



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

FRANCISCO WELTON SILVA RIOS

**ANÁLISE DA TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA EM PROGRAMAS
DE ENSINO DE UNIDADES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFTO**

PALMAS, TO
2024

FRANCISCO WELTON SILVA RIOS

**ANÁLISE DA TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA EM PROGRAMAS
DE ENSINO DE UNIDADES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFTO**

Relatório Técnico do Trabalho Final de Conclusão apresentado ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino-Aprendizagem.

Linha de Pesquisa: Métodos e Técnicas de Ensinar e Aprender na Educação Básica.

Produto Final: Proposta de *Website*.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Cunha de Araújo.

PALMAS, TO
2024

FRANCISCO WELTON SILVA RIOS

**ANÁLISE DA TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA EM PROGRAMAS
DE ENSINO DE UNIDADES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFTO**

Relatório Técnico do Trabalho Final de Conclusão
apresentado ao Mestrado Profissional em Educação do
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em
Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT)
como requisito parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Área de concentração: Ensino-Aprendizagem.

Linha de Pesquisa: Métodos e Técnicas de Ensinar e
Aprender na Educação Básica.

Produto Final: Proposta de *Website*.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Cunha de Araújo.

Banca Examinadora: 06/05/2024

 Documento assinado digitalmente
GUSTAVO CUNHA DE ARAÚJO
Data: 06/05/2024 16:59:28-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Gustavo Cunha de Araújo
Orientador e presidente da banca
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT/PPGE/UFT)

 Documento assinado digitalmente
JOSE CARLOS MIGUEL
Data: 06/05/2024 19:06:51-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. José Carlos Miguel
Examinador externo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/PPGE/Marília)

 Documento assinado digitalmente
JOSE CARLOS DA SILVEIRA FREIRE
Data: 06/05/2024 18:25:22-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. José Carlos da Silveira Freire
Examinador interno
Universidade Federal do Tocantins (UFT/PPGE)

PALMAS, TO
2024

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

- R586a Rios, Francisco Welton Silva.
Análise da temática história e cultura indígena em programas de ensino de unidades curriculares da educação básica do ensino médio integrado do IFTO. / Francisco Welton Silva Rios. – Palmas, TO, 2024.
244 f.
Relatório Técnico (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Educação, 2024.
Orientador: Gustavo Cunha de Araújo
1. Povos Inj/Javaé. 2. Lei nº 11.645/2008. 3. Temática Indígena. 4. Programas de ensino. 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).

Aqueles que me fizeram e me deram a base, o alicerce e o caminho necessários para a construção do meu Eu, de quem sou, onde estou e para onde vou e seguirei nesta trajetória de vida, meus pais – Alzira Silva Rios e Pedro Odécio Rios. Estamos distantes territorialmente, mas próximos no pensamento, nos sentimentos e coração. Amo-os incondicionalmente e estou com muitas saudades!

AGRADECIMENTOS

Ao Frank Gundim, por ser esta pessoa maravilhosa que me ensinou muito com seu jeito de ser, por ter acreditado nos meus objetivos a serem alcançados e no meu potencial que, às vezes, não acreditamos em nós mesmo, além de estar sempre disposto a me ajudar no que fosse possível. Sua presença é muito importante em minha trajetória de vida. Agradeço ao universo, ao dia e a noite, aos ventos e o ar, ao sol e a lua e aos seres não humanos, por ter colocado você em minha vida.

À Luciana Pinheiro, amiga, irmã de coração, por ser esta grande mulher lutadora, batalhadora, pelos mais de 20 (vinte) anos de muitas alegrias, confidências, parcerias e que, mesmo a quilômetros de distância que nos separam, está sempre comigo e acreditou(a) no meu processo de desenvolvimento educacional e profissional. Muitas saudades! A qualquer momento nos encontraremos para darmos aquele abraço bem apertado e afagado que faz parte da nossa história.

À Gabriela Camargo Ramos, amiga, grande mulher que o universo pôs na minha jornada de vida, pelos poucos anos que nos conhecemos e a pouca convivência, pois estamos a quilômetros de distância, a amizade só faz crescer e florescer como uma árvore plantada e fincada na terra, criando raízes, encorpando com seu tronco e galhos, florescendo com suas folhas e seus frutos.

A todos(as) os(as) professores(as) que fizeram parte da minha trajetória de formação educacional (da alfabetização a pós-graduação *stricto sensu*) e contribuíram com valiosos e caros ensinamentos e, principalmente, levando e compartilhando conhecimento e saber de maneira imprescindível e significativa.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPPGE), da Universidade Federal do Tocantins, pelo conhecimento, saber e conteúdo informacional repassados e compartilhados, mesmo sendo por uma tela virtual, mas foram repletos de ensinamentos e aprendizagens dentro de uma atmosfera de muito diálogo, debate e reflexão de pensamentos antagônicos e críticos.

Ao professor Dr. Gustavo de Araújo Cunha, orientador, pelo apoio e colaboração na orientação, por ter acreditado no meu processo ao longo desta empreitada no desenvolvimento desta pesquisa, assim como, por ter entendido

meus momentos de muitos obstáculos, incertezas e inseguranças, quanto a realização deste trabalho acadêmico, segurando minhas mãos para continuar nesta empreitada, acreditando no meu potencial, incentivando e sempre disposto a auxiliar no processo de desenvolvimento da pesquisa. A parceira é continua para outros enfrentamentos, dentro de outros contextos. Meus sinceros agradecimentos.

Aos membros da banca examinadora, professor Dr. José Carlos Miguel, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/PPGE/Marília) e professor Dr. José Carlos da Silveira Freire, da Universidade Federal do Tocantins (UFT/PPPGE), por terem aceitado o convite em participar da minha defesa do trabalho final de conclusão de curso do Mestrado Profissional em Educação, assim como, pelas importantes e significativas contribuições e sugestões para o enriquecimento, valorização e melhoria deste trabalho acadêmico.

A mãe do Brasil é indígena,
ainda que o país tenha mais orgulho de seu pai europeu que o
trata como um filho bastardo.

Brasil, sua raiz vem daqui, do povo ancestral
que veste uma história, que escreve na pele sua cultura, suas
preces e suas lutas.

Nós somos um país rico, diverso e guerreiro,
mas um país que mata o seu povo originário, aqueles que
construíram essa nação.

O indígena não é aquele que você conhece dos antigos livros
de história,
porque o livro de História não foi escrito pelo indígena.

Ele não está apenas na aldeia tentando sobreviver, ele está na
aldeia, na universidade, no mercado
de trabalho, na arte, na televisão, porque o Brasil todo... todo...
é terra indígena.

O brasileiro deveria ter mais orgulho do sangue indígena que
corre em suas veias...

...porque a mãe do Brasil é indígena (Krexu, 2020).

RESUMO

A história e cultura indígena com seus aspectos caracterizantes de modos de vida e tradições culturais, em conformidade com a Lei nº 11.645/2008, é uma temática que precisa ser incluída e estar em evidência nos estudos nos currículos escolares da educação básica, dos estabelecimentos de ensino público e privado, pois esta faz parte da formação cultural da população brasileira. Tem-se como objetivo levantar e identificar a inclusão e menção da temática história e cultura indígena, em programas de ensino de unidades curriculares, da educação básica do ensino médio integrado, durante todo o currículo escolar, em conformidade com o conteúdo programático a ser abordado e seguido, de acordo com o estabelecido na Lei nº 11.645/2008. A pesquisa se caracterizou pela abordagem qualitativa, do tipo aplicada, de natureza documental com coleta de dados, por meio dos programas de ensino (projetos pedagógicos de curso, planos de ensino e diários de classe) e se utilizando do discurso subjetivo na análise e interpretação das informações. Os resultados apontam e revelam a inclusão e menção da temática história e cultura indígena, nas unidades curriculares (UC), nos Projetos Pedagógicos de Curso dos Cursos Técnico Integrados ao Ensino Médio (CTIEM), dos *campi* pesquisados do IFTO, atendendo os preceitos estabelecidos pela Lei nº 11.645/2008; apresentam nos Planos de Ensino, em menos da metade das UC nas turmas (dez ementas e cinco bases científicas, de 27 turmas), dos CTIEM do *Campus* Gurupi, e na maioria das UC nas turmas (seis ementas e uma base científica, de 9 turmas), do CTIEM do *Campus* Avançado Formoso do Araguaia; se mostram nos Diários de Classe, das UC nas turmas dos CTIEM dos dois *campi*, em poucas abordagens, respectivamente, cinco e um nos conteúdos descritos; nas bibliografias inseridas e indicações de materiais bibliográficos sugeridas, não foram identificadas indicações, sugestões e menções, em nenhum dos três documentos; e, não evidenciaram, na maioria dos documentos, conteúdo acerca dos povos indígenas do Tocantins e, tampouco, dos povos indígenas Javaé. Conclui-se que a proposta de *website*, como ferramenta de apoio e colaboração didático-pedagógico, acerca de conteúdos informacionais e fontes bibliográficas relacionados à uma etnia indígena, é relevante para os *campi* Gurupi e Avançado Formoso do Araguaia do IFTO e demais *campi*, para e com a qual a comunidade escolar/acadêmica e externa (no caso dos não indígenas), dentro do processo de ensino-aprendizagem, se instrumentalize, na perspectiva do entendimento, compreensão, apreensão e conhecimento dos aspectos caracterizantes dos seus modos de vida e das tradições culturais e, especialmente, de seus saberes e conhecimentos, consequentemente, é viável na contribuição, de forma significativa, para ampliar o conhecimento sobre estes povos tão importantes na e para a cultura local, regional e estadual, mas também para a cultura nacional.

Palavras-chave: Povos Iny/Javaé. Lei nº 11.645/2008. Temática Indígena. Unidade Curricular. Programas de ensino.

ABSTRACT

Indigenous history and culture, with their characteristic aspects of ways of life and cultural traditions, in accordance with Law No. 11.645/2008, are themes that need to be included and highlighted in studies within the school curriculum of basic education, in both public and private educational institutions, as they are part of the cultural formation of the Brazilian population. The objective is to identify the inclusion and mention of indigenous history and culture in teaching programs of curriculum units of integrated high school basic education, throughout the school curriculum, in accordance with the programmatic content to be addressed and followed, as established in Law No. 11.645/2008. The research was characterized by a qualitative, applied approach, of a documentary nature with data collection through of teaching programs (course pedagogical projects, teaching plans, and class diaries), using subjective discourse in the analysis and interpretation of information. The results indicate the inclusion and mention of indigenous history and culture in curriculum units (CU) in the Pedagogical Projects of Integrated High School Technical Courses (CTIEM), at the researched campuses of IFTO, complying with the precepts established by Law No. 11.645/2008; they are presented in the Teaching Plans, in fewer than half of the CU in classes (ten syllabi and five scientific bases, out of 27 classes), of the CTIEM at the Gurupi Campus, and in most CU in classes (six syllabi and one scientific base, out of 9 classes), of the CTIEM at the Advanced Campus Formoso do Araguaia; they appear in the Class Diaries of CU in classes of the CTIEM at both campuses, in few approaches, respectively, five and one in the described contents; in the bibliographies included and suggested bibliographic materials, no indications, suggestions, or mentions were identified in any of the three documents; and, in most documents, content about the indigenous peoples of Tocantins and, likewise, the Javaé indigenous peoples were not evidenced. It is concluded that the proposal of a website, as a tool for didactic-pedagogical support and collaboration, regarding informational content and bibliographic sources related to an indigenous ethnicity, is relevant for the Gurupi and Advanced Formoso do Araguaia campuses of IFTO and other campuses, for and with which the school/academic and external community (in the case of non-indigenous people) can equip themselves, in the perspective of understanding, comprehension, apprehension, and knowledge of the characteristic aspects of their ways of life and cultural traditions, and especially their knowledge and understanding, consequently, it is feasible in contributing significantly to broaden knowledge about these peoples, so important in and for local, regional, and state culture, but also for national culture.

Keywords: Indigenous Peoples/Javaé. Law No. 11.645/2008. Indigenous Theme. Curriculum Unit. Teaching programs.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 –	<i>Inyheto</i> - Museu dos Povos Indígenas da Ilha do Bananal Javaé e Karajá.....	105
Fotografia 2 –	Colar - <i>Marani</i> , Braçadeiras - <i>Dexi</i> e Chapeú - <i>Lorilori</i>	106
Fotografia 3 –	Saia - <i>Wetakana</i> , Tornozeleiras - <i>Dekobutè</i> , Braçadeiras - <i>Dexi</i> e Maracá - <i>Weru</i>	106
Fotografia 4 –	Canoa - <i>Hawo</i> e Remo - <i>Narihi</i>	107
Fotografia 5 –	Balaio - <i>Warabari</i> (Javaé) e <i>Warabaho</i> (Karajá), Cestos – <i>Weriri</i> e Flechas - <i>Wyhy</i>	107
Fotografia 6 –	Aruanãs - Figuras Míticas, Bonecas de Barro - Pescaria Casal - A Mulher e o Jacaré.....	108
Fotografia 7 –	Vaso de Barro e Adorno Masculino - <i>Laterina</i>	108
Fotografia 8 –	Cocar – (“ <i>Raheto</i> ”) e Borduna - <i>Ohoté</i> (Karajá) e <i>Kòhòté</i> (Javaé)	109
Fotografia 9 –	Colares de Miçangas, Colares de Talos, Pulseiras de Talos, Pulseiras de Miçangas e Talos, Adereços de Cabeça e Pente - <i>Sihò</i>	109
Fotografia 10 –	Brinquedos: Bonecas de Cerâmica, Onças de Cerâmica e Canoas - <i>Hawo</i>	110
Fotografia 11 –	<i>Komyta Ruwery</i> - pinturas corporais representadas em tela.....	110
Fotografia 12 –	Pinturas corporais representadas em tela.....	111
Fotografia 13 –	Pintura em tela (Paisagem - pescaria) e Desenho em tela (Paisagem - pescaria)	111
Fotografia 14 –	Padrões de pinturas corporais – modelos 1 e 2 – representados nas paredes do Museu.....	112
Fotografia 15 –	Padrões de pinturas corporais – modelos 3 e 4 – representados nas paredes do Museu.....	112
Fotografia 16 –	Padrões de pinturas corporais – modelos 5 e 6 – representados nas paredes do Museu.....	113
Fotografia 17 –	Padrões de pinturas corporais – modelos 7 e 8 – representados nas paredes do Museu.....	113

Mapa 1 – Rio Araguaia e Ilha do Bananal no Brasil.....	118
Mapa 2 – Evolução dos limites das terras indígenas e unidades de conservação da Ilha do Bananal, do estado do Tocantins.....	121
Mapa 3 – Aldeias Javaé e Karajá identificadas e localizadas nas Terras Indígenas da Ilha do Bananal, em 2008.....	124
Mapa 4 – Aldeias Javaé antigas da Ilha do Bananal.....	125
Mapa 5 – Aldeias dos povos <i>Iny</i> /Javaé atuais, da Ilha do Bananal (mapa desenhado) – Formoso do Araguaia, Tocantins, Brasil, em 2016.....	129
 Quadro 1 – Nomes das aldeias Javaé antigas da Ilha do Bananal.....	 127
Quadro 2 – Descrição da temática história e cultura indígena nos CR ¹ /BT ² , das UC ³ , nos PPC ⁴ TIEM ⁵ dos <i>campi</i> Gurupi e Avançado Formoso do Araguaia do IFTO.....	131
Quadro 3 – Descrição da temática história e cultura indígena nos PE ¹ (EM ² , Bibliog ³ e BC ⁴), das UC ⁵ , do período de 2020-2022, dos CTIEM ⁶ do <i>Campus</i> Gurupi do IFTO.....	134
Quadro 4 – Descrição da temática história e cultura indígena nos PE ¹ (EM ² , Bibliog ³ e BC ⁴), das UC ⁵ , do período de 2020-2022, dos CTIEM ⁶ do <i>Campus</i> Avançado Formoso do Araguaia do IFTO.....	136
Quadro 5 – Descrição do CM ¹ e indicação de MBibliogr ² sobre a temática história e cultura indígena nos DC ³ das UC ⁴ , no período de 2020-2022, dos CTIEM ⁵ do <i>campus</i> Gurupi do IFTO.....	141
Quadro 6 – Descrição do CM ¹ e indicação de MBibliogr ² sobre a temática história e cultura indígena nos DC ³ das UC ⁴ , no período de 2020-2022, dos CTIEM ⁵ do <i>campus</i> Avançado Formoso do Araguaia do IFTO.....	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BC	Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
Bibliog	Bibliografia
BT	Base Tecnológica
BVRg-CE	Bolsa de Valores Regional – Seção Ceará
CEFET-MG	Centros Federais de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
Cefet-RN	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CM	Conteúdo Ministrado
CMASP	Curso de Mestrado Acadêmico em Saúde Pública
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNZU	Comitê Nacional de Zonas Úmidas
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
Consup	Conselho Superior
CORES	Coordenação de Registros Escolares
COVID-19	coronavírus 2019
CR	Conteúdo de Referência
CTIEM	Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio
DC	Diário de Classe
DCR	Desenvolvimento Científico Regional
DIREBT	Diretoria de Ensino Básico e Técnico
DTI	Departamento de Tecnologia da Informação
EAF-Araguatins	Escola Agrotécnica Federal de Araguatins
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIC	formação inicial e continuada
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais

	Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFestival	Festival de Talentos Estudantis do IFTO
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
ISA	Instituto Socioambiental
JICE	Jornada de Iniciação Científica e Extensão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBibliogr	Material Bibliográfico
MEC	Ministério da Educação
NBR	Normas Brasileiras
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena
PcD	Pessoas com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Plano de Ensino
PEBTT	Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPPGE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
Proeja	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-reitoria de Ensino
PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Rede Federal	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAB	Sociedade Amigos da Biblioteca Pública
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEI	Sistema Eletrônico de Informação
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SICTEG	Semana Integrada de Ciência e Tecnologia de Gurupi
SIGA-EPCT	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Educação Profissional e Tecnológica
SUAP	Sistema Unificado da Administração Pública
TAE	Técnicos Administrativos em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TI	Tecnologia da Informação
TIEM	Técnico Integrado ao Ensino Médio
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UC	Unidade Curricular
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFT	Universidade Federal do Tocantins
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

	MEU MEMORIAL DE FORMAÇÃO.....	16
	Processos educacional e profissional: aspectos, concepções e impressões.....	16
1	INTRODUÇÃO.....	40
1.1	Subjetividades no processo de mudança e adequação do tema.....	40
1.2	A procura por entendimento, compreensão e conhecimento do tema.....	50
2	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	62
2.1	Fundamentos da pesquisa.....	62
2.2	Método e tipo de pesquisa.....	65
2.3	O lócus.....	70
2.4	Coleta de dados.....	78
2.5	Questões éticas.....	83
2.6	Análise e interpretação das informações.....	84
2.7	Planejamento do trabalho metodológico: mudanças e contratempos.....	86
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	90
3.1	Lei nº 11.645/2008 – a temática história e cultura indígena.....	90
3.2	Os povos indígenas Javaé e a Ilha do Bananal.....	96
3.2.1	Os povos <i>Inyã</i>/Javaé – quem são, onde estão, como vivem e sua língua....	96
3.2.2	Expressões e produções da cultura material.....	101
3.2.2.1	<i>INYHETO - Museu dos Povos Indígenas da Ilha do Bananal Javaé e Karajá.....</i>	105
3.2.3	O território indígena (Terras Indígenas) e sua importância indissociável....	114
3.2.3.1	<i>A Ilha do Bananal – Terras Indígenas.....</i>	117
3.2.4	Aldeias dos povos <i>Inyã</i>/Javaé antigas e atuais.....	125
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	130
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
5.1	Contribuições e sugestões futuras.....	151
	REFERÊNCIAS.....	159
	APÊNDICES.....	169
	PROPOSTA DE PRODUTO FINAL: <i>Website Povos Indígenas Javaé...</i>	173

MEU MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Processos educacional e profissional: aspectos, concepções e impressões

Nasci, em 02 de outubro de 1972, na cidade de Fortaleza-Ceará. Venho e sou de uma família da classe trabalhadora, sem muitos recursos financeiros, de pai trabalhador assalariado e mãe trabalhadora do lar. Tenho mais 3 irmãos, sendo 2 dois (2) do gênero masculino e uma (1) no gênero feminino.

Meus pais sempre nos incentivaram quanto aos estudos e a formação do caráter de cada um. Pelo que me recordo, meu pai dizia: “Não tenho muito para dar, [oferecer] a vocês, mas em relação à educação, à comida e um teto [casa] para morar, sempre estarei aqui disposto a ajudar”. Não tenho absoluta certeza se foram estas suas palavras. E, realmente, não nos faltou nada, mas é bom frisar que dentro das condições e possibilidades financeiras que eles possuíam, vivíamos com simplicidade, humildade e muito apoio em qualquer situação.

Os cuidados que meus pais tinham conosco eram de nos proporcionar um ambiente familiar, no sentido de termos moradia (um teto), comida na mesa, o que vestir, às vezes, lazer, quando era possível dentro das condições financeiras da época. Enquanto no referente à formação educacional, por conta do número de filhos, a princípio, na “pré-escola” e ensino de 1º grau, a opção era colocar os três (3) filhos homens em escolas públicas. Apenas a filha (minha irmã) teve a oportunidade de realizar toda sua formação educacional, em escolas particulares.

Destarte, nas décadas de 70, 80 e início de 90, os quatro (4) filhos tiveram suas trajetórias educacionais, da seguinte forma: os três (3) iniciaram no ensino primário, da pré-escola a 8ª série (1º grau completo) em escolas públicas, porém dois (2) deles foram para o ensino secundário (2º grau completo) em escolas particulares, enquanto um deles, – no caso este que vos relata –, continuou seus estudos completos (ensinos de 1º e 2º graus), em escola pública. Queria muito fazer meus estudos secundários em uma escola particular. Às vezes, ficava pensando, por que somente eu não fui para uma escola particular? Pois no meu pensamento, me proporcionaria um melhor ensino e me daria condições, quem sabe, de almejar o ensino superior. Naquela época não entendia e compreendia muito bem, o porquê! De não ter frequentado uma parte de meus estudos secundários (no caso 2º grau) numa escola particular, já que meus irmãos tiveram esta oportunidade.

Iniciei meus primeiros passos educacionais, em 1977, na pré-escola (Jardim I e II) que hoje se refere à educação infantil, na Escola Municipal Walter de Sá Cavalcante (atualmente, Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Walter de Sá Cavalcante), em Fortaleza-Ceará. E, nesta escola, continuei meus estudos no ensino de 1º grau até concluí-lo, realizando-o todo no período da manhã, turno matutino. A forma de locomoção se dava caminhando e, às vezes, de transporte coletivo (ônibus), pois o trajeto percorrido de minha casa até a escola, perfazia um total de 2km, 20 minutos caminhando, 12 minutos de ônibus coletivo, aproximadamente.

Durante a primeira fase do 1º grau, fiquei reprovado na 5ª série, o que me causou certa frustração e desânimo, pelo fato de ter que fazê-la novamente com a mesma professora. Neste período, se passavam muitas coisas no minha mente, tipo não me achava “inteligente” e “capaz”, quanto ao conteúdo informacional repassado de todas as matérias, enquanto que achava meus colegas melhores; na timidez, as características se revertiam em introversão, introspecção, isolamento social; não me sentia capaz de assimilar e aprender os conteúdos das matérias repassadas pelos professores, pois havia uma lacuna quanto ao entendimento e compreensão de determinados conteúdos que pareciam difíceis e complicados, para assim, passar de uma série para outra com notas suficientes e me preocupava muito, no sentido de acontecer de ser reprovado e me causar, novamente, frustração.

Entretanto, da 6ª até a 8ª séries, meu desempenho melhorou, tendo em vista, me destacar nas matérias com notas e médias boas e, principalmente, nas disciplinas de português e matemática, o que me proporcionava ficar entre os três melhores alunos da turma na sala de aula. Interessante destacar que pelo fato de gostar muito dessas matérias, no entanto, a maioria dos conteúdos repassados não entendia, não compreendia e para quais finalidades e utilidades/usos serviriam na minha vida educacional e profissional, tais como os resultados daquelas fórmulas matemáticas, das regras gramaticais, dos procedimentos e fundamentos das ciências, dos processos históricos e geográficos, ou seja, apenas memorizava-os, copiava-os, lia-os, estudava-os na intenção de tirar notas acima da média e com a finalidade de passar e seguir para a próxima série.

Na minha concepção, memorizar, copiar e estudar diversos assuntos ao mesmo tempo, no sentido de somente tirar notas e passar para outra série, sem entendê-los, compreendê-los e interpretá-los, ainda, hoje persiste para a maioria dos jovens estudantes da educação brasileira. É como enfatiza Freire (1989, p. 7), “[...]”

jovens estudantes [...] às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais ‘devoradas’ do que realmente lidas ou estudadas”. E, continua trazendo à tona que “A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada” (Freire, 1989, p. 7).

Logo após concluir o ensino de 1º grau (hoje, ensino fundamental), fui fazer o ensino de 2º grau (hoje ensino médio). O estabelecimento da educação básica de ensino de 1º grau, na qual estudava, apresentava para os estudantes que estavam concluindo ensino de 1º grau uma lista de escolas públicas estaduais de ensino de 2º grau, e, dentre elas, tinha a Escola Estadual Governador Adauto Bezerra (hoje, Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra). E foi esta que escolhi. Então, em 1989, iniciei o 1º ano do ensino de 2º grau, no período vespertino.

Neste período, algumas escolas públicas estaduais de ensino de 2º grau possuíam duas formas de ensino, um era o ensino da base geral (o científico como era conhecido) que agregavam as matérias da base geral e outro era o ensino técnico profissionalizante com matérias das áreas de conhecimento específicas, sendo neste caso, a opção de fazê-lo se dava, a partir do 2º ano. Estes cursos técnicos profissionalizantes feitos nestas escolas, tinham bastante qualidade e proporcionavam qualificação profissional aos estudantes para atuarem no mercado de trabalho. Os cursos técnicos oferecidos eram nas áreas de conhecimento da enfermagem, administração e contabilidade, onde o estudante concluía o 2º grau e tinha agregado ao seu diploma o curso técnico em enfermagem ou administração ou contabilidade.

Então, na perspectiva de concluir o ensino de 2º grau com uma qualificação profissional e, posteriormente, almejando uma posição no mercado de trabalho, optei por realizar, em 1990, a partir do 2º ano, o ensino profissionalizante ofertado pela escola, escolhendo o curso técnico em contabilidade integrado ao ensino de 2º grau. Ao ter escolhido e feito este curso, é bom frisar que a grade curricular estava voltada, em sua maioria, para a área da contabilidade e, no caso, eram excluídas disciplinas da base comum, como história, geografia, física, química, biologia, entre outras.

Ao concluir meus estudos secundários (2º grau completo), em 1991, com diploma de Técnico em Contabilidade, enquanto indivíduo da classe trabalhadora, o que se cogitava, de imediato, era buscar uma ocupação no mercado de trabalho, seja na área técnica em contabilidade ou em outra área de ocupação. E, assim, comecei a distribuir currículos e a fazer várias entrevistas, no entanto, não foi de

imediatamente que iria conseguir emprego/trabalho com carteira assinada, como imaginava. Neste prisma, percebi que a situação era complicada, além de não ser tão simples para consegui-lo. Se já era difícil para mim, um jovem recém-saído da escola e somente com o ensino de 2º grau completo, sem experiência de emprego ou trabalho, observei a dificuldade, também, para as pessoas com ocupações/experiências profissionais anteriores.

Fazendo um parêntese, ressalto que peculiaridades me atrapalhavam e me acompanharam por anos, em certos momentos e circunstâncias e, muitas vezes, me colocava em situações desagradáveis, era a timidez e, principalmente, o nervosismo e, este era constante, sendo nítidos, por exemplo, em entregas de um trabalho escolar, conversas acerca de um determinado assunto numa roda de amigos, entrevistas para emprego, articulação das ideias na apresentação de seminário em disciplinas no curso de graduação na universidade, entre outros. Isso tudo, era constrangedor, me ocasionava medo, pavor ao me expressar, conversar, falar em público diante das pessoas. E, em razão destas situações, no meu pensamento e entendimento se transformava em algo não importante, sem relevância e, por isso, era dificultoso em me comunicar em determinados espaços com muitas pessoas que poderiam ser tanto conhecidas quanto desconhecidas, expondo ideias ou opiniões, então, me recolhia para não me achar “ridículo” e guardava comigo mesmo muitas coisas, pensamentos, sonhos e ideais.

Embora, estas peculiaridades fossem causadoras de meus medos, anseios e dificuldades, não me impedia de continuar na minha caminhada e, em certas situações e circunstâncias, enfrentava-os, dentro das minhas limitações. E continuo enfrentando até hoje!

O enfrentamento se mantinha na procura do “tão almejado emprego/trabalho”. E, em uma destas procuras, aconteceu um fato curioso. Foi quando realizei testes psicotécnicos e entrevista para um supermercado, o ano, talvez, tenha ocorrido, em 1993. Ao realizar os testes, logo, em seguida, fui chamado para ser entrevistado. E quem me entrevistou foi uma mulher e creio que era a responsável pelo setor de recursos humanos e da seleção dos candidatos. No entanto, ela teceu alguns comentários acerca dos meus testes psicotécnicos e algumas sugestões, me dizendo, mais ou menos, o seguinte: “Seus testes foram excelentes, no entanto, para este trabalho, não dá para você” e continuou “Você deve procurar fazer algo mais para seu perfil, ou seja, procurar fazer uma faculdade ou outro tipo de

ocupação mais condizente ao nível que se encontra”. Naquele momento, fiquei meio decepcionado e chateado, tendo em vista, saber que tinha passado nos testes psicotécnicos, bem examinados, porém que o trabalho não era para mim.

No entanto, aqueles comentários e sugestões ficaram martelando em minha mente e, por um bom tempo, no meu pensamento. Além disso, me fazia alguns questionamentos: Será que realmente deveria focar em fazer uma faculdade? Será que conseguiria acompanhar os estudos acadêmicos? Será que tenho condições de entrar numa universidade? Como fazer o ensino superior em universidades públicas em cursos com concorrências elevadas? Como conseguir passar no curso de graduação numa área de conhecimento escolhida, pelo fato de ter concluído o ensino de 2º grau em nível técnico em contabilidade, onde os conteúdos das matérias ministradas não seriam as exigidas no vestibular? Qual o curso de graduação nas áreas de conhecimento que me identificava ou tinha aptidão?

Apesar de continuar buscando e querendo uma ocupação no mercado de trabalho, neste íterim, entre 1992-1993, também tentava entrar no ensino superior, me inscrevendo em quatro vestibulares e realizando provas de múltipla escolha (A, B, C, D e E) e redação, na Universidade Federal do Ceará (UFC) e na Universidade Estadual do Ceará (UECE), escolhendo cursos de graduação em áreas do conhecimento com altos índices de concorrência, tais como: Ciências Contábeis, Administração, Enfermagem e História. Os conteúdos, em sua maioria, inseridos nas questões das provas nos vestibulares destas universidades eram difíceis e complicados com grau de dificuldade acima do esperado para um estudante oriundo da escola pública, principalmente, para mim com certas lacunas e limitações no conhecimento de determinados assuntos, no qual não tive acesso, plenamente, nos ensinos de 1º e 2º graus. Por causa das lacunas e limitações, em nenhuma das tentativas, obtive resultados satisfatórios.

Sabendo das minhas limitações e insuficiências de conteúdos informacionais que caracterizam os conhecimentos voltados para as disciplinas exigidas nos vestibulares destas universidades e, por conseguinte, oportunizar e possibilitar o alcance de uma vaga em algum curso de graduação de interesse, resolvi ir à procura de um cursinho preparatório para vestibular, com a finalidade de sanar determinadas lacunas no meu processo de ensino-aprendizagem efetivadas lá atrás no ensino de 2º grau. Então, em 1995, para tal propósito, encontrei um cursinho pré-vestibular realizado pela UFC, na qual dava oportunidade a candidatos oriundos de

escolas públicas nos estudos preparatórios para quem desejava alcançar o ensino superior, a um custo financeiro baixo. E, então, fiz dois semestres neste cursinho, o que me proporcionou adquirir conteúdos informacionais mais consistentes das disciplinas, nas quais tinha dificuldades. Começo ali, a vislumbrar, a tornar realidade, a alcançar a possibilidade de entrar na universidade e fazer o ensino superior.

No tocante a minha escolha do curso de graduação, se deu por indicação de uma colega de cursinho. O curso sugerido foi Biblioteconomia. Entretanto, este não estava dentro dos meus propósitos de escolha de áreas do conhecimento que, porventura, almejava realizar no ensino superior para seguir carreira profissional. Mas a colega relatou sobre algumas atribuições desempenhadas na área, como manusear livros, documentos; atuar em bibliotecas, centros de informação e documentação; proporcionar mais facilidades e vantagens para conseguir trabalho.

Em razão destas poucas informações mencionadas, verificava e analisava algumas peculiaridades intrínsecas, na qual me chamaram a atenção, tais como: livros, biblioteca e atuação ocupacional. Além disso, outros aspectos se interligavam e se conectavam aos meus interesses e preferências, especificamente, leitura, escrita, literatura, estudo, informação e conhecimento. Por conta desses motivos, me convenci a tentar e realizei o vestibular 1996.1, para alcançar uma vaga no curso de graduação em Biblioteconomia da UFC e, por conseguinte, consegui aprovação dentro das vagas disponíveis no referido curso.

Começa aí a ser traçada minha carreira profissional, em 1996, quando entrei no curso de graduação em Biblioteconomia da UFC, aos 23 anos de idade. As aulas ocorriam no turno vespertino. O primeiro semestre de 1996.1, no ensino superior, foi conturbado por dois episódios: greve e trabalho. No primeiro, marcado por um panorama de debates, discussão e lutas por políticas públicas educacionais e trabalhistas e, por conseguinte, deflagravam greve, paralisando as atividades de ensino e creio, também, de pesquisa e extensão. Esta primeira greve em que me deparei e duas outras se estenderam por meses, entretanto, os motivos se baseavam em longos debates e discussões até se chegar a acordos viáveis quanto às reivindicações elencadas. No segundo episódio, trabalhava em um estabelecimento comercial (uma cantina), ficava no caixa e, de vez em quando, no atendimento ao público, atuando no período matutino e noturno, de segunda-feira a segunda-feira, muito cansativo! No período vespertino, ia para a universidade. Não era fácil conciliar os estudos acadêmicos do curso e o trabalho na cantina.

Após a suspensão do movimento grevista, – com ou sem acordos ou conquistas das reivindicações nas pautas para melhoria nas condições salariais, de infraestrutura e trabalho –, a volta às atividades universitárias de ensino, pesquisa, extensão e dos serviços administrativos era necessária e, de certa maneira, imposta pelo governo federal. Entretanto, a volta se dava de forma acelerada, principalmente, na atividade de ensino, para concluir o semestre, realizado em um curto espaço de tempo e, muitas vezes, adentrava em mês de férias escolares. Por conta desta aceleração em determinadas disciplinas, muito conteúdo informacional deixou de ser ensinado, repassado e compartilhado entre professor-aluno, além de diálogos, debates e discussões importantes deixados de acontecer.

Na ocasião, quanto a aceleração do conteúdo informacional das disciplinas, no pós-greve, minha percepção foi de que ocasionaram lacunas no processo de ensino-aprendizagem do aprendiz, assim como, se refletiu nas questões relacionadas à continuidade da retomada das atividades de ensino e administrativas, infelizmente, – naquele período de lutas por melhores condições de trabalho e salariais, além da permanente defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade –, não tinham como retornar com um planejamento de ensino normal ou no tempo adequado, para assim, sanar as lacunas.

Neste entremeio de deflagrações de greves (paralisações), a primeira foi a que mais me impactou, tendo em vista, ser o início de adaptação quanto aos estudos universitários e, como consequência, mais uma reprovação registrada no histórico escolar e, também, outras ocorreriam. Ressalto que o acontecido não se deu por conta dos meses de paralisação do movimento grevista. Foi ocasionado, em primeiro lugar, pelo trabalho no estabelecimento comercial (a cantina), entre outros acontecimentos, motivos e situações.

O primeiro ano na universidade, em 1996, como estudante universitário foi conturbado e repleto de momentos de dúvida, incerteza e reflexão relacionados à: se continuaria neste curso de graduação que havia escolhido; se deveria realizar transferência para outra área; adaptação no ambiente acadêmico intelectualizado e, neste caso, me remetia a conflitos existenciais em concomitância com minhas inseguranças, meus receios a respeito de pensamentos preconcebidos que se projetavam em questões relacionadas a entendimento, compreensão e interpretação de determinado conteúdo, assunto, temática repassados no decorrer dos ensinamentos.

primário e secundário e, por isso, se materializavam em sentimentos de incapacidade e incompetência.

Neste prisma, acredito que o início no ensino superior, os resquícios de uma educação bancária repassada ao longo dos ensinos primário e secundário, ainda, permaneciam e continuavam em mim, em razão do não entendimento, compreensão e interpretação das coisas postas no mundo. No entanto, os resquícios de uma educação bancária foram sendo, pouco a pouco, desconstruídos pelos professores do magistério superior, com as quais inseriam, traziam e explicavam conteúdos informacionais da área de conhecimento específico, da Biblioteconomia, agregando com outras áreas do conhecimento, dentro de uma perspectiva cognoscível, no sentido da interpretação, crítica, reflexão e diálogo, de si e do estudante.

No entanto, antes de entrar no ensino superior, minha educação seguia no caminho oposto das ideias e pensamentos de uma educação libertadora, crítica, dialógica preconizada por Freire (1987[1994], p. 45), quando se refere ao objeto cognoscível, pois diz que “[...] o educador bancário se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos”. Enquanto ao longo do ensino superior, o objeto cognoscível era posto, na perspectiva do educador de deixar de ser bancário para ser problematizador, em razão de que ele “[...] refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (Freire, 1987[1994], p. 45).

Então, ao ser instigado a interpretar, refletir, criticar e dialogar no decorrer do ensino superior, na concepção cognoscível do ser problematizador, na qual Paulo Freire sabiamente discorre nos seus pensamentos e escritos, as circunstâncias que pairavam sobre meus momentos de dúvida, incerteza relacionadas a entendimento, compreensão e interpretação das coisas (objetos), em alguns pontos, começaram a ser descortinados, fazer sentido, ter motivação para seguir em frente na minha caminhada como estudante universitário.

Mas, também, se deu com a prática ao ter a oportunidade de aliar a aprendizagem teórica ensinada dentro dos muros da universidade e ir para fora deles, quando, no início de 1997, consegui uma vaga como bolsista de Biblioteconomia na Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho (BC) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuando no turno matutino. Foi um período

de muita prática e aprendizagem. No ano seguinte, em 1998, saí da BC-UECE, em razão de um processo de seleção de bolsista de trabalho de Biblioteconomia para o setor biblioteca da Bolsa de Valores Regional – Seção Ceará – BVRg-CE (06/1998-06/2000), onde fui selecionado. Atuei no setor da biblioteca desta instituição, no turno noturno, na qual especializei nas áreas de administração, economia, negócios, mercado financeiro. Foi uma experiência excelente, pois tive como facilitadora, uma bibliotecária (*in memoriam*) que repassou para mim, seu conhecimento acumulado na área, com maestria. Muitas saudades!

Concluído o período de dois anos de bolsa na biblioteca da BVRg-CE, mas mesmo antes de findá-lo, havia retornado, no início de 2000, novamente, para a Biblioteca BC da UECE, como bolsista de trabalho em Biblioteconomia.

Nesse ínterim, meu cotidiano encontrava-se preenchido em quatro turnos no que concerne a conciliação para dar conta dos estudos e da experiência prática na futura profissão e, portanto, era uma correria que se dava da seguinte maneira: matutino – na Biblioteca da UECE (*campus* Itaperi); vespertino – no curso de graduação da UFC (*campus* Benfica); noturno – na Biblioteca da BVR-CE (Centro); e, no final da noite e início da madrugada – na minha casa (bairro Jardim das Oliveiras). Em relação às madrugadas, muitas vezes, eram destinadas aos estudos.

Embora as circunstâncias me levassem na direção da bolsa de trabalho remunerado, minha passagem em cada uma das instituições em que atuei como bolsista de trabalho em Biblioteconomia, me trouxeram muitas aprendizagens únicas e significativas que culminaram em conhecimento adquirido nesta área de conhecimento, além de experiências magníficas com agregação de princípios éticos e morais na entrega de serviços e atividades com qualidade e primazia, para assim, se firmarem no início da trajetória de minha formação profissional.

Entretanto, ainda, havia a lacuna quanto à pesquisa e extensão, em virtude de que não tive a oportunidade, propriamente dito, do contato e envolvimento intrínseco ao longo do universo acadêmico (da graduação). Importante informar que à época, o cenário das universidades públicas era de muitas incertezas e lutas para mantê-las como instituições de ensino superior com educação pública e de qualidade, diante da introdução e investida da burguesia brasileira em conjunto com organizações internacionais de capital privado, por meio do neoliberalismo, tendo como finalidade a intenção de privatizá-las, a exemplo do que aconteceu e ocorreu com mais veemência em diversas empresas estatais federais brasileiras, no qual o

projeto neoliberal teve seu início no final da década de 1980, com o governo federal de José Sarney, mas se fez presente, implementado e consolidado no governo de Fernando Henrique Cardoso-FHC (1995-2003), como diz Lima (2018).

Como já relatei, entrei na UFC, justamente no período inicial do governo de FHC. Foi um período conturbado e difícil para as universidades federais, pois vivenciei *in loco* no meio acadêmica, a estrutura precária e de sucateamento no ensino superior público, além de muita insatisfação das condições de trabalho e salariais dos servidores públicos que culminaram nos movimentos grevistas como discorrido anteriormente.

Mas retornando a questão da lacuna na pesquisa e extensão em minha formação acadêmica, relato que esta situação começou a ser sanada quando entrei, como bolsista de trabalho em Biblioteconomia, no Curso de Mestrado Acadêmico em Saúde Pública (CMASP) da UECE, iniciado no primeiro semestre de 2001, que vim a conhecer os itinerários percorridos nos atos de pesquisar, buscar, investigar, estudar algo ou alguma coisa, além de como se realizavam os procedimentos teórico-metodológicos da investigação científica.

Neste ínterim, minha preocupação e propósito principal se voltavam à conclusão do curso de graduação. O semestre era 2001.1 e, durante este período precisava realizar estágio supervisionado, sendo este o componente curricular como requisito final para lograr êxito, então, realizei-o na Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho da UECE, todo no turno vespertino. Enquanto isso, no turno matutino me encontrava no CMASP desta universidade, atuando como bolsista de trabalho em Biblioteconomia, na qual relatei anteriormente.

Consoante à conclusão do curso, concretizei em junho de 2001. Para mim, desde a entrada no ensino superior já caracterizava uma conquista, enquanto a permanência e o êxito (término) da graduação tinham relacionadas ao objetivo de alcançar à vitória e o dever cumprido. Contudo, a conclusão da graduação continha sentimentos de alegria e alívio, assim como, se misturavam, também, a outros, pois retornaram e reapareceram, tais como dúvida, medo e receio e, por vezes, pairavam algumas perguntas: O que vou fazer agora? Vou conseguir de imediato emprego/trabalho na área? Vou partir para concursos públicos municipais, estaduais e federais? Vou me aventurar em áreas administrativas que só exigem o ensino médio? Vou trabalhar na indústria ou no comércio? Vou trabalhar como autônomo? Dentre outras.

Entretanto, após a conclusão da graduação, os acontecimentos se desenrolaram na minha trajetória profissional e, também, em continuidade na minha caminhada educacional, da seguinte forma:

- a) no segundo semestre de 2001 – continuei no CMASP da UECE, colaborando nas atividades administrativas, recebendo remuneração, ainda que fosse ínfima, porém tinha interesse em questões relacionadas à pesquisa acadêmico-científica, sejam elas referentes aos procedimentos metodológicos e científicos na elaboração/produção de trabalhos acadêmicos e científicos;
- b) de janeiro de 2002 a junho de 2006 – me convidaram para trabalhar em um projeto a ser executado pela UECE, chamado de Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem (PROFAE), então, aceitei prontamente, mesmo que não fosse atuar especificamente na minha área de formação, no entanto, utilizava muitos recursos apreendidos na graduação. Em paralelo, neste período, também, trabalhava como “secretário” em duas pós-graduações *lato sensu* (Saúde da Família, Estomaterapia), auxiliava alguns(mas) estudantes em seus projetos de pesquisa e trabalhos de conclusão de curso (TCCs), quanto à utilização das Normas Brasileiras (NBR) da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Foram momentos de muito aprendizado e de muita aquisição de informação e conhecimento;
- c) no segundo semestre de 2007 a intervalos de meses entre 2008-2009 – atuei em um projeto na Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel do Estado do Ceará no Setor de Obras Raras e Iconográficas sob a coordenação da Sociedade Amigos da Biblioteca Pública (SAB), desempenhando e executando atividades de catalogação, classificação, fotografia e digitação direcionadas a livros raros/obras raras/acervos raros. Ali, neste projeto, foi quando iniciei literalmente e diretamente na minha formação profissional, como bibliotecário;
- d) de abril de 2008 a março de 2009 – trabalhei, como “secretário”, na Sociedade Cearense de Infectologia, localizada no Hospital São José de Doenças Infecciosas. Neste período, passava por situações e circunstâncias pessoais e financeiras complicadas e difíceis, então, aceitava o trabalho e era carteira assinada;
- e) de abril de 2009 a março de 2010 – fui convidado a trabalhar, por uma das minhas melhores amigas, na Fundação Cearense de Apoio ao

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), o que aceitei prontamente. Atuei no setor de Desenvolvimento Científico Regional (DCR), realizando a ponte entre as instituições acadêmicas e de pesquisas (públicas ou privadas) e pesquisadores recém-doutores ou já doutores com experiência em suas áreas de conhecimento, auxiliando nos procedimentos na disponibilização de bolsas de pesquisa;

- f) de 2009-2011 – fiz uma pós-graduação *lato sensu* em Pesquisa Científica, em nível de especialização, na UECE. Ressalto que a realizei com certa dificuldade para concluí-la, em função da elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC) como requisito final, para com isso lograr êxito e, posteriormente, obter a certificação;
- g) de abril de 2010 a julho de 2016 – retornei à Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho da UECE, após percorrer ao longo de alguns anos por instituições, – desde as atuações e atividades como bolsista de trabalho em Biblioteconomia, contratos de trabalho com ou sem vínculos em funções de “secretário”, nas áreas técnico-administrativas e na minha área de formação como bibliotecário –, sendo convidado a trabalhar como funcionário terceirizado, no cargo de bibliotecário. Naquela ocasião, já com alguma experiência adquirida e acumulada, exerci e atuei em minhas atribuições biblioteconômicas, de maneira muito dedicada e, por vezes, além dos meus limites, primando pela qualidade e excelência dos serviços e produtos elaborados, destinados e disponibilizados para a comunidade acadêmica e geral, contribuindo para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão.

Diante destas concepções intrínsecas nas universidades, onde as bibliotecas universitárias fazem a ponte do conhecimento gerado e disponibilizado nos materiais bibliográficos (físicos e digitais), ressalto e enfatizo uma delas, a pesquisa. Enquanto lá atrás na minha caminhada acadêmica, como estudante universitário, não tive a vivência e experimentação no ato de pesquisar, já nesta biblioteca universitária, foi o ponto de partida e interesse para iniciá-lo, tomando como base as atividades, as ações e os serviços planejadas e realizadas no cotidiano de trabalho e que traziam problemas, dúvidas, ideias e inquietações e, por conta disso, indicavam a possibilidade de se efetivar e se tornar buscas, pesquisas e investigações mais aprofundadas na literatura técnico-científica com a finalidade de encontrar soluções,

melhorias, aperfeiçoamentos de produtos e serviços viáveis ou adequados e, por conseguinte, disponibilizá-los à comunidade acadêmica e geral.

Neste contexto, tínhamos as condições necessárias para elaborar e produzir trabalhos técnico-científicos, por meio de pesquisas e investigações, ainda mais, por conta das competências, habilidades e atitudes relacionadas às nossas atribuições no ambiente da biblioteca universitária e dentro deste espaço, realizávamos as atividades, ações e serviços com dedicação e cuidado, entregando resultados satisfatórios quanto aos problemas e situações complexas existentes. Então, ficava pensando: Por que não começarmos a escrever acerca dos procedimentos necessários que nos levaram a chegar ou encontrar soluções e resultados satisfatórios para resolver problemas oriundos de nossas práticas laborais, mas de maneira que fosse dentro dos padrões estruturais e no estilo da escrita técnico-científicas e, desta maneira, poderíamos submeter nossas experiências à eventos acadêmicos e científicos?

Levando em consideração esta indagação, de 2011 a 2013, o pensado começou a ser realizado por mim em colaboração com algumas bibliotecárias que se interessaram na elaboração ou produção de trabalhos técnico-científicos e, por conseguinte, enviávamos para submissão e eram aprovados em eventos (congressos, seminários e simpósios) voltados para a área de conhecimento em Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação.

A partir da experiência de elaborar ou produzir trabalhos técnicos-científicos de assuntos relacionados a nossas práticas laborais, outros foram feitos em parceria com colegas de profissão (meus pares da área da biblioteconomia) de outras instituições com interesses na pesquisa e no estudo de determinados temas e temáticas, em comum, nos quais culminaram elaboração e produção de artigos completos, resumos, pôsteres para eventos (congressos, seminários, simpósios), como também, de artigos originais para revistas acadêmico-científicas.

A parceria com a equipe de bibliotecários se deu de uma maneira tão importante e significativa no meu caminhar profissional, tanto no que concerne a experiência na elaboração e produção dos trabalhos técnico-científicos, assim como, em relação a outras experiências de atividades, ações e serviços planejadas, desenvolvidas, realizadas e executadas.

Não obstante, no decorrer de minha estada na Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho da UECE, um fato trazido à tona e lembrado, em algumas

ocasiões e circunstâncias, era a respeito da condição do funcionário terceirizado, isto é, não tinha estabilidade. Em vista disso, resolvi me dedicar a esforços, tempo e foco nos estudos voltados aos concursos públicos para o cargo de Bibliotecário ou Bibliotecário-Documentalista (sempre para este cargo, pois como já mencionado é a profissão que me formei, escolhi e dedico), com o objetivo de alcançar a aprovação.

A dedicação, o esforço, o tempo e o foco nesta empreitada nos estudos não foram em vão, pois o resultado veio, em 2015, sendo classificado em 2º lugar, para o cargo de Bibliotecário-Documentalista, no concurso público do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), para o *Campus* Avançado Formoso do Araguaia. E, finalmente, em julho de 2016, fui convocado a assumir o referido cargo e, lógico e evidente, aceitei prontamente.

Lembro como hoje, minha felicidade, satisfação, contentamento que iria, finalmente, ser servidor público e na esfera federal. Todavia, alguns pensamentos me rondavam, tipo deixar residência fixa e emprego, mudança de cidade-estado para outra bem distante e, principalmente, separação com o vínculo afetivo e emocional da família e amigos. Entretanto, mesmo passando por eles, escolhi e decidi vir e enfrentar mais um desafio em minha caminhada. Foi uma das melhores decisões que tomei.

Sendo assim, em 2016, tomo posse e assumo o cargo de Bibliotecário-Documentalista, entrando em exercício, no dia 04 de agosto deste ano, para assim, atuar na biblioteca do *Campus* Avançado Formoso do Araguaia do IFTO, no município de Formoso do Araguaia, do Estado do Tocantins. Era a primeira vez que atuaria em uma biblioteca escolar.

Ressalto que a mudança do local onde residia, em Fortaleza-Ceará para a localidade em que iria morar, em Formoso do Araguaia-Tocantins, foi radical, em virtude dos contrastes e das diferenças gritantes em diversos aspectos, condições e características que por si só dá para imaginar e ter uma ideia de comparações, entre a cidade de Formoso do Araguaia, um município do interior do estado do Tocantins versus a cidade de Fortaleza, a capital do estado do Ceará.

Apesar dos contrastes e diferenças, fixei residência no município de Formoso do Araguaia-TO, onde se encontrava a unidade institucional, na qual atuaria. Logo, percebi e me deparei com a presença constante de mulheres, homens e famílias indígenas transitando pelos arredores da área central da zona urbana da referida localidade, como também, a presença de estudantes indígenas matriculados nos Cursos Técnicos em

Agricultura e Informática, na forma subsequente ao ensino médio, na modalidade presencial, do *Campus* Avançado Formoso do Araguaia do IFTO.

De início, ao vê-los transitando pela área urbana da cidade e na unidade educacional do IFTO, em que trabalho, achava interessante e ao mesmo tempo me despertava curiosidade, pelo fato de ser uma novidade e realidade vivenciada *in loco* com os indígenas e, sendo assim, ficava observando e me chamada à atenção aspectos e características oriundas de sua identidade, a exemplo de como eles se comunicavam e falando entre si (com seus parentes e conhecidos – indígenas), por meio de sua linguagem própria, haja vista, esta ser sua primeira língua (a língua materna) que, ainda, não tinha conhecimento de como se chamava! Enquanto a língua portuguesa ser a segunda, tendo a finalidade de se comunicar com os não indígenas para obter e conseguir mantimentos, produtos e materiais, por meio de compra, na zona urbana da cidade de Formoso do Araguaia. Além disso, aproveitam para vender a produção de peças e artefatos artesanais da cultura dos povos *Inyí/Javaé*.

Por conseguinte, no decorrer da convivência no ambiente de trabalho, a unidade escolar (*Campus* Avançado Formoso do Araguaia) do IFTO, comecei a observar, escutar comentários, perguntar sobre algumas informações, a respeito desta(s) comunidade(s) indígena(s) que reside(m) no município de Formoso do Araguaia, devido ao fato de notar o nome de uma etnia indígena presente nos nomes dos estudantes indígenas matriculados nos cursos técnicos que estudavam no *campus*, isto é, o nome comum e presente, em todos os estudantes indígenas, é o Javaé. Então, a partir desse momento, comecei a entender e compreender que os estudantes são pertencentes dos povos indígenas Javaé.

No entanto, este narrador e pesquisador, – homem de pele branca, cabelo castanho curto e liso, olhos castanhos e usando uma armação de óculos, com barba grande e grisalha, me encontrando na condição de pessoa não indígena, vindo da cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, da região Nordeste, com uma população total estimada de 2.686.612 milhões de habitantes (IBGE, 2020a) e me instalando para morar, no ano de 2016, em Formoso do Araguaia, município do interior do estado do Tocantins, da região Norte do Brasil, com uma população total estimada de 18.399 mil habitantes (IBGE, 2020b) –, reflete, analisa, verifica e percebe seu completo desconhecimento e a desinformação acerca das populações, povos, comunidades, grupos tradicionais, em específico, das indígenas.

Levando em consideração o meu desconhecimento e desinformação sobre os povos indígenas quanto a sua história, cultura e seus modos de vida, como também, no sentido de não os ver presencialmente e na realidade, no meu imaginário, apenas tinha informação e conhecimento, a respeito dos povos indígenas, repassados pelos livros didáticos nos ensinos primário e secundário e veiculados pelos meios de comunicação em programação televisiva. E, por incrível que parece, no ensino superior (na universidade), ao longo da graduação, em nenhum momento foram abordadas, direta ou indiretamente no principal ambiente do ensino-aprendizagem acadêmico, a sala de aula e até se estendendo a outros ambientes (laboratórios, auditórios, locais de convivência, etc.), questões relacionadas aos povos e comunidades tradicionais, a exemplo das populações indígenas, como também, não presenciava movimentos e eventos que abordassem esta temática nos espaços da universidade.

Nesta perspectiva, importante ressaltar e lembrar acerca da questão dos não indígenas de não conhecerem a existência de diversos povos indígenas que residem em todo o território desse país, chamado Brasil, como também, dos nomes de determinadas etnias indígenas existentes, antes da chegada do invasor/colonizador europeu que, infelizmente, não existem mais, contudo habitavam o território e fazem parte da história e cultura com aspectos que caracterizam a formação da população brasileira, deveria ser uma prática de ensinamento simples a se repassar para estudantes não indígenas nos estabelecimentos escolares com a intenção de entender, compreender e conhecer a realidade sobre os modos de vida, a história e cultura dos povos indígenas, sendo contada e narrada na concepção e perspectiva sob a cosmovisão e epistemologia dos próprios indígenas e, não somente, tomando como base única e universal de verdade para adquirir informação e conhecimento, a respeito dos povos indígenas, relatado, repassado e perpetuado por meio da palavra escrita posta sob a ótica, cosmovisão e epistemologia do não indígena, porém, ainda, são transmitidos e estudados nos estabelecimentos escolares na educação básica pública e privada.

Entretanto, ao iniciar o primeiro semestre de 2017, conheci uma professora de língua portuguesa e suas linguagens, servidora no cargo de professora do ensino básico, técnico e tecnológico (PEBTT), mulher de pele negra, cabelos crespos tipo *black power*, olhos escuros, usando óculos, na qual, naquele período, ministrava aula

nos cursos técnicos em Agricultura e Informática do *Campus Avançado Formoso* do Araguaia do IFTO.

A referida professora se definia e identificava como feminista, esquerdista e, estando sempre ao lado e a favor das minorias, como comunidades e grupos excluídos na sociedade brasileira, a exemplo de negros(as) e indígenas, sendo estas pessoas invisibilizadas, silenciadas e apagadas no contexto dos espaços sociais, culturais, educacionais, entre outros, começou a realizar ações e atividades, dentro da formação dos aprendentes da educação profissional do ensino técnico, por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão, com os quais sempre pensou na inclusão e no envolvimento de estudantes indígenas, pretos/pardos e, lógico, não indígenas dos referidos cursos técnicos, além de convidar servidores(as) interessados(as) que quisessem participar como colaboradores(as).

Então, a professora, ao promover, fazer e executar ações e atividades, por meio de projetos de pesquisa e extensão, me instigou a participar e engajar nas propostas que envolviam as questões afro-brasileiras e indígenas. E, lógico e evidente, aceitei prontamente adentrar nesta empreitada. Foram vivências e experiências importantes e imprescindíveis, por proporcionar e oportunizar idas às aldeias indígenas, com a finalidade de conhecer, entender, aprender e compreender as características, aspectos e concepções que permeiam o modo de vida e as expressões das tradições culturais da população indígena.

As vivências se davam nos eventos realizados no *Campus Avançado Formoso* do Araguaia do IFTO, com palestras de convidados indígenas e apresentações de sua cultura, como as danças; nos eventos da Jornada de Iniciação Científica e Extensão (JICE) e do Festival de Talentos Estudantis (IFestival) do IFTO e da Semana Integrada de Ciência e Tecnologia de Gurupi (SICTEG), pois levávamos os estudantes indígenas para participarem, sendo que alguns deles realizavam pinturas corporais e mostravam seu artesanato, neste caso, aproveitavam para vendê-lo; nas aulas, eram convidados indígenas da etnia Javaé para relatarem sobre sua cultura e seus modos de vida; e, o principal, foram as visitas técnicas em algumas aldeias dos povos indígenas Javaé, tais como: Aldeias Canoanã e Boa Esperança. Além disso, éramos convidados, por professores das escolas indígenas e lideranças das aldeias, para participar de eventos realizados nas mesmas.

Em virtude das ações e atividades vivências, este contato e aproximação na prática acerca da cultura e modos de vida dos povos indígenas Javaé, foram

momentos importantíssimos e significativos com os quais proporcionaram muito aprendizado na aquisição de conhecimento quanto aos saberes indígenas que culminou na seguinte publicação intitulada: “IFTO, Cultura e Comunidades Indígenas: intercâmbio para a construção de saberes”, de autoria da professora Márcia Moreira Custódio e minha, veiculada na Revista Humanidades & Inovação, em 2017.

Neste ínterim, no final de 2018, a professora, infelizmente, foi removida para o *campus* Gurupi do IFTO e, posteriormente, foi contemplada com a redistribuição e se transferindo para outra instituição educacional da esfera federal, no estado de Minas Gerais. Embora, mesmo com a saída daquela professora, suas ideias transmitidas e propostas feitas e implementadas foram importantes e significativas e, desta maneira, me instigava a querer realizar, de alguma forma e em algum momento, ações e atividades voltadas às questões afro-brasileiras e indígenas.

Em 2019, foi implantado o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI) no *Campus* Avançado Formoso do Araguaia do IFTO. No entanto, as ações, atividades e movimentos do referido Núcleo não tinham o mesmo impacto e efeito que era realizado por aquela professora, pois percebi que eram isoladas e pontuais, no sentido de apenas cumprir datas comemorativas do calendário escolar/acadêmico e, assim, não surtiam resultados expressivos e efetivos dentro das temáticas africana, afro-brasileira e indígena. Na minha concepção, os objetivos, a finalidade e a missão do NEABI não deveria se restringir a realizar ações e atividades para tal fim, ou seja, não deveriam se pautar as ações e atividades apenas no cumprimento das referidas temáticas nas datas comemorativas.

Por entender que o NEABI deveria agir com mais afinco nas questões africana, afro-brasileira e indígena, em 2020, resolvi participar da comissão responsável pelas ações e atividades do Núcleo, levando ideias, sugestões e opiniões. E uma delas era que as ações e atividades ocorressem durante o ano todo, sem a preocupação de executá-las, somente, nas datas comemorativas incluídas no calendário escolar/acadêmico do *campus*.

Outras situações relatadas, a respeito dos estudantes indígenas, em conversas informais entre os servidores, principalmente, de docentes, se relacionavam ao aprendizado, rendimento e desenvolvimento escolar, assim como, ao modo comportamental desses estudantes, dentro de sala de aula e nos espaços da referida unidade educacional. O aprendizado não era o esperado para a perspectiva das competências e habilidades mínimas; no rendimento e

desenvolvimento escolares, não alcançavam o êxito necessário em relação à notas, pois os parâmetros do sistema educacional das escolas não indígenas focam nas competências e habilidades mínimas para conseguir o êxito; e, enquanto o modo comportamental no ambiente de sala de aula e nos espaços da unidade educacional se apresentava e mostrava de modo calado, isolado, silencioso, ficavam em cantos isolados observando e sendo observados, conversavam entre os seus “iguais”, “semelhantes” e na sua língua, sendo raras as exceções que interagem com os colegas estudantes não indígenas.

Em virtude dessas situações, no início de 2021, elaborei duas propostas: um seminário e um projeto, voltadas para discutir, debater e dialogar acerca das questões indígenas, na perspectiva de conhecer os modos de vida e a cultura dos povos indígenas, para assim, entendê-los e compreendê-los. As propostas seriam realizadas, por meio de *lives* e encontros virtuais, – tendo como público-alvo estudantes e servidores do *campus* –, pois, ainda, nos encontrávamos na modalidade de ensino e trabalho remotos, em razão do cenário da pandemia de coronavírus 2019 (COVID-19). No entanto, as propostas não foram levadas em frente, devido a situações e circunstâncias que, às vezes, estão fora das nossas possibilidades de executá-las. Porém, em algum momento, podemos fazer uso das nossas ideias que propomos, em outras frentes. E foi o que ocorreu.

