolarização estejam organicamente articulados ao Projeto Político-Pedagógico da escola.

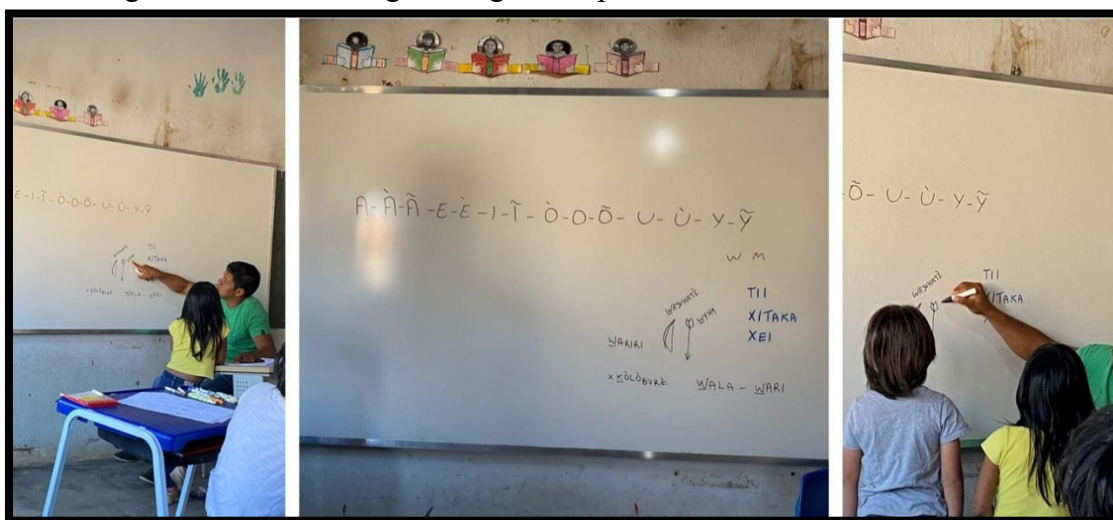
§ 5º Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios

estudantes –, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino (Brasil, 2012, art. 14).

Dessa forma, Escola Indígena Watakuri usa o documento como uma forma o “compromisso com uma educação que vai além dos conteúdos formais, promovendo o fortalecimento dos saberes tradicionais, da autonomia e do protagonismo dos estudantes” (PPP - EIW, 2024, p. 6). Corroborando à luz do RCNEI-1998, “para que essas tarefas possam ser levadas a cabo, é preciso um ambiente plural e intenso de discussão e reflexão sobre os significados embutidos na expressão ‘uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade’ ” (Brasil, 1998, p. 13). Neste cenário, a escola procura assegurar o fortalecimento cultural e a valorização dos saberes tradicionais no currículo escolar, integrando as demandas e particularidades da comunidade indígena ao projeto educacional da escola, substanciada pelo Regime Escolar do Estado do Tocantins, no qual consta, no art. 36: “Em todas as etapas e modalidades da educação escolar indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas” (Tocantins, 2024, p. 25).

Dessa forma, a organização didática adotada pelos professores evidencia um ensino bilíngue, e um ambiente intercultural, como previsto nos documentos institucionais, por meio de adaptações mediadas pela atuação do professor, conforme observamos nas atividades desenvolvidas em sala de aula, Figura 28.

Figura 28 – Uso da língua indígena no processo de ensino em sala de aula



Fonte: Arquivo da autora, outubro de 2024.

A Figura 28 elucida a organização de conteúdos linguísticos, como vogais e estruturas da língua, dispostos de forma sequencial, bem como a presença de elementos visuais representativos, o que indica um planejamento didático voltado novamente à alfabetização na língua materna. Além disso, a interação entre professor e estudantes, registrada na fotografia, revela um processo de ensino mediado, no qual o professor orienta a aprendizagem de forma direta e participativa.

Enquanto estávamos em sala, por diversas vezes registramos momentos em que o professor realizou práticas dinâmicas, articuladas às formas próprias de ensinar e aprender da comunidade, nas quais a oralidade, o corpo, o brincar e a relação com o cotidiano eram utilizados como instrumentos para ministrar o conteúdo. E o próprio professor descreve isso durante a entrevista:

Então, como mostrei ali, trabalhar vogais e consoantes, a formação de palavras, né, sílabas, aí passo as cores, os números, nomes de animais desses, dentro também conto as historinhas, as narrativas, faço desenho sobre isso, brincadeiras que eles gostam disso. Uso meio lúdico, assim que vocês falam, né? As dinâmicas que eu uso, em relação às cores, é meio lúdico. Quando eu estou falando para escolher as cores, tipo, é vermelho. Só que em *Iny Ribè*. Bem, aí eles pulam de acordo com a cor. Onde fica a cor ou verde pula onde tem a cor aí vai variando com 3 cores, tem vez que uso o balão, as bolinhas coloridas, [...] e reutilizamos também caixinha de papelão e a cartela de ovo e fizemos as tartaruguinhas, né? e fizemos a historinha de kotú¹⁶ (professor Kusiwana Javaé (2024).

Em diálogo, a professora Paloma Javaé (2024) acrescenta: “A gente desenha um peixe, a gente vai é estudar cada forma do peixe, desde o rabo, das escamas, todos”.

O que observamos, nesse contexto, são estudantes indígenas aprendendo a transitar entre diferentes universos culturais e linguísticos. Enquanto muitos estudantes não indígenas ingressam na escola já inseridos em uma lógica cultural e linguística próxima àquela legitimada pela instituição escolar, os estudantes indígenas frequentemente necessitam aprender, simultaneamente, a escrita da língua materna e da Língua Portuguesa, interpretar distintos sistemas culturais, articular temporalidades diversas e circular entre os conhecimentos comunitários e os saberes escolares.

Desse modo, o processo educativo indígena revela-se marcado por uma complexidade própria, atravessada por múltiplas formas de aprendizagem, socialização e produção de conhecimentos. Tais especificidades, muitas vezes, não são plenamente compreendidas nem

¹⁶ *kotú*: tartaruga, na língua Iny Ribè.

mesmo pelas instituições responsáveis pela formulação e implementação das políticas voltadas à educação escolar indígena.

Mesmo assim, há princípios de uma educação intercultural, ao promoverem a articulação entre os saberes próprios da comunidade e os conhecimentos escolares, configurando um processo educativo baseado no diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento, sem a sobreposição de um sobre o outro. O movimento corrobora com a compreensão de Feitosa (2018, p. 155): “o ambiente escolar em comunidades indígenas deve privilegiar o saber local, articulando-o às práticas pedagógicas da educação escolar, de modo a fomentar processos de ensino e aprendizagem que contribuam para a reafirmação das identidades étnicas”.

No entanto, a falta de materiais de ensino tem perpetuado no cenário da escolarização do povo Javaé, especialmente no que se refere aos recursos didáticos específicos para o contexto indígena, conforme relatado:

Material a gente inventa o que a gente tem, a gente pesquisa com os outros professores para a gente estar ajudando a gente também, porque não tem material. Peço sempre a ajuda do Kusiwna. Ou, se não, o Tewaxi. Na verdade, oral, eles entendem, agora na escrita, que é um pouco. Dos livros didáticos do terceiro ao quinto ano não tem. Eu uso aqueles antigos que já tem esses 2 anos eu trabalho e repito o mesmo livro. Vamos dizer matemática e história não tem, na escola não tem (professora Paloma Javaé, 2024).

Eu uso mais essa atividade da Jayla¹⁷ e fora isso eu procuro fazer aula prática (professor Kusiwana Javaé, 2024).

Entretanto, a realidade revela uma incongruência entre o que é preconizado no campo normativo e sua efetivação no cotidiano escolar. Conforme estabelece Brasil (2009), em seu Art. 10, a produção de material didático e paradidático para as escolas indígenas deve contemplar conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas, considerando suas tradições orais e assegurando a publicação em versões bilíngues, multilíngues ou em línguas indígenas, de acordo com as especificidades das comunidades atendidas.

Contudo, ao confrontarmos essa diretriz com as práticas relatadas, evidenciamos, durante as aulas do 1º ao 5º da EIW, que a ausência desses materiais específicos impõe aos professores a necessidade de criação e adaptação constante, deslocando para o cotidiano escolar responsabilidades que deveriam ser asseguradas pelas políticas públicas educacionais, devido

¹⁷ Uma professora americana que tem estudos sobre alfabetização em Iny Ribè, a diretora da escola teve contato com ela ainda quando era funcionária em outra escola indígena e que recentemente fez contato juntamente com o professor Kusiwana para ajudá-lo com matérias para alfabetização dos indígenas.

às pesquisas realizadas com diversos povos evidenciarem que essa falta de material didático bilíngue é um problema relatado por várias etnias brasileiras.

Cumprе ressaltar que, atualmente, existem projetos realizados por universidades e órgãos governamentais, em algumas comunidades indígenas Javaé, que buscam contribuir na elaboração de materiais didáticos adequados à realidade da educação escolar indígena, corroborando para os processos educacionais desse povo. Enquanto bolsista PIBIC, ainda na graduação, por meio do grupo OPTTINS – Observatório de Povos Tradicionais do Tocantins, executamos atividades vinculadas ao Projeto “Multi (letramentos): contribuições para o ensino”, na construção da obra “*Iny rybé my ijyy (Alfabeto Contextualizado)*”, organizada pela professora Dra. Marcilene de Assis Alves Araújo e professora Mestra Sofia Mara de Sousa. O material foi elaborado a partir das demandas apresentadas pela comunidade, especialmente diante da escassez de materiais didáticos relatada pelos professores.

O processo de produção constituiu-se por meio do diálogo entre duas comunidades indígenas Javaé, aldeia Boa Esperança e aldeia Kanoano, evidenciando processos interculturais de construção do conhecimento. Atualmente, o livro tem sido utilizado em diversas escolas indígenas do povo Javaé, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos finais do Ensino Fundamental.

Outro material didático bilíngue bastante relevante para a educação escolar indígena dos Javaé, publicado em 2024, é o livro “*Hỹña Ijyy: narrativas ancestrais Javaé*”, organizado pela professora Dra. Solange Cavalcante de Matos, professora Mestra Edna Maria Cruz Pinho e professor Especialista Manuel Tomaz Ataíde Júnior, do Instituto Federal do Tocantins – IFTO/*Campus* Gurupi. O livro, financiado com recursos da Lei Complementar nº 195/2022 (Lei Paulo Gustavo – LPG), foi um dos produtos do projeto “*Da oralidade para a escrita em kit de livro e fantoches étnicos: um registro bilíngue de narrativas indígenas Javaé*”, aprovado no Edital nº 019/2023 – Artes Tocantins, da Secretaria da Cultura – SECULT/TO e vinculado ao grupo de pesquisa OPTTINS/UnirG.

Nesse material, entregue às 10 (dez) escolas indígenas Javaé gerenciadas pela Superintendência Regional de Ensino de Gurupi – TO, constam o registro bilíngue de dez narrativas ancestrais do povo *Iny* Javaé, contadas por anciãos e professores indígenas das aldeias Boa Esperança e Kanoano, as quais não apenas documentam a tradição oral, mas também promovem um diálogo entre o passado e o presente, revelando a sabedoria dos ancestrais, a cosmologia e a beleza da diversidade cultural que compõem a identidade do povo Javaé. A obra, que é acompanhada de um kit de fantoches étnicos para a contação de uma das

histórias registradas, foi construída em diálogo com as duas comunidades envolvidas, revelando o protagonismo dos indígenas na construção do conhecimento e de seus processos educacionais.

