

**A educação escolar bilíngue e seus reflexos na formação intercultural do povo indígena Javaé**

*Bilingual school education and its effects on the intercultural education of the Javaé indigenous people*

Solange Cavalcante de Matos  
**Universidade Federal do Tocantins - UFT**  
Araguaína-Tocantins-Brasil

**Resumo**

Este artigo traz uma breve descrição e reflexão a respeito da educação escolar indígena do povo Javaé, habitantes da Ilha do Bananal - TO, abordando também a cultura, modo de subsistência e língua materna desse povo. O estudo foi feito com base em pesquisa bibliográfica e consulta a relatórios na Diretoria Regional de Ensino de Gurupi – TO. Os resultados revelam que os Javaé têm lutado para manter suas tradições culturais e língua materna, mesmo diante das adversidades, sendo que a educação escolar indígena bilíngue e intercultural praticada dentro das aldeias tem contribuído para a preservação da identidade desse povo, apesar dos grandes desafios que enfrenta, tais como: falta de material didático específico; precariedade na estrutura física das escolas; e falta de conhecimento dos professores não indígenas que atuam nas aldeias, os quais, apesar de terem acesso aos cursos de formação ofertados pelo Estado e pelas universidades federais, sentem dificuldades relacionadas à língua materna e aos aspectos culturais específicos do povo Javaé, o que acaba dificultando o processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Povo Indígena Javaé. Educação Escolar Bilíngue. Interculturalidade.

**Abstract**

This article provides a brief description and reflection on the indigenous school education of the Javaé people, inhabitants of Bananal Island - TO, also addressing the culture, subsistence and mother tongue of these people. The study was carried out based on bibliographic research and consultation of reports in the Regional Education Directorate of Gurupi - TO. The results reveal that the Javaé have struggled to maintain their cultural traditions and mother tongue, even in the face of adversity, and the bilingual and intercultural indigenous school education practiced within the villages has contributed to the preservation of the identity of this people, despite the great challenges that faces, such as: lack of specific didactic material; precariousness in the physical structure of schools; and lack of knowledge of the non-indigenous teachers who work in the villages, who, despite having access to training courses offered by the State and federal universities, feel difficulties related to the mother tongue and the specific cultural aspects of the Javaé people, which ends up hindering the teaching-learning process.

**Keywords:** Javaé Indigenous People. Bilingual School Education. Interculturality.

## **Introdução**

O presente texto tem como objetivo refletir sobre a educação escolar indígena do povo Javaé, a partir de pesquisa bibliográfica, com base principalmente nos trabalhos de Toral (2002); Aryon Rodrigues (1986); Grupioni (2001 e 2006); Maher (2006); Patrícia Rodrigues (2008); Ramos (2016); Muniz (2017); Mattos, Kamimura e Araújo (2012); bem como com base na Constituição Federal de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – Lei 9394/96); na Lei nº 2.139, de 03 de setembro de 2009, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino no estado do Tocantins e outras legislações e documentos nacionais e estaduais que tratam da educação escolar indígena no Brasil e no Estado do Tocantins. Além de pesquisa bibliográfica, foi realizada também consulta a relatórios na Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Gurupi – TO, a qual atende as escolas indígenas Javaé.

Os Javaé são habitantes imemoráveis da Ilha do Bananal, Estado do Tocantins<sup>i</sup>, e falantes da língua Javaé (*Inyrybè*), pertencente à família linguística Karajá e ao tronco linguístico Maro-Jê, de acordo com a classificação feita pelo pesquisador Aryon Dall'Igna Rodrigues em 1986.

Esse povo, que se autodenomina *Iny*, viveu, durante muitos anos (até meados do século XIX), isolado do convívio com a população envolvente, devido, principalmente, às violências cometidas pelo homem branco durante o processo de colonização. Hodiernamente, contudo, estabelecem convivência pacífica com a sociedade majoritária, procurando preservar, outrossim, suas tradições culturais.

Sabemos que, durante o processo de colonização do país, muitos povos foram dizimados e os que sobreviveram tiveram suas culturas subjugadas e invisibilizadas e foram forçados a aderirem à religião dos invasores e a integrarem-se aos costumes da sociedade majoritária. Não obstante, ainda existem muitos povos indígenas, como os Javaé, que mantêm suas tradições culturais e modos de vida, os quais, apesar de conviverem com a sociedade envolvente, ainda vivem em suas aldeias e praticam seus rituais sagrados, falam suas línguas maternas e vivem da caça, pesca e do cultivo da terra, na medida do possível, é claro, já que os recursos naturais estão, atualmente, bastante escassos, devido, sobretudo, ao mau uso por parte do homem branco.

No que concerne à educação escolar indígena, apresentada aos povos nativos pelos portugueses, pois antes da chegada destes só praticavam a educação indígena<sup>ii</sup>, durante

muitos anos foram submetidos ao mesmo sistema educacional do homem branco, sendo obrigados a aprenderem a língua portuguesa e a esquecerem suas línguas maternas, além disso, por muitos anos, um dos objetivos da educação escolar era a catequização dos indígenas a fim de convertê-los à religião católica ou evangélica. Felizmente, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação escolar indígena começa a ter outro viés, posto que a Carta Magna garante aos povos indígenas o direito de serem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições, reconhecendo seus processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988), sendo instituída, em 1996, por meio da Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN) a obrigatoriedade da oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

Nesse viés, o objetivo deste artigo é verificar se, de fato, o que é preconizado pela legislação está sendo praticado nas escolas das aldeias Javaé no que concerne à educação escolar indígena. Para tanto, primeiramente, será feita uma breve descrição a respeito de como vivem os Javaé hoje na Ilha do Bananal, fazendo um passeio por suas tradições culturais, modo de subsistência e língua materna, posto que tais aspectos influenciam diretamente no tipo de educação escolar praticado nas aldeias. Em seguida, será feito um breve histórico da educação escolar indígena no Brasil, desde o processo de colonização, até os dias atuais, seguido de um estudo específico sobre a educação escolar ofertada, atualmente, ao povo Javaé.