No começo de 2022, voltando às atividades presenciais no *Campus* Avançado Formoso do Araguaia do IFTO, após quase dois anos de trabalho remoto, por conta da pandemia mundial de COVID-19, resolvi me inscrever no processo seletivo do Curso de Mestrado Profissional em Educação para a 6ª turma/2022.1, do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), com 20 (vinte) vagas destinadas aos servidores do IFTO, por meio de convênio. E, justamente, me utilizei do projeto que havia proposto como ação e atividade do NEABI do *Campus* Avançado Formoso do Araguaia do IFTO, lançando-o como ideia de projeto de pesquisa. Passei pelas fases do referido processo seletivo e, por conseguinte, fui contemplado com a aprovação.

Entretanto, antes de encerrar esta narrativa memorial, acrescento outras impressões que eram apresentadas e mostradas, a respeito dos indígenas ou povos indígenas, nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Estas décadas fazem parte de minha formação educacional inicial nos ensinos infantil e básico. Portanto, entendo ser relevante mencionar e discorrer, com brevidade, o porquê da lacuna em minha

formação educacional, enquanto aprendiz, – pode-se dizer, também, da imensa lacuna deixada, na maioria dos estudantes e da população brasileira –, quanto à aquisição de informações e conhecimentos acerca dos povos indígenas do Brasil que nos foi repassada, divulgada, disseminada, difundida e perpetuada, na qual era trazida, mostrada e pautada na perspectiva do colonizador, isto é, contada e narrada com aspectos folclorizados, pejorativos, estereotipados e caricaturizados.

Além disso, ainda, arrisco a dizer que a divulgação e disseminação de conteúdo informacional sobre os indígenas ou povos indígenas, atualmente, são elaboradas, apresentadas, mostradas, repassadas, feitas e ensinadas com roupagens e linguagens modernas, mas que carregam aspectos e características do entendimento e da compreensão do colonizador.

Então, levando em consideração à aquisição de informações e conhecimento, à respeito dos povos indígenas, durante minha trajetória educacional (estudante do ensino básico e até mesmo no ensino superior), pelo que me lembro, recordo e puxando pela memória, os recursos ou meios disponíveis e acessíveis, pelos quais se obtinha e adquiria informação e conhecimento sobre estes povos e sua representatividade cultural e histórica na formação brasileira se dava da seguinte maneira: nos livros didáticos; em bibliotecas da escola, pública, universitária; nas comemorações nas datas de 19 de abril (Dia do Índio) e do 7 de setembro (Dia da Independência do Brasil); e, programação televisiva de canais abertos.

Para tanto, baseado nestes recursos ou meios disponíveis, descrevo como se davam e ocorriam determinados procedimentos veiculados que disseminavam e divulgavam informações sobre os temas “Índio” e “Dia do Índio”, para assim retratar o indígena ou povos indígenas.

Mas, antes de adentrar nos veículos de informacionais de disseminação e divulgação acerca de tais temas, é importante frisar e informar quanto aos termos que menciono, como nomenclatura ou denominação, nos quais relacionados aos indígenas ou povos indígenas, eram os mais difundidos e apontados, em tempos passados, ao se referirem, chamarem e identificarem estes indivíduos ou povos.

Entretanto, ainda, estes termos são introduzidos, repassados e perpetuados em vários ambientes/espços sociais e educacionais, na atualidade, de maneira recorrente quanto a utilização e colocação, respectivamente, na abordagem da pessoa indígena ou povos indígenas e da data comemorativa em referência aos mesmas(os), mesmo com as mudanças ocorridas no âmbito dos estudos e das

pesquisas acerca dos povos indígenas brasileiros, nas áreas do conhecimento da antropologia, etnografia, história, sociologia e linguística, assim como, do ativismo e dos movimentos indígenas, corroborando e reverberando em muita informação registrada, publicada e publicizada sendo disponível e acessível.

Retornando aos recursos ou meios disponíveis que veiculavam informações sobre os indígenas e povos indígenas, na perspectiva dos temas “Índio” e “Dia dos Índios”, apresento algumas lembranças e impressões repassadas, na minha época (décadas 1970, 1980 e 1990), que disseminavam e divulgavam informações de tais temas, especificados, a seguir:

- a) por meio dos livros didáticos, em que estes eram distribuídos “gratuitamente”, pelo Ministério da Educação (MEC), aos municípios e estados brasileiros, sob a mediação das Secretarias Municipais e Estaduais e, posteriormente, as secretarias repassavam às escolas municipais e estaduais e, desta maneira, os professores tinham a incumbência de seguir o conteúdo programático com base nos livros didáticos, repassando as informações contidas nestes livros e, muitas vezes, para estudantes de escolas públicas, eram os principais materiais bibliográficos informacionais impressos acerca da temática e eram acessíveis a estes na época;
- b) durante comemorações nas datas de 19 de abril (Dia do Índio) e do 7 de setembro (Dia da Independência do Brasil), pois faziam parte das datas comemorativas inseridas no calendário escolar e, desta maneira, era solicitada, respectivamente, a realização de tarefa/atividade escolar, então, a elaborava com base apenas no livro didático da matéria de história ou complementava indo pesquisar em outras fontes bibliográficas na biblioteca da escola, quando esta existia e encontrava-se aberta, ou em biblioteca pública, quando o estudante tinha condições financeiras de se deslocar até este equipamento. No entanto, ao fazer a pesquisa acerca do assunto, o material bibliográfico mais consultado era em enciclopédia; e,
- c) assistindo programação televisiva de canais abertos (programa infantil, programa de auditório, telejornal e filmes cinematográficos), percebia que se dava da seguinte maneira:
 - No que se refere a programação infantil, apresentadoras/es e participantes da plateia (crianças, adolescentes e adultos não indígenas) se caracterizavam com adereços (cocar e plumagens em partes do corpo) e

pinturas corporais, para assim, fazer relação, no sentido simbólico, aos indígenas ou levavam indígenas, em datas comemorativas; em relação ao programa de auditório, também, apresentadoras(es) e jovens e adultos não indígenas realizavam os mesmos procedimentos de caracterização citados no programa infantil, assim como, traziam a presença indígena;

- já no telejornal, as notícias se pautavam na ida de equipes de reportagem a determinadas aldeias ou territórios indígenas para relatar acerca de como era seu modo de vida e sua cultura, dentro daqueles espaços, no entanto, o aprofundamento do tema se desenrolava nestas reportagens com viés, ainda, de uma perspectiva, única e apenas, de que os indígenas vivem como seus antepassados; e,
- no que concerne aos filmes cinematográficos, a maior das contradições relacionadas aos indígenas ou povos indígenas ao retratá-los nas telas, se apresentava na indústria cinematográfica, especificamente, nos filmes hollywoodianos, do gênero faroeste, onde a personagem do indígena era visualizada na figura imagética do selvagem, “não civilizado”, “lado negativo” do enredo, enquanto a personagem do homem branco se configurava como o “civilizado”, o “salvador”, o “herói”, o “lado positivo” no desenvolvimento da história.

Enfatizo ao relatar os citados recursos ou meios disponíveis e acessíveis, – pois foram os que me recordo e me vem à mente, mas, de certo, outros existiam naquele período –, o fato de não perceber o quanto a informação veiculada, disseminada e divulgada acerca do indígena e, sobretudo, dos povos indígenas, se construíram e, ainda, se constroem sob a perspectiva e percepção do não indígena e não do próprio indígena.

Destarte observar o quanto visões e imagens propagadas e perpetuadas em espaços, ambientes e lugares, especificamente, em estabelecimentos educacionais e pelos meios de comunicação, a maneira, a forma deturpada, distorcida e errônea, na qual é apresentada, narrada e contada a respeito da pessoa indígena e, conseqüentemente, da história e cultura dos povos indígenas, mostrando-os e colocando-os com aspectos caracterizantes na folclorização, estereotipização e caricaturização. De modo que, sistematicamente, vem acarretando, provocando e resultando no desrespeito e desprezo por sua história e cultura, simplesmente, pela

falta da disponibilidade, divulgação e apresentação de fontes de informação confiáveis e fidedignas necessárias que suscitem e possibilitem outras cosmovisões sobre estes povos. E, por conta dessa lacuna, como consequência, causa determinados pensamentos ou posicionamentos preconceituosos que acarretam discriminação, notadamente, ocasionado por aquilo que não se entende, compreende e conhece.

Então, levando em consideração as situações e circunstâncias apresentadas e exemplificadas quanto ao acesso de conteúdo informacional disponível para aquisição de conhecimento sobre a história e cultura indígena ou dos povos indígenas, além disso, saliento, ainda, o fator realidade e contexto em que me encontrava, isto é, estava inserido em um cenário de zona urbana de uma capital de um estado do Nordeste brasileiro (Fortaleza-Ceará) e, assim sendo, era notório ter um conhecimento raso e pouco ou quase nenhuma informação plausível sobre os povos ancestrais desse país. E, muito provavelmente, se estivesse residindo na minha cidade natal, continuaria sem a ideia e o interesse de pesquisar e saber do tema indígena ou povos indígenas e, conseqüentemente, de minhas prioridades quanto a conteúdos informacionais de relevância profissional e de estudo seriam outros.

No entanto, transformações e acontecimentos ocorreram na minha trajetória profissional, desde que vim residir no município de Formoso do Araguaia-TO para trabalhar na instituição educacional *Campus Avançado Formoso do Araguaia* do IFTO. E, diante do novo que obviamente acarretam mudanças e adaptações, percebi e verifiquei outra realidade no ambiente local, notadamente, bem diferente da localidade, na qual vinha, e do ambiente, no qual me encontrava (zona urbana de uma capital), em muitos aspectos, sendo o principal deles, como já discorrido, da presença de indígenas, estudando no *Campus*, como também, em diversos locais na zona urbana do município.

Neste íterim, a princípio, o que me incomodava e me incomoda, ainda, hoje, desde que iniciei minhas atribuições como servidor público, no cargo de bibliotecário-documentalista, na unidade do IFTO localizada no município de Formoso do Araguaia, era e é observar o quanto nós servidores técnicos administrativos em educação (TAE) e professores do ensino básico, técnico e tecnológico (PEBTT), de um estabelecimento educacional, no âmbito federal, somos despreparados na questão relacionada ao ensino-aprendizagem de estudantes pertencentes a grupos com características específicas, diversificadas, tais como

peessoas com deficiência (PcD), transtorno do espectro autista (TEA) e étnico-raciais, sendo neste último grupo, faço referência aos estudantes indígenas.

E, assim, sigo em frente, novamente, na empreitada dos estudos acadêmicos e, agora, na condição de mestrando no Mestrado Profissional em Educação da UFT, almejando realizar uma pesquisa aplicada e elaboração de uma proposta inicial de produto final que venha a contribuir significativamente e com sentido na melhoria de algo ou algum objeto investigado.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Subjetividades no processo de mudança e adequação do tema

O tema indígena ou povos indígenas me chama atenção e me desperta o entusiasmo, – mesmo antes de ser selecionado para fazer uma pós-graduação *stricto sensu* (mestrado profissional) – e, vem desde que, em 04 de agosto de 2016, comecei a atuar como bibliotecário-documentalista e iniciei minhas atividades e ações no *Campus Avançado Formoso do Araguaia* do IFTO.

Este mestrando que está como servidor público na categoria TAE, no cargo de bibliotecário-documentalista, atuando no setor da biblioteca do *Campus Avançado Formoso do Araguaia* do IFTO, tem como finalidade desenvolver e realizar atividades e ações destinadas a disponibilização, disseminação e divulgação do conteúdo informacional registrado em suportes bibliográficos (impresso ou digital), como livros, folhetos, artigos de periódicos/revistas, dicionários, compêndios, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, entre outros, haja vista, estes serem veículos propagadores de informação e, principalmente, conhecimento. E, como resultado primordial, fazer com que a informação gerada, registrada e contida nestes suportes bibliográficos, que veiculam conhecimento, alcance ou chegue ao público-alvo, na qual se destina, a exemplo de estudantes, servidores, funcionários terceirizados e estagiários do *Campus Avançado Formoso do Araguaia* do IFTO (comunidade interna) e usuários em geral (comunidade externa).

E, levando em consideração esta finalidade, as atribuições inerentes ao desenvolvimento e realização de atividades e ações do bibliotecário-documentalista, em uma biblioteca escolar e técnica¹, são as seguintes: disponibilizar material bibliográfico contido em diversos suportes (seja impresso ou digital) para facilitar o acesso à informação e ao conhecimento; auxiliar; auxiliar na busca/pesquisa por informações; sensibilizar como mediador para o ato da leitura, assim como, para o interesse na busca pelo conhecimento; contribuir na promoção em projetos culturais; realizar treinamento orientado acerca das atividades desenvolvidas e serviços disponíveis; realizar empréstimo domiciliar de material bibliográfico; entre outras que

¹ Biblioteca escolar e técnico, devido ao fato de atender ao público-alvo de estudantes dos cursos técnicos em Agricultura e Informática integrados ao ensino médio. Além disso, o acervo bibliográfico é composto, em sua maioria, de fontes bibliográficas das áreas do conhecimento: Ciências Agrárias, Ciências da Computação e Literatura.

forem necessárias e estiverem adequadas quanto ao apoio e colaboração no ensino, pesquisa e extensão nesta unidade educacional do IFTO e, conseqüentemente, este local chamado biblioteca estará cumprindo o mais conhecido de seus propósitos que é disponibilização de informações acessíveis permitindo que o conhecimento chegue àqueles desejantes de encontrar o saber.

Pensando na perspectiva de minhas atividades e ações desempenhadas junto ao setor da biblioteca do *campus* citado, seria mais viável para mim, elaborar uma pesquisa com o tema voltado especificamente a elas. Entretanto, nesta etapa de minha carreira educacional e profissional, determinados assuntos que geram em mim interesses e motivações para estudar e buscar desenvolver/produzir trabalhos técnico-científicos ou acadêmicos, como também, elaborar projetos de pesquisa e extensão, estariam relacionados à normalização de trabalhos de conclusão de curso (trabalhos acadêmicos e científicos) e às obras raras/livros raros (critérios de raridade).

E, assim sendo, na unidade educacional a qual venho atuando não há condições viáveis para desenvolvê-los, como também, há situações que independem da nossa vontade de querer realizá-los e pô-los em prática, como, por exemplo: se eu for propor um projeto de extensão ou pesquisa, sobre como fazer uso das NBR vigentes da ABNT referentes à normalização de trabalhos escolares dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, primeiramente, esbarraria nos critérios burocráticos pertinentes ao registro do projeto e, ainda, o mesmo teria que ser feito em horários desvinculados com os horários das unidades curriculares (disciplinas) dos professores, isto é, eu como TAE teria que realizar esta atividade em horários alternativos ou no máximo dentro de alguma unidade curricular, o que em minha opinião é complicado para um TAE, tendo em vista, que não teria carga horária específica para fazer determinada atividade de extensão ou pesquisa.

Enquanto na área referente a obras raras/livros raros, é necessário que se tenha uma determinada coleção de livros e que estes se enquadrem nos critérios considerados raros. E de acordo com pesquisa realizada no sistema SophiA Biblioteca² do IFTO, não foram encontradas nas unidades (*campi*) do IFTO tais

² O SophiA Biblioteca é um sistema de gestão de acervos bibliográficos e atividades administrativas desenvolvido para bibliotecas escolares, universitárias, culturais, entre outras, no qual disponibiliza e proporciona realizar atividades e serviços de: indexação e registro de material bibliográfico; empréstimo domiciliar e renovação; consulta em terminais de busca locais e via web; emissão de relatórios estatísticos sobre o acervo e o fluxo de circulações; estratégias de incentivo à leitura, por meio da disseminação da informação; entre outras (SOPHIA, [2024]). Por meio do sistema SophiA

coleções de livros com características que se enquadram como obras raras/livros raros ou mesmo dentro de critérios incluídos na categoria de obras/livros especiais. Diante da circunstância apresentada, ficaria inviável fazer estudos e pesquisas sobre este tema.

A biblioteca do *Campus* Avançado Formoso do Araguaia do IFTO, – como um lugar de apoio e colaboração que auxilia nos estudos, nas pesquisas e nas leituras, no qual vem a contribuir no interesse de usuários internos (estudantes, servidores e funcionários) e externos (comunidade em geral) na busca por determinado conteúdo informacional (assunto/tema) de determinada área do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, para assim, o aprendiz adquirir conhecimento –, quanto ao tipo de biblioteca, a referida biblioteca do *campus* se enquadra e se configurada como uma biblioteca escolar, tendo em vista, a maioria de seus frequentadores é estudante de cursos técnicos integrados ao ensino médio e, conseqüentemente, se utiliza do espaço e faz uso de seus serviços.

Em vista da importância, da finalidade e missão da biblioteca escolas, Campello (2005) reforça e diz que, ao se basear nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a biblioteca é fundamental como um espaço que traz relação para o desenvolvimento de um programa de leitura eficiente; a influência no gosto pela leitura; o auxílio na aprendizagem permanente; o entendimento da organização de seus procedimentos; a atitudes de cidadania que zelem pelo espaço coletivo e cuidados ligados com os livros e outros materiais; a frequência de diversos acervos culturais (museus, galerias de arte, bibliotecas e arquivos), com a finalidade de valorizá-los e preservá-los; entre outras formas que a biblioteca representa como instrumento no desenvolvimento da formação do estudante, numa perspectiva construtivista, questionadora, crítico-reflexiva e dialógica, então, refletindo sobre estes aspectos, poderia realizar uma pesquisa com foco nas seguintes temáticas: leitura, mediação da leitura, estudos de usuários, política de desenvolvimento de coleções, serviços de biblioteca, entre outros.

Entretanto, a primeira ideia de pesquisa deste mestrando ao apresentar uma proposta de projeto de pesquisa na seleção para o Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPPGE) da UFT, estava diretamente relacionada com minhas ações e atividades na biblioteca,

mediante dois temas que foram mediação da leitura e literatura indígena. Mas um terceiro tema, povos indígenas, apresentava-se direta e indiretamente, também, como interesse de pesquisa.

Todavia, ao longo do processo de frequentar e observar as aulas, atentamente, de algumas disciplinas do referido programa, no primeiro ano (2022) do mestrado, mas, em específico, da disciplina Projeto de Qualificação do Produto Final, do semestre 2022.2, comecei a perceber e me indagar que a primeira proposta de projeto de pesquisa com os temas mediação da leitura e literatura indígena não seria possível desenvolvê-la, tendo em vista, não se configurar como uma pesquisa aplicada e, além disso, o produto final a ser elaborado não se enquadrava na listagem de produtos finais elencados no subitem 1.4 do Edital nº 41/2021 – PPPGE/UFT do Processo Seletivo do Curso de Mestrado Profissional em Educação para 6ª turma/ 2022.1 (UFT, 2021).

Mas, por que este mestrando vem a afirmar que o primeiro projeto de pesquisa e produto final não ser possível desenvolvê-los!? A princípio, pelo fato de que quando participei da etapa da entrevista da seleção do mestrado, um dos três professores da banca avaliadora indagou, dizendo que a proposta do projeto de pesquisa apresentado se configurava como uma ação ou atividade específica das minhas atribuições como bibliotecário na biblioteca e, conseqüentemente, o produto final tinha característica de serviço do setor da biblioteca.

No entanto, houve, por parte dos professores da banca, sugestão da possibilidade de adequação da proposta apresentada ou pensar em outra pesquisa, mas que tenha característica de uma pesquisa aplicada, como também, da produção de outro produto final como resultado desta que esteja em conformidade com a listagem de formatos de produto final elencada no subitem 1.4 do Edital nº 41/2021 – PPPGE/UFT (UFT, 2021, p. 1) e me perguntou se estava disposto a mudanças na proposta da pesquisa e do produto final e, por conseguinte, respondo, afirmativamente, que sim com as devidas orientações. Minha afirmação deve-se ao fato de já ter presenciado e observado mestrandos sendo orientados por seus professores orientadores quanto aos ajustamentos de seus projetos de pesquisa, quando atuava como bolsista de trabalho, em 2001, no CMASP, da UECE.

Posteriormente, ao fazer a disciplina Projeto de Qualificação do Produto Final e ao ler os textos sugeridos pelos professores da mesma, fui entendendo e compreendendo a respeito da realização de uma pesquisa aplicada e da elaboração

de um produto final a ser desenvolvidas em um mestrado profissional na educação. Portanto, o professor que indagou minha intenção de proposta de projeto de pesquisa e elaboração de produto final tinha toda razão em afirmar categoricamente de que a referida proposta não se configurava como pesquisa aplicada, assim como, a ideia de produto final não se enquadrava como tal.

Retornando um pouco na questão dos temas iniciais pensados na primeira proposta de projeto de pesquisa, mediação da leitura, literatura indígena e povos indígenas, resolvi não prosseguir mais com mediação da leitura e literatura indígena, enquanto em relação ao tema povos indígenas, meu interesse é mais latente, apesar de saber que é uma área complexa e de difícil entendimento e compreensão e da quase total falta de informação e conhecimento básicos, da maioria, dos não indígenas, no referente a história, a cultura e os modos de vida dos povos originários e, assim sendo, diante dessa realidade, eu como pesquisador, também, me incluo no rol, da maioria, dos não indígenas, devido ter apenas informações superficiais de conhecimento acerca do tema.

Embora, o assunto se configure, em mim, por esta lacuna, além da complexidade e dificuldade de entendimento e compreensão de um não indígena, apesar disso, não abdiquei da ideia de não querer mais me envolver na realização de uma pesquisa incluindo o tema indígena e, sobretudo, por ser tão complexo, contudo, a ideia se configurou pelo contrário, permaneço seguindo nesta linha de estudo no intuito de encontrar alguma maneira de incluí-lo ou trazê-lo para discussão, diálogo, reflexão no desenvolvimento da pesquisa aplicada e elaboração do produto final, na qual estou a realizar. Entretanto, para tal propósito de seguir com a ideia do tema povos indígenas, precisaria me aprofundar bastante ou obter elementos necessários e significativos que tenham relevância e importância e, assim, ter condições de levar em frente à pesquisa. Para tanto, no decorrer desse relatório de pesquisa, em outra parte mais a frente, discorro sobre como fiz para buscar o aprofundamento e a obtenção de informações para o conhecimento do tema citado, como ideia de desenvolvimento da pesquisa aplicada e da elaboração inicial do produto final.

A formação educacional do indígena se inicia desde o seu nascimento e segue por toda sua vida na convivência coletiva e compartilhada. Todavia, com a aproximação do indígena com a cidade, mudanças ocorreram e foram necessárias no que concerne a alguns aspectos, como, por exemplo: a formação educacional do

indígena. Por conta disso, observei, ao realizar visitas técnicas em algumas aldeias indígenas localizadas na Ilha do Bananal, como se efetuava a educação, na perspectiva do ensino e da aprendizagem para o indígena, assim sendo, sua formação educacional se dá, primeiramente, nas escolas indígenas e, nestas, o ensino-aprendizado ocorre apenas nas séries iniciais (ensino fundamental), sendo realizado por educadores, sejam indígenas ou não indígenas, levando em consideração os valores sociais e culturais, como forma de respeito ao modo de vida e das tradições, mas, também, são levados a aplicar conteúdos metodológicos educacionais de um currículo escolar trazidos das escolas tradicionais não indígenas, seguindo os procedimentos que são estabelecidos pelas secretarias de educação.

No referente aos conteúdos metodológicos educacionais curriculares, Ladeira (2004, p. 143) enfatiza que as escolas indígenas,

[...] têm sido, com raras exceções, réplicas das escolas das cidades: a mesma proposta de currículos, de critérios de avaliação, carga horária, estrutura de funcionamento etc. A escola sendo pensada como possibilidade de que os grupos indígenas se "incluam" na sociedade nacional, abandonando com o passar do tempo o seu modo próprio de ser.

Para tanto, é oportuno enfatizar da situação de dificuldade de adaptação dos indígenas quando saem de suas aldeias e vão estudar em escolas da cidade, pois mesmo que a escola indígena venha a replicar os conteúdos metodológicos educacionais curriculares das instituições educacionais da cidade, na educação escolar indígena, é oportuno enfatizar que a educação na aldeia é inerente aos povos indígenas, representada nas relações sociais e cosmológicas em coletividade; na vivência e no compartilhamento em grupo; na comunicação linguística com a língua materna dentro da comunidade; no respeito aos ensinamentos dos mais velhos; nas tradições culturais e nos rituais ancestrais/sagrados; pelo meio ambiente que lhe proporciona o sustento, pois como enfatiza a Fundação Nacional do Índio (2021), a educação escolar indígena tem que ser específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue.

Já Brandão (2007, p. 9), quando diz: "Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante". O pensamento do autor corrobora com outras formas de educação presentes em determinadas populações e comunidades, a exemplo

dos povos indígenas, em que estes realizam o processo educacional dos seus aprendizes dentro de cosmovisões e epistemologias próprias e integralizadas na coletividade, no respeito e no compartilhamento de saberes/conhecimentos perpetuados e repassados sobre a história e a cultura tradicional/ancestral, por meio da oralidade e prática cotidiana.

Entretanto, quando há interferência de critérios educacionais externos à educação escolar indígena, isso faz com que gere certa falta de alinhamento entre o ensino feito pelo professor e a aprendizagem assimilada pelo estudante indígena. Levando em conta estes aspectos, as dificuldades no ensino e na aprendizagem começam dentro das escolas indígenas, devido às salas de aula serem multisseriadas³, ou seja, estudantes com idades diferenciadas e de determinados níveis educacionais compartilham e encontram-se no mesmo ambiente que é a sala de aula e, neste espaço, é importante destacar o empenho árduo da pessoa docente (mediadora/educadora), quanto ao enfrentamento dos obstáculos ali situados, postos e experimentados, no qual é, primeiramente, refletido no seu planejamento de ensino/escolar e, além disso, ao longo do processo de ensino-aprendizagem ter a incumbência de pensar, elaborar e trabalhar estratégias ou técnicas de ensinagem aliando teoria e prática que são indissociáveis, para assim, fazer chegar o saber ao aprendiz (Anastasiou; Alves, 2005), neste caso, ao aprendiz indígena.

O saber ensinado e repassado ao aprendiz indígena, nas aldeias de povos indígenas, no sentido do processo de ensino-aprendizagem, é feito e realizado, por meio de práticas orais, linguagens visuais (pinturas corporais), rituais sagrados, cerimônias festivas, entre outras. Desta maneira, o indígena tem letramento próprio oriundo dos saberes e conhecimentos ancestrais que caracterizam a história e cultura do seu povo. Por isso, se enquadra dentro da perspectiva do letramento ideológico, no qual levando em consideração a teoria histórico-cultural, “[...] considera a realidade complexa e contraditória do indivíduo, bem como seus contextos sociais e culturais diversos e plurais dos quais faz parte e se desenvolve enquanto sujeito histórico”, conforme ressalta Araújo (2020, p. 185).

Pelo exposto, mesmo que o *Campus* Avançado Formoso do Araguaia do IFTO estando situado na região próxima a populações indígenas, cerca de 50km, da área urbana do município de Formoso do Araguaia para a Ilha do Bananal, onde sua

³ Em visita técnica realizada, em 2017, em algumas aldeias do povo indígena Javaé, professores relataram esta realidade de sala de aula multisseriada nas escolas indígenas.

localização encontra-se no estado do Tocantins, – a Ilha do Bananal é um território indígena e, em toda a extensão dela, habitam populações indígenas pertencentes as etnias indígenas Javaé, Karajá e Xambioá (Ramos, 2016) –, ofereça oportunidade de inclusão de estudantes indígenas estudarem nos cursos técnicos em Agricultura e Informática, por meio da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) que destina um percentual de números vagas distribuídas nas reservas de vagas e ações afirmativas (Brasil, 2012), as dificuldades e os desafios são diversas desde a entrada dele em um espaço educacional não indígena, nas quais passam por uma determinada “adaptação”, por se depararem com a apresentação do modelo sistematizado do processo de ensino-aprendizagem, para isso, seguir na permanência até chegar ao êxito.

Ressalta-se que o ciclo de “adaptação” no espaço educacional, com a presença de estudantes indígenas oriundos de suas aldeias e tiveram seu processo de ensino-aprendizagem dentro de aspectos que caracterizam os modos de vida e as tradições culturais, é uma via de mão dupla, tendo em vista, este ser notado, sentido e refletido, também, no âmbito do estabelecimento de ensino (instituição educacional não indígena), isto é, quando a comunidade escolar não indígenas (gestores, professores, técnico administrativos, estudantes e apoiadores), não entende, compreende e conhece os modos de vida e as tradições culturais dos povos indígenas, assim como, a realidade que os rodeiam.

Os alunos indígenas que estudaram e estudam no *campus*, são pertencentes dos povos indígenas Javaé. E um fato interessante percebido foi na questão relacionada à sua saída ou deslocamento da aldeia (sua morada e convívio com o seu povo) e ir em busca de estudar nos estabelecimentos educacionais não indígenas, mas há propósitos fundamentais com o qual os levam a fazer esta empreitada. Um dos propósitos principais se refere ao conhecimento dos não indígenas.

E isto foi observado quando uma professora da área de letras, com ênfase em língua portuguesa-inglês do *Campus* Avançado Formoso do Araguaia do IFTO, quando entrava em sala de aula, no início do primeiro dia de aula, ela fazia uma pergunta a cada estudante que era a seguinte: “Por que você veio fazer o curso e qual o objetivo?” Então, determinado estudante indígena respondia da seguinte maneira: “É para aprender o conhecimento dos não indígenas e compartilhá-lo, levá-lo para o meu povo”, isto é, a informação que iria ser repassada no curso técnico se transformava em conhecimento e, por conseguinte, este passa a ser compartilhado com seu povo. É uma característica dos indígenas a questão do compartilhamento

entre todos (o coletivo). O fator relacionado ao aprender o conhecimento dos não indígenas, pelo que se percebe, era um dos principais motivos e interesses que os levam a sair do convívio com os seus parentes e, sendo assim, são condicionados a se integrar ao modo de vida dos não indígenas.

É bom ressaltar que a pergunta da professora e a resposta do estudante indígena acima foram relatados e trazidos aqui, por meio de conversas informais, da professora para com este pesquisador mestrando, devido aos interesses e preocupações de ambos com questões relativas a convívio, cultura, educação e adaptação no espaço social e educacional dos não indígenas, na qual os estudantes indígenas estavam inseridos, sendo refletido no seu processo de ensino e aprendizagem, como também, permanência e êxito no *campus*.

Baseado na resposta proferida pelo estudante indígena à professora, Brandão (2007, p. 67) corrobora com a concepção do estudante indígena quanto a sua intenção, propósito e objetivo a serem alcançados no processo de ensino-aprendizagem da educação escolar dos não indígenas, ao inferir que os indígenas entendem o ensino como algo imprescindível na aprendizagem do indivíduo e tenha “[...] a consciência de que o saber que se transmite de um ao outro deve servir de algum modo a todos”.

Todavia, quando o estudante indígena (aqui me refiro aos indígenas dos povos Javaé), sai da sua localidade (a aldeia) e vem a se inserir no espaço socioambiental e educacional dos não indígenas, é indispensável destacar sobre algumas situações e circunstâncias, que este pesquisador observou, que o impede de avançar ou permanecer no processo de ensino-aprendizagem do sistema educacional dos não indígenas e, por conseguinte, recai no seu enfrentamento quanto às determinadas dificuldades e obstáculos, tais como: primeiramente, por ser indígena; a barreira e a compreensão da língua portuguesa, haja vista, a língua falada e de comunicação na aldeia ser o *inĩrybè*, isto é, sua língua materna e de seu povo; a falta de recursos financeiros para se manter e moradia na zona urbana da cidade; da desinformação sobre a história e cultura dos povos indígenas residentes nas aldeias no município Formoso do Araguaia, em específico, dos aspectos relacionados aos seus modos de vida e tradições culturais realizadas; o olhar preconceituoso e de discriminação dos não indígenas, pois os veem de modo estereotipado ou com estranheza e, assim sendo, os rotulam com palavras pejorativas que os caracterizam como pessoas inferiorizadas; entre outros.

Por conseguinte, me chamava bastante à atenção o modo de ser e agir desse grupo identitário nas dependências desse espaço educacional, mas, em particular, de uma estudante indígena e, além disso, por ser uma indígena trans. Eu, sem ela saber, a observava ao entrar nas dependências da biblioteca e percebia características como simplicidade, humildade, timidez e falava o necessário, assim como, ela persistia na busca pelo saber para entender e compreender a área do curso técnico, na qual cursava, isto é, o conhecimento na área da informática.

A referida indígena utilizava os computadores disponíveis na biblioteca para pesquisar e fazer suas atividades escolares, ressalta-se que em determinados momentos, este profissional bibliotecário chegou a auxiliá-la na elaboração de alguma atividade. Era uma usuária frequente e assídua na biblioteca do *campus*. Importante destacar, o quanto esta indígena trans foi guerreira e resiliente para concluir o curso, durante seu processo de ensino-aprendizagem no *campus* do IFTO, sobretudo, por fatores ocasionados pela barreira do entendimento e compreensão linguístico do conhecimento do não indígena, no qual teve que enfrentar, devido este conhecimento na área da informática não fazer parte do cotidiano da educação indígena ensinada e repassada no ambiente das aldeias, por intermédio da oralidade, com elementos oriundos e condizentes com os modos de vida, da cultura, das tradições, entre outros.

Outra questão presenciada no espaço educacional e foi percebido como preocupante, direta e indiretamente, a respeito de uma estudante indígena trans, na qual, presenciei o comentário de um professor do Curso Técnico em Informática, em que o mesmo ministrava aula na turma dela, no qual conversava comigo, mencionando sua surpresa ao se deparar com uma indígena e trans, pois o que percebi em seu comentário era a sua concepção quanto aos aspectos e características sociais e ambientais sobre um povo indígena e, por isso, dando a entender que se concebe, apenas, a identidade de gênero da pessoa indígena era homem e mulher hétero e não imaginava da existência de indígenas que se identificam com outros gêneros como lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis dentre outras possibilidades de ser e estar no mundo, assim como, se veem e se entendem.

Neste sentido, se a visão por parte desse professor se configura com esta percepção dentro de um aspecto ou de uma característica relacionada à pessoa indígena e, por conseguinte, da população indígena, então, pergunto: será que

outras pessoas têm o mesmo entendimento e compreensão ou a mesma visão equivocada ou desconhecida, a respeito de tal aspecto e característica de um povo?

Portanto, baseado neste questionamento, penso e reflito o quanto que é preciso avançar na busca e no acesso de informações de determinados assuntos e, no caso aqui se pautam acerca dos indígenas ou povos indígenas, pois faz parte intrínseca e extrinsecamente relacionada na nossa formação histórica e cultural, – por assim dizer, deveriam ser de simples entendimento e compreensão –, entretanto, ainda, nos são complexas e desconhecidas, assim como, nos causam estranheza.

Em vista de tais situações e circunstâncias, como também, de outras já citadas, afirmo que o caminho mais viável é nos informar, mesmo sendo por meio de uma pesquisa de informações básicas, mas que venha a promover o efeito necessário, ou seja, ao obtê-las, pode evitar ideias e opiniões preconcebidas daquilo que não se conhece. Portanto, informação leva ao conhecimento e saber, basta utilizá-la com sabedoria.

1.2 A procura por entendimento, compreensão e conhecimento do tema

Com relação ao tema de pesquisa povos indígenas, em vários momentos ao longo da realização das disciplinas ministradas pelos professores do Curso de Mestrado Profissional em Educação da UFT, passava pelo pensamento a ideia de focar em outro objeto de pesquisa e que estivesse voltado no desenvolvimento de minha pesquisa aplicada e elaboração do produto final, devido ao fato deste tema não ser da área de conhecimento, na qual venho desenvolvendo pesquisas e estudos na área de atuação profissional; por ser complexo e repleto de uma diversidade riquíssima e com muitas diferenças que cada povo indígena traz e desenvolve quanto aos aspectos da história e cultura; e, por não ter informação e conhecimento suficientes para refletir e dialogar quanto aos aspectos e características que o envolve, então, não estaria confortável e confiante em seguir com a pesquisa.

Tentei pensar em outros temas e que estivessem ligados à minha área de conhecimento e atuação, tais como biblioteca escolar, estudos de usuários, desenvolvimento de coleções, normalização de trabalhos documentais, ABNT/NBR, entre outros, no entanto, nenhum me atraía e motivava, naquele momento e no presente. Por conta disso, o tema povos indígenas continuava como objeto de

pesquisa da proposta inicial, mas precisaria inseri-lo dentro de um novo viés com mudanças e adaptações adequadas de um estudo acadêmico, no qual estivesse com aspectos que configurassem uma pesquisa aplicada e, conseqüentemente, numa proposta condizente de produto final.

Em vista disso, resolvi continuar e seguir no tema povos indígenas como objeto de pesquisa, sendo este inserido nos programas de ensino da educação profissional técnica de nível médio (técnico integrado ao ensino médio), no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o tema povos indígenas vem relacionado e ligado com outros assuntos que começaram a surgir nos estudos acadêmicos realizados nas aulas ao longo das disciplinas no Mestrado Profissional em Educação da UFT, tais como: Lei nº 11.645/2008, programas de ensino (projeto pedagógico de curso, planos de ensino e diários de classe) e povos indígenas Javaé.

Como já mencionei, anteriormente, por ser um tema não frequente e rotineiro nas minhas atividades e ações na realização de estudos e pesquisas técnico-científicos, não obstante, tenho o intuito de prosseguir no desenvolvimento da pesquisa aplicada e elaboração do produto final com a ideia de incluí-lo como objeto de estudo. Mas, para tal propósito acontecer, precisei buscar alguns meios e recursos informacionais disponíveis e acessíveis na intenção de me inteirar e aprofundar da melhor maneira acerca do universo dos indígenas ou povos indígenas e adquirir informação e conhecimento plausíveis, imprescindíveis e necessárias com foco na perspectiva do aprender, apreender, entender e compreender dos saberes/conhecimentos compartilhados e mediados de outras cosmovisões e epistemologias quanto à aspectos e concepções caracterizantes que os envolvem.

Por isso, este pesquisador foi em busca de informações necessárias e relevantes sobre o tema citado, com o propósito de traçar a ideia de pesquisa aplicada de maneira consistente e de fácil entendimento e compreensão.

Para tanto, levando em consideração o objeto de pesquisa a ser investigado e, ainda, o surgimento de temáticas correlatas na área do conhecimento das ciências humanas como educação e antropologia focada na etnologia indígena que corroboraram na elaboração e o desenvolvimento do presente estudo, a princípio, as disciplinas cursadas no mestrado deram o direcionamento necessário para a construção da pesquisa aplicada e do produto final, mediante os conteúdos curriculares trabalhados com os mestrandos aprendizes e que durante o processo de ensino-aprendizagem dos estudos acadêmicos, ideias, questionamentos e

reflexões acerca de determinadas temáticas/assuntos eram e/ou foram trazidas, levantadas e colocadas na arena dos debates, discussões e diálogos.

Assim sendo, o processo de realização das disciplinas se iniciou e ocorreu da seguinte forma:

a) No semestre 2022.1:

- Na disciplina **Tópicos especiais: Docência da Educação Profissional e Tecnológica**, ministrada pelo Prof. Dr. Damião Rocha, nos direcionou à estudos dirigidos dialógicos e debatidos a respeito de conceitos filosóficos de educação, da gênese da docência no ensino superior e na educação profissional tecnológica com a teoria e a prática, da didática no ambiente escolar, do ensino híbrido na atualidade e das estratégias de ensinagem. As reflexões levantadas nos estudos dessas temáticas caminham para o entendimento de que a missão da educação é levar e direcionar o conhecimento ou saber ao aprendiz;
- A disciplina **Tópicos especiais: Fundamentos da Pedagogia Freiriana**, ministrada pelos Profs. Drs. José Carlos da Silveira Freire, Juciley S. Evangelista Freire e Adriana Castorino, foi feita e conduzida uma aula diferente e muito significativa com as formas das estratégias de ensinagem, pois nos trouxe materiais bibliográficos, tais como livros digitais, filmes e músicas, nos quais se referiam e interligados com as temáticas propostas que foram, a princípio, falando sobre o patrono da educação brasileira Paulo Freire, passando por questões levantadas com discussões de leitura como ato democrático e de liberdade; feminismo como lugar de fala; escravização e das lutas por liberdade (filme Harriet); povos indígenas com seus aspectos tradicionais e ancestrais, na perspectiva de um indígena narrando a história e cultura, como Ailton Krenak; democracia como ato de esperança de igualdade social de e para todas as pessoas (filme documentário Democracia em Vertigem); entre outros temas transversais complexos que desencadearam vários debates e diálogos com discussões e reflexões dos estudantes mestrando.

Em cada tópico, era solicitado para a(o) mestranda(o) uma atividade, como um mapa conceitual e, ainda, teve a elaboração de poesia de autoria de cada um(a). E ao final da disciplina, elaborou-se um ensaio acerca do processo educacional e

profissional, trazendo elementos do que foi discutido e debatido nas aulas, intitulado: **Aspectos, concepções, características e impressões de um bibliotecário, na perspectiva de desenvolvimento e crescimento em minha trajetória educacional e profissional.**

- Os **Tópicos especiais: Técnicas de Avaliação da Aprendizagem**, ministrada pela Profa. Dra. Kátia Cristina, foi trabalhado, em quase toda a disciplina, com o livro de Cipriano Carlos Luckesi, intitulado: Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições. O autor nos presentearia com reflexões e discussões, a respeito da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de entendimento e compreensão de como esse processo avaliativo é desencadeado ao longo do período curricular, sendo um ponto principal que chamou a atenção foi os tipos de conduta, com os quais o docente se baseia no ato de fazer suas avaliações com os aprendizes, se a conduta é a de avaliar e examinar. Além disso, houve reflexões sobre avaliação dialógica com o texto de José Eustáquio Romão, intitulado: Avaliação dialógica: desafios e perspectivas, no qual discorre sobre os problemas relativos à avaliação da aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem.

Para a conclusão da disciplina, foi elaborado um artigo acadêmico-científico que abordasse a temática avaliação da aprendizagem, que poderia ser individual ou em equipe. Então, elaborou-se o seguinte artigo intitulado **Instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar utilizados e aplicados por professores de cursos técnicos em informática integrados ao ensino médio em dois campi do IFTO**, tendo como autoria, as mestrandas Cinara Kariny de Sousa e Maria Simone Bottega e este mestrando, Francisco Welton Silva Rios.

b) No semestre 2022.2:

- A disciplina **Projeto de Qualificação do Produto Final**, ministrada pelos Profs. Drs. Damião Rocha e Marciel Barcelos Lano, teve um impacto importante quanto a questão relacionada a pesquisa aplicada e ao produto final, pois foi a partir daí que as dúvidas e lacunas começaram a ser tiradas e preenchidas, no sentido do entendimento e da compreensão de como é o processo de desenvolvimento da pesquisa aplicada e elaboração do produto final, sendo este resultante desta.

Os textos disponibilizados pelos professores foram pontuais, nos quais discorriam acerca da implantação dos mestrados profissionais; da elaboração do trabalho final de conclusão num mestrado profissional que se baseia nos mesmos rigores acadêmicos, isto é, são exigidos os fundamentos teórico-metodológicos no processo de desenvolvimento de trabalho acadêmico; das experiências de exitosas de outros programas de pós-graduação profissional na área da educação; e, dos exemplos de produtos finais exigidos, conforme orientações da Capes. Ao final da disciplina, apresentou-se a ideia de pesquisa aplicada com o tema, objetivos e desenho metodológico e a proposta de produto final.

- Na disciplina **Prática Educativa e Relações com o Saber**, ministrada pelos Profs. Drs. José Carlos da Silveira Freire e Adriana Castorino, trouxe fundamentos antropológicos e socioeducativo dos conceitos relacionados à prática educativa de relação com o saber e suas implicações para a organização do trabalho pedagógico e docente.

Para tanto, estudos dirigidos foram direcionados pelos professores, por meio de textos de Carlos Rodrigues Brandão – O que é Educação, Bernard Charlot – Da relação com o saber, Émile Durkhiem – Educação e Sociologia, entre outros, assim como, pela propositura de filmes e músicas, que levaram ao entendimento e compreensão da educação como prática sociocultural, da relação com o saber e suas implicações para o aprender e as práticas educativas escolares e não-escolares, do surgimento da forma escolar de educação e a constituição do sujeito autônomo na contemporaneidade, das relações sociais mediadas pelas virtualidades: crítica a racionalidade instrumental, da problematização relacionada a escola como agência instrucional e informacional, e, por fim, da educação e sua emancipação.

Foram debates, diálogos e discussões que levaram a reflexões profícuas e, conseqüentemente, se refletiram na elaboração do trabalho final da disciplina que foi mais um ensaio, no qual discorri acerca dos **Caminhos percorridos na busca de entendimento, compreensão e conhecimento do tema para a elaboração de uma pesquisa aplicada e do produto final**.

- A disciplina **Construção Social da Linguagem e Letramento**, ministrada pelo Prof. Dr. Gustavo Cunha de Araújo, se desenvolveu com estudos dirigidos de textos de artigos que dissertavam a respeito de letramentos e multiletramentos perceptíveis na concepção dos indivíduos (leitor e não leitor), seja no âmbito da oralidade e escrita, na

inserção nos modelos autônomo e ideológico, entre outros aspectos para a identificação dos letramentos, principalmente, no espaço escolar. E, levando em consideração ao âmbito da oralidade, como ato de letramento repassado oralmente de geração em geração, por meio das práticas físicas e não físicas (humanas e não humanas) para a perpetuação da história e cultura de um povo, tem-se como exemplo: os povos indígenas, na qual o letramento é ensinado e aprendido em todo o espaço territorial de uma aldeia indígena, de maneira coletiva, colaborativa e compartilhada na prática, sendo repassado pelos anciãos/mais velhos intelectuais e conhecedores das tradições culturais. Houve, também, a reflexão do letramento no filme francês *Minhas Tardes com Marguerite*. Por meio desse filme, o trabalho final da disciplina foi a elaboração de uma resenha crítico-informativa.

E, por fim, no semestre 2023.1, teve, ainda, a disciplina **Educação dos Povos Tradicionais**, ministrada pelos Profs. Drs. Paulo Fernando Martins e Valtuir Soares, pois foi preciso fazê-la, tendo em vista, se referir a povos tradicionais e, por conseguinte, os povos indígenas fazem parte e que são intrínsecos ao referido grupo. E, portanto, se relacionava diretamente com objeto de investigação da pesquisa aplicada. Os professores trouxeram temáticas complexas e difíceis interligadas com os povos tradicionais, a princípio, desencadeando reflexões e discussões acerca das lutas de classe e estado, do branqueamento e branquitude no Brasil, da própria concepção de povos tradicionais que englobam vários grupos ou comunidades formadas coletivamente, do desenvolvimento sustentável e da preservação ambiental.

Diante das temáticas trabalhadas dialogicamente pelos docentes, a atividade solicitada foi a elaboração de um artigo para publicação em revista técnico-científica, com a finalidade de desenvolver nos aprendizes de pós-graduação o hábito da escrita acadêmica para produção textual de uma ideia de pesquisa. No entanto, apesar de ter participado de todas as aulas, não foi possível elaborar o artigo, tendo em vista, que estava no processo de desenvolvimento do relatório técnico da pesquisa aplicada e da elaboração do produto final. Entretanto, o artigo encontrava-se em fase de elaboração com o título: Levantamento e análise do tema indígena nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados ao ensino médio dos *campi*

Dianópolis, avançado Formoso do Araguaia e Gurupi do IFTO que será retomado, em breve.

Entretanto, não bastou fazer as disciplinas, pois precisava ter mais informação e conhecimento acerca do tema indígena ou povos indígenas com os aspectos que caracterizam a história, as tradições culturais e os modos de vida. E, para acontecer isso, por conseguinte, este mestrando procurou e se inscreveu em cursos e eventos, participando de modo frequente e efetivo, no que se concerne a fazer comentários, indagações e perguntas a respeito da questão indígena ou dos povos indígenas que era e/ou foi apresentada, trazida e mostrada pelos palestrantes, mediadores e convidados, além disso, também, pesquisei, reuni e coletei conteúdos informacionais voltados à povos indígenas e dos seus desdobramentos em que são abordados.

Os cursos realizados foram os seguintes: Curso de Extensão Aprendizagens Interculturais: Produção de Sentidos na Educação (V edição), promovido pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – *Campus Alegrete*, Rio Grande do Sul, maio a novembro de 2022, 40h; Curso Livre Povos Indígenas: repensando o que aprendemos na escola, promovido pelo professor Renan Torres da Silva Pereira, por meio do Projeto Povos Indígenas do Brasil, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, agosto de 2022, 30h; e, Curso de Extensão História e Culturas Indígenas, promovido pela Universidade Estadual do Goiás – *Campus Sudoeste*, Quirinópolis, Goiás, agosto a novembro de 2022, 60h.

Os cursos proporcionaram muitos aprendizados importantes e significativos quanto ao entendimento, compreensão e conhecimento da história e cultura indígena sobre e com outros aspectos, concepções e perspectivas, tendo em vista, terem levado em consideração a devida oportunidade de participação e protagonismo efetiva de mediadores, educadores e palestrantes convidados indígenas, como também, dos próprios cursistas e participantes (indígenas e não indígenas), pois as temáticas apresentadas eram faladas, debatidas, dialogadas, discutidas e abordadas sob a cosmovisão e epistemologia indígena acerca da história e cultura dos seus povos.

Ressalta-se, ainda, que os referidos cursos disponibilizaram conteúdo informacional, por meio de materiais bibliográficos acessíveis para leitura, tais como livros digitalizados, *e-books*, capítulos de livros, artigos científicos de periódicos e anais de eventos, TCC, dissertações, teses, entre outros tipos e, conseqüentemente,

estes materiais bibliográficos publicados que dispõem de conteúdos informativos sobre a abordagem indígena ou povos indígenas quanto aos aspectos que caracterizam a história e a cultura, serviram para a realização de leituras e fichamentos de textos, nos quais alguns poderiam ser utilizados e destinados, como embasamento teórico, na produção e no desenvolvimento da presente pesquisa aplicada e, por conseguinte, da proposta de elaboração de um produto final como contribuição viável e efetiva destinado para determinado público.

Pelo exposto, tomando como base os programas de ensino: projetos pedagógicos de curso, planos de ensino e diários de classe relacionados, respectivamente, aos conteúdos de referência/bases tecnológicas; as ementas, bibliografias e bases científicas; e, conteúdos ministrados, esta pesquisa aplicada tem como pergunta central, a seguinte questão: Como os docentes da educação básica dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos *campi* Gurupi e Avançado Formoso do Araguaia do IFTO que ministram as unidades curriculares (disciplinas) de Arte, História e Língua Portuguesa abordaram a temática história e cultura indígena nos programas de ensino, durante todo o período escolar, de acordo com o estabelecido na Lei nº 11.645/2008?

E, levando em conta esta pergunta central, tem-se os alguns questionamentos: O que trazem as ementas e bases científicas nos planos de ensino e os conteúdos ministrados nos diários de classe das unidades curriculares de Arte, História e Língua Portuguesa acerca da abordagem história e cultura indígena? São indicados ou sugeridos materiais/fontes bibliográficos ou conteúdos informativos com outras cosmovisões da história e cultura indígena que desmistifiquem e desconstruam ideias e visões estereotipadas, folclorizadas, caricaturizadas? Qual(is) povo(s) indígena(s) do estado do Tocantins foi/foram mencionado(s) ou se fez/fizeram presente(s) nas ementas e bases científicas dos planos de ensino e nos conteúdos ministrados dos diários de classe? Os povos indígenas Javaé foram mencionados ou se fizeram presentes nas ementas e bases científicas dos planos de ensino e nos conteúdos ministrados dos diários de classe?

Diante do exposto, a pesquisa tem como objetivo geral levantar e identificar a inclusão e menção da temática história e cultura indígena, em programas de ensino de unidades curriculares, da educação básica do ensino médio integrado do IFTO, durante todo o currículo escolar, em conformidade com o conteúdo programático a ser abordado e seguido, de acordo com a Lei nº 11.645/2008.

E como objetivos específicos, tem-se:

- a) Identificar e analisar nos projetos pedagógicos de curso, dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, dos *campi* Gurupi e Avançado Formoso do Araguaia do IFTO, das unidades curriculares de Arte, História e Língua Portuguesa, a inclusão descritiva da temática história e cultura indígena, dos povos indígenas do estado do Tocantins e, em especial, dos povos indígenas Javaé, com base nos conteúdos de referência e bases tecnológicas;
- b) Descrever e analisar nos planos de ensino, das unidades curriculares de Arte, História e Língua Portuguesa, das turmas dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, dos *campi* Gurupi e Avançado Formoso do Araguaia do IFTO, a inserção e menção da temática história e cultura indígena, dos povos indígenas do estado do Tocantins e, em especial, dos povos indígenas Javaé, com relação a constatação nas ementas, a indicação nas bibliografias e a menção nas bases científicas, a ser ministrada no período curricular, de 2020 a 2022;
- c) Descrever e analisar nos diários de classe, das unidades curriculares de Arte, História e Língua Portuguesa, dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, dos *campi* Gurupi e Avançado Formoso do Araguaia do IFTO, a identificação da temática história e cultura indígena, dos povos indígenas do estado do Tocantins e, em especial, dos povos indígenas Javaé, com base nos conteúdos ministrados e indicação de materiais bibliográficos, realizada no período curricular, de 2020 a 2022;
- d) Elaborar uma *website* em ambiente virtual (*Internet*), acerca dos povos indígenas Javaé, como proposta de produto final, disponibilizando e disseminando conteúdo informacional e materiais/fontes bibliográficos acessíveis e com otimização, específicos dessa etnia, na perspectiva do entendimento e compreensão dos aspectos caracterizantes da organização social e cosmologia referentes aos modos de vida, as tradições culturais e os rituais sagrados/ancestrais.

A ideia de trabalhar com questões indígenas não é uma tarefa fácil, principalmente, para quem não tem a prática de vivenciar o cotidiano *in loco* numa comunidade tradicional, ou seja, numa aldeia indígena. A abordagem da temática

indígena não somente traz aspectos, concepções, características e impressões dos modos de vida, das tradições e valores culturais que são intrínsecos e extrínsecos da história e cultura dos povos tradicionais indígenas. Ela está envolvida com questões importantes, imprescindíveis e relevantes para o entendimento, compreensão, conhecimento e aprendizado dessas populações, sejam referentes à ancestralidade, decolonialidade, territorialidade, luta.

Então, quando este estudante de mestrado sai da sua zona/área de conhecimento (biblioteconomia, ciência da informação e documentação), obstáculos são encontrados e enfrentados, principalmente, na questão de estudos e aquisição informações sobre temáticas, temas ou assuntos de outras áreas do conhecimento, a exemplo dos povos indígenas.

Sendo assim, neste caso, se aventurar numa temática quase que totalmente desconhecida, por este mestrando, a respeito dos povos indígenas brasileiros com aspectos que caracterizam uma diversidade rica e imensa de detalhes culturais e ao mesmo tempo de uma complexidade, diante de um conhecimento sobre os povos indígenas, por parte deste aprendiz de pesquisador, com embasamento informacional raso, muito raso e ínfimo com apenas informações adquiridas por textos oriundos dos livros didáticos distribuídos nos estabelecimentos escolares da educação básica (ensinos de 1º e 2º graus da época) e das enciclopédias, como fonte de pesquisa, disponibilizadas nas bibliotecas das escolas, quando existia este material bibliográfico e a própria biblioteca; e, das programações televisivas.

Os conteúdos informacionais registrados e veiculados nestes meios sobre os povos indígenas discorriam, mostravam e apresentavam numa concepção pejorativa, folclórica e estereotipada, colocando-os na posição de “selvagens”, “não civilizados”, “sem cultura”, “sem história”, “sem crença ou fé”, entre outras falácias e bravatas criadas e inventadas na perspectiva do colonizador, sendo, até hoje, introduzidas, repassadas e perpetuadas no imaginário coletivo, principalmente, pelos estabelecimentos escolares de ensino.

Nesse sentido e levando em conta a importância dos povos indígenas com sua imensa diversidade e suas diferenças culturais, foi e é um grande desafio a opção de elaborar a pesquisa aplicada no tema escolhido. É importante ressaltar a respeito do tema indígenas ou povos indígenas que este não fazia parte da minha área de atuação profissional e produção de alguns trabalhos técnico-científicos. Até

chegar ao *Campus* Avançado Formoso do Araguaia do IFTO, como já dito, anteriormente, atuo como bibliotecário-documentalista.

E, hoje, estudar e pesquisar sobre povos indígenas é uma realidade. Por isso, me desafiei a sair da minha zona de conhecimento, pois foi por situações e circunstâncias importantes e relevantes que me levaram a optar por este objeto de estudo, inserindo-o na produção da pesquisa aplicada e elaboração da proposta de produto final, ora desenvolvidas no processo teórico-metodológico deste trabalho final de conclusão do mestrado.

Por conseguinte, este relatório técnico final da pesquisa aplicada e do produto final é composto e apresentado pelas seguintes seções:

- a) **Meu memorial de formação** – onde relatam-se e narram-se, brevemente, em forma de ensaio, quanto à questões importantes que se relacionam com aspectos, concepções e impressões caracterizantes da minha trajetória educacional e profissional até chegada ao mestrado profissional em educação da UFT e na caminhada ao longo do período acadêmico;
- b) **Introdução** – discorrem-se a respeito das subjetividades no processo de mudança e adequação do tema, assim como, da procura por entendimento, compreensão e conhecimento do tema, na perspectiva de definição do objeto de investigação, dos objetivos geral e específicos delineados e da proposta de elaboração do produto final;
- c) **Trajетória metodológica** – nesta seção, apresentam-se acerca dos fundamentos com a qual levaram a classificação do trabalho; o tipo de pesquisa que se delineou mais adequada; o lócus, como meio de investigação para se chegar aos documentos institucionais (programas de ensino) e, portanto, foram imprescindíveis para o processo de desenvolvimento das informações levantadas; a coleta de dados, na qual traz a escolha dos instrumentos institucionais que foram trabalhados no levantamento das informações e onde foram dispostos, com base no objeto de investigação e nos objetivos; as questões éticas que se deu, na perspectiva, de explicação quando se utilizam apenas documentos institucionais já disponíveis e publicizados que foram os programas de ensino; a análise e interpretação dos dados mostra a maneira como as informações levantadas e colhidas foram discutidas; e, uma subseção extra, o planejamento do trabalho metodológico: mudanças e contratempos,

explicando algumas situações e circunstância que fizeram alterar pontos no planejamento metodológico recorrendo a outras estratégias;

- d) **Referencial teórico** – onde dissertam-se, com brevidade, a respeito da Lei nº 11.645/2008 que estabelece a inclusão e estudos da temática história e cultura indígena nos estabelecimentos escolares públicos e privados; e, dos povos indígenas Javaé e a Ilha do Bananal com base nos aspectos caracterizantes dos seus modos de vida e suas tradições culturais e a relação de conectividade com o território;
- e) **Resultados e discussão** – descrevem-se sobre as informações apresentadas e mostradas com as quais foram discutidas diante dos fatos encontrados e evidenciados nas mesmas;
- f) **Considerações finais** – faço alguns apontamentos evidenciados e percebidos nos resultados das informações acerca da temática e, por conseguinte, apresentam-se contribuições e sugestões futuras, respectivamente, relacionadas a proposta de uma *website* de uma etnia indígena do estado do Tocantins, no caso, os povos indígenas Javaé; e, a realização de capacitação ou treinamento sobre a questão indígena/dos povos indígenas, na perspectiva atual;
- g) **Referências** – apresentam-se todas as fontes bibliográficas pesquisadas, com as quais as autorias estão citadas ao longo do texto e referenciadas, conforme as normas da ABNT, além de que foram imprescindíveis para o processo de desenvolvimento teórico-metodológico do presente trabalho acadêmico; e,
- h) **Produto final** – elabora-se e disponibiliza-se a proposta da *website* Povos Indígenas Javaé, com a finalidade da disseminação e disponibilização conteúdo informacional acessível acerca da história e cultura indígena de um povo indígena, em particular, sob dois aspectos fundamentais: o primeiro e principal diz respeito a história e cultura do povo indígena Javaé; e, o segundo como material técnico-científico e/ou didático-pedagógico com fontes bibliográficas documentais relevantes e importantes de entendimento, compreensão, apreensão do conhecimento da história e cultura dessa etnia.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

2.1 Fundamentos da pesquisa

No decorrer dos estudos no Mestrado Profissional em Educação, do PPPGE/UFT, precisou-se, primeiramente, entender e compreender o que é a pesquisa aplicada e a proposta de produto final?! Pois, no início das aulas ministradas no mestrado no primeiro semestre de 2022, ainda, não se compreendia acerca da categoria de classificação da pesquisa desenvolvida, em sua maioria, nos mestrados profissionais, assim como, não se sabia a qual categoria a pesquisa deveria seguir ou enquadrar-se, isto é, se na categoria denominada de pesquisa básica ou pesquisa aplicada; enquanto, no produto final, haviam algumas inquietações relacionadas à(o): própria escolha do produto, conforme os formatos de produto final elencados pelo PPPGE/UFT; proposta idealizada de produto final se configuraria e estaria condizente para determinado formato escolhido; formato de produto final escolhido seria viável e compatível com a pesquisa aplicada; entre outras. Portanto, eram muitas dúvidas e indagações a serem explicadas e esclarecidas para seguir com a ideia de realização da pesquisa aplicada e elaboração da proposta de produto final.

Levando em consideração as dúvidas e indagações da falta de entendimento e compreensão acerca da pesquisa aplicada e do produto final, uma disciplina teve um papel de fundamental importância para resolver estas lacunas que foi a disciplina Projeto de Qualificação do Produto Final ofertada pelo PPPGE/UFT, no segundo semestre de 2022, tendo como objetivo geral **“Entender o Exame de Qualificação** como etapa de avaliação do desenvolvimento acadêmico do/a acadêmico/a por meio da análise e arguição da versão preliminar do Trabalho Final em andamento, a sua capacidade científica para prosseguir e concluir a sua pesquisa” (Rocha; Lano, 2022, p. 2).

Para tanto, foi a partir das leituras dos textos disponibilizados pelos professores que conduziram a referida disciplina, que as dúvidas e inquietações começaram a ser esclarecidas e elucidadas quanto à pesquisa aplicada e produto final, nas quais foram sendo tiradas por meio do conteúdo informacional apontado nos textos e em conjunto com o conhecimento acadêmico-científico dos professores e de suas experiências teórico-práticas nas orientações, nos quais mostravam, sob a

perspectiva do apreender conceitos, aspectos, características, concepções e estrutura de relatório de pesquisa, pesquisa aplicada e produto final relacionados à área da educação (Rocha; Lano, 2022).