Cumprе salientar que essa publicação foi um desdobramento da Tese de Doutorado de Matos (2023) e atende a um anseio da própria comunidade indígena, a qual solicitou ajuda aos pesquisadores para o registro escrito das narrativas orais contadas por seus ancestrais, para que as próximas gerações tenham acesso a esse rico material e a língua e a cultura do seu povo não se percam. O livro tem sido usado, tanto nas escolas indígenas Javaé, contribuindo para uma educação escolar indígena mais adequada à realidade desse povo, quanto no próprio IFTO/*Campus* Gurupi e outras escolas de Ensino Médio dessa cidade, contribuindo para o cumprimento da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), que incluiu no currículo oficial da rede de ensino básico a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

No que se refere ao acompanhamento das aprendizagens, observamos que o ensino na Escola Indígena Watakuri se organiza considerando as diferenças entre os estudantes, conforme relata o professor Kusiwana Javaé:

Trabalha de acordo com a necessidade do aluno, vai acabar, voltando outra, mais avançado, eu vou dando o conteúdo de acordo com o aprendizado dele. Tipo o Thiaguinho, está lá na frente e sabe escrever e ler. Aí vai terminar a tarefa e passando para outra, repassando para outra e acaba deixando o outro lá atrás. Aí vai aquele... como que chama? Que não vai seguindo todos juntos a seu mesmo tempo. Eu tinha dificuldade com João Miguel que o primeiro segundo bimestre quase não frequentou a aula, aí também ficou muito para trás. (professor Kusiwana Javaé, 2024).

A narrativa evidencia que o acompanhamento da aprendizagem ocorre de forma contínua e flexível, sendo organizado a partir das necessidades apresentadas pelos estudantes no cotidiano escolar. Nesse contexto, o professor mobiliza estratégias diferenciadas para atender aos distintos níveis de desenvolvimento presentes na turma, revelando uma prática pedagógica pautada na adaptação e na retomada constante dos conteúdos. Ao mesmo tempo, a fala também explicita desafios relacionados à frequência escolar, na medida em que o avanço desigual entre os estudantes interfere diretamente no acompanhamento coletivo da turma.

Desse modo, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor dialogam com as orientações estabelecidas no PPP- EIW (2024), ao estabelecer a necessidade da realização de avaliações diagnósticas, pois constituem como instrumentos voltados à identificação do nível de aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de subsidiar estratégias pedagógicas adequadas para a superação das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, assim como nos processos avaliativos. Nesse contexto, ao serem questionados acerca dessas práticas avaliativas,

os professores descreveram as formas pelas quais tais processos são realizados no cotidiano escolar:

Antes, é quase como agora, porém, a avaliação em escrita mesmo valia dez. Porém, se o aluno não conseguisse, dava alguma atividade extra. Mas sempre via também a participação, o interesse, que ajudava o aluno em si (professora Ana Maria, 2024).

Acho que a avaliação na escrita mesmo eu não faço não, porque primeiro e segundo aninho só tem aquelas habilidades de colocar. Mas prova eu não aplico não, é a avaliação oral mesmo, avalia no nosso quadro e oralmente também para fazer as perguntas. Quando eu estou falando alguma coisa, eles ficam distraído correndo para lá e para cá. E faço as perguntas para eles, que ele aprendeu que eu estava falando ali, aí os que ficam ouvindo responde, né, mais ou menos o que aprendeu. Ou aquele que não aprendeu e volto a repetir e explica de novo, até entender. Eles têm uma fichinha de acompanhamento, e a coordenadora passa. (Professor Kusiwana Javaé, 2024).

É, tem que registrar um sistema, né? Para comprovar que fizeram, que vem trabalhando os conteúdos e tal. Vem avaliando. Depende participação, né? comportamento, roda de conversa, individual, trabalho em grupo, e assim vai (professor Ererrene Javaé, 2024).

A gente sempre tem uma lista que abre, a coordenadora que sempre abre pra nós. É oral o mesmo, a gente faz mais para a língua indígena. Não, não tem a prova (professora Paloma Javaé, 2024).

As narrativas dos professores evidenciam que os processos avaliativos desenvolvidos na escola articulam práticas orais, acompanhamento contínuo e observação cotidiana da aprendizagem. Entretanto, também revelam permanências de estruturas avaliativas vinculadas ao modelo escolar formal, especialmente no que se refere à necessidade de registros institucionais, comprovação de conteúdos e adequação às exigências do sistema educacional.

Conforme discutem Leitão, Santos e Araujo (2025), esse tipo de processo frequentemente contribui para situações de evasão escolar e dificuldades de aprendizagem, especialmente quando os estudantes indígenas são submetidos a modelos educacionais construídos a partir de referenciais externos às realidades.

Nesse contexto, observamos que a avaliação na educação escolar indígena ainda se desenvolve em meio a um movimento de negociação entre formas próprias de acompanhamento da aprendizagem e as demandas padronizadas dos sistemas oficiais de ensino.

Como visto no PPP-EIW (2024), a avaliação conceitual realizada nos Anos Iniciais, configura-se como uma abordagem pedagógica que ultrapassa a lógica tradicional de mensuração centrada em notas e provas, ao priorizar o acompanhamento integral do percurso formativo dos estudantes. E mesmo que os professores considerem múltiplas dimensões da aprendizagem, tais como o desenvolvimento de habilidades, a comunicação oral, o engajamento

nas atividades, a organização, a capacidade de trabalho coletivo e a expressão da criatividade, como proposto no documento, é necessário o acompanhamento da Superintendência Regional de Gurupi por meio de visitas técnicas às comunidades e comprovações nos sistemas.

Durante as observações participantes, conforme os registros do Caderno de Campo, os professores manifestaram, em diversos momentos, a necessidade de que os órgãos responsáveis pela educação escolar indígena disponibilizassem profissionais capazes de compreender e acompanhar suas dificuldades pedagógicas relacionadas principalmente ao uso das tecnologias referentes aos recursos computacionais no contexto escolar.

No dia 12/11/2024, os professores estavam reunidos na secretaria da escola tentando finalizar o lançamento dos diários no Sistema de Gerenciamento Escolar – SGE, informações solicitadas pela SRE. O ambiente era pequeno e dividido entre materiais pedagógicos, documentos escolares e um computador utilizado coletivamente pelos docentes. Em meio às tentativas de acesso ao sistema, a conexão com a internet oscilava constantemente, interrompendo o preenchimento das informações e dificultando a continuidade do trabalho. Em determinado momento, um dos professores relatou não compreender algumas funções da plataforma digital e pediu auxílio ao colega, que também demonstrava insegurança diante dos comandos exigidos pelo sistema.

Mesmo assim, diante desse contexto, a comunidade escolar Watakuri tem buscado mediar seu fazer pedagógico pelas relações comunitárias, pelas especificidades culturais e pelas demandas concretas vivenciadas pelos estudantes, mesmo que o cenário seja permeado de desafios relacionados à escassez de materiais didáticos específicos, às limitações estruturais e às exigências institucionais impostas ao contexto escolar.

Dessa forma, eles buscam mostrar que a educação escolar indígena não forma pessoas para apenas obedecer e repetir, mas sujeitos que aprendem pela experiência e pela vida coletiva, como destaca Meliá (1979, p. 24): “vê-se claramente que esse tipo de educação não produz homens em série, que vão repetir ações mecânicas”.

Diante deste cenário, o sistema educacional precisa urgentemente começar a pensar como indígenas, não só o sistema, mas também os diferentes agentes envolvidos na formulação das políticas públicas para a educação escolar indígena, e deixar de ser estático e egocêntrico no pensar e agir como homem não indígena, como descrito pelo pensador Kopenawa:

Algumas cidades são belas, mas seu barulho não para nunca. Eles correm por elas com carros, nas ruas e mesmo com trens debaixo da terra. Há muito barulho e gente por toda parte. O espírito se toma obscuro e emaranhado, não se pode mais pensar direito.

É por isso que o pensamento dos brancos¹⁸ está cheio de vertigem e eles não compreendem nossas palavras. Eles não fazem mais que dizer: “Estamos muito contentes de rodar e de voar! Continuemos! Procuremos petróleo, ouro, ferro!” (Kopenawa, 1998, p.5).

A fala do autor supracitado, registrada em 1998, ocorreu em um contexto no qual os direitos dos povos indígenas já haviam sido reconhecidos constitucionalmente desde 1988. Contudo, as reflexões apresentadas evidenciam que a efetivação da educação escolar indígena não se concretiza por meio da adequação das escolas indígenas a modelos escolares padronizados, por meio de referenciais não indígenas.

Mas, da forma como os professores evidenciam os fazeres pedagógicos ao mobilizarem estratégias de adaptação, colaboração e criação pedagógica, tentam evidenciar como de fato será garantida a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada. Nesse cenário, a escola constitui-se não apenas como espaço de ensino e aprendizagem, mas também como território de fortalecimento cultural, produção de conhecimentos e reafirmação identitária, aspectos que serão aprofundados na subseção seguinte.

5.3 A Escola Indígena Watakuri como território de resistência

Nesta subseção, evidenciamos a Escola Indígena Watakuri (EIW), como território de resistência, a partir das narrativas dos participantes da pesquisa, articuladas às categorias analíticas relacionadas à cultura, bem como às mudanças vivenciadas na comunidade, evidenciando como a escola se configura, simultaneamente, como espaço de formação, manutenção cultural como agente ativo na promoção da valorização da cultura e da língua materna do povo Javaé, respondendo às demandas educacionais e culturais da comunidade.

Durante as observações e entrevistas, identificamos que a comunidade Boa Esperança tem vivenciado transformações socioculturais contemporâneas entre as novas gerações, no que diz respeito às questões linguísticas, às tecnologias digitais, assim como às imposições ocidentais. Tais aspectos foram verificados nas narrativas dos professores Kusiwana Javaé, Paloma Javaé e Wekuma Javaé:

O mais importante é valorizar, tem várias línguas, né, que fala. Está sendo esquecido e sendo modificado. É da tendência, do tipo de coisa também. A fala está sendo

¹⁸ Optou-se por manter a fala original do autor; contudo, o termo “branco” refere-se, no contexto da narrativa, aos não indígenas.

modificada, mesmo que os mais jovens estão falando assim, tão mudando a forma de falar, de se comunicar, né. E estão esquecendo de fala original, como antigamente, o povo falava. A valorização dela é muito importante a forma original (Kusiwana Javaé, 2024).

Tem crianças que ainda não sabe nem o nome. Quando a gente fala em português eles entendem, agora em *Iny Ribè* não sabem, entendeu? Tipo traíra, ele sabe. Que é um peixe traíra. Esses dias eu passei o nome pra eles, e disse que nome é esse? Acho, que eu sei. E qual o nome indígena? Ninguém respondeu os alunos. Entendeu? Aí procura, e vamos procurar e ninguém sabe, pergunta aos coleguinhas. Eu falei, não, não sei, não, eu sei o peixe, mas o nome eu não sei (Paloma Javaé, 2024).

Você acha mesmo que esses rapazes que vivem com o rosto na tela. Esses nunca vão se interessar de dançar, cantar. [...] os meninos marcham, né, aqui. Aí eu escutei... Tá, tá, tá... Aquela barulheira toda, né, aí eu pensei... Nossa, onde é que a escola começou... Arrumaram... Onde é que arrumaram aqueles instrumentos, né? De... Tá, tá, tá... E tem umas que... Tipo uma tampa de panela que fica... Aí tá, beleza. Aí quando eu fui lá... Era caixa de som tocando. E o povo marchando. Fui lá... Foi lá na aldeia, né? Aí o Gilmar falou assim: Você acredita que... Daqui uns anos... Ninguém vai cantar lá na Casa da Aruanã. Quem vai cantar? Eles vão ligar a caixa de som, você sabia? Vai acontecer isso? Vai parecer assim... E nós tão indo pra lá mesmo. Que daqui uns tempos vai ser assim... Ninguém vai cantar mais. Que ninguém dá conta de 180 músicas na memória e tem que cantar na sequência (Wekuma Javaé, 2024).