### **Aspectos socioculturais e linguísticos do povo Javaé**

Conforme Rodrigues (2008), os Javaé apresentam uma organização social dividida entre metades cerimoniais, classes de idade, a endogamia de aldeia e de parentela, a uxorilocalidade, o casamento preferencial com primos cruzados bilaterais distantes, referindo-se aos afins com tecnônimos, desaprovando os casamentos interétnicos, apesar de haver, atualmente, um aumento destes.

Lourenço (2009) afirma que há, cada vez mais, uma flexibilidade nas regras da uxorilocalidade, de modo a permitir que os homens casados residam na casa de seus próprios pais e não mais na casa dos sogros. Porém, ainda é costume que os genros façam agrados aos sogros, como carregar as comidas (mel, mandioca, peixes e caças) e a lenha para os sogros e também para os cunhados.

Ramos (2016, p. 45) menciona que “os casamentos interétnicos são evitados, contudo, atualmente houve um aumento de casamentos entre Javaé e indígenas de outras etnias como Karajá e Tuxá (devido ao processo histórico de aglutinação dos índios em um só lugar), e casamentos entre Javaé e não indígenas”, ou seja, acontecem muitos casamentos mistos entre os povos.

Conforme Rodrigues (2008), os Javaé utilizam a primogenitura como principal critério para a transmissão dos bens culturais, como cargos cerimoniais e identidades sociais (*aruanãs*<sup>iii</sup>), sendo transferida ao filho primogênito a continuidade de bens/identidades que garantem prestígio social à família, criando, assim, um diferencial hierárquico dentro da sociedade Javaé.

Lourenço (2009) explica que as chefias política e xamânica na sociedade Javaé estão relacionadas, cada uma delas, a uma esfera do cosmo. Assim, existe o *ix̣wèdu* ou *hãwawèdu* (dono da aldeia, cacique), que é a liderança cuja atuação recai sobre as relações sociais e políticas da aldeia e desta com a sociedade envolvente. O cargo de cacique é herdado pela linha de filiação do primogênito ao caçula, como a lógica de transmissão da chefia política dos *lolò*, herdada também pela primogenitura.

Sobre o chefe ritual – *ix̣tyby* – Ramos (2016) afirma que este é quem conduz as cerimônias na aldeia, sendo responsável por conduzir o *hetohokỹ*<sup>iv</sup> – ritual de iniciação masculina dos *Inỹ*. Nesse viés, é imprescindível que o *ix̣tyby* tenha bastante conhecimento sobre a mitologia Javaé. A autora enfatiza que a transmissão do título de chefe ritual não se dá pela hereditariedade; “como é um cargo vitalício, ao falecer um *ix̣tyby* os pais dos meninos que serão iniciados no *hetohokỹ* escolhem o próximo chefe ritual, com o principal critério de que o sucessor tenha os conhecimentos necessários.” (RAMOS, 2016, p. 46)

Com relação às pinturas Javaé, Ramos (2016) menciona que estas são utilizadas em diversas situações do cotidiano das aldeias, representando um aspecto estético com alto grau de elaboração, admirado durante as festas e rituais. Além das pinturas, os Javaé se enfeitam, nos momentos de rituais e festas, também com adornos, como braçadeiras (*dexi*), perneiras (*dekobutè*), plumas de pássaros que são fixadas ao corpo com resina vegetal, brincos de penas e colares de miçangas (RODRIGUES, 2008). Conforme descreve Ramos (2016), as pinturas corporais utilizadas são realizadas, principalmente, com uma tinta feita do fruto do jenipapo, misturado ao carvão vegetal; essa tinta também pode ser feita com o urucum, mas esta sai mais rápido do corpo do que aquela, que pode durar até por uma

semana. A autora descreve que a pintura corporal para os Javaé é como a roupa que o homem branco utiliza no dia a dia, ou seja, representa estética, ornamentação e padrão de beleza, “entretanto, no que se refere à distinção de grupos sociais, de *status*, divisão de gênero, idade ou metades cerimoniais, as pinturas exercem um papel limitado”, sendo usadas, raramente, como definição de uma categoria, como, por exemplo, as pinturas que os meninos usam no ritual de iniciação masculina – *Hetohokỹ* - que representam, neste caso, a idade. (RAMOS, 2016, p. 109). A autora menciona também que antes havia uma distinção entre pinturas utilizadas por homens e mulheres, contudo, hoje em dia todos acabam usando o mesmo tipo de pintura, independentemente do sexo. Ramos ressalta, ainda, que as pinturas corporais dos Javaé é uma forma de marcar a identidade desse povo, assim como dos demais povos indígenas.

Em sua pesquisa realizada em 2009, Lourenço menciona que os Javaé vivem especialmente da pesca e da caça, do cultivo da mandioca, do milho, da cana-de-açúcar, feijão, batata-doce, bananas, melancia, manga, pequi entre outras frutas, os quais compõem sua dieta alimentar básica. Com relação ao tipo de peixes que consomem, têm preferência pelos peixes de escama, em detrimento dos peixes de couro, apreciando, também, a tartaruga (LOURENÇO, 2009). Geralmente, são as mulheres que lidam com o processamento da mandioca, ficando os homens responsáveis pelos peixes, isso marca a especialidade de cada gênero nas aldeias Javaé. Todavia, Lourenço (2009) ressalta que isso não impede que os homens auxiliem suas esposas no preparo da farinha e as mulheres na pesca dos peixes e tartarugas.

Entretanto, conforme mencionam Mattos et al (2013), as águas dos lagos e rios na Ilha do Bananal têm diminuído, devido ao mau uso por parte do homem branco, causando redução considerável dos peixes e tartarugas. Além disso, “a implantação das lavouras irrigadas nessa região, com o uso de defensivos agrícolas aliado à derrubada das matas ciliares e causando erosão, assoreamento e poluição do rio Javaé, fez com que a cobertura vegetal se modificasse”. (TORAL, 2002, apud Mattos et al, 2013, p. 109).