Com base no apreender do mestrando profissional em educação quanto o entendimento e compreensão dos procedimentos que abrangem a pesquisa e, conseqüentemente, de seus desdobramentos para chegar ao resultado da pesquisa que é o trabalho final de conclusão, em primeiro lugar, é o posicionamento do profissional dentro da pesquisa, assim, na perspectiva de André e Princepe (2017), o profissional deve se constituir como um pesquisador do seu fazer prático e, portanto, o processo de desenvolvimento é determinante e precisa estar todo ele encaminhado para a pesquisa. A importância da pesquisa no processo de desenvolvimento dos mestrandos profissionais em educação, segundo André e Princepe (2017, p. 105-106), a pesquisa vem “[...] lhes dá oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade”.

Acrescenta, ainda, Gatti (2014 *apud* André; Princepe, 2017, p. 108), uma relevante finalidade da pesquisa no mestrado profissional em educação, em que esta visa “[...] evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas”. E, diante desta finalidade, a pesquisa desenvolvida, neste mestrado na área da educação, é denominada pela autora, com a expressão: pesquisa engajada. Engajar-se na pesquisa requer do pesquisador sua participação ativa, assim como, sua imersão no ambiente a ser investigado (Ferreira *et al.*, 2014), no qual é refletido nos processos individuais de desenvolvimento teórico-metodológico na pesquisa aplicada do pesquisador.

Continuando, ainda, a respeito da pesquisa aplicada, Ferreira *et al.* (2014, [p. 3]) apresentam, de forma clara e evidente, pontos interessantes e relevantes quanto aos aspectos e características que a envolvem, a seguir:

A pesquisa aplicada está em consonância com os princípios do mestrado profissional e para que esta aconteça, é necessária a imersão do pesquisador no contexto a ser estudado. Assim, tendo como base um referencial teórico, associado a uma demanda específica, o pesquisador, dialogicamente com os sujeitos da pesquisa, seus saberes e anseios, desenvolve, ao longo da trajetória do estudo, uma proposta de intervenção, de maneira autêntica e específica. [...] envolve a imersão na problemática, no contexto específico e reflete o engajamento indispensável ao pesquisador.

Engajar-se é imergir no lócus de pesquisa, atentando-se a problemática, ao grupo de sujeitos, aos saberes empíricos, às limitações do contexto.

Nesta perspectiva, entende-se que a pesquisa aplicada exige do pesquisador profissional envolvimento, engajamento e participação efetivos, além sua imersão no contexto em que o objeto de estudo está inserido e, como consequência, leve o pesquisador a desenvolver trabalhos finais oriundos da pesquisa aplicada, contribuindo de maneira eficaz e eficiente, em determinado espaço social.

Levando em consideração a definição de pesquisa engajada, expressada por Gatti, Savegnago *et al.* (2020, p. 4) complementam com a afirmação de que os pesquisadores de mestrados profissionais precisam estar atentos no processo de elaboração de pesquisas implicadas e aplicadas, ou seja, ao elaborá-las devem se preocupar com o “[...] rigor teórico-metodológico para que possam ampliar sua compreensão do contexto investigado como pesquisadores em ambiente natural de trabalho e, posteriormente, desenvolver produtos para contribuir ou intervir nas realidades de atuação profissional”.

No que concerne ao produto final, resultante da pesquisa aplicada, o pesquisador do mestrado profissional em educação tem como parâmetro de escolha do produto final, uma diversidade de formatos para desenvolvimento e apresentação do relatório de pesquisa aplicada final, tais como: artigo científico, desenvolvimento de aplicativos, dissertação, estudos de caso, materiais didáticos e instrucionais, projeto técnico, relatório final de pesquisa, revisão sistemática e aprofundada da literatura, *softwares* educacionais, entre outros (Ferreira *et al.*, 2014; UFT, 2021). Desta maneira, considerando esta gama de possibilidades que favorece o desenvolvimento da pesquisa aplicada, no sentido da “[...] articulação dos pesquisadores com suas práticas profissionais e, especialmente, possibilita o desenvolvimento de ações diretas em outros níveis educacionais.” (Ferreira *et al.*, 2014, [p. 3]).

No referente a estes diferentes modelos de produtos finais a serem desenvolvidos nos cursos, Savegnago *et al.* (2020, p. 4) reforçam da importância dos mesmos nos mestrados profissionais, tendo em vista, que “[...] assumirão especificidades relacionadas à [sic] suas temáticas e aderências com respectivos contextos de atuação profissional, tendo em vista os objetivos, as características e particularidades metodológicas de cada curso”.

Os conceitos, concepções, aspectos e características apresentados e concernentes a respeito da pesquisa aplicada e do produto final em que são resultantes do trabalho final de conclusão da pesquisa foram importantes e necessários para seu entendimento, compreensão e conhecimento e, portanto, dá seguimento aos próximos procedimentos de desenvolvimento e produção da presente pesquisa. E, sendo assim, em virtude das reflexões e considerações apontadas, segue-se na elaboração das demais subseções desta trajetória metodológica.

2.2 Método e tipo de pesquisa

A presente pesquisa aplicada se configurou no método dialético-dedutivo, por conta do objeto de investigação, a história e cultura indígena e, principalmente, dos povos indígenas Javaé, que se apresenta como um fenômeno de contradição e mudança dialéticas (Marconi; Lakatos, 2015) ocorrido no ambiente escolar, por meio de sua inserção em programas de ensino da educação básica, do ensino médio integrado de uma instituição federal de educação profissional e tecnológica. Portanto, para “[...] conhecer realmente um objeto é preciso estudá-lo em todos os seus aspectos, em todas as suas relações e todas as suas conexões” (Gil, 1991, p. 32), juntamente com o fenômeno apresentado no processo de produção desta pesquisa acadêmica.

Enquanto método dedutivo, o objetivo de investigação recebe outros pressupostos epistemológicos, para assim, fundamentar o conhecimento. E na contemporaneidade, pode-se trabalhar com o pluralismo epistemológico, haja vista, existirem diversas possibilidades com as quais se passa a entender a relação objeto quando da experiência do conhecimento em que ela está inserida, configurando-se numa diversidade de perspectivas epistemológicas. E, a partir dessas perspectivas, “[...] novas posições epistemológicas carregam consigo outros pressupostos ontológicos (Severino, 2015, p. 112), isto é, existem variadas formas de cosmovisão que sustentam, apoiam e amparam concepções e perspectivas acerca de um determinado conhecimento/saber que se relaciona com objeto estudado.

Quanto à natureza da pesquisa, o presente trabalho ancorou-se na categoria de pesquisa aplicada e vem se caracterizando como tal, devido ao processo de produção e construção estrutural do seu *corpus* teórico-metodológico e, especialmente, por conta de aspectos relacionados à aproximação e engajamento

do pesquisador com objeto a ser estudado, isto é, os indígenas ou povos indígenas, – no sentido da abordagem da história e cultura no ambiente escolar da educação básica – ensino técnico integrado ao ensino médio, em consonância com conteúdo programático ministrado e realizado durante o período letivo –, sendo este objeto de estudo vislumbrado no âmbito da unidade institucional (*Campus Avançado Formoso do Araguaia do IFTO*), no qual o mestrando atua, enquanto servidor público federal, na categoria TAE, com atribuições no cargo de bibliotecário-documentalista.

Com a natureza da pesquisa definida, o próximo passo se deu com aspectos e características alusivos aos tipos de pesquisa quanto a procedimentos, objetivos e abordagem, com o qual o presente trabalho se enquadra, nos quais foram bem divididos por Silveira e Córdova (2009) e, por conseguinte, fundamentam e sustentam o fenômeno investigado e, para isso, são trazidos alguns autores da área da metodologia científica que dissertam, argumentam e explicam as técnicas de pesquisa vinculadas a este estudo, tais como Minayo (1996), Rodrigues (2007), Severino (2007), Gil (2010) e outros.

No que se refere aos procedimentos, esta pesquisa se pautou no documental e na bibliográfica, em virtude de, respectivamente, no decorrer das atividades se trilhou caminhos por documentos institucionais (programas de ensino) de um estabelecimento escolar público da esfera federal, disponibilizados em formato digital; e, materiais/fontes bibliográficos, por meio da busca em bibliotecas e bases de dados que trazem conteúdos informacionais publicados e veiculados de fontes bibliográficas geradas, mediante estudos e pesquisas confiáveis e fidedignas.

A característica apontada como pesquisa documental vem ao encontro com o que diz Gil (2010), pois a fonte documental está estritamente relacionada aos materiais internos consultados e levantados de umas determinadas empresas, órgãos públicos e outras organizações, nas quais são mantidos e preservados em seus arquivos, seja de maneira física ou digital. Entretanto, o autor acrescenta outros aspectos documentais mais utilizados nas pesquisas, tais como: documentos pessoais, material para fins de divulgação, documentos jurídicos, documentos iconográficos e registros estatísticos.

Rodrigues (2007) nos faz lembrar sobre documento como fonte material de informações que a sua materialidade não está restrita apenas no formato papel impresso, isto é, existem diversos suportes documentais de informação para pesquisa, a exemplo de cartas, diários, *folders*, catálogos, convites, certidões,

escrituras, testamentos, inventários, fotografias, quadros, artefatos, fitas gravadas (cassetes, filmes), CDs (Rodrigues, 2007; Severino, 2007; Gil, 2010), assim como, cartões postais, prontuários, DVDs, *Blu Ray*, entre outros.

Estes suportes podem ser encontrados tanto nos formatos físicos e impressos, quanto digitais ou digitalizados. Ressalta-se, ainda, do surgimento, na atualidade, de plataformas digitais que são tecnologias digitais de informação e comunicação, nas quais são utilizadas, também, para pesquisa ou estudos como fonte de informação, haja vista, trazerem, veicularem, divulgarem e disseminarem conteúdo informacional relevante e significativo, tais como *Podcast*, *Youtube*, *Facebook*, *Instagram*, entre outras.

Outra informação importante, a respeito das fontes documentais em uma pesquisa documental, ressaltada por Severino (2007, p. 123), faz referência a seus conteúdos textuais, tendo em vista, que as mesmas, ainda, não passaram por nenhum tratamento analítico, isto é, “[...] são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.”

No referente à pesquisa bibliográfica, ela é elaborada ou realizada com base em conteúdo informacional registrado anteriormente, ou seja, já publicado, por meio de material bibliográfico em suporte impresso ou digital, disponibilizado em bibliotecas e bases de dados, sendo os mais utilizados nas pesquisas livros, capítulos de livros, artigos de revistas científicas e anais de eventos científicos, matérias de jornais, TCC, dissertações e teses (Severino, 2007; Gil, 2010; Mazucato, 2018).

A pesquisa acadêmico-científica requer, praticamente, em algum momento, no seu processo de desenvolvimento a utilização da pesquisa bibliográfica, até porque na maioria dos TCC, dissertações e teses, encontra-se uma seção destinada à revisão de literatura ou revisão bibliográfica “[...] que é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema.” (Gil, 2010, p. 29-30).

Ainda, levando em consideração a utilização da pesquisa bibliográfica na feitura do trabalho acadêmico-científico, “Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (Fonseca, 2002, p. 32 *apud* Silveira; Córdova, 2009, p. 37).

Severino (2007, p. 122) salienta que “O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” dos materiais bibliográficos buscados e levantados e, posteriormente, venha a realizar

leitura, fichamento, análise e interpretação sobre o tema. A leitura é uma fase bastante importante e quando esta é feita de maneira “[...] atenta e sistematizada acompanhada de resenhas, anotações e fichamentos, [...] por sua vez, servirão de subsídios e de fundamentação teórica para a feitura da pesquisa. [...]” (Fontana, 2018, p. 66).

O fato é que a pesquisa bibliográfica oferece o suporte desde o início de escolha do tema de estudo a ser investigado e, principalmente, está presente em quase todas as etapas ou fases da pesquisa em que o pesquisador se encontra quanto ao processo de elaboração e produção do seu trabalho acadêmico-científico, a exemplo do trabalho final de conclusão ou relatório final (Rodrigues, 2007; Gil, 2010).

Quanto aos objetivos, se destacaram na forma, neste estudo, dois tipos de pesquisa: exploratória e descritiva, haja vista, respectivamente, o pesquisador ter pouca experiência com o objeto estudado, assim como, não vem resolver situações problemáticas intrínsecas e extrínsecas do objeto investigado, nem tem a pretensão de explicá-lo e aprofundá-lo; e, por trazer elementos e dados informacionais sobre o objeto de estudo retirados dos documentos institucionais (programas de ensino), além de informações extraídas dos materiais bibliográficos já publicados de estudos anteriores, isto é, são partes imprescindíveis no processo de feitura deste trabalho e que compõem a fundamentação e o embasamento teórico-metodológico.

Para Gil (2010), a pesquisa exploratória proporciona ao pesquisador um contato com mais familiaridade e proximidade com o problema estudado, na perspectiva de deixá-lo mais explícito; enquanto no seu planejamento é bastante flexível, devido ao fato de considerar variados aspectos e características relativos ao fenômeno estudado.

Na concepção de Severino (2007), esta pesquisa “[...] busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação [...]” do mesmo.

A pesquisa exploratória, quanto à finalidade, ela vem a descortinar o tema, reunindo dados informacionais gerais em relação ao objeto (Rodrigues, 2007). O autor, ainda, informa que este tipo de pesquisa,

[...] Não pretende resolver problemas. Não se propõe a explicar fenômenos. Não se destina a compreender a intimidade das subjetividades. Nem mesmo pretende descrever detalhes intrincados de fenômenos complexos. A pesquisa exploratória destina-se a esclarecer do que se trata, a reconhecer a natureza do fenômeno, a situá-lo no tempo e no espaço, a inventariar suas manifestações

variadas, seus elementos constitutivos ou as contigüidades [sic] presentes à sua manifestação (Rodrigues, 2007, p. 29).

A descrição trazida pelo autor acima corrobora com a proposição no processo de feitura e desenvolvimento do presente trabalho de pesquisa.

Quanto aos aspectos e características relacionados à pesquisa descritiva, primeiramente, Silveira e Córdova (2009, p. 35) nos trazem alguns exemplos imbricados neste tipo de estudo, como: “[...] estudos de caso, análise documental, pesquisa *ex-post-facto*”, sendo a análise documental mais evidenciada no presente estudo. O referido tipo de pesquisa tem a pretensão de descrever sobre fatos e fenômenos pertencentes à determinada realidade. Contudo, em determinadas momentos pode ocorrer por parte do pesquisador a não existência de um exame crítico das informações atinentes aos fatos e fenômenos do estudo, assim como, seus resultados podem se apresentar equivocados (Triviños, 1987 *apud* Silveira; Córdova, 2009).

Rodrigues (2007, p. 29) diz que “Por meio da descrição, poderá o pesquisador buscar, além da análise ou da base para tanto, a totalidade do objeto estudado, sem a preocupação com detalhes que a investigação não persiga [...]”.

Na concepção de Gil (2010), a maior parte no processo de desenvolvimento das pesquisas se classifica como descritivas e quando tem propósitos profissionais, geralmente, são efetuados de tal maneira que, provavelmente, se enquadram nesta categoria. Então, levando em consideração propósitos profissionais na realização de determinada pesquisa, o presente estudo se encaixa, também, nesta classificação, tendo em vista, realizar a identificação da abordagem da temática história e cultura indígena nos conteúdos programáticos (planos de ensino) e das atividades ministradas (diários de classe) de docentes de CTIEM do IFTO, como instituição de educação profissional técnica de nível médio.

E, por fim, a pesquisa se utilizou da abordagem qualitativa, na perspectiva da preocupação com um determinado nível de realidade e do aprofundamento no universo das significações das ações do objeto (fenômeno) investigado (Minayo, 1996). Esta pesquisa é, predominantemente, ponderada, analítica e interpretativa de “[...] dados relativos à natureza dos fenômenos, sem que os aspectos quantitativos sejam a sua preocupação precípua, [...] não denota filiação teórico-metodológica, nem implica o uso de hipótese, de experimentação ou de qualquer outro detalhe.”

(Rodrigues, 2007, p. 38-39). A abordagem qualitativa se vale da razão discursiva (Rodrigues, 2007).

De acordo com Appolinário (*apud* Rodrigues, 2007, p. 39), “[...] a pesquisa qualitativa preocupa-se com fenômenos [...]” remetendo-os à interpretação e análise subjetiva de fatos feitas por um observador (o pesquisador). Além disso, a pesquisa qualitativa leva em consideração diversos componentes de uma situação ou circunstância “[...] e suas interações e influências recíprocas considerando uma visão/perspectiva holística.” (Fontana, 2018, p. 60). Isto é, busca-se entender o fenômeno pesquisado a partir do todo e sua realidade por completo.

2.3 O lócus

Primeiramente, é imperativo mencionar que as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) no Brasil, pelo fato de que estas no seu processo histórico, se destacam como instituições educacionais de qualidade e excelência nos procedimentos de ensino-aprendizagem na educação básica (ensino médio) e educação profissionalizante (ensino profissional técnico), pois são consideradas como possuidoras de modelos eficientes de ensino, tendo em vista, a formação profissional técnica qualificada para o mundo do trabalho do educando, ou, ainda, como, consequência, leva o educando às universidades renomadas no país, conforme o alto índice de aprovação (Menezes, 2001a, b).

Partindo dessa premissa de qualidade e excelência dos ensinos médio e profissionais técnicos realizados nestas instituições educacionais federais instaladas nas capitais dos estados do Brasil e em algumas cidades, então, houve a incumbência de expandir este tipo de ensino para outras localidades e rincões deste país continental, com a finalidade de oportunizar melhores condições educacionais para jovens e adultos.

Desta maneira, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, consequentemente, criaram-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em todos os estados, sendo, atualmente, ligadas a mais de 661 unidades, nas quais estão vinculadas a 38 Institutos Federais, a 02 Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas

técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II (Brasil, 2008a). Devido a sua magnitude com a incorporação, na maioria dos estados, de escolas técnicas e agrotécnicas federais para a criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e das citadas instituições educacionais federais vinculadas a Rede Federal, estas passam a ser, conforme o art. 2º desta Lei,

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...] (Brasil, 2008a).

O estado do Tocantins insere-se neste cenário de criação de IFs, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas (ETF-Palmas) e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (EAF-Araguatins) e, assim, criando o Instituto Federal do Tocantins (IFTO). O IFTO, dentro do sistema educacional no Brasil, é uma instituição de educação profissional e tecnológica de ensino configurada para atuar na educação superior, básica e profissional, de acordo com o art. 2º, da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008a), sendo especializada na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT), em diferentes níveis e formas de articulação com as demais modalidades para o desenvolvimento da educação brasileira (Brasil, [2018b]) e “[...] na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas/andragógicas” (IFTO, 2021a).

No estado do Tocantins, o IFTO abrange todas as suas microrregiões, por meio da Reitoria sediada na capital Palmas-TO e de suas onze unidades nos municípios do estado e estas localizadas e instaladas em oito *campi*: Araguaína, Araguatins, Colinas do Tocantins, Dianópolis, Gurupi, Palmas, Paraíso do Tocantins e Porto Nacional; e, três *campi* avançados: Formoso do Araguaia, Lagoa da Confusão e Pedro Afonso (IFTO, 2021b).

Nesta instituição educacional, os níveis de cursos ofertados, primeiramente, estão voltados para o ensino técnico nas formas subsequente, concomitante e integrada ao ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA) do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); outra parte no ensino superior, graduação em bacharelados, licenciaturas e tecnológicos; na pós-graduação *lato* e *stricto sensu*; e, ainda, na formação inicial e continuada (FIC). Estes níveis de ensino são ofertados e

realizados nas modalidades presenciais e em educação à distância (IFTO. *Campus Palmas*, 2018).

Pelo fato de o IFTO inserir-se no sistema educacional em tanta diversidade de ensino, níveis, tipos, formas e modalidades de educação, seu corpo docente e técnico administrativo em educação se veem envoltos neste ensino múltiplo, onde o professor proporciona ao alunado uma aprendizagem conjugada com o conhecimento teórico-prático e, com isso, promova “[...] a integração e a verticalização da educação básica com a educação profissional e educação superior” (IFTO. *Campus Araguatins*, 2022).

E, nesta perspectiva, o IFTO se faz imperativo no estado do Tocantins, enquanto instituição de educação profissional técnica e com características educacionais diversificadas, na perspectiva de formação de profissionais qualificados, de excelência e atuantes quanto às demandas dos arranjos sócio-produtivos locais em que suas unidades (*campi*) estão inseridas, com alinhamento do tripé ensino, pesquisa e extensão com ênfase na inovação tecnológica de produtos e serviços e, assim, proporcionado o desenvolvimento educacional, científico e tecnológico do estado do Tocantins e, conseqüentemente, promovendo “[...] o desenvolvimento do país quanto às demandas da sociedade” (IFTO, 2021b).

Como já citado, o IFTO representado pela Reitoria com sede na capital Palmas e pelos seus onze *campi* posicionados e localizados nas microrregiões do estado do Tocantins, também, já elencados, no que diz respeito à disponibilidade e oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, de acordo com a Pró-reitoria de Ensino (PROEN) da Reitoria do IFTO, nos referidos *campi*, são ofertados à comunidade escolar da educação básica 28 (vinte e oito) cursos técnicos integrados ao ensino médio (IFTO. Pró-reitoria de Ensino, 2022a), nos quais foram implantados, conforme os arranjos sócio-produtivos locais, tendo como base o agrupamento dos cursos em eixos tecnológicos⁴ com a respectiva categorização elencado pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos-CNCT⁵ (Brasil, 2016b).

⁴ Os cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTO estão agrupados em nove eixos tecnológicos do CNCT, são eles: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Industrial; Recursos Naturais; Turismo, Hospitalidade e Lazer.

⁵ “O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral. É um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio” (Brasil, 2016b, p. 8).

Por conseguinte, para ser autorizado o funcionamento dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFTO é imprescindível e obrigatória a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e, posteriormente, encaminhado para a análise e aprovação nas instâncias competentes desta instituição educacional de ensino, respectivamente, pela Diretoria de Ensino Básico e Técnico (DIREBT) da PROEN da Reitoria e pelo Conselho Superior (Consup).

Todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidos pelos *campi* do IFTO funcionam na modalidade presencial e na forma integral. Na educação profissional técnica de nível médio, de acordo com Art. 36-B, inciso I, da Lei nº 11.741/2008 que altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDBEN), ela é desenvolvida de forma articulada ao ensino médio e, ainda, conforme o Art. 36-C, inciso I, o educando realiza na mesma instituição educacional o ensino médio integrado, isto é, a educação básica e educação profissional técnica (Brasil, 1996b, 2008b).

Portanto, o IFTO implementa nas suas unidades (*campi*) a educação profissional técnica de ensino médio, oferecendo ensino médio integrado (cursos técnicos integrados ao ensino médio) aos educando, permitindo-lhes que no seu processo de ensino-aprendizagem voltado na perspectiva da formação propedêutica⁶ (ensino médio) e profissional (ensino profissional técnico de nível médio), sendo este processo intrinsecamente feito, ministrado e realizado por intermédio de docentes (PEBTT) de áreas de conhecimento e eixos tecnológicos, além de ações, atividades e serviços desempenhadas, de forma intrínseca e extrinsecamente, por equipes pedagógicas e técnicas administrativas.

Diante da perspectiva de formação propedêutica e técnica-profissional do educando, os CTIEM do IFTO visam proporcionar, propiciar, possibilitar e garantir

⁶ De acordo com Araújo e Lima (2018, p. 23), mesmo que o ensino médio se caracterize como educação propedêutica na formação educacional inicial do educando, a LDB entende e mantém a ideia de que, mediante este nível de ensino, os educandos “[...] sejam preparados para o mundo do trabalho por meio da compreensão dos princípios e fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos”. Contudo, em debate levantado e ocorrido, Colóquio Ensino Médio Integrado e Educação Profissional, na Conferência Nacional de Educação Básica, em Brasília, no dia 16 de abril de 2008, o professor Dante Henrique Moura, do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet-RN) do Rio Grande do Norte, hoje, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), ao referir-se a formação propedêutica oferecida ao educando, na forma de educação profissional técnica integrada ao ensino médio, no processo de ensino-aprendizagem, explana e enfatiza o seguinte: “[...] o ensino médio na modalidade profissional oferece tanto o conteúdo propedêutico (geral) quanto o técnico, permitindo que o estudante seja qualificado para enfrentar as exigências elevadas do mercado de trabalho. ‘O ensino médio integrado oferece uma formação humana integral ao indissociar trabalho, ciência, cultura e tecnologia’, [...]” (Machado, 2008).

aos estudantes, ao longo do período letivo no seu processo de ensino-aprendizagem, “[...] competência [...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (IFTO. *Campus Avançado Formoso do Araguaia*, 2022, p. 11). E, além disso, como diz o professor Dante Henrique Moura, que o ensino médio integrado ofereça aos aprendizes uma formação humana integral.

Esta formação humana integral se torna concreta e plena quando são trazidos e levantados temas e temáticas diversificados, – que não somente aqueles comuns e universais repassados e perpetuados dentro de uma única cosmovisão, aspecto ou perspectiva –, nos quais podem ser trabalhados, estudados e pesquisados ao longo do período letivo, isto é, trazer e levantar temas e temáticas diversos, considerados “complexos” ou pouco elucidados e aprofundados no ambiente escolar no processo de ensino com aprendizagem dos aprendizes, fazendo com que levem em consideração determinados temas e temáticas propostos e não propostos nos conteúdos programáticos nos planos de ensino/planos de aula, sob a concepção do entendimento, compreensão e conhecimento, além de proporcionar e provocar diálogo, debate e reflexão e, conseqüentemente, de maneira interpretativa suscitem pensamento ou senso crítico-reflexivo e consciente ao longo do desenvolvimento educacional.

Este pensamento crítico e de reflexão é uma via de mão dupla entre educador-educando, corroborando com o enfatizado por Freire (2013, p. 116), entendendo o processo de fazer ensinando e aprendendo se realizar quando “[...] com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem [...]”.

Neste sentido, o educador traz ou mostra um determinado tema ou uma temática que esteja elencado ou não no conteúdo programático proposto, – no caso que o tema ou temática não esteja inserido, pode ser sugerido e entrar como tema transversal –, de uma disciplina ou unidade curricular para o diálogo, debate e reflexão, no qual incorra e instigue no educando a compreensão e entendimento do objeto estudado, incitando sua curiosidade e, assim, estimulando-o na continuidade da “[...] busca permanente que o processo de conhecer implica” (Freire, 2013, p.

116), além disso, o objeto estudado seja interpretado diante da realidade que o cerca e de outras realidades, para com isso, venha a suscitar seu pensamento crítico-reflexivo sobre tal objeto (tema ou temática).

Levando em consideração tema ou temática inserido e proposto no conteúdo programático de uma unidade curricular (disciplina) que precisa ser mais elucidado, abordado e aprofundado para o diálogo, debate e reflexão, no ambiente escolar, diz respeito a temática história e cultura indígena brasileira, na qual esta seja feita, realizada, mostrada e apresentada com conteúdo informacional sobre outras cosmovisões e epistemologias dialéticas, especificamente, trazida e relatada pelos próprios indígenas, para com isso, se conduza ao entendimento, compreensão e conhecimento da história e cultura contada e narrada de maneira mais próximo da realidade desses povos. E, nesta perspectiva, venha a coadunar com o preconizado pela Lei nº 11.645/2008, pois esta reforça e lembra aos estabelecimentos escolares públicos e privados, a obrigatoriedade de se trabalhar com a referida temática de fato (Brasil, 2008c).

Diante desses fatos, para saber como a temática história e cultura indígena ou dos povos indígenas está sendo inserida, mencionada, apresentada e abordada no ambiente escolar, resolveu-se escolher duas unidades escolares (*campi*) do IFTO, dentre suas onze unidades (*campi*). A escolha das duas unidades escolares do IFTO, – denominadas *Campus* Avançado Formoso do Araguaia e *Campus* Gurupi –, sendo estas localizadas nos municípios de Formoso do Araguaia e Gurupi, se deu devido aos seguintes fatores: 1) Por terem ensino médio na forma integrada, isto é, faz parte da educação básica pública; 2) A existência de povos indígenas que habitam nas adjacências; 3) O pesquisador trabalhar no *Campus* avançado Formoso do Araguaia; 4) A busca de mais dados informacionais sobre abordagem da temática no *Campus* Gurupi; e, 5) A um aprofundamento nos resultados e discussão, conforme a análise dos dados informacionais colhidos das referidas unidades escolares.

Nesta perspectiva, os *campi* escolhidos do IFTO (Avançado Formoso do Araguaia e Gurupi) para o processo de desenvolvimento da pesquisa aplicada, tendo em vista, as duas unidades escolares oferecerem ensino médio, na forma integrada, isto é, o ensino que compõe a educação básica e educação profissional técnica pública, são contextualizados, brevemente, a seguir:

a) *Campus Avançado Formoso do Araguaia* – em agosto de 2014, foram iniciadas pelo IFTO, no município de Formoso do Araguaia (*Campus Avançado Formoso do Araguaia*) – como polo –, algumas atividades e ações voltadas à EPT, de maneira mais rápida e num período mais curto de duração, por meio de cursos de FIC ou qualificação profissional, no qual são ofertados no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), mediante orientação do documento Guia Pronatec de cursos de FIC, publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC (Brasil, 2016c). O Pronatec é um programa que proporciona e leva EPT, em várias áreas, de maneira gratuita, com a finalidade de oportunizar capacitação e qualificação profissional para trabalhadores ou aqueles que venham a se inserir no mercado de trabalho (IFTO. *Campus Avançado Formoso do Araguaia*, 2016).

Observou-se, então, o aceite e a adesão da população local por alguns cursos de formação/capacitação voltada para o ensino-aprendizagem profissional técnico e, então, desencadeou na procura e busca por uma qualificação mais aprofundada. Consoante a estes anseios, o IFTO, em 24 de janeiro de 2015, iniciou a implantação de mais uma de suas unidades, o *Campus Avançado Formoso do Araguaia*, lançando dois cursos técnicos nos eixos tecnológicos voltados a recursos naturais e informação e comunicação baseados no CNCT, por conta dos arranjos sócio-produtivos locais, sendo um Técnico em Agricultura e o outro Técnico em Informática, ambos nas formas subsequentes ao ensino médio, na modalidade presencial (IFTO. *Campus Avançado Formoso do Araguaia*, 2016, 2022).

A princípio, o *Campus Avançado Formoso do Araguaia* do IFTO encontrava-se em instalações provisórias, no prédio da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura de Formoso do Araguaia, mas necessárias na época, no intuito para que fossem iniciadas suas atividades educacionais voltadas para o ensino profissional técnico. Atualmente, desde março de 2015, o *campus* localiza-se em um prédio cedido pela mesma Prefeitura e faz suas atividades técnica-administrativas e educacionais, ofertando cursos, nas formas e modalidades, tais como Técnicos em Agricultura e Informática Integrados ao Ensino Médio, presencial; Educação de Jovens e Adultos (EJA) EPT em Agricultura Familiar, presencial; e, Pós-graduação

lato sensu em Educação e Tecnologias Digitais, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a distância.

b) *Campus* Gurupi – no dia 20 de setembro de 2010, foi realizada a aula inaugural do IFTO, no município de Gurupi (*Campus* Gurupi), ofertando, inicialmente, os cursos: Técnico em Agronegócios, na forma integrada ao ensino médio; Técnicos em Edificações e Artes Dramáticas, na forma subsequente ao ensino médio; e, graduação em Artes Cênicas, na forma de licenciatura. Todos os cursos realizaram-se na modalidade presencial.

Atualmente, com o passar dos anos, houve a necessidade de mudanças na oferta de cursos, por conta das demandas locais e das regiões adjacentes, na perspectiva de atendimento aos arranjos sócio-produtivos locais, como também, por consequência, resultou no crescimento do referido *campus*, nos aspectos relacionados à ampliação na infraestrutura; às alterações e encerramentos de cursos e, ainda, à criação, implantação e execução na oferta de outros cursos, em alguns níveis da educação; e, principalmente e consequentemente, ao aumento no quadro de recursos humanos (servidores, funcionários terceirizados, bolsistas e estagiários).

Diante deste cenário, o *Campus* Gurupi do IFTO tem ofertado e proporcionado ensino-aprendizado em níveis educacionais à comunidade local e adjacente, os seguintes cursos⁷, a saber: 1) na modalidade presencial – FIC concomitante por intercomplementaridade ao ensino médio e FIC/qualificação integrado ao ensino médio para a EJA/PROEJA, respectivamente, em Cuidador de Idoso, e Operador de Computador; Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Administração, Agropecuária, Edificações e Teatro; Graduações em Engenharia Civil, bacharelado; Teatro, licenciatura; e, Gestão Pública e Produção de Grãos, tecnólogo; e, Pós-graduações *lato sensu* em Arte Educação e Agropecuária Tropical; e, 2) na modalidade a distância – Técnicos subsequentes ao ensino médio em Agronegócio e Edificações – subsequente a distância.

⁷ Informações coletadas, a respeito dos cursos ofertados no *Campus* Gurupi do IFTO, nas páginas da *web* do IFTO *Campus* Gurupi e Reitoria, respectivamente, encontradas nos endereços eletrônicos <http://www.ifto.edu.br/gurupi/campus-gurupi/cursos> e <http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/ppc/campus-gurupi>. Além das páginas da *web*, também, obteve-se a confirmação pela Coordenação de Registros Escolares (CORES) do *Campus* Gurupi. Ressalta-se que o Curso Técnico em Teatro integrado ao ensino médio foi criado neste ano de 2023 e será ofertado e iniciado em 2024, desta maneira, este curso não entrou na coleta de dados.

Ressalta-se que o IFTO, representado pela Reitoria e seus onze campi (unidades educacionais) faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), sendo uma instituição federal pluricurricular, *multicampi* e, ainda, plural e diversificada que trabalha da área educacional de ensino-aprendizado, no âmbito da educação superior, básica e profissional e tecnológica, na qual abrange e oferta cursos FIC ou qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio, nas formas de articulação concomitante, subsequente, integrada ao ensino médio e educação de jovens e adultos; e, educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, ou seja, atua no ensino superior (bacharelado e licenciatura) e de pós-graduação (*lato e stricto sensus*), conforme estabelece a Lei nº 11.741/2008, em seu art. 1º e a Lei nº 11.892/2008, em seu Art. 2º, respectivamente (Brasil, 2008a, b). Em virtude disso, integra, engloba e articula no seu âmbito do fazer no processo no ensino-aprendizagem, em quase todos os níveis de educação.

Os *campi* do IFTO escolhidos e citados, como sendo unidades educacionais públicas da esfera federal mantida com recursos públicos oriundos dos impostos da sociedade brasileiro, são notadamente unidades que estão a serviço da comunidade, no sentido de proporcionar educação pública e de qualidade, assim como de atender e ofertar formação/capacitação e qualificação profissional técnica, com abordagem multidisciplinar, na qual o ensino-aprendizado é mediado na perspectiva da inclusão, pluralidade e diversidade.

2.4 Coleta de dados

A coleta de dados é a etapa da pesquisa, na qual delinea o pesquisador na identificação do procedimento a ser adotado, pois no delineamento que se refere ao planejamento da pesquisa, envolve, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 32), “[...] diagramação, previsão de análise e interpretação de coleta de dados, considerando o ambiente em que são coletados e as formas de controle das variáveis envolvidas”. Acrescenta-se, também, que é na coleta de dados onde as informações/dados são buscadas e geradas, na perspectiva de elucidação do fenômeno com a qual o pesquisador almeja desvendar (Gerhardt *et al.*, 2009). Para tanto, além dessas características da coleta de dados, as técnicas utilizadas na condução da investigação precisam estar adequadas e condizentes com o método escolhido, pois

este nos encaminha para a resolução da questão-problema e da própria definição das técnicas (Gastão, 2007).

No referente a identificação do delineamento e este como sendo um importante elemento, pois é o caminho adotado no delineamento, por meio da identificação, que se segue na coleta de dados. Neste sentido, na perspectiva de Prodanov e Freitas (2013), a coleta de dados pode ser enquadrada em dois grandes grupos de delineamentos: 1º grupo – que se valem das chamadas fontes de papel e, também, fontes digitais (pesquisa bibliográfica e pesquisa documental), ressaltando que as fontes digitais são utilizadas com mais frequência, em razão da facilidade, disponibilidade e acessibilidade na busca dos materiais bibliográficos; e, 2º grupo – cujos dados são fornecidos por pessoas (pesquisa experimental, pesquisa *ex-postfacto*, o levantamento, o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa participante) e, ressalta-se que, estes dados podem ser obtidos mediante aplicação de instrumentos (formulário, roteiro de entrevista, questionário) ou outros meios ou técnicas (observação, anotação).

Ressalta-se de imediato que, no caso do segundo grupo de delineamento na coleta de dados, a pesquisa não se utilizou do mesmo, devido à fatores relacionados à definição do modelo de pesquisa; e, aos documentos institucionais (programas de ensino) utilizados e apresentados, posteriormente.

Pretendeu-se realizar um levantamento de dados sobre estratégias de ensinagem desenvolvidas no ambiente escolar (sala de aula), nos Planos de Ensino e Diários de Classe e, posteriormente, se utilizar do instrumento de coleta de dados, por meio do questionário com perguntas relacionadas às estratégias de ensinagem, com base nas 20 (vinte) estratégias de ensinagem elaboradas pelas autoras Anastasiou e Alves (2005), aplicando-o com os docentes das unidades curriculares de Arte, Língua Portuguesa e História.

Entretanto, esta intenção de levantamento de informações de investigação, no momento não foi possível desenvolver, por conta do foco da presente pesquisa está voltada na identificação da temática história e cultura indígena, povos indígenas do Tocantins, em específico, dos povos indígenas Javaé, em conformidade com a Lei nº 11.645/2008, além disso, o pesquisador precisaria fazer mudanças no aprofundamento teórico-metodológico acerca do tema estratégias de ensinagem no processo do ensino-aprendizagem e, assim, o foco da pesquisa iria para outro viés.

Desta maneira, a ideia de investigação ficará para estudos ou pesquisas futuras com mais aprofundamento nas informações levantadas.

Destarte, ao considerar o modelo de pesquisa definido para o presente estudo, este se valeu do grupo das chamadas fontes de papel e digitais, sendo estas inseridas nas pesquisas bibliográficas e documentais como tipos de técnicas de coleta de dados que nos são apresentadas e importantes na feitura de determinado estudo (Gerhardt *et al.*, 2009), em razão da utilização de fontes bibliográficas e documentos institucionais (programas de ensino) e, portanto, se configurou na identificação nesse grupo de delineamento, no qual vai se verificando e se observando no processo descritivo nesta subseção da trajetória metodológica.

Com o grupo de delineamento estabelecido no levantamento da coleta de dados do estudo, partiu-se para os caminhos levados e desencadeados quanto a geração das informações e dos dados relacionadas ao assunto pesquisado. Sendo assim, a primeira geração de informações e dados, se deu por meio da pesquisa bibliográfica, na perspectiva de entender e compreender fenômenos do objeto de investigação e dos objetivos elencados. Ao se utilizar da pesquisa bibliográfica, entende-se que ela se encontra ao longo de todo o processo de desenvolvimento do trabalho acadêmico e, para isso acontecer, este pesquisador se reportou à algumas etapas designadas por Gil (2010), tais como: levantamento bibliográfico, busca de fontes, leitura do material, fichamento e redação do texto.

Levando em consideração às etapas, realizou-se levantamento bibliográfico acerca do objeto de investigação e dos objetivos elaborados, no qual recorreu-se na busca em bibliotecas físicas, plataformas e bases de dados informacionais confiáveis veiculadas na *web*, tais como: bibliotecas dos *campi* Avançado Formoso do Araguaia e Gurupi do IFTO, Biblioteca Digital Curt Nimuendajú, Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), entre outros veículos que propagam e divulgam informação com acesso aberto à documentos publicados.

A busca de material bibliográfico, – cujo o conteúdo informacional se encontra registrado em suportes físicos e digitais, sendo divulgados, disponibilizados e acessíveis em bibliotecas físicas e digitais, plataformas e bases de dados de busca na *web* –, iniciou-se com a seleção e escolha dos descritores ou palavras-chave, ao passo que estes estariam intrinsecamente e extrinsecamente relacionados com o objeto de pesquisa investigado. E, a partir dessa diretriz, os descritores ou palavras-

chave selecionados e escolhidos foram os seguintes: povos indígenas, povos indígenas Javaé, Lei nº 11.645/2008.

Os referidos descritores foram fundamentais, pois possibilitaram encontrar as fontes bibliográficas de documentos textuais disponíveis e acessíveis na *web*, em suporte digital, tais como: livros digitalizados, *e-books*, capítulos de livros, artigos científicos de periódicos, artigos científicos completos de anais de eventos, TCC, dissertações e teses. Ao escolher estas fontes bibliográficas, teve-se o cuidado de selecioná-las, em sua maioria, mediante critérios voltados à autoria indígena e/ou não indígena; à conteúdo temático de interesse, específico, ao assunto tratado na pesquisa; e, à data de publicação (Severino, 2007). No referente a este último critério, priorizou às publicações mais recentes, dos últimos quinze (15) anos, levando em consideração a publicação da Lei nº 11.645/2008.

As fontes bibliográficas foram imprescindíveis no processo de feitura na contextualização do objeto de investigação e, por conseguinte, deu alicerce na estruturação, formulação, desenvolvimento e elaboração da fundamentação teórico-metodológica da presente pesquisa aplicada e do produto final.

Discorrendo, ainda, a respeito das fontes bibliográficas como sendo elementos fundamentais de ideias na elaboração de propostas de projetos de pesquisa ou trabalhos técnico-acadêmico-científicos, é importante frisar que elas são utilizadas antes e durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa (Gil, 2010), tendo em vista, nos auxiliarem no entendimento, compreensão e contextualização com a utilização e o manuseio de informacionais textuais e/ou não textuais relevantes quanto a abordagem do conteúdo temático do objeto investigado para a elaboração e execução da pesquisa acadêmico-científica.

Outra questão primordial para o surgimento das informações na coleta de dados da presente pesquisa se constituiu por meio de levantamento documental, no qual se utilizou de documentos institucionais (programas de ensino) elaborados, produzidos e publicizados nos *campi* Avançado Formoso do Araguaia e Gurupi do IFTO.

Entretanto, para o início do levantamento dos documentos institucionais (programas de ensino) dos citados *campi* do IFTO, foi necessário escolher, em primeiro lugar, o nível de ensino, diante da oferta dos vários níveis, etapas, tipos de cursos, formas, modalidades e áreas abrangidos por esta instituição de ensino. Em virtude disso, resolveu-se priorizar o nível de ensino da educação básica, a etapa de ensino médio, o tipo de curso da EPT de Nível Médio, a forma integrada, a

modalidade presencial e qualquer área de conhecimento/eixo tecnológico ofertada nos *campi* do IFTO. Ao passo, também, que esse nível de educação traz todo o período do seu currículo escolar ministrado, vindo ao encontro no estabelecido na Lei nº 11.645/2008, em seu § 2º, do Art. 1º, quanto aos conteúdos programáticos, nos quais remetem a abordagem da temática história e cultura dos povos indígenas brasileiros, que são ministrados e/ou feitos no âmbito de todo o currículo escolar, em específico, estando localizada nas unidades curriculares (disciplinas) de arte, língua portuguesa e história (Brasil, 2008c).

A princípio, os primeiros documentos (programas de ensino) da instituição buscados foram os **Projetos Pedagógicos de Curso** dos cursos técnicos integrados ao ensino médio vigentes. E, posteriormente, num segundo momento, como parte essencial do levantamento de informações da pesquisa, buscou-se outros programas de ensino (documentos institucionais), tais como **Planos de Ensino e Diários de Classe** das unidades curriculares (disciplinas) de **arte, língua portuguesa e história**. As referidas unidades curriculares (disciplinas) elencadas foram escolhidas, por conta da Lei nº 11.645/2008, em seu § 2º, do Art. 1º. Além disso, de cada *campus*, selecionou-se os cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados e em andamento, priorizando o recorte temporal das turmas do período letivo do currículo escolar de 2020 a 2022. Desta maneira, os CTIEM encontrados, nos *campi* Avançado Formoso do Araguaia e Gurupi do IFTO⁸, neste recorte temporal de 2020 a 2022, foram os seguintes: a) CTIEM em Agricultura – *Campus* Avançado Formoso do Araguaia; e, b) CTIEM em Administração, Agronegócio e Edificações – *Campus* Gurupi.

Nos programas de ensino (documentos institucionais) citados, acrescenta-se, ainda, diante do recorte temporal, que se considerou a elaboração dos planos de ensino das unidades curriculares (disciplinas) mencionadas no parágrafo acima, assim como, o fechamento dos diários de classe das mesmas, respectivamente, referentes ao ciclo de todo o período do currículo escolar (anos 2020-1ª série, 2021-2ª série e 2022-3ª série) dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, como dito

⁸ Outros CTIEM encontravam-se ofertados e em andamento, como o CTIEM em Informática do *Campus* Avançado Formoso do Araguaia e o CTIEM em Agropecuária do *Campus* Gurupi, no entanto, não foram considerados para entrar na pesquisa, devido ao fato de que foram autorizados pelo CONSUP/IFTO, respectivamente, pela Resolução n.º 77/2020/CONSUP/IFTO e Resolução n.º 76/2020/CONSUP/IFTO, ambas datadas de 26 de novembro de 2020. E, por conseguinte, os referidos CTIEM foram implantados e ofertados para iniciar, em 2021. Então, por conta de suas implantações, em 2021, não fecharia todo o período letivo do currículo escolar, dentro do recorte temporal de 2020 a 2022 designado na pesquisa.

ofertados e em andamento, dos *campi* Avançado Formoso do Araguaia e Gurupi do IFTO, isto é, das turmas com entrada no ano de 2020 e com encerramento no ano de 2022 do ciclo do currículo escolar. Além disso, porque estes programas de ensino (documentos institucionais) disponibilizam informações descritos textualmente e publicizados por suas unidades educacionais e são portadores de dados que foram relevantes e, por sua vez, possibilitaram na constituição e elaboração dos resultados e discussões da pesquisa.

É importante destacar que os documentos institucionais, que são os já mencionados programas de ensino, se constituíram como instrumentos para a coleta de dados desta pesquisa e, ainda, se configuraram essenciais no apanhado das informações e dos dados relacionadas aos objetivos formulados e ao objeto de investigação. No entanto, para a realização do apanhado, recorreu-se à elaboração de categorias, em razão de que, por meio delas, propiciou a organização e o registro das informações e dos dados, de maneira otimização. A elaboração das categorias foi apresentada e descrita, de forma detalhada, na subseção análise e interpretação dos dados.

2.5 Questões éticas

As pesquisas que envolvem seres humanos de maneira direta ou indiretamente precisam ser encaminhadas a um comitê de ética em pesquisa (CEP) da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sendo registradas e, posteriormente, avaliadas para aprovação. No entanto, algumas pesquisas são isentas da obrigação do envio ao CEP/CONEP, a exemplo de “[...] II – pesquisa que utilize informações de acesso público [...]; [e] III – pesquisa que utilize informações de domínio público” (Brasil, 2016d, p. 2).

Desta maneira, a presente pesquisa se enquadra na isenção da submissão do projeto de pesquisa ao CEP/CONEP da UFT ou mesmo para outra instituição que o tenha, pelo fato de ser uma pesquisa de levantamento investigatório em fontes bibliográficas de domínio público e documentos institucionais de acesso público, na qual se buscou materiais bibliográficos disponíveis e acessíveis em bibliotecas físicas, sítio institucional, plataformas e bases dados da *web*, para assim, proceder a elaboração e o desenvolvimento do relatório da pesquisa aplicada e do produto final quanto ao seu embasamento e sua fundamentação teórico-metodológico.

2.6 Análise e interpretação das informações

Com os materiais/fontes bibliográficos e os documentos institucionais (programas de ensino) buscados e levantados, o próximo passo foi a análise e interpretação dos dados, mediante a coleta das informações e/ou dados disponíveis, respectivamente, contidas nos textos das fontes bibliográficas de pesquisas e estudos; e, registros descritivos nos programas de ensino (documentos institucionais), como os Projetos Pedagógicos de Cursos, Planos de Ensino e Diários de Classe, que remetem aos objetivos propostos e o objeto de investigação do presente trabalho.

Os textos das fontes bibliográficas foram selecionados e escolhidos para compor a presente pesquisa, de acordo com informações que traziam e versavam sobre o objeto de investigação, como também, estavam em consonância com os objetivos propostos. Entretanto, no que se refere a efetuação da seleção e escolha dos textos das fontes bibliográficas, o pesquisador estabeleceu diretrizes e as executou da seguinte maneira: leitura de resumos de artigos de periódicos, TCC de graduação e especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado; e, leitura de prefácio ou introdução/apresentação e, também, verificação em sumários de seções nos livros e de capítulos nas coletâneas de livros.

No que concerne aos programas de ensino (documentos institucionais) dos referidos *campi* do IFTO, a extração das informações/dados coletadas e geradas foi inserida e apresentada em quadros, haja vista, possibilitarem melhores condições para análise e interpretação das mesmas. Na sequência, utilizou-se o editor de planilhas Excel na construção dos quadros e inserção das informações e dos dados extraídas dos documentos institucionais e, posteriormente, estes quadros foram transferidos para a seção resultados e discussão e, ainda, realizou-se alguns recursos de formatação, pois conforme Neves (2007, p. 61), quanto a forma de disposição e apresentação das informações e dos dados e os meios (instrumentos computacionais) são usados “[...] para facilitar a interpretação e análise dos dados”, assim como, otimizam tempo e contribuem na estética visual do trabalho acadêmico.

Reportando-se, ainda, aos programas de ensino (documentos institucionais), em suma, estes foram utilizados no presente trabalho acadêmico, haja vista, serem entendidos como técnicas de coleta de dados, pois possibilitaram à execução na

prática com a extração de informações e os dados relevantes e contribuidoras para o processo de constituição da análise e interpretação dos dados.

Este trabalho acadêmico se configurou dentro da pesquisa qualitativa, então, na análise das informações e/ou dos dados, se utilizou do discurso subjetivo mediante conteúdos textuais registrados e publicizados dos documentos institucionais e fontes bibliográficas para que se alcance os resultados esperados pelas questões levantadas pelo pesquisador na pesquisa (Quivy; Campenhoudt, 1995 *apud* Gerhardt, 2009) e, ainda, acrescenta Neves (2007, p. 64), quanto a escolha desse tipo de análise, ressaltando que o discurso subjetivo se desenvolve na análise das informações e/ou dos dados com o intuito de compor “[...] um caminho coerente e lógico que permita chegar a uma solução para o problema da pesquisa”.

Na construção dos quadros, outras técnicas são utilizadas na extração e no surgimento das informações/dados, nas quais o pesquisador precisa ficar atento no que concerne a organização para facilitação e otimização no ato do processo de análise e interpretação dos dados. Então, no que se refere a inserção das informações/dados nos quadros, elaborou-se campos nos seus cabeçalhos propiciando uma visualização mais detalhada destas, para assim, proceder com a análise e interpretação dos dados. Os campos criados, levando em consideração cada documento institucional (PPC, Planos de Ensino e Diários de Classe) coletado dos *campi* do IFTO, foram os seguintes:

- a) Nos PPC: UC - Unidade Curricular, CR - Conteúdo de Referência, PPC - Projeto Pedagógico de Curso, TIEM - Técnico Integrado ao Ensino Médio;
- b) Nos Planos de Ensino: PE - Plano de Ensino, CR - Conteúdo de Referência, Ementa, Bibliog - Bibliografia, BT - Base Tecnológica, UC - Unidade Curricular, CTIEM - Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio; e,
- c) Nos Diários de Classe: CM - Conteúdo Ministrado, DC - Diário de Classe, MBibliogr - Material Bibliográfico, UC - Unidade Curricular, CTIEM - Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

A contribuição da literatura pertinente contribuiu, significativamente, no direcionamento da produção e elaboração textual e descritiva da temática história e cultura indígena brasileira, principalmente, quanto aos povos indígenas Javaé, objeto de investigação desta pesquisa, tendo em vista, ser base de sustentação na análise e interpretação das informações coletadas, além de se configurar como

arcabouço teórico-metodológico, na qual fundamenta a seção resultados e discussão da pesquisa e, por conseguinte, implicou em subsídios na elaboração da ideia e/ou proposta do produto final, sendo este resultante da pesquisa aplicada.

2.7 Planejamento do trabalho metodológico: mudanças e contratempos

Desde a etapa do processo de seleção para entrada na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado profissional em educação) até o planejamento de elaboração e execução da pesquisa aqui classificada como aplicada juntamente com a proposta de produto final oriundo dos resultados da coleta de dados, a ideia inicial da proposta da pesquisa aplicada e produto final, tendo como objeto de investigação envolvendo a abordagem do tema povos indígenas, para o programa de pós-graduação profissional em educação da UFT, sofreu alterações e modificações ao longo do processo de estudos nas disciplinas no primeiro ano como mestrando, por conta das exigências de adaptação da pesquisa com foco na classificação como pesquisa aplicada. No entanto, o objeto de pesquisa abordando o tema povos indígenas permaneceu e seguiu como fator motivador nos estudos e investigações do pesquisador.

A questão seguinte se relacionou a conseguir os documentos institucionais relacionados aos programas de ensino (projetos pedagógicos de curso, planos de ensino e diários de classe) dos *campi* Avançado Formoso do Araguaia e Gurupi do IFTO, para gerar as informações e/ou dados desta pesquisa aplicada, a respeito da abordagem nos estudos da temática história e cultura indígena inserida/incluída nos mesmos e, posteriormente, coletá-las, analisá-las e interpretá-las. Para tanto, os procedimentos foram realizados da seguinte maneira:

- a) A princípio, cogitou-se trabalhar apenas com os seguintes documentos institucionais que foram os programas de ensino que se referiam aos planos de ensino das unidades curriculares (disciplinas) de Arte, Língua Portuguesa e História dos CTIEM dos *campi* Avançado Formoso do Araguaia e Gurupi do IFTO, para assim iniciar a coleta de dados. Então, o primeiro passo realizado se deu, por meio do envio de um e-mail (Apêndice A) para as gerências de ensino de cada *campi*, com o assunto: Solicitação dos Planos de Ensino dos Docentes período 2020-2022, constando na mensagem a explicação para a qual se destina, a finalidade, o título e o objetivo da pesquisa aplicada. As

gerências de ensino responderam, prontamente. No entanto, a gerência de ensino do *Campus* Avançado Formoso do Araguaia/IFTO encaminhou um número do processo do Sistema Eletrônico de Informação (SEI) em que estavam inseridos os planos de ensino das unidades curriculares (disciplinas) dos docentes; enquanto a gerência do *Campus* Gurupi/IFTO respondeu com encaminhamento, em anexo, dos planos de ensino das unidades curriculares, arquivos documentais, em formato PDF;

- b) Durante a coleta de dados e o início da análise dos dados nos Planos de Ensino dos docentes das unidades curriculares (disciplinas) de Arte, Língua Portuguesa e História dos CTIEM dos *campi* Avançado Formoso do Araguaia e Gurupi do IFTO, alguns acontecimentos e fatores surgiram e fizeram com que outros documentos institucionais relacionados a programas de ensino desses *campi* fossem incluídos na pesquisa, a exemplo dos Diários de Classe e, trazendo, também, os PPC CTIEM, para se ter um melhor entendimento e compreensão, respectivamente, nos conteúdos de referência; nas ementas e nas bibliografias básicas e complementares; e, nos conteúdos ministrados nas aulas e indicação de fontes bibliográficas, a respeito da inclusão de estudos da abordagem da temática história e cultura indígena.

Ao serem averiguados os programas de ensino (documentos institucionais) disponibilizados pelas gerências de ensino dos dois *campi* do IFTO, percebeu-se algumas inconsistências nos arquivos dos planos de ensino, tais como: duplicidade planos de ensino de uma mesma unidade curricular e que dificultava a identificação do período letivo do curso, assim como, qual era o correto e a ser seguido; ausência de planos de ensino de algumas unidades curriculares, fazendo com que ocorresse a incompletude no período letivo de uma turma e série; retificação de planos de ensino; e, principalmente, a ausência do não envio de todos os planos de ensino do ano 2021 de um dos *campi*.

Devido a estas inconsistências, enviou-se, novamente, e-mail para a gerência de ensino de um dos *campi*, que foi para apenas o *Campus* Gurupi/IFTO, tendo em vista, os documentos encaminhados, por esta unidade escolar, terem apresentado quando este mestrando foi organizá-los em pastas no seu instrumento de trabalho (*notebook*) com o intuito de analisá-los, posteriormente, observou-se, em sua

maioria, muitas divergências e incompletudes, respectivamente, relacionadas a dados informacionais registrados e aos próprios documentos.

Pela situação das inconsistências averiguadas, precisou-se encontrar outros meios para obter os documentos e que estivessem de maneira organizada e o mais completo. Sendo assim, primeiramente, resolveu-se ir *in loco* no *Campus* Gurupi/IFTO, pois foi a unidade escolar mais acessível e próxima a residência deste mestrando. Então, procurou-se o gerente de ensino e, por conseguinte, este mestrando reuniu-se com ele, nas dependências do referido *campus*.

- c) Diante do quadro que se apresentou, neste encontro, ao relatar com mais especificidade a intenção e finalidade do estudo para uma pesquisa aplicada na instituição em que atuo e, conseqüentemente, da importância dos planos de ensino como sendo documentos relevantes a serem investigados e estudados e que eram elementos integrantes no desenvolvimento da pesquisa, o gerente de ensino entendeu e compreendeu melhor.
- d) Durante o encontro com o gerente de ensino do *Campus* Gurupi/IFTO, o diálogo foi proveitoso, pois o mesmo fez um comentário a respeito dos planos de ensino registrados no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Educação Profissional e Tecnológica (SIGA-EPCT)⁹ utilizado pelo IFTO, dizendo que alguns destes documentos eram feitos e inseridos pelo professor no referido sistema e realizando tal atribuição, os diários de classe eram liberados. Um fato importante e significativo relatado pelo gerente de ensino e este, ainda, disse que os diários de classe tinham registros completos do conteúdo ministrado em sala de aula e, por conseguinte, poderiam trazer as informações necessárias para o desenvolvimento dos resultados da pesquisa. Foi uma observação relevante e ao mesmo tempo uma sugestão pertinente.

⁹ O SIGA-EPCT foi o sistema de gestão acadêmica (planos de ensino, diários de classe, matrículas, cursos, relatórios, etc.), utilizado pelo IFTO até o final de dezembro de 2022. O SIGA-EPCT foi substituído pelo Sistema Unificado da Administração Pública (SUAP) e neste consta o módulo acadêmico, denominado de Suap-EDU, passando a funcionar, a partir de janeiro de 2023 (IFTO, 2022b). Ressalta-se que mesmo com o encerramento do SIGA-EPCT, este permanece ativo no IFTO, pois constam muitos registros de dados informacionais e, desta maneira, ainda, pode ser utilizado para gerar relatórios de documentos, como planos de ensino e diários de classe, em formato PDF.

A partir deste encontro, resolveu-se incluir, também, os diários de classe, entendendo que os registros informacionais inseridos no item conteúdo ministrado, em sala de aula, naquela unidade curricular, ao longo do período letivo, mostrariam os dados informacionais para o desenvolvimento no decorrer da pesquisa aplicada.

Entretanto, como estava com uma certa dificuldade de conseguir todos os Planos de Ensino dos *campi* do IFTO citados, ao incluir os Diários de Classe, iria enfrentá-la, novamente, a busca pelos documentos institucionais. Então, este mestrando lembrou que alguns servidores tinham acesso aos Planos de Ensino e Diários de Classe que era liberado pelo setor de tecnologia da informação (TI) de cada *campus* ou dependendo da situação pelo Departamento de Tecnologia da Informação (DTI) da Reitoria do IFTO. Sendo assim, para realizar a solicitação de liberação com acesso às coordenações de curso técnico integrado ao ensino médio, onde encontravam-se registrados os Planos de Ensino e Diários de Classe, então, realizou-se a abertura de um chamado no SUAP (Apêndice B), no intuito de conseguir a liberação com acesso às coordenações e, conseqüentemente, obter os documentos institucionais, referentes aos programas de ensino, necessários para continuar desenvolvendo a pesquisa. A solicitação foi atendida a contento e ao acessar o SIGA-EPCT, este pesquisador conseguiu todos os documentos institucionais (programas de ensino) citados dos *campi* do IFTO, a coleta, análise e interpretação das informações foram efetivadas.

Esta foi a saga do pesquisador, efetuar mudanças necessárias, enfrentar os contratempos surgidos e encontrar caminhos para o desenvolvimento da pesquisa aplicada e, por meio desta resulte na proposta de elaboração de um produto final relevante, efetivo e viável do presente trabalho acadêmico.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Lei nº 11.645/2008 – a temática história e cultura indígena

A desconstrução ou desmistificação de ideias, concepções, pontos de vista e opiniões preconcebidas ou pré-elaboradas de determinados temas/assuntos que são complexos, não conhecidos com mais profundidade ou apenas informados e conhecidos de maneira superficial pela(s) e para a(s) pessoa(s), de certa maneira, causam a desinformação podendo ocasionar visões, pensamentos e julgamentos errôneas e equivocadas.

Um desses temas ou assuntos trazidos à tona se refere a indígenas ou povos indígenas brasileiros com foco na história e cultura, nas quais foram sendo e são introduzidos, repassados e perpetuados em diversos espaços e estabelecimentos, por um período longo, – e aqui diz respeito aos espaços e estabelecimentos educacionais –, de certo modo, com informações equivocadas e pejorativas e até mesmo propositais. No entanto, a desconstrução ou desmistificação não é uma tarefa fácil a ser realizada da noite para o dia, mas sim, é um processo que precisa ser trabalhado, realizado e exercitado com ações e atividades teóricas e práticas a todo o momento nos espaços e estabelecimentos educacionais de ensino-aprendizagem de maneira a trazer conteúdo informacional condizente com a realidade do tema e que leve à transformação esperada em seus agentes (educador-aprendiz).

Nesta perspectiva, atualmente, vários estudos e pesquisas envolvendo a história e cultura indígena brasileira estão produzindo e disponibilizando informações e reflexões que trazem novas realidades, concepções e aspectos que a caracterizam, pois como diz Andrade e Silva (2016, p. 7), foram impulsionadas pela criação da Lei nº 11.645/2008, com a qual vem proporcionando processos significativos com “[...] um movimento de mudança nos contextos educacionais, sobretudo, na perspectiva de estimular uma nova maneira de ver e pensar sobre o modo de vida dos povos indígenas: suas histórias, territorialidades, tempos, lutas e conquistas”. E, acrescentam as autoras que, as questões relacionadas às sociodiversidades e às diferenças dos povos indígenas precisam ser discutidas com mais aprofundamento e proximidade da realidade e, também da atualidade, para assim, “[...] romper com o mero reconhecimento dos diferentes sujeitos e a

folclorização das manifestações e rituais produzidos e reproduzidos no cotidiano mergulhado de valores simbólicos” (Andrade; Silva, 2016, p. 8).