A cultura tem que prevalecer, mas ele não tem que deixar de aprender a ler, de aprender a escrever, de aprender a manusear um computador, um celular, de ser é alguém que eles desejam ter um futuro. Se eles desejam, no caso, ser um advogado, um psicólogo, um professor, seja qual área que eles forem, eles podem e eles conseguem. Mas dentro disso tudo, ele vai conhecer o mundo lá fora, a cultura dele tem que sempre prevalecer (professora Ana Maria, 2024).

Ao situarmos essas transformações narradas pelos professores, no âmbito da trajetória da educação escolar indígena, compreendemos que elas não se apresentam de forma isolada, mas articuladas a um processo histórico, marcado pela inserção da escola nos territórios indígenas e pelo contato contínuo com a sociedade não indígena.

O professor Kusiwana Javaé (2024) chama a atenção para o enfraquecimento da língua materna entre os jovens e evidencia o papel da escola como espaço de fortalecimento linguístico. Nesse sentido, a escola não deve ser um lugar engessado e sim reinventada, como explica Candau (2016, p. 807): “não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes [...]. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais”.

Essa realidade também é reforçada na fala da professora Paloma Javaé, ao evidenciar que os estudantes demonstram maior familiaridade com os termos em Língua Portuguesa, havendo um deslocamento no processo de aprendizagem, no qual determinados conhecimentos

passam a ser reconhecidos prioritariamente na língua dominante, enquanto a língua materna perde espaço em situações cotidianas de uso. Essa situação evidencia o porquê a escola tem incorporado suas práticas pedagógicas, reposicionando o *Iny Ribè* como língua de mediação do conhecimento no cotidiano escolar.

O que reafirma a necessidade de ações pedagógicas voltadas à manutenção linguística, sobretudo no contexto da educação escolar indígena, cuja trajetória histórica passou a reivindicar o direito ao ensino bilíngue e à valorização das línguas originárias. Baniwa (2016, p. 47) firma que “sem as suas línguas não é possível garantir a continuidade dos processos educativos tradicionais desses povos”. O autor continua ressaltando que as “dimensões *bilíngues/multilíngues* e intercultural precisam ser levadas a sério nas escolas indígenas, pela importância que elas representam para a continuidade histórica dos povos indígenas e dos seus saberes e modos de vida” (Baniwa, 2016, p. 47).

Além das questões linguísticas, o uso das tecnologias digitais expressa preocupação com o distanciamento dos jovens em relação às práticas tradicionais, especialmente aquelas vinculadas às ancestralidades, como narrado pelo entrevistado Wekuma Javaé (2024). É como se ele dissesse que, por meio da escola, o conhecimento indígena não depende somente da escrita para existir, diferentemente da sociedade ocidental, que registra em livros, escreve histórias, documenta tudo, os povos indígenas têm passado, presente e futuro conectados, os ancestrais continuam presentes na vida atual e a cultura é vivida, não apenas lembrada. Como reflete Krenak (2020, p. 29), e esse “cantando, dançando e passando sobre o fogo” é literalmente andando em cima do braseiro, que é um rito de passagem de transmissão desses saberes que, de geração em geração, passam. Para que a gente continue lembrando quem nós somos”.

Por outro lado, a fala da professora Ana Maria evidencia que a escola se constitui em um movimento de articulação entre diferentes conhecimentos, no qual o acesso à leitura, à escrita e às tecnologias não deve ocorrer em detrimento da cultura indígena, mas de forma integrada, entretanto “a cultura tem que prevalecer”, como afirma a professora, ainda que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos necessários para atuar em diferentes contextos sociais.

A própria trajetória da educação escolar indígena no Brasil demonstra que os povos indígenas têm historicamente reelaborado suas práticas e conhecimentos, incorporando elementos externos sem abandonar suas referências culturais. Nesse contexto, as mudanças observadas na comunidade Javaé podem ser compreendidas como parte de um processo mais amplo de adaptação e ressignificação cultural, no qual diferentes temporalidades e formas de

conhecimento coexistem no cotidiano da comunidade, configurando-se no que diz Candau (2008, p. 51): “a hibridização cultural é um elemento importante para considerar na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais”.

Nesse contexto a EIW concentra-se em criar um espaço de mediação entre os saberes tradicionais e as transformações contemporâneas, por meio de projetos escolares, como o projeto “*Cultura Viva*”, instituído pelo professor Kusiwana Javaé, em que toda a escola e comunidade participou, conforme mostra a Figura 29, a seguir.

Figura 29 - Ações do projeto Cultura Viva



Fonte: fotos de Luiz Fernando Macedo de Araújo, abril de 2024

Conforme vemos na figura, o projeto visa criar um espaço educativo coletivo de valorização dos saberes tradicionais, com a presença ativa de crianças, jovens e adultos em diferentes momentos de aprendizagem, nos quais o espaço escolar se amplia para além da sala de aula, integrando-se ao território, às práticas cotidianas e às experiências culturais da comunidade. É importante ressaltar que o projeto recebeu o Prêmio Escola que transforma do Governo do Tocantins, que faz parte do Programa de Fortalecimento da Educação (PROFE), o qual tem como objetivo valorizar as práticas exitosas no processo de ensino e aprendizagem.

O planejamento pedagógico do projeto está alinhado à missão da escola e aos princípios orientadores do Projeto Político-Pedagógico, sendo construído de forma colaborativa entre os docentes, que organizam as atividades a partir de práticas contextualizadas. As

atividades constaram na construção coletiva de 01 *bereô*¹⁹, interação com ancião e lideranças sobre os hábitos de moradia do povo Javaé, produção de tinta para pintura corporal, pintura corporal com grafismo Javaé, práticas de atividades físicas tradicionais individuais e coletivas (arco e flecha, corrida de revezamento e cabo), preparação e degustação de comidas típicas do povo Javaé.

Os professores indígenas acreditam que o processo de ensino-aprendizagem acontece de forma comunitária e específica, e que para isso é necessária a participação dos anciãos e da comunidade na transmissão dos saberes indígenas dentro da escola. Ao relatar como ocorre esse processo, Paloma Javaé e Kusiwana Javaé afirmam:

É contando história da nossa ancestralidade. Ai eu sempre convido a dona Lucirene ou meu Pai, quando tem algum evento na escola, convido eles para fazer palestra contar uma história, eles ajudam muito, bastante, ajudam com os artesanatos. E as crianças perguntam [...], eles, sempre ajudam, quando eles querem ouvir uma boa história aqui na escola, eles vêm. Eu pergunto se eles têm uma história de um determinado assunto novo, ou não, para contar aquela história mesmo que já foi contada, é assim (Paloma Javaé, 2024).

Ah, sempre participam. Meu tio, a Lucirene é sempre participou. Ai meu tio antes não participava, mas agora está participando mais. Ai foi à escola conversar com professores, fazer a palestra com os estudantes, explicar como antigamente as pessoas viviam. Ai sempre está lá, as comunidades também. É quando nós fizemos algum evento, alguma programação na escola, avisamos o pessoal com antecedência. Ai ficam esperando, acontecer na festa, todo mundo fica comentando. Todo mundo vai para a escola fazer (Kusiwana Javaé, 2024).

As narrativas evidenciam a escola como território coletivo de encontro, de manutenção cultural e de circulação de saberes entre diferentes gerações, no qual a presença dos mais velhos consiste no trabalho de ensinar que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 2023, p. 17). Dessa forma, por meio das histórias narradas, a escola aplica ensinamentos sobre os costumes, o território e os saberes tradicionais compartilhados durante os eventos escolares, tornando esses eventos agentes fundamentais para o fortalecimento da identidade cultural das crianças e jovens da comunidade.

Há uma compreensão, entre os agentes envolvidos na educação escolar indígena da etnia, de que a escola se configura como espaço articulador das práticas pedagógicas a partir dos elementos do cotidiano da comunidade, ao incorporar os saberes indígenas Javaé, conforme evidenciam as narrativas da professora Paloma Javaé e de Wekuma Javaé.

¹⁹ Moradia ancestral dos Iny Javaé.

Porque, antigamente, os olhos do peixe a gente usava para um enfeite. Tem aqueles carocinhos do olho mais branco, não tem? Era mais para fazer essas coisas tipo as escamas (Paloma Javaé, 2024, grifo nosso).

Eu pensei assim também, que as músicas que ninguém se interessa mais pode entrar na matéria, né, olha essa semana nós vamos trabalhar com as músicas. E os alunos, vocês irão para aprender com alguém que conhece. Eu comentei isso, mas o Rogério acho que poderia entrar no meio que as crianças têm que aprender a cantar. (Wekuma Javaé).

A organização do ensino da professora Paloma Javaé articulada à dimensão cultural que permeia os saberes do povo Javaé, resgata, pela narrativa, um conhecimento que não está nos livros, mas na vivência ancestral indígena; bem como o uso da história oral e memória coletiva, ao relembrar o uso simbólico de uma parte do peixe. Essa valorização da memória histórica transforma a aula em um espaço de reafirmação identitária, como descrito por Pollak (1992, p. 204), a “memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”

De modo complementar, a fala de Wekuma Javaé explicita o reconhecimento da escola como espaço responsável pela continuidade cultural, ao propor a inserção dos cantos tradicionais como conteúdo de ensino. Assim, diante das mudanças vivenciadas pelas novas gerações, deve-se enfatizar a transmissão dos saberes tradicionais indígenas, indicando que, em meio aos movimentos, a escola sempre terá ações deliberadas pela comunidade para que haja manutenção cultural por meio dos processos escolares. Registramos momentos como esses em nosso Caderno de Campo, conforme descrito a seguir.

Acompanhamos uma atividade em sala de aula na qual professores e familiares auxiliavam os estudantes na realização de pinturas corporais tradicionais. Durante a atividade, os professores explicavam os significados dos grafismos utilizados nas pinturas, enquanto as crianças observavam atentamente. Por meio dessa aula, podemos ver nitidamente uma ação de aproximação dos estudantes com os conhecimentos tradicionais do povo Javaé (Caderno de Campo, Aldeia Boa Esperança, 13/11/2024).

Na Figura 30, abaixo, também há um registro de momentos de transmissão de saberes indígenas em uma aula para a culminância do projeto “Cultura Viva”, dos professores Kusiwana Javaé e Paloma Javaé.

Figura 30- Aula de saberes indígenas



Fonte: arquivo da autora, novembro de 2024

Dessa maneira, observamos que os conteúdos escolares são articulados às experiências culturais vivenciadas pela comunidade, permitindo que os estudantes reconheçam, no espaço escolar, elementos vinculados à sua própria realidade sociocultural. Tais ações fazem com que a escola atue como espaço de mediação entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos da sociedade não indígena, permitindo que os estudantes transitem entre diferentes contextos sociais sem perder os vínculos com sua identidade cultural, ou seja, há uma prática de educação intercultural, em que, como explica Candau (2008, p. 51), o interculturalismo rompe com a visão assistencialista das culturas e das identidades culturais, admitindo as culturas em permanente processo de elaboração e de construção. “Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural”.

Assim como aparece na narrativa do cacique Micael Weheria Javaé, a escola não é somente a escola, não é apenas para aprender conteúdos, ela é um instrumento de continuidade do povo, ou seja, a educação deve contribuir para que os jovens tenham acesso aos conhecimentos necessários à defesa e continuidade do próprio povo, como afirma:

A educação cada vez mais qualificada, de qualidade. E assim, não que lá não seja, lá é, só que queremos mais. E o sonho maior nosso hoje é o de sempre: estrutura física, que hoje nós não temos, nosso prédio hoje é duas salas muito pequenas para suportar 90 alunos, sem condições nenhuma. Então, ao longo desses anos eu estou sempre buscando, lutando, batendo à porta de um, de outro, e infelizmente até hoje nunca saiu. Todos os anos, já foi para a administração, não deu certo, não, e assim entra ano e sai ano. Então, assim, o futuro é ver os meus alunos, os meus jovens, sendo com conhecimento, como é que se diz? Com conhecimento a mais, né? Do que a mim, do que a minha mãe, do que os outros líderes que passaram por ali, porque eles vão ser o nosso futuro cacique, eles vão ser nossos futuros professores, mestres, advogados,

médicos. Então para ele ser, ele tem que ter uma base boa, educação de qualidade. Então nossa expectativa hoje é de ver nossos alunos cuidando de nós futuramente com conhecimento. É a escola de qualidade, qualidade que eu digo não só na estrutura física, mas também no ensino, nos materiais didáticos (Weheria Javaé, 2024).