Diante disso, para complementar a dieta, os Javaé compram alimentos industrializados na cidade, usando os salários dos indígenas que possuem cargos públicos, como agentes de saúde e professores indígenas, bem como a aposentadoria dos avôs; além do dinheiro arrecadado com o comércio de peixes (vendem aqueles peixes que não

*A educação escolar bilíngue e seus reflexos na formação intercultural do povo indígena Javaé* apreciam muito, como os de escama) e aluguel de pastos para agropecuaristas da região (LOURENÇO, 2009). Cumpre ressaltar que Toral (2002) comenta que o uso de alimentos industrializados tem provocado a dependência dos indígenas Javaé do mercado regional e o aumento de doenças crônicas, como o diabetes, doenças cardiovasculares e obesidade, causadas, sobretudo, devido ao aumento dos fatores de risco como o uso do álcool, tabaco, refrigerantes, açúcar refinado, massas e empobrecimento da dieta em frutas e vegetais.

De acordo com Mattos et al (2013), outra maneira de complementar a renda, é a produção de artesanato Javaé para o comércio, venda ou troca, com diversas sociedades, indígenas e não indígenas. Esse artesanato é produzido pelas mulheres indígenas, que utilizam material rico e diversificado, contribuindo, assim, na economia doméstica, papel antes reservado aos homens como pescador ou comerciante.

De acordo com o último censo demográfico realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2010, a população Javaé é composta por 1.542 indígenas<sup>v</sup>.

Atualmente, os Javaé vivem uma situação de convívio, mas não em contato constante, com a sociedade envolvente e frequentam as cidades de Formoso do Araguaia (que fica a 50 km da maior aldeia – Canoanã) e Gurupi (que fica a 120 km da aldeia Canoanã). Nessas cidades, os indígenas têm acesso a supermercados, bancos, hospital e meio de transporte para outras cidades. Ramos (2016, p. 50) afirma que “os Javaé ocupam cargos públicos no nível municipal, estadual e federal, bem como cargos políticos, atuando em secretarias do governo.” A autora menciona também que muitos indígenas trabalham na área da saúde nos postos associados à FUNASA; na área da educação como professores das escolas indígenas e nas associações, como a CONJABA (Conselho das Organizações Indígenas do Povo Javaé da Ilha do Bananal); “há empregos também em projetos do governo como a formação de brigadas indígenas – com o intuito de combater os incêndios na Ilha do Bananal” (RAMOS, 2016, p. 51).

Segundo a classificação de Rodrigues (1986), a língua falada pelos Javaé é a língua Javaé, que pertence à família linguística Karajá e ao tronco linguístico Macro-Jê. Segundo o autor, há três línguas pertencentes à família Karajá, a saber: Javaé, Karajá e Xambioá. Segundo Maia (1986), a língua Javaé é denominada pelo grupo que a fala de *inyrybè*, a “fala da gente”

O site “Povos indígenas no Brasil” traz a seguinte informação sobre a língua Karajá:

A língua Karajá, estudada por vários pesquisadores, é conhecida pela notável diferença entre a fala masculina e a feminina, o que expressa a forte divisão entre as diferentes perspectivas e esferas de atuação de homens e mulheres. O contraste se dá, na maior parte dos casos, pela letra “k”, como na palavra “chuva”, que é *biu*, para os homens, e *biku*, para as mulheres. De acordo com Fortune & Fortune (1986), a diferença é marcada em 30% das palavras usadas pelas mulheres. Entre os Javaé, cujo dialeto apresenta maiores diferenças intrínsecas em relação aos outros, a diferença entre as duas falas persiste, apesar de não ser tão acentuada como entre os Karajá e Xambioá, ao contrário do que supuseram alguns antropólogos. (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2019).

De acordo com Silva e Borges (2011) os Javaé, devido ao contato com a população não indígena, são bilíngues ativos, ou seja, falam sua língua materna e a língua portuguesa como segunda língua. Quanto ao uso social das duas línguas, esse povo usa a língua materna nos seguintes domínios sociais: em casa, no convívio familiar (seja na aldeia ou na cidade); na aldeia, entre os membros desta; e na escola (alternando com a língua portuguesa). A língua portuguesa, por sua vez, é utilizada na cidade, quando em interação com o homem branco (*tori*); na escola (alternando com a língua materna); na aldeia, ao se dirigirem a visitantes não indígenas. Cumpre ressaltar que os Javaé, assim como a maioria dos povos indígenas tocantinenses, consideram as duas línguas importantes, revelando uma atitude positiva quanto ao bilinguismo.

Todavia, nota-se que o convívio com a sociedade não indígena tem ocasionado a perda da cultura, da língua e da identidade Javaé, até mesmo porque, no decorrer da história da colonização brasileira, um dos principais objetivos sempre foi a aculturação e a catequização dos povos indígenas, aos quais era imposta a língua portuguesa, os costumes e a religião do homem branco, conforme afirma Grupioni (2001). Diante desse cenário, a educação escolar indígena bilíngue e intercultural tem papel fundamental no sentido de resgatar e preservar a identidade Javaé e contribuir positivamente nas relações interculturais desse povo com a sociedade majoritária.

### **Histórico e legislação da educação escolar indígena no Brasil**

Ao falar em educação dos povos indígenas, devemos considerar aquela que engloba a aquisição do conhecimento cultural, dos costumes, da mitologia e cosmologia de cada povo, que, consoante Maher (2006), é repassada para os mais jovens pelos mais velhos, de maneira informal, por meio de histórias e músicas antigas ou pela observação que as crianças e jovens indígenas fazem das ações de seus pais, irmãos mais velhos, avós e outros parentes. Essa educação é chamada de *educação indígena* e acontece fora da escola, na

prática cotidiana de cada aldeia, por meio da observação e da experiência. Segundo Maher (2006):

Quando fazemos menção à “Educação Indígena”, estamos nos referindo aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena. Aos processos nativos de socialização de suas crianças. Quando observamos mesmo as atividades mais corriqueiras realizadas no interior de uma aldeia Yanomami, por exemplo, podemos perceber que aí ocorre um intenso e complexo processo de ensino/aprendizagem, no qual crianças e jovens são preparados para exercerem sua “florestania”, para se tornarem sujeitos plenos e produtivos de seu grupo étnico. Esse empreendimento, é preciso entender, não implica, não “passa” por conhecimento escolar algum. Antigamente, essa era a única forma de educação existente entre os povos indígenas: o conhecimento assim transmitido era mais do que suficiente para dar conta das demandas do mundo do qual faziam parte. (MAHER, 2006. p. 16 – 17).