A história e diversidade sociocultural indígena sempre estiveram presentes no processo de formação da população brasileira. Entretanto, na maior parte das vezes ou frequentemente, esta diversidade é negligenciada, silenciada e apagada, para sobrepor outras diversidades socioculturais, ou, ainda, quando a diversidade sociocultural indígena é apresentada/empregada, vem com aspectos e características equivocadas e estereotipadas e, por conseguinte, são carregadas de preconceito e discriminação, principalmente, ao estarem presentes e propagadas nas publicações de livros didáticos e outros materiais bibliográficos, tendo em vista, geralmente, estas publicações serem elaboradas na visão e perspectiva da pessoa não indígena, mesmo sendo este um escritor, estudioso e pesquisador da temática envolvendo o indígena ou os povos indígenas.

E, diante deste quadro, Silva (2016a) enfatiza que imagens e discursos, a respeito dos povos indígenas, eram retratadas, apresentadas e perpetuadas por agentes/autoridades públicos, intelectuais, estudiosos, pesquisadores e escritores, com a qual, por meio de suas ideias e pensamentos influenciaram e acompanharam a introdução e perpetuação no processo de formação educacional/escolar permeando o senso comum quando fazem referência aos indígenas. Imagens e discursos, comumente, registrados e localizados nos livros didáticos, onde os indígenas são retratados e representados por pinturas feitas “[...] por pintores e artistas-viajantes que percorreram as várias regiões do Brasil a partir das primeiras décadas do século XIX” (Silva, 2016a, p. 42).

Assim como, de imagens épicas e pitorescas cultivadas, relatadas e registradas, no imaginário, pelo Romantismo literário, como obras do gênero romance indianista, na qual insere o “índio”/indígena como dócil (o civilizado) sobrepondo outra imagem de barbárie, remetendo a existência de outras imagens da inferioridade, da subjugação, da “degeneração”, para assim, configurar em sua extinção (Silva, 2016a).

Então, por conta de ideias e pensamentos, como estas, inseridas, registradas, ensinadas e perpetuadas, nos estabelecimentos escolares públicos e privados, acerca dos indígenas ou povos indígenas brasileiros, Silva (2016b, p. 13) enfatiza que devemos afirmar, provocativamente, enquanto aos estudos do diálogo e da reflexão da inclusão da temática história e cultura indígena, a

[...] pensarmos o passado como uma invenção do presente, ou seja, cada geração faz perguntas sobre si mesmas e suas possíveis heranças socioculturais, discutir o ensino da temática indígena é também discutirmos o Brasil com suas sociodiversidades indígenas e os lugares que ocupam. E com isso, questionarmos narrativas ufanistas e mistificadoras, práticas sociopolíticas que elaboram e mantêm narrativas hegemônicas, ilusórias e demagógicas daqueles que em tempos recentíssimos dizem governar, mas negam e desconhecem o país, seus múltiplos habitantes que exigem o (re)conhecimento de seus direitos a dignidade e a vida.

Não se pode negar, silenciar e apagar a sociodiversidade dos povos indígenas. Até tentaram! Entretanto, estes povos resistiram, lutaram e estão presentes em todos os lugares do Brasil, pelo fato de que, segundo dados estatísticas, atualmente, encontram-se identificados e registrados 305 povos indígenas e, ainda, constam 276 línguas faladas que abrangem estes povos, na convivência própria de cada um (IBGE, 2012). É uma diversidade e diferenças de aspectos que caracterizam modos de vida e tradições culturais, específico, de cada povo indígena. E, no estado do Tocantins, são dez (10) etnias indígenas identificadas e localizadas, tais como Apinayé, Avá-Canoeiro, Iny Karajá, Javaé, Karajá do Norte (mais conhecidos como Xambioá), Krahô, Krahô-Kanela, Mbya, Tapirapé e Xerente, conforme dados apresentados pelo Instituto Socioambiental (ISA)¹⁰.

Por isso, diante de 305 etnias indígenas e de povos vindos de outros territórios (países), o Brasil é constituído e formado de muitos rostos, com expressões socioculturais, identidades étnicas, religiosidades ou cosmologias relacionadas a rituais sagrados/ancestrais realizados pelos povos indígenas (Silva, 2011 *apud* Carvalho; Scaramuzza, 2022). E, em relação as sociedades indígenas, o respeito, a valorização e o reconhecimento devem ser efetivamente levados em consideração pela sociedade brasileira.

Mas, para que isso acontecesse, na sociedade brasileira, iniciou-se pelos estabelecimentos escolares quanto às questões de estudos acerca da maneira em que a história e cultura indígena, assim como, afro-brasileira, é introduzida, repassada e ensinada nestes ambientes. E, então, foi criada a Lei nº 11.645/2008. Entretanto, para que fosse estabelecida, de acordo com Carvalho e Scaramuzza (2022, p. 4),

¹⁰ Informações disponíveis em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal, Povos Indígenas no Brasil, do Instituto Socioambiental (ISA).

[...] houve um longo processo de mobilização e articulação política, gerou-se a necessidade de formalizar a temática sobre os povos indígenas com a Lei 11.645/2008, que inclui nos currículos escolares a produção de materiais específicos ou formação continuada de professor/as para uma melhor abordagem sobre a história e cultura dos povos indígenas.

Corroborando nesta perspectiva da mobilização da implementação da Lei nº 11.645/2008, Silva (2016) discorre que esforços para entendê-la, – com a qual se faz a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino da educação básica pública e privada e quiçá da educação superior, os estudos da temática história e cultura indígena ou dos povos indígenas juntamente com africana e afro-brasileira –, foram feitos e trabalhados com a finalidade de atendimento das reivindicações históricas das articulações dos movimentos sociais e, ainda, por uma educação pública de qualidade.

Estas reivindicações históricas foram iniciadas e intensificadas com a Constituição Federal aprovada em 1988 e, por conseguinte, “[...] se fortaleceram no período contemporâneo e pós-Constituição Federal [...], em vigor, quando foram questionadas as narrativas sobre a história do Brasil exaltadoras da colonização portuguesa” (Silva, 2016b, p. 12). E quando a Lei diz, em seu § 1º, do Art. 26-A, do Art. 1º, que se deve realizar a inclusão de estudos voltados para diversos aspectos da história e cultura dos povos indígenas brasileiros que expressam e caracterizam a formação da população brasileira (Brasil, 2008c), é preciso e necessário fazer com que estes povos sejam incluídos, efetivamente, no sentido de serem protagonistas políticos nos processos sócio-históricos-culturais. E não dentro de uma ótica voltada na formação da nacionalidade que se respalda da criação [...] de uma suposta cultura nacional fundada na mestiçagem resultante da “fusão das raças” e onde os indígenas [...] foram inseridos na história brasileira como coadjuvantes, assim sendo, negando-lhes o devido valor e respeito como protagonistas (Silva, 2016b).

Portanto, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que trata da obrigatoriedade da temática história e cultura indígena, vem a determinar, orientar e lembrar aos estabelecimentos escolares da educação básica (ensinos fundamental e médio) e que pode e deve se estender para as instituições de ensino superior (que são formadoras de profissionais, como o de professor/docente), sejam eles públicos e privados, que realizam a inclusão de estudos sobre a temática e que os conteúdos

programáticos ministrados devem desenvolver-se no âmbito de todo o currículo escolar/acadêmico (Brasil, 2008c).

Em vista disso, é importante e necessário trazer subsídios que abordem as questões dos povos indígenas ou povos originários, dentro de aspectos que caracterizam relações referentes aos modos de vida, aos modos de ser, as tradições culturais, entre outras e, além disso, suscitar cosmovisões e epistemologias a ser trabalhadas em vários espaços e ambientes. As cosmovisões e epistemologias que envolvem os povos indígenas quanto aos seus modos de vida e tradições ligados a história e cultura, a princípio, devem ser trazidas, levantadas e apresentadas nos espaços educacionais quanto ao processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva da reflexão, do diálogo, da compreensão e do entendimento e, assim, permitindo o encontro do aprendiz com o conhecimento e para o saber de algo a ser, então, debatido e discutido dentro de outros aspectos e características.

Desta maneira, em se tratando de pôr em prática a referida Lei, cabe aos estabelecimentos de ensino, primeiramente, de início proporcionar e promover à equipe escolar (gestores, professores, técnicos administrativos em educação) formação continuada acerca da temática citada, assim como, estimular e sensibilizar da necessidade de capacitação, aperfeiçoamento e aprofundamento, por meio de cursos, eventos, *lives*, *podcast*, entre outros seguimentos e ferramentas e, por meio destes, adquirir conhecimento necessário para trazer, levantar, abordar e saber apresentar a temática indígena ou povos indígenas quando envolve sua história e cultura.

Quanto a formação continuada de professores(as), a respeito da Lei nº 11.645/2008, é imprescindível que estes(as) profissionais, como mediadores(as) no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar/acadêmico, conheçam a referida Lei e a ponha em prática, ou seja, que a temática história e cultura indígena seja incluída nos seus conteúdos programáticos e, assim, realize efetivamente nos estudos de tal temática. Pois, conforme um estudo recente, em 2022, quando foram questionadas professoras se conheciam sobre a existência da Lei nº 11.645/2008, o resultado foi que elas não tinham conhecimento de tal lei. No entanto, houve o reconhecimento de algumas ao relatarem “[...] que ouviram falar de alguns movimentos indígenas, mas não quanto à criação de uma lei para se trabalhar a temática indígena nos currículos escolares” (Carvalho; Scaramuzza, 2022, p. 4).

Outro ponto a ser considerado é o PPC da instituição educacional, na qual a referência da Lei se faz imperativa quanto à menção da temática história e cultura

indígena, devendo este ser atualizado, quando necessário, com base em documentos legais da educação, nas quais estarão presentes os procedimentos metodológicos e didático-pedagógicos, assim como, objetivos, conteúdos programáticos e bibliografias descritos nas unidades curriculares/disciplinas, a ser seguidos como diretrizes (Rios, Bottega; Araújo, 2023).

Além do mais, é baseado nos PPC das instituições educacionais, como um documento basilar a ser constantemente seguido e, também, visto e revisto nas suas atualizações, onde são estabelecidas as diretrizes de orientação de como é e será realizado, desenvolvido e desempenhado o processo didático-pedagógico e na condução do ensino-aprendizagem escolar.

Levando em consideração os materiais bibliográficos inseridos e indicados nos PPC, ressalta-se que os conteúdos informacionais contidos nestes, além dos livros didáticos, conforme às áreas de conhecimento, auxiliam no aprofundamento de determinado tema discutido e debatido no âmbito do espaço escolar, como também, fazem a interconexão no processo de ensino-aprendizagem, para assim, levar o conhecimento e saber aos aprendizes.

Lembrando, ainda, que ao serem indicados materiais bibliográficos, no qual servirão como base e apoio para o processo de ensino-aprendizado dos aprendizes, por meio da busca ou pesquisa por conteúdo informacional, seja por sugestão do educador/professor, curiosidade ou interesse próprio, como maneira de adquirir, assimilar, querer conhecimento e, em vista disso, estas indicações podem e devem estar no plano de desenvolvimento de coleções da biblioteca e são determinantes para a aquisição de material bibliográfico, sendo a aquisição uma prática comum em processos relacionados aos serviços e às atividades biblioteconômicas em uma biblioteca.

Discorre-se, brevemente, acerca da missão e do papel da biblioteca dentro do espaço/ambiente educacional, sua importância é inquestionável enquanto local de busca e pesquisa por informação e conhecimento e, neste caso, sua missão é disponibilizar conteúdo informacional nas áreas do conhecimento, por meio de diversos suportes e veículos informacionais impressos e virtuais, contribuindo e fazendo o elo de ligação do conhecimento, do saber, com o usuário, seja este da comunidade interna (aluno, servidor e funcionário terceirizado) ou externa (comunidade em geral), assim como, vem auxiliar nas demandas por pesquisa e estudo desse público, com informação e conhecimento imprescindíveis na/da aprendizagem.

Enquanto, no referente ao seu papel junto à comunidade em que está inserida, localizada, vai além da simples disponibilidade de informação e conhecimento, isto é, se volta na perspectiva do desenvolvimento e crescimento da aprendizagem individual e coletiva, por meio do saber, do conhecimento e, assim, venha a gerar e causar mudança e transformação de realidades, sejam elas sociais, educacionais, políticas e culturais.

3.2 Os povos indígenas Javaé e a Ilha do Bananal

Para conhecermos um pouco da história e cultura dos povos indígenas Javaé, o ponto de partida é ter informações iniciais acerca de quem são, onde estão, como vivem e sua língua, pois estas questões nos levam a entendimentos e compreensões de aspectos que caracterizam a sua organização social e cosmológica que permeiam e constituem seus modos de vida/convivência, suas tradições culturais relacionadas pelas transmissões de bens culturais realizadas por rituais sagrados e ancestrais e, principalmente, da conexão com o território indígena onde habitam, tendo em vista, este ser indissociável e não substituível para estas sociedades.

As informações teóricas a respeito dos povos indígenas Javaé, que constituiu esta subseção, foram fundamentadas por estudos e pesquisas antropológicos, etnográficos, historiográficos, etnomatemáticos e das ciências ambientais dos seguintes pesquisadores Rodrigues (2008), Lourenço (2009), Ramos (2016), Nazareno (2017), Nazareno, Magalhães e Freitas (2019) e, principalmente, de Tewaxi Javaé (2019), nos quais foram dedicados a registrar e escrever com riqueza de detalhes acerca dessa etnia indígena. Desta maneira, utilizou-se várias informações importantes destes pesquisadores, como também, de outras autorias, para a elaboração da presente subseção.

3.2.1 Os povos *Iny*/Javaé – quem são, onde estão, como vivem e sua língua

Os povos *Iny*/Javaé se autodenominam *Berò Biawa Mahãdu*¹¹, sendo na língua materna *Inyrybé*, *berò* é igual a rio, *biawa* significando companheiro ou amigo

¹¹ Esta autodenominação é entendida por indígenas Javaé discentes, do curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG), na qual explicam que, “o primeiro nome, *Berò Biawa Mahãdu* é mais apropriado, pois *Ytya Mahãdu* seria uma denominação que envolveria os

e *mahãdu* é igual a povos ou povo, com o qual significa “rio companheiro” ou “amigos do rio” ou, ainda, numa tradução literal “povos do rio companheiro”. A palavra Javaé ou Javaés, ainda, é de origem desconhecida. Os povos *Inỹ/Javaé* têm uma trajetória de constituição e pertencimento como povo indígena com características próprias, tais como a língua, cultura e os rituais (Nazareno; Magalhães; Freitas, 2019).

A cultura e os rituais dos povos *Inỹ/Javaé* são ricas e diversificadas, identificadas nas organizações social e cultural e, principalmente, nos processos de realização cosmológicas, desenvolvidas nos rituais míticos e cerimônias cotidianas, por meio de saberes/conhecimentos que levam a uma forte conexão com seu território e de seus elementos da natureza (de seres humanos e não humanos), que remetem aos ancestrais e antepassados e, assim, mantem harmonia e respeito mútuo, entre os seres humanos e não humanos.

A população dos povos *Inỹ/Javaé* é composta por 1.542 indígenas, de acordo com o censo demográfico 2010, realizado pelo IBGE (IBGE, 2012).

Os povos *Inỹ/Javaé* habitam a Ilha do Bananal, – conhecida por eles como *Inỹ Olona* (o lugar onde surgiram os *Inỹ*) ou *Ijata Olona* (o lugar onde surgiram as bananas) –, na Terra Indígena Parque do Araguaia e na Terra Indígena *Inãwébohona*, no município de Formoso do Araguaia, estado do Tocantins. A maioria deles vive, em dezoito (18) aldeias, e se localiza na parte leste das margens do rio Javaés (*Berò biawa* – rio companheiro) e o interior da Ilha do Bananal e afluentes desse rio (Ramos, 2016). A presença dos povos *Inỹ/Javaé* na Ilha do Bananal e nas regiões adjacentes e ao seu entorno é imemorial (Rodrigues, 2008).

Assim como os povos *Inỹ/Javaé*, também, são habitantes na Ilha do Bananal, os povos indígenas considerados *Inỹ*, os povos Karajá, que habitam as margens do rio Araguaia (*Berohokỹ* – grande rio), e os Xambioá (Karajá do Norte), que vivem às margens do rio Araguaia, ao norte da Ilha do Bananal, bem próximo ao estado do Pará (Nazareno, 2017). Estes povos são igualmente como os povos *Inỹ/Javaé* moradores imemoriais da Ilha do Bananal e das terras adjacentes e em seu entorno.

Destaca-se que o rio Javaés leva o nome dos povos *Inỹ/Javaé*, pela importância e significado deste, com a qual tem explicação e muita representatividade na sua origem e formação cultural e ancestral.

demais povos *Iny*, os Karajá e os Karajá Xambioá, que habitam igualmente a ilha do Bananal” (Nazareno, 2017, p. 7).

É notório o fato de que o lugar e espaço, que é a Ilha do Bananal, onde moram e habitam os povos *Inĩ/Javaé* e os povos *Inĩ Karajá* e *Xambioá* (Karajá do Norte), têm relação de conexão e ligação intrínseca e extrínseca com estes povos, pois possuem e desenvolvem práticas ancestrais e tradicionais pelos rituais míticos indissociáveis das vidas humanas e não humanas que ali habitam numa trama de sentidos e significados continuamente construídos, vínculos territoriais e de parentesco, marcas de identidade e pertencimento próprios para o fortalecimento das etnias, manutenção de seus modos de vida para a produção social e cultural e, ainda reprodução física e cultural – respeitando-os, além de lutas políticas pela recuperação de territórios, ampliação e efetivação dos seus direitos.

No que concerne aos direitos dos povos indígenas, são estabelecidos no texto constitucional da Carta Magna brasileira de 1988 (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988), em seu arcabouço normativo com a qual preceitua o reconhecimento do caráter pluriétnico da sociedade brasileira e, desta forma, a especificidade dos povos indígenas, os direitos originários dos povos indígenas às terras tradicionalmente ocupadas, seus usos, costumes, línguas e organização social, de acordo com o art. 231, assim como o reconhecimento da capacidade civil e autodeterminação dos povos indígenas, conforme o art. 232 (Brasil, 2016a).

Os modos de vida dos povos *Inĩ/Javaé* são vivenciados, em dezoito (18) aldeias, localizadas nas Terras Indígenas Parque do Araguaia e *Inãwébohona*, do território da Ilha do Bananal, nos quais em cada uma das aldeias apresenta um sistema próprio de organização social relacionados a divisão 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, além de casamentos interétnicos, atualmente flexibilizados, mas são desaprovados (Rodrigues, 2008; Lourenço, 2009; Ramos, 2016). No que se refere a questão tecnonímica, para os povos *Iny/Javaé*, diz respeito a forma de evitação do nome de algum parente entre os mesmos e é um aspecto da sua socialidade (Lourenço, 2009).

Ressalta-se que todas as aldeias dos povos *Inĩ/Javaé* “são conhecidas pelos seus fundadores e descendentes (*rikòkòrè*)” (Lourenço, 2009, p. 124). Levando em consideração que cada uma das aldeias tem sistema próprio, tradições culturais, mitos e história aparecem entrelaçados a todo momento, em suas ações e atividades cotidianas.

Quanto a estrutura das casas nas aldeias em vivem os povos *In'ŷ/Javaé*, em sua maioria, é construída com troncos de madeiras e cobertas com palhas, mas outras estruturas de moradia, atualmente, como as mescladas de paredes de alvenaria, troncos de madeira e coberturas de palha e das construídas de alvenaria (tijolos) e cobertura de telhas.

No que se refere aos aspectos da produção, coleta e preparo de alimentos, muitos povos *In'ŷ/Javaé*, ainda, mantêm um estilo de vida tradicional, baseados na agricultura de subsistência cultivando mandioca, milho, cana-de-açúcar, feijão, batata-doce, bananas, mamão, melancia, como também, coletando manga, pequi, murici, macaúba, entre outras frutas; da pesca de tartarugas e peixes como o tucunaré, o jaraqui e o pacu para o consumo é intenso; e, da caça de porcão (queixada), caititu e pato do mato, isto é, produtos cultivados, coletados, pescados e caçados que são componentes de sua dieta alimentar (Lourenço, 2009). Entretanto, por conta do contato com a sociedade envolvente, nas zonas urbanas das cidades de Formoso do Araguaia (70 km) e Gurupi (120 km), os povos indígenas Javaé, no contexto da realidade atual, estão acessando e consumindo produtos alimentícios industrializados e processados. Consequentemente, infelizmente, os produtos alimentícios estão fazendo parte de suas dietas alimentares (Lourenço, 2009; Ramos, 2016).

Os povos *In'ŷ/Javaé* possuem uma rica e diversificada cultura tradicional, na qual é vivenciada nos modos de vida e na cosmologia relacionadas, respectivamente, com a organização e relação sociais – referente à chefias e lideranças que realizam interlocuções e mediações internas e/ou externas, dentro de aspectos administrativos burocráticos e políticos organizacionais, a exemplo dos *hãwawèdu* (aquele que primeiro chegou local e fundou a aldeia) e *ix'ŷwèdu* (aquele que sucede o *hãwawèdu* e torna-se responsável, podendo ser pela hereditariedade, isto é, pelo filho mais velho, mas isso é relativo) – nomeado como cacique pelo ocidente – se tornou responsável pelas relações estabelecidas com a sociedade envolvente, representando um importante poder político perante a comunidade e que participa das reuniões políticas com os representantes do governo, autoriza pesquisas e negocia a entrada nas terras indígenas, na Ilha do Bananal – apesar da autoridade que representa, ele tem pouca influência nas atividades cerimoniais, as quais são de responsabilidade do chefe ritual, do *iòlò* (liderança ocupada por alguém que tem a missão de levar a paz a comunidade, interferindo e auxiliando nos

conflitos internos), sendo este destacado pelos povos *Inĩ/Javaé*, dentro das tradições, a chefia hereditária mais prestigiada entre todos os tipos de chefia (Rodrigues, 2008; Lourenço, 2009; Ramos, 2016).

Quanto às práticas rituais das cerimoniais sagradas, no concernente ao *ixĩtyby* “chefia ritual”, – pois como é o principal ator dentro das questões cerimoniais na aldeia –, é o responsável por conduzir as festas rituais do *hetohokĩ* (ritual de iniciação masculina dos *Inĩ/Javaé*), sendo que para ocupar esta chefia, é necessário que o *ixĩtyby* tenha um conhecimento aprofundado sobre a mitologia Javaé, devido à complexidade e dos detalhes que constituem os diversos rituais e músicas, assim como, é ele quem dita a ordem espacial e temporal dos procedimentos realizados durante ritual *hetohokĩ* (Rodrigues, 2008; Lourenço, 2009; Ramos, 2016).

Outros princípios regem a organização social dos povos *Inĩ/Javaé* se relacionam a uxorilocalidade e a primogenitura. No caso da uxorilocalidade, esta marca os laços de responsabilidade do homem com seus afins, pois ao se casar o homem se muda para a casa da família de sua esposa, passando a ter um papel fundamental no cuidado e sustento da casa. Os casamentos interétnicos são evitados (Rodrigues, 2008 *apud* Ramos, 2016). No entanto, por motivos de aglutinação com outras etnias e contato com a sociedade envolvente, atualmente houve um aumento de casamentos interétnicos entre os povos *Inĩ/Javaé* com outras etnias indígenas, como os Karajá e Tuxá, além de acontecer com mais frequência com não indígenas (*tori*), conforme os estudos apontados pelas pesquisadoras Rodrigues (2008) e Ramos (2016).

Enquanto a primogenitura se refere a transmissão dos bens culturais, como identidades sociais (aruanãs – humanos mascarados mágicos/míticos e não sociais que, na maior parte, vivem no fundo das águas, e que comparecem aos rituais realizados pelos humanos terrestres, os povos *Inĩ/Javaé* e estes expressão com performances feitas de música, dança e ornamentos que inundam as relações sociais) e cargos cerimoniais. Destaca-se, ainda, que essa forma de transmissão de identidades sociais e bens culturais cria uma diferenciação hierárquica dentro da comunidade social como na definição dos ocupantes de determinados cargos de chefia e liderança, para assim ser transferida ao filho primogênito dando continuidade aos bens/identidades que geram prestígio social à família, além da produção e reprodução sociais e culturais (Rodrigues, 2008 *apud* Ramos, 2016).

A língua indígena dos povos *Inĩ/Javaé* é o *Inĩrybè*, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê. Estes povos se autoproclamam *Inĩ*, “ser humano” ou “gente”. *Inĩrybè* é o nome tradicional da língua indígena denominando *Inĩ* (gente) e *rybè* (língua), conforme Rodrigues (2008). Outra explicação que os povos *Inĩ/Javaé* refletem e dão significados acerca da língua *inĩrybè*, diz respeito a forma de falar (dialeto), propriamente Javaé, literalmente, “o caminho (*ry*) da água (*bè*) na gente (*inĩ*)” (Lourenço, 2009).

Esta língua é amplamente falada nas aldeias dos povos *Inĩ/Javaé*, principalmente, pelos indígenas mais velhos e anciãos. No entanto, por conta da influência cultural externa da sociedade envolvente com o contato da língua portuguesa, os jovens indígenas estão deixando de falar e compreender o *Inĩrybè* e, assim sendo, pode-se considerar que é uma língua ameaçada.

O *Inĩrybè* é extremamente importância na cultura dos povos *Inĩ/Javaé*, pois representa a sua identidade e o seu pertencimento nas relações sociais e a sua preservação no repasse e na transmissão dos saberes/conhecimentos tradicionais e ancestrais da cultura dos povos *Inĩ/Javaé*.

Os povos *Inĩ/Javaé* são bilíngues, pois falam o *Inĩrybè* amplamente nas aldeias localizadas nas terras indígenas da Ilha do Bananal, como primeiro idioma e a língua portuguesa para se comunicar e realizar atividades externas (fora das aldeias) necessárias com os não indígenas.

3.2.2 Expressões e produções da cultura material

Cada povo indígena brasileiro traz uma rica e imensa diversidade e diferença de expressões e produções, pois estas fazem parte de aspectos caracterizantes da organização social e cosmológica. Ao fazer ou elaborar expressões e produções é com base na cultura material (podendo ser vista ou denominada como arte indígena), por ter sentidos e significados de maneira muito peculiar e se utilizam delas para realizar e expressar suas atividades e manifestações, sejam no cotidiano e, especialmente, nos rituais sagrados. A diversidade e diferenciação dos povos indígenas brasileiros são visualizadas nas suas expressões e produções da cultura material, a exemplo de vestimentas, utensílios domésticos, adornos, adereços e acessórios, plumagem, artefatos, instrumentos de caça e pesca, instrumentos musicais, cantos, danças, pinturas corporais, entre outras. Estas expressões e

produções da cultura material, quando realizadas e feitas pelos povos indígenas, são repletas de significados, simbologias e explicações que remetem as suas tradições culturais e ancestralidades.

Se levarmos para o lado da arte, esta é entendida e vista como um sistema de atividade e ação, onde se atua/executa na esfera social. Nesta perspectiva, a arte (expressões e produções da cultura material) para os povos indígenas se manifesta literalmente como extensão da corporalidade e da cosmovisão do mundo, neste caso, como este mundo social é entendido, compreendido e visto quando fazem, utilizam e executam suas expressões e produções da cultura material (Lourenço, 2009).

Em diferentes socialidades, como as dos povos indígenas, por serem diversificados nos aspectos que caracterizam a organização social e cosmologia, refletidas nas “[...] interações humanas incorporam e significam os seres e corpos, máscaras, ídolos, banquinhos, pinturas, adornos plumários, entre outros” (Lourenço, 2009, p. 225).

No que concerne as interações humanas que incorporam e significam seres e corpos, cada povo indígena ao fazer/produzir determinados objetos/produtos e imagens (vestimentas, adornos, acessórios, pinturas, utensílios, cantos, danças) para utilizar e executar ações e atividades tradicionais nas interações sociais, diz respeito às formas de manifestação, expressão, marcação, representação, conexão, – não como um enfeite, um capricho, um desenho, está muito além do valor estético, mercadológico –, haja vista se caracterizar como marca, pertencimento, representatividade de cada um, da pessoa que o fez/produziu e, conseqüentemente, o faz representante e pertencente de seu povo.

Os povos indígenas Javaé trazem diversas e diferenciadas expressões e produções da cultura material com simbologias e significados, tais como grafismo/pinturas corporais, adornos, adereços e acessórios corporais, esculturas de barro (argila), utensílios de barro (argila), instrumentos de madeira, cestarias de palha, danças e cantos, nas quais fazem parte das atividades e manifestações culturais, espirituais e sociais realizadas nas aldeias, como forma de representação e/ou conexão com a ancestralidade, a espiritualidade, os antepassados e a territorialidade.

Na pesquisa de Lourenço (2009, p. 226), a arte Javaé, demonstrada nesta seção como expressões e produções da cultura material Javaé, é “[...] inscrita [e impressa] na pintura e nas máscaras, só faz sentido [e é explicado] nas suas relações com outros planos da vida social”. Nesta perspectiva, entre os povos

indígenas Javaé, quando faz uso das expressões e produções da cultura material, seja tanto no contexto ritual quanto nas atividades práticas cotidianas, a vida social não se concebe a parte ou fora da criatividade e da valorização das pessoas (individualmente ou coletivamente) desse povo, tendo em vista, que elas aprendem, realizam e repassam com primazia as expressões e produções da cultura material relacionadas na e com a música, a dança, os desenhos, as pinturas, as comidas e os objetos/artefatos de uso diário como esteiras, pilão, potes e panelas de barro para uso doméstico e ritual, entre outras (Lourenço, 2009).

Um exemplo bastante representativo das expressões e produções da cultura material para os povos *Iny/Javaé*, são as pinturas corporais. Os povos *Iny/Javaé* contam histórias do surgimento das pinturas corporais utilizadas pelos antepassados, e explicam a sua origem, assim como, demonstram abertura à alteridade e se mostram abertos ao “novo” ou “atual”, característica que é refletida e retratada nas pinturas utilizadas atualmente (Ramos, 2016).

Uma história contada sobre o surgimento das pinturas corporais é trazida por Tèwaxi Javaé (Ramos, 2016, p. 108) que diz o seguinte:

Quando *Tanỹxiwè*, Karaja fala *Kanỹxiwe*, com k. Quando *Tanỹxiwè* andava no mundo, aí encontrou um homem, porque nós temos costume tradicional, o povo mais velho, esquentava a bunda no Sol. Aí quando *Tanỹxiwè* veio andando, viu um homem esquentando a bunda (o *heti*), no sol, e quando *Tanỹxiwè* viu tudo pintado o *heti* dele, tudo pintado na bunda dele, todo tipo de pintura. Aí *Tanỹxiwè* pegou essas pinturas e deu pra nós [os povos *Iny/Javaé*], pintura para nós e letras para vocês, *tori*. O nome do homem era *worosỹ*, ele encontrou aqui na ilha, mas eu não sei em qual região encontrou, mas isso aconteceu na Ilha do Bananal.

É um relato de história da caminhada mítica de um herói criador *Tanỹxiwè* com a qual encontrou pinturas corporais utilizadas pelos povos *Iny/Javaé* nas nádegas de um homem – *worosỹ*, conforme Ricardo Tewaxi Javaé (Ramos, 2016). Samuel Saburua Javaé complementa dizendo que “[...] os desenhos [as pinturas corporais] estavam nas nádegas do *Worosỹ*, de um lado estavam as pinturas e do outro as letras. *Tanỹxiwè* conquistou as pinturas corporais para os indígenas e entregou as letras para os não indígenas” (Ramos, 2016, p. 108).

Apresentamos outra narrativa histórica acerca da origem das pinturas corporais que se remete ao povo *Wèrè* (este é um dos povos que emergiram dos fundos das águas), onde as pinturas corporais foram herdadas deste povo, pois tinham componentes com aspectos e características culturais referentes a língua, a

comida e as pinturas e, desta maneira, interessaram os povos *Inĩ/Javaé*, perspectivas estas relatadas por Ricardo Tèwaxi Javaé e Doriovaldo Idiaú Javaé (Ramos, 2016).

Quando a essa relação de origem das pinturas corporais e de outros componentes culturais com o povo *Wèrè*, Ricardo Tèwaxi Javaé (*apud* Ramos, 2016, p. 109) discorre a seguinte história:

[...] Nós somos descendentes de um povo, os *Wèrè*, que é dono de todas as coisas que nós usamos, a língua, os adornos, as pinturas, o urucum, o açafraão, óleo de tucum, óleo de babaçu, veio tudo deles, as penugens, as pinturas, então é isso, outra história que surgiu lá dos *Werè*. Então outros *ixĩju* (outros povos) não tinham, quem tinha coisas boas era os *Werè*. E tinham muitos povos aqui na Ilha, eles se interessaram em aprender as coisas dos *Werè*, igual nós hoje em dia, por exemplo, queremos aprender as coisas de *tori*, porque *tori* tem muitas coisas boas. Então era isso, tudo dos *Werè* nos interessou, a língua, a comida, os enfeites, os adornos e as pinturas.

Nesta perspectiva histórica de descendência com elementos culturais, evidencia-se que os povos *Inĩ/Javaé* se identificam como descendentes do povo *Wèrè* e, por meio destes, herdaram aspectos culturais como as comidas, canções, danças e pintura corporal. No caso das pinturas corporais, no sentido da história antiga da origem, Ricardo Tèwaxi Javaé evidencia que os povos *Inĩ/Javaé* se interessaram e aprenderam as pinturas corporais dos *Wèrè*. E, nesta concepção dos povos *Inĩ/Javaé* de se interessarem e aprenderem elementos culturais, a abertura à alteridade em tempos míticos foi comparada, de acordo com Ricardo Tèwaxi Javaé Tewaxi, à abertura que os povos *Inĩ/Javaé* têm, atualmente, em relação aos conhecimentos dos não indígenas (Ramos, 2016).

Portanto, a pintura corporal é feita e utilizada em diversas situações e em vários momentos dos modos de vida e da cultura dos povos *Inĩ/Javaé*, na qual representa aspectos que caracterizam alto grau de produção admirado durante a realização das festas e dos rituais míticos das tradições ancestrais.

Diante do exposto, são apresentadas algumas expressões e produções da cultura material dos povos indígenas Javaé, por meio de peças do acervo do ***Inyhetó* - Museu dos Povos Indígenas da Ilha do Bananal Javaé e Karajá**, no município de Formoso do Araguaia-TO, sendo estas peças fotografadas pelo pesquisador desta pesquisa. Por conseguinte, as expressões e produções da cultura material identificadas e manifestadas na cultura dessa etnia, sendo utilizadas/usadas em festas ou festividades e rituais ancestrais/sagrados e, ainda, em atividades do

cotidiano, são demonstradas em imagens/figuras fotografadas, sendo visualizadas em objetos, materiais e vestimentas com pinturas, plumarias, sementes, entre outros.

3.2.2.1 *INYHETO - Museu dos Povos Indígenas da Ilha do Bananal Javaé e Karajá*

O *INYHETO*/Museu é um exemplar singular que salvaguarda e disponibiliza ao público um pouco da essência e da profundidade da cultura material dos povos ancestrais. Localizado no coração do Brasil, o *INYHETO*/Museu é um tributo vivo à riqueza histórica e à herança cultural dos povos *Iny* Javaé e Karajá, duas das etnias indígenas mais proeminentes do país.

As peças no *INYHETO* em destaque no acervo são muito mais do que simples objetos, são portais para a compreensão e apreciação da complexidade dessas sociedades. Elas contam histórias das memórias das tradições culturais transmitidas oralmente ao longo de gerações, das práticas dos rituais sagrados que celebram e remetem conexões com o lugar e espaço territorial e os espíritos ancestrais, nas quais são expressas, elaboradas e produzidas com técnicas artesanais refinadas que refletem profundos sentidos e significados.

Fotografia 1 – *Inyheto* - Museu dos Povos Indígenas da Ilha do Bananal Javaé e Karajá



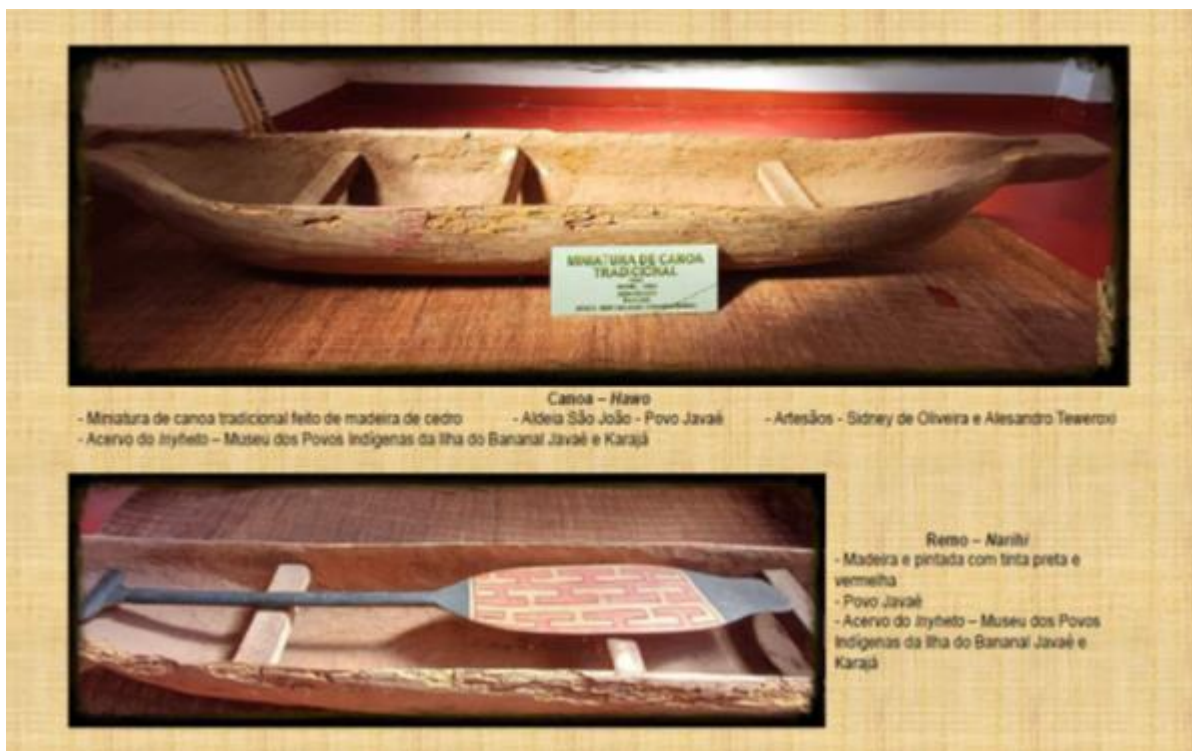
Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 2 – Colar - *Marani*, Braçadeiras - *Dexi* e Chapéu - *Lorilori*

Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 3 – Saia - *Wetakana*, Tornozeleiras - *Dekobutè*, Braçadeiras - *Dexi* e Maracá - *Weru*

Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, junho de 2023 e março de 2024.

Fotografia 4 – Canoa - *Hawo* e Remo - *Narihi*

Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 5 – Balaio - *Warabari* (Javaé) e *Warabaho* (Karajá), Cestos – *Weriri* e Flechas - *Wyhy*

Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 6 – Aruanãs - Figuras Míticas, Bonecas de Barro - Pescaria Casal - A Mulher e o Jacaré



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 7 – Vaso de Barro e Adorno Masculino - *Laterina*



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 8 – Cocar – (“*Raheto*”) e Borduna - Ohoté (Karajá) e Kòhòté (Javaé)



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 9 – Colares de Miçangas, Colares de Talos, Pulseiras de Talos, Pulseiras de Miçangas e Talos, Adereços de Cabeça e Pente - *Sihò*



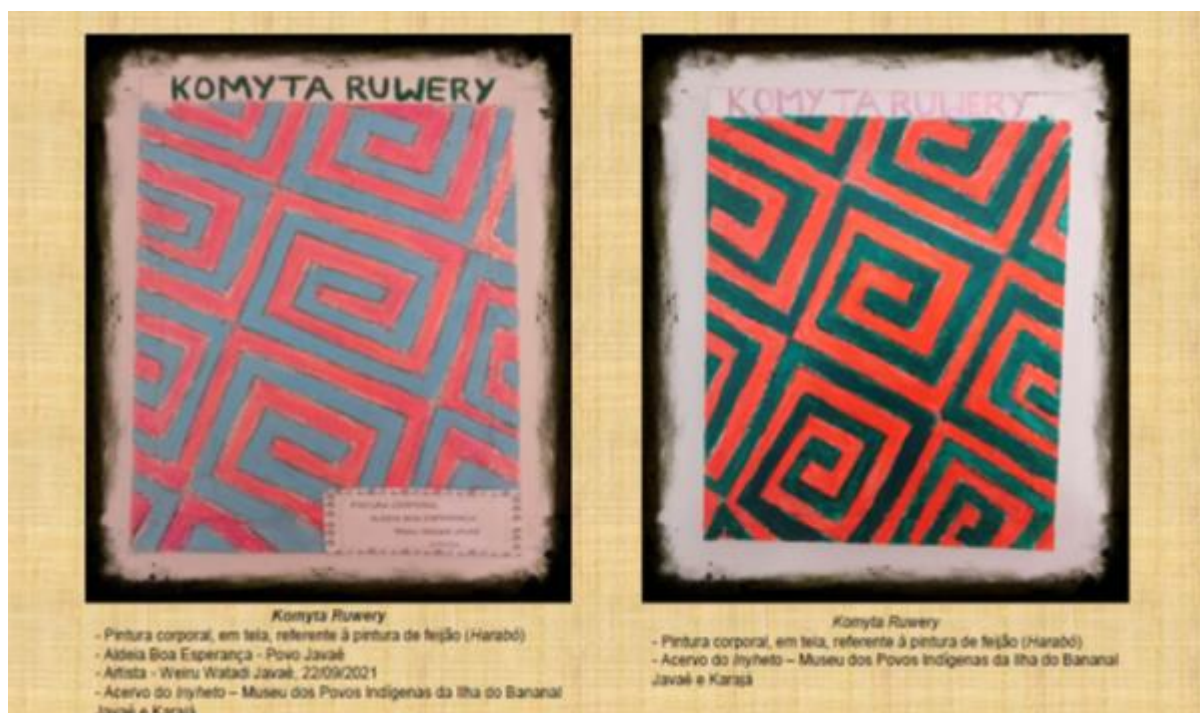
Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 10 – Brinquedos: Bonecas de Cerâmica, Onças de Cerâmica e Canoas -
Hawo



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, junho de 2023 e março de 2024.

Fotografia 11 – *Komyta Ruwery* - pinturas corporais representadas em tela



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 12 – Pinturas corporais representadas em tela



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 13 – Pintura em tela (Paisagem - pescaria) e Desenho em tela (Paisagem - pescaria)



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, junho de 2023.

Fotografia 14 – Padrões de pinturas corporais – modelos 1 e 2 – representados nas paredes do Museu



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 15 – Padrões de pinturas corporais – modelos 3 e 4 – representados nas paredes do Museu



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, junho de 2023 e março de 2024.

Fotografia 16 – Padrões de pinturas corporais – modelos 5 e 6 – representados nas paredes do Museu



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 17 – Padrões de pinturas corporais – modelos 7 e 8 – representados nas paredes do Museu



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, junho de 2023.

3.2.3 O território indígena (Terras Indígenas) e sua importância indissociável

Ailton Krenak nos conduz e leva a pensar a respeito das terminologias alusivas aos espaços e lugares (terras e territórios indígenas) de vivências e criações dos povos indígenas. Terra entendida como um organismo vivo para determinadas culturas, a exemplo das culturas dos povos indígenas, é reconhecida e chamada de nossa mãe e provedora de amplos e diversos sentidos, não só para nos proporcionar uma dimensão da subsistência e a manutenção das nossas vidas, mas, sobretudo, de conexões e ligações com a dimensão transcendente que dá sentido à existência de cada povo indígena (Krenak, 2019).

No que concerne a dar sentido na dimensão transcendente de um povo indígena, tomamos como referência o nome krenak, do povo indígena Krenak, no qual este é constituído por dois termos: a primeira partícula é *kre*, que significa cabeça, a outra partícula é *nak*, que significa terra. Desta forma, o sentido Krenak é entendido e compreendido como a herança, o saber e o conhecimento recebidas dos seus antepassados ou ancestrais, das suas memórias de origem, fazendo com que os identifique como “cabeça da terra”, portanto, “[...] como uma humanidade que não consegue se conceber sem essa conexão, sem essa profunda comunhão com a terra. Não a terra como um sítio, mas como esse lugar que todos compartilhamos [...]” (Krenak, 2019, p. 24).

Esse dar sentido na dimensão transcendente trazida e explicada por Ailton Krenak, também, é percebida com os povos indígenas Javaé, onde este se autodenomina *Berò Biawa Mahãdu*, significando “os povos das margens do rio Javaés”, sendo os termos *bero* igual a rio, *biawa* significando companheiro ou amigo e *mahãdu* igual a povos ou povo (Tewaxi Javaé, 2019). A palavra Javaé ou Javaés, ainda, é de origem desconhecida (Rodrigues, 2008). O rio Javaés (*berò biawa*, “rio companheiro”) que leva o nome dos povos *Inĩ*/Javaé é o fio condutor de diversas narrativas culturais e cosmológicas de onde vieram ou surgiram, sendo estas narrativas contadas e repassadas coletivamente para a comunidade pelos mais velhos/anciãos intelectuais possuidores de saberes e conhecimentos indígenas ancestrais e tradicionais e, por meio destes, fazem práticas rituais que estabelecem uma conexão e um encontro, nas quais remetem à memórias e lembranças ancestrais, de seus antepassados.

Consoante ao dar sentido à algo ou alguém na dimensão transcendente de um povo indígena, como visto na descrição anterior a respeito do significado do nome do povo indígena e do sentido que traz, explicado por Ailton Krenak, líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta, escritor brasileiro da etnia indígena Krenak, se apresenta e é procedido pelos povos indígenas Javaé nesta dimensão transcendente ao darem sentido à algo (às coisas físicas e não físicas) ou alguém (aos seres humanos e não humanos), mas com outra cosmovisão e enfoque no que se refere ao significado do nome e, por conseguinte, explica a origem do mesmo.

A terra e o território na cosmovisão, concepção e percepção dos povos indígenas vão muito além de um espaço ou lugar para viver, morar e desenvolver atividades de cultivo de plantas, criação de animais para subsistência e realização das manifestações sociais cotidianas e tradições culturais, também são e fazem parte! Os lugares e espaços numa terra e num território são entendidos e compreendidos pelos povos indígenas, no sentido de que estejam em consonância com a subjetividade, memória, capacidade de narrar e contar história na prática da oralidade e, neste caso, ainda, repassar com riquezas de detalhes (Krenak, 2019). Nestes lugares e espaços, chamados de terra e território, o autor expressa e reflete que “Há centenas de narrativas [e cosmovisões] de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade” (Krenak, 2019, p. 20).

A experiência vivenciada, aprendida e praticada nos lugares e espaços (terra e território) e, posteriormente, expressada interna e externamente pelos povos indígenas, por meio de subjetividades, memórias, histórias e culturas narradas e contadas, se constitui e se constrói no sujeito-lugar-espaço, no qual habita quando “[...] é proporcionada a partir de um intenso tipo de relação entre ambos e, [assim, com a experiência e a prática] se vê intimamente conectada e mobilizada por diferentes dimensões dos seus sistemas de significados” (Kaingang; Schwingel, 2022, p. 9). Essa relação de conexão e contado dos povos indígenas com seu território, é o elo que os une e, desta maneira, guia “[...] sua forma de estar no mundo com outros domínios da vida [...]” (Kaingang; Schwingel, 2022, p. 9), como a organização social, a tradição cultural e a cosmologia com os rituais sagrados e ancestrais, nas quais se realizam no processo de desenvolvimento do modo de vida, histórico e cultural.

A ideia de território na perspectiva dos povos indígenas é totalmente contrária na concepção do não indígena, enquanto este tem a noção de território como apenas algo para lhe proporcionar valor monetário, como lucro, de forma extrativista e sem limites, na qual se destrói pela ganância, não se preocupando se aquele espaço territorial ou se aquela terra tem vida, lembrança, memória e história, apenas com a intenção de retirada e extração de recursos naturais a todo custo, em prol do lucro fácil e mais rápido.

Ao contrário da percepção e pensamento do não indígena sobre território e de sua representatividade, a princípio, podemos nos reportar à indígena ativista Sônia Guajajara, a respeito da perspectiva dos povos indígenas em relação a terra e território, na qual diz que os povos indígenas são a terra e, assim, são indissociáveis dela, pois é garantia da existência física, espiritual e ancestral (Guajajara, 2019). Pode-se dizer, ainda, que para os povos indígenas, os territórios representam a conexão de espaços-tempo, isto é, são ligações indissociáveis entre vidas humanas e não humanas (território, floresta, animais, espíritos) habitantes no espaço-tempo, nas quais se encontram numa trama de sentidos e significados continuamente criados e construídos (Kaingang; Schwingel, 2022).

Portanto, o tempo e o espaço são entendidos e compreendidos, por estas sociedades, como “[...] eixos que se enlaçam, as distâncias e as paisagens são pensadas como vida em movimento, ritualmente significadas e cosmologicamente situadas” (Kaingang; Schwingel, 2022, p. 7).

Na concepção cosmológica e epistemológica dos povos indígenas, o território é o indígena e vice-versa, isto é, sua formação e essência de ser indígena estão intrínseca e extrinsecamente ligadas/conectadas com seu território, no qual habita. Desta maneira, a ligação/conexão povos indígenas-território conduz e remete

O sentimento de pertencimento, e por vezes de parentesco com a terra, compõe a narrativa e as condutas territoriais das alteridades indígenas. Esta perspectiva é fio condutor para uma aproximação dos sentidos de território para essas sociedades; as experiências coletivas e imagéticas sobre o lugar ao qual concebem conectadas suas humanidades, suas filosofias, suas cosmologias, e, por extensão, sua existência, traduzem-se de diferentes formas na vida social e cosmológica. Esta perspectiva, por sua vez, abre possibilidade de relações com os demais seres que nestes espaços vivem (Kaingang; Schwingel, 2022, p. 7).

Na organização social e cosmológica dos povos indígenas, o território indígena diz respeito e significa à continuidade das condutas sociais e tradições

culturais realizadas através de atividades e ações cotidianas como ensinamentos e aprendizagens repassados pelas lideranças (caciques, pajés e xamãs) e pelos mais velhos (anciãos) que conduzem aos saberes/conhecimentos tradicionais, ancestrais e dos antepassados; histórias, epistemologias e cosmologias narradas e contadas pelos mais velhos (anciãos) que ativam e reativam memórias e lembranças, por vezes, adormecidas; manifestações de rituais sagrados que conectam com a vida humana e não humana, entre outras. Estas condutas sociais e tradições culturais fortalecem os espaços territoriais concomitante com as condutas de alteridades dos povos indígenas e, por conseguinte, reforçam e garantem a preservação e conservação da continuidade da vida humana e não humana.

Por isso, de acordo com Kaingang e Schwingel (2022), a terra e o território são necessárias e indispensáveis, além de terem significados indispensáveis para os povos indígenas, no sentido da continuidade física e cultural; das práticas e vivências experienciadas coletivamente com o espaço e lugar que lhes tornam únicas e diferenciadas de cada povo; de que não são substituíveis por outra, haja vista, serem lugares sagrados, possuem histórias, nas quais se cultivam modos de ser de um determinado povo.

A terra e o território indígena, como já dito, se entrelaçam de maneira simbólica e cosmológica que apresentam significados e muita representatividade com os povos indígenas, pois a terra e o território são os povos indígenas e vice-versa. Assim sendo, são fundamentais para sua existência como coletivo diferenciado de cada povo quando desenvolvem e praticam seus modos de ser e viver no espaço e lugar. Em razão do relacionamento e significado desse espaço e lugar (terra e território) de entrelaçamento e conectividade com os povos indígenas, compreende-se, então, que são inseparáveis e insubstituíveis (Kaingang e Schwingel, 2022).

3.2.3.1 A Ilha do Bananal – Terras Indígenas

A Ilha do Bananal (ver Mapa 1), localizada no município de Formoso do Araguaia, no estado do Tocantins, é uma área com extensão territorial de cerca de vinte mil quilômetros quadrados de extensão (1.916.225 hectares), por conta dessas dimensões territoriais, é considerada a maior ilha genuinamente fluvial do mundo e, além disso, é cercada por dois importantes rios, o Araguaia e o Javaés (Rodrigues,

2010; Siqueira, 2015, p. 10; Ilha do Bananal, 2020). Apesar da Ilha se localizar totalmente no estado do Tocantins, no entanto, devido aos referidos rios, faz “divisa [...] [com] os estados do Mato Grosso (no rio Araguaia) e de Goiás (na porção sul do rio Javaés). Na foz do rio Javaés, localizada no extremo norte da ilha, está a tríplice divisa entre os estados de Tocantins, Mato Grosso e Pará” (Ilha do Bananal, 2020).

Mapa 1 – Rio Araguaia e Ilha do Bananal no Brasil



Fonte: Rodrigues (2008, p. 40).

Os povos *Iny* Javaé, Karajá e Xambioá (Karajá do Norte), que são habitantes da Ilha do Bananal, vivem em aldeias, em sua maioria, localizadas nas porções (extremidades)/margens oeste e leste, banhadas pelos rios Araguaia (lado dos povos *Iny*/Karajá) e Javaés (lado dos povos *Iny*/Javaé). Os referidos rios para estes são chamados de *berohoty* (rio Araguaia), significando “o Grande Rio”; e, *bero biawa* (rio Javaés), significando “rio companheiro” ou “rio amigo”, salientando que o rio

Javaés recebe o mesmo nome dos povos *Inĩ/Javaé* (Rodrigues, 2008; Tewaxi Javaé, 2019).

A formação da Ilha do Bananal se dá a partir do início oeste pelo rio Javaés que é o “braço menor” do rio Araguaia, assim como, é dividida ao meio, em seu sentido longitudinal, pelos rios Jaburu (*Ikòròbi Bero*) e Riozinho (*Wabe* ou *Wabewo*), que percorrem no interior da mesma, sendo que eles “[...] atuam como limites naturais entre o território Karajá, na porção oeste, e o território tradicional Javaé, a leste [...]” (Rodrigues, 2008, p. 27). Importante frisar que, além dos rios Araguaia e Javaés, como sendo os mais conhecidos, a constituição da Ilha, em suas margens e seu interior territorial, é composta de outros rios e lagos, savanas inundáveis (conhecidas na região como “varjão”), em sua maior parte, e matas de galeria. Como o rio Araguaia é o maior e mais extenso, suas águas cobrem e adentram a território da Ilha do Bananal, em quase sua totalidade, no período da estação das cheias (Rodrigues, 2008).

Quanto à questão ambiental, a Ilha do Bananal é dotada de uma extraordinária biodiversidade única e riquíssima e, por conta disso, foi incluída pelo estado brasileiro na lista da Convenção de Zonas Úmidas de Importância Internacional (Rodrigues, 2008), na qual diz respeito a proteção de habitats aquáticos (especialmente, para aves aquáticas) e outras áreas úmidas¹² importantes, respectivamente, quanto a conservação de aves migratórias e a promover sua conservação e uso sustentável, bem como o bem-estar das populações humanas que delas dependem (Brasil, 1996a, [2024]).

Considerando áreas úmidas, através das águas dos rios Araguaia e Javaés que circundam a Ilha do Bananal, ocorrem inundações periódicas dividindo o ciclo anual entre as estações da seca e cheias, respectivamente, na seca, as águas dos rios começam a recuar (secar) em meados do mês de maio e atinge o ápice da estiagem nos meses de setembro e/ou outubro; e, na estação das cheias, o volume

¹² “Áreas Úmidas são ecossistemas na interface entre ambientes terrestres e aquáticos, [...] permanente ou periodicamente inundados ou com solos encharcados. As águas podem ser doces, salobras ou salgadas, com comunidades de plantas e animais adaptados à sua dinâmica hídrica”, de acordo com Junk *et al.* (2013/[2024]).

Complementarmente à definição acima, o Comitê Nacional de Zonas Úmidas (CNZU) recomenda a adoção, para identificar a “extensão de uma área úmida, o limite da inundação rasa ou do encharcamento permanente ou periódico, ou no caso de áreas sujeitas aos pulsos de inundação, pelo limite da influência das inundações médias máximas, incluindo-se aí, se existentes, áreas permanentemente secas em seu interior, habitats vitais para a manutenção da integridade funcional e da biodiversidade das mesmas”, em conformidade com Junk *et al.* (2013/[2024]).

das águas dos rios começam a encher no mês de novembro e atinge o seu ápice nos meses de fevereiro e março, nas quais as águas dos rios inundam e adentram à Ilha do Bananal, produzem seu alagamento, como também, ocorrem nas planícies adjacentes às margens dos referidos rios ao longo de vários meses do ano (Rodrigues, 2008).

No que se refere a biodiversidade da Ilha do Bananal, atualmente, esta é considerada como unidade de conservação de preservação integral, por meio do Parque Nacional do Araguaia¹³ e, principalmente, das terras indígenas homologadas, denominadas de Terra Indígena Parque do Araguaia e Terra Indígena *Inãwébohona*. Com o intuito de proteger e preservar a rica e exuberante biodiversidade da Ilha do Bananal, esta foi transformada em Parque Nacional do Araguaia, conforme o Art. 2º, do Decreto nº 47.570/1959, que “A área destinada ao Parque ora criado é de 20.000 quilômetros quadrados, que compreendem a totalidade do território da Ilha do Bananal, formada por braços do rio Araguaia [...]” (Brasil, 1960), sob a administração do Ministério da Agricultura. Por conseguinte, a área do referido Parque foi alterada para 460.000 hectares estimados, sendo os novos limites estabelecidos deste, pelo Decreto nº 68.873/1971, do seu Art. 1º¹⁴, para a criação, posterior, do Parque Indígena do Araguaia.

O Mapa 2 mostra o processo de evolução dos limites das terras indígenas e unidades de conservação da Ilha do Bananal, do estado do Tocantins, sendo estas importantes conquistas para os povos indígenas Javaé, Karajá e Xambioá (Karajá do Norte), que a habita e, assim, passam a se denominar de Terra Indígena Parque do Araguaia e Terra Indígena *Inãwéborona* e, ainda, uma área territorial da Ilha permanece como Parque Nacional do Araguaia.

¹³ Parque nacional é uma área destinada à preservação ambiental, administrada pelos órgãos responsáveis pela política do meio ambiente. Dentro de um Parque Nacional os índios são considerados “predadores”, porque fauna e flora adquirem status de peças de museu, devendo ser mantidas intocáveis a qualquer preço. Já o Parque Indígena corresponde à terra onde é garantido aos índios o usufruto dos recursos naturais, de acordo com suas tradições (Rodrigues, 1993, p. 34 *apud* Ramos, 2016, p. 29).

¹⁴ Art. 1º. A área e os limites do Parque Nacional do Araguaia, estabelecidos pelo Decreto nº 47.570, de 31 de dezembro de 1959, passam a ser os seguintes: área estimada - 460.000 hectares; limites - começa no extremo setentrional da Ilha do Bananal, na confluência do Rio Araguaia com o Rio Javaés, braço menor do Rio Araguaia, Ponto Um, daí segue pela margem esquerda do Rio Javaés até a interseção da mesma margem com o paralelo 10º 5' de latitude sul, Ponto Dois; daí segue rumo oeste, acompanhando aproximadamente a mesma latitude, em linha quebrada ou sinuosa a ser devidamente caracterizada, até a interseção desta linha com a margem direita do Rio Araguaia, Ponto Três; e daí segue pela margem direita do Rio Araguaia, até o encontro com o extremo setentrional da Ilha do Bananal, Ponto Um, fechando o perímetro (Brasil, 1971).

Devido ao fato de ser Parque Nacional, os povos *In̄/Javaé* enfrentaram problemas e obstáculos com a terra indígena, por conta da aldeia Boto Velho encontrar-se dentro e fazendo parte do Parque Nacional do Araguaia, sendo este administrado e responsável, a princípio, pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). Os fiscais deste órgão entravam em conflito com os indígenas, tendo em vista, proibirem a estes realizarem atividades e ações relacionadas a pesca, a caça, o desmatamento e queimadas de áreas para fazer roças, por isso, geraram transtornos para ambos (Ramos, 2016).

No que concerne à Terra Indígena Parque do Araguaia, por meio do Decreto de 14 de abril de 1998, foi homologada a demarcação com 1.358.499 hectares, sendo realizada administrativamente e promovida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), na qual a terra indígena é destinada à posse permanente dos povos indígenas Javaé, Karajá, Avá-Canoeiro e Tapirapé (Brasil, 1998).

E, por conseguinte, quanto a Terra Indígena *Inãwébohona*, através do Decreto de 18 de abril de 2006, foi homologada a demarcação com ocupação de 377.113 hectares do território pertencente ao Parque Nacional do Araguaia. Devido a esta sobreposição da Terra Indígena no Parque Nacional, a administração foi modificada e atestada pelo Decreto, em seu Art. 2º, § 1º, sendo que o Parque Nacional do Araguaia será administrado conjuntamente pela FUNAI, pelo IBAMA e pelas Comunidades/Povos Indígenas Javaé, Karajá e Avá-Canoeiro (Brasil, 2006).

Voltando, novamente, com a questão da preservação da biodiversidade, do ecossistema da Ilha do Bananal, enfatiza-se que em algumas áreas desta, ainda, são intocados, desconhecidas e inexplorados e pela caracterização de reserva ambiental, “[...] é considerada um imenso santuário para a vida selvagem” (Salara Júnior, 2015, p. 78), isto é, um santuário da biodiversidade e, também, é constatada “[...] a imensa diversidade ambiental, cultural e social que forma este imenso território [...]” (Siqueira, 2015, p. 8), haja vista, possuir uma variedade de ecossistemas reunindo “[...] características naturais do cerrado, pantanal e floresta Amazônica, com espécies e ambientes dessas três áreas, [...] a torna extremamente rica e diferenciada” (Siqueira, 2015, p. 83).