O cacique Weheria Javaé (2024) reconhece avanços, mas não aceita permanecer em condições limitadas. A escola não veio pronta, ela é fruto de luta contínua e a educação é vista como retorno para a comunidade, portanto não é só prédio, mas também ensino de qualidade, O cacique ainda relata:

E assim, ter um olhar mais voltado para as comunidades indígenas, porque hoje a educação indígena fala que é uma educação diferenciada, mas eu não vejo diferença nenhuma, a não ser para a pior, né? Porque até vejo aí as escolas lá fora, todas climatizadas, das aldeias nenhuma é climatizado, nem sequer ventilador tem (Weheria Javaé, 2024).

Para ele a “educação diferenciada” não pode ser reduzida ao discurso, ela precisa ser mais bem estruturada e adequada na prática, caso contrário, pode reproduzir desigualdades. É como Santos (2003, p.56) diz:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Entretanto, o cacique finaliza: ***“Mesmo assim, nós enfrentamos essa barreira, nossos professores, nossos alunos, mas não deixa de ir para a escola em busca de conhecimento”*** (Weheria Javaé, 2024, grifo nosso).

Diante do exposto, evidenciamos que a Escola Indígena Watakuri procura fazer com que o processo de escolarização não ocorra de forma homogênea, mesmo sendo atravessado por desafios relacionados às transformações socioculturais contemporâneas, ao enfraquecimento da língua entre as novas gerações e às limitações estruturais ainda presentes no contexto escolar.

Nesse sentido, a escola não apenas atua como espaço de manutenção cultural, mas também como instância de enfrentamento dessas mudanças, ao criar estratégias pedagógicas que asseguram a continuidade dos saberes, da oralidade e das práticas culturais no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, as falas dos participantes evidenciam uma contradição significativa entre o reconhecimento da educação escolar indígena como diferenciada e sua efetivação nas condições concretas de funcionamento da escola, revelando que a valorização cultural não pode ser dissociada da garantia de condições materiais e pedagógicas adequadas.

Assim, compreendemos que a Escola Indígena Watakuri responde às demandas educacionais e culturais da comunidade ao se afirmar como território de resistência, no qual a cultura não apenas é preservada, mas continuamente revitalizada e fortalecida diante das mudanças contemporâneas, assegurando a continuidade histórica, cultural e identitária do povo Javaé.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos aproximarmos do fechamento desta dissertação de mestrado, rememoramos cada travessia pelo rio Javaés em direção à aldeia Boa Esperança. Essas travessias não constituíram apenas deslocamentos geográficos, mas também percursos de aprendizagem, encontros e construção de conhecimento. E assim como o rio apresenta diferentes cursos ao longo do tempo, esta pesquisa também foi marcada por desafios, descobertas e transformações. Cada chegada à aldeia, cada conversa compartilhada, cada narrativa ouvida e cada observação realizada ampliaram nossa compreensão acerca da escolarização indígena na Escola Indígena Watakuri. As travessias pelo Javaés tornaram-se, portanto, uma metáfora do próprio percurso investigativo: um caminho construído entre saberes, memórias, experiências e afetos, que já se completam quatro anos de convivência, que possibilitou compreender os indígenas não como objetos da história, mas como sujeitos de suas próprias narrativas, memórias, saberes e processos de resistência.

E a partir dessa interação, ao longo da investigação, buscamos responder à seguinte problemática: de que maneira a Escola Indígena Watakuri tem respondido às demandas educacionais e culturais dos alunos do Ensino Fundamental I da comunidade Javaé, enfrentando desafios e contribuindo para a preservação cultural por meio da educação, no período de 2007 a 2024? Para tanto, a pesquisa buscou compreender a educação escolar indígena na Escola Indígena Watakuri, localizada na aldeia Boa Esperança, na Ilha do Bananal, Estado do Tocantins, e suas contribuições para a preservação da cultura do povo Javaé, de acordo com a visão de uma anciã, do cacique e dos professores, no período de 2007 a 2024.

A pesquisa foi estruturada com base em uma abordagem qualitativa, fundamentada na História Oral Temática e na Análise de Conteúdo de Bardin, por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental. A utilização da História Oral Temática possibilitou registrar narrativas historicamente invisibilizadas nos documentos oficiais da educação indígena do Tocantins. As falas da anciã, do cacique e dos professores indígenas não apenas reconstruíram a trajetória da Escola Indígena Watakuri, mas também evidenciaram processos históricos de escolarização produzidos coletivamente pela comunidade *Iny Javaé*.

Dessa forma, a pesquisa desloca o olhar do plano institucional para o plano sociocultural, buscando compreender como esses princípios se articulam no chão dos territórios

aldeados, bem como entender, na prática, sua organização social, territorial e cosmológica, além de averiguar a aplicabilidade da legislação existente.

Ao longo da terceira seção, intitulada *Da política nacional à realidade local: educação escolar indígena em estruturação*, analisamos o percurso histórico e normativo da educação escolar indígena no Brasil e no Estado do Tocantins. As discussões demonstraram que, embora a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o RCNEI de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena de 2012 e os Territórios Etnoeducacionais de 2009, entre outros documentos, representem avanços importantes no reconhecimento jurídico dos direitos indígenas, ainda há um distanciamento entre os marcos legais e sua efetivação concreta nos territórios indígenas.

Os dados produzidos pela pesquisa evidenciam que a educação escolar indígena ainda enfrenta permanências históricas de precarização estrutural, ausência de materiais didáticos específicos e insuficiência de acompanhamento pedagógico intercultural. Além disso, continua operando, em muitos aspectos, a partir de modelos administrativos e pedagógicos produzidos para escolas não indígenas, desconsiderando as especificidades culturais, linguísticas e territoriais dos povos originários.

A quarta seção, intitulada *Itya Mahãdu (Povo do Meio): os Javaé da Ilha do Bananal*, evidencia justamente essa problemática: não basta conhecer as normativas, é necessário compreender que a educação escolar indígena é indissociável da cultura, da cosmologia, da territorialidade, da memória coletiva e das formas próprias de organização social do povo *Iny Javaé*. Nesse sentido, há a necessidade de conhecimento sobre a especificidade de cada povo para que essa educação seja legitimada verdadeiramente como específica e diferenciada.

Ao adentrarmos a quinta seção, intitulada *A escolarização dos Iny Javaé (Povo do Meio) na aldeia Boa Esperança*, reafirmamos a discussão anteriormente apresentada e, ao retomarmos o primeiro objetivo específico, que consistiu em descrever o processo histórico de criação e implementação da Escola Indígena Watakuri, demonstramos que o povo Javaé da comunidade Boa Esperança não ocupou posição passiva diante da escolarização. Ao contrário, a pesquisa evidencia o protagonismo comunitário dos *Iny Javaé* na construção de práticas educativas próprias, anteriores ao reconhecimento institucional do Estado. Destarte, mesmo iniciada de maneira improvisada e negligenciada por órgãos governamentais responsáveis pelo território, a escola foi implantada e sustentada pelo esforço coletivo da própria comunidade.

No que se refere ao segundo objetivo específico, voltado à análise dos documentos que normatizam e fundamentam a constituição da educação escolar indígena e da Escola Indígena

Watakuri, articulado ao terceiro objetivo específico, que buscou narrar as perspectivas dos professores, do cacique e da anciã sobre a educação escolar indígena, verificamos que os marcos legais brasileiros, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o RCNEI de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena de 2012, o PPP-EIW e demais normativas analisadas, reconhecem o direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e bilíngue. No entanto, permanece a distância entre os direitos assegurados nos documentos normativos e a realidade vivenciada pela escola. Essa distância tem provocado, em determinados momentos, a reprodução de currículos e práticas escolares próprios de escolas não indígenas, em razão da ausência de materiais didáticos específicos, da insuficiência de formação continuada intercultural e das limitações estruturais da escola.

Dessa forma, o conhecimento das bases legais da educação escolar indígena constitui condição indispensável para compreender sua diversidade, mas não pode ser entendido apenas como domínio técnico de leis, decretos e resoluções. Compreender a educação escolar indígena Javaé exige reconhecer que essas normativas foram construídas em meio a disputas históricas, reivindicações coletivas e processos de resistência dos povos indígenas diante de um sistema educacional que, durante muito tempo, esteve voltado à integração forçada e à negação das identidades culturais.

Quanto ao quarto objetivo específico, que buscou evidenciar as contribuições da educação escolar indígena para a valorização da cultura e da língua materna, identificamos diversas iniciativas desenvolvidas pela comunidade e pelos professores indígenas no interior da Escola Indígena Watakuri. As práticas pedagógicas observadas demonstraram esforços permanentes para integrar a língua materna aos processos de ensino, bem como para valorizar os conhecimentos tradicionais no cotidiano escolar.

As ações culturais desenvolvidas pela escola, os projetos voltados à cultura, as narrativas ancestrais, as brincadeiras tradicionais e a participação da comunidade nas atividades escolares revelam que a escola compreende a importância de seu papel na manutenção da cultura do povo Javaé, mesmo em meio aos desafios decorrentes das transformações sociais, da ampliação do acesso às tecnologias digitais e da crescente presença de elementos externos no cotidiano da comunidade.

Ao retomarmos a problemática desta investigação, compreendemos que a Escola Indígena Watakuri tem respondido às demandas educacionais e culturais da comunidade Javaé por meio de constantes processos de resistência e reconstrução coletiva. Desse modo, mesmo

diante das limitações estruturais e das contradições presentes nas políticas públicas educacionais, a escola tem contribuído para evitar o apagamento cultural e identitário do povo Javaé. Todavia, evidencia-se também que a responsabilidade pela manutenção de uma educação escolar indígena diferenciada continua recaindo, em grande medida, sobre os próprios povos indígenas, enquanto o Estado insiste em modelos pedagógicos homogêneos.

Na verdade, nós, educadores, e a própria SEDUC, que acompanha a educação escolar indígena, ainda não a compreendemos plenamente. Não internalizamos seus processos cognitivos, pedagógicos, culturais e sociais. Ademais, as instituições que deveriam amparar a educação indígena, muitas vezes, acabam por prejudicá-la, pois não atribuem a ela seu verdadeiro valor. Isso ocorre porque, desde a colonização, os povos indígenas foram interpretados como intrusos, quando, na verdade, a situação é totalmente oposta. Todavia, há esperança de que, um dia, os órgãos responsáveis pelo acompanhamento e pela proteção dos povos indígenas possam compreender verdadeiramente como ocorre o processo de ensino e aprendizagem no interior de suas culturas.

Nesse aspecto, compreendemos que um dos principais diferenciais desta pesquisa em relação a outros estudos sobre educação escolar indígena reside justamente na centralidade atribuída às narrativas dos próprios sujeitos da comunidade no processo de reconstrução histórica da escolarização Javaé. Embora existam pesquisas relevantes voltadas às políticas públicas, à interculturalidade, ao bilinguismo, à formação docente e aos saberes específicos dos povos indígenas, esta investigação buscou compreender a trajetória da Escola Indígena Watakuri a partir das experiências vividas, narradas e significadas pelos sujeitos que participaram diretamente desse processo histórico.