De acordo com Ramos (2016), as práticas indígenas, como o cultivo das roças, as técnicas de caça e pesca, o preparo dos alimentos, a cura de enfermidades por meio de plantas da região, o conhecimento do passado de cada povo e sua mitologia e cosmologia praticadas ainda hoje nas aldeias “representam algumas das inúmeras situações de construção/reprodução de conhecimentos presentes na educação indígena, a qual é realizada no dia a dia das aldeias, na casa dos homens, no mato, nos rios” (RAMOS, 2016, p. 60).

Nota-se que, nesse processo de educação indígena, toda a sociedade indígena é responsável pela educação das crianças, as quais aprendem brincando e observando e ouvindo os adultos. Não há necessidade de material didático ou de um local específico (escola) para que se realize esse tipo de educação, pois os próprios elementos da natureza e as atividades cotidianas contribuem para a aquisição de saberes e conhecimentos.

Como mencionado acima por meio da citação de Maher (2006), os conhecimentos tradicionais indígenas transmitidos através do processo de educação indígena eram suficientes para os povos autóctones, todavia, a partir do contato com o homem branco, “esse conhecimento passou a ser insuficiente para garantir a sobrevivência, o bem-estar dessas sociedades. É preciso agora também conhecer os códigos e os símbolos dos ‘não-índios’, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena.” (MAHER, 2006, p. 17).

Nesse contexto, a partir do processo de colonização do Brasil e do contato com o homem branco, foi imposto outro tipo de educação aos povos indígenas, a *educação escolar*, até então desconhecida por eles. Como observa Ramos (2016), a educação escolar indígena é, portanto, uma consequência do contato dos colonizadores com os povos indígenas, “a



escola é uma instituição que veio de fora – um elemento alienígena ao contexto, história e cultura dos índios – com uma finalidade que reforçou as condições de dominador/dominado e opressor/oprimido na relação colonizador/colonizado.” Ramos (2016, p. 61),

Araujo (2015) lembra que a educação escolar indígena no Brasil teve início com o projeto de catequização dos missionários jesuítas, que foi implantada logo depois da chegada dos portugueses ao país (por volta de 1549). Consoante Grupioni (2001), durante o período colonial, a instituição escolar foi utilizada como um instrumento de descaracterização e assimilação das culturas, da língua e costumes indígenas, alterando significativamente a rotina desses povos, pois desconsiderou seus saberes e impôs o saber ocidental, sucumbindo muitos povos e línguas indígenas.

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, criaram os Diretórios Indígenas, “porém não se perceberam mudanças significativas para as populações autóctones, mantendo-se a mesma estratégia de desapropriação, além da proibição do uso de línguas indígenas em salas de aulas, instituindo a obrigatoriedade do ensino e uso da língua portuguesa.” (ARAUJO, 2015, p. 108).

Depois, com a proclamação da República, vieram os missionários (não só católicos, como também evangélicos), os quais expandiram seus trabalhos junto aos grupos indígenas brasileiros, objetivando a conversão religiosa, conforme afirma Melatti (1977). Foi nessa época que surgiram o *Summer Institute of Linguistics (SIL)*<sup>vi</sup> e o Conselho Indigenista Missionário (Cimi)<sup>vii</sup>, que protagonizaram a história da educação indígena no Brasil, objetivando a integralização dos povos indígenas à sociedade majoritária e a conversão dos nativos ao cristianismo.

Araujo (2015) comenta que foi somente em 1910 que foi estabelecida uma política para atender aos povos indígenas, quando foi criado o Serviço de Proteção aos Índios – SPI. Entretanto, isso não trouxe mudanças significativas no sentido de favorecer os indígenas, uma vez que, apesar de demonstrar certa preocupação com a diversidade linguística e cultural desses povos, a integração do indígena à sociedade ainda era o objetivo principal dessa política.

Albuquerque (2007) lembra que a educação escolar indígena no Brasil começa a se consolidar a partir da década de 1970, quando iniciam mudanças no sentido de adotar a língua indígena materna em sala de aula e também garantir a escolarização dos povos

*A educação escolar bilíngue e seus reflexos na formação intercultural do povo indígena Javaé*

indígenas. O que foi consubstanciado com a criação do Estatuto do Índio, Lei 6001/73, que assegurou a criação de um sistema de ensino direcionado exclusivamente para a educação escolar indígena, a qual poderá estruturar-se de forma diferenciada do ensino dirigido à sociedade majoritária, a fim de atender às necessidades específicas das comunidades indígenas.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegurou aos povos indígenas o direito de manifestar suas crenças, tradições, línguas, organização social, assim como a demarcação de suas terras, a educação escolar indígena avança para uma proposta de educação específica, bilíngue, diferenciada e intercultural. O que é consolidado com a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), cujo Art. 78, inciso I, instituiu a obrigatoriedade da oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com o objetivo de “[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências”. (BRASIL, 1996).

A partir de então, o objetivo da educação escolar indígena deixa de ser apenas a integração dos povos indígenas à sociedade majoritária, bem como sua catequização/evangelização, passando a valorizar a língua e as tradições culturais das comunidades, objetivando a preservação da identidade dos nativos, bem como a formação dos mesmos para interagir na sociedade envolvente, garantindo-lhes autonomia na luta por seus direitos. Sendo adotados vários procedimentos administrativos e criados vários documentos e leis para regulamentar a educação escolar indígena no país, como, por exemplo, o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas – RCNEI, que foi criado em 1998.

Para Grupioni (2006), a legislação nacional que trata da educação para os povos indígenas estrutura-se considerando duas vertentes: uma que é promover acesso aos conhecimentos universais e, outra, ligada às práticas pedagógicas que devem desenvolver o respeito à cultura e sistematização dos conhecimentos tradicionais. Nesse viés, entendemos que a legislação nacional constitui os princípios gerais para atender a heterogeneidade contextual das comunidades indígenas brasileiras, permitindo especificações do direito a uma educação diferenciada, pautada localmente, em respeito às diferentes situações socioculturais e sociolinguísticas de cada povo indígena.