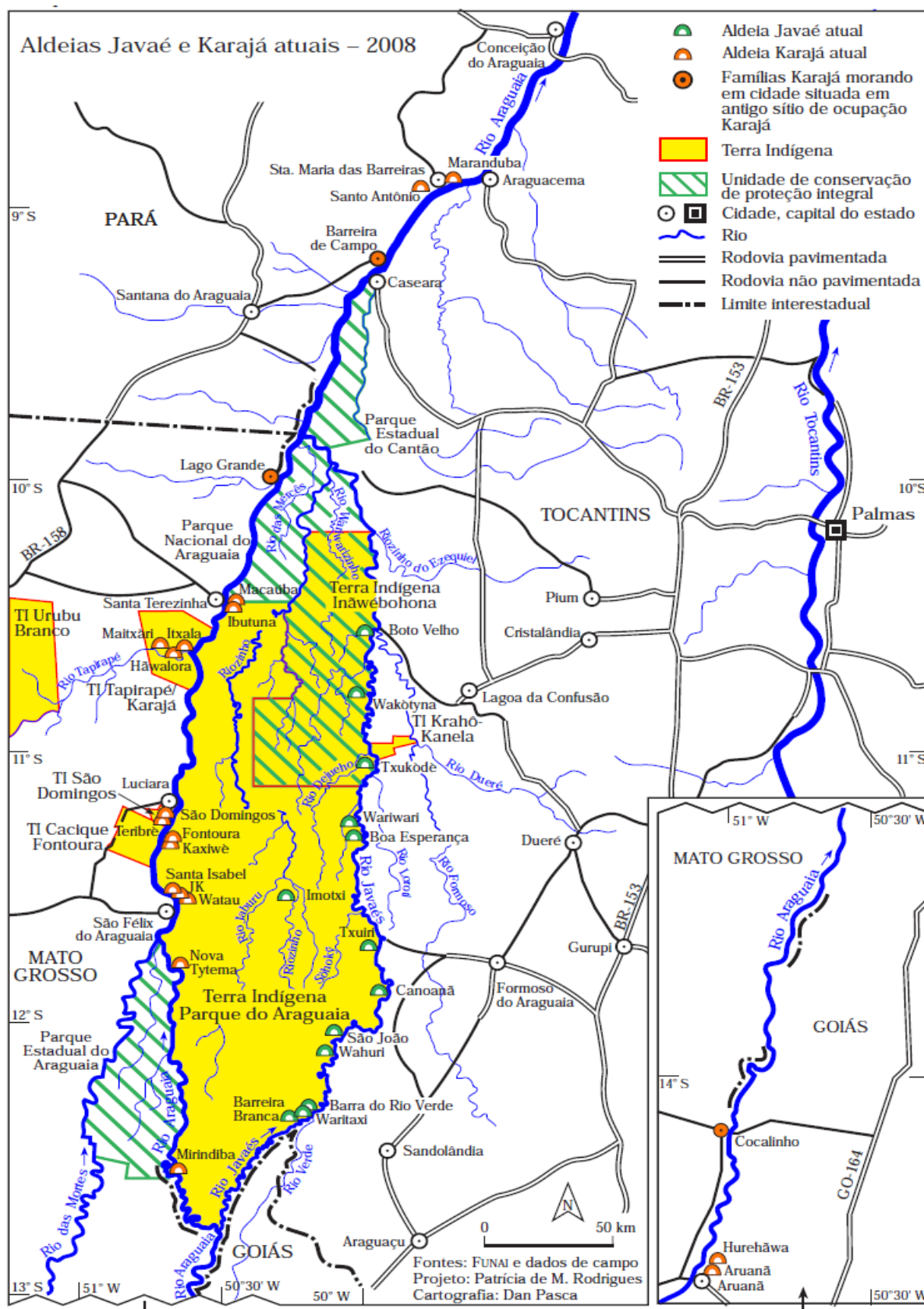
A Ilha do Bananal, seja na região interiorana, especificamente, na sua porção oriental, como também, na região dos rios afluentes da margem direita do rio Javaés, de fora da Ilha, são vistas como o território de ocupação imemorial, onde os Javaé sempre estiveram morando ou perambulando em expedições de pesca,

principalmente, caça e coleta” (Rodrigues, 2008, p. 109). No que se relaciona a imemorial, significa dizer que os povos *Inĩ/Javaé* cultivam de maneira excepcional e extraordinária a memória e lembrança do passado, por assim dizer, dos seus ancestrais/antepassados (Rodrigues, 2008).

Este território, a Ilha do Bananal, para os povos *Inĩ/Javaé*, no sentido da dimensão transcendente (mítica), “[...] é conhecida como *Inĩ Òlòna*, ‘O lugar de onde surgiram (ou saíram de baixo) os humanos’ ou *Ijata Òlòna*, ‘O lugar de onde surgiram as bananas’, em razão de um grande bananal nativo [...]” (Rodrigues, 2008, p. 109) ou, ainda, chamada pela população indígena “o lugar de onde surgiram os *inĩ*” (Siqueira, 2015, p. 10). *Inĩ*, na língua indígena dos Javaé e Karajá, se refere a estes povos indígenas, significando no português “gente” ou “ser humano” (Rodrigues, 2010). Então, o sentido da dimensão transcendente do território vem de uma origem mítica que é atribuída aos parentes antepassados, isto é, para os povos *Inĩ/Javaé*, os principais locais dentro do seu território se deram, a partir da “[...] ascensão mítica dos seus ancestrais [...] para a superfície terrestre [...]” (Rodrigues, 2008, p. 109).

Portanto, o território é transcendental, pois oportuniza aos povos indígenas o cultivo de memórias e lembranças ancestrais/antepassadas, em consonância com sistemas culturais e cosmológicos próprios de cada sociedade indígena, que remetem a suas origens e de onde vieram e surgiram seus ancestrais/antepassados (humanos e não humanos), a partir de “um sentimento de pertencimento e afeto, construído e modificado simbólica e [...] de sistemas de significados historicamente situados” (Kaingang; Schwingel, 2022, p. 9). Por conseguinte, a terra indígena é para um povo indígena um lugar sagrado, que contém e traz muita história, por isso ela não é substituível por outra, pois é por meio dela que cada povo cultiva seu modo de ser, sendo imprescindível para a reprodução social e cultural, além de ser fundamental para a existência de determinado povo indígena como coletivo diferenciado e diverso.

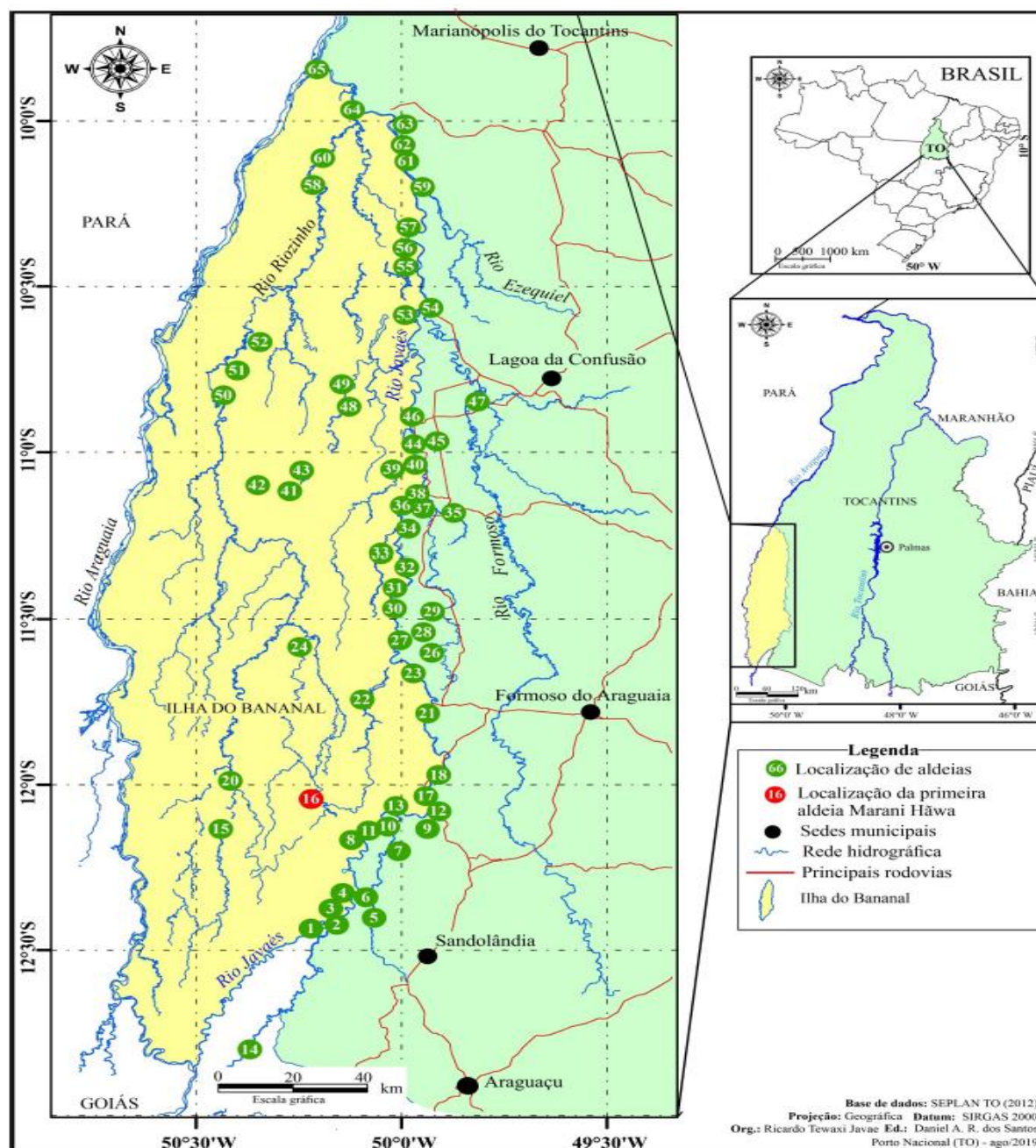
Mapa 3 – Aldeias Javaé e Karajá identificadas e localizadas nas Terras Indígenas da Ilha do Bananal, em 2008



Fonte: Título do mapa adaptado de Rodrigues (2008, p. 41).

3.2.4 Aldeias dos povos *Inĩ/Javaé* antigas e atuais

Mapa 4 – Aldeias Javaé antigas da Ilha do Bananal



Fonte: Título do mapa adaptado de Tewaxi Javaé (2019, p. 58).

A pesquisa de mestrado de Tewaxi Javaé (2019), indígena pertencente a aldeia Canoanã, professor de educação indígena e pesquisador dos saberes e conhecimentos indígenas dos povos *Inĩ/Javaé*, tendo como ponto de partida a investigação sobre os nomes das curvas e trechos de rio Javaés, na perspectiva da ótica Javaé sobre a cultura tradicional dos povos *Inĩ/Javaé*, identificou e nos trouxe informações da existência de nomes de aldeias Javaé antigas levantadas com relatos e narrativas

oralizadas dos anciãos indígenas intelectuais, por meio de conhecimentos acerca das curvas e dos trechos do rio Javaés, de quatro aldeias diferentes nas comunidades dos povos *Inĩ/Javaé*, a saber: *Txuiiri*, *Kanõanõ*, Barreira Branca e Boto Velho.

Os conhecimentos dos anciãos indígenas intelectuais narrados e oralizados, informaram e revelaram que, ao longo das margens do rio Javaés e em suas imediações, da Ilha do Bananal (Tocantins), existiam 64 (sessenta e quatro) aldeias Javaé antigas, onde foram organizadas e registradas pelo autor e apresentadas, cartograficamente, em mapa, inserindo a localização dessas aldeias, mediante os códigos numéricos, ver Mapa 4. Entretanto, para conhecer os nomes das aldeias Javaé antigas, o autor elaborou um quadro descrevendo o nome de cada aldeia, conforme o código numérico visualizado no Mapa 4.

No Quadro 1, são informados os nomes das aldeias antigas Javaé com seus respectivos códigos numéricos, no Mapa 4, no sentido de identificação e localização de suas existências e, principalmente, como assevera e enfatiza Tewaxi Javaé (2019), registrar os conhecimentos e saberes ancestrais e tradicionais dos povos *Inĩ/Javaé* atual, por meio dos conhecimentos e importâncias do rio Javaés ao longo do seu percurso com suas curvas e seus trechos, para assim, preservar as narrativas históricas e atividades culturais e de não deixar e permitir que os conhecimentos e saberes dos povos *Inĩ/Javaé*, nos quais os anciãos indígenas intelectuais dos povos indígenas adquirem e repassam oralmente e na prática educacional no processo de transmissão do ensino e aprendizagem das crianças e dos jovens aprendizes indígenas, venham a ser esquecidos e, em consequência, desaparecer, haja vista, os mesmos estarem morrendo, levando consigo os conhecimentos e saberes ancestrais e tradicionais.

Quando Tewaxi Javaé (2019), indígena dos povos *Inĩ/Javaé*, na sua pesquisa objetiva conhecer e registrar os conhecimentos e saberes ancestrais e tradicionais do seu povo, sendo estes transmitidos e repassados pelos mais velhos (anciãos), ele tem a preocupação de inseri-los em registros textuais e não textuais, – na escrita da língua portuguesa e significados e significantes da grafia representada da língua indígena dos Javaé (*inĩrybè*) –, veiculados pelas fontes bibliográficas impressas em papel e virtuais, com a principal finalidade de preservá-los e passar para as novas gerações.

Às novas gerações e/ou os mais jovens indígenas, atualmente, no concernente aos conhecimentos e saberes ancestrais/dos antepassados e tradicionais, Tewaxi Javaé (2019) informa e alerta que está diminuindo o interesse dos mais jovens pelos conhecimentos e aprendizagens dos antepassados dos povos

Inĩ/Javaé. O autor acrescenta, ainda, outros pontos preocupantes para a história, cultura e modos de vida dos povos *Inĩ/Javaé*, quanto às aprendizagens das novas gerações, tais como: interesse na cultura da sociedade envolvente; interesse mais por questões de aprendizagem da língua portuguesa; incentivo das comunidades para aprenderem a língua portuguesa; aquisição e aprendizagem dos conhecimentos ocidentais; e, realização de práticas de coisas da cultura ocidental que não servem para a comunidade indígena (Tewaxi Javaé, 2019).

Levando em consideração estes motivos, é importante e imprescindível conhecer, registrar e preservar os conhecimentos e saberes ancestrais e tradicionais da história, cultura e modos de vida dos povos *Inĩ/Javaé* para que se evite o seu desaparecimento.

Quadro 1 – Nomes das aldeias Javaé antigas da Ilha do Bananal

Código no mapa	Aldeias	Código no mapa	Aldeias
1	Barreira Branca	33	Antiga Kuira Hãwa
2	Antiga aldeia Cachoeirinha	34	Kyrysa Hãwa
3	Waritaxi	35	Horeni
4	Barra do rio Verde	36	Làràtxi-ijo
5	Itxala	37	Hèdèdura-luku (barra do Loroti)
6	Ijanakatu Hawa	38	Hèdèdura-luku (lado da ilha)
7	ihõ-Buruna	39	Txuòdè
8	Waxinabõ	40	Dejueho-ijo
9	Manatèrè Hãwa	41	Wararèkõna
10	Tabàlàna	42	Karalu Hãwa
11	Taimy	43	Syrahaky
12	São João	44	Wyhy-raheto-di-ijarana
13	Hitxala-ijo	45	Walairi
14	Bõtòrèry Ijò	46	Waotyna
15	Kuritiwi	47	Hakuti Hãwa
16	Primeira aldeia Marani-hawa	48	Kywakoro
17	Atual aldeia Marani-hawa	49	Raraõky
18	Atual aldeia Kanoanã	50	Hãwarahedà
19	Primeira aldeia Canuanã	51	Bõtòrèrìorè
20	Juani	52	Wajukabà
21	Txuiri	53	Inywèbohona
22	Lòreky	54	Boto Velho
23	Imotxi 2	55	Hãrikò
24	Imotxi	56	Narybykò
25	Hãwariè	57	Manaburè
26	Horeni	58	Narybykò
27	Hãwahyrè	59	Irodu-iràna
28	Susò	60	Nibònibò
29	Kuira Hãwa	61	Bòròrè-wa
30	Boa Esperança	62	Bòròrèwa
31	Wari Wari	63	Txireheni
32	Bela Vista	64	Wabe-ijo

Fonte: Título do quadro adaptado de Tewaxi Javaé (2019, p. 59).

Na atualidade (século XXI), a maioria das comunidades dos povos *Inĩ/Javaé*, da Ilha do Bananal, residem e encontram-se distribuídos em várias aldeias, porém em períodos passados, especificamente, na década de 1970, se concentraram em uma determinada aldeia, pois esse fenômeno se deve à fatos, como explica Ramos (2016), ocasionados por conflitos com os não indígenas e das epidemias que disseminaram, fazendo com que os povos *Inĩ/Javaé* residissem e se reunissem, na sua maioria, em praticamente uma única aldeia, sendo esta a Canoanã. No entanto, ao passar dos anos, dois acontecimentos foram marcantes e fizeram com que os povos *Inĩ/Javaé*, na atualidade, residam e se encontram em outras aldeias, sendo o primeiro relacionado ao crescimento populacional na aldeia Canoanã e o segundo referente à conquista dos direitos às terras indígenas.

O trabalho de Ramos (2016) traz a identificação de dezoito (18) aldeias dos povos *Inĩ/Javaé*, na Ilha do Bananal, no município de Formoso do Araguaia, do estado do Tocantins, onde este povo reside e se encontra distribuído nas seguintes aldeias: Aldeia Barra do Rio Verde, Aldeia Barreira Branca, Aldeia Boa Esperança, Aldeia Bela Vista, Aldeia Boto Velho, Aldeia Cachoeirinha, Aldeia Canoanã, Aldeia Cristo Reis, Aldeia Imôtxi, Imôtxi 2, Aldeia Hawa, Aldeia São João, Aldeia Taimy, Aldeia Txuiri, Aldeia Txukodê, Aldeia Wakôtyna, Aldeia Waritaxi e Aldeia Wariwari.

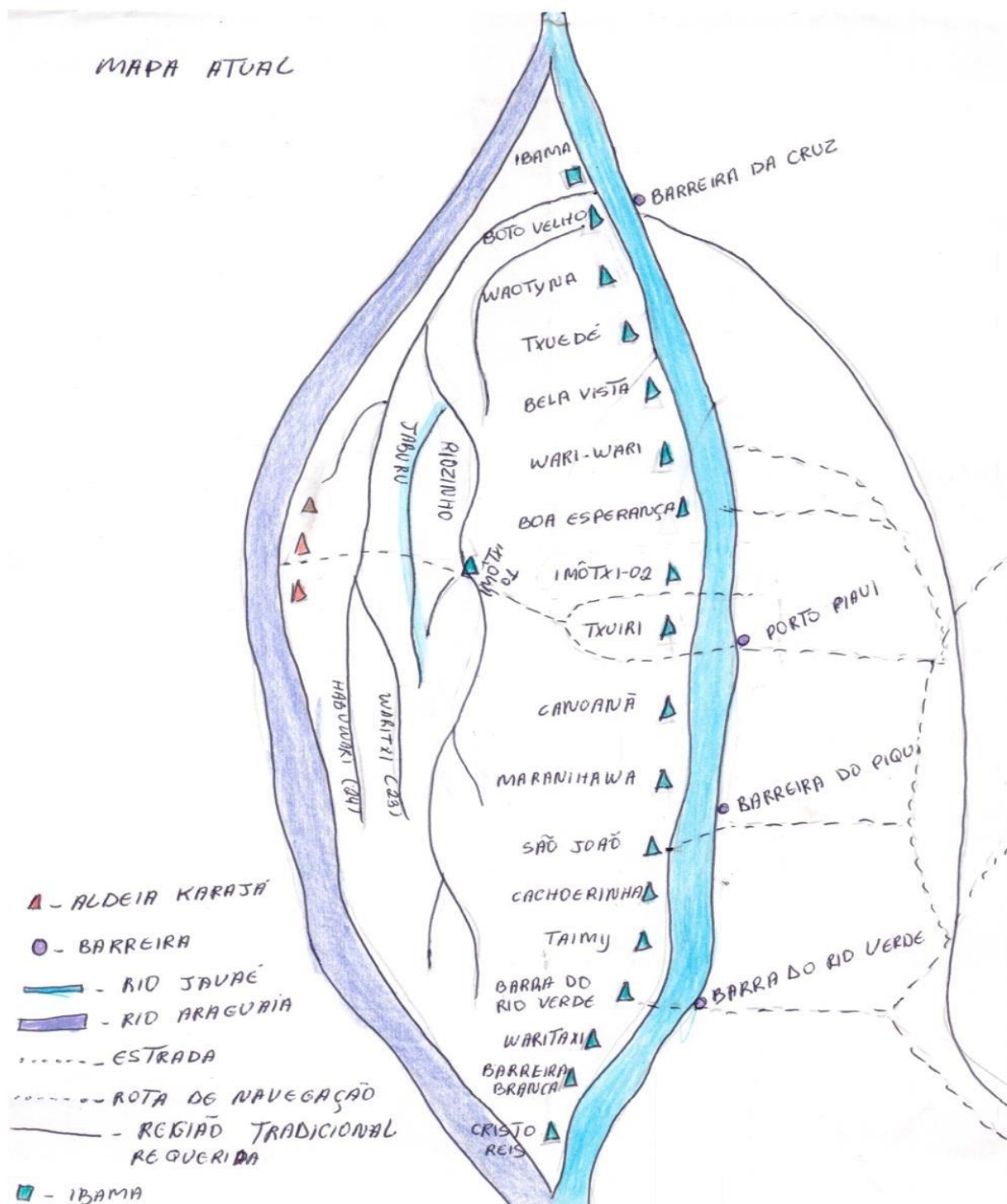
Entre estas aldeias, uma que se destaca é a Aldeia Canoanã, por ser considerada a mais antiga e enquanto processo histórico de formação se tornou a mais habitada, tendo um contingente populacional de 430 viventes¹⁵, o qual residem os povos *Inĩ/Javaé*, “[...] alguns não indígenas e alguns indígenas de outras etnias, como Avá-canoeiro, Karajá e Tuxá” (Ramos, 2016, p. 50). No que se refere a uma aldeia dos povos *Inĩ/Javaé* se tornar populosa e “grande”, ou se existir um conflito interno, pode resultar de uma família Javaé fundar uma nova aldeia em outro espaço, em torno da Ilha do Bananal. Levando em consideração a estes aspectos, atualmente, os povos *Inĩ/Javaé* mantêm o costume de viver em pequenas aldeias (Ramos, 2016).

As aldeias dos povos *Inĩ/Javaé* atuais e apresentadas por Ramos (2016), podem ser visualizadas e identificadas no desenho da Ilha do Bananal, em forma de mapa. O desenho do mapa das aldeias Javaé atuais foi elaborado por Samanta

¹⁵ “Dados obtidos no Posto de Saúde da aldeia Canoanã, segundo o censo realizado pelos funcionários do posto em fevereiro de 2016” (Ramos, 2016, p. 50).

Javaé, da aldeia Canoanã. Vejamos, no Mapa 5, as referidas aldeias dos povos *Iny*/Javaé atuais, da Ilha do Bananal.

Mapa 5 – Aldeias dos povos *Iny*/Javaé atuais, da Ilha do Bananal (mapa desenhado)
– Formoso do Araguaia, Tocantins, Brasil, em 2016



Fonte: Título do mapa adaptado de Ramos (2016, p. 49).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, inicia-se com os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (CTIEM), dos *campi* Avançado Formoso do Araguaia e Gurupi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), pois é por meio destes que se identificou a menção da temática história e cultura indígena, nas unidades curriculares-UC (disciplinas), em conformidade com a obrigatoriedade da inclusão da temática nos estabelecimentos escolares, como estabelecido na Lei nº 11.645/2008 e, em seguida, apresentou-se a descrição como foi mencionada, mas realizando o recorte para objeto de pesquisa que resultou na supressão de conteúdos e/ou frases.

No segundo momento, foram trazidos os Planos de Ensino e Diários de Classe (programas de ensino) das unidades curriculares (disciplinas) de Arte, Língua Portuguesa e História, do período compreendido de 2020 a 2022, dos docentes da educação básica, dos *campi* Avançado Formoso do Araguaia e Gurupi do IFTO. E, a partir dos programas de ensino, as informações analisadas foram apresentadas e discutidas com base na descrição e análise da abordagem da temática história e cultura indígena, em específico, dos povos indígenas Javaé, nas ementas, bibliografias e bases científicas (que se referem a realização planejada no processo de ensino-aprendizagem); e, na descrição e análise da abordagem da temática história e cultura indígena, em específico, dos povos indígenas Javaé, no conteúdo ministrado e da indicação de materiais/fontes bibliográficas como reforço para o entendimento e compreensão desta temática.

Para tanto, no Quadro 2, apresentou-se a descrição da temática história e cultura indígena nos conteúdos de referência e bases tecnológicas das unidades curriculares (disciplinas) de Arte, Língua Portuguesa e História (inserida e identificada em cada série) dos PPC TIEM dos *campi* Avançado Formoso do Araguaia e Gurupi do IFTO. Logo em seguida, discutiu-se a descrição da referida temática, em cada unidade curricular, inserida no Quadro, a seguir.

Quadro 2 – Descrição da temática história e cultura indígena nos CR¹/BT² das UC³, nos PPC⁴ TIEM⁵ dos *campi* Gurupi e Avançado Formoso do Araguaia do IFTO

UC/CR/BT/PPC TIEM
Arte I e II (1ª série) - CR: Influências das matrizes culturais brasileiras (indígena [...]) na formação da arte brasileira. A representação do corpo indígena [...] pelos europeus (PPC TIEM em Administração [p. 34, 38] e Edificações [p. 34, 38] - <i>Campus Gurupi</i> - 2021). Arte - BT: Arte, cultura dos povos indígenas [...] – trabalhar estas temáticas de forma interdisciplinar nas demais componentes (PPC TIEM Agronegócio [p. 13] - <i>Campus Gurupi</i> - 2011). Arte I (1ª série) - CR: A representação do corpo indígena [...] pelos europeus. Influências das matrizes culturais brasileiras (indígena [...]) na formação da arte brasileira (PPC TIEM em Agricultura [p. 44, 45] - <i>Campus Avançado Formoso do Araguaia</i> - 2022).
Língua Portuguesa I (1ª série), II (2ª série) e III (3ª série) - CR: Gêneros sugeridos pela BNCC: [...] contos folclóricos de matrizes [...] indígenas, [...]. Leituras comparadas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas (literatura brasileira, [...] indígena [...]) e temas - Campo de atuação artístico-literário. Noções de literatura [...] indígena. Língua Portuguesa II (2ª série) - CR: Gêneros sugeridos pela BNCC: [...]. Literatura [...] Indígena - Parte 1. Língua Portuguesa III (3ª série) - CR: Gêneros sugeridos pela BNCC: [...]. Literatura [...] Indígena - Parte 2 (PPC TIEM em Agricultura [p. 59, 60, 101, 137, 138] - <i>Campus Avançado Formoso do Araguaia</i> – 2022; PPC TIEM em Administração [p. 51, 52, 95, 134, 135] e Edificações [p. 51, 52, 96, 137, 138] - <i>Campus Gurupi</i> – 2021). Língua portuguesa - BT: Estudos sobre a influência e importância da língua dos povos [...] indígenas para a formação da língua portuguesa (brasileira) [(PPC TIEM em Agronegócio [p. 13] - <i>Campus Gurupi</i> - 2011)].
História III (3ª série) - CR: História do Brasil ([História e cultura dos Povos Indígenas (Organização político-social dos diversos grupos indígenas), [...]). História Regional ([...] Povos da Amazônia, Cultura e diversidade dos Povos Indígenas do Tocantins [...]) (PPC TIEM em Agricultura [p. 130] - <i>Campus Avançado Formoso do Araguaia</i> - 2022; PPC TIEM em Administração [p. 127] e Edificações [p. 130] - <i>Campus Gurupi</i> - 2021). História - BT: Resgatar a história, conquistas e suas contribuições dos povos [...] indígenas no processo de formação da sociedade brasileira (PPC TIEM em Agronegócio [p. 22] - <i>Campus Gurupi</i> - 2011).

Legenda: ¹CR - Conteúdo de Referência; ²BT - Bases Tecnológicas; ³UC - Unidade Curricular; ⁴PPC - Projeto Pedagógico de Curso; ⁵TIEM - Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pelo autor, agosto/2023.

No Quadro 2, observa-se que a temática história e cultura indígena ou dos povos indígenas está inserida e descrita nos conteúdos de referência¹⁶ e bases tecnológicas, das unidades curriculares Arte, Língua Portuguesa e História, nos PPC TIEM em Administração, Agronegócios e Edificações do *Campus Gurupi* e PPC TIEM em Agricultura do *Campus Avançado Formoso do Araguaia* do IFTO e, em vista disso, há a confirmação de que a abordagem da temática é realizada ao longo no decorrer de todo período letivo das turmas do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, os PPC TIEM dos referidos *campi* do IFTO

¹⁶ Atualmente, nos PPC dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTO, as temáticas a serem feitas/ministradas e abordadas ao longo do período letivo são descritas no campo Conteúdos de referência, sendo este, também, conhecido por alguns estabelecimentos escolares, como conteúdos programáticos ou ementas.

dialogam com estabelecido no § 2º, do Art. 26-A, do art. 1º, da Lei nº 11.645/2008, isto é, as unidades curriculares (disciplinas) de Arte (Educação artística), Língua Portuguesa (Literatura) e História estão atentas que devem abordar a citada temática, ministrando-a em consonância com os conteúdos de referência/bases tecnológicas (conteúdos programáticos) durante o período letivo (Brasil, 2008c).

Levando em consideração o período letivo para se abordar a temática história e cultura indígena, pelo apresentado no Quadro 2, a temática está focalizada nas seguintes séries dos CTIEM, de acordo com o estabelecido em cada *campus*: no *Campus* Avançado Formoso do Araguaia – CTIEM em Agricultura, nas unidades curriculares Arte I (1ª série), Língua Portuguesa I (1ª série), II (2ª série) e III (3ª série) e História (3ª série); no *Campus* Gurupi – CTIEM em Administração e Edificações, nas unidades curriculares Arte I e II (1ª série), Língua Portuguesa I (1ª série), II (2ª série) e III (3ª série) e História (3ª série), enquanto no CTIEM em Agronegócio¹⁷, nas unidades curriculares Arte, Língua Portuguesa e História, não é/são especificada(s) a(s) série(s) na qual a temática será ministrada.

Acrescenta-se, ainda, quanto a UC Língua Portuguesa, é que esta faz menção à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a qual o conteúdo de referência descrito é baseado neste documento, conforme seus parâmetros para organização e/ou progressão curricular (Brasil, [2018a], p. 524). Então, ao identificar a temática história e cultura indígena na referida UC, verifica-se que a temática é descrita na perspectiva das literaturas brasileira e regional, por meio de contos folclóricos de matrizes indígenas e literatura indígena, a serem executadas com leituras comparadas e dialógicas, considerando gêneros literários e culturas diversos e diferenciados. Outro ponto desta UC, no que se refere a ministrar o conteúdo de referência ao longo do período letivo, é que apenas esta disciplina descreve a temática para ser trabalhada nos três anos compreendidos no ensino médio, ou

¹⁷ Importante frisar que, a partir de 2020, os PPC dos CTIEM dos *campi* do IFTO foram sendo atualizados e padronizados, além de seguir as atualizações na educação básica, estabelecidas pelos documentos oficiais do Ministério da Educação, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, além disso, no sentido de atender o texto vigente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente a etapa do ensino médio; como também, padronizados, no que diz respeito à suas seções e subseções, considerando, ainda, a padronização do conteúdo textual de algumas delas que se fizeram necessárias, tendo como exemplo: a matriz curricular das unidades curriculares (componentes curriculares/disciplinas) da base geral, focando-se no ementário de cada uma delas, em específico, nos itens conteúdos de referência. Desta maneira, os conteúdos de referência de algumas unidades curriculares (componentes curriculares/disciplinas), da base geral do ensino médio nos cursos técnicos integrados do IFTO, são elaborados levando em consideração e estando em consonância com o texto apresentado e vigente nos parâmetros para a organização/progressão curricular da BNCC.

seja, a temática indígena deve ser feita/ministrada nas 1ª, 2ª e 3ª séries da turma dos CTIEM dos *campi* e, desta maneira, abrange o período letivo completo.

Percebe-se, nos conteúdos de referência, das unidades curriculares, quanto às descrições referentes à abordagem da temática história e cultura indígena para ser trabalhada no decorrer do período letivo que elas estão em concordância com o estabelecido no § 1º, do Art. 26-A, do Art. 1º, da Lei nº 11.645/2008, como verifica-se nas seguintes descrições: “Influências das matrizes culturais brasileiras (indígena [...]) na formação da arte brasileira”, “Arte, cultura dos povos indígenas”, “Estudos sobre a influência e importância da língua dos povos [...] indígenas para a formação da língua portuguesa (brasileira)”, “História do Brasil ([História e cultura dos Povos Indígenas (Organização político-social dos diversos grupos indígenas), [...])” e “Resgatar a história, conquistas e suas contribuições dos povos [...] indígenas no processo de formação da sociedade brasileira”.

Estes foram alguns conteúdos apontados como aspectos caracterizantes da temática história e cultura indígena que, em parte, se relacionam, com a Lei. Contudo, outros conteúdos, específicos, trazidos e descritos, pois remetem aos povos indígenas, foram os seguintes: “A representação do corpo indígena [...] pelos europeus”, “contos folclóricos de matrizes [...] indígenas”, “literatura brasileira, [...] indígena”, “Literatura [...] indígena” e “História Regional ([...] Povos da Amazônia, Cultura e diversidade dos Povos Indígenas do Tocantins [...])”.

No tocante a este último tópico temático “Cultura e diversidade dos povos indígenas do Tocantins” inserido nos conteúdos de referência da unidade curricular de História dos PPC TIEM em Agricultura (*Campus* avançado Formoso do Araguaia), Administração e Edificações (*Campus* Gurupi), é possível que, dentro deste conteúdo de referência, os povos indígenas Javaé, da Ilha do Bananal, na perspectiva do conhecimento dos aspectos que caracterizam os modos de vida, as tradições culturais e os rituais ancestrais, tenham sido levantados e trazidos nas unidades curriculares no decorrer do período curricular no processo de ensino-aprendizagem para o entendimento e compreensão dessa sociedade indígena, devido ao fato que os *campi* Avançado Formoso do Araguaia e Gurupi do IFTO estão próximos das terras indígenas na Ilha do Bananal, nos quais os moradores são os povos *Inyã/Javaé*, entre outros povos indígenas que a habitam.

Mas para constataremos se a temática foi abordada no processo de ensino-aprendizagem do período curricular, – conforme evidenciou-se a descrição da

temática história e cultura indígena nos conteúdos de referência e bases tecnológicas das três unidades curriculares (Arte, Língua Portuguesa e História) registrados nos PPC TIEM em Agricultura (*Campus Avançado Formoso do Araguaia*), Administração, Agronegócio e Edificações (*Campus Gurupi*), do IFTO –, utilizou-se e verificou-se nos Planos de Ensino e Diários de Classe das unidades curriculares, – quanto a identificação e análise dos registros descritivos preenchidos e já realizados, feitos e ministrados no decorrer de todo o período letivo/curricular –, respectivamente, nos campos ementas, bibliografias e bases científicas (realização dos conteúdos de referência baseados das ementas); e, no campo conteúdos ministrados, neste identificando indicações de outros materiais/fontes bibliográficas para leitura e estudo, na perspectiva do letramento do aprendiz com a temática.

De modo consequente, a identificação da temática história e cultura indígena, dos povos indígenas do Tocantins, em especial, dos povos indígenas Javaé, descritas nos campos citados acima dos Planos de Ensino e Diários de Classe das unidades curriculares, foi apresentada e distribuída nos quadros que se seguem, sendo os Quadros 3 e 4 referindo-se aos Planos de Ensino, enquanto os Quadros 5 e 6 estão relacionados aos Diários de Classe.

Quadro 3 – Descrição da temática história e cultura indígena nos PE¹ (EM², Bibliog³ e BC⁴), das UC⁵, do período de 2020-2022, dos CTIEM⁶ do *Campus Gurupi* do IFTO

Continua...

PE		
CTIEM	UC/SÉRIE/ANO	EM/Bibliog/BC
Administração	Arte I (1ª série - 2020)	EM: Arte e Cultura [...] dos povos indígenas. Bibliog: Livro didático e fontes bibliográficas de outras temáticas. BC: Não menciona.
	Arte II (2ª série - 2021)	EM: Não consta. Bibliog: Não indica. BC: Não menciona.
	Arte III (3ª série - 2022)	EM: Não consta. Bibliog: Não indica. BC: Não menciona.
	História I (1ª série - 2020)	EM: Não consta. Bibliog: Não indica. BC: Não menciona.
	História II (2ª série - 2021)	EM: História e cultura [...] dos povos indígenas. Bibliog: Livro didático e fontes bibliográficas de outras temáticas. BC: Não menciona.
	História III (3ª série - 2022)	EM: História e cultura [...] dos povos indígenas. Bibliog: Livro didático e fontes bibliográficas de outras temáticas. BC: Não menciona.
	Língua Portuguesa I (1ª série - 2020)	EM: Não consta. Bibliog: Não indica. BC: Não menciona.
	Língua Portuguesa II (2ª série - 2021)	EM: Verificar no PPC. Bibliog: Livro didático e fontes bibliográficas de outras temáticas. BC: O romance indianista.
	Língua Portuguesa III (3ª série - 2022)	EM: Literatura [...] indígena. Bibliog: Livro didático e fontes bibliográficas de outras temáticas. BC: Não menciona.

Quadro 3 – Descrição da temática história e cultura indígena nos PE¹ (EM², Bibliog³ e BC⁴), das UC⁵, do período de 2020-2022, dos CTIEM⁶ do *Campus* Gurupi do IFTO

Continuação...

PE		
CTIEM	UC/SÉRIE/ANO	EM/Bibliog/BC
Agronegócio	Arte I (1ª série - 2020)	EM: Não preenchido. Bibliog: Não indica. BC: Não menciona.
	Arte II (2ª série - 2021)	PE não encontrado no SIGA-EPCT.
	Arte III (3ª série - 2022)	PE não encontrado no SIGA-EPCT.
	História I (1ª série - 2020)	EM: Não preenchido. Bibliog: Não preenchido. BC: Não preenchido.
	História II (2ª série - 2021)	EM: Não consta. Bibliog: Livro didático. BC: Trabalho indígena; Escravidão; Resistência e continuidade das culturas nativas.
	História III (3ª série - 2022)	EM: Povos da Amazônia, Cultura e diversidade dos Povos Indígenas do Tocantins. História do Brasil ([História e cultura dos Povos Indígenas (Organização político-social dos diversos grupos indígenas], [...]). Bibliog: Livro didático e fontes bibliográficas de outras temáticas. BC: Não menciona.
	Língua Portuguesa I (1ª série - 2020)	EM: Literatura [...] indígena. Bibliog: Livro didático. BC: Não menciona.
Edificações	Língua Portuguesa II (2ª série - 2021)	EM: Consultar o PPC. Bibliog: Livro didático e fontes bibliográficas de outras temáticas. BC: O romance indianista.
	Língua Portuguesa III (3ª série - 2022)	EM: Literatura [...] indígena. Bibliog: Livro didático e fontes bibliográficas de outras temáticas. BC: Não menciona.
	Arte I (1ª série - 2020)	EM: Arte e Cultura [...] dos povos indígenas. Bibliog: Livro didático e fontes bibliográficas de outras temáticas. BC: Não menciona.
	Arte II (2ª série - 2021)	DC não encontrado no SIGA-EPCT.
	Arte III (3ª série - 2022)	EM: Não consta. Bibliog: Não indica. BC: Não menciona.
	História I (1ª série - 2020)	EM: Não consta. Bibliog: Não indica. BC: Não menciona.
	História II (2ª série - 2021)	EM: Não consta. Bibliog: Livro didático. BC: Trabalho indígena; Escravidão; Resistência e continuidade das culturas nativas.
	História III (3ª série - 2022)	EM: História e Cultura [...] dos povos indígenas. Bibliog: Livro didático e fontes bibliográficas de outras temáticas. BC: Não menciona.
	Língua Portuguesa I (1ª série - 2020)	EM: Verificar no PPC. Bibliog: Não preenchido. BC: Não menciona.
	Língua Portuguesa II (2ª série - 2021)	EM: Verificar no PPC. Bibliog: Livro didático e fontes bibliográficas de outras temáticas. BC: Atividade de Romance indianista.
	Língua Portuguesa III (3ª série - 2022)	EM: Literatura [...] indígena. Bibliog: Livro didático e fontes bibliográficas de outras temáticas. BC: Não menciona.

Legenda: ¹PE - Plano de Ensino, ²EM - Ementa, ³Bibliog - Bibliografia, ⁴BT - Base Científica, ⁵UC - Unidade Curricular, ⁶CTIEM - Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pelo autor – agosto/2023.

Quadro 4 – Descrição da temática história e cultura indígena nos PE¹ (EM², Bibliog³ e BC⁴), das UC⁵, do período de 2020-2022, dos CTIEM⁶ do *Campus Avançado Formoso do Araguaia do IFTO*

PE		
CTIEM	UC/SÉRIE/ANO	EM/Bibliog/BC
Agricultura	Arte I (1ª série - 2020)	EM: Arte Indígena. Cultura/sociedade [...] indígenas. Bibliog: Livro didático e fontes bibliográficas de outras temáticas. BC: Culturas através do tempo e da história (Arte Rupestre / Arte Indígena).
	Arte II (2ª série - 2021)	EM: Cultura/sociedade [...] indígenas. Bibliog: Livro didático e fontes bibliográficas de outras temáticas. BC: Não menciona.
	Arte III (3ª série - 2022)	DC não registrado no SIGA-EPCT.
	História I (1ª série - 2020)	EM: Diversidade cultural na América indígena. Bibliog: Livro didático. BC: Não menciona.
	História II (2ª série - 2021)	EM: Não consta. Bibliog: Não indica. BC: Não menciona.
	História III (3ª série - 2022)	EM: Não consta. Bibliog: Não indica. BC: Não menciona.
	Língua Portuguesa I (1ª série - 2020)	EM: Cultura/sociedade [...] indígenas. Bibliog: Livro didático e fontes bibliográficas de outras temáticas. BC: Não menciona.
	Língua Portuguesa II (2ª série - 2021)	EM: Cultura/sociedade [...] indígenas. Bibliog: Livro didático e fontes bibliográficas de outras temáticas. BC: Não menciona.
	Língua Portuguesa III (3ª série - 2022)	EM: Cultura/sociedade [...] indígenas. Bibliog: Livro didático e fontes bibliográficas de outras temáticas. BC: Não menciona.

Legenda: ¹PE - Plano de Ensino, ²EM - Ementa, ³Bibliog - Bibliografia, ⁴BC - Base Científica, ⁵UC - Unidade Curricular, ⁶CTIEM - Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pelo autor, agosto/2023.

Quanto as ementas dos PE das UC Arte, História e Língua Portuguesa dos CTIEM em Administração, Agronegócio e Edificações do *Campus Gurupi*, de 27 turmas¹⁸, a temática história e cultura indígena foi inserida, como conteúdo a ser abordada, em dez (10) turmas das UC, na qual observou, no Quadro 3, nas descrições que se seguem: Arte I (1ª série) – “Arte e Cultura [...] dos povos indígenas”, História II (2ª série) e III (3ª série), respectivamente, – “História e cultura [...] dos povos indígenas” e Língua portuguesa III (3ª série) – “Literatura [...] indígena” do CTIEM em Administração; em História III (3ª série) – “Povos da Amazônia, Cultura e diversidade dos Povos Indígenas do Tocantins. História do

¹⁸ São 27 (vinte e sete) PE das UC para as turmas, sendo nove (9) turmas distribuídas para cada CTIEM do *campus* Gurupi do IFTO. No entanto, três PE não foram encontrados no SIGA-EPCT, conforme o documento é inserido na turma/ano registrada correspondente à unidade curricular. Os PE das UC não localizados foram Arte II (2ª série) e III (3ª série) do CTIEM em Agronegócio; e, Arte II (2ª série) do CTIEM em Edificações. Consequentemente, não se realizou a análise das informações a respeito da identificação da temática história e cultura indígena. Então, tem-se 24 (vinte e quatro) PE registrados das UC para 24 (vinte e quatro) turmas.

Brasil ([História e cultura dos Povos Indígenas (Organização político-social dos diversos grupos indígenas], [...])” e Língua portuguesa I (1ª série) e III (3ª série) – “Literatura [...] indígena” do CTIEM em Agronegócio; e, em Arte I (1ª série) – “Arte e Cultura [...] dos povos indígenas”, História III (3ª série) – “História e Cultura [...] dos povos indígenas” e Língua portuguesa III (3ª série) – “Literatura [...] indígena” do CTIEM em Edificações. Outra questão verificada foi que nas UC das turmas citadas acima, nas quais trouxeram a temática descrita nas suas ementas, na maioria das UC, não se constatou a inclusão de povos indígenas do Tocantins e, principalmente, dos povos indígenas Javaé, ficando as descrições da temática história e cultura indígena, generalistas, mas apenas a UC Arte III (3ª série) do CTIEM em Agronegócio inseriu juntamente com a temática na descrição de sua ementa trabalhar a “Cultura e diversidade dos Povos Indígenas do Tocantins”.

Já no Quadro 4, referente ao CTIEM em Agricultura do *Campus* Avançado Formoso do Araguaia, é revelada nas ementas das UC Arte, Língua Portuguesa e História, a constatação da temática história e cultura indígena, em seis (6) turmas, das nove (9)¹⁹ turmas apresentadas, como observa-se nas seguintes descrições da UC: Arte I (1ª série) – “Arte Indígena. Cultura/sociedade [...] indígenas”, Arte II (2ª série) – “Cultura/sociedade [...] indígenas”, História I – “Diversidade cultural na América indígena” e Língua portuguesa I (1ª série), II (2ª série) e III (3ª série), respectivamente, todas com a mesma descrição “Cultura/sociedade [...] indígenas”.

Por conseguinte, em concomitância com as ementas, ainda, no Quadro 3, o campo analisado se deu nas bases científicas das UC citadas das turmas dos CTIEM do *Campus* Gurupi, acerca da menção da temática a ser abordada no processo de ensino-aprendizagem, pois como já informado é onde se pretende fazer e acontecer a realização e execução das atividades e ações dos conteúdos propostos nas ementas das UC Arte, Língua portuguesa e História. Então, verificou-se a ausência da menção da temática história e cultura indígena nas dez (10) turmas das UC. O que é um fato intrigante, devido a ocorrência da localização da temática descrita nas ementas das UC das turmas dos três CTIEM do *Campus* Gurupi do IFTO.

¹⁹ São nove (9) PE das UC para as turmas, do CTIEM do *Campus* Avançado Formoso do Araguaia do IFTO. No entanto, um PE não foi encontrado no SIGA-EPCT, conforme o documento é inserido na turma/ano registrada correspondente à unidade curricular. O PE da UC não localizado foi Arte III (3ª série) do CTIEM em Agricultura do *Campus* Avançado Formoso do Araguaia do IFTO. Consequentemente, não se realizou a análise das informações a respeito da identificação da temática história e cultura indígena. Então, tem-se oito (8) PE registrados para oito (8) turmas.

No entanto, observou-se nos PE das UC das turmas dos CTIEM do *Campus* Gurupi, referentes as bases científicas, do Quadro 3, a abordagem da temática história e cultura indígena foi encontrada em outras UC das turmas do CTIEM, mesmo que não se constatou a temática nas ementas, se apresentando mencionada em apenas cinco (5) turmas das UC dos CTIEM, sendo descritas da seguinte maneira: Língua portuguesa II (2ª série) – “O romance indianista” e “Atividade Romance indianista), respectivamente, nos CTIEM em Administração, Agronegócio e Edificações; e História II (2ª série) – “Trabalho indígena; Escravidão; Resistência e continuidade das culturas nativas”, nos CTIEM em Agronegócio e Edificações.

Ao passo que não se localizou a descrição da temática nas bases científicas da UC Arte em nenhuma turma dos três CTIEM do citado *campus*. Todavia, o contrário se revelou nos PE das UC das turmas do CTIEM do *Campus* Avançado Formoso do Araguaia, no Quadro 4, pois a base científica, dentre as UC das turmas, que fez menção da temática, se apresentou apenas na turma da UC Arte I (1ª série) com a descrição “Culturas através do tempo e da história (Arte Rupestre / Arte Indígena)”, do CTIEM em Agricultura; e não se apresentando em nenhuma das UC Língua portuguesa e História nas turmas do referido CTIEM desta unidade escolar (*campus*) do IFTO.

Quando ao campo bibliografias nos PE das UC nas turmas dos três CTIEM do mesmo *campus*, no Quadro 3, não foi encontrada nenhuma sugestão ou recomendação de bibliografia voltada para a temática história e cultura indígena, nas 24 (vinte e quatro) turmas das UC, mas o que se encontrou foi a massiva indicação do livro didático que se trabalha e como se sabe, a temática história e cultura indígena é incluída e descrita, sendo inserida de maneira reduzida/resumida e generalista e universal no contexto brasileiro.

Por conseguinte, ao verificar o Quadro 4, quanto ao campo bibliografias, isso se refletiu, também, nas oito (8) turmas das UC do CTIEM do *Campus* Avançado Formoso do Araguaia. Este é um fato preocupante, tendo em vista, que se tem, atualmente, muito material bibliográfico textual e não textual publicado e publicizado sobre esta temática por autorias de indígenas e não indígenas, disponível e acessível para se trabalhar no processo de ensino-aprendizagem, no qual traz outra cosmovisão e epistemologia descritas e narradas, na perspectiva indígena e não somente do prisma relatado do outro não pertencente a cultura indígena.

Sabe-se que os livros didáticos é um material evidente nos estabelecimentos escolares, principalmente, nos públicos, nos quais os adotam com base nos materiais aprovados pelo MEC, pois como diz Silva (2020, p. 70), atualmente, os livros didáticos referente ao ensino de história, trazem, ainda, abordagens ultrapassadas e, por conseguinte, são adotados pelos docentes, “[...] resultando em desinformações a respeito das temáticas em discussão, e consequentemente influenciando diretamente a opinião daqueles/as que os utilizam. Ressaltamos também que os equívocos e desinformações se estendem também a outros subsídios didáticos”. A autora, ainda, acrescenta e lembra que, muitas vezes, o livro didático é um subsídio utilizado diariamente e, além disso, é o suporte básico, principal, na realização das ações e atividades didáticas (Silva, 2020).

Corroborando, nesta perspectiva, da utilização dos livros didáticos, Carvalho e Scaramuzza (2022, p. 2) dizem que, geralmente, nos livros oficiais, a história contata vem escrita no contexto colonial, “[...] onde raramente a visão dos povos colonizados são relatados. Os povos originários diversas vezes ficam de fora quando se fala na constituição do povo brasileiro e suas contribuições são pouco mencionadas”.

No que concerne a realização de um paralelo com os conteúdos de referência das UC Arte, História e Língua portuguesa, nos PPC TIEM em Administração, Agronegócio e Edificações do *Campus* Gurupi do IFTO e no PPC TIEM em Agricultura do *Campus* Avançado Formoso do Araguaia, com as ementas dos Planos de Ensino das citadas UC, verifica-se que a temática, de certo modo e em algum momento do período curricular, se fez presente nas UC de algumas turmas dos quatro (4) CTIEM. Entretanto, na maioria das turmas das UC dos CTIEM dos *campi* do IFTO citados, não se notou a presença da temática a ser abordada. É oportuno destacar que embora a temática foi incluída na descrição das ementas das UC/séries/ano nos PE, isso foi confirmado ou não, no campo das bases científicas que, por sua vez, é neste, no qual se pleiteia a realização do desenvolvimento das temáticas descritas nas ementas, para assim, se concretizarem no processo de ensino-aprendizagem ao longo do período curricular na educação.

No que concerne as poucas evidências da temática história e cultura indígena descritas nas UC nas turmas dos CTIEM do *Campus* Gurupi, são dados preocupantes, pois, as instituições federais de ensino superior, básico, técnico e profissional, além de ofertar educação profissional e tecnológica em diferentes áreas, precisam também abordar nos currículos dos cursos que ofertam

conhecimentos técnicos, tecnológicos com as práticas pedagógicas desenvolvidas, inclusive, da realidade do *campus*.

Em tese ou em parte, a temática história e cultura indígena é contemplada nas ementas das três UC Arte, História e Língua portuguesa dos referidos CTIEM dos *campi* Avançado Formoso do Araguaia e Gurupi do IFTO, como conteúdo de referência a ser trabalhado, durante determinado período escolar no processo de ensino-aprendizagem e, assim sendo, estão em consonância com o estabelecido no §§ 1º e 2º, do Art. 26-A, do Art. 1º, da Lei nº 11.645/2008, tendo em vista, o § 2º, não especificar que a temática deve ser incluída e estudada em período anual, deixando que seja ministrada em todo o período curricular da educação básica do estabelecimento escolar, aqui no caso, é feita no ensino médio integrado.

Outras questões percebidas, se referem a contrastes e lacunas nas informações nos registros descritivos dos PE das UC para as turmas do CTIEM dos *campi* quanto aos campos ementas e bases científicas que incluem e descrevem a temática história e cultura indígena. Nas dez (10) turmas das UC dos três CTIEM do *Campus* Gurupi que trazem a descrição da temática nas ementas, o contraste se deu na não menção desta nas bases científicas; enquanto nas cinco (5) turmas das UC dos citados CTIEM que revelam a descrição da temática nas bases científicas, o contraste se fez presente nas ementas, por não se constatar o registro descritivo da temática. No caso do *Campus* Avançado Formoso do Araguaia, nas 6 (seis) turmas das UC do CTIEM que apresentam a descrição da temática nas ementas, o contraste se notou na não menção desta nas bases científicas; enquanto na única turma da UC do referido CTIEM que revela a descrição da temática na base científica, não se apresentou o contraste, devido o registro descritivo da temática constar em ambos.

Pode-se dizer que, nos PE em comparação com os PPC dos quatro (4) CTIEM dos *campi*, respectivamente, quanto as ementas versus conteúdos de referência, com a qual incluem e descrevem a temática relacionada a história e cultura indígena, nota-se pouca adesão das UC para suas séries nos PE, no *Campus* Gurupi, no sentido de seguir as linhas de organização e ordenamento registradas no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem das UC para com suas séries nos PPC. No entanto, quanto a pouca adesão das UC nos PE com os PPC, do *Campus* Gurupi, que se refletem na inclusão e descrição da temática, é

possível inferir que esse acontecimento se deve a atualização e padronização dos PPC ocorrida a partir de 2021.

Quadro 5 – Descrição do CM¹ e indicação de MBibliogr² sobre a temática história e cultura indígena nos DC³ das UC⁴, no período de 2020-2022, dos CTIEM⁵ do *campus* Gurupi do IFTO

Continua...

DC		
CTIEM	UC/SÉRIE/ANO	CM/MBibliogr
Administração	Arte I (1ª série - 2020)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
	Arte II (2ª série - 2021)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
	Arte III (3ª série - 2022)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
	História I (1ª série - 2020)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
	História II (2ª série - 2021)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
	História III (3ª série - 2022)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
	Língua Portuguesa I (1ª série - 2020)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
	Língua Portuguesa II (2ª série - 2021)	CM: O romance indianista. MBibliogr: Sem indicação.
	Língua Portuguesa III (3ª série - 2022)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
Agronegócio	Arte I (1ª série - 2020)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
	Arte II (2ª série - 2021)	DC não registrado no SIGA-EPCT.
	Arte III (3ª série - 2022)	DC não registrado no SIGA-EPCT.
	História I (1ª série - 2020)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
	História II (2ª série - 2021)	CM: Trabalho indígena; Escravidão; Resistência e continuidade das culturas nativas. MBibliogr: Sem indicação.
	História III (3ª série - 2022)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
	Língua Portuguesa I (1ª série - 2020)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
	Língua Portuguesa II (2ª série - 2021)	CM: O romance indianista. MBibliogr: Sem indicação.
	Língua Portuguesa III (3ª série - 2022)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.

Quadro 5 – Descrição do CM¹ e indicação de MBibliogr² sobre a temática história e cultura indígena nos DC³ das UC⁴, no período de 2020-2022, dos CTIEM⁵ do *campus* Gurupi do IFTO

Continuação...

DC		
CTIEM	UC/SÉRIE/ANO	CM/MBibliogr
Edificações	Arte I (1ª série - 2020)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
	Arte II (2ª série - 2021)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
	Arte III (3ª série - 2022)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
	História I (1ª série - 2020)	CM: Trabalho indígena; escravidão; Resistência e continuidade das culturas nativas. MBibliogr: Sem indicação.
	História II (2ª série - 2021)	CM: Trabalho indígena; Escravidão; Resistência e continuidade das culturas nativas. MBibliogr: Sem indicação.
	História III (3ª série - 2022)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
	Língua Portuguesa I (1ª série - 2020)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
	Língua Portuguesa II (2ª série - 2021)	CM: Atividade de Romance indianista. MBibliogr: Sem indicação.
	Língua Portuguesa III (3ª série - 2022)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.

Legenda: ¹CM - Conteúdo Ministrado, ²MBibliogr - Material Bibliográfico, ³DC - Diário de Classe, ⁴UC - Unidade Curricular, ⁵CTIEM - Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pelo autor – agosto/2023.

Quadro 6 – Descrição do CM¹ e indicação de MBibliogr² sobre a temática história e cultura indígena nos DC³ das UC⁴, no período de 2020-2022, dos CTIEM⁵ do *campus* Avançado Formoso do Araguaia do IFTO

Continua...

DC		
CTIEM	UC/SÉRIE/ANO	CM/MBibliogr
Agricultura	Arte I (1ª série - 2020)	CM: Culturas indígenas: Arte Utilitária. Escrita sobre culturas. Teatro Brasileiro: José de Anchieta e os indígenas. MBibliogr: Sem indicação.
	Arte II (2ª série - 2021)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
	Arte III (3ª série - 2022)	DC não registrado no SIGA-EPCT.
	História I (1ª série - 2020)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
	História II (2ª série - 2021)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
	História III (3ª série - 2022)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.

Quadro 6 – Descrição do CM¹ e indicação de MBibliogr² sobre a temática história e cultura indígena nos DC³ das UC⁴, no período de 2020-2022, dos CTIEM⁵ do *campus* Avançado Formoso do Araguaia do IFTO

Continuação...

DC		
CTIEM	UC/SÉRIE/ANO	CM/MBibliogr
Agricultura	Língua Portuguesa I (1ª série - 2020)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
	Língua Portuguesa II (2ª série - 2021)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.
	Língua Portuguesa III (3ª série - 2022)	CM: Não descreve. MBibliogr: Sem indicação.

Legenda: ¹CM - Conteúdo Ministrado, ²MBibliogr - Material Bibliográfico, ³DC - Diário de Classe, ⁴UC - Unidade Curricular, ⁵CTIEM - Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pelo autor – agosto/2023.

Nos Quadros 5 e 6, são apresentados conteúdos ministrados nas UC nas turmas dos CTIEM dos *campi* Gurupi e Avançado Formoso do Araguaia do IFTO, com a identificação da descrição realizada quanto a abordagem da temática história e cultura indígena, assim como, identificando a indicação de outros materiais/fontes bibliográficos, que não sejam livros didáticos, para o entendimento e a compreensão da diversidade cultural e narrativas da história dos povos indígenas brasileiros, principalmente, dos povos indígenas do estado do Tocantins e, mais, singularmente, dos povos indígenas Javaé como principal objeto de investigação de informações inseridas, mencionadas e realizadas na abordagem acerca desse povo, no presente trabalho acadêmico.

Por conseguinte, ao verificar a temática história e cultura indígena nas descrições dos conteúdos ministrados, nos DE, nas UC das turmas dos CTEIM dos *campi* pesquisados, em primeiro lugar identificou-se que, no Quadro 5, a temática foi descrita como realizada no período curricular, dentre os 25 (vinte e cinco) DE²⁰ das UC dos CTIEM do *Campus* Gurupi, se fazendo evidente, em apenas seis (6) turmas, das seguintes UC com suas descrições mencionadas: Em Língua portuguesa II - “O romance indianista”, do CTIEM em Administração; em História II (2ª série) –

²⁰ São 27 (vinte e sete) DE das UC para as turmas, sendo nove (9) turmas distribuídas para cada CTIEM do *Campus* Gurupi do IFTO. No entanto, dois DE não foram encontrados no SIGA-EPCT, conforme o documento é inserido na turma/ano registrada correspondente à unidade curricular. Os DE das UC não localizados foram Arte II (2ª série) e III (3ª série) do CTIEM em Agronegócio. Consequentemente, não se realizou a análise das informações a respeito da identificação da temática história e cultura indígena. Então, tem-se 25 (vinte e cinco) DE registrados das UC para 25 (vinte e cinco) turmas.

“Trabalho indígena; Escravidão; Resistência e continuidade das culturas nativas” e Língua portuguesa II (2ª série) – “O romance indianista”, no CTIEM em Agronegócio; e, em História II (2ª série) e III (3ª série), com a mesma descrição, – “Trabalho indígena; escravidão; Resistência e continuidade das culturas nativas” e Língua portuguesa – “Atividade de Romance indianista”, no CTIEM em Edificações.

E, de modo não esperado, não se identificou descrição na UC de Arte I (1ª série), II (2ª série) e III (3ª série), em nenhum dos três CTIEM do referido *campus*, conforme são mostradas, no Quadro 5, quanto as informações analisadas nos conteúdos ministrados acerca da temática, nos DE das UC levantadas e verificadas.

Evidenciar a temática no conteúdo ministrado, em apenas seis (6) turmas nas UC citadas acima, é um dado muito aquém do esperado, diante das 27 (vinte e sete) turmas, na qual poderia ser realizada em todas e não ser mencionada, nestas poucas turmas, de maneira pontual. E, de modo não provável, dessas únicas UC que a descreveram, não trouxeram em suas abordagens menção sobre os povos indígenas do Tocantins e, sobretudo, dos povos indígenas Javaé.

Levando em consideração e refletindo, ainda, sobre os conteúdos ministrados a respeito da temática trabalhada, é perceptível na UC Língua portuguesa a utilização de literatura do gênero romance que identifica o indivíduo indígena, como única maneira de entender e compreender acerca dos povos indígenas brasileira. Como se sabe, a maioria, das obras literárias brasileiras nesse gênero romance, especialmente, a literatura clássica brasileira, abordam e retratam o indígena inserindo-o em posições de inferioridade, que precisam do colonizador para ser salvo e torná-lo “civilizado” ou “gente”, de relação interétnica, entre outras.

E, no caso da UC História, a temática realizada e registrada nos conteúdos ministrados refletem, primeiramente, os indígenas, na perspectiva da escravidão e do trabalho, sendo estas imposições pelo colonizador que ocasionaram muita violência, mortes e desaparecimento de populações e etnias indígenas; e, posteriormente, num segundo momento, em posicionamentos da resistência e continuidade de suas culturas, tendo em vista, que desde o contato dos povos indígenas com o colonizador, estes vivem sempre em alerta para continuarem em seus territórios e, conseqüentemente, praticarem suas tradições culturais. O conteúdo temático trazido pela UC História é pertinente para os estudos da história e cultura indígena, porém não se trabalhou dentro dos povos indígenas do Tocantins, como também, dos povos indígenas Javaé.