Nesse sentido, os resultados desta dissertação apontam necessidades urgentes para a efetivação imediata das políticas públicas voltadas à educação escolar indígena, tais como: implementação contínua de formação específica para professores indígenas, construída a partir das realidades territoriais e linguísticas das comunidades; produção universal de materiais didáticos bilíngues elaborados em colaboração com os próprios povos indígenas; fortalecimento dos Territórios Etnoeducacionais como espaços efetivos de autonomia pedagógica; presença contínua de acompanhamento pedagógico intercultural nas escolas indígenas; e ampliação da participação de lideranças, anciãos e professores indígenas nos processos decisórios relacionados às políticas educacionais.

Também se destacam a garantia de infraestrutura adequada às especificidades climáticas, territoriais e culturais das comunidades indígenas; a valorização institucional das

práticas pedagógicas comunitárias como parte constitutiva do currículo escolar indígena; a implementação de políticas de valorização e fortalecimento da língua materna nos processos de alfabetização e letramento; e a ampliação do acesso às tecnologias digitais, acompanhada de políticas formativas interculturais que considerem as especificidades das comunidades indígenas.

Os resultados desta investigação também permitem afirmar que a educação escolar indígena Javaé não pode continuar subordinada a modelos homogêneos produzidos para escolas regulares não indígenas, até porque a realidade da Escola Indígena Watakuri evidencia que os povos indígenas possuem formas próprias de ensinar, aprender, avaliar, produzir conhecimentos e organizar os tempos educativos. Desconsiderar, pois, essas especificidades significa perpetuar processos históricos de silenciamento cultural e negação do patrimônio cultural imaterial.

Por fim, compreendemos que esta pesquisa não encerra as discussões sobre a educação escolar indígena do povo Javaé, mas abre possibilidades para novas investigações acerca das práticas pedagógicas indígenas, da formação de professores, da língua materna, das infâncias indígenas, das transformações culturais contemporâneas e da produção de uma cultura escolar indígena própria nas comunidades indígenas.

Esperamos que este estudo contribua para fortalecer a visibilidade das narrativas indígenas no campo acadêmico e para ampliar as reflexões acerca da necessidade de políticas públicas que ultrapassem o reconhecimento formal dos direitos e garantam condições concretas para a consolidação de uma educação escolar indígena do povo Javaé verdadeiramente específica, diferenciada, intercultural e comunitária.

Mais do que registrar desafios, esta pesquisa evidencia que a Escola Indígena Watakuri permanece como expressão concreta da resistência do povo Javaé, sustentando, por meio da educação, a continuidade da língua *Iny Ribè*, da memória ancestral, dos saberes tradicionais e da própria existência coletiva dos *Iny Javaé* da aldeia Boa Esperança.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Tratamento das entrevistas de história oral no CPDOC**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005. 11f.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed., revista e atualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. O processo de aquisição de leitura e escrita pelas crianças Apinajé. *Anais do 3º do Obeduc e do 1º Seminário do Observatório da Educação Escolar Indígena*. MEC/CAPES: 2011. Seção 6, p. 668 – 680. Disponível em: <http://www.uft.edu.br/lali/uploads/15_oprocessodeaquisi%C3%87%C3%83odeleituraeescritapelascrian%C3%87asapinay%C3%89.pdf>. Acesso em: 13 março 2025.

ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves. **Eventos de Interação nos Rituais Krahô (Jê): Contribuições para o Ensino Bilingue na Aldeia Manoel Alves Pequeno**. 2015. 276 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Tocantins, 2015.

ALVES, F. C. **Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas**. Instituto politécnico de Viseu. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenum/millenum29/30> acesso em: 20 jan. 2025

ANDRADE, Joana D’Arc Alves Paes. **Estudantes Indígenas da Universidade Federal do Tocantins no contexto da pandemia: desafios e perspectivas**. 2022. 173f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Palmas – Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGE, 2022.

BANIWA, G. História Indígena no Brasil Independente: Da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 9–32, 2023. DOI: 10.5216/rth.v26i1.76035. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/76035>. Acesso em: 7 jan. 2025.

BANIWA, G. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. (Org). **Das Margens**. Rio Branco: Nepan Editora, 2016.

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BAGNO, M. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BARROS, José D’Assunção. **Teoria da História: Princípios e conceitos fundamentais**. vol. 1. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

BARROS, Aragoneide Martins. **Às margens do Tocantins: memórias de professores aposentados em Miracema – TO (1960-1990)**. 2020. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2020.

BOSI, E. **O Tempo Vivo da Memória** - ensaios da psicologia social. São Paulo: Ed. Ateliê, 2003.

Bosi, E. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Ed. 2º, Companhia das Letras, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf Acesso em: 01 mar 2024

BRASIL. Resolução CEB nº 03 de 10 de novembro de 1999. Fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf Acesso em: 01 mar 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília DF: MEC/SEF. 2002.

BRASIL. Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 9 fev.2023.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, 27 maio 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12.pdf . Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 6, de 2 de abril de 2014. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-indigena-1>. Acesso em: 19 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192 Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação – CONAE de 2024. **Documento Referência**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf> Acesso em: 07/jan./2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável; Documento Referência**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf> . Acesso em: 07/ set./2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.769, de 5 de dezembro de 2025**. Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/Decreto/D12769.htm. Acesso em: 25 mar. 2026.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano - a arte de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 o jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 03 de nov. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46 n.161, p.802-820, jul./set. 2016. Disponível em: [https:// www.scielo.br](https://www.scielo.br). Acesso em: 07 de nov. 2023.

COSTA. Vanda Eliziete Vieira da. **Memórias de professores Xerentes: educação indígena no contexto do Centro de Ensino Médio Xerente Cemix Warâ - município de Tocantínia-TO**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2022.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Intercultural idade e Educação Escolar Indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. MEC/SECADI. Brasília, 2006.

CHARTIER, Roger. O passado presente: esquecimento, latência, hibridação: esquecimento, latência, hibridação. **Revista Letras Escreve**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 20–34, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/58>. Acesso em: 1 abr. 2025.

DENZIN, N. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Routledge: London, 2009.

ESCOLA INDÍGENA WATAKURI. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Indígena Watakuri (PPP-EIW)**. Aldeia Boa Esperança, Ilha do Bananal, Tocantins, 2024. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1mMAaAAyi3UFmPYCBE9FvheUN0L7qi5kA/edit>. Acesso em: 10 abr. 2024.

EVANGELISTA, M. B. A transcrição em história oral e a insuficiência da entrevista. **Revista de História Oral Oralidades**. São Paulo. NEHO/ LEI – USP. 2010. p. 169 – p. 181.

FEITOSA, Leni Barbosa. **Da flecha à caneta: escolarização indígena Mëbêngôkre Gorotire**. 2018. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

FEITOSA, Leni Barbosa. **Jenipapo, lápis e urucum: (des)conexões entre educação mëbêngôkre e educação escolar na aldeia gorotire**. 2024. 349f. Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia, Palmas, 2024.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FONSECA, José Pinto da. 1846. Cópia da carta que o alferes José Pinto da Fonseca escreveu ao Exmo. General de Goyazes, dando-lhe conta do descobrimento de duas nações de índios, dirigida do sitio onde portou. **Revista Trimensal de História e Geographia ou Jornal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro**, tom o VIII, p. 376-390. Rio de Janeiro. [2ª. edição, 1867]. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Afonseca-1846-copia/fonseca_1846_copia.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

GIRALDIN, Odair; JAVAÉ, Ricardo Tewaxi. Espaço, Tempo e Narrativas: reflexões sobre a cultura Iny/Javaé, Ilha do Bananal, Tocantins, Brasil. **Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 162–189, 2022. DOI: 10.5007/2175-8034.2022.e78338. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/78338> . Acesso em: 14 mar. 2024.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2012.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete. **Olhar Longe, porque o Futuro é Longe Cultura, Escola e Professores Indígenas no Brasil**. Tese de doutorado em Antropologia Social. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Destacamento Javaé da Guarda Rural Indígena (GRIN). [s.d.] disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/index.php/acervo/fotos/povos-indigenas/destacamento-javae-do-grin>. Acesso em: 30 mar. 2025.

KOPENAWA, Davi. **Descobrimos os brancos. Depoimento recolhido e traduzido por Bruce Albert, na maloca Watoriki, set. 1998**. Publicado originalmente em: *Povos Indígenas no Brasil*. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_verbetes/yanomami/descobrimos_os_brancos.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. Caminhos para a cultura do Bem Viver. **Observatório de Educação em Direito Humanos em Foco**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://observatorioedhemfoco.com.br/observatorio/caminhos-para-a-cultura-do-bem-viver-ailton-krenak-2020/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

LEITÃO, K. dos A.; ARAUJO, Marcilene de Assis Alves; COSTA, Rosemeire Parada Granada Milhomens da. Entre palavras e saberes: narrativas dos professores indígenas Javaé sobre a educação escolar bilíngue. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. esp.3, p. e19383, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19383>. Acesso em: 1 abr. 2025.

LEITÃO, Keyliane dos Anjos; SANTOS, Jocyleia Santana dos; ARAUJO, Marcilene de Assis Alves. A avaliação como campo de reflexão para práticas docentes indígenas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MUNDOS INDÍGENAS, AMÉRICA, 5., 2024, Boa Vista, RR. **Anais V Congresso Internacional Mundos Indígenas, América: arte, cultura, ancestralidade e perspectiva para o bem-viver**. Org. Diêgo Silva Araújo. 1. ed. Boa Vista, RR: Com Tudo Propaganda, 2025. p. 73–75. E-book (PDF). ISBN 978-65-986095-0-4. Disponível em: <https://coimi.net/ANAI5%20V%20COIMI%20AM%C3%89RICA%202025.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2025.

LEITÃO, Keyliane dos Anjos; SANTOS, Jocyleia Santana dos; LAGARES, Rosilene. Tecendo saberes: contribuições da CONAE na construção e acompanhamento das políticas educacionais com ênfase na educação escolar indígena. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 16, n. 45, p. 401–422, 2026. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/8814>. Acesso em: 29 abr. 2026

LIRA, Elizeu Ribeiro. **Povoamento e meio ambiente no Tocantins**. Goiânia: Vieira, 2011.

LOURENÇO, Sonia Regina. **Brincadeiras de Aruanã: performances, mito, música e dança entre os Javaé da Ilha do Bananal (TO).** [Tese de Doutorado]. PPGAS - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, M. de L. L. Narrativas do Ensino de história: Vozes de docentes e discentes das escolas estaduais de Palmas, Tocantins. 1ª edição. Palmas: Nagô Editora, 2020.

MACEDO, Maria de Lourdes. L.; SANTOS, Jocyleia S. dos As pesquisas em história oral: o percurso metodológico de uma trajetória acadêmica. **IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)**, v. 28, n. 1, p. 39-47. 2023. www.iosrjournals.org.

MACEDO, M. de L. L.; GOMES, D. A.; ARAÚJO, V. T.; DE OLIVEIRA, M. B.; ARAUJO, M. de A. A.; DOS SANTOS, J. S. Vozes do passado no presente: disciplina eletiva do novo ensino médio – Gurupi - Ilha do bananal – Tocantins. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 15, n. 11, p. 12830–12854, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n11-002. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/2151> . Acesso em: 10 abr. 2025.

MACEDO, Maria de Lourdes Leoncio; Carvalho, Isabella Cristina Aquino; Pereira, Jerse Vidal de; Santos, Jocyleia Santana dos. A Interculturalidade na Educação e o Ensino de História: Povos Indígenas e Quilombolas no Estado do Tocantins-Brasil. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 32, p. 1-30, 2026. ISSN: 2965-6672.

MAIA, Marcus Antônio Rezende. **Aspectos tipológicos da língua Javaé.** 1986. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1986.