Entretanto, como afirmam Matos; Kamimura e Araújo (2012, p. 62), “a efetivação das escolas indígenas específicas e diferenciadas construídas com a participação da comunidade

dependerá da vontade e decisão política para que de fato seja concretizada.” Os autores ressaltam que a educação indígena não tem sido, de fato, diferenciada na maioria das comunidades, pois, de acordo com o então presidente do Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins – CEEI – TO, relatada por Cerqueira (2010, apud Mattos, Kamimura e Araújo, 2012), dentre outros problemas, o material didático usado é o do branco, não possui calendário próprio, a construção das escolas, além de atrasar, são mal feitas; além disso, alguns professores que atendem as comunidades não cumprem os horários, param a aula no meio da semana e não voltam mais.

Ademais, um dos grandes problemas da educação escolar indígena é a formação adequada dos professores, tanto indígenas quanto não indígenas, como afirma Maher (2006), a formação dos professores indígenas para atuarem nas escolas de suas comunidades efetiva-se por duas formas: pelo magistério indígena [nível médio] e pelas licenciaturas interculturais [nível superior]. Todavia, a autora chama a atenção para o fato de que na maioria das escolas indígenas das aldeias os professores se dividem em duas classes: indígenas, mas sem formação adequada; e não indígenas com formação em pedagogia ou licenciaturas da sociedade abrangente, ou seja, desconhecem as línguas e as culturas dos estudantes indígenas, o que dificulta o processo de ensino/aprendizagem.

Nesse viés, é notório que a educação escolar indígena no Brasil, apesar de ter respaldo legal, ainda está longe de ser a escola ideal para atender às demandas das comunidades indígenas, sendo necessária vontade política e luta diária de cada povo para que as legislações sejam colocadas em prática e os estudantes indígenas tenham, de fato, uma educação escolar intercultural, bilíngue e diferenciada que lhes proporcione a preservação e a vivência de suas respectivas culturas e o acesso aos conhecimentos científicos da sociedade envolvente, que os permitam interagir com essa sociedade e se posicionarem de forma mais igualitária.

A seguir, focaremos na realidade da educação escolar indígena do povo Javaé, a partir de dados fornecidos pela Diretoria Regional de Ensino de Gurupi e com base em um estudo recente realizado pela pesquisadora Gabriela Camargo Ramos (2016) na escola indígena Tainá, localizada na aldeia Canoanã. Destarte, procuraremos descrever e analisar a realidade educacional desse povo e as principais dificuldades enfrentadas.

### **A educação escolar indígena do povo Javaé**

*A educação escolar bilíngue e seus reflexos na formação intercultural do povo indígena Javaé*

A oferta da educação escolar indígena do povo Javaé, assim como dos demais povos indígenas do Estado do Tocantins, é de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC. No Estado do Tocantins, a partir de 1994, medidas legais para a adoção do ensino da língua materna relativa à educação dos povos indígenas foram tomadas, através da Lei Estadual nº 653 de 19/01/94 (posteriormente revogada pela Lei nº 1.038 de 22/12/98), que dispõe sobre o sistema estadual de educação para o Estado do Tocantins. Na Seção VII, da Lei nº 1038/98, dedicada à Educação para as comunidades indígenas, está prescrita a educação bilíngue para as escolas indígenas, cujos programas educacionais devem ser formulados com a participação das comunidades indígenas.

De acordo com Muniz (2017), o Governo do Estado do Tocantins, por meio da SEDUC, 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. Dentre os documentos legais vigentes, podemos citar o Conselho de Educação Escolar Indígena do Tocantins (CEEI – TO), que foi criado por meio do decreto nº 2.367 de 14 de março de 2005, sendo decretadas e acrescidas novas competências por meio do Decreto nº 4.533 de 16 de abril de 2012, publicado no Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 3.634 de 23 de maio de 2012; e a Lei nº 2.139 de 03 de setembro de 2009, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino no estado do Tocantins (a qual revogou a Lei nº 1.038/98 citada acima). Sobre a Lei nº 2.139/2009, Muniz (2017) comenta que:

A Educação Escolar indígena, como modalidade de ensino, tem um espaço reservado na Seção III, na qual é afirmado que, dentro das possibilidades, é ofertado aos povos indígenas “o ensino fundamental e médio bilíngue e intercultural, respeitando a diversidade sociocultural”. Ainda de acordo com 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 socio-histórica dos povos indígenas. Além disso, a oferta de um ensino bilíngue e intercultural pode possibilitá-los a gerir e conduzir suas escolas, como resultado dos programas de formação de professores indígenas. (MUNIZ, 2017, p. 87).

De fato, o estado do Tocantins entende que a educação escolar indígena deve ser protagonizada pelos próprios povos indígenas, considerando suas especificidades e particularidades, uma vez que a Educação Escolar Indígena como direito é caracterizada “pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, pela vital associação entre escola/sociedade/identidade, e em consonância com os projetos societários definidos

autonomamente por cada povo indígena” (TOCANTINS/SEDUC, 2013, apud Muniz, 2017, p. 88).

A oferta da educação escolar indígena do povo Javaé é de responsabilidade do Estado, ficando a cargo da Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Gurupi coordenar e supervisionar as 11 (onze) escolas indígenas Javaé, localizadas nos municípios de Formoso do Araguaia, Lagoa da Confusão e Sandolândia, sendo elas: Escola Estadual Indígena Watakuri (aldeia Boa Esperança, Lagoa da Confusão); Escola Estadual Indígena Txuiri (aldeia Txuiri, Formoso do Araguaia); Escola Estadual Indígena Temanaré (aldeia São João, Formoso do Araguaia); Escola Estadual Indígena Wahuri (aldeia Cachoeirinha, Formoso do Araguaia); Escola Estadual Indígena Ijanari (aldeia Taimã, Lagoa da Confusão); Escola Estadual Indígena Tewaduré (aldeia Txoudé, Lagoa da Confusão); Escola Estadual Indígena Kobihete (aldeia Kobihete, Sandolândia); Escola Estadual Indígena Ijawala (aldeia Barreira Branca, Sandolândia); Escola Estadual Indígena Barra do Rio Verde (aldeia Barra do Rio Verde, Sandolândia); Escola Estadual Indígena Tainá (aldeia Canoanã, Formoso do Araguaia) e Escola Estadual Indígena Sanawe (aldeia Wari-Wari, Formoso do Araguaia).