Em segundo lugar, tratando-se dos DE das UC nas turmas do CTIEM do *Campus* Avançado Formoso do Araguaia, no Quadro 6, a descrição encontrada sobre a temática nos conteúdos ministrados, se apresentou apenas em uma (1) turma de uma UC, dentre os oito (8) DE²¹ demonstradas neste Quadro, que foi a seguinte UC com sua descrição mencionada: Arte I (1ª série) – “Culturas indígenas: Arte Utilitária. Escrita sobre culturas. Teatro Brasileiro: José de Anchieta e os indígenas”, do CTIEM em Agricultura.

Enquanto nas demais UC das turmas deste CTIEM, a temática não foi possível identificá-la nas descrições percorridas nos conteúdos ministrados. E, novamente, se constata a não abordagem da temática sobre os povos indígenas do Tocantins e, tampouco, dos povos indígenas Javaé.

Refletindo acerca da descrição temática realizada na UC, observa-se que se coloca a arte nas culturas indígenas como “utilitária”. No entanto, para os povos indígenas arte é uma concepção criada pela sociedade envolvente, enquanto nas sociedades indígenas o que se chama de arte, para estas são expressões e produções da cultura material com sentidos e significados importantes e, ainda, com bastante representatividade nas realizações e atividades desenvolvidas e refletidas nos modos de vida e nas tradições culturais que caracterizam e representam a organização social e cosmológica, sendo nesta perspectiva, com a realização de festividades em rituais/cerimônias sagrados ou ancestrais, de acordo com os trabalhos de Rodrigues (2008), Lourenço (2009) e Ramos (2016).

No que concerne a indicação de materiais bibliográficos, nos conteúdos ministrados, dos DE, sobre a temática história e cultura indígena, na perspectiva de reforço no entendimento e compreensão e que tragam outras cosmovisões e epistemologias, conforme os Quadros 5 e 6, as UC nas turmas dos CTIEM de ambos os *campi* do IFTO, em todas as turmas, não se evidenciou a recomendação de outros materiais/fontes bibliográficos que se pudessem identificar, por meio de títulos.

No entanto, o que se identificou foi o registro, em algumas turmas da UC Língua Portuguesa, da descrição “O Romance indianista”, por conseguinte, não diz qual o título do material bibliográfico trabalhado no período curricular das turmas.

²¹ São nove (9) DE das UC para as turmas do CTIEM do *Campus* Avançado Formoso do Araguaia do IFTO. No entanto, um DC não foi encontrado no SIGA-EPCT, conforme o documento é inserido na turma/ano registrada correspondente à unidade curricular. O DE da UC não localizado foi Arte III (3ª série) do CTIEM em Agricultura. Consequentemente, não se realizou a análise das informações a respeito da identificação da temática história e cultura indígena. Então, tem-se oito (8) DE registrados das UC para oito (8) turmas.

Sendo assim, não foi considerada como indicação de material bibliográfico para estudo de reforço da temática para as turmas.

Outra questão a se considerar, é quando nos reportamos as ementas dos PE das UC dos CTIEM dos *campi* estudados, pois como visto, anteriormente, a temática é constatada em dez (10) e seis (6) turmas das UC, respectivamente, mesmo não trazendo a sua inserção nas bases científicas, é possível inferir que a temática deveria constar na descrição dos DE das UC nas turmas dos CTIEM dos dois *campi* do IFTO, quanto ao trabalho realizado/ministrado sobre a temática e, desta maneira, não ficaria esta lacuna tão expressiva da maioria das UC para suas turmas não descreverem e mencionarem com exatidão a referida temática, nos conteúdos ministrados das UC nas turmas dos CTIEM de ambos os *campi* do IFTO.

Em outra perspectiva de comparação dos PE com os DE, das UC nas turmas dos CTIEM desses *campi*. Então, fazendo um paralelo do pretendido nos Planos de Ensino para o executado, feito, realizado nos Diários de Classe, percebe-se que a abordagem da temática história e cultura indígena não foi contemplada a contento, nos DE das UC nas turmas, dos CTIEM dos *campi* Gurupi e Avançado Formoso do Araguaia, por apresentarem a referida temática em poucas turmas das UC. Entretanto, este resultado poderia se refletir, nos DE das UC nas turmas dos CTIEM dos respectivos *campi*, como esperado da descrição planejada nos PE, tendo em vista, que nestes, como já discorrido e averiguado, anteriormente, a descrição da temática estava presente e mencionada nas ementas das UC nas turmas, constantes nos Quadros 3 e 4.

Em síntese, é possível afirmar, baseado nos resultados da pesquisa, que não foram em todos os períodos letivos que ocorreu o trabalho com a abordagem história e cultura dos povos indígenas, tampouco teve alguma menção acerca dos indígenas Javaé, do estado do Tocantins. Isso mostra que as instituições federais pesquisadas, ainda, precisam melhorar muito no que concerne à utilização dessa importante temática no currículo acadêmico, assim como em projetos de ensino, pesquisa e extensão a serem desenvolvidos no IFTO.

É possível inferir com exatidão quanto as informações registradas nas descrições, acerca da abordagem da temática história e cultura indígena brasileira, nas bases científicas dos PE e conteúdos ministrados dos DC, a reduzida ou resumida menção da temática e quando a aborda se faz de maneira generalista e/ou

nacionalista (em contextos do passado do colonizador, no caso da arte e história, romantizado, no caso da literatura).

E, além disso, não se inseriu na abordagem da temática, a presença de povos indígenas do estado do Tocantins e, tampouco, em específico, dos povos indígenas Javaé, pois como já discorrido no presente trabalho acadêmico, os dois *campi* do IFTO, em Formoso do Araguaia e Gurupi, estão numa região próxima de etnias indígenas, como os Javaé, Karajá e Xambioá (Karajá do Norte) e, ainda, indígenas estudantes dessas etnias, matriculados em suas unidades escolares e, neste caso, poderiam ser trabalhada a temática com as narrativas e experiências desse estudante, isto é, ouvir relatos, concepções, narrativas e experiências de seus modos de vida, das suas tradições culturais e rituais sagrados/ancestrais que envolvem a organização social e cosmológica no panorama das aldeias. É um compartilhamento de saberes e conhecimentos coletivos.

No entanto, é bem preocupante perceber quanto as informações a respeito da abordagem da temática história e cultura indígena, nos contextos descritivos das bases científicas e conteúdos ministrados das UC Arte, História e Língua portuguesa, nas turmas dos CTIEM nos referidos *campi* do IFTO, ainda, sendo perpetuadas no processo de ensino-aprendizagem na educação básica vinculada a educação profissional e tecnológica do ensino médio integrado, no âmbito de unidades escolares (*campi*) do IFTO, da esfera governamental federal.

Em vista disso, na esfera federal, os documentos oficiais e legais vinculados direta e diretamente à educação brasileira são constantemente atualizadas e criadas leis, decretos, resoluções e portarias e, conseqüentemente, quem aderem primeiro aos documentos oficiais são as instituições educacionais federais, no qual o IFTO está vinculado ao MEC, por meio da Setec, para assim, devem implantá-las e executá-las nas atividades e ações realizadas na educação profissional e tecnológica inerentes aos ensinos básico, profissional, técnico e superior ofertados por estes *campi* do IFTO, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

E, levando em consideração documentos oficiais estabelecidos pelo MEC e daqueles legais utilizados direta e indiretamente por este Ministério que abrange o caso específico de estudos da temática história e cultura indígena brasileira, no âmbito dos estabelecimentos escolares públicos e privados da educação básica (que deve ser inserida com mais veemência nas instituições de ensino superior, devido a sua missão da formação inicial dos profissionais docentes que vão atuar

nos espaços escolares), tem-se aí a criação da Lei nº 11.645/2008 que vem no sentido da obrigatoriedade da inclusão de estudos voltados a referida temática durante todo o período curricular da educação básica e/ou, ainda, se estendendo para a educação superior e da educação profissional e tecnológica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Projetos Pedagógicos de Curso dos CTIEM, dos *campi* pesquisados do IFTO, considerando as unidades curriculares Arte, História e Língua Portuguesa, de certo modo, estas atendem os preceitos estabelecidos pela Lei nº 11.645/2008, quando se trata da temática história e cultura indígena, pois esta encontra-se inclusa nos conteúdos de referência para o seu estudo, principalmente, a UC Língua Portuguesa que insere a temática em todas as séries (1º a 3º series), ou seja, contempla todo o período curricular.

Já nos Planos de Ensino, as UC nas turmas dos CTIEM, do *Campus* Gurupi não se assemelhou com os PPC, quando identificada a menção da temática história e cultura indígena, nas ementas, bibliografias e bases científicas, pois se averiguou em menos da metade das UC nas turmas com dez (10) nas ementas e cinco (5) nas bases científicas, de 24 turmas, por isso não atendem, plenamente, conforme o estabelecido pela Lei nº 11.645/2008; na mesma perspectiva de identificação da temática, as UC nas turmas do CTIEM do *Campus* Avançado Formoso do Araguaia foram bem sucedidas, proporcionalmente, na maioria delas, evidenciadas em seis (6) ementas e uma (1) nas bases científicas (apesar de ter deixado a desejar em duas [2] das UC), mas, atendem, de certa maneira, as diretrizes estabelecidas para inclusão de estudos da temática história e cultura indígena, de acordo com a Lei nº 11.645/2008.

Enquanto nos Diários de Classe, as UC dos CTIEM dos dois *campi*, quanto a descrição da temática história e cultura indígena, nos conteúdos ministrados e, ainda, nestes, de indicação de materiais bibliográficos, evidenciaram poucas descrições na realização nas abordagens da temática, com cinco (5) e um (1) conteúdos descritos como ministrados, respectivamente, das UC nas turmas dos CTIEM dos *campi* Gurupi e Avançado Formoso do Araguaia, deste modo, deixaram a desejar, então, não atendem ao estabelecido pela Lei nº 11.645/2008.

Por conseguinte, nos três documentos pesquisados referentes aos CTIEM, dos *campi* Gurupi e Avançado Formoso do Araguaia do IFTO, quanto aos campos verificados e analisados nos registros descritivos, em sua quase totalidade, não se vislumbrou apontamentos relacionados aos povos indígenas do estado do Tocantins (aqui encontram-se os povos indígenas Javaé), com exceção, houve o registro incluso nos conteúdos de referência da UC de História III (3ª série) dos CTIEM em

Administração e Edificações (*Campus* Gurupi) e Agricultura (*Campus* Avançado Formoso do Araguaia) – PPC; e, na ementa da UC História III (3ª série) do CTIEM em Agronegócio, do *Campus* Gurupi – PE. E, no caso dos DE, não teve passagem de registro de conteúdo ministrado sobre tais povos indígenas.

Nos Planos de Ensino e Diários de Classe, no período de 2020-2022, de docentes da educação básica das UC de Arte, História e Língua Portuguesa das turmas dos CTIEM dos *campi* Gurupi e Avançado Formoso do Araguaia do IFTO que apresentaram a temática história e cultura indígena, é possível perceber a predominância e tendência da abordagem focalizada no universal e nacional (no caso do Brasil), enquanto no regional e, principalmente, no local, foi constatada e perceptível que não se encontrou ou identificou nenhum resquício de temáticas envolvendo povos indígenas regionais do estado do Tocantins e, tampouco, dos povos indígenas locais como os do município de Formoso do Araguaia, nas quais os estabelecimentos de ensino pesquisados do IFTO (*campi* Gurupi e Avançado Formoso do Araguaia, principalmente, este último) se localizam próximos, respectivamente, a 120 km e 70 km, de algumas etnias indígenas desse Estado.

No que concerne a indicações de bibliografias inseridas, nos PPC e, consequentemente, nos PE e, a indicações de materiais bibliográficos sugeridas, nos DE, das referidas UC, dos CTIEM dos *campi*, respectivamente, como fontes bibliográficas para estudos e pesquisas que, por meio de informações, levam ao conhecimento a respeito da temática supracitada, não foram identificadas indicações, sugestões e menções, em nenhuma delas. No entanto, a presença do livro didático foi evidente, na maioria da UC e, por conseguinte, este material se torna a indicação atribuída, praticamente, como único a ser utilizado nas práticas pedagógicas formais, no decorrer do período curricular/escolar, no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvidas nos estabelecimentos escolares da educação básica.

Levando em consideração esta realidade, destaca-se que, atualmente, a literatura acadêmica, científica, literária e técnica destinada a temática história e cultura indígena, na perspectiva do letramento para o entendimento e compreensão de aspectos e concepções caracterizantes dos modos de vida e das tradições culturais dos povos indígenas, vem sendo escrita e reescrita e crescendo e sendo publicada e disseminada por autorias indígenas e não indígenas (estes preocupados e sensíveis com as sociedades indígenas) nas áreas de história, sociologia, antropologia, filosofia, literatura (nos gêneros literários como poesia, contos,

crônicas, cordéis e outros), entre outras. Quanto as autorias, tem-se uma leva de pessoas estudiosas, pesquisadoras, intelectuais, escritoras e ativistas indígenas, como Gersem José dos Santos Luciano (povo Baniwa), Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Márcia Wayna Kambeba, Davi Kopenawa Yanomani, Edson Kayapó (povo Mebengokré), Casé Angatu Xukuru Tupinambá, Eliane Potiguara, Graça Graúna, Trudruá Dorrico, Célia Xakriabá, entre outros, com publicações na literatura acadêmica, científica, literária e técnica de excelência e qualidade que são importantes e relevantes para estudos e pesquisas da temática indígena no processo de ensino-aprendizagem. As publicações desses autores podem compor, como bibliografias complementares, os currículos escolares dos *campi* Gurupi e Avançado Formoso do Araguaia do IFTO, assim como, nas suas demais unidades escolares (*campi*). E, desta maneira, cumpriria e reforçaria, também, o estabelecido na Lei nº 11.645/2008.

Ter um olhar ampliado, na perspectiva dialética da interpretação, dialógica com pensamento crítico-reflexivo, e não apenas de maneira reducionista voltada para uma ideia e pensamento única e universal, da não aceitação do contraditório e de outras cosmovisões e epistemologias diversas. Não ficar preso a um conhecimento único e colocado como universal, verdadeiro e válido acerca de um determinado tema/assunto, é preciso observar, verificar outras possibilidades, diversidades, na concepção de avaliar e analisar o contraditório de informações e conhecimento, para assim, ampliar horizontes, no sentido de ter embasamento, fundamentação teórico-metodológica sobre tal tema/assunto, para assim, não somente levar em consideração como verdade única e tornando-a universal e inquestionável. Nesta perspectiva, entende-se que o primeiro passo a ser dado é através da descolonização.

5.1 Contribuições e sugestões futuras

Pelas informações apresentadas nos resultados, das unidades curriculares Arte, História e Língua Portuguesa, nas turmas dos CTIEM dos *campi* Gurupi e Avançado Formoso do Araguaia do IFTO, com base nos Projetos Pedagógicos de Cursos, Planos de Ensino e Diários de Classe, devido ao fato de que não se identificou, em nenhuma das UC citadas, a inclusão, menção e indicação de conteúdo informacional para a

abordagem direta e indiretamente acerca da história e cultura dos povos indígenas Javaé ou mesmo de algum povo indígena do estado do Tocantins.

Para tanto e levando em consideração a lacuna de conteúdo informacional sobre tal povo indígena, resolveu-se elaborar e disponibilizar uma *website*, como ferramenta de apoio didático-pedagógico, de um povo indígena específico do estado do Tocantins, dentre as diversas etnias indígenas existentes, o qual foi escolhido os Povos Indígenas Javaé, com a finalidade disponibilizar conteúdo informacional de maneira mais otimizada, rápida, acessível e de imediato, por meio da disseminação e divulgação da história e cultura desse povo.

Além disso, traz fontes bibliográficas importantes e relevantes, com os quais vêm a contribuir para o entendimento e a compreensão dos aspectos que caracterizam sua história, suas tradições culturais, seus modos de vida e seus saberes/conhecimentos, fazendo com que se acesse conteúdo informacional confiável e fidedigno, nas quais auxiliem e colaborem no processo de ensino-aprendizagem e, ainda, se utilizem delas de forma dialógica e debatedora com base em fundamentos teóricos com outras cosmovisões e epistemologias, para com isso, venha a desencadear outras visões e interpretações a mais acerca dos povos indígenas locais e se amplie e instigue para saber/conhecer sobre outros povos/etnias indígenas brasileiros.

Ressalta que, no Brasil, existem e (re)existem 305 etnias indígenas que falam e se comunicam em 276 línguas indígenas, de acordo com levantamentos de dados divulgados pelo censo de 2010 do IBGE (Brasil, 2012). E destas 305 etnias, dez (10) etnias indígenas são identificadas e localizadas no estado do Tocantins, tais como Apinayé, Avá-Canoeiro, Iny Karajá, Javaé, Karajá do Norte (mais conhecidos como Xambioá), Krahô, Krahô-Kanela, Mbya, Tapirapé e Xerente, conforme dados apresentados pelo Instituto Socioambiental (ISA)²².

Pensando nesta perspectiva, com a *website* proposta, como produto final, da presente pesquisa aplicada, inicialmente, espera-se que esta contribua no auxílio e colaboração quanto ao letramento do indivíduo (o não indígena), com informações mais correlatas, corretas, condizentes com a realidade de determinada população indígena brasileira, na qual se focou no recorte de uma etnia indígena brasileira que foi a dos povos indígenas Javaé, na qual considerando sua história, tradições

²² Informações disponíveis em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal, Povos Indígenas no Brasil, do Instituto Socioambiental (ISA).

culturais e dos modo de vida, são inseridos e trazidos conteúdos informacionais importantes e relevantes que se precisa saber/conhecer sobre estes povos, para com isso, passar ao entendimento e compreensão que resulte num estágio de desmistificação e desconstrução de ideias e opiniões repassadas, introduzidas e perpetuadas acerca desses povos.

Precisamente, é imprescindível a descolonização de nossas ideias e pensamentos que estão embricadas e incutidas do ideário e pensamento ocidental eurocêntrico universal como única possibilidade viável de conhecimento sobre os povos indígenas, no qual promoveram e promovem a invisibilidade, o silenciamento e apagamento de outras possibilidades de cosmovisões e epistemologias diversificadas de diferentes realidades, pois não são aceitáveis dentro dos padrões da universalidade. E para que aconteça descolonização de ideias e pensamentos acerca dos povos indígenas brasileiros, a princípio, pode-se iniciar conhecendo uma etnia indígena brasileira.

Para tanto, pode-se partir para o conhecimento dos povos indígenas Javaé, por meio de uma proposta de *website* acerca de conteúdos relacionados à esta etnia indígena, entendendo que é relevante para os *campi* Gurupi e Avançado Formoso do Araguaia do IFTO, para que a comunidade escolar/acadêmica e externa (no caso dos não indígenas) possam entender, compreender, aprender e conhecer os aspectos caracterizantes dos seus modos de vida e das tradições culturais e, especialmente, de seus saberes e conhecimentos, é viável e pode contribuir, de forma significativa, para ampliar o conhecimento e o trabalho desses povos tão importantes, não apenas para a cultura local, regional e estadual, mas também para a cultura nacional.

Este tipo de proposta poderia suprir as lacunas existentes nos Planos de Ensino e Diários de Classe, quanto a inclusão e menção da temática história e cultura indígena, dos povos indígenas do Tocantins e, principalmente, dos povos indígenas Javaé, na perspectiva do planejado para realização e execução realizada dos conteúdos abordados/ministrados nas aulas pelas disciplinas de Arte, História e Língua Portuguesa, dos *campi* pesquisados. Com efeito, esta pesquisa é importante para a área da educação profissional e tecnológica, uma vez que, ainda, são recentes os estudos acerca de povos indígenas, como também, dos povos indígenas do estado do Tocantins e, principalmente, dos povos indígenas Javaé, nos

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia integrantes da Rede Federal, do MEC/Setec.

São 16 (dezesseis) anos desde a criação da Lei nº 11.645/2008 que os estabelecimentos de ensino públicos e privados são obrigados a inclusão da temática história e cultura indígena, devendo ser ministrada nos conteúdos programáticos ao longo do período letivo e, em específico, nas disciplinas de educação artística (diga-se arte), literatura (diga-se língua portuguesa) e história.

Considerando, ainda, a observação nos Planos de Ensino e Diários de Classe, das unidades curriculares Arte, Língua Portuguesa e História dos CTIEM dos *campi* Gurupi e Avançado Formoso do Araguaia do IFTO, acerca da temática história e cultura indígena, poucas abordagens descritas e das que foram não se identificou nenhuma abordagem dos povos indígenas do estado do Tocantins e, muito menos, dos povos indígenas Javaé.

Além desse resultado verificado, outro que chamou à atenção, foi relacionado as bibliográficas nos planos de ensino, pelo fato da indicação, em sua grande maioria, do livro didático, enquanto indicação de outros materiais bibliográficos referente a temática indígena, não teve nenhum, isso se refletiu, também, nos diários de classe, se apresentavam indicação de alguma obra sobre tal temática.

Diante deste fato, pergunta-se: o que está faltando para os docentes das referidas unidades curriculares abordarem a temática sobre os povos indígenas do estado do Tocantins, podendo especificar uma etnia indígena, a exemplo dos povos indígenas Javaé? Ou vão continuar e permanecer abordando nos conteúdos ministrados a questão dos povos indígena, ainda, com informações textuais trazidos, apenas ou somente, nos livros didáticos que, muitas vezes, vêm descrito e narrado com a perspectiva e concepção do colonizador!?

Então, o professor precisa fazer formação continuada, pesquisar, estudar, ler para entender, compreender e aprender-apreender mais acerca dessa temática, no sentido de conhecer, realmente, quem são os povos indígenas brasileiros com suas diferenças e diversidades históricas, culturais e de modos de vida, sejam pelas narrativas do passado e da atualidade, mas com outras cosmovisões e epistemologias e, além disso, refletir sua importância e relevância sociocultural e ambiental que estes povos tiveram e têm, respectivamente, quanto aos aspectos caracterizantes que permearam a formação da população brasileira e da manutenção e preservação dos espaços ambientais.

É urgente formação continuada do professor nesta temática, com o intuito de descolonizá-la. Portanto, é importante instrumentalizar com conteúdo informacional, por meio e com materiais bibliográficos impressos, digitais e virtuais, que discorrem, dissertem, narrem de maneira textual, oral, visual, sonora a referida temática, trazendo outras cosmovisões e epistemologias, principalmente, que sejam abordadas, contadas e narradas por autorias de indígenas, haja vista, ser estas quem vão falar, oralizar, dizer, contar, narrar sobre seus povos.

Outra questão que pode ser apontada se refere ao currículo oculto na prática pedagógica docente, pois todo o ambiente escolar interno e externo dentro dos aspectos da prática educativa revela, apresenta e mostra aprendizagem. E, levando em conta o currículo oculto, as atividades e ações realizadas e oriundas dos NEABI dos *campi* Avançado Formoso do Araguaia e Gurupi do IFTO podem ser percebidas como elementos que se relacionam com o currículo oculto, pelo fato de desenvolverem e promoverem momentos destinados a comemoração do Dia dos Povos Indígenas e Dia internacional dos Povos Indígenas, por meio de eventos no ambiente escolar ou da participação de eventos fora deste e, assim como, em outros estabelecimento educacionais ou nas aldeias indígenas próximas dos referidos *campi*, para comemorar tais dias.

E, além disso, não apenas levar em consideração estas datas comemorativas que são significativas e de muita representatividade para os povos indígenas, todavia e sobretudo, observar o próprio ambiente escolar que são os estudantes, ao perceber a presença de estudantes indígenas, de determinada etnia indígena, fazendo os cursos técnicos integrados ao ensino médio, como também, o ambiente regional, em que estão inseridas as unidades educacionais (*campi* Avançado Formoso do Araguaia e Gurupi) do IFTO, onde se localizam próximas a populações indígenas, moradoras em terras indígenas situadas no território chamado Ilha do Bananal, como as etnias indígenas Javaé, Karajá e Xambioá (Karajá do Norte), se constituem como conhecimento para aprendizagens referentes aos aspectos que caracterizam a história e cultura indígena e, principalmente, dos povos indígenas Javaé.

As ações e atividades feitas pelos Núcleos dos referidos *campi* do IFTO fazem parte e se constituem inerentes ao trabalho na abordagem da temática indígena ou dos povos indígenas, para promover debates, discussões e reflexões com mais aprofundamento, a respeito dos aspectos que caracterizam a história, as tradições culturais e os modos de vida destes povos. E, desta maneira, pode-se dizer que na

prática pedagógica, o docente se utiliza das ações e atividades promovidas por estes Núcleos, para assim, complementar e ampliar conteúdos que ora não estão previstos em seu programa de ensino, pois se depara com o currículo oficial que, muitas vezes, se encontra num modelo curricular estático, engessado e inflexível e, por isso, não se consegue a abrangência necessária para se estudar com mais profundidade sobre determinados conteúdos programados ou não programados.

No que concerne ao aprofundamento dos conteúdos não programados que podem ser conteúdos temáticos surgidos e materializados, tanto no ambiente escolar quanto nos arredores deste (fora dos muros do estabelecimento educacional), no processo de desenvolvimento da prática pedagógica do docente para a aprendizagem do estudante e, sendo assim, estes devem ser trazidos à tona para o debate e a discussão, por meio do diálogo e da reflexão.

Os conteúdos temáticos surgidos e materializados no ambiente escolar se enquadram no chamado currículo oculto que, por sua vez, deve ser percebido pelo docente na sua prática pedagógica que é feita e executada para fazer chegar o conhecimento que vai se configurar em aprendizagens profissionais, sociais e pessoais relevantes para o aprendiz e aqui no caso, no processo de sua formação na educação básica e educação profissional e tecnológica do ensino médio integrado. O currículo oculto contribui na elaboração de um currículo permeado de temas adversos que não se fazem presentes, a princípio, no planejamento do professor (Perim *et al.*, 2020). E, além disso, este modelo de currículo se apresenta, no sentido de vincular-se com “[...] a necessidade de se ir mais além e levar em conta outros aspectos que oportunizem ao aluno a possibilidade de se construir como membro da sociedade em que está inserido” (Perim *et al.*, 2020, p. 6).

Entretanto, para perceber e vislumbrar o currículo oculto no processo de desenvolvimento da prática educativa/pedagógica, o docente precisa estar constantemente em formação continuada, para assim, se inteirar e aprofundar no conhecimento das teorias que envolvem este modelo de currículo e, por conseguinte, as entenda e compreenda e que possam ser compartilhadas com o intuito de contribuir com elementos relacionados aos aspectos da prática pedagógica docente e que os façam e executem da melhor maneira na aprendizagem do alunado que se encontra em processo de formação na educação básica e educação profissional e tecnológica do ensino médio integrado.

Este trabalho acadêmico foi realizado e pensando para os povos indígenas Javaé e com mais veemência e entusiasmo, como contribuição efetiva, na proposta da *website* para eles. Para tanto, não está finalizado. Contudo, espera-se que, assim como este estudo, outros trabalhos de pesquisa acerca dos povos indígenas Javaé venham a ser desenvolvidos, mas com viés de contribuição efetiva para e com estes povos. E, não apenas pesquisá-los, investigá-los e estudá-los, no intuito de escrever e publicar como registro nos anais acadêmicos para interesse próprio (do não indígena), mas que os resultados sejam concretos e plausíveis, com a finalidade de retornar e contribuir para e com seus interesses.

E, desta maneira, para que não aconteçam comentários ao fazer visitas técnicas nas aldeias Javaé, tais como: Os não indígenas (pesquisadores/as, acadêmicos/as) vêm aqui, passam um período nas aldeias indígenas, observam, escrevem, coletam informações dos saberes e conhecimentos indígenas, fazem perguntas, gravam, fotografam, dos aspectos que caracterizam seus modos de vida, suas tradições culturais e seus rituais ancestrais e sagrados, depois prometem que vão voltar com os resultados e contribuições para a comunidade, mas a realidade é que não retornam e os indígenas continuam com suas atividades e ações cotidianas.

Retornando e enfatizando, ainda, a *website*, em questão, esta encontra-se já disponibilizado na *web*, mas com alguns itens em desenvolvimento e, além disso, como não é produto estático e sim dinâmico, porque vai constantemente sendo atualizada (quando se fizer necessária) com a inclusão de conteúdos informacionais e indexação de fontes/materiais bibliográficas textuais e não textuais (impresso e virtual) que venham a ser produzidas, elaboradas e feitas, por autorias pessoais e institucionais, relacionadas, especificamente, com os povos indígenas Javaé e outros temas/assuntos e temáticas relevantes e importantes que envolvem os povos indígenas, serão inseridos e incluídos nesta plataforma virtual.

Importante ressaltar que a *website*, como é um produto final proposto e resultante da pesquisa aplicada e, conseqüentemente, elaborado pelo pesquisador deste trabalho acadêmico, a princípio, a mesma tem como responsável, o próprio pesquisador. Entretanto, pretende-se repassar para aqueles (os povos indígenas Javaé) que indiretamente foram os motivadores diretos na idealização do produto final da presente pesquisa.

Portanto, a *posteriori*, a intenção é entrar em contato com a liderança indígena (cacique) da maior aldeia dos povos indígenas Javaé (aldeia Canoanã), da

Ilha do Bananal, para fazer apresentação da proposta já elaborada do produto final do mestrado, explicando seu objetivo e, posteriormente, perguntar: O que acharam da proposta e se é relevante e importante para seu povo? Quais são suas impressões do conteúdo informacional inserido a respeito dos povos *Iny/Javaé*? E, ainda, se é de interesse e se concordam em participar da mesma?

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. Apresentação. *In*: ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (org.). **O ensino da temática indígena**: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas. Prefácio de Edson Silva. Recife: Edições Rascunhos, 2016. p. 7-9. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/08/O-ensino-da-tem%C3%A1tica-ind%C3%ADgena.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lissandra. O lugar da pesquisa no mestrado profissional em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49805>
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. 3 – Estratégias de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005. p. 67-100.
- ARAÚJO, Gustavo Cunha de. **Letramento estético na EJA e na educação do campo**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 517 p. E-book. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/219/1023/2860. Acesso em: 10 ago. 2023.
- ARAÚJO, Laís da Costa Manso Nabuco de; LIMA, Maria Helena de Castro. **Um olhar sobre o ensino técnico no Brasil**. São Paulo: Metalivros, 2018. 209 p. Disponível em: <https://observatorioept.org.br/conteudos/formacao-tecnico-profissional-um-olhar-sobre-o-ensino-tecnico-no-brasil>. Acesso em: 11 ago. 2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. 116 p. (Coleção Primeiros Passos, 20).
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Áreas úmidas – Convenção de Ramsar**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, [2024]. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/biodiversidade/biodiversidade-aquatica/zonas-umidas-convencao-de-ramsar.html>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, [2018a]. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições da Rede Federal**. [Brasília: MEC, 2018b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 30 jun. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Senado Federal. Secretaria de Editoração e Publicações. Coordenação de Edições Técnicas. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988,

com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016a. 496 p. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3. ed. Brasília: MEC/SETEC, 2016b. 290 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. **Guia Pronatec de Cursos FIC**. 4. ed. Brasília: MEC/SETEC, 2016c. 234 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41261-guia-pronatec-de-cursos-fic-2016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília: MS/CNS, 2016d. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-

Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. Decreto de 18 de abril de 2006. Homologa a demarcação administrativa da Terra Indígena Inãwébohona, localizada nos Municípios de Pium e Lagoa da Confusão, no Estado do Tocantins. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 abr. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/dnn/dnn10823.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto de 14 de abril de 1998. Homologa a demarcação administrativa da Terra Indígena Parque do Araguaia, localizada nos Municípios de Formoso do Araguaia, Pium e Lagoa da Confusão, Estado do Tocantins. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 15 abr. 1998. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1998/decreto-47774-14-abril-1998-594101-publicacaooriginal-118433-pe.html>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 1.905, de 16 de maio de 1996. Promulga a Convenção sobre Zonas Úmidas de Importância Internacional, especialmente como Habitat de Aves Aquáticas, conhecida como Convenção de Ramsar, de 02 de fevereiro de 1971. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 maio 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1905.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 68.873, de 5 de julho de 1971. Altera a área e estabelece os limites do Parque Nacional do Araguaia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5083, 6 jul. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68873-5-julho-1971-410754-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 47.570, de 31 de dezembro de 1959. Cria o Parque Nacional do Araguaia, integrante da Seção de Parques e Florestas Nacionais de Serviço Florestal do Ministério da Agricultura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 6 jan. 1960. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d47570.htm#:~:text=DECRETO%20No%2047.570%20DE%2031%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201959.&text=Cria%20o%20Parque%20Nacional%20de,Art... Acesso em: 27 jul. 2023.

CAMPELLO, Bernadete. Biblioteca e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CAMPELLO, Bernadete *et al.* **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 17-19. (Biblioteca escolar, 1).

CARVALHO, Leila Melo de; SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. A temática indígena e a lei 11.645/2008 no contexto de uma escola pública amazônica em uma leitura

decolonial. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 14, e171111436150, 2022. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i14.36150>

FERREIRA, Alice Fontes *et al.* A pesquisa aplicada em educação: uma experiência de intervenção na educação básica de Salvador/BA. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2014, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/6824>. Acesso em: 02 set. 2022.

FONTANA, Felipe. Técnicas de pesquisa. *In*: MAZUCATO, Thiago (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis, SP: FUNEPE, 2018. p. 59-80. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1VZpnWyn-3N9-7xDTkq16auz6PBeOlnqK>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed., 23. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1987[1994]. (O mundo, hoje, v. 21).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 4).

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Educação escolar indígena**. Brasília: FUNAI, [jan. 2021]. 8 p. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena?limitstart=0#>. Acesso em: 27 fev. 2021.

GASTÃO, Manoel Márcio. Conceitos básicos em pesquisa. *In*: NEVES, Eduardo Borba; DOMINGUES, Clayton Amaral (org.). **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: EB/CEP, 2007. p. 9-22. Disponível em: https://www.academia.edu/36559130/MANUAL_DE_METODOLOGIA. Acesso em: 20 set. 2023.

GERHARTD, Tatiana Engel. A construção da pesquisa. *In*: GERHARTD, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenação da Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e do Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 43-64. (Série Educação a Distância). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 set. 2023.

GERHARTD, Tatiana Engel *et al.* Unidade 4 – estrutura do projeto de pesquisa. *In*: GERHARTD, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenação da Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e do Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-88. (Série Educação a Distância). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 set. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. 207 p.

GUAJAJARA, Sônia. **Sônia Guajajara desmonta preconceito indígena de senadora do PSL**. [Brasília]: Editora 247 Ltda., 2019. TV 247, 12 abr. 2019.

YouTube, 6:30. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=IL9z5k24xI8&t=17s>. Acesso em: 19 fev. 2024.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Características gerais dos indígenas. Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. 245 p. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

IBGE. Cidades@. Brasil. Ceará. **Fortaleza - panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>.

Acesso em: 28 fev. 2021.

IBGE. Cidades@. Brasil. Tocantins. **Formoso do Araguaia - panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/formoso-do-araguaia/panorama>.

Acesso em: 28 fev. 2021.

IFTO. **Apresentação**. [Palmas, TO: IFTO], 14 jun. 2021a. Disponível em:

<http://www.ifto.edu.br/ifto>. Acesso em: 30 jun. 2022.

IFTO. **Institucional**. [Palmas, TO: IFTO], 01 out. 2021b. Disponível em:

<http://www.ifto.edu.br/aceso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 30 jun. 2022.

IFTO. *Campus* Avançado Formoso do Araguaia. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agricultura**: eixo tecnológico: recursos naturais modalidade:

presencial. Formoso do Araguaia, TO: IFTO, 2022. 133 p. Disponível em:

<http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/ppc/campus-avancado-formoso-do-araguaia/tecnico-em-agricultura-subsequente-ao-ensino-medio/ppc-tecnico-em-gricultura-campus-formoso-do-araguaia.pdf/view>. Acesso em:

14 jan. 2021.

IFTO. *Campus* Avançado Formoso do Araguaia. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática modalidade subsequente ao ensino médio - presencial**.

Aprovado pela Resolução n.º 44/2014/CONSUP/IFTO, de 19 de novembro de 2014.

Alterado pela Resolução n.º 2/2016/CONSUP/IFTO, de 24 de fevereiro de 2016.

Dispõe sobre o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática, subsequente ao Ensino Médio, ofertado pelo *Campus* Avançado Formoso do Araguaia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO. Palmas, TO: IFTO/*Campus* Avançado Formoso do Araguaia, 2016. 130 p. Disponível em:

<http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/ppc/campus-avancado-formoso-do-araguaia/tecnico-em-informatica-subsequente-ao-ensino-medio/ppc-curso-tecnico-em-informatica-subsequente-formoso-do-araguaia.pdf>.

Acesso em: 14 jan. 2021.

IFTO. *Campus Araguatins*. **Institucional**. [Araguatins, TO: IFTO/*Campus Araguatins*], 02 jun. 2022. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/araguatins/acesso-a-informacao-araguatins/institucional>. Acesso em: 30 jun. 2022.

IFTO. *Campus Gurupi*. **Cursos do Campus Gurupi**. [Gurupi, TO: IFTO/*Campus Gurupi*, 2023]. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/gurupi/campus-gurupi/cursos>. Acesso em: 20 nov. 2023.

IFTO. *Campus Palmas*. **Institucional**. [Palmas, TO: IFTO/*Campus Palmas*], 05 abr. 2018. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/palmas/acesso-a-informacao-palmas/institucional>. Acesso em: 30 jun. 2022.

IFTO. Pró-reitoria de Ensino. **Cursos técnicos integrado regular, subsequente e concomitante**. [Palmas, TO: IFTO/PROEN], 26 out. 2022a. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/reitoria/pro-reitorias/proen>, <http://www.ifto.edu.br/cursos/cursos-tecnicos>. Acesso em: 09 jul. 2023.

IFTO. Pró-reitoria de Ensino. **IFTO prepara processo de migração e substituição de sistema acadêmico**. Notícias de ensino, 07 out. 2022, por Thâmara Filgueiras. [Palmas, TO: IFTO/PROEN], 07 out. 2022b. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/noticias/ifto-prepara-processo-de-migracao-e-substituicao-de-sistema-academico-1>. Acesso em: 28 jun. 2023.

IFTO. Reitoria. Conselho Superior. **Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC)**. Resoluções e documentos aprovados. *Campus Gurupi*. Palmas, TO: IFTO, 06 nov. 2023. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/ppc/campus-gurupi>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ILHA do Bananal. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Página editada em: 13 dez. 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ilha_do_Bananal. Acesso em: 19 jan. 2021.

JUNK, W. J. *et al.* Brazilian wetlands: their definition, delineation, and classification for research, sustainable management, and protection. **Aquatic Conserv: Mar. Freshw. Ecosyst.**, v. 24, p. 5-22, 2013/[2024]. <https://doi.org/10.1002/aqc.2386>

KAINGANG, Douglas; SCHWINGEL, Kassiane (org.). **Direito ao território, direito à vida**. Porto Alegre: COMIN; Fundação Luterana de Diaconia, 2022. 36 p. Disponível em: <https://comin.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Comin-Direito-ao-territorio-direito-a-vida-2022-web.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 85 p. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufri.br/wp-content/uploads/2020/10/Ailton-Krenak-Ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2024.

KREXU, Myrian (indígena da Nação Guarani Mbyá). **A mãe do Brasil é indígena**. Intérprete Maria Bethania. Gentes – O canal do Blumenau, Blumenau, SC, 6 set. 2020. *YouTube*, 1:40. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dtO1RuRojYc&t=32s>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 141-155, dez. 2004. Disponível em: http://etnolingustica.wdfiles.com/local--files/journal:funai/ladeira_2004_desafios.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.

LIMA, Jéssica Cleophas do Carmo. A política de educação superior e o projeto neoliberal brasileiro em tempos temerosos. *In*: Encontro Nacional de Pesquisadoras(res) em Serviço Social, 16., 2018, Vitória, ES. **Anais [...]**. Vitória, ES: UFES, 2018.

LOURENÇO, Sonia Regina. **Brincadeiras de aruanã**: performances, mito, música e dança entre os Javaé da Ilha do Bananal (TO). Orientador: Rafael José de Menezes Bastos. 2009. 518 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92488/280907.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 fev. 2024.

MACHADO, Maria Clara. **Perspectivas do ensino médio em debate**. [Brasília]: Ministério da Educação, 17 abr. 2008. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/10336-sp-2075844595>. Acesso em: 11 ago. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2015. 225 p.

MAZUCATO, Thiago. O projeto de pesquisa. *In*: MAZUCATO, Thiago (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis, SP: FUNEPE, 2018. p. 54-58. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1VZpnWyn-3N9-7xDTkq16auz6PBeOlnqK>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. EAFs (Escolas Agrotécnicas Federais). *In*: DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001a. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/eafs-escolas-agrotecnicas-federais/>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. ETFs (Escolas Técnicas Federais). *In*: DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001b. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/etfs-escolas-tecnicas-federais/>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 9-29.

NAZARENO, Elias. História, tempo e lugar entre o povo indígena Bero Biawa Mahãdu (Javaé): a partir da interculturalidade crítica, da decolonialidade e do enfoque *enactivo*. *In*: OLIVEIRA, Marcos de Jesus (org.). **Direitos humanos e pluriversalidade**: conexões temáticas. Curitiba: Editora Prisma, 2017. p. 85-118.

NAZARENO, Elias; MAGALHÃES, Sônia Maria de; FREITAS, Marco Túlio Urzeda. Interculturalidade crítica, transdisciplinaridade e decolonialidade na formação de professores indígenas do povo Berô Biawa Mahadu/Javaé: análise de práticas pedagógicas contextualizadas em um Curso de Educação Intercultural Indígena. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 8, n. 3, p. 490-508, set./dez. 2019. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2019v8i3.p490-508>

NEVES, Eduardo Borba. Escrevendo a metodologia do estudo. In: NEVES, Eduardo Borba; DOMINGUES, Clayton Amaral (org.). **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: EB/CEP, 2007. p. 45-67. Disponível em: https://www.academia.edu/36559130/MANUAL_DE_METODOLOGIA. Acesso em: 24 dez. 2023.

PERIM, Laura Fontoura *et al.* O currículo oculto e sua relevância na educação profissional. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 2, e101922050, 2020 DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i2.2050>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2050/1741>. Acesso em: 20 abr. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Editora Feevale, 2013. *E-book*. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2023.

RAMOS, Gabriela Camargo. **Sistema de numeração e pinturas corporais Javaé**: a etnomatemática por uma relação dialógica entre cultura e educação escolar. Orientador: José Pedro Machado Ribeiro. 2016. 155 f. Dissertação [(Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e Matemática)] – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pró-reitoria de Pós-graduação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/821036f8-c12c-43b5-8066-8d81a0093fae/content>. Acesso em: 20 nov. 2023.

RIOS, Francisco Welton Silva; BOTTEGA, Maria Simone; ARAÚJO, Gustavo Cunha de. Levantamento e análise da temática história e cultura indígena nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados ao ensino médio dos *campi* Dianópolis, Formoso do Araguaia e Gurupi do IFTO. In: SEMANA DOS POVOS INDÍGENAS, 17 a 20 de abril de 2023. **Anais eletrônicos** [...] Goiânia: IGPA/PUC-Goiás, 2023.

ROCHA, Damião; LANO, Marciel Barcelos. **Plano de curso da disciplina – Projeto de Qualificação do Trabalho Final**. Palmas-TO: PPPGE/UFT, 2022. 5 p.

RODRIGUES, Patrícia Mendonça. **Javaé**. In: POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. [São Paulo: Instituto Socioambiental, 2010]. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Java%C3%A9>. Acesso em: 28 jan. 2023.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. A caminhada de *Tanÿxiwè*: uma teoria Javaé da história. Orientador: Terence Turner. 2008. 933 f. Tese (Doutorado em Filosofia) -

Departamento de Antropologia, Divisão de Ciências Sociais, Universidade de Chicago, Chicago, Illinois, 2008. Disponível em: https://www.uft.edu.br/neai/file/a_caminhada_de_tanyxiwe.pdf. Acesso: em: 15 nov. 2023.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica**: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007. 177 p.

SALARA JÚNIOR, Giovanni. Terra dos *Inys*. In: SIQUEIRA, Divino Allan. **Ilha do Bananal** – retratos do Tocantins, fotografias e textos. Ilustração de Heráclito Nei Suiter e colaboração de Giovanni Salera Junior. [Curitiba]: Lógica Comunicação, 2015. p. 78-87.

SAVEGNAGO, Cristiano Lanza *et al.* Produtos de um mestrado profissional na área da educação: um estado do conhecimento. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.**, Santa Maria, v. 9, n. 18, p. 1-14, 2020. <http://dx.doi.org/10.5902/2318133840662>.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 27. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2015. 304 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, Edson. A invenção dos índios nas narrativas sobre o Brasil. In: ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (org.). **O ensino da temática indígena**: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas. Prefácio de Edson Silva. Recife: Edições Rascunhos, 2016a. p. 41-13. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/08/O-ensino-da-tem%C3%A1tica-ind%C3%ADgena.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SILVA, Edson. Prefácio. In: ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (org.). **O ensino da temática indígena**: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas. Prefácio de Edson Silva. Recife: Edições Rascunhos, 2016b. p. 11-13. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/08/O-ensino-da-tem%C3%A1tica-ind%C3%ADgena.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SILVA, Maria da Penha da. Educação intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade e a Lei nº 11.645/2008. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (org.). **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 3. ed. Recife: Ed. UFPE, 2020. p. 52-76. *E-book*. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/62/65/189>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42. (Série Educação a Distância). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SIQUEIRA, Divino Allan. **Ilha do Bananal** – retratos do Tocantins, fotografias e textos. Ilustração de Heráclito Nei Suiter e colaboração de Giovanni Salera Junior. [Curitiba]: Lógica Comunicação, 2015. 144 p.

TEWAXI JAVAÉ, Ricardo. **Nas águas do rio Javaés. Histórias, cosmologia e meio ambiente**. Orientador: Odair Giralдин. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências do Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1924/1/Ricardo%20Tenaxi%20Java%c3%a9%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Solicitação dos Planos de Ensino dos Docentes período 2020-2022

09/05/2024, 11:25

E-mail de Instituto Federal do Tocantins - Solicitacao_dos_Planos_de_Ensino_dos_Docentes_período_2020-2022



Francisco Welton Silva Rios <francisco.rios@ifto.edu.br>

Solicitacao_dos_Planos_de_Ensino_dos_Docentes_período_2020-2022

Francisco Welton Silva Rios <francisco.rios@ifto.edu.br>

13 de março de 2023 às 17:25

Para: Gerência de Ensino - Campus Formoso do Araguaia <geren.formoso@ifto.edu.br>

Boa tarde!

Sou mestrando no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Venho por meio deste, solicitar desta Gerência de Ensino, a disponibilização dos planos de ensino, do **período de 2020-2022**, dos docentes das unidades curriculares: **Arte, Língua Portuguesa, História, Geografia, Educação Física, Sociologia e Filosofia**.

A solicitação deve-se ao fato de estar realizando, no referido mestrado, minha pesquisa aplicada intitulada: **HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS, POVOS INDÍGENAS DO ESTADO DO TOCANTINS, POVO INDÍGENA JAVAÉ: LEVANTAMENTO EM PLANOS DE ENSINO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DE DOIS CAMPI DO IFTO, EM CONFORMIDADE COM A LEI Nº 11.645/2008**, tendo como objetivo: Levantar nos planos de ensino, no período de 2020-2022, dos professores da educação básica, técnica e tecnológica dos *campi* Avançado Formoso do Araguaia e Gurupi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), das disciplinas de artes (educação artística), português (literatura), história, geografia, sociologia, filosofia e educação física, considerando a temática história e cultura dos povos indígenas, em conformidade com o conteúdo programático, durante todo o currículo escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, de acordo com o estabelecido na Lei nº 11.645/2008.

Ressalto que esta pesquisa tem a finalidade de desenvolver o relatório de pesquisa como trabalho final, assim como, de elaborar o produto final, exigências na conclusão do Mestrado Profissional em Educação da UFT.

Aguarda retorno, o mais breve possível desta Gerência de Ensino.

Agradeço à colaboração e apoio.

At.te.,

--

Francisco Welton Silva Rios

Bibliotecário-Documentalista

Biblioteca

IFTO *Campus* Avançado Formoso do Araguaia

Contato - 63 99213.8118 - *WhatsApp*

APÊNDICE B – Abertura de um chamado no SUAP

09/05/2024, 11:42

Chamado 29141 - SUAP: Sistema Unificado de Administração Pública

Fechado Tempo de atendimento previsto ultrapassado

Chamado 29141

SIGA-EPCT | Solicitar permissões/reconfiguração no SIGA-EPCT



Interessado: Francisco Rios

Setor: FAR-GE

Contatos: francisco.rios@ifto.edu.br

Descrição:

Sou mestrando no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Estou tendo dificuldade na disponibilização dos planos de ensino dos professores do campus Gurupi, do período de 2020, 2021 e 2022 dos Cursos Técnicos Integrados em Administração, Agropecuária e Edificações.

Então, como faço para ter acesso/permissão temporária no SIGA-EPCT para realizar o levantamento dos documentos (planos de ensino) do Campus Gurupi?

Ressalto que estou precisando dessa documentação com urgência, pois é parte essencial da pesquisa aplicada e para conclusão do mestrado.

Linha do Tempo

09/05/2024, 11:42

Chamado 29141 - SUAP: Sistema Unificado de Administração Pública

30/07/2023
06:49**Mensagem automática:**

Chamado fechado automaticamente pelo sistema.

24/04/2023
14:23**Daniel Souza** comentou:

Realizada uma reconfiguração, favor tentar novamente.

24/04/2023
12:52**Francisco Rios** comentou:

REQ #29141 Solicitar permissões/reconfiguração no SIGA-EPCT

Sou mestrando no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Estou tendo dificuldade na disponibilização dos planos de ensino dos professores do campus Gurupi, do período de 2020, 2021 e 2022 dos Cursos Técnicos Integrados em Administração, Agropecuária e Edificações. Então, como faço para ter acesso/permissão temporária no SIGA-EPCT para realizar o levantamento dos documentos (planos de ensino) do Campus Gurupi? Ressalto que estou precisando dessa documentação com urgência, pois é parte essencial da pesquisa aplicada e para conclusão do mestrado.

Informo que a permissão para acessar os planos de ensino dos docentes dos dos Cursos Técnicos Integrados em Administração, Agropecuária e Edificações, do Campus Gurupi, ainda, não está acessível para mim. Somente tenho acesso no campus em que atuo, isto é, no campus avançado Formoso do Araguaia.

24/04/2023
08:53**Daniel Souza** comentou:

Conferindo as permissões o usuário 2326896 já tem todas as permissões para emissão do Plano de Ensino que é emitido pelo menu RELATÓRIOS -> DIÁRIO IMPRESSO na opção "Tipo:" selecionar "Plano de Ensino". Quaisquer dúvidas, favor procurar a Secretaria Acadêmica para auxiliar na emissão do relatório.

17/04/2023
11:35**Caio Gobbo** comentou:

Olá prezados, bom dia. Estou encaminhando um chamado de um servidor do CA Formoso do Araguaia, que está de licença para a realização de um Mestrado, e que solicita permissão temporária no SIGA-EPCT para fazer um levantamento dos planos de ensino do Campus Gurupi. O servidor de TI daqui do Campus entrou de férias na semana passada, e é por esse motivo que estou reclassificando o chamado.

17/04/2023
11:35**Mensagem automática:****Chamado Reclassificado** (Código Interno: #44-44)

Campus alterado de "Formoso do Araguaia" para "IFTO".

14/04/2023
17:25

Francisco Rios adicionou o seguinte anexo: Comprovante de matrícula

14/04/2023
17:25

Francisco Rios adicionou o seguinte anexo: Atestado de vínculo

09/05/2024, 11:42

Chamado 29141 - SUAP: Sistema Unificado de Administração Pública

Dados Gerais

Área: Tecnologia da Informação

Meio de Abertura: Interface Web

Aberto em: 14/04/2023 17:25

Atendimento



Atribuído para: Daniel Souza

Atribuído em: 24/04/2023 08:33

Grupo de Atendimento: Suporte de TI (REITORIA)

Centro de Atendimento: TI - Local/IFTO

Tempo de Resposta: 9 dias, 16 horas, 56 minutos

Data Limite: 17/04/2023 17:25

Tempo de Atendimento: 2 minutos

Tempo Total: 9 dias, 16 horas, 59 minutos

Tempo Ultrapassado: 6 dias, 15 horas, 28 minutos

Aberto Por



Francisco Rios

Setor: None - FAR-GE

Sobre o Serviço

Previsão de Atendimento

24 horas

Informações para Preenchimento do Chamado

Em caso de designação ou substituição informar número do documento no SEI.

PROPOSTA DE PRODUTO FINAL: *Website Povos Indígenas Javaé*

Pensamos na elaboração de uma proposta de ambiente virtual e digital (página na Internet), denominada de *Website Povos Indígenas Javaé*, que disponibilize conteúdo informacional didático-pedagógico voltado para a temática história e cultura dos povos indígenas Javaé, assim como, de temas/assuntos relevantes e pertinentes que se relacionam, com o propósito de apoio/auxílio no processo de ensino-aprendizagem docente e, conseqüentemente, do aprendiz, para entender e compreender a história, a cultura e os modos de vida dessa população indígena, em específico. E, sobretudo, dos ensinamentos e aprendizagens de conhecimentos e saberes ancestrais oriundos dos aspectos que caracterizam os modos de vida, as tradições culturais e os rituais sagrados dos povos indígenas Javaé.

A ideia da *Website Povos Indígenas Javaé*, como produto final, se deu quando ao participar e fazer o curso de extensão sobre Aprendizagens Interculturais: produção de sentidos na educação básica, promovido pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), na qual em uma das aulas proferidas e feitas pelos palestrantes convidados (indígena e não indígenas) foi apresentada a Caixa Educativa, em formatos físico e virtual/digital via *website*, na qual se referia a uma etnia indígena que foi elaborada pelo Museu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ressalta-se que no formato físico da Caixa, de início, os materiais físicos concretos e palpáveis são disponibilizados e levados aos estabelecimentos escolares, por meio de agendamento; e, no formato virtual/digital via *website*, *a posteriori*, os mesmos materiais/objetos físicos se reverteram em materiais digitalizados com textos, imagens e sons digitais, sendo depositados e disponibilizados no ambiente *web*. Frisa-se que a proposta desse formato se deu devido o período da pandemia do coronavírus (covid-19).

A Caixa foi pensada e idealizada com o propósito de ser uma ferramenta a mais constituída e construída com material didático-pedagógico e com a finalidade de oferecer apoio/auxílio para professores da rede municipal e estadual, na perspectiva de trazer o fornecimento de informação e conhecimento acerca de determinado povo indígena, como foi o caso dos povos indígenas *Mbyá* Guarani, sendo que pela cosmovisão e epistemologia dos próprios indígenas, ou seja, a participação e o protagonismo indígena pertencente a uma etnia indígena é

imprescindível, significativa e emblemática, tendo em vista, eles serem representantes de si mesmos, seja intrínseco e extrinsecamente, como narradores e narrados das suas próprias histórias e culturas e dos seus modos de vida, isto é, que estas histórias e culturas e estes modos de vida indígenas sejam narradas, dissertadas e contadas oralmente e textualmente com, dentro e sobre a perspectiva, cosmovisão e epistemologia indígena, para assim, não termos somente o olhar e a visão dos outros (não indígenas), quando narram, contam, descrevem, relatam e escrevem acerca dos aspectos que caracterizam a história, a cultura e os modos de vida dos povos indígenas brasileiros ao realizarem pesquisas, investigações e estudos nas áreas historiográficas, antropológicas, sociológicas, filosóficas e educacionais. E, sobretudo, não prevaleçam ideias e pensamentos genéricas e universais, como sendo únicas e “verdadeiras” a serem seguidas.

Pelo exposto e levando em consideração a representação, o sentido e a finalidade da Caixa Educativa, em formato virtual/digital via *web*, a partir disso, idealizou-se como produto final uma *website* para os povos indígenas Javaé com o objetivo de disponibilizar em ambiente virtual na *web* conteúdo informacional sobre estes povos, na qual auxilie educadores, professores, mediadores, aprendizes e interessados, primeiramente, para o próprio entendimento e compreensão da história e cultura e dos modos de vida dos povos indígenas/povos ancestrais/povos originários, especificamente, dos povos indígenas Javaé, haja vista, estes trazerem ensinamentos e aprendizagens relevantes e importantes com outras cosmovisões e epistemologias baseados em cultura tradicional e saber ancestral. Além do mais, é oferecido, via *web* e de fácil acesso, conteúdo informacional a respeito dessa etnia indígena como material didático-pedagógico auxiliar no âmbito educacional e seja mais uma ferramenta colaborativa de apoio e que contribua no processo de ensino e com aprendizagem levando ao conhecimento.

Importante destacar que a proposta de uma *website* dos povos indígenas Javaé, como produto final da pesquisa aplicada, foi pensada e começou a se materializar e se concretizar com base nas falas em aulas, relatos e entrevistas proferidas por participantes indígenas e não indígenas, feitas em cursos, eventos, podcasts e palestras, assim como, das leituras de fontes/materiais bibliográficas, com as quais discorriam e narravam acerca dos povos indígenas trazendo outras perspectivas, cosmovisões e epistemologias, para assim, com informação e

conhecimento adequado proporcionem uma aprendizagem dialógica e com pensamento crítico-reflexiva.

É fundamental lembrar que, quando não conhecemos ou temos pouco informação e não buscamos entender e compreender algo ou alguma com mais profundidade ou propriedade, nossa tendência nos conduz a reprodução de falas, comentários, opiniões rasas e sem fundamentos plausíveis, consistentes e condizentes com a realidade e, por isso, se perpetuam e se constroem ideias e pensamentos generalistas e universais de cunho estereotipadas e pejorativas e que recaem no preconceito e discriminação sobre determinados povos/etnias minoritários que trazem identidades múltiplas, diversificadas e heterogêneas, diante de uma sociedade hegemônica.

O planejamento realizado pelo pesquisador para a elaboração desta página na internet, a *Website Povos Indígenas Javaé*, primeiramente, se deu por um esboço de ideias com itens (seções) do que poderiam ser inseridos para representar e identificar este povo; e, o segundo momento se relacionou com a produção textual e não textual de elementos e conteúdos informacionais a ser incluída e se constitua de informações representativas desta etnia indígena.

Para tanto, a partir do esboço, iniciou-se a produção textual e não textual dos elementos e conteúdos informacionais, sendo elaborada por meio das fontes bibliográficas coletadas e oriundas de trabalhos de pesquisa acadêmicas, científicas e técnicas, com os quais versam de temas ou assuntos e temáticas específicas sobre os povos indígenas Javaé, mas, também, podem estar relacionadas diretamente e/ou indiretamente com outros povos indígenas. Os trabalhos de pesquisa acadêmicas, científicas e técnicas, – como fundamentação e base teórica de elementos e conteúdos informacionais para entender, compreender e conhecer os modos de vida, das tradições culturais e ancestrais dos povos indígenas –, foram fundamentais e contribuíram bastante para o processo de desenvolvimento na produção textual e não textual.

A intenção, *a posteriori*, é entrar em contato com a liderança indígena (cacique) da maior aldeia dos povos indígenas Javaé (aldeia Canoanã), da Ilha do Bananal, para fazer apresentação da proposta já elaborada do produto final do mestrado, explicando seu objetivo e finalidade e, posteriormente, perguntar: O que acharam da proposta e se é relevante e importante para seu povo? Quais são suas impressões do conteúdo informacional inserido a respeito dos povos *In'ÿ*/Javaé? E,

ainda, se é de interesse e se concordam em participar da mesma? Enquanto isso não é realizado, a *website* Povos Indígenas Javaé é alimentada constantemente, com a inclusão e disponibilização materiais e/ou documentos com conteúdo informacional textual e não textual atualizado que sejam relevantes e importantes, para assim, auxiliar e colaborar no processo de conhecimento e aprendizagem sobre esta comunidade indígena.

PRODUTO FINAL

FRANCISCO WELTON SILVA RIOS

WEBSITE

POVOS INDÍGENAS JAVAÉ

<https://povoindigenajavae.com.br/>

PALMAS, TO

2024

SUMÁRIO

1	SOBRE	2
1.1	Sobre a construção do processo.....	2
2	OS <i>INỸ/JAVAÉ</i>.....	6
2.1	Quem são.....	6
2.2	Onde estão.....	6
2.3	Como vivem.....	7
2.4	Sua língua.....	9
3	EXPRESSÕES E PRODUÇÕES DA CULTURA MATERIAL.....	11
3.1	<i>INYHETO</i> - Museu dos Povos Indígenas da Ilha do Bananal Javaé e Karajá.....	14
4	TERRITÓRIO.....	24
4.1	A Ilha do Bananal – Terras Indígenas.....	27
4.2	Aldeias dos povos <i>Inỹ/Javaé</i> antigas e atuais.....	35
5	GLOSSÁRIO TEMÁTICO.....	40
6	REPOSITÓRIO TEMÁTICO.....	58
	REFERÊNCIAS.....	62

1 SOBRE

1.1 Sobre a construção do processo

A *website* Povos Indígenas Javaé é uma ferramenta via *web* pensada, elaborada e configurada na perspectiva de disseminar e disponibilizar conteúdo informacional acerca da história e cultura indígena de um povo indígena, em particular, sob dois aspectos fundamentais: o primeiro e principal diz respeito a história e cultura dos povos indígenas Javaé e o segundo como material técnico-científico e/ou didático-pedagógico (fonte/material/documento bibliográfica) para professores, educadores, facilitadores, mediadores e interessados em abordar a história e cultura dessa etnia, sendo o material divulgado, disseminado e disponibilizado de maneira mais otimizada e eficiente a ser encontrado e pesquisado, para assim ser utilizado como apoio, auxílio e colaboração no desenvolvimento de pesquisas técnico-acadêmicas-científicas e contribuição e constituição no processo de ensino com aprendizagem.

É uma plataforma que agrega e compartilha conteúdo informacional a respeito dos povos indígenas Javaé e de outros temas, assuntos e temáticas relevantes, ligados e interligados de maneira intrínseca e extrínseca para o entendimento e compreensão, no processo de ensino-aprendizagem, da temática história, cultura e modos de vida dessa população, em específico, mas também mostra a interligação com outras determinadas etnias indígenas brasileiras, na perspectiva de se fazer chegar o conhecimento/saber dessa temática aos aprendizes com mediação de professores/facilitadores e, ainda, interessados e curiosos.

É importante e imprescindível conhecer com mais informações sobre a história e cultura dos povos indígenas de determinada localidade, estado e região do Brasil, como são os aspectos e as características permeados e voltados na organização social, educacional, cultural, espiritual e ambiental que envolvem seus modos de vida, suas tradições e seus rituais, nos quais saberes/conhecimentos se interligam e entrelaçam com ancestralidades, tradicionalidades, espiritualidades e territorialidades, para com isso entendê-los e compreendê-los.