MAY, T. **Pesquisa social. Questões, métodos e processos.** Porto Alegre, Artemed. 2001

MATOS, Solange Cavalcante de. **Contribuições das narrativas ancestrais Javaé para os multiletramentos na aldeia Boa Esperança, na perspectiva bilíngue e intercultural.** 2023. 285 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2023

MATOS, Solange Cavalcante de. A educação escolar bilíngue e seus reflexos na formação intercultural do povo indígena Javaé. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2913>. Acesso em: 18 maio 2024.

MATOS, Solange Cavalcante de; PINHO, Edna Maria Cruz; ATAÍDE JÚNIOR, Manuel Tomaz. **“Hýŷna Ijyy: narrativas ancestrais Javaé”.** Campinas: Pontes Editores, 2024.

MATTOS, Maria Leci de Bessa. O povo indígena Javaé na Ilha do Bananal – TO: uma análise sobre o desenvolvimento dessas comunidades. **Revista CEREUS**, v. 5, n. 3, set/dez. 2013, Gurupi: UnirG, 2013.

MATTOS, Maria Leci de Bessa. **A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA JAVAÉ: um diálogo com as políticas públicas e o etnodesenvolvimento.** 2012. 152 f. Dissertação

(Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Economia, Contabilidade e Administração, Universidade de Taubaté, 2012.

MEDEIROS, Juliana Schneider. História da Educação Escolar Indígena no Brasil: Alguns apontamentos. **XIV Encontro Estadual de História – ANPUH RS**. Rio Grande do Sul, 18 A 21 de setembro de 2018.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEIHY, J.C.S.B; HOLANDA, F. **História Oral: como fazer, como pensar**. ed. 2ª. São Paulo: Contexto, 2013.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELO, Lúcia. **Oficina de Técnicas de Pesquisa Científica**. Textos selecionados. CCSE – UEPA. Belém-Pará-Brasil, 2017

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo, SP: Atlas, 2005.

MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Silvio Inácio. A “**educação (escolar) indígena**” e o “**magistério indígena**” na **produção dos programas de pós-graduação da UFT/UFNT**. 2022.65f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2022.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 18 jan. 2025.

MUNDURUKU, D. **Literatura indígena**: o tênue fio entre escrita e oralidade. 2009. Disponível em: <http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com.br/2014/12/literaturaindigena-e-o-tenue-fio-entre.html> . Acesso em: 28 jan. 2025.

MUNIZ, Simara de Sousa. **Educação indígena no Estado do Tocantins: uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do magistério indígena**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins – UFT, Palmas, 2017.

PEREIRA, Tamiris Maia Gonçalves. **Saberes e fazeres Javaé: estudo das práticas tradicionais alimentares indígenas, da década de 1990 a 2020**. 2020. 382 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

PIN, André Egidio. **História sobre o povo Javaé (Iny) e sua relação com as políticas indigenistas: da colonização ao Estado brasileiro (1775-1960)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

POLLAK, M. **Memória e Identidade social. Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 200-212, 1992.

PORTELLI, A. Um trabalho de relação: observações sobre a história oral. **Revista Trilhas da História, Três Lagoas**, v.7, nº 13, pp.182-195, jul./dez. 2017.

PORTELLI, A. História Oral e Poder. MNemosine, **Rio de Janeiro**, v.6, n.2, p.2-13, 2010. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41498/pdf_183. Acesso em: 16 jan. 2025.

QUINTELA, Antón Corbacho. As Cartas De Goyaz. **Signótica**, v. 16, n. 1, p. 15-41, jan./jun. 2004.

RAMOS, Gabriela Camargo. **Sistema de numeração e pinturas corporais Javaé: a etnomatemática por uma relação dialógica entre cultura e educação escolar**. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

RIBEIRO, Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante. **Tocantins: o movimento separatista do Norte de Goiás (1821-1988)**, 2ed. CVA, Curitiba, 2024.

ROCHA, L. M. **A política indigenista no Brasil: 1930-1967**. Goiânia: Ed. UFG, 2003.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. **A caminhada de Tanỹxiwè: uma teoria Javaé da História**. [Tese de Doutorado] Chicago, Illinois: Universidade de Chicago, 2008.

SABURUA JAVAÉ, Samuel. **Hetohoky: A grande festa do povo Javaé**. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Universidade Federal de Goiás – Educação Indígena, Goiânia, 2014.

SANTANA, José Valdir Jesus de. **A produção dos discursos sobre cultura e religião no contexto da educação formal: o que pensam/querem os Kiriri de sua escola? 2007**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - UESB, Jequié-BA, 2007.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 380–392, maio 2010.

SILVA, V. N. **Projetos extraescolares do curso de Educação Intercultural e a educação escolar indígena: um olhar etnomatemático sobre os saberes e fazeres Javaé**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

TOCANTINS. **LEI nº 1038, 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: <https://www.al.to.leg.br/arquivos/9774.pdf> . Acesso em: 10 mar. 2025.

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: <file:///D:/User/Downloads/20050315.pdf> Acesso em: 25 mar. 2025.

TOCANTINS. **LEI Nº 78, de 20 de junho de 2007**. Governador do Estado do Tocantins – Secretaria da Educação e Cultura, Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <file:///D:/User/Downloads/20050315.pdf> Acesso em: 25 mar. 2025.

TOCANTINS. **LEI Nº 2.139, DE 3 DE SETEMBRO DE 2009**. Publicada no Diário Oficial nº 2.970. Governador do Estado do Tocantins - Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins. Disponível em: <https://www.al.to.leg.br/arquivos/30465.pdf> . Acesso em: 25 mar. 2025.

TOCANTINS. **DECRETO N 4.533, de 19 de abril de 2012**. Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins. Governador do Estado do Tocantins - Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins. Disponível em: <https://doe.to.gov.br/diario/1995/download> . Acesso em: 10 mar 2025.

TOCANTINS, Governo. Plano Estadual de Educação do Tocantins, 2015 – 2025. Lei Nº 2.977, de 08 de julho de 2015. **Diário Oficial nº 4.411**. Disponível em <http://diariooficial.to.gov.br/> . Acesso em: 06 jan. 2024.

TOCANTINS. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. Diretoria Regional de Educação de Gurupi. **Relatório de inspeção: anexo II: para autorização de ensino e cursos da Educação Escolar Indígena**. Gurupi: SEDUC, 2016.

TOCANTINS. **RESOLUÇÃO Nº 024, DE 14 DE MARÇO DE 2019**. Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins. Governador do Estado do Tocantins – Secretaria da Educação Juventude e Esporte. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/312894>. Acesso em: 25 mar. 2025.

TOCANTINS. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 8, de 20 de abril de 2023**. Publicada no Diário Oficial nº 6315. Governador do Estado do Tocantins - Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins. Disponível em: <https://doe.to.gov.br/diario/4880/download> . Acesso em: 10 mar 2025.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação. **PORTARIA-SEDUC Nº 778, DE 11 DE JULHO DE 2024**. Constitui a Comissão para construção da Política Estadual da Educação Escolar Indígena. Diário Oficial do Estado do Tocantins, nº 6610, 2024. Disponível em: <https://diariooficial.to.gov.br/busca?por=edicao&edicao=6610> . Acesso em: dia mês ano.

TOCANTINS. Secretaria da Educação. Superintendência Regional de Educação de Gurupi (SRE). **Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Watakuri, 2024**. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/dre-de-gurupi/3dj87xvzrzrw>. Acesso em: 15 jan. 2024.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TORAL, André Amaral de. **Cosmologia e Sociedade Karajá**. 1992, Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro – Museu Nacional, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

FONTES ORAIS

ARAUJO, Ana Maria Paz Sousa. **Entrevista concedida a Keyliane dos Anjos Leitão**, Aldeia Boa Esperança, Ilha do Bananal, Formoso do Araguaia, Tocantins. 24 de nov. 2024.

JAVAÉ, Arias Myxiwari. **Entrevista concedida a Keyliane dos Anjos Leitão**, Aldeia Boa Esperança, Ilha do Bananal, Formoso do Araguaia, Tocantins. 24 de nov. 2024.

JAVAÉ, Joeu Ererrene. **Entrevista concedida a Keyliane dos Anjos Leitão**, Aldeia Boa Esperança, Ilha do Bananal, Formoso do Araguaia, Tocantins. 24 de nov. 2024.

JAVAÉ, Lucirene Behederu. **Entrevista concedida a Keyliane dos Anjos Leitão**, Aldeia Boa Esperança, Ilha do Bananal, Formoso do Araguaia, Tocantins. 24 de nov. 2024.

JAVAÉ, Micael Weheria Vinicius Batista. **Entrevista concedida a Keyliane dos Anjos Leitão**, Aldeia Boa Esperança, Ilha do Bananal, Formoso do Araguaia, Tocantins. 24 de nov. 2024.

JAVAÉ, Rogério Kusiwana. **Entrevista concedida a Keyliane dos Anjos Leitão**, Aldeia Boa Esperança, Ilha do Bananal, Formoso do Araguaia, Tocantins. 24 de nov. 2024.

JAVAÉ, Wairama Xiwelelori Wataju Javaé. **Entrevista concedida a Keyliane dos Anjos Leitão**, Aldeia Boa Esperança, Ilha do Bananal, Formoso do Araguaia, Tocantins. 24 de nov. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO) DA ESCOLA INDÍGENA WATAKURI, LÍDER (CACIQUE) E ANCIÃ DA ALDEIA BOA ESPERANÇA.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – CAMPUS PALMAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

TÍTULO: TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA INDÍGENA WATAKURI NA COMUNIDADE JAVAÉ (2007-2017).

OBJETIVO GERAL: Compreender a educação escolar indígena na Escola Indígena Watakuri, e as suas contribuições na preservação da cultura do povo Javaé de acordo com a visão dos anciãos, do cacique e dos professores (2007 – 2017).

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A) Dados pessoais:

1. Fale seu nome, data de nascimento.
2. Qual é o seu papel na comunidade?
3. Quanto tempo mora nesse local?
4. Possui formação acadêmica? Qual grau de escolarização?

B) Dados da comunidade e da escola:

1. Nome da aldeia:
2. Etnia:
3. Localização:
4. Quantidade de famílias e habitantes:
5. Nome da instituição educativa:
6. Data de abertura da instituição:

ROTEIRO: QUESTÕES PARA A ANCIÃ

1. Conte como foi a criação da aldeia Boa Esperança e os motivos que levaram o povo Javaé a fundar esta comunidade.
2. Quais foram as principais dificuldades inicialmente encontradas para a permanência do povo Javaé no território onde hoje está localizada a aldeia Boa Esperança?
3. Quais foram os primeiros projetos implementados pela comunidade na aldeia Boa Esperança para a permanência dos demais indígenas no território?

4. Quando e por que surgiu a necessidade de construir uma escola na aldeia Boa Esperança?
5. Durante a construção da Escola Indígena Watakuri, quais foram os principais desafios encontrados pela comunidade?
6. Antes da escola ser construída, como acontecia o processo de ensino para as crianças e jovens?
7. Quais foram os órgãos que apoiaram a comunidade no processo de documentação e construção da escola?
8. Descreva como foi para a comunidade ter uma escola construída dentro da aldeia.
9. Quais foram as dificuldades da comunidade escolar nos primeiros anos de fundação da escola.
10. Como a senhora avalia os benefícios da escola para a comunidade. O que a senhora acha que falta dentro da Escola Indígena Watakuri hoje para que se desenvolvam tanto o conhecimento científico como os saberes indígenas de maneira que haja a preservação cultural? Comente
11. Que palavra o senhor (a) quer deixar para os governantes em relação a educação escolar indígena:

ROTEIRO: QUESTÕES PARA O LÍDER (CACIQUE)

1. Fale sobre seu papel como cacique na comunidade da Aldeia Boa Esperança e como foi o processo de se tornar cacique?
2. Como você descreveria a história e cultura da sua comunidade para alguém que não está familiarizado com ela?
3. Quais foram os principais motivos ou necessidades que levaram à decisão de implementar uma escola em nossa aldeia?
4. Quais foram os passos iniciais tomados para iniciar o processo de implementação da escola?
5. Quais foram os desafios enfrentados durante o processo de implementação da escola e como eles foram superados?
6. Como a comunidade foi envolvida no planejamento e na implementação da escola?
7. Quais foram os critérios considerados na seleção dos professores e outros funcionários da escola?
8. Como foi decidido o currículo a ser ensinado na escola e como ele foi adaptado para atender às necessidades e valores da nossa comunidade?
9. Quais são os principais desafios enfrentados pela sua comunidade atualmente e como você está lidando com eles?
10. Como a escola tem sido recebida pela comunidade desde sua implementação?
11. Quais são os seus anseios e esperanças para o futuro da sua comunidade e das gerações futuras?