Com a finalidade de conhecer um pouco a realidade dessas escolas indígenas Javaé, foi realizada, no mês de dezembro de 2019, consulta à Diretoria Regional de Ensino de Gurupi – TO. Conforme informações cedidas por essa diretoria de ensino, nessas escolas são ofertados o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio, conforme a demanda de cada aldeia, sendo que os alunos são distribuídos em turmas regulares e também multisseriadas, dependendo da quantidade de alunos. Há um total de 573 estudantes indígenas matriculados nas escolas citadas, os quais são atendidos por 45 professores, sendo 28 indígenas e 17 não indígenas<sup>viii</sup>. Quanto à formação dos professores indígenas, 15 não possuem curso superior, tendo apenas o Ensino Médio (Magistério Indígena ou Ensino Médio Regular) e 13 possuem curso superior (Licenciatura Intercultural ou Pedagogia); quanto aos professores não indígenas, todos são graduados, sendo que a maioria deles são pedagogos, não possuindo licenciaturas específicas das áreas em que atuam em sala de aula. Quanto aos gestores das escolas, há 4 diretores indígenas, 5 coordenadores não indígenas e 1 coordenador indígena.<sup>ix</sup>

Os professores indígenas são bilíngues e lecionam principalmente as disciplinas de Saberes Indígenas, Língua Indígena, Artes e Ensino Religioso (disciplinas para as séries

*A educação escolar bilíngue e seus reflexos na formação intercultural do povo indígena Javaé* iniciais); cabendo aos professores não indígenas ministrarem as disciplinas da base comum do currículo, como matemática, português, geografia.

Quanto ao material didático utilizado pelos professores, consoante informações da Diretoria Regional de Ensino de Gurupi, são os mesmos livros utilizados na 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. Também não há material específico produzido na língua indígena Javaé, que considere os conhecimentos e a cultura do povo Javaé; desse modo, o material que os professores indígenas utilizam nas disciplinas relacionadas à cultura Javaé são produzidos por eles mesmos durante os planejamentos das aulas, assim, organizam o conhecimento que será repassado nas aulas e procuram desenvolver atividades a partir do que as crianças vivenciam no dia a dia da aldeia.

Além dessa problemática de falta de material didático específico, a pesquisadora Gabriela Camargo Ramos, em sua pesquisa desenvolvida na Escola Estadual Indígena Tainá em 2016, em conversa com alguns professores não indígenas, afirma que estes ressaltaram a dificuldade que os alunos indígenas apresentam na aprendizagem dos conteúdos não indígenas. A autora ressalta que “os professores não indígenas, em geral, conhecem pouco da cultura Javaé, e não compreendem a língua materna, o que dificulta a inserção de conhecimentos próprios dos Javaé em suas aulas”. (RAMOS, 2016, p. 82)

A mesma autora afirma que:

No contexto observado, percebe-se que a escola indígena Javaé está em transformação, caminhando na direção da interculturalidade, contudo, há muitas barreiras a serem superadas. Na comunidade Javaé, não só os professores, mas a sociedade em geral, busca e acredita na importância de uma escola que forme um cidadão indígena com autonomia e que desenvolva competências que potencializem as relações interculturais com a sociedade não indígena, além de valorizar o patrimônio e conhecimento tradicional. (RAMOS, 2016, p. 83)

Nesse viés, concordamos com a autora e enfatizamos que é mister superar as barreiras enfrentadas pela educação escolar indígena do povo Javaé, para que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos científicos que os permitam interagir na sociedade envolvente de forma autônoma, preservando, outrossim, os conhecimentos e a cultura indígena que fazem parte de sua identidade étnica. Nesse sentido, projetos que visam à revitalização da língua e da cultura desse povo, como a produção de material didático em língua Javaé e a formação adequada de professores indígenas e não indígenas

para atuarem nas escolas das aldeias, são primordiais para a revitalização do conhecimento indígena e do acesso ao conhecimento da sociedade envolvente.

Nota-se que, no que concerne à formação de professores, existe a oferta de cursos específicos para a educação escolar indígena no Estado do Tocantins, tais como a Licenciatura Intercultural e o curso de formação em Magistério Indígena, entretanto, a grande dificuldade dos professores, sobretudo dos não indígenas que atuam nas escolas das aldeias, é a falta de conhecimento dos aspectos culturais específicos do povo Javaé, bem como de sua língua materna, o que acaba dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Assim, torna-se necessário ao professor não indígena que atua nas escolas das aldeias Javaé, buscar conhecer mais, por meio de imersão, a cultura do povo com o qual trabalha, para que possa inserir tais elementos culturais em suas aulas e contribuir para a melhoria da qualidade da educação escolar indígena bilíngue e intercultural.

Ademais, é necessário também investimento governamental na formação dos professores indígenas e não indígenas em nível de pós-graduação (*latu e stricto sensu*), por meio de bolsas de estudos, por exemplo, para que esses agentes educacionais possam atuar de forma mais autônoma e eficaz nas escolas indígenas das aldeias. Todavia, para que isso aconteça faz-se necessário a luta diária das comunidades indígenas e, sobretudo, vontade política.

### **Considerações finais**

O presente trabalho buscou conhecer, por meio de pesquisa bibliográfica e consulta a relatórios na Diretoria Regional de Ensino de Gurupi - TO, um pouco da realidade educacional vivenciada pelo povo indígena Javaé, fazendo um percurso, também, por sua cultura e modos de subsistência.