E, levando em consideração os aspectos e as concepções acerca dos povos indígenas Javaé e, direta e indiretamente, com e de outras etnias indígenas relacionadas e presentes na sua cosmologia, etnografia e historiografia, para assim,

venham proporcionar diálogos, debates e discussões com outras cosmovisões e epistemologias e, principalmente, evitar determinadas informações equivocadas e fora da realidade desses povos, nas quais, ainda, se ensinam, apresentam, propaguem e perpetuam, fazendo com que o preconceito e a discriminação continuem, simplesmente, pela falta de se informar melhor e adequadamente com fatos e questões que levem a contextos fidedignos e contundentes da realidade dos povos indígenas. Nós, os não indígenas da sociedade envolvente, temos muito a aprender e apreender com os ensinamentos e as aprendizagens dos saberes/conhecimentos dos povos indígenas.

Entretanto, para nos aprofundarmos mais nos saberes/conhecimentos desses povos, o primeiro passo a se fazer é na procura de mais informações em outras fontes/documentos bibliográficos textuais e não textuais que tragam e discorram acerca da história, da cultura e dos modos de vida de cada povo, em outras cosmovisões e epistemologias, devido ao fato da diversidade étnica e dos variados aspectos e características sociais, culturais e das cosmologias únicas de cada povo indígena, diante das 305 etnias indígenas brasileiras e de suas 274 línguas distintas identificadas pelo Censo de 2010 (IBGE, 2012). E para começarmos a conhecer os aspectos e as características de uma determinada etnia indígena e tentarmos entendê-la e compreendê-la seu panorama e processo histórico, cultural e dos modos de vida, trazemos a baila os povos indígenas Javaé, da Ilha do Bananal, do município de Formoso do Araguaia, do estado do Tocantins.

A elaboração da logomarca/imagem símbolo para representar, a princípio, os povos indígenas Javaé no ambiente *website*, foi pensada trazendo elementos das tradições culturais e ancestrais dos povos indígenas que envolvem a representatividade, identidade e pertencimento, sendo em primeiro lugar a figura central representada pela mulher indígena que traz no ventre a vida de todo ser humano; em segundo lugar, nas extremidades vislumbra-se o cocar como elemento de adorno e acessório elaborado/feito que é usado por uma liderança ou autoridade importante que representa um povo indígena nos diálogos, debates e discussões nas questões referentes a organização social e política; e, em terceiro lugar, a flora e a fauna que são símbolos da riqueza brasileira representando a nossa biodiversidade que é mantida salvaguardada e preservada pelos nossos povos indígenas.

A inclusão da seção glossário temático, na página, se deu pensando na concepção de letramento de conceitos básicos, por meio de determinadas nomenclaturas, termos/assuntos e temáticas, no sentido da aquisição de conteúdo informacional de maneira rápida e otimizada. E, a partir das nomenclaturas, termos/assuntos e temáticas com suas explicações e definições, quando utilizá-las procurar posicioná-las de maneira adequada e coerente.

A maioria das definições, conceitos e explicações das nomenclaturas, termos/assuntos e temáticas constantes no glossário temático são baseadas e oriundas em autorias de pesquisas e estudos fundamentadas e desenvolvidas nas perspectivas e concepções etnográficas, sociológicas, antropológicas, historiográficas e linguísticas que envolvem, se relacionam e se referem aos povos indígenas/originários, em decorrência de e em consonância com aspectos e características da diversidade que cada um(a) tem no seu processo de desenvolvimento social (modos de vida), cultural (tradições), ancestral (rituais sagrados com seres humanos e não humanos), como também, educacional (aprendizagens dos saberes e conhecimentos) e ambiental (terra, território, floresta/flora e animais/fauna). E, por meio dessas definições, conceitos e explicações ampliar o horizonte de ideias e pensamentos com um leque de opções e subsídios que levem o entendimento e a compreensão de termos, assuntos, temas e temáticas relacionados, direta e indiretamente, a estes povos, para assim, contribuir com conteúdo informacional rápido e otimizado a ser utilizado no desenvolvimento dos diálogos, debates e discussões individuais e coletivos.

A *website* poderá ser modificado, quando necessário, para melhoria e adequação do conteúdo informacional inserido e incluído na plataforma virtual referente aos povos indígenas Javaé, além disso, será alimentado constantemente e atualizado com conteúdo informacional textual e não textual, por meio de materiais/documentos/fontes bibliográficas digitais que venham a ser produzidos, elaborados e feitos por autorias pessoais e institucionais, relacionados, especificamente, com os povos indígenas Javaé e, também, de outros temas/assuntos e temáticas relevantes e importantes que envolvem os povos indígenas.

Portanto, para esse propósito e finalidade a ser concretizado, elabora-se e configura-se esta *website* Povos Indígenas Javaé com a seguinte estrutura: **Os Inỹ/Javaé** – Quem são, Onde estão, Como vivem e Sua língua; **Expressões e Produções da Cultura Material** – Grafismo/Desenhos/Pinturas, Adornos/Adereços,

Esculturas, Instrumentos, Cestarias, Colares, pulseiras e brincos, Danças, Músicas/Cantos; **Território** – Terra Indígena e Mapa Javaé digital; **Glossário Temático**; e, **Repositório Temático** – Fontes Bibliográficas (suportes/objetos digitais depositados) – Livros e Folhetos, Capítulo de Livros, Artigos de Periódicos, Resumos, Resumos expandidos e Artigos completos de Eventos, Matérias de Jornais, Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertação e Tese.

2 OS *INỸ/JAVAÉ*

2.1 Quem são

Os povos *InỸ/Javaé* se autodenominam *Berò Biawa Mahãdu*, sendo na língua materna *InỸ rybé*, *berò* é igual a rio, *biawa* significando companheiro ou amigo e *mahãdu* é igual a povos ou povo, com o qual significa “rio companheiro” ou “amigos do rio” ou, ainda, numa tradução literal “povos do rio companheiro”. A palavra Javaé ou Javaés, ainda, é de origem desconhecida. Os povos *InỸ/Javaé* têm uma trajetória de constituição como povo indígena com características próprias, tais como a língua, cultura e os rituais.

A cultura e os rituais dos povos *InỸ/Javaé* são ricas e diversificadas, identificadas nas organizações social e cultura e, principalmente, nos processos de realização cosmológicas, desenvolvidas nos rituais míticos e cerimônias cotidianas, por meio de saberes/conhecimentos que levam a uma forte conexão com seu território e de seus elementos da natureza (de seres humanos e não humanos), que remetem aos ancestrais e antepassados e, assim, mantem harmonia e respeito mútuo, entre os seres humanos e não humanos.

A população dos povos *InỸ/Javaé* é composta por 1.542 indígenas, de acordo com o censo demográfico 2010, realizado pelo IBGE.

2.2 Onde estão

Os povos *InỸ/Javaé* habitam a Ilha do Bananal, – conhecida por eles como *InỸ Olona* (o lugar onde surgiram os *InỸ*) ou *Ijata Olona* (o lugar onde surgiram as bananas) –, na Terra Indígena Parque do Araguaia e na Terra Indígena *Inãwébohona*, no município de Formoso do Araguaia, estado do Tocantins. A maioria deles vive, em dezoito (18) aldeias, e se localiza na parte leste das margens do rio Javaés (*Berò biawa* – rio companheiro) e o interior da Ilha do Bananal e afluentes desse rio. A presença dos povos *InỸ/Javaé* na Ilha do Bananal é imemorial.

Assim como os povos *InỸ/Javaé*, também, são habitantes na Ilha do Bananal, os povos indígenas considerados *InỸ*, os povos Karajá, que habitam as margens do rio Araguaia (*Berohokỹ* – grande rio), e os Xambioá (Karajá do Norte), que vivem às margens do rio Araguaia, ao norte da Ilha do Bananal, bem próximo ao estado do

Pará. Estes povos são igualmente como os povos *Inỹ/Javaé* moradores imemoriais da Ilha do Bananal e das terras adjacentes e em seu entorno.

Destaca-se que o rio Javaés leva o nome dos povos *Inỹ/Javaé*, pela importância e significado deste, com a qual tem explicação e muita representatividade na sua origem e formação cultural e ancestral.

É notório o fato de que o lugar e espaço, que é a Ilha do Bananal, onde moram e habitam os povos *Inỹ/Javaé* e os povos *Inỹ Karajá* e *Xambioá* (Karajá do Norte), têm relação de conexão e ligação intrínseca e extrínseca com estes povos, pois possuem e desenvolvem práticas ancestrais e tradicionais pelos rituais míticos indissociáveis das vidas humanas e não humanas que ali habitam numa trama de sentidos e significados continuamente construídos, vínculos territoriais e de parentesco, marcas de identidade e pertencimento próprios para o fortalecimento das etnias, manutenção de seus modos de vida para a produção social e cultural e, ainda reprodução física e cultural – respeitando-os, além de lutas políticas pela recuperação de territórios, ampliação e efetivação dos seus direitos. Direitos estes estabelecidos no texto constitucional da Carta Magna brasileira de 1988 (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988), em seu arcabouço normativo com a qual preceitua o reconhecimento do caráter pluriétnico da sociedade brasileira e, desta forma, a especificidade dos povos indígenas, os direitos originários dos povos indígenas às terras tradicionalmente ocupadas, seus usos, costumes, línguas e organização social, de acordo com o art. 231, assim como o reconhecimento da capacidade civil e autodeterminação dos povos indígenas, conforme o art. 232 (Brasil, 2016).

2.3 Como vivem

Os modos de vida dos povos *Inỹ/Javaé* são vivenciados, em dezoito (18) aldeias, localizadas nas Terras Indígenas Parque do Araguaia e *Inãwébohona*, do território da Ilha do Bananal, nos quais em cada uma das aldeias apresenta um sistema próprio de organização social relacionados a divisão 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, além de casamentos interétnicos, atualmente flexibilizados, mas são desaprovados. Ressalta-se que todas as aldeias

dos povos *Inĩ/Javaé* são conhecidas pelos seus fundadores e descendentes (*rikòkòrè*). Levando em consideração que cada uma das aldeias tem sistema próprio, tradições culturais, mitos e história aparecem entrelaçados a todo momento, em suas ações e atividades cotidianas.

Quanto a estrutura das casas nas aldeias em vivem os povos *Inĩ/Javaé*, em sua maioria, é construída com troncos de madeiras e cobertas com palhas, mas outras estruturas de moradia, atualmente, como as mescladas de paredes de alvenaria, troncos de madeira e coberturas de palha e das construídas de alvenaria (tijolos) e cobertura de telhas.

Aspectos da produção, coleta e preparo de alimentos, muitos povos *Inĩ/Javaé*, ainda, mantêm um estilo de vida tradicional, baseados na agricultura de subsistência cultivando mandioca, milho, cana-de-açúcar, feijão, batata-doce, bananas, mamão, melancia, como também, coletando manga, pequi, murici, macaúba, entre outros frutos; da pesca de tartarugas e peixes como tucunaré, jaraqui e pacu para o consumo são intensos; e, da caça de porcão (queixada), caititu e pato do mato. Estes produtos cultivados, coletados, pescados e caçados são componentes essenciais da dieta alimentar desses povos. Entretanto, por conta do contato com a sociedade envolvente, nas zonas urbanas das cidades de Formoso do Araguaia (70 km) e Gurupi (120 km), os indígenas Javaé estão acessando e consumindo produtos e alimentos industrializados e processados, sendo uma realidade atual, fazendo com que façam parte de suas dietas alimentares.

Os povos *Inĩ/Javaé* possuem uma rica e diversificada cultura tradicional, na qual é vivenciada nos modos de vida e na cosmologia relacionadas, respectivamente, com a organização e relação sociais – referente à chefias e lideranças que realizam interlocuções e mediações internas e/ou externas, dentro de aspectos administrativos burocráticos e políticos organizacionais, a exemplo dos *hãwawèdu* (aquele que primeiro chegou local e fundou a aldeia) e *ixỹwèdu* (aquele que sucede o *hãwawèdu* e torna-se responsável, podendo ser pela hereditariedade, isto é, pelo filho mais velho, mas isso é relativo) – nomeado como cacique pelo ocidente – se tornou responsável pelas relações estabelecidas com a sociedade envolvente, representando um importante poder político perante a comunidade e que participa das reuniões políticas com os representantes do governo, autoriza pesquisas e negocia a entrada nas terras indígenas, na Ilha do Bananal – apesar da autoridade que representa, ele tem pouca influência nas

atividades cerimoniais, as quais são de responsabilidade do chefe ritual, do *iòlò* (liderança ocupada por alguém que tem a missão de levar a paz a comunidade, interferindo e auxiliando nos conflitos internos), sendo este destacado pelos povos *Inĩ/Javaé*, dentro das tradições, a chefia hereditária mais prestigiada entre todos os tipos de chefia; e, as práticas rituais das cerimoniais sagradas – concernente ao *ixĩtyby* “chefia ritual”, pois como é o principal ator dentro das questões cerimoniais na aldeia, é o responsável por conduzir as festas rituais do *hetohokỹ* – ritual de iniciação masculina dos *Inĩ/Javaé*, sendo que para ocupar esta chefia, é necessário que o *ixĩtyby* tenha um conhecimento aprofundado sobre a mitologia *Javaé*, devido à complexidade e dos detalhes que constituem os diversos rituais e músicas, assim como, é ele quem dita a ordem espacial e temporal dos procedimentos realizados durante ritual *hetohokỹ*.

Outros princípios regem a organização social dos povos *Inĩ/Javaé* se relacionam a uxorilocalidade e a primogenitura. No caso da uxorilocalidade, esta marca os laços de responsabilidade do homem com seus afins, pois ao se casar o homem se muda para a casa da família de sua esposa, passando a ter um papel fundamental no cuidado e sustento da casa. Os casamentos interétnicos são evitados. No entanto, por motivos de aglutinação com outras etnias e contato com a sociedade envolvente, atualmente houve um aumento de casamentos interétnicos entre os povos *Inĩ/Javaé* com outras etnias indígenas como Karajá, Tuxá e, também, com não indígenas (*tori*).

Enquanto a primogenitura se refere a transmissão dos bens culturais, como identidades sociais (*aruanãs* – humanos mascarados mágicos/míticos e não sociais que, na maior parte, vivem no fundo das águas, e que comparecem aos rituais realizados pelos humanos terrestres, os povos *Inĩ/Javaé* e estes expressão com performances feitas de música, dança e ornamentos que inundam as relações sociais) e cargos cerimoniais. Destaca-se, ainda, que essa forma de transmissão de identidades sociais e bens culturais cria uma diferenciação hierárquica dentro da comunidade social como na definição dos ocupantes de determinados cargos de chefia e liderança, para assim ser transferida ao filho primogênito dando continuidade aos bens/identidades que geram prestígio social à família, além da produção e reprodução sociais e culturais.

2.4 Sua língua

A língua indígena dos povos *Inĩ/Javaé* é o *Inĩrybè*, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê. Estes povos se autoproclamam *Inĩ*, “ser humano” ou “gente”. *Inĩrybè* é o nome tradicional da língua indígena denominando *Inĩ* (gente) e *rybè* (língua). Outra explicação que os povos *Inĩ/Javaé* refletem e dão significados acerca da língua *inĩrybè*, diz respeito a forma de falar (dialetal), propriamente Javaé, literalmente, “o caminho (*ry*) da água (*bè*) na gente (*inĩ*).

Esta língua é amplamente falada nas aldeias dos povos *Inĩ/Javaé*, principalmente, pelos indígenas mais velhos e anciãos. No entanto, por conta da influência cultural externa da sociedade envolvente com o contato da língua portuguesa, os jovens indígenas estão deixando de falar e compreender o *Inĩrybè* e, assim sendo, pode-se considerar que é uma língua ameaçada.

O *Inĩrybè* é extremamente importância na cultura dos povos *Inĩ/Javaé*, pois representa a sua identidade e o seu pertencimento nas relações sociais e a sua preservação no repasse e na transmissão dos saberes/conhecimentos tradicionais e ancestrais da cultura dos povos *Inĩ/Javaé*.

Os povos *Inĩ/Javaé* são bilíngues, pois falam o *Inĩrybè* amplamente nas aldeias localizadas nas terras indígenas da Ilha do Bananal, como primeiro idioma e a língua portuguesa para se comunicar e realizar atividades externas (fora das aldeias) necessárias com os não indígenas.

3 EXPRESSÕES E PRODUÇÕES DA CULTURA MATERIAL

Cada povo indígena brasileiro tem aspectos e características diversificados e diferenciados na organização social e na cosmologia quando fazem ou elaboram expressões e produções com base na cultura material (podendo ser vista ou denominada como arte indígena) de maneira muito peculiar e se utilizam delas para realizar e expressar suas atividades e manifestações. A diversidade e diferenciação dos povos indígenas brasileiros são visualizadas nas suas expressões e produções da cultura material, a exemplo de vestimentas, utensílios domésticos, adornos, adereços e acessórios, plumagem, artefatos, instrumentos de caça e pesca, instrumentos musicais, cantos, danças, pinturas corporais, entre outras. Estas expressões e produções da cultura material, quando realizadas e feitas pelos povos indígenas, são repletas de significados, simbologias e explicações que remetem as suas tradições culturais e ancestralidades.

Se levarmos para o lado da arte, esta é entendida e vista como um sistema de atividade e ação, onde se atua/executa na esfera social. Nesta perspectiva, a arte (expressões e produções da cultura material) para os povos indígenas se manifesta literalmente como extensão da corporalidade e da cosmovisão do mundo, neste caso, como este mundo social é entendido, compreendido e visto quando fazem, utilizam e executam suas expressões e produções da cultura material (Lourenço, 2009).

Em diferentes socialidades, como as dos povos indígenas, por serem diversificados nos aspectos que caracterizam a organização social e cosmologia, refletidas nas [...] as interações humanas incorporam e significam os seres e corpos, máscaras, ídolos, banquinhos, pinturas, adornos plumários, entre outros” (Lourenço, 2009, p. 225).

No que concerne as interações humanas que incorporam e significam seres e corpos, cada povo indígena ao fazer/produzir determinados objetos/produtos e imagens (vestimentas, adornos, acessórios, pinturas, utensílios, cantos, danças) para utilizar e executar ações e atividades tradicionais nas interações sociais, diz respeito às formas de manifestação, expressão, marcação, representação, conexão, – não como um enfeite, um capricho, um desenho, está muito além do valor estético, mercadológico –, haja vista se caracterizar como marca, pertencimento,

representatividade de cada um, da pessoa que o fez/produziu e, conseqüentemente, o faz representante e pertencente de seu povo.

Os povos indígenas Javaé trazem diversas e diferenciadas expressões e produções da cultura material com simbologias e significados, tais como grafismo/pinturas corporais, adornos, adereços e acessórios corporais, esculturas de barro (argila), utensílios de barro (argila), instrumentos de madeira, cestarias de palha, danças e cantos, nas quais fazem parte das atividades e manifestações culturais, espirituais e sociais realizadas nas aldeias, como forma de representação e/ou conexão com a ancestralidade, a espiritualidade, os antepassados e a territorialidade.

Na pesquisa de Lourenço (2009, p. 226), a arte Javaé, demonstrada nesta seção como expressões e produções da cultura material Javaé, é “[...] inscrita [e impressa] na pintura e nas máscaras, só faz sentido [e é explicado] nas suas relações com outros planos da vida social”. Nesta perspectiva, entre os povos indígenas Javaé, quando faz uso das expressões e produções da cultura material, seja tanto no contexto ritual quanto nas atividades práticas cotidianas, a vida social não se concebe a parte ou fora da criatividade e da valorização das pessoas (individualmente ou coletivamente) destes povos, tendo em vista, que elas aprendem, realizam e repassam com primazia as expressões e produções da cultura material relacionadas na e com a música, a dança, os desenhos, as pinturas, as comidas e os objetos/artefatos de uso diário como esteiras, pilão, potes e painéis de barro para uso doméstico e ritual, entre outras (Lourenço, 2009).

Um exemplo bastante representativo das expressões e produções da cultura material para os povos *Iny*/Javaé, são as pinturas corporais. Os povos *Iny*/Javaé contam histórias do surgimento das pinturas corporais utilizadas pelos antepassados, e explicam a sua origem, assim como, demonstram abertura à alteridade e se mostram abertos ao “novo” ou “atual”, característica que é refletida e retratada nas pinturas utilizadas atualmente (Ramos, 2016).

Uma história contada sobre o surgimento das pinturas corporais é trazida por Tewaxi Javaé (*apud* Ramos, 2016, p. 108) que diz o seguinte:

Quando *Tanỹxiwè*, Karaja fala *Kanỹxiwe*, com k. Quando *Tanỹxiwè* andava no mundo, aí encontrou um homem, porque nós temos costume tradicional, o povo mais velho, esquentava a bunda no Sol. Aí quando *Tanỹxiwè* veio andando, viu um homem esquentando a bunda (o *heti*), no sol, e quando *Tanỹxiwè* viu tudo pintado o *heti* dele, tudo pintado na bunda dele, todo tipo de pintura. Aí *Tanỹxiwè*

pegou essas pinturas e deu pra nós [os povos *In'ŷ/Javaé*], pintura para nós e letras para vocês, *tori*. O nome do homem era *woros'ŷ*, ele encontrou aqui na ilha, mas eu não sei em qual região encontrou, mas isso aconteceu na Ilha do Bananal.

É um relato de história da caminhada mítica de um herói criador *Tan'ŷxiwè* com a qual encontrou pinturas corporais utilizadas pelos povos *In'ŷ/Javaé* nas nádegas de um homem – *woros'ŷ*, conforme Ricardo Tewaxi Javaé (Ramos, 2016). Samuel Saburua Javaé complementa dizendo que “[...] os desenhos [as pinturas corporais] estavam nas nádegas do *Woros'ŷ*, de um lado estavam as pinturas e do outro as letras. *Tan'ŷxiwè* conquistou as pinturas corporais para os indígenas e entregou as letras para os não indígenas” (Ramos, 2016, p. 108).

Apresentamos outra narrativa histórica acerca da origem das pinturas corporais que se remete ao povo *Wèrè* (este é um dos povos que emergiram dos fundos das águas), onde as pinturas corporais foram herdadas deste povo, pois tinham componentes com aspectos e características culturais referentes a língua, a comida e as pinturas e, desta maneira, interessaram os povos *In'ŷ/Javaé*, perspectivas estas relatadas por Ricardo Tewaxi Javaé e Doriovaldo Idiaú Javaé (Ramos, 2016).

Quando a essa relação de origem das pinturas corporais e de outros componentes culturais com o povo *Wèrè*, Ricardo Tewaxi Javaé (*apud* Ramos, 2016, p. 109) discorre a seguinte história:

[...] Nós somos descendentes de um povo, os *Wèrè*, que é dono de todas as coisas que nós usamos, a língua, os adornos, as pinturas, o urucum, o açafrão, óleo de tucum, óleo de babaçu, veio tudo deles, as penugens, as pinturas, então é isso, outra história que surgiu lá dos *Werè*. Então outros *ix'ŷju* (outros povos) não tinham, quem tinha coisas boas era os *Werè*. E tinham muitos povos aqui na Ilha, eles se interessaram em aprender as coisas dos *Werè*, igual nós hoje em dia, por exemplo, queremos aprender as coisas de *tori*, porque *tori* tem muitas coisas boas. Então era isso, tudo dos *Werè* nos interessou, a língua, a comida, os enfeites, os adornos e as pinturas.

Nesta perspectiva histórica de descendência com elementos culturais, evidencia-se que os povos *In'ŷ/Javaé* se identificam como descendentes do povo *Wèrè* e, por meio destes, herdaram aspectos culturais como as comidas, canções, danças e pintura corporal. No caso das pinturas corporais, no sentido da história antiga da origem, Ricardo Tewaxi Javaé evidencia que os povos *In'ŷ/Javaé* se interessaram e aprenderam as pinturas corporais dos *Wèrè*. E, nesta concepção dos

povos *Inĩ/Javaé* de se interessarem e aprenderem elementos culturais, a abertura à alteridade em tempos míticos foi comparada, de acordo com Ricardo Tewaxi Javaé Tewaxi, à abertura que os povos *Inĩ/Javaé* têm, atualmente, em relação aos conhecimentos dos não indígenas (Ramos, 2016).

Portanto, a pintura corporal é feita e utilizada em diversas situações e em vários momentos dos modos de vida e da cultura dos povos *Inĩ/Javaé*, na qual representa aspectos e características com alto grau de produção admirado durante a realização das festas e dos rituais míticos das tradições ancestrais.

Diante do exposto, são apresentadas algumas expressões e produções da cultura material dos povos indígenas Javaé que foram identificadas e coletadas de trabalhos acadêmicos publicados e publicizados na *web*, *sites* de museus com indicação da fonte (como de praxe) e das fotografias de peças do acervo do *Inyheto* - **Museu dos Povos Indígenas da Ilha do Bananal Javaé e Karajá**, no município de Formoso do Araguaia-TO, tiradas pelo pesquisador. As expressões e produções da cultura material identificadas e manifestadas na cultura desses povos são demonstradas através de imagens/figuras, fotos e sons, sendo visualizadas em objetos, materiais e vestimentas com pinturas, plumarias, sementes, entre outros. A inserção das imagens/figuras, fotos e sons, da cultura material dos povos indígenas Javaé, são dispostas nos seguintes elementos: a) grafismo/pinturas corporais, b) telas, c) adornos/adereços, d) esculturas, e) utensílios, f) instrumentos, g) cestarias, h) colares, pulseiras e brincos, i) danças, e k) músicas e cantos.

3.1 INYHETO - Museu dos Povos Indígenas da Ilha do Bananal Javaé e Karajá

O *INYHETO*/Museu é um exemplar singular que salvaguarda e disponibiliza ao público um pouco da essência e da profundidade da cultura material dos povos ancestrais. Localizado no coração do Brasil, o *INYHETO*/Museu é um tributo vivo à riqueza histórica e à herança cultural dos povos *Inĩ* Javaé e Karajá, duas das etnias indígenas mais proeminentes do país.

As peças no *INYHETO* em destaque no acervo são muito mais do que simples objetos, são portais para a compreensão e apreciação da complexidade dessas sociedades. Elas contam histórias das memórias das tradições culturais transmitidas oralmente ao longo de gerações, das práticas dos rituais sagrados que celebram e remetem conexões com o lugar e espaço territorial e os espíritos

ancestrais, nas quais são expressas, elaboradas e produzidas com técnicas artesanais refinadas que refletem profundos sentidos e significados.

Fotografia 1 – *Inyheto* - Museu dos Povos Indígenas da Ilha do Bananal Javaé e Karajá



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 2 – Colar - *Marani*, Braçadeiras - *Dexi* e Chapéu - *Lorilori*



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 3 – Saia - *Wetakana*, Tornozeleiras - *Dekobutè*, Braçadeiras - *Dexi* e Maracá - *Weru*



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, junho de 2023 e março de 2024.

Fotografia 4 – Canoa - *Hawo* e Remo - *Narihi*



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 5 – Balaio - Warabari (Javaé) e Warabaho (Karajá), Cestos – Weriri e Flechas - Wyhy



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 6 – Aruanãs - Figuras Míticas, Bonecas de Barro - Pescaria Casal - A Mulher e o Jacaré



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 7 – Vaso de Barro e Adorno Masculino - *Laterina*

Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 8 – Cocar – (“*Raheto*”) e Borduna - Ohoté (Karajá) e Kòhòté (Javali)

Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 9 – Colares de Miçangas, Colares de Talos, Pulseiras de Talos, Pulseiras de Miçangas e Talos, Adereços de Cabeça e Pente - *Sihò*



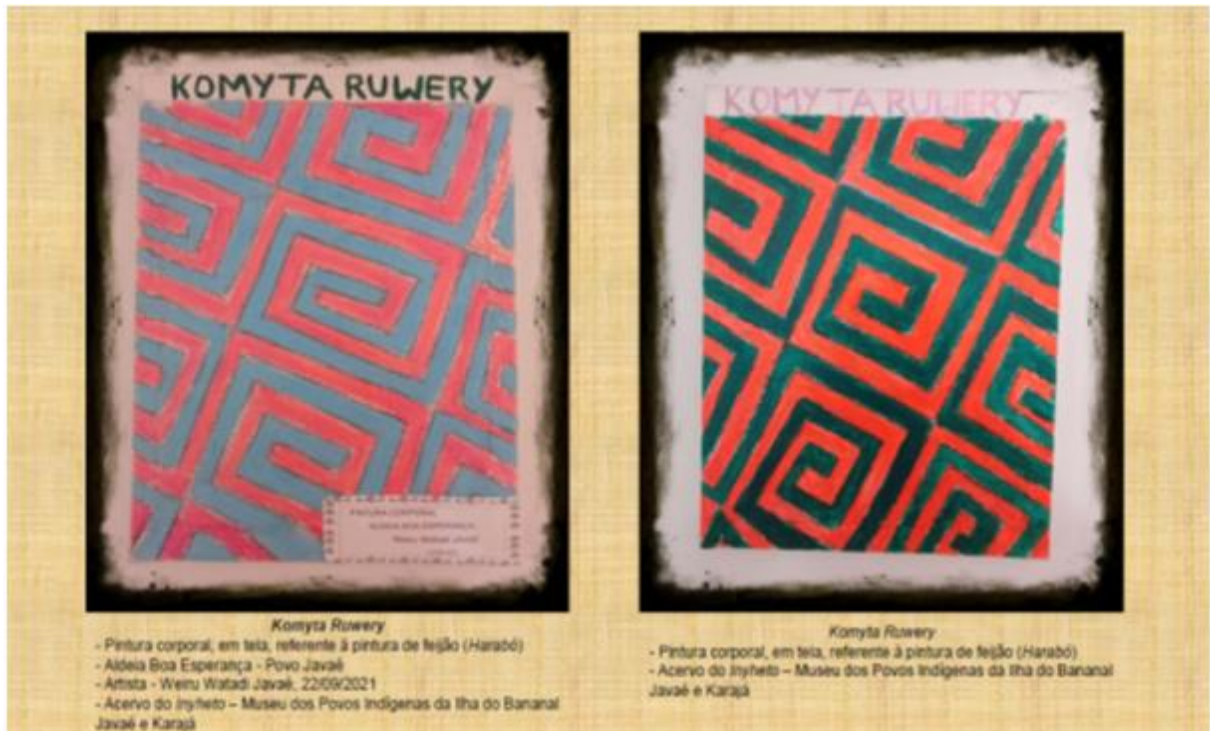
Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 10 – Brinquedos: Bonecas de Cerâmica, Onças de Cerâmica e Canoas - *Hawo*



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, junho de 2023 e março de 2024.

Fotografia 11 – *Komyta Ruwery* - pinturas corporais representadas em tela



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 12 – Pinturas corporais representadas em tela



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 13 – Pintura em tela (Paisagem - pescaria) e Desenho em tela (Paisagem - pescaria)



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, junho de 2023.

Fotografia 14 – Padrões de pinturas corporais – modelos 1 e 2 – representados nas paredes do Museu



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 15 – Padrões de pinturas corporais – modelos 3 e 4 – representados nas paredes do Museu



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, junho de 2023 e março de 2024.

Fotografia 16 – Padrões de pinturas corporais – modelos 5 e 6 – representados nas paredes do Museu



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, março de 2024.

Fotografia 17 – Padrões de pinturas corporais – modelos 7 e 8 – representados nas paredes do Museu



Fonte: Fotos do acervo do pesquisador, junho de 2023.

4 TERRITÓRIO

Ailton Krenak nos conduz e leva a pensar a respeito das terminologias alusivas aos espaços e lugares (terras e territórios indígenas) de vivências e criações dos povos indígenas. Terra entendida como um organismo vivo para determinadas culturas, a exemplo das culturas dos povos indígenas, é reconhecida e chamada de nossa mãe e provedora de amplos e diversos sentidos, não só para nos proporcionar uma dimensão da subsistência e a manutenção das nossas vidas, mas, sobretudo, de conexões e ligações com a dimensão transcendente que dá sentido à existência de cada povo indígena (Krenak, 2019).

No que concerne a dar sentido na dimensão transcendente de um povo indígena, tomamos como referência o nome krenak, do povo indígena Krenak, no qual este é constituído por dois termos: a primeira partícula é *kre*, que significa cabeça, a outra partícula é *nak*, que significa terra. Desta forma, o sentido Krenak é entendido e compreendido como a herança, o saber e o conhecimento recebidas dos seus antepassados ou ancestrais, das suas memórias de origem, fazendo com que os identifique como “cabeça da terra”, portanto, “[...] como uma humanidade que não consegue se conceber sem essa conexão, sem essa profunda comunhão com a terra. Não a terra como um sítio, mas como esse lugar que todos compartilhamos [...]” (Krenak, 2019, p. 24).

Esse dar sentido na dimensão transcendente trazida e explicada por Ailton Krenak, também, é percebida com os povos indígenas Javaé, onde este se autodenomina *Berò Biawa Mahãdu*, significando “os povos das margens do rio Javaés”, sendo os termos *bero* igual a rio, *biawa* significando companheiro ou amigo e *mahãdu* igual a povos ou povo (Tewaxi Javaé, 2019). A palavra Javaé ou Javaés, ainda, é de origem desconhecida (Rodrigues, 2008). O rio Javaés (*berò biawa*, “rio companheiro”) que leva o nome dos povos *Inyí/Javaé* é o fio condutor de diversas narrativas culturais e cosmológicas de onde vieram ou surgiram, sendo estas narrativas contadas e repassadas coletivamente para a comunidade pelos mais velhos/anciãos intelectuais possuidores de saberes e conhecimentos indígenas ancestrais e tradicionais e, por meio destes, fazem práticas rituais que estabelecem uma conexão e um encontro, nas quais remetem à memórias e lembranças ancestrais, de seus antepassados.

Consoante ao dar sentido à algo ou alguém na dimensão transcendente de um povo indígena, como visto na descrição anterior a respeito do significado do nome do povo indígena e do sentido que traz, explicado por Ailton Krenak, líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta, escritor brasileiro da etnia indígena Krenak, se apresenta e é procedido pelos povos indígenas Javaé nesta dimensão transcendente ao darem sentido à algo (às coisas físicas e não físicas) ou alguém (aos seres humanos e não humanos), mas com outra cosmovisão e enfoque no que se refere ao significado do nome e, por conseguinte, explica a origem do mesmo.

A terra e o território na cosmovisão, concepção e percepção dos povos indígenas vão muito além de um espaço ou lugar para viver, morar e desenvolver atividades de cultivo de plantas, criação de animais para subsistência e realização das manifestações sociais cotidianas e tradições culturais, também são e fazem parte! Os lugares e espaços numa terra e num território são entendidos e compreendidos pelos povos indígenas, no sentido de que estejam em consonância com a subjetividade, memória, capacidade de narrar e contar história na prática da oralidade e, neste caso, ainda, repassar com riquezas de detalhes (Krenak, 2019). Nestes lugares e espaços, chamados de terra e território, o autor expressa e reflete que “Há centenas de narrativas [e cosmovisões] de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade” (Krenak, 2019, p. 20).

A experiência vivenciada, aprendida e praticada nos lugares e espaços (terra e território) e, posteriormente, expressada interna e externamente pelos povos indígenas, por meio de subjetividades, memórias, histórias e culturas narradas e contadas, se constitui e se constrói no sujeito-lugar-espaço, no qual habita quando “[...] é proporcionada a partir de um intenso tipo de relação entre ambos e, [assim, com a experiência e a prática] se vê intimamente conectada e mobilizada por diferentes dimensões dos seus sistemas de significados” (Kaingang; Schwingel, 2022, p. 9). Essa relação de conexão e contado dos povos indígenas com seu território, é o elo que os une e, desta maneira, guia “[...] sua forma de estar no mundo com outros domínios da vida [...]” (Kaingang; Schwingel, 2022, p. 9), como a organização social, a tradição cultural e a cosmologia com os rituais sagrados e ancestrais, nas quais se realizam no processo de desenvolvimento do modo de vida, histórico e cultural.

A ideia de território na perspectiva dos povos indígenas é totalmente contrária na concepção do não indígena, enquanto este tem a noção de território como apenas algo para lhe proporcionar valor monetário, como lucro, de forma extrativista e sem limites, na qual se destrói pela ganância, não se preocupando se aquele espaço territorial ou se aquela terra tem vida, lembrança, memória e história, apenas com a intenção de retirada e extração de recursos naturais a todo custo, em prol do lucro fácil e mais rápido.

Ao contrário da percepção e pensamento do não indígena sobre território e de sua representatividade, a princípio, podemos nos reportar à indígena ativista Sônia Guajajara, a respeito da perspectiva dos povos indígenas em relação a terra e território, na qual diz que os povos indígenas são a terra e, assim, são indissociáveis dela, pois é garantia da existência física, espiritual e ancestral (Guajajara, 2019).

Pode-se dizer, ainda, que para os povos indígenas, os territórios representam a conexão de espaços-tempo, isto é, são ligações indissociáveis entre vidas humanas e não humanas (território, floresta, animais, espíritos) habitantes no espaço-tempo, nas quais se encontram numa trama de sentidos e significados continuamente criados e construídos (Kaingang; Schwingel, 2022).

Portanto, o tempo e o espaço são entendidos e compreendidos, por estas sociedades, como “[...] eixos que se enlaçam, as distâncias e as paisagens são pensadas como vida em movimento, ritualmente significadas e cosmologicamente situadas” (Kaingang; Schwingel, 2022, p. 7).

Na concepção cosmológica e epistemológica dos povos indígenas, o território é o indígena e vice-versa, isto é, sua formação e essência de ser indígena estão intrínseca e extrinsecamente ligadas/conectadas com seu território, no qual habita. Desta maneira, a ligação/conexão povos indígenas-território conduz e remete

O sentimento de pertencimento, e por vezes de parentesco com a terra, compõe a narrativa e as condutas territoriais das alteridades indígenas. Esta perspectiva é fio condutor para uma aproximação dos sentidos de território para essas sociedades; as experiências coletivas e imagéticas sobre o lugar ao qual concebem conectadas suas humanidades, suas filosofias, suas cosmologias, e, por extensão, sua existência, traduzem-se de diferentes formas na vida social e cosmológica. Esta perspectiva, por sua vez, abre possibilidade de relações com os demais seres que nestes espaços vivem (Kaingang; Schwingel, 2022, p. 7).

Na organização social e cosmológica dos povos indígena, o território indígena diz respeito e significa à continuidade das condutas sociais e tradições culturais

realizadas através de atividades e ações cotidianas como ensinamentos e aprendizagens repassados pelas lideranças (caciques, pajés e xamãs) e pelos mais velhos (anciãos) que conduzem aos saberes/conhecimentos tradicionais, ancestrais e dos antepassados; histórias, epistemologias e cosmologias narradas e contadas pelos mais velhos (anciãos) que ativam e reativam memórias e lembranças, por vezes, adormecidas; manifestações de rituais sagrados que conectam com a vida humana e não humana, entre outras. Estas condutas sociais e tradições culturais fortalecem os espaços territoriais concomitante com as condutas de alteridades dos povos indígenas e, por conseguinte, reforçam e garantem a preservação e conservação da continuidade da vida humana e não humana.

Por isso, de acordo com Kaingang e Schwingel (2022), a terra e o território são necessárias e indispensáveis, além de terem significados indispensáveis para os povos indígenas, no sentido da continuidade física e cultural; das práticas e vivências experienciadas coletivamente com o espaço e lugar que lhes tornam únicas e diferenciadas de cada povo; de que não são substituíveis por outra, haja vista, serem lugares sagrados, possuem histórias, nas quais se cultivam modos de ser de um determinado povo.

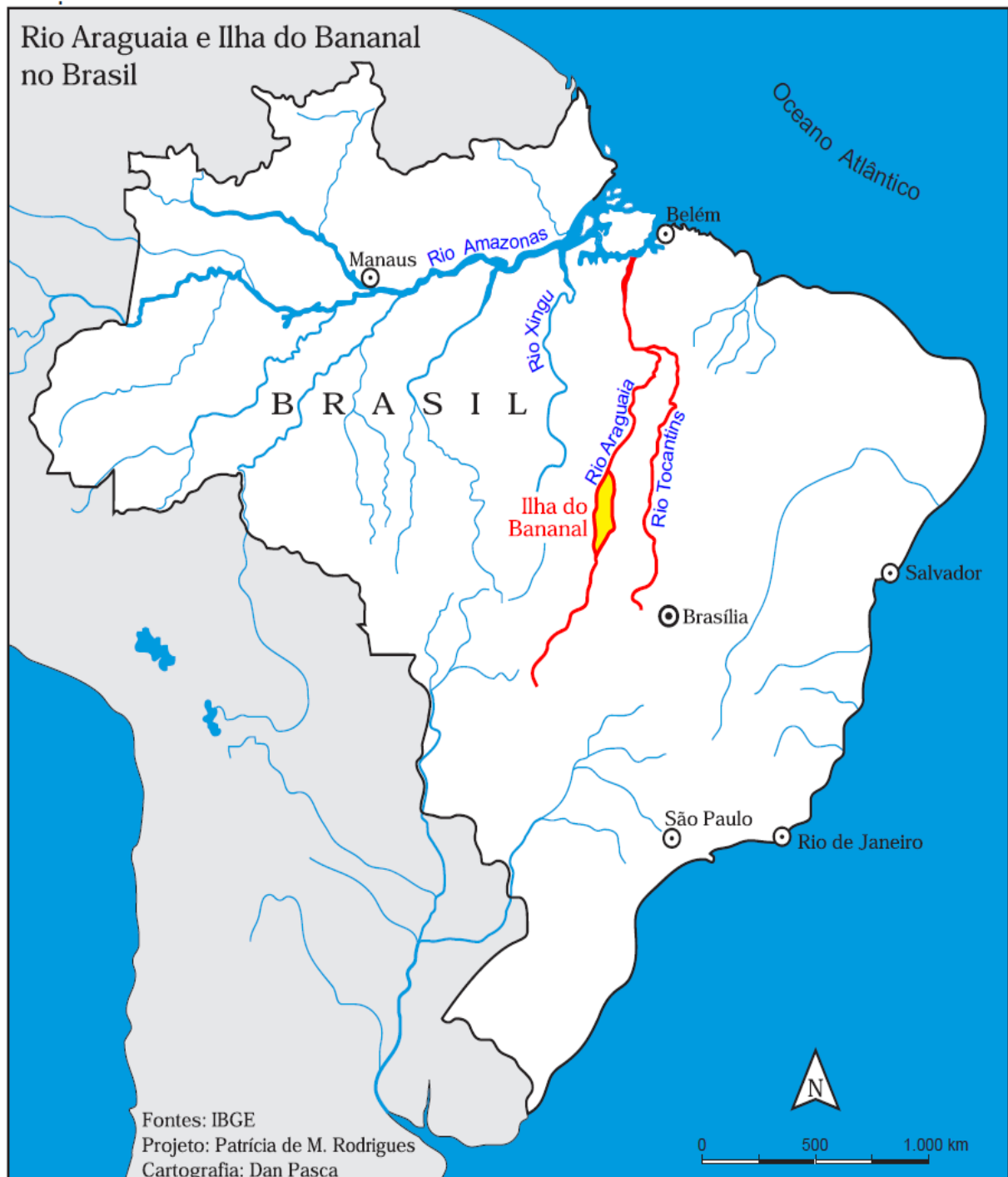
A terra e o território indígena, como já dito, se entrelaçam de maneira simbólica e cosmológica que apresentam significados e muita representatividade com os povos indígenas, pois a terra e o território são os povos indígenas e vice-versa. Assim sendo, são fundamentais para sua existência como coletivo diferenciado de cada povo quando desenvolvem e praticam seus modos de ser e viver no espaço e lugar. Em razão do relacionamento e significado desse espaço e lugar (terra e território) de entrelaçamento e conectividade com os povos indígenas, compreende-se, então, que são inseparáveis e insubstituíveis (Kaingang e Schwingel, 2022).

4.1 A Ilha do Bananal – Terras Indígenas

A Ilha do Bananal (ver Mapa 1), localizada no município de Formoso do Araguaia, no estado do Tocantins, é uma área com extensão territorial de cerca de vinte mil quilômetros quadrados de extensão (1.916.225 hectares), por conta dessas dimensões territoriais, é considerada a maior ilha genuinamente fluvial do mundo e, além disso, é cercada por dois importantes rios, o Araguaia e o Javaés (Ilha do

Bananal, 2020; Rodrigues, 2010; Siqueira, 2015, p. 10). Apesar da Ilha se localizar totalmente no estado do Tocantins, no entanto, devido aos referidos rios, faz “divisa [...] [com] os estados do Mato Grosso (no rio Araguaia) e de Goiás (na porção sul do rio Javaés). Na foz do rio Javaés, localizada no extremo norte da ilha, está a tríplice divisa entre os estados de Tocantins, Mato Grosso e Pará” (Ilha do Bananal, 2020).

Mapa 1 – Rio Araguaia e Ilha do Bananal no Brasil



Fonte: Rodrigues (2008, p. 40).

Os povos *Iny* Javaé, Karajá e Xambioá (Karajá do Norte), que são habitantes da Ilha do Bananal, vivem em aldeias, em sua maioria, localizadas nas porções (extremidades)/margens oeste e leste, banhadas pelos rios Araguaia (lado dos povos *Iny*/Karajá) e Javaés (lado dos povos *Iny*/Javaé). Os referidos rios para estes são chamados de *berohoty* (rio Araguaia), significando “o Grande Rio”; e, *bero biawa* (rio Javaés), significando “rio companheiro” ou “rio amigo”, salientando que o rio Javaés recebe o mesmo nome dos povos *Iny*/Javaé (Rodrigues, 2008; Tewaxi Javaé, 2019).

A formação da Ilha do Bananal se dá a partir do início oeste pelo rio Javaés que é o “braço menor” do rio Araguaia, assim como, é dividida ao meio, em seu sentido longitudinal, pelos rios Jaburu (*Ikòròbi Bero*) e Riozinho (*Wabe* ou *Wabewo*), que percorrem no interior da mesma, sendo que eles “[...] atuam como limites naturais entre o território Karajá, na porção oeste, e o território tradicional Javaé, a leste [...]” (Rodrigues, 2008, p. 27). Importante frisar que, além dos rios Araguaia e Javaés, como sendo os mais conhecidos, a constituição da Ilha, em suas margens e seu interior territorial, é composta de outros rios e lagos, savanas inundáveis (conhecidas na região como “varjão”), em sua maior parte, e matas de galeria. Como o rio Araguaia é o maior e mais extenso, suas águas cobrem e adentram a território da Ilha do Bananal, em quase sua totalidade, no período da estação das cheias (Rodrigues, 2008).

Quanto a questão ambiental, a Ilha do Bananal é dotada de uma extraordinária biodiversidade única e riquíssima e, por conta disso, foi incluída pelo estado brasileiro na lista da Convenção de Zonas Úmidas de Importância Internacional (Rodrigues, 2008), na qual diz respeito a proteção de habitats aquáticos (especialmente, para aves aquáticas) e outras áreas úmidas²³ importantes, respectivamente, quanto a conservação de aves migratórias e a promover sua conservação e uso sustentável, bem como o bem-estar das populações humanas que delas dependem (Brasil, 1996;

²³ “Áreas Úmidas são ecossistemas na interface entre ambientes terrestres e aquáticos, [...] permanente ou periodicamente inundados ou com solos encharcados. As águas podem ser doces, salobras ou salgadas, com comunidades de plantas e animais adaptados à sua dinâmica hídrica”, de acordo com Junk et al. (2013/[2024]).

Complementarmente à definição acima, o Comitê Nacional de Zonas Úmidas (CNZU) recomenda a adoção, para identificar a “extensão de uma área úmida, o limite da inundação rasa ou do encharcamento permanente ou periódico, ou no caso de áreas sujeitas aos pulsos de inundação, pelo limite da influência das inundações médias máximas, incluindo-se aí, se existentes, áreas permanentemente secas em seu interior, habitats vitais para a manutenção da integridade funcional e da biodiversidade das mesmas”, em conformidade com Junk et al. (2013/[2024]).

2024). Considerando áreas úmidas, através das águas dos rios Araguaia e Javaés que circundam a Ilha do Bananal, ocorrem inundações periódicas dividindo o ciclo anual entre as estações da seca e cheias, respectivamente, na seca, as águas dos rios começam a recuar (secar) em meados do mês de maio e atinge o ápice da estiagem nos meses de setembro e/ou outubro; e, na estação das cheias, o volume das águas dos rios começam a encher no mês de novembro e atinge o seu ápice nos meses de fevereiro e março, nas quais as águas dos rios inundam e adentram à Ilha do Bananal, produzem seu alagamento, como também, ocorrem nas planícies adjacentes às margens dos referidos rios ao longo de vários meses do ano (Rodrigues, 2008).

No que se refere a biodiversidade da Ilha do Bananal, atualmente, esta é considerada como unidade de conservação de preservação integral, por meio do Parque Nacional do Araguaia²⁴ e, principalmente, das terras indígenas homologadas, denominadas de Terra Indígena Parque do Araguaia e Terra Indígena *Inãwébohona*. Com o intuito de proteger e preservar a rica e exuberante biodiversidade da Ilha do Bananal, esta foi transformada em Parque Nacional do Araguaia, conforme o Art. 2º, do Decreto nº 47.570/1959, que “A área destinada ao Parque ora criado é de 20.000 quilômetros quadrados, que compreendem a totalidade do território da Ilha do Bananal, formada por braços do rio Araguaia [...]” (Brasil, 1960), sob a administração do Ministério da Agricultura. Por conseguinte, a área do referido Parque foi alterada para 460.000 hectares estimados, sendo os novos limites estabelecidos do Parque Nacional do Araguaia, pelo Decreto nº 68.873/1971, do seu Art. 1º²⁵, para a criação, posterior, do Parque Indígena do Araguaia.

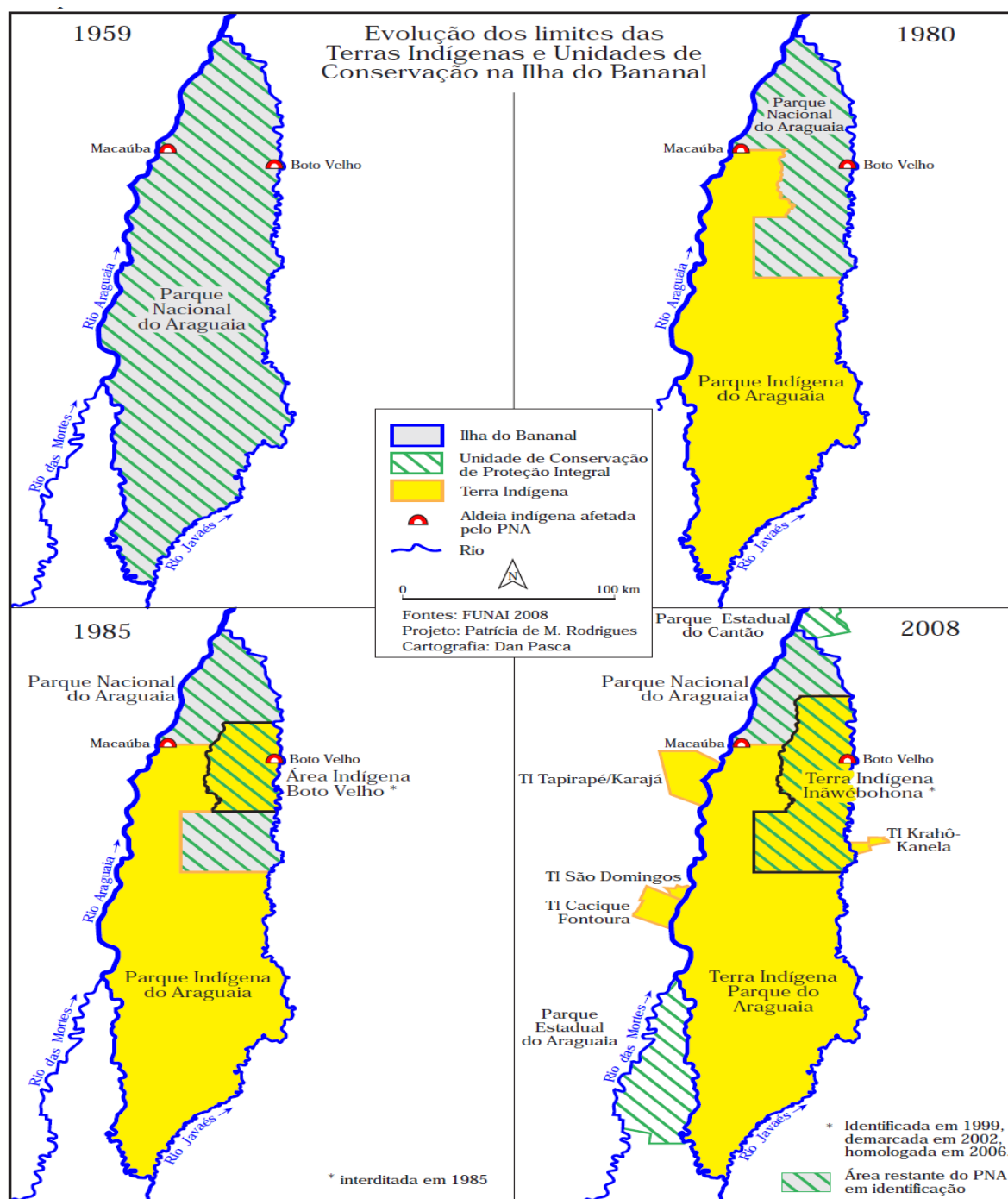
O Mapa 2 mostra o processo de evolução dos limites das terras indígenas e unidades de conservação da Ilha do Bananal, do estado do Tocantins, sendo estas

²⁴ Parque nacional é uma área destinada à preservação ambiental, administrada pelos órgãos responsáveis pela política do meio ambiente. Dentro de um Parque Nacional os índios são considerados “predadores”, porque fauna e flora adquirem status de peças de museu, devendo ser mantidas intocáveis a qualquer preço. Já o Parque Indígena corresponde à terra onde é garantido aos índios o usufruto dos recursos naturais, de acordo com suas tradições (Rodrigues, 1993, p. 34 *apud* Ramos, 2016, p. 29).

²⁵ Art. 1º. A área e os limites do Parque Nacional do Araguaia, estabelecidos pelo Decreto nº 47.570, de 31 de dezembro de 1959, passam a ser os seguintes: área estimada - 460.000 hectares; limites - começa no extremo setentrional da Ilha do Bananal, na confluência do Rio Araguaia com o Rio Javaés, braço menor do Rio Araguaia, Ponto Um, daí segue pela margem esquerda do Rio Javaés até a interseção da mesma margem com o paralelo 10º 5' de latitude sul, Ponto Dois; daí segue rumo oeste, acompanhando aproximadamente a mesma latitude, em linha quebrada ou sinuosa a ser devidamente caracterizada, até a interseção desta linha com a margem direita do Rio Araguaia, Ponto Três; e daí segue pela margem direita do Rio Araguaia, até o encontro com o extremo setentrional da Ilha do Bananal, Ponto Um, fechando o perímetro (Brasil, 1971).

importantes conquistas para os povos indígenas Javaé, Karajá e Xambioá (Karajá do Norte), que a habita e, assim, passam a se denominar de Terra Indígena Parque do Araguaia e Terra Indígena *Inãwéborona* e, ainda, uma área territorial da Ilha permanece como Parque Nacional do Araguaia.

Mapa 2 – Evolução dos limites das terras indígenas e unidades de conservação da Ilha do Bananal, do estado do Tocantins



Fonte: Título do mapa adaptado de Rodrigues (2008, p. 172).

Devido ao fato de ser Parque Nacional, os povos *In̄/Javaé* enfrentaram problemas e obstáculos com a terra indígena, por conta da aldeia Boto Velho encontrar-se dentro e fazendo parte do Parque Nacional do Araguaia, sendo este administrado e responsável, a princípio, pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). Os fiscais deste órgão entravam em conflito com os indígenas, tendo em vista, proibirem a estes realizarem atividades e ações relacionadas a pesca, a caça, o desmatamento e queimadas de áreas para fazer roças, por isso, geraram transtornos para ambos (Ramos, 2016).

No que concerne à Terra Indígena Parque do Araguaia, por meio do Decreto de 14 de abril de 1998, foi homologada a demarcação com 1.358.499 hectares, sendo realizada administrativamente e promovida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), na qual a terra indígena é destinada à posse permanente dos povos indígenas Javaé, Karajá, Avá-Canoeiro e Tapirapé (Brasil, 1998).

E, por conseguinte, quanto a Terra Indígena *Inãwébohona*, através do Decreto de 18 de abril de 2006, foi homologada a demarcação com ocupação de 377.113 hectares do território pertencente ao Parque Nacional do Araguaia. Devido a esta sobreposição da Terra Indígena no Parque Nacional, a administração foi modificada e atestada pelo Decreto, em seu Art. 2º, § 1º, sendo que o Parque Nacional do Araguaia será administrado conjuntamente pela FUNAI, pelo IBAMA e pelas Comunidades/Povos Indígenas Javaé, Karajá e Avá-Canoeiro (Brasil, 2006).

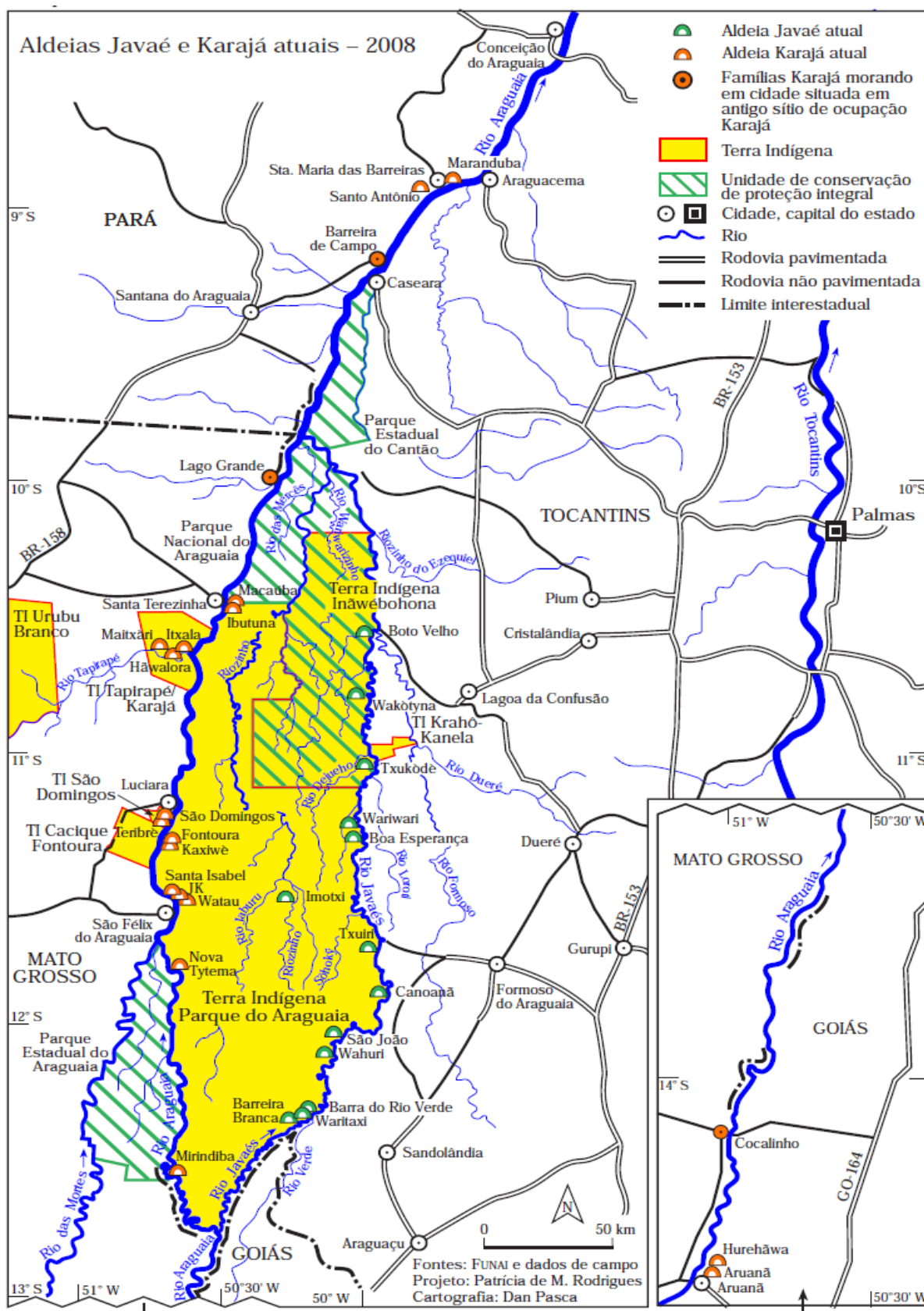
Voltando, novamente, com a questão da preservação da biodiversidade, do ecossistema da Ilha do Bananal, enfatiza-se que em algumas áreas desta, ainda, são intocados, desconhecidas e inexplorados e pela caracterização de reserva ambiental, “[...] é considerada um imenso santuário para a vida selvagem” (Salara Júnior, 2015, p. 78), isto é, um santuário da biodiversidade e, também, é constatada “[...] a imensa diversidade ambiental, cultural e social que forma este imenso território [...]” (Siqueira, 2015, p. 8), haja vista, possuir uma variedade de ecossistemas reunindo “[...] características naturais do cerrado, pantanal e floresta Amazônica, com espécies e ambientes dessas três áreas, [...] a torna extremamente rica e diferenciada” (Siqueira, 2015, p. 83).

A Ilha do Bananal, seja na região interiorana, especificamente, na sua porção oriental, como também, na região dos rios afluentes da margem direita do rio Javaés, de fora da Ilha, são vistas como o território de ocupação imemorial, onde os Javaé sempre estiveram morando ou perambulando em expedições de pesca,

principalmente, caça e coleta” (Rodrigues, 2008, p. 109). No que se relaciona a imemorial, significa dizer que os povos *Inĩ/Javaé* cultivam de maneira excepcional e extraordinária a memória e lembrança do passado, por assim dizer, dos seus ancestrais/antepassados (Rodrigues, 2008).