ROTEIRO: QUESTÕES PARA OS PROFESSORES

1. Por favor, fale seu nome, local e data de nascimento, seu percurso acadêmico e profissional
2. Há quanto tempo atua ou atuou na educação no Estado do Tocantins, e nesta unidade de ensino como docente?
3. Você domina o dialeto (língua) do povo desta comunidade?

4. Como a língua materna é incorporada nas atividades diárias da sala de aula? Quais estratégias são utilizadas para promover o ensino e a aprendizagem na língua materna Java nos componentes curriculares?
5. Você acha importante que a língua indígena seja escrita e documentada em materiais como cartilhas, gramáticas e dicionários
6. Me conte como se sente em ser professor de uma escola indígena. E a importância dessa escola para a vida dos estudantes e da comunidade desde sua construção. Você estava aqui nesse período?
7. Descreva, na sua interpretação, o papel do ensino da língua Iny Ribè para a preservação da cultura da comunidade indígena Javaé da Aldeia Boa Esperança. Comente:
8. Professor (a), de que forma os conteúdos curriculares são adaptados para refletir a história, tradições e valores da cultura Javaé? Comente como é realizado o plano de aula.
9. Como tem utilizado os recursos naturais e os elementos do cotidiano dos estudantes, como o exemplo do peixe pescado no rio, como pontos de partida para atividades de aprendizagem interdisciplinares e contextualizadas?
10. Como os temas transversais, como, por exemplo, terra e biodiversidade, mencionados no projeto político para a educação indígena, são incorporados aos conteúdos de estudo em diferentes áreas curriculares nas aulas?
11. Quais são os desafios enfrentados por você, professor, ao implementar práticas pedagógicas centradas na cultura Javaé nos anos iniciais do ensino fundamental I?
12. Você acha importante que a comunidade indígena tenha liberdade para decidir sobre o currículo de sua escola e sobre a definição do calendário escolar, da pedagogia, dos objetivos e dos conteúdos do ensino? Comente.
13. Como os anciãos e líderes da comunidade tem apoiado às práticas pedagógicas e a transmissão de conhecimentos culturais aos estudantes? Cite exemplos.
14. Com relação a avaliação, como você avalia de forma justa e eficaz o aprendizado dos seus estudantes? Quais métodos e instrumentos de avaliação utiliza? Como a escola desenvolve esse processo?
15. Quais são os principais tipos de observações que você costuma registrar durante as atividades diárias? Você prioriza determinados aspectos, como comportamento, participação ou compreensão do conteúdo? Qual recurso utiliza para esse registro?
16. Como as políticas de formação de professores indígenas podem ser adaptadas para melhor atender às necessidades e realidades específicas da comunidade e contribuir para o fortalecimento da identidade cultural da comunidade?
17. Hoje em 2024 ao olhar para todo processo histórico de luta e conquistas dos indígenas da aldeia Boa Esperança. Após a construção da escola, quais mudanças ocorreram na comunidade? Cite algumas conquistas.

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – CAMPUS PALMAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES, ANCIÃ, CACIQUE- LIDERANÇA)

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da Pesquisa intitulada *“Trajetória da Educação Escolar Indígena: um olhar sobre a Escola Indígena Watakuri na comunidade Javaé (2007-2017)”*, sob a responsabilidade da pesquisadora Keyliane dos Anjos Leitão, cujo objetivo é compreender a educação escolar indígena na Escola Indígena Watakuri, e as suas contribuições na preservação da cultura do povo Javaé de acordo com a visão dos anciões, cacique e dos professores (2007 – 2017). E tem como justificativa a pesquisa em questão uma importância social significativa, pois, ao examinar a história da educação na aldeia Boa Esperança, destaca-se uma narrativa de resistência e empenho pela obtenção de direitos educacionais adequados e culturalmente pertinentes. Essa narrativa pode servir de inspiração para outras comunidades indígenas lutarem por seus próprios direitos, promovendo assim uma educação inclusiva e valorizando suas culturas próprias.

Sua participação é voluntária e, desse modo, convidamos o (a) Sr. (a) a participar de uma entrevista para que possa nos relatar as experiências vividas por você na **Escola Indígena Watakuri na Aldeia Boa Esperança**. Caso esteja de acordo em colaborar com essa pesquisa, pedimos sua autorização para a realização da pesquisa de abordagem metodológica qualitativa, de caráter exploratório do ponto de vista dos objetivos, centrada na metodologia de História Oral (HO) e instrumentos da metodologia de História Oral, como: observação, registros, anotações, diário de campo, que consiste na coleta de dados por intermédio do roteiro de entrevistas semiestruturada, realizadas individualmente, compostas de 1 a 17 questões, que serão transcritas, integralmente, pelo pesquisador. Serão utilizados também gravadores de voz no celular, computador, programa/aplicativo de gravação de voz e ferramentas digitais, com a intenção de gravar as narrativas de Vossa Senhoria e da sua atuação durante a realização das suas práticas educativas. A gravação será utilizada para descrever, em Word, as experiências que gentilmente nos compartilhar.

Para isso, a pesquisadora visitará a Aldeia Indígena Boa Esperança e a Escola Estadual Indígena Watakuri (com carta de apresentação da Universidade Federal do Tocantins – UFT e com a devida autorização da Fundação Nacional do Índio – FUNAI) para agendar as conversas informais, reuniões, observações e realização das entrevistas, para acontecerem no local ou no espaço em comum acordo com os participantes, de forma presencial, individual ou coletiva; no qual poderão ocorrer nas dependências da escola da aldeia.

Caso considere que esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo. Se você aceitar participar, contribuirá para o registro da história, cultura e língua do povo indígena Javaé, o que contribuirá para a preservação de tal cultura e língua e para a melhoria da educação escolar indígena.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são de possível constrangimento pelas perguntas realizadas durante as entrevistas semiestruturadas e pelas observações participantes, documentando práticas educativas, interações sociais e dinâmicas em sala, os quais serão utilizados na publicação de artigos científicos, em dissertação de mestrado, aulas, congressos, livros, slides, eventos científicos, palestras. Para evitar tal constrangimento, a pesquisadora responsável assegura que seu nome não será divulgado nas publicações e produtos resultantes da pesquisa, a menos que o(a) senhor(a) autorize; e as eventuais fotos que forem tiradas no decorrer das atividades desenvolvidas só serão publicadas com sua devida autorização (mediante assinatura do Termo de Uso de Imagem e Voz), ou podem ser publicadas utilizando efeitos que não o(a) identifiquem, caso assim preferir. Quanto a riscos à sua integridade física, de acordo com os objetivos do projeto, sua participação na pesquisa não acarretará nenhum risco desta natureza.

A sua participação é voluntária, ou seja, o (a) senhor (a) não receberá nenhuma remuneração, e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O senhor (a) também não terá nenhum gasto decorrente da pesquisa, pois a pesquisadora se responsabilizará por todas as despesas com os materiais que serão utilizados nas oficinas, na produção e publicação do material didático de alfabetização e demais atividades da pesquisa. Quanto a gastos com transportes e alimentação, o (a) senhor (a) também não terá posto que as oficinas acontecerão na própria aldeia onde o(a) senhor(a) reside.

Em conformidade com a Resolução CNS nº 510 de 2016 (Artigo 9º, Inciso V; Artigo 17, Inciso IV), a pesquisadora se compromete a garantir o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas pelos participantes. As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para os fins propostos pela pesquisa e não serão compartilhadas ou divulgadas de maneira que identifique os participantes, preservando sua privacidade e direitos.

Se, depois de consentir em sua participação, o (a) senhor (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

“Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados serão analisados e publicados em dissertação de Mestrado e Artigos Científicos, mesmo após o término da pesquisa, podendo ser apresentados em eventos de natureza acadêmico-científica ou pública, com autonomia de identificação dos participantes, ou seja, o(a) senhor(a) só terá o nome identificado ou fotos publicadas se assim autorizar, mediante assinatura em termo de consentimento para uso de imagem e voz”.

Cabe ressaltar que a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados da pesquisa de forma acessível ao grupo Javaé, conforme disposto na Resolução CNS nº 510 de 2016, artigo 3º, inciso IV. Para isso, será realizada uma reunião de devolutiva com os participantes, na qual os principais achados serão apresentados. Essa reunião também servirá como uma oportunidade para fornecer aconselhamentos e orientações que promovam benefícios diretos aos participantes, sem prejuízo da devolutiva à sociedade em geral.

Destaca-se ainda que todos os dados/informações coletados/obtidos nesta pesquisa ficarão armazenados e terão um tempo previsto pelo período mínimo de 05 anos, para que o (a) Sr. (a) possa decidir livremente sobre sua participação e o uso de seus dados atualmente ou no futuro. (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, inciso IV).

No caso de interrupção da pesquisa, esta será devidamente justificada em relatório elaborado pela pesquisadora, a qual assegura que o (a) senhor (a) não sofrerá nenhum dano imaterial decorrente da interrupção da pesquisa, posto que, caso ela seja interrompida, os dados coletados não serão divulgados, bem como sua imagem e a identificação do seu nome.

Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre si, esclarecimentos ou críticas, em qualquer fase do estudo, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço (Rua Marcolino Pinto Nogueira QD. C LT. 14 N° S/N, Casa 14, Loteamento Residencial João Lisboa da Cruz, Gurupi– TO), ou pelo telefone (63) (99250-1286), e-mail: keyliane.anjos@mail.uft.edu.br.

Assim como pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. Endereço: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF). Telefone: (61) 3315-5877 | Horário de atendimento: 09h às 18h.

A título de esclarecimento, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP- é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada em 1996, através da Resolução CNS nº 196/96, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Tem função consultiva, deliberativa, normativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa - CEPs- organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam”.

E no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP Avenida NS 15, 109 Norte – Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16, Plano Diretor Norte, Universidade Federal do Tocantins, CEP: 77.001-090, Palmas-TO, telefone: (63) 3229-4023, e-mail: cep_uft@uft.edu.br

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa, poderá ser publicado na composição de dissertações, teses, aulas, congressos, livros, slides, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda, bem como, da Universidade Federal do Tocantins. Por ser a expressão da minha vontade:

☐ **SIM**, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

☐ **NÃO**, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Também sei que não terei nenhum gasto financeiro, pois este serão custeados pelo orçamento do projeto. Atesto que, além de ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinada por mim e pela pesquisadora e rubricada em todas as páginas por ambos, tive oportunidade de, antes de assinar este documento, esclarecer as dúvidas pertinentes ao tema tratado.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora responsável pelo projeto

APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – CAMPUS PALMAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

TÍTULO: TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA INDÍGENA WATAKURI NA COMUNIDADE JAVAÉ (2007-2017).

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)

A pesquisadora, Keyliane dos Anjos Leitão, mestrande do curso de Pós-Graduação – PPGE, Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus de Palmas, do projeto de pesquisa intitulado **“Trajetória da Educação Escolar Indígena: um olhar sobre a Escola Indígena Watakuri na comunidade Javaé (2007-2017)”** comprometem-se com a utilização dos dados obtidos com as entrevistas realizadas neste local (Comunidade e Escola Indígena Watakuri) – município de Formoso do Araguaia-TO), e compromete-se a manter a confidencialidade dos dados coletados, a fim de obtenção dos objetivos previstos deste estudo.