Ficou evidenciado que a educação escolar indígena é uma das formas de preservar a identidade étnica desse povo, a qual, conforme vimos ao longo deste artigo, teve grandes avanços a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu aos povos indígenas uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, reconhecendo seus processos próprios de aprendizagem. Todavia, conforme foi observado no decorrer deste trabalho, apesar de existirem documentos legais que garantem uma educação indígena diferenciada aos povos indígenas brasileiros e tocantinenses, na prática ainda existem muitos desafios a

*A educação escolar bilíngue e seus reflexos na formação intercultural do povo indígena Javaé*  
serem superados, sendo necessária muita luta das comunidades indígenas e, sobretudo, vontade política.

Constatamos um grande avanço quanto à autonomia do povo Javaé em seus processos educacionais, uma vez que a maioria dos professores que atuam nas escolas das aldeias é indígena, assim como os diretores e alguns coordenadores, o que contribui para que o conhecimento construído na escola seja mais próximo da realidade vivenciada pelas crianças Javaé, favorecendo a preservação de suas tradições socioculturais e da língua materna. Não obstante, cumpre salientar que, conforme os relatórios consultados na Diretoria Regional de Ensino de Gurupi e com base no trabalho de Ramos (2016), a educação escolar do povo Javaé enfrenta muitas barreiras, tais como falta de material didático específico, formação adequada de professores indígenas e não indígenas e melhorias nas estruturas físicas das escolas.

Além dos desafios no campo educacional, vimos que os Javaé enfrentam muitas dificuldades para sobreviverem em suas aldeias, pois a exploração dos recursos naturais da Ilha do Bananal pelo homem branco tem causado alterações no meio ambiente do local, como mudanças na vegetação, diminuição do fluxo da água dos rios e a escassez de peixes e caças, levando-os a consumirem alimentos industrializados comprados na cidade, os quais têm causado aumento de várias doenças, bem como o alcoolismo e tabagismo entre os indígenas.

A luta dos Javaé para viverem em suas aldeias e continuarem mantendo suas tradições culturais em meio às adversidades tem sido diária e contínua, mas eles têm se esforçado para continuar vivendo em suas terras e praticando suas festas e rituais sagrados, para tanto, têm descoberto novas formas de garantir o sustento de suas famílias, seja por meio da confecção e venda de artesanatos e peixes ao homem branco ou aluguel de pastos a agropecuaristas, seja por meio de empregos públicos, como os de professores indígenas ou agentes de saúde.

Sabemos que o atual cenário político não está muito favorável no que concerne a políticas públicas voltadas aos povos indígenas e à preservação de suas culturas, todavia é necessário que a luta continue e que, mesmo na adversidade, projetos e pesquisas acadêmicas sejam desenvolvidas nas aldeias Javaé, e que tais pesquisas tragam retorno imediato a esse povo, no sentido de contribuir para a valorização de seus conhecimentos tradicionais, de sua cultura e língua materna, bem como para a aquisição de conhecimentos



científicos da sociedade majoritária que os permitam interagir com ela de forma autônoma e igualitária, atendendo às expectativas das comunidades Javaé e promovendo, assim, a formação intercultural desse povo.

### Referências

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contribuições da fonologia ao processo de educação indígena Apinayé**. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

ARAUJO, Marcilene de Assis Alves. **Eventos de interação nos rituais Krahô (JE): contribuições para o ensino bilíngue na Aldeia Manoel Alves Pequeno**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2015.

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

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto de Índio. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1973. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm)>. Acesso em 12 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas/IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Características gerais dos indígenas. Resultados do universo. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar de Educação Básica – Educacenso 2019**. Disponível em: <<http://www.educacenso.inep.gov.br/censobasico/#/>>. Acesso em 10 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[www.biodiv.org](http://www.biodiv.org)>. Acesso em 10 dez. 2019.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Revista Enfoque “Qual é a questão?”** Em Aberto. Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2001.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Contextualizando o Campo da Formação de Professores Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, 2006.

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.

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

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão

introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, 2006.

MATTOS, Maria Leci de Bessa; KAMIMURA, Quésia Postigo; ARAÚJO, Elvira Aparecida Simões de. As políticas públicas de educação escolar indígena do povo Javaé da Ilha do Bananal. **CEREUS**, v. 4, n. 1, jan/abr. 2012, Gurupi: UnirG, 2012.

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

MELATTI, Júlio Cezar. Quatro séculos de política indigenista: de Nóbrega a Rondon. **Revista de atualidade Indígena**. Brasília, v.1, n. 3, p. 39-45. 1977.

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

POVOS indígenas no Brasil. **Javaé**. Instituto Sociambiental. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/javae>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

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.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

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.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; BORGES, Mônica Veloso. Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural. **Educação Indígena**, RBPG, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 249 - 273, dezembro 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/55639/Downloads/251-Texto%20do%20artigo-567-1-10-20120710.pdf>. Acesso em: <07 abril 2020.

TOCANTINS, Assembleia Legislativa. **Lei nº 653, de 19 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a criação do Sistema Estadual de Educação do Estado do Tocantins. Disponível em: <<https://www.al.to.leg.br/arquivos/6909.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

\_\_\_\_\_, Assembleia Legislativa. **Lei nº 1038, de 22/12/1998**, dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino no estado do Tocantins. Palmas: Assembleia Legislativa, 1998.

\_\_\_\_\_, Assembleia Legislativa. **Lei nº 2.139, de 03 de setembro de 2009**, dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino no estado do Tocantins. Disponível em:<<https://www.al.to.leg.br/arquivos/30465.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

\_\_\_\_\_, Diário Oficial. **Decreto nº 2.367, de 14 de março de 2005**. Cria o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins - CEEI-TO. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/5839211/pg-2-diario-oficial-do-estado-do-tocantins-doeto-de-15-03-2005>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

\_\_\_\_\_, Diário Oficial. **Decreto nº 4.533 de 16 de abril de 2012**, Dispõe sobre o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins - CEEL-TO. Disponível em: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/doe-3634-23052012.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2019.

TORAL, André Amaral de. **Diagnóstico socioambiental das comunidades Karajá e Javaé da Ilha do Bananal (TO)**. Palmas: IE, 2002.