Declaro que é de minha responsabilidade cuidar da integridade das informações e de garantir a confidencialidade dos dados. Também é da minha responsabilidade não repassar os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Por fim, a pesquisadora se compromete com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa. Qualquer outra pesquisa em que eu precise coletar informações será submetida a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Tocantins, localizado na Avenida NS 15, 109 Norte – Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16, Plano Diretor Norte, Universidade Federal do Tocantins, CEP: 77.001-090, Palmas-TO, telefone: (63) 3229-4023, e-mail: cep_uft@uft.edu.br

Palmas/TO, 10 de maio de 2024.

Pesquisadora
Keyliane dos Anjos Leitão

APÊNDICE D – MODELO DO TERMO DE APROVAÇÃO DA DEGRAVAÇÃO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – CAMPUS PALMAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

TÍTULO: “TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA INDÍGENA WATAKURI NA COMUNIDADE JAVAÉ (2007-2017)”.

TERMO DE APROVAÇÃO

Eu, _____
(Ancião/líder ou professor) da (Unidade de Ensino), li a entrevista concedida a pesquisadora, acadêmica do Curso de Mestrado em Educação, Keyliane dos Anjos Leitão, e aprovo a degravação efetuada, bem como o uso dos meus dados para a produção acadêmica.

Por ser verdade, assino o presente termo.

Aldeia Boa Esperança, TO ____/____/____.

Assinatura do entrevistado

ANEXOS

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CEP/UFT

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Trajetória da Educação Escolar Indígena: Um olhar sobre a Escola Indígena Watakuri na comunidade Javaé (2007- 2017).

Pesquisador: KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 2

CAAE: 81687124.7.0000.5519

Instituição Proponente: Universidade Federal do Tocantins Campus Palmas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.005.598

Apresentação do Projeto:

O presente estudo tem como título Trajetória da Educação Escolar Indígena: Um Olhar sobre a Escola Indígena Watakuri na Comunidade Javaé (2007-2017), vincula-se à linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Práticas educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação e PPGE da Universidade Federal do Tocantins e UFT. O estudo busca a compreensão detalhada sobre a experiência prática na promoção da educação e preservação cultural dos estudantes do Ensino Fundamental I. Logo, temos como questão norteadora a seguinte pergunta: De que maneira a Escola Indígena Watakuri têm abordado as necessidades educacionais e culturais dos alunos do Ensino Fundamental I da comunidade Javaé, superando obstáculos e contribuindo para a preservação cultural através da educação? Para responder tal questão, objetivamos compreender a educação escolar indígena na Escola Indígena Watakuri, e as suas contribuições na preservação da cultura do povo Javaé de acordo com a visão dos anciões, cacique e dos professores (2007 e 2017), e especificamente descrever o processo histórico de criação e implementação da Escola Indígena Watakuri; conhecer os documentos que normatizam e fundamentam a constituição da Escola Indígena Watakuri, narrar as perspectivas dos professores da I fase do Ensino Fundamental, cacique e anciã sobre a educação escolar indígena e evidenciar as contribuições da educação escolar indígena nas iniciativas de promoção da valorização da cultura e língua materna. O estudo

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT**



Continuação do Parecer: 7.005.598

Outros	TERMO_DE_APROVACAO_DA_DEGR AVACAO.pdf	26/06/2024 22:04:25	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito
Outros	ROTEIRO_DA_ENTREVISTA_SEMIES TRUTURADA_PROFESSORES_1_AO_ 5_ANO.pdf	26/06/2024 22:03:40	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito
Outros	ROTEIRO_DA_ENTREVISTA_SEMIES TRUTURADA_PARA_ANCIA.pdf	26/06/2024 22:01:01	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito
Outros	ROTEIRO_DA_ENTREVISTA_SEMIES TRUTURADA_CACIQUE.pdf	26/06/2024 21:59:32	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	26/06/2024 21:52:26	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito
Outros	FORMULARIO_DE_REGISTRO_DA_E NTREVISTA.pdf	26/06/2024 21:51:10	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_FIEL_DEPOSITARI O.pdf	26/06/2024 21:50:10	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito
Outros	CARTA_DA_ORIENTADORA.pdf	26/06/2024 21:49:09	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_FUNAI.pdf	26/06/2024 21:48:13	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito
Outros	APRESENTACAO_AO_COMITE.pdf	26/06/2024 21:47:24	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DIRETORA_DA_ESC OLA.pdf	26/06/2024 21:43:43	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_CACIQUE.pdf	26/06/2024 21:42:29	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_SRE.pdf	26/06/2024 21:40:19	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	26/06/2024 21:37:13	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE_REGISTRO_DE_CONCENTIME NTO_DE_LIVRE_ESCLARECIDO.pdf	26/06/2024 21:33:37	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DO_PESQUISADOR.p df	26/06/2024 21:28:50	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	26/06/2024 21:28:08	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

ANEXO B: PARECER CONSUBSTANCIADO DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Trajetória da Educação Escolar Indígena: Um olhar sobre a Escola Indígena Watakuri na comunidade Javaé (2007- 2017).

Pesquisador: KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 4

CAAE: 81687124.7.0000.5519

Instituição Proponente: Universidade Federal do Tocantins Campus Palmas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.180.822

Apresentação do Projeto:

As informações contidas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas dos documentos contendo as Informações Básicas sobre o Projeto de Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2278113.pdf de 02/10/2024) e do Projeto Detalhado.

RESUMO

O presente estudo tem como título Trajetória da Educação Escolar Indígena: Um Olhar sobre a Escola Indígena Watakuri na Comunidade Javaé (2007-2017), vincula-se à linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Práticas educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE da Universidade Federal do Tocantins UFT. O estudo busca a compreensão detalhada sobre a experiência prática na promoção da educação e preservação cultural dos estudantes do Ensino Fundamental I. Logo, temos como questão norteadora a seguinte pergunta: De que maneira a Escola Indígena Watakuri têm abordado as necessidades educacionais e culturais dos alunos do Ensino Fundamental I da comunidade Javaé, superando obstáculos e contribuindo para a preservação cultural através da educação?. Para responder tal questão, temos como objetivo geral: Compreender a educação escolar indígena na Escola Indígena Watakuri, e as suas contribuições na preservação da cultura do povo Javaé de acordo com a visão dos anciões, cacique e dos professores (2007-2017), e temos como objetivos específicos: Descrever o

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 7.180.822

Infraestrutura	AUTORIZACAO_SRE.pdf	26/06/2024 21:40:19	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	26/06/2024 21:37:13	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE_REGISTRO_DE_CONCENTIME NTO_DE_LIVRE_ESCLARECIDO.pdf	26/06/2024 21:33:37	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DO_PESQUISADOR.p df	26/06/2024 21:28:50	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	26/06/2024 21:28:08	KEYLIANE DOS ANJOS LEITAO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

BRASILIA, 28 de Outubro de 2024

Assinado por:
Laís Alves de Souza Bonilha
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

ANEXO C: AUTORIZAÇÃO DA FUNAI PARA INGRESSO EM TERRA INDÍGENA.

26/06/2024, 21:03

SEI/FUNAI - 6778035 - Autorização de Ingresso em TI Pessoa Física



6778035

08743.000288/2024-16



MINISTÉRIO DOS POVOS INDÍGENAS
FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS

ASSESSORIA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDOS E PESQUISA

Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 61/AAEP/2024

IDENTIFICAÇÃO			
NOME:	Keyliane dos Anjos Leitão	PROCESSO Nº:	08743.000288/2024-16
NACIONALIDADE:	Brasileira	IDENTIDADE:	RG nº 832.475 SSP/SP
INSTITUIÇÃO/ENTIDADE:	Universidade Federal do Tocantins/UFT - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPPGE		
PATROCINADOR:			
OBJETIVO DO INGRESSO			
Realizar projeto de pesquisa científica “Trajetória da educação escolar indígena: um olhar sobre a Escola Indígena Watakuri na comunidade Javaé (2007-2017)”.			
EQUIPE DE TRABALHO			
NOME		NACIONALIDADE	DOCUMENTO
*****		*****	*****
LOCALIZAÇÃO			
TERRA INDÍGENA:	Parque do Araguaia/Aldeia Boa Esperança	POVO INDÍGENA:	Javaé
COORDENAÇÃO REGIONAL:	Araguaia Tocantins - (CR-ATO)	CTL:	Gurupi/TO
VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO			
INÍCIO:	1º de julho de 2024	TÉRMINO:	1º de setembro de 2025
Autorizo.			
RESSALVAS: - Esta autorização inclui licença para uso de imagem, registro fotográficos, sonoro e audiovisuais e som de voz dos indígenas, para o objeto desta autorização, conforme descrição do Termo de Compromisso – SEI 6798935; - Esta autorização não inclui acesso ao conhecimento tradicional associado à biodiversidade; - Esta autorização não inclui acesso ao patrimônio genético; - Remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – AAEP/Presidência/Funai, mídia digital contendo: relatórios, artigos, livros, gravações			

26/06/2024, 21:03

SEI/FUNAI - 6778035 - Autorização de Ingresso em TI Pessoa Física

audiovisuais, imagens, sons, outras produções oriundas do trabalho realizado e informações sobre o acesso na internet.



Documento assinado eletronicamente por **Mislene Metchacuna Martins Mendes, Presidente substituto(a)**, em 25/06/2024, às 17:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site:

[http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6778035** e o código CRC **97A131FC**.

Referência: Processo nº 08743.000288/2024-16

SEI nº 6778035

ANEXO D: SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE GURUPI - SRE

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO

TOCANTINS
GOVERNO DO ESTADO



Superintendência Regional de Educação de Gurupi
Av. Mato Grosso, nº1788 – Centro, CEP 77.400-000
E-mail: diretoria-gurupi@seduc.to.gov.br
Tel: +55 63 3612-7200 / 7211

SGD: 2024/27009/097293.

Ofício nº 265/2024/GSRGRP.

Gurupi, 21 maio de 2024.

A Sua Senhoria a Senhora
Ana Maria Paz de Sousa Araújo
Escola Indígena Watakuri.
Formoso do Araguaia – TO

Assunto: Autorização de Pesquisa Acadêmica – UFT.

Senhora Diretora,

Mediante Parecer da Comissão de Análise de Estágio, Projeto e Pesquisa/SRE de Gurupi, solicito a liberação para a realização de pesquisa acadêmica de **Keyliane dos Anjos Leitão**, mestranda em Educação pela **Universidade Federal do Tocantins**.

Oriento que seja estabelecido de forma clara e objetiva, as normas administrativas e pedagógicas, ressaltando a ética e profissionalismo, entre equipe diretiva da Unidade Escolar, Orientador (a) da Pesquisa da Universidade e Acadêmica.

Solicito atenção rigorosa às legislações vigentes, assim como, a estratégia de acompanhamento para a efetiva realização da Pesquisa. Respeitando a rotina, a segurança dos alunos, dos servidores e os processos pedagógicos e valores presentes no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, estando a pesquisa autorizada a partir do **dia 21 de maio de 2024**.

Ante ao exposto, coloco a Assessoria Regional de Gestão Pedagógica e Educacional de Gurupi para eventuais esclarecimentos, por meio do telefone: (63) 3612 7200 ou 7204 e endereço eletrônico: estagio.gurupi@seduc.to.gov.br.

Atenciosamente,

(Assinatura Digital)
Ana Paula Ferreira Alves Maia
Assessora Regional de Gestão Pedagógica e Educacional



Documento foi assinado digitalmente por ANA PAULA FERREIRA ALVES MAIA em 22/05/2024 11:01:26.

A autenticidade deste documento pode ser verificada no site <https://sgd.to.gov.br/verificador>, informando o código verificador: F00464FB01A0EB46