## Notas

<sup>i</sup> “A Ilha do Bananal – conhecida pelos Javaé por *Inỹ Olona* (o lugar onde surgiram os *Inỹ*) ou *Ijata olona* (o lugar onde surgiram as bananas) – está localizada no estado do Tocantins, banhada pelo rio Araguaia (*Berohokỹ* – grande rio) e seu braço menor, rio Javaés (*Bero biawa* – rio companheiro/amigo), é a maior ilha fluvial do planeta, com aproximadamente 20.000 km<sup>2</sup>. Ao lado leste da ilha, encontram-se os municípios do estado do Tocantins, e ao lado oeste o estado do Mato Grosso. Tem o clima tropical, uma fauna e flora diversificada, representando a transição entre o cerrado e a floresta amazônica. As estações são marcadas pelas características do inverno (*beorá*) – de novembro a abril – período de chuvas, em que o rio enche; e do verão (*wyra*) – de maio a outubro – período de seca, em que em certos pontos é possível atravessar o rio Javaés a pé. A riqueza de diversidade de sua fauna e flora delinea o calendário utilizado pelos Javaé para desenvolver as atividades na comunidade indígena (como a pesca e caça tradicional, os rituais, e o trabalho na roça), pois cada época do ano é marcada por fenômenos típicos – em julho os tracajás (espécie de tartaruga) colocam seus ovos e ocorre a piracema (subida dos peixes) em abril.” (RAMOS, 2016, p. 27 – 28).

<sup>ii</sup> A educação indígena é aquela que engloba a aquisição do conhecimento cultural, dos costumes, da mitologia e cosmologia de cada povo, que é repassada para os mais jovens pelos mais velhos, de maneira informal, por meio de histórias e músicas antigas ou pela observação que as crianças e jovens indígenas fazem das ações de seus pais, irmãos mais velhos, avós e outros parentes. Esse tipo de educação acontece fora da escola, na prática cotidiana de cada aldeia, por meio da observação e da experiência. (MAHER, 2006)

<sup>iii</sup> “A palavra ‘*aruanã*’ é a tradução portuguesa (de origem tupi-guarani) para *irasò*, o nome do peixe amazônico *osteoglossum bicirrhosum*. É importante deixar claro que os aruanãs não são peixes, mas apenas os humanos mascarados mágicos e não sociais que, na maior parte, vivem no nível inferior, abaixo das águas, e que comparecem aos rituais realizados pelos humanos terrestres.” (RODRIGUES, 2008, p.274).

<sup>iv</sup> Segundo Samuel Saburua Javaé, em seu trabalho de conclusão de curso, a: “[...] grande festa ritual Hetohoky do povo *Inỹ* 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. Esses meninos quando passam na fase da adolescência são educados pelos espíritos dos bichos que são: aves, animais e peixes (*worosy-worosy*). Esses espíritos vem para a festa Hetohokỹ surgindo do fundo da água e da mata para educar os adolescentes, são chamados de ‘*jyre*’. Quando o menino recebe nome de *jyre* 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 *jyre*” (SABURUA JAVAÉ, p. 29, 2014).

<sup>v</sup> Considerando que já se passaram muitos anos desde a realização desse censo, tentamos atualizar os dados populacionais dos povos indígenas Javaé junto ao Polo Indígena da Prefeitura de Formoso do Araguaia, Estado do Tocantins, contudo, como o presente artigo foi produzido durante o mês de dezembro de 2019, não conseguimos contato com o responsável pela pasta devido ao recesso de final de ano. Destarte, para pesquisas futuras, é interessante que tais dados sejam atualizados, a fim de se ter um panorama mais real a respeito da quantidade de indígenas Javaé que vivem na Ilha do Bananal.

<sup>vi</sup> O *Summer Institute of Linguistics* SIL é uma missão evangélica americana que tem como pilar a doutrina Cristã Evangélica e atua em todo o continente americano, um dos objetivos do SIL era a tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas, de modo que a tradução configura um padrão de evangelização próprio para comunidades rurais pequenas, falantes de línguas ágrafas e que conservam o predomínio da comunicação “face a face”. Barros (2004, apud Muniz, 2017).

<sup>vii</sup> “O Cimi é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB que, em sua atuação missionária, conferiu um novo sentido ao trabalho da igreja católica junto aos povos indígenas. Criado em 1972, quando o Estado brasileiro assumia abertamente a integração dos povos indígenas à sociedade majoritária como única perspectiva, o Cimi procurou favorecer a articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à diversidade cultural.” (MUNIZ, 2017, p. 26).

<sup>viii</sup> Dados do último Censo Escolar de Educação, realizado em 2019 pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). (BRASIL, 2019)

<sup>ix</sup> De acordo com a responsável pela pasta da Educação Escolar Indígena da DRE de Gurupi, para ter diretor, a escola deve ter mais de 60 alunos matriculados; e para ter coordenador, é necessário um quantitativo de 30 alunos. As escolas com menos de 30 alunos não têm direito a cargo de coordenador, sendo dirigidas diretamente pela Diretoria Regional de Ensino.

## **Sobre a autora**

### **Solange Cavalcante de Matos**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Línguas e Literatura da Universidade Federal do Tocantins – UFT/Campus Araguaína; Área de Concentração: Ensino e Formação de Professores de Línguas e de Literatura; Linha de Pesquisa: Linguagem, educação e diversidade cultural; Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque. Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília – UnB (2014). Especialista em Letras: Língua Portuguesa e Produção Textual pela Faculdade de Ciências Aplicadas de Marabá, FACIMAB, em convênio com o Instituto Específico de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação de Gurupi – TO – IEP (2010). Graduada em Letras, com habilitações em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas, pela Universidade UNIRG de Gurupi – TO (2009). Professora efetiva do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO/Campus Gurupi. Tem atuado como professora de língua portuguesa, literatura e redação e desenvolvido projetos na área da Sociolinguística, educação indígena e letramento literário.

E-mail: [solangematos@ifto.edu.br](mailto:solangematos@ifto.edu.br) ou [solangecavalcante@gmail.com](mailto:solangecavalcante@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7085-7478>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9006494236853122>

Recebido em: 01/02/2020

Aceito para publicação em: 09/04/2020