Este território, a Ilha do Bananal, para os povos *Inĩ/Javaé*, no sentido da dimensão transcendente (mítica), “[...] é conhecida como *Inĩ Òlòna*, ‘O lugar de onde surgiram (ou saíram de baixo) os humanos’ ou *Ijata Òlòna*, ‘O lugar de onde surgiram as bananas’, em razão de um grande bananal nativo [...]” (Rodrigues, 2008, p. 109) ou, ainda, chamada pela população indígena “o lugar de onde surgiram os *inĩ*” (Siqueira, 2015, p. 10). *Inĩ*, na língua indígena dos Javaé e Karajá, se refere a estes povos indígenas, significando no português “gente” ou “ser humano” (Rodrigues, 2010). Então, o sentido da dimensão transcendente do território vem de uma origem mítica que é atribuída aos parentes antepassados, isto é, para os povos *Inĩ/Javaé*, os principais locais dentro do seu território se deram, a partir da “[...] ascensão mítica dos seus ancestrais [...] para a superfície terrestre [...]” (Rodrigues, 2008, p. 109). Portanto, o território é transcendental, pois oportuniza aos povos indígenas o cultivo de memórias e lembranças ancestrais/antepassadas, em consonância com sistemas culturais e cosmológicos próprios de cada sociedade indígena, que remetem a suas origens e de onde vieram e surgiram seus ancestrais/antepassados (humanos e não humanos), a partir de “um sentimento de pertencimento e afeto, construído e modificado simbólica e [...] de sistemas de significados historicamente situados” (Kaingang; Schwingel, 2022, p. 9). Por conseguinte, a terra indígena é para um povo indígena um lugar sagrado, que contém e traz muita história, por isso ela não é substituível por outra, pois é por meio dela que cada povo cultiva seu modo de ser, sendo imprescindível para a reprodução social e cultural, além de ser fundamental para a existência de determinado povo indígena como coletivo diferenciado e diverso.

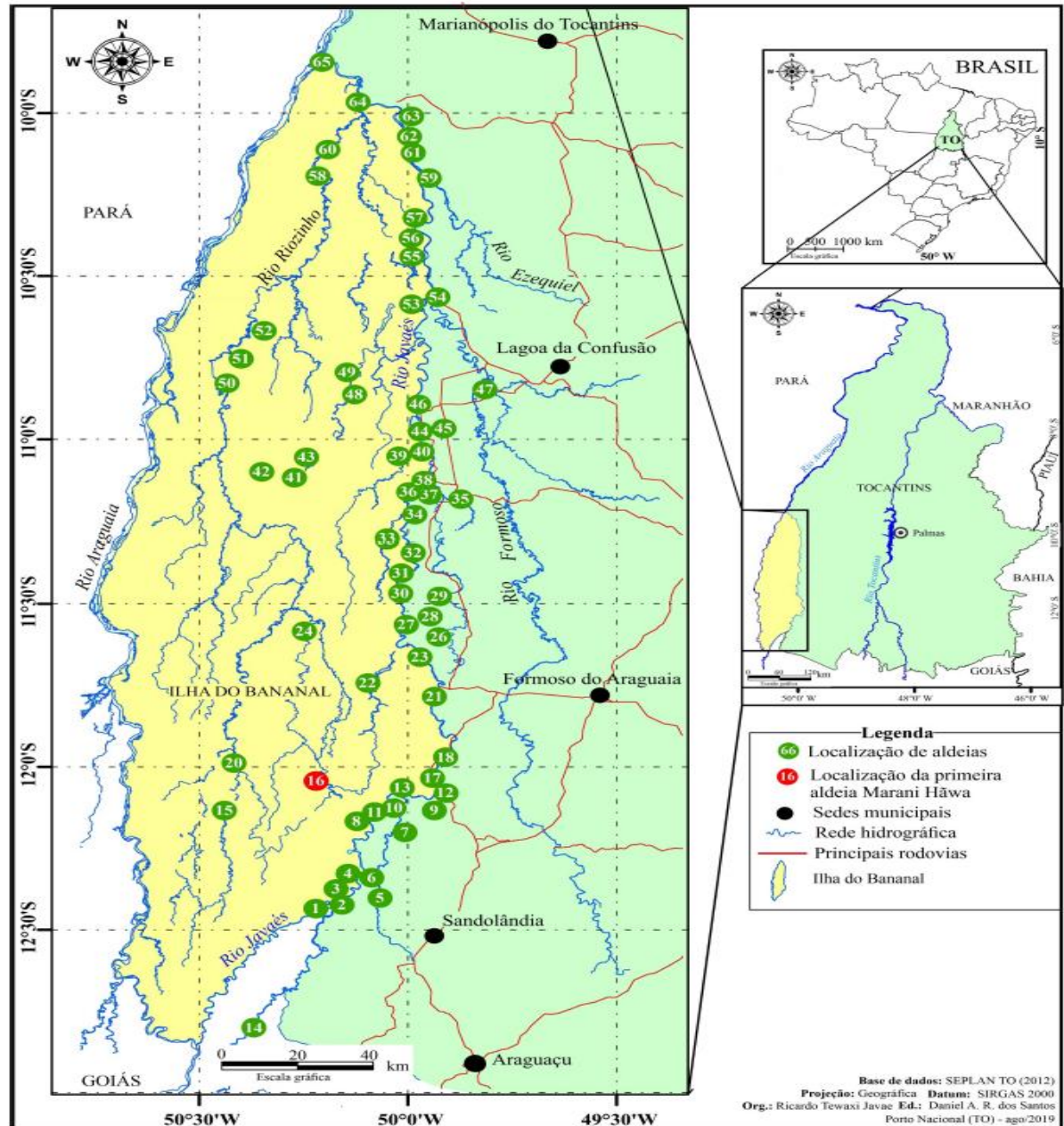
Mapa 3 – Aldeias Javaé e Karajá identificadas e localizadas nas Terras Indígenas da Ilha do Bananal, em 2008



Fonte: Título do mapa adaptado de Rodrigues (2008, p. 41).

4.2 Aldeias dos povos *Iny*/Javaé antigas e atuais

Mapa 4 – Aldeias Javaé antigas da Ilha do Bananal



Fonte: Título do mapa adaptado de Tewaxi Javaé (2019, p. 58).

A pesquisa de mestrado de Tewaxi Javaé (2019), indígena pertencente a aldeia Canoanã, professor de educação indígena e pesquisador dos saberes e conhecimentos indígenas dos povos *Iny*/Javaé, tendo como ponto de partida a investigação sobre os nomes das curvas e trechos de rio Javaés, na perspectiva da ótica Javaé sobre a cultura tradicional dos povos *Iny*/Javaé, identificou e nos trouxe informações da existência de nomes de aldeias Javaé antigas levantadas com relatos e narrativas

oralizadas dos anciãos indígenas intelectuais, por meio de conhecimentos acerca das curvas e dos trechos do rio Javaés, de quatro aldeias diferentes nas comunidades dos povos *Inĩ/Javaé*, a saber: *Txuiiri*, *Kanõanõ*, Barreira Branca e Boto Velho.

Os conhecimentos dos anciãos indígenas intelectuais narrados e oralizados, informaram e revelaram que, ao longo das margens do rio Javaés e em suas imediações, da Ilha do Bananal (Tocantins), existiam 64 (sessenta e quatro) aldeias Javaé antigas, onde foram organizadas e registradas pelo autor e apresentadas, cartograficamente, em mapa, inserindo a localização dessas aldeias, mediante os códigos numéricos, ver Mapa 4. Entretanto, para conhecer os nomes das aldeias Javaé antigas, o autor elaborou um quadro descrevendo o nome de cada aldeia, conforme o código numérico visualizado no Mapa 4.

No Quadro 1, são informados os nomes das aldeias antigas Javaé com seus respectivos códigos numéricos, no Mapa 4, no sentido de identificação e localização de suas existências e, principalmente, como assevera e enfatiza Tewaxi Javaé (2019), registrar os conhecimentos e saberes ancestrais e tradicionais do povo *Inĩ/Javaé* atual, por meio dos conhecimentos e importâncias do rio Javaés ao longo do seu percurso com suas curvas e seus trechos, para assim, preservar as narrativas históricas e atividades culturais e de não deixar e permitir que os conhecimentos e saberes dos povos *Inĩ/Javaé*, nos quais os anciãos indígenas intelectuais dos povos indígenas adquirem e repassam oralmente e na prática educacional no processo de transmissão do ensino com e aprendizagem das crianças e dos jovens aprendizes indígenas, venham a ser esquecidos e, em consequência, desaparecer, haja vista, os mesmos estarem morrendo, levando consigo os conhecimentos e saberes ancestrais e tradicionais.

Quando Tewaxi Javaé (2019), indígena do povo *Inĩ/Javaé*, na sua pesquisa objetiva conhecer e registrar os conhecimentos e saberes ancestrais e tradicionais do seu povo, sendo estes transmitidos e repassados pelos mais velhos (anciãos), ele tem a preocupação de inseri-los em registros textuais e não textuais, – na escrita da língua portuguesa e significados e significantes da grafia representada da língua indígena dos Javaé (*inĩrybè*) –, veiculados pelas fontes bibliográficas impressas em papel e virtuais, com a principal finalidade de preservá-los e passar para as novas gerações.

Às novas gerações e/ou os mais jovens indígenas, atualmente, no concernente aos conhecimentos e saberes ancestrais/dos antepassados e tradicionais, Tewaxi Javaé (2019) informa e alerta que está diminuindo o interesse

dos mais jovens pelos conhecimentos e aprendizagens dos antepassados dos povos *Inĩ/Javaé*. O autor acrescenta, ainda, outros pontos preocupantes para a história, cultura e modos de vida dos povos *Inĩ/Javaé*, quanto às aprendizagens das novas gerações, tais como: interesse na cultura da sociedade envolvente; interesse mais por questões de aprendizagem da língua portuguesa; incentivo das comunidades para aprenderem a língua portuguesa; aquisição e aprendizagem dos conhecimentos ocidentais; e, realização de práticas de coisas da cultura ocidental que não servem para a comunidade indígena (Tewaxi Javaé, 2019). Levando em consideração estes motivos, é importante e imprescindível conhecer, registrar e preservar os conhecimentos e saberes ancestrais e tradicionais da história, cultura e modos de vida dos povos *Inĩ/Javaé* para que se evite o seu desaparecimento.

Quadro 1 – Nomes das aldeias Javaé antigas da Ilha do Bananal e imediações

Código no mapa	Aldeias	Código no mapa	Aldeias
1	Barreira Branca	33	Antiga Kuira Hãwa
2	Antiga aldeia Cachoeirinha	34	Kyrysa Hãwa
3	Waritaxi	35	Horeni
4	Barra do rio Verde	36	Làràtxi-ijo
5	Itxala	37	Hèdèdura-luku (barra do Loroti)
6	Ijanakatu Hawa	38	Hèdèdura-luku (lado da ilha)
7	ihõ-Buruna	39	Txuòdè
8	Waxinabõ	40	Dejueho-ijo
9	Manatèrè Hãwa	41	Wararèkõna
10	Tabàlàna	42	Karalu Hãwa
11	Taimy	43	Syrahaky
12	São João	44	Wyhy-raheto-di-ijarana
13	Hitxala-ijo	45	Walairi
14	Bõtòrèry Ijò	46	Waotyna
15	Kuritiwi	47	Hakuti Hãwa
16	Primeira aldeia Marani-hawa	48	Kywakoro
17	Atual aldeia Marani-hawa	49	Raraòky
18	Atual aldeia Kanoanã	50	Hãwarahedà
19	Primeira aldeia Canuanã	51	Bõtòrèriòrè
20	Juani	52	Wajukabà
21	Txuiri	53	Inywèbohona
22	Lòreky	54	Boto Velho
23	Imotxi 2	55	Hàrikò
24	Imotxi	56	Narybykò
25	Hãwariè	57	Manaburè
26	Horeni	58	Narybykò
27	Hãwahyrè	59	Irodu-iràna
28	Susò	60	Nibònibò
29	Kuira Hãwa	61	Bòròrè-wa
30	Boa Esperança	62	Bòròrèwa
31	Wari Wari	63	Txireheni
32	Bela Vista	64	Wabe-ijo

Fonte: Título do quadro adaptado de Tewaxi Javaé (2019, p. 59).

Na atualidade (século XXI), a maioria das comunidades dos povos *Inĩ/Javaé*, da Ilha do Bananal, residem e encontram-se distribuídos em várias aldeias, porém em períodos passados, especificamente, na década de 1970, se concentraram em uma determinada aldeia, pois esse fenômeno se deve à fatos, como explica Ramos (2016), ocasionados por conflitos com os não indígenas e das epidemias que disseminaram, fazendo com que os povos *Inĩ/Javaé* residissem e se reunissem, na sua maioria, em praticamente uma única aldeia, sendo esta a Canoanã. No entanto, ao passar dos anos, dois acontecimentos foram marcantes e fizeram com que os povos *Inĩ/Javaé*, na atualidade, residam e se encontram em outras aldeias, sendo o primeiro relacionado ao crescimento populacional na aldeia Canoanã e o segundo referente à conquista dos direitos às terras indígenas.

O trabalho de Ramos (2016) traz a identificação de dezoito (18) aldeias dos povos *Inĩ/Javaé*, na Ilha do Bananal, no município de Formoso do Araguaia, do estado do Tocantins, onde estes povos residem e se encontram distribuídos nas seguintes aldeias: Aldeia Barra do Rio Verde, Aldeia Barreira Branca, Aldeia Boa Esperança, Aldeia Bela Vista, Aldeia Boto Velho, Aldeia Cachoeirinha, Aldeia Canoanã, Aldeia Cristo Reis, Aldeia Imôtxi, Imôtxi 2, Aldeia Hawa, Aldeia São João, Aldeia Taimy, Aldeia Txuiri, Aldeia Txukodê, Aldeia Wakòtyna, Aldeia Waritaxi e Aldeia Wariwari.

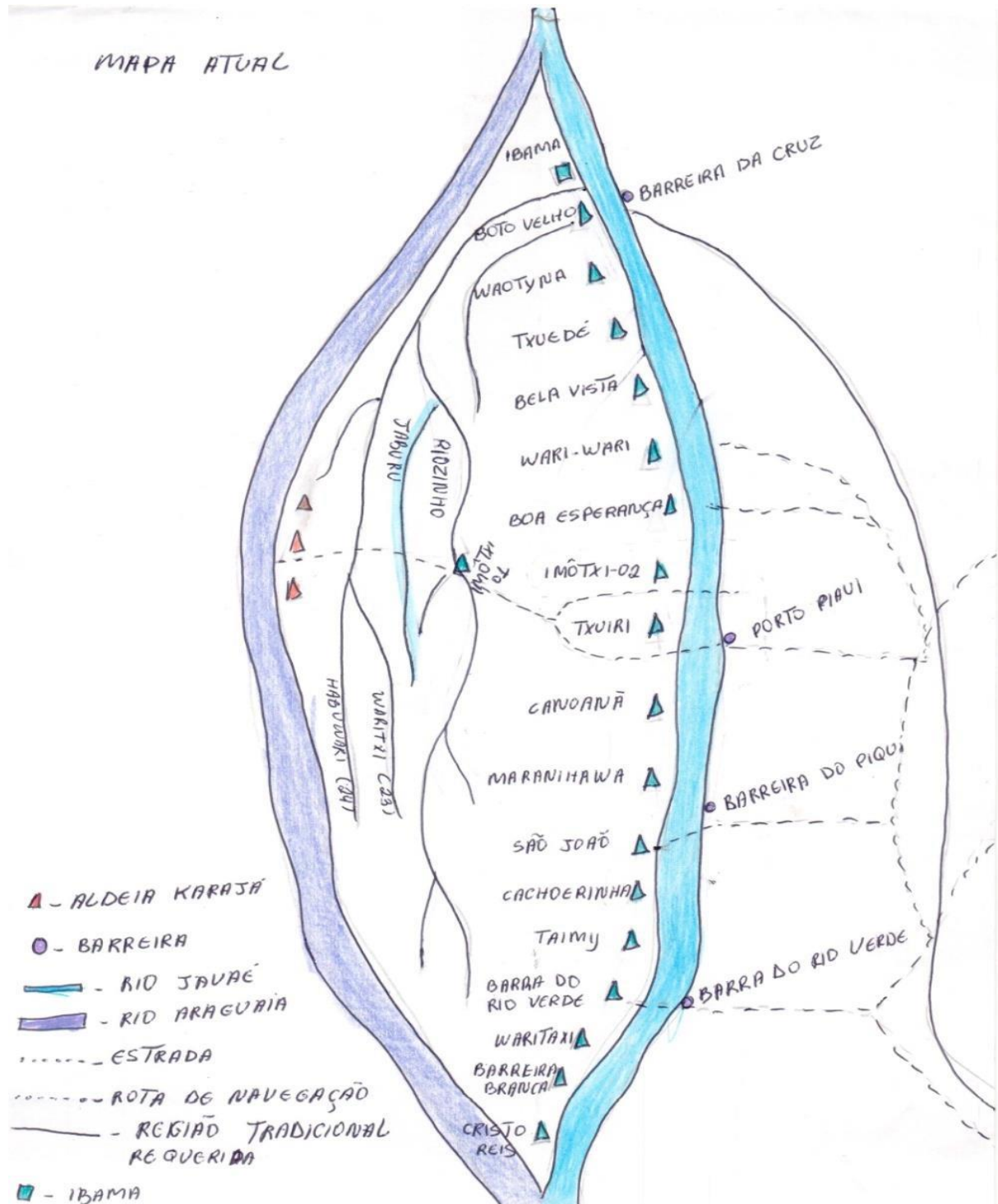
Entre estas aldeias, uma que se destaca é a Aldeia Canoanã, por ser considerada a mais antiga e enquanto processo histórico de formação se tornou a mais habitada, tendo um contingente populacional de 430 viventes²⁶, o qual residem o povo *Inĩ/Javaé*, “[...] alguns não indígenas e alguns indígenas de outras etnias, como Avá-canoeiro, Karajá e Tuxá” (Ramos, 2016, p. 50). No que se refere a uma aldeia dos povos *Inĩ/Javaé* se tornar populosa e “grande”, ou se existir um conflito interno, pode resultar de uma família Javaé fundar uma nova aldeia em outro espaço, em torno da Ilha do Bananal. Levando em consideração a estes aspectos, atualmente, os povos *Inĩ/Javaé* mantêm o costume de viver em pequenas aldeias (Ramos, 2016).

As aldeias dos povos *Inĩ/Javaé* atuais e apresentadas por Ramos (2016), podem ser visualizadas e identificadas no desenho da Ilha do Bananal, em forma de mapa. O desenho do mapa das aldeias Javaé atuais foi elaborado por Samanta

²⁶ “Dados obtidos no Posto de Saúde da aldeia Canoanã, segundo o censo realizado pelos funcionários do posto em fevereiro de 2016” (Ramos, 2016, p. 50).

Javaé, da aldeia Canoanã. Vejamos, no Mapa 5, as referidas aldeias dos povos *Inĩ/Javaé* atuais, da Ilha do Bananal.

Mapa 5 – Aldeias dos povos *Inĩ/Javaé* atuais, da Ilha do Bananal, município de Formoso do Araguaia, estado do Tocantins, Brasil, em 2016



Fonte: Título do mapa adaptado de Ramos (2016, p. 49).

5 GLOSSÁRIO TEMÁTICO

Para a elaboração deste glossário, optou-se pelo glossário temático, tendo em vista, possibilitar a concentração no propósito e na finalidade de trazer à baila informações importantes e necessárias referentes à determinadas nomenclaturas, termos-chave e/ou palavras com suas definições e explicações, nas quais são utilizadas e específicas no contexto dos povos indígenas. Pode-se dizer que este glossário é um meio ou uma ferramenta inicial de condução para um letramento racial focado nas questões relacionadas a temática indígena ou, ainda, pode ser denominada, por conta da especificidade, como letramento indígena e do não indígena, no sentido de dá subsídios para entender e compreender a diversidade de cada povo, de suas culturas e seus saberes/conhecimentos, dentro do processo de aprendizagem e apreensão de tal temática.

Além disso, vem auxiliar na comunicação efetiva e na transmissão de conhecimento para pessoas leitoras, pesquisadoras e interessadas, na perspectiva do entendimento e da compreensão de determinados assuntos que circundam e envolvem o âmbito destes povos, fornecendo definições e explicações claras e concisas. Pensou-se, ainda, na forma, modo e maneira de tratamento, apresentação e abordagem das questões e dos tópicos relacionadas aos povos indígenas ao se fazer, realizar, elaborar e desenvolver análises, diálogos, discussões e debates. Portanto, quando nos depararmos com temáticas, temas ou assuntos que sejam e estejam inerentes, intrínsecas e extrinsecamente relacionados a estes povos, saibamos utilizar ou usar as terminologias adequadas, as linguagens apropriadas, pois ao nos apropriarmos delas, evitamos às narrativas e interpretações equivocadas; o repasse e a perpetuação de informações genéricas; e, às falas errôneas e genéricas permeadas de estereótipos e folclorização que remetem a fetichização e fantasia, tornando-os racializados, inferiorizados e menos importante e, conseqüentemente, recaindo no preconceito e na discriminação que permanece até nos dias atuais. Destarte ao exposto, apresentamos o presente glossário temático.

A

Ações afirmativas ou ações de discriminação positiva – as ações afirmativas definem-se como políticas públicas (e privadas), voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física.

Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, **elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade** (Gomes, 2007, p. 51).

Outra explicação é definida como sendo todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns de beneficiários em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico. [...] Em suma, as políticas de ação afirmativa promovem uma ampla gama de direitos, dos civis e políticos mais básicos a benefícios do bem-estar social e direitos culturais (Fórum Permanente pela Igualdade Racial, 2022, p. 8).

FÓRUM PERMANENTE PELA IGUALDADE RACIAL. **Letramento antirracista para incidência política 2022**. [Brasília: FOPIR, 2022]. 71 p. Disponível em: <https://fopir.org.br/no-dia-nacional-de-combate-a-intolerancia-religiosa-fopir-lanca-cartilha-de-letramento-antirracista/3308>. Acesso em: 29 nov. 2023.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2007. 394 p., p. 47-82. (Coleção Educação para Todos, v. 5). Disponível em: [https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_o_americas.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf). Acesso em: 24 jan. 2024.

Aldeamentos – eram espaços onde se deveria ensinar aos indígenas a cultura ocidental, a religião cristã, os métodos de trabalho dos colonizadores, além do português e a forma de se portar e ser dos homens brancos. Em suma, os aldeamentos tinham como objetivo cristianizar e civilizar os indígenas (Pin, 2014, p. 45).

PIN, André Egídio. **História do povo Javaé (Iny) e sua relação com as políticas indigenistas**: da colonização ao Estado brasileiro (1775-1960). Orientador: Elias Nazareno. 2014. xv, 161 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/d9b1253f-e4ea-4aab-8f16-ed1bd9c9d7b9/content>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Aldeia – no início da invasão do colonizador, se traduzia como [...] o processo de agrupamento de grupos originários, promovido pelo sistema colonial, como estratégia para a dominação e socialização dessas pessoas a partir dos valores morais e religiosos dos dominantes. Na atualidade, o termo é ressignificado e

comum como forma de identificação de determinado território ocupado por povos indígenas e/ou originários (Minas Gerais, 2022, p. 81).

MINAS GERAIS (Estado). Ministério Público do Estado de Minas Gerais. **Glossário antidiscriminatório**. Volume 3 – raça e etnia. Organização de Coordenadoria de Combate ao Racismo e Todas as Outras Formas de Discriminação e Coordenadoria de Inclusão e Mobilização Sociais. Belo Horizonte: MPMG, 2022. 87 p. Disponível em: <https://abrir.link/nPpsp>. Acesso em: 20 jan. 2024.

Ancestralidade – para os povos indígenas, diz respeito a sua relação com a natureza, memória, lembrança, antepassados. A ancestralidade é uma condição. Tudo que já existiu tem ancestral. Uma pedra tem ancestral, uma árvore tem ancestral, como afirma Ailton Krenak (Prefeitura de Belo Horizonte, 2021). Cada nação ou clã [indígena] guarda em sua memória cultura [(pensamento indígena)] a sua ascendência dentro do reino da natureza, pois esta não atua mecanicamente dentro desse lugar e espaço, respectivamente, chamado de terra e território (Jecupé, 1998, p. 27).

A ancestralidade nos acompanha em todos os lugares. Essa busca da re-territorialização encontra-se no culto à tradição, assim como na possibilidade de continuidade do seu espaço e seu tempo histórico, tempo esse que é o dos ancestrais, seja no passado, seja no presente e até mesmo no futuro, pois o tempo da ancestralidade é o tempo do passado, do presente e de um futuro próximo, que sustenta os princípios históricos produzidos por seu povo, num movimento dinâmico, trazendo novidades dos antepassados para o mundo contemporâneo. A ancestralidade aparece como nossa guia, a referência maior, a lógica que organiza o pensamento é ela que permite se pensar, refletir, recriar, criar e vivenciar continuamente uma cosmovisão conceito e práxis posto que conhecer, aprender a sabedoria dos antigos é atualizar, continuamente, o conhecimento (Machado, 2014, p. 57-58).

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio**. 4. ed. São Paulo: Peirópolis, 1998. 115 p. (Série Educação para a Paz). Disponível em: <https://abrir.link/VcTTj>. Acesso em: 24 jan. 2024.

MACHADO, Adilbênia Freire. Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana e práxis de libertação. **Revista Páginas de Filosofia**, São Paulo, v. 6, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/PF/article/view/6300/5256>. Acesso em: 24 jan. 2024.

Autoafirmação indígena – diz respeito à indianidade, ou seja, àquela que implica o desejo e o poder de expressar a sua identidade e fortalecer a alteridade (Graúna, 2013 *apud* Souto, 2022, p. 13).

SOUTO, Dallet Isla Pereira. **Identidade, memória e ancestralidade: as vozes das mulheres indígenas em poemas de Auritha Tabajara e Eliane Potiguara**. Orientação: Alyere Farias. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua Portuguesa) – Departamento de Letras Clássica e Vernáculas, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/25774/1/%5BTCC%5D%20Dall%20Isla%20Pereira%20Souto.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

Autodeclaração – A autodeclaração é compreendida como um direito conquistado pelos povos tradicionais por garantir o direito do próprio grupo ou membro do grupo de se autoidentificar, não passando pela mediação de nenhum órgão ou país interferindo no pertencimento identitário nativo (Oliveira, 2020, p. 9).

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. “Quem Nunca Teve Origem Não Volta”: o direito da autodeclaração e seus impasses no acesso às vagas para indígenas no Ensino Superior. *ILHA*, v. 22, n. 1, p. 7-40, jun. 2020. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8034.2020v22n1p7>. Acesso em: 14 jan. 2024.

Autodeclaração identitária – A autodeclaração identitária é um reconhecimento de um direito dos povos indígenas de se autorreconhecerem e de serem reconhecidos como coletividades específicas possuidoras de direitos coletivos. Tal noção é afirmada e garantida pela primeira vez no Brasil com a Constituição Federal de 1988 (CF-88), que traz uma mudança de paradigmas nas políticas indigenistas brasileiras até então vigentes: de um paradigma da transitoriedade dos ameríndios para um paradigma da permanência/continuidade das comunidades nativas (Viveiros de Castro, 2005 *apud* Oliveira, 2020, p. 10).

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. “Quem Nunca Teve Origem Não Volta”: o direito da autodeclaração e seus impasses no acesso às vagas para indígenas no Ensino Superior. *ILHA*, v. 22, n. 1, p. 7-40, jun. 2020. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8034.2020v22n1p7>. Acesso em: 14 jan. 2024.

Autoidentidade indígena – A Convenção nº 169, sobre povos indígenas e tribais, adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho em 1989, revê a Convenção nº 107. Ela constitui o primeiro instrumento internacional vinculante que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais. A autoidentidade indígena ou tribal é uma inovação do instrumento, ao instituí-la como critério subjetivo, mas fundamental, para a definição dos povos sujeito da Convenção, isto é, nenhum Estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade a um povo indígena ou tribal que como tal ele próprio se reconheça. Os conceitos básicos que norteiam a interpretação das disposições da Convenção são a consulta e a participação dos povos interessados e o direito desses povos de definir suas próprias prioridades de desenvolvimento na medida em que afetem suas vidas, crenças, instituições, valores espirituais e a própria terra que ocupam ou utilizam (Organização Internacional do Trabalho, 2011, p. 7-8).

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT. Brasília: OIT, 2011. 50 p. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acesso em: 24 jan. 2024.

C

Culturas tradicionais – é a existência de um sistema de manejo dos recursos naturais marcados pelo respeito aos ciclos naturais, e pela sua exploração dentro da capacidade de recuperação das espécies de animais e plantas utilizadas. Esses sistemas tradicionais de manejo não são somente formas de exploração econômica dos recursos naturais, mas revelam a existência de um complexo de conhecimentos adquiridos pela tradição herdada dos mais velhos, por intermédio de mitos e símbolos que levam à manutenção e ao uso sustentado dos ecossistemas naturais (Diegues *et al.*, 2000, p. 20).

DIEGUES, Antonio Carlos (org.); ARRUDA, Rinaldo Sergio Vieira; SILVA, Viviane Capezzuto Ferreira da; FIGOLS, Francisca Aida Barboza; ANDRADE, Daniela. **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. São Paulo: Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal/Coordenadoria da Biodiversidade-COBIO/Núcleo de Pesquisas sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras – Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.livroaberto.ibict.br/bitstream/1/750/2/Biodiversidade%20e%20comunidade%20tradicionais%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

D

Decolonialidade – se expressa por intermédio de um contínuo de relações interculturais nas quais as imposições de ordem política e epistêmica representam apenas um dos aspectos de tais relações, que são muito mais amplas e complexas, ocorrendo continuamente transformações em relação aos significados e alcances (Nazareno; Magalhães; Freitas, 2019, p. 495-496).

No que se refere a entendê-lo, ampliá-lo e aprofundá-lo numa postura/posição decolonial, suprimir o “s” e nomear decolonial ou de-colonial não é promover um anglicismo. Pelo contrário, é marcar uma distinção com o significado em castelhano do “des”. Não pretendemos simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial, ou seja, passar de um momento colonial a outro não colonial, como se fosse possível apagar a existência dos padrões e de suas marcas. A intenção, melhor dito, é assinalar e provocar um posicionamento – uma postura e atitude continua – de transgredir, intervir, in-surgir e incidir. O de-colonial denota, então, um caminho de luta contínuo, no qual podemos identificar, visibilizar e alentar “lugares” de exterioridade e construções alternativas (Walsh, 2010, p. 93).

NAZARENO, Elias; MAGALHÃES, Sônia Maria de; FREITAS, Marco Túlio Urzeda. Interculturalidade crítica, transdisciplinaridade e decolonialidade na formação de professores indígenas do povo Berò Biawa Mahadu/Javaé: análise de práticas pedagógicas contextualizadas em um Curso de Educação Intercultural Indígena. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 8, n. 3, p. 490-508, set./dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.unievangelica.edu.br/fronteiras/>. DOI <http://dx.doi.org/10.21664/2238-8869.2019v8i3.p490-508>. Acesso em: 21 fev. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración, 2010. p. 75-96.

Disponível em: <https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educacic2a6n-intercultural1.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

Demarcação dos territórios indígenas – é um direito constitucional e visa garantir a autodeterminação, a autonomia e a proteção dos direitos dos povos indígenas, bem como sua participação ativa na gestão e preservação desses territórios (Funai, 2023).

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. **Demarcação** – demarcação de terras indígenas. Brasília: FUNAI, 08 nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em: 15 fev. 2024.

E

Ecologia de saberes – conceito cunhado por Boaventura de Sousa Santos que visa promover o diálogo entre vários saberes que podem ser considerados úteis para o avanço das lutas sociais pelos que nelas intervêm. É uma proposta nova e, como tal, exige alguns cuidados. Como é nova, o caminho faz-se ao caminhar. Não há receitas de nenhuma espécie (Carneiro; Krefta; Folgado, 2014, p. 332).

CARNEIRO, Fernando Ferreira; KREFTA, Noemi Margarida; FOLGADO, Cleber Adriano Rodrigues. A praxis da ecologia de saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. **Tempus, actas de saúde colet.**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 331-338, jun. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305015980_A_Praxis_da_Ecologia_de_Saberes_entrevista_de_Boaventura_de_Sousa_Santos. Acesso em: 21 fev. 2024.

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. Acontece fora da escola, na prática cotidiana de cada aldeia, por meio da observação e da experiência (Maher, 2006 *apud* Matos, 2020, p. 7-8).

MATOS, Solange Cavalcante de. A educação escolar bilíngue e seus reflexos na formação intercultural do povo indígena Javaé. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 120, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2913/1603>. Acesso em: 23 nov. 2023.

Espiritualidade indígena – ela transcende na busca pelo sagrado e aspira ao contato, ao respeito com a natureza e à manutenção da memória de seus antepassados. Em suas práticas religiosas, os indígenas se reaproximam de rituais antes adormecidos em suas memórias, retornam o lugar das furnas, das ocas, das matas ou mesmo levam suas culturas para as práticas religiosas hoje vinculadas às suas comunidades (Silva; Sousa, 2017, p. 213).

SILVA, Anne Emanuelle Cipriano da; SOUSA, José Rodrigo Gomes de. O mito e o rito na espiritualidade indígena: uma visão a partir dos Potiguara e Tabajara da Paraíba. **Diversidade Religiosa**, João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 202-215, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/dr/article/view/32295/17664>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Etnicidade – é um entendimento compartilhado de origens históricas e territoriais (regionais ou nacionais) de um grupo étnico ou comunidade, assim como de características culturais particulares, tendo por pressuposto a multidimensionalidade do processo de pertencimento étnico (United Nations, 2015, p. 220 *apud* IBGE, 2023, p. 16).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Indígenas. Primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/a4d00018.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

Etnogênese – processo que descreve o aparecimento ou reaparecimento de um grupo étnico distinto após novas dinâmicas, lógicas sociais e/ou plasticidade. Terminologia que define a dinamicidade (plasticidade) transformativa das culturas por todos os agrupamentos humanos. Segundo José Mauríci Arruti, as “emergências étnicas”, “ressurgimentos”, ou “viagens da volta” são designações alternativas, cada uma com suas vantagens e desvantagens, para o que, de forma mais clássica e estabelecida, a antropologia designa por **etnogêneses**. Esse é o termo, ainda assim conceitualmente controverso, usado para descrever a constituição de novos grupos étnicos (Minas Gerais, 2022, p. 42-43).

MINAS GERAIS (Estado). Ministério Público do Estado de Minas Gerais. **Glossário antidiscriminatório**. Volume 3 – raça e etnia. Organização de Coordenadoria de Combate ao Racismo e Todas as Outras Formas de Discriminação e Coordenadoria de Inclusão e Mobilização Sociais. Belo Horizonte: MPMG, 2022. 87 p. Disponível em: <https://abrir.link/nPpsp>. Acesso em: 20 jan. 2024.

Etnoturismo – quanto relacionados aos povos indígenas, o saber, a cultura tradicional e o meio ambiente pouco alterado não são vistos como empecilho, mas como atração principal. Vem trazer visibilidade para os povos tradicionais, valorizar sua identidade e história, entendendo que é preciso conhecer para proteger. Além disso, foca-se num desenvolvimento sustentável que busca equilibrar a proteção dos ecossistemas e a sustentabilidade local, onde o turista convive com a identidade local, conhece e, ao mesmo tempo a respeita (Araújo *et al.*, 2017 *apud* Mello Neto; Toppico, 2019, p. 76).

MELLO NETO, Ridivan Clairefont de Souza; TOPPINO, Marcela Augusto. Etnoturismo como meio de promoção do desenvolvimento sustentável e valorização da cultura dos povos tradicionais da Amazônia brasileira. **Revista de Direito Ambiental e Socioambientalismo**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 72-86, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/Socioambientalismo/article/view/5563/pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

F

G

Grupo étnico – a unidade concreta de análise tem sido definida por diferentes combinações de características que vão da cultura comum à identidade étnica simbolicamente construída (Luvizotto, 2009, p. 30). Torna-se possível defini-lo como uma forma de organização social, que expressa uma identidade diferencial nas relações com outros grupos e com a sociedade mais ampla. A identidade étnica é utilizada como forma de estabelecer os limites do grupo e de reforçar sua solidariedade. Nessa concepção, a continuidade dos grupos étnicos não é explicada em termos de manutenção de sua cultura tradicional, mas depende da manutenção dos limites do grupo, da contínua dicotomização entre membros e não membros (nós/eles). Os traços culturais que demarcam os limites do grupo podem mudar, e a cultura pode ser objeto de transformações, sem que isso implique o esvaziamento da solidariedade étnica (Barth, 1998 *apud* Luvizotto, 2009, p. 31).

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. 93 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/kkf5v/pdf/luvizotto-9788579830082.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

H

Heteroidentificação – é um procedimento complementar à autodeclaração, que consiste na percepção social de outras pessoas sobre a autoidentificação étnico-racial. Pode ser traduzida como um instrumento de controle e/ou monitoramento da implementação de políticas públicas relacionadas ao preenchimento de reservas vagas para grupos sociais, em instituições públicas, por meio das cotas raciais (ações afirmativas). A heteroidentificação cumpre o papel – de extrema relevância – do controle e monitoramento da política de cotas e de controle às fraudes. É de fundamental importância que sua função primeira é de garantia do direito do público-alvo seja reservada. E para garantir este direito ao público-alvo, uma comissão de heteroidentificação é formada com cidadãos comprometidos e que tenham conhecimentos acerca da história das relações raciais brasileiras, assim como compreender conceitos estruturais de nossa sociedade e os caminhos percorridos socialmente nos conduziu à atual constituição miscigenada de nosso povo (Pina, 2024, p. 70, 73).

PINA, Inêz Brigida de Oliveira. Ontologias em tecituras epistêmicas: a germinação do método colhetear. *In*: ALMEIDA, Verônica Domingues; SANTOS, Marlene Oliveira dos; UZÊDA, Sheila de Quadros (org.). **Pesquisas interventivas e inovações pedagógicas no contexto da educação profissional**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 68-89. Disponível em: <https://abrir.link/chzQL>. Acesso em: 14 jan. 2024.

I

Identities étnicas – abrange vários princípios indispensáveis para que haja a atração e a separação das populações. São esses princípios, conhecidos e compartilhados pela maioria dos componentes do grupo, que fazem com que os

indivíduos se identifiquem como iguais, pertencentes ao mesmo grupo, aliados nos momentos de conflito externo, portadores de um mesmo discurso a respeito de temas pertinentes para o grupo, acreditam que possuem vários elementos em comum. Ao mesmo tempo os integrantes do grupo procuram diferenciar-se daqueles que julgam diferente, marcam a linha divisória entre o "nós" e os "outros". Procurando estabelecer limites do que determinam o "nós", sempre separando dos "outros". Esta separação pode ser simbólica, mas definirá até onde é possível ir sem perder a identidade – ou igualdade – com o grupo (Barth *apud* Poutingnat, 1998 *apud* Araujo, 2004, p. 66).

Outras concepções propõem que a identidade étnica é uma forma de organização social cujo sistema de categorização fundamenta-se em uma origem suposta. A questão referente à origem é recuperada da contribuição weberiana sobre os grupos étnicos, para a qual a crença subjetiva na origem comum constitui um laço característico da etnicidade (Lapierre, 1998; Poutignat; Streiff-Fenart, 1998 *apud* Luvizotto, 2009, p. 31).

ARAUJO, Marivânia Conceição. O conceito de identidade social: considerações sobre identidade étnica. **Cadernos de Campo**, Araraquara, SP, n. 10, p. 55-70, 2004. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/10533/6838>. Acesso em: 24 jan. 2024.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. 93 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/kkf5v/pdf/luvizotto-9788579830082.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

Índio – corresponde a um equívoco cometido pelos navegantes ibéricos [(navegantes portugueses e espanhóis)] que acreditaram ter chegado ao subcontinente indiano quando chegaram ao continente americano no século XV. Assim, chamaram seus habitantes de *índios*, ou seja, habitantes das Índias. O movimento indígena contemporâneo refuta esta denominação equivocada, pois entende ela como pejorativa e genérica (Souza; Berndt, 2022, p. 2).

Outro conceito a ser considerado é o termo genérico indígena, que se refere a diversas populações nativas do continente sul-americano, amplamente conhecidas como sociedades tradicionais (Souza; Lima; Mello; Oliveira, 2015, p. 88).

SOUZA, Ana Hilda Carvalho de; LIMA Alexandrina Maria de Andrade; MELLO, Marcos Aurélio Anadem; OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues de. A relação dos indígenas com a natureza como contribuição à sustentabilidade ambiental: uma revisão da literatura. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 7, n. 2, p. 88-95, 2015.

SOUZA, Antônio Alves de; BERNDT, Moysés (org.). **O mínimo que toda pessoa deve saber sobre os povos indígenas no Brasil**. Brasília: Comitê de Lutas Indígenas Galdino Pataxó Hã-hã-hãe, 2022. 28 p. Disponível em: https://res.cloudinary.com/dgeled40g/image/upload/v1681907661/Cartilha-Indigenas-1_1_vrioxk.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

Indígena – significa “natural do lugar que se habita” ou “aquele que está ali antes dos outros”. Sendo assim, não só reconhece a ancestralidade desses povos, como

sua grande pluralidade. O certo é que se índio já virou um jargão fácil e exotizante, indígena permite reconhecer que cada povo é único e que deve ser, portanto, respeitado como tal (Schwarcz, 2022).

SCHWARCZ, Lilia. Índio não, indígena: os sistemas classificatórios. **Nexo Jornal Ltda.**, 06 jun. 2022. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/indio-nao-indigena-os-sistemas-classificatorios>. Acesso em: 20 jan. 2024.

Interculturalidade – possui um caráter marcadamente político, visando resgatar a voz e a dignidade dos povos indígenas. Possui, ainda, um caráter de relevância epistemológica, procurando demonstrar como os saberes indígenas podem e devem ser trazidos à tona. Entretanto, não se trata de trazer esses saberes à superfície em uma perspectiva hierarquizante que reforce a subalternidade, mas em condições que apontem para a construção e o pleno reconhecimento de pluriépistemologias (Nazareno; Freitas, 2013, p. 118).

NAZARENO, Elias; FREITAS, Marco Túlio Urzeda. Interculturalidade e práticas pedagógicas contextualizadas: uma perspectiva de-colonial para a formação de professores/as indígenas. *In*: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso (org.). **Educação intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos**. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013. p. 113-131.

J

K

L

Letramento indígena – é entendida como uma apropriação da cultura escrita da língua originária ou não, que considere as realidades e situações sociolinguísticas em diálogo com a cultura oral. No que se relaciona ao espaço educacional (escola) indígena, significa fazer uso da língua em situações de contextos significativos para cada comunidade, que define o lugar e a língua que assume o espaço da escola, considerando suas diferentes articulações com o uso da língua de contato, a língua portuguesa (Ferreira; Zoia; Grando, 2020, p. 6).

O letramento indígena ganha pujança, então, no momento em que os próprios indígenas, a partir do seu território simbólico, a palavra oralizada e escrita, se conscientizam da sua força enquanto sujeitos empoderados do protagonismo na construção de sua própria literariedade (Ramalho, 2016, p. 61).

Quando ao documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1998, no qual se baseia no respeito à diversidade cultural e linguística, **a alfabetização e o letramento** para os povos indígenas ganham uma perspectiva intercultural, em que os indígenas, a fim de preservar, valorizar e difundir suas raízes culturais, adquirem embasamento para exercer papel protagonista na cultura escrita (Cardoso, 2023).

CARDOSO, Mônica. **Alfabetização e letramento indígena**. [São Paulo]: Cenpec, 2023. Leitura e Escrita. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/alfabetizacao-letramento-indigena>. Acesso em: 24 jan. 2024.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; ZOIA, Alceu; GRANDO, Beleni Saléte. Aprendizagens dos saberes indígenas na escola: desafios para a formação de professores/as indígenas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 165, p. 1-21, dez. 2020, Dossiê Especial. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4790/2537>. Acesso em: 24 jan. 2024.

RAMALHO, Sérgio Gonçalves. Letramento literário indígena como empoderamento identitário em território semiárido. In: FESTIVAL LITERÁRIO DE PAULO AFONSO – FLIPA, 2016, Paulo Afonso, BA. **Anais [...]**. Paulo Afonso, BA: Faculdade Sete de Setembro, 2016. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/eventos/flipa/anais/arquivos/2016/letramento_literario_indigena_como_empoderamento_identitativo_em_territorio_semiarido.pdf. Acesso em: 24 jan. 2024.

Literatura indígena – é aquela produzida com elementos oriundos, a partir, da vivência (prática) coletiva e da observação, que vêm por meio da contação de histórias e dos cantos (considerados sagrados), melhor se compreende o conceito do saber ancestral. Essa consciência em torno da ancestralidade faz da literatura indígena um exercício do pensamento que pode ser revelado na feitura de um colar, de uma esteira e dos utensílios extraídos do barro; na textura da floresta, na plumagem e no canto dos pássaros; no coaxar dos sapos, anunciando a chuva; na convivência com os animais domésticos; na água, no ar e outros elementos da natureza. Estes são alguns aspectos que compõem a especificidade da literatura indígena (Graúna, 2014, p. 53).

GRAÚNA, Graça. Literatura: Diversidade Étnica e outras Questões Indígenas. **Todas as Musas**, v. 05, n. 02, p. 52-57, jan./jun. 2014. Disponível em: http://www.todasasmusas.org/10Graca_Grauna.pdf. Acesso em 20 jan. de 2024.

M

Marco temporal – é uma tese jurídica que defende que os povos indígenas só teriam direito aos territórios que estavam sob sua posse em 05 de outubro de 1988 ou pelos quais estivessem em disputa judicial no mesmo período, data em que foi promulgada a Constituição [da República Federativa do Brasil]. Trata-se de uma tese inconstitucional, pois a Constituição reconhece o direito originário dos povos indígenas, e também uma tese que legitima e legaliza o histórico de violências contra as populações indígenas (Kaingang; Schwingel, 2022, p. 20).

KAINGANG, Douglas; SCHWINGEL, Kassiane (org.). **Direito ao território, direito à vida**. Porto Alegre: COMIN; Fundação Luterana de Diaconia, 2022. 36 p. Disponível em: <https://comin.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Comin-Direito-ao-territorio-direito-a-vida-2022-web.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

N

Não indígena – são aqueles que os indígenas chamam de "brancos" incluem pessoas das mais diferentes origens e culturas. Pessoas que os indígenas não veem como semelhantes - seja por não possuírem uma história comum ou por não

terem as mesmas tradições culturais dessas populações. Por isso o termo mais adequado para se referir a essa diversidade de pessoas é não indígena, em contraposição ao termo indígena (Instituto Socioambiental, [2024]). Os Javaé, na sua língua *inyrybè*, chamam os não indígenas de *tori*.

Importante informar que cada povo indígena brasileiro com sua língua indígena (língua materna) dá também nomes específicos para os não indígenas. A seguir, temos alguns exemplos:

- 1) Os Yanomami, que vivem nos estados de Roraima e Amazonas, chamam os não indígenas de *napëpë*, que em sua língua significa “estrangeiro ou inimigo”;
- 2) Os Guaraní Mbyá, que vivem nos estados do sul e do sudeste brasileiros, usam comumente o termo *jurua*, que quer dizer “boca com cabelo”. Esse nome é uma referência às barbas e bigodes dos conquistadores europeus, mas hoje é usado para se referir a todos os não indígenas.
- 3) Na Amazônia, outro povo falante de uma língua tupi, os Wajãpi, chama os brancos de *kirahi*. Já os Tupinambá, à época da colonização, usavam o termo *peró* para falar dos portugueses;
- 4) Já os Mundurucu, que vivem na região do Rio Tapajós, no Pará, usam a palavra *pariwat* para identificar “os que não pertencem a esse lugar”, seus inimigos. Também no Pará, mas na região sudeste, vivem os Gavião Parkatejê, que chamam os não indígenas de *kupen* - um sinônimo de “outro” em sua língua; e,
- 5) Outro termo muito comum para chamar os brancos é *caraíba*, *karaíba* ou *kajaíba*. Na região do Xingu, no Mato Grosso, diversos povos diferentes, como os Mehinako, os Kuikuro, os Kalapalo e os Kawaiwete, usam variações dessa palavra (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2024).

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos Indígenas do Brasil Mirim. **Quem são os não indígenas?** [São Paulo: ISA, 2024. Disponível em: <https://mirim.org/pt-br/quem-sao-os-nao-indigenas>. Acesso em: 10 jan. 2024.

O

P

Parque indígena – é a área contida em terra na posse de índios[/indígenas], cujo grau de integração permita assistência econômica, educacional e sanitária dos órgãos da União, em que se preservem as reservas de flora e fauna e as belezas naturais da região, de acordo com o Art. 26, da Lei nº 6.001/1973, assim como, dos § 1º, § 2º e § 3º, respectivamente, na administração dos parques serão respeitados a liberdade, usos, costumes e tradições dos índios[/indígenas]; as medidas de polícia, necessárias à ordem interna e à preservação das riquezas existentes na área do parque, deverão ser tomadas por meios suasórios e de acordo com o interesse dos índios[/indígenas] que nela habitem; e, o loteamento das terras dos parques indígenas obedecerá ao regime de propriedade, usos e costumes tribais/[culturais e tradicionais], bem como às normas administrativas nacionais, que deverão ajustar-se aos interesses das comunidades indígenas[/povos indígenas (Brasil, 1973).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio.

Brasília: Presidência da República, 1973. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

Parque nacional – tem como objetivo básico a preservação de ecossistemas naturais de grande relevância ecológica e beleza cênica, possibilitando a realização de pesquisas científicas e o desenvolvimento de atividades de educação e interpretação ambiental, de recreação em contato com a natureza e de turismo ecológico, de acordo com o Art. 11, da Lei nº 9.985/2000 (Brasil, 2000).

BRASIL. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000.** Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9985.htm. Acesso em: 27 jan. 2024.

Políticas de ação repressiva – são aquelas que visam combater o ato discriminatório – a discriminação direta usando a legislação criminal existente. Objetiva diretamente proibir, eliminando comportamentos discriminatórios (Jaccoud; Beghin, 2002, p. 56).

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil:** um balanço da intervenção governamental. Brasília: Ipea, 2002. 152 p. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9164/1/Desigualdadesraciais.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Políticas de ação valorativa ou valorizativa – possuem caráter contínuo, permanente e não focalizado. [...] seu objetivo é atingir não somente a população racialmente discriminada – contribuindo para que ela possa reconhecer-se na história e na nação –, mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural. Essas políticas são conceituadas como [...] aquelas que têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo. Tais ações têm como objetivo reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e valorizar a comunidade afro-brasileira [e indígena], destacando tanto seu papel histórico como sua contribuição contemporânea à construção nacional (Jaccoud; Beghin, 2002, p. 56).

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil:** um balanço da intervenção governamental. Brasília: Ipea, 2002. 152 p. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9164/1/Desigualdadesraciais.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Povos e comunidades tradicionais – são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando

conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

Povos indígenas (povos nativos ou povos autóctones) – são aqueles povos que vivem em áreas geográficas particulares que demonstram, em vários graus, as seguintes características comumente aceitas: ligação intensa com os territórios ancestrais; auto-identificação e identificação pelos outros como grupos culturais distintos; linguagem própria, muitas vezes não a nacional; presença de instituições sociais e políticas próprias e tradicionais; e, sistemas de produção principalmente voltados para a subsistência (Diegues *et al.*, 2000, p. 17).

DIEGUES, Antonio Carlos (org.); ARRUDA, Rinaldo Sergio Vieira; SILVA, Viviane Capezzuto Ferreira da; FIGOLS, Francisca Aida Barboza; ANDRADE, Daniela. **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. São Paulo: Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal/Coordenadoria da Biodiversidade-COBIO/Núcleo de Pesquisas sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras – Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.livroaberto.ibict.br/bitstream/1/750/2/Biodiversidade%20e%20comunidade%20tradicionais%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

Povos originários – terminologia que reconhece aqueles descendentes dos que seriam os povos que ocupavam o território antes dos colonizadores, no caso brasileiro, os povos indígenas expressando, a partir do reconhecimento, o direito originário à terra (Minas Gerais, 2022, p. 61-62).

MINAS GERAIS (Estado). Ministério Público do Estado de Minas Gerais. **Glossário antidiscriminatório**. Volume 3 – raça e etnia. Organização de Coordenadoria de Combate ao Racismo e Todas as Outras Formas de Discriminação e Coordenadoria de Inclusão e Mobilização Sociais. Belo Horizonte: MPMG, 2022. 87 p. Disponível em: <https://abrir.link/nPpsp>. Acesso em: 20 jan. 2024.

Povos tradicionais – seu conceito contém tanto uma dimensão empírica quanto uma dimensão política, de tal modo que as duas dimensões são quase inseparáveis. É situar no plano de reivindicações territoriais dos grupos sociais fundiariamente diferenciados frente ao Estado brasileiro. Para tanto, coloca nos debates sobre os direitos desses povos e esses direitos transformam-se em instrumento estratégico nas lutas por justiça social. Essas lutas, por sua vez, têm como foco principal o reconhecimento da legitimidade dos regimes de propriedade comum e das leis consuetudinárias que os fundamentam (Little, 2003, p. 283).

LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 251-290, 2003. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6871/7327>.

Acesso em: 15 dez. 2023.

Q

R

Relações étnico-raciais – são aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais, e entre indivíduos destes grupos, informadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial destes indivíduos e dos grupos a que pertencem. Relacionam-se ao fato de que, para cada um e para os outros, se pertence a uma determinada raça, e todas as consequências desse pertencimento (Petronilha; Silva, 2010, p. 709).

PETRONILHA, Douglas Verrangia; SILVA, Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/wqb8HvXMVG8C8KD7hKn5Tms/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 15 dez. 2023.

S

Sociedades tradicionais – são grupos humanos culturalmente diferenciados que historicamente reproduzem seu modo de vida, de forma mais ou menos isolada, com base em modos de cooperação social e formas específicas de relação com a natureza, caracterizados tradicionalmente pelo manejo sustentado do meio ambiente (Diegues *et al.*, 2000, p. 22).

DIEGUES, Antonio Carlos (org.); ARRUDA, Rinaldo Sergio Vieira; SILVA, Viviane Capezzuto Ferreira da; FIGOLS, Francisca Aida Barboza; ANDRADE, Daniela. **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. São Paulo: Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal/Coordenadoria da Biodiversidade-COBIO/Núcleo de Pesquisas sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras – Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em:

<http://www.livroaberto.ibict.br/bitstream/1/750/2/Biodiversidade%20e%20comunidade%20tradicionais%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

T

Terras indígenas – é uma categoria jurídica que originalmente foi estabelecida pelo Estado brasileiro para lidar com povos indígenas no marco da tutela. De todos os povos tradicionais, os povos indígenas foram os primeiros a obter o reconhecimento de suas diferenças étnicas e territoriais, mesmo que tal reconhecimento tenha sido efetivado por meio de processos que, em muitos casos, prejudicaram seus direitos (Little, 2003, p. 268).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, é um território demarcado e protegido para a posse permanente e o usufruto exclusivo dos povos indígenas. Essas terras são reconhecidas como patrimônio da União e são destinadas à preservação de sua cultura, tradições, recursos naturais e formas de organização

social, além de assegurar a reprodução física e cultural dessas comunidades (Funai, 2023).

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. **Demarcação** – demarcação de terras indígenas. Brasília: FUNAI, 08 nov. 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em: 15 fev. 2024.

LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 251-290, 2003. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6871/7327>.

Acesso em: 15 dez. 2023.

Territorialidade – é o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu “território” [...]. O fato de que um território surge diretamente das condutas de territorialidade de um grupo social implica que qualquer território é um produto histórico de processos sociais e políticos. Para analisar o território de qualquer grupo, portanto, precisa-se de uma abordagem histórica que trate do contexto específico em que surgiu e dos contextos em que foi defendido e/ou reafirmado (Little, 2003, p. 253-254).

LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 251-290, 2003. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6871/7327>.

Acesso em: 15 dez. 2023.

Território – é o local onde ocorrem tanto as trocas materiais quanto as espirituais e não se define apenas por um princípio material de apropriação, mas, também, por um princípio cultural de identificação e de pertencimento (Spamer; Silva, 2018, p. 133).

Para além da compreensão do território como espaço delimitado de terra, os povos indígenas trazem consigo outra noção de território, expressa no texto a seguir como “onde está conectada, intrinsecamente, sua forma de estar no mundo com outros domínios da vida, como a organização social, os ritos, o acesso ao que ocidentalmente chamamos de ‘recursos naturais’, à saúde e, por fim, à própria existência física e cultural” (Kaingang; Schwingel, 2022, p. 4).

Outra concepção de território, para os povos indígenas compreende a própria natureza dos seres naturais e sobrenaturais, onde o rio não é simplesmente o rio, mas inclui todos os seres, espíritos e deuses que nele habitam. No território, uma montanha não é somente uma montanha, ela tem significado e importância cosmológica sagrada. Terra e território para os índios não significam apenas o espaço físico e geográfico, mas sim toda a simbologia cosmológica que carrega como espaço primordial do mundo humano e do mundo dos deuses que povoam a natureza (Luciano, 2006, p. 101-102).

KAINGANG, Douglas; SCHWINGEL, Kassiane (org.). **Direito ao território, direito à vida**. Porto Alegre: COMIN; Fundação Luterana de Diaconia, 2022. 36 p. Disponível

em: <https://comin.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Comin- Direito-ao-territorio-direito-a-vida-2022-web.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 232 p. (Coleção Educação para Todos, v. 12; Série Vias dos Saberes, n. 1).

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf.

Acesso em: 20 jan. 2024.

SPAMER, Helmar; SILVA, Ana Tereza Reis da. Territorialidade e identidade pomerana no processo de criação e regulamentação do Monumento Natural dos Pontões Capixabas em Pancas/ES. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 14, n. 31, p. 125-139, maio/ago. 2018.

Territórios indígenas – é sempre a referência à ancestralidade e a toda a formação cósmica do universo e da humanidade. É nele que se encontram presentes e atuantes os heróis indígenas, vivos ou mortos (Luciano, 2006, p. 101).

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 232 p. (Coleção Educação para Todos, v. 12; Série Vias dos Saberes, n. 1).

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf.

Acesso em: 20 jan. 2024.

Territórios tradicionais – são os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária (Brasil, 2007). Nestes territórios, as comunidades tradicionais estabelecem vínculos sociais, culturais e identitários. É lugar de origem, permanece apenas na memória coletiva e afetiva deste povo. O território tradicional corresponde a um processo histórico de ocupação e territorialização. Nesse sentido, os territórios dos povos tradicionais se fundamentam em décadas, em alguns casos, séculos de ocupação efetiva. A longa duração dessas ocupações fornece um peso histórico às suas reivindicações territoriais. A expressão dessa territorialidade, então, não reside na figura de leis ou títulos, mas se mantém viva nos bastidores da memória coletiva que incorpora dimensões simbólicas e identitárias na relação do grupo com sua área, o que dá profundidade e consistência temporal ao território (Little, 2003, p. 265).

BRASIL. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm.

Acesso em: 15 dez. 2023.

LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 251-

290, 2003. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6871/7327>.

Acesso em: 15 dez. 2023.

Transculturização – este termo foi cunhado nos anos 40 pelo sociólogo cubano Fernando Ortiz numa descrição pioneira da cultura afro-cubana. Ele [...] expressa melhor as diferentes fases do processo transitivo de uma cultura a outra, porque este não consiste apenas em adquirir uma cultura, que é o que a rigor indica o vocábulo anglo-americano “aculturação”, mas implica também necessariamente a perda ou o desligamento de uma cultura precedente, o que poderia ser chamado de uma parcial desaculturação, e, além disso, significa a conseqüente criação de novos fenômenos culturais que poderiam ser denominados neoculturação (Ortiz, 1963 *apud* Rama, 2001, p. 216 *apud* Polastrini, 2019, p. 16-17). Outra definição de transculturação vem do fenômeno da zona de contacto, [...] para se “referir ao espaço de encontros coloniais, no qual as pessoas geográfica e historicamente separadas entram em contacto umas com as outras e estabelecem relações contínuas, geralmente associadas a circunstâncias de coerção, desigualdade radical e obstinada” (Pratt, 1999, p. 31 *apud* Polastrini, 2019, p. 17).

POLASTRINI, Leandro Faustino. **Transculturização e identidades na obra de Daniel Munduruku**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. 184 p. Disponível em:

https://www.editorafi.org/files/ugd/48d206_3840d53997c54f2686e37a3088387c20.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

Tribo – denominação genérica atribuída pelos colonizadores, hoje também considerada pejorativa. Muitos povos indígenas estão organizados em aldeias, porém outros são nômades. Não há um padrão único de organização para todos os povos originários do continente americano. Cada povo, dentro de sua cultura, possui sua própria forma de organização. Podemos nos referir aos membros de uma determinada aldeia pelo nome do seu povo, seguido do nome da sua aldeia (Souza; Berndt, 2022, p. 2).

SOUZA, Antônio Alves de; BERNDT, Moysés (org.). **O mínimo que toda pessoa deve saber sobre os povos indígenas no Brasil**. Brasília: Comitê de Lutas

Indígenas Galdino Pataxó Hã-hã-hãe, 2022. 28 p. Disponível em:

https://res.cloudinary.com/dgeled40g/image/upload/v1681907661/Cartilha-Indigenas-1_1_vrioxk.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

U

V

X

Xamã – é aquele depositário de uma sabedoria ancestral, guardião de um patrimônio de conhecimentos nativos e de visões de mundo e éticas ambientais alternativas virou, desde meados dos anos 1990, a figura escolhida para representar os povos indígenas na arena política nacional e global, substituindo (ou englobando simbolicamente) a figura do guerreiro que ocupara essa arena anteriormente (Conklin, 2002 *apud* Calavia Saéz, 2018, p. 25). De importância crescente é o papel

do xamã como intelectual orgânico, e porta-voz do seu povo – de fato, de todos os povos da floresta, humanos e não humanos – perante a civilização global (Calavia Saéz, 2018, p. 25).

CALAVIA SÁEZ, Óscar. Xamanismo nas terras baixas: 1996-2016. **BIB**, São Paulo, v. 3, n. 87, p. 15-40, dez. 2018. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/457/436>. Acesso em: 21 fev. 2024.

W

Y

Z

6 REPOSITÓRIO TEMÁTICO

Repositórios são sistemas disponíveis no ambiente da *web* que fornecem facilidades de depósito e acesso à objetos digitais (documentos ou fontes bibliográficos). São flexíveis e otimizados quanto a personalização e o gerenciamento documental, pois podem se adequar a diversas finalidades, além da proporcionarem acesso aberto aos documentos depositados e de sua preservação. Os repositórios podem ser científicos ou temáticos, sendo o primeiro voltado para instituições acadêmicas públicas ou privadas; enquanto, o segundo se relaciona a organizações de segmentos administrativos, técnicos, educacionais, mistos. Quando implantados e operacionalizados, os repositórios mantêm a confiabilidade da informação depositada e importância das fontes/documentos bibliográficas disponibilizadas. Em resumo, oferecem facilidades que estão focadas no acesso e na recuperação dos documentos em formato digital que veiculam conteúdo informacional, de forma rápida e otimizada (Shintaku; Meirelles, 2010).

Atualmente, os repositórios são mais comumente chamados de repositório institucional (RI), devido sua implementação e utilização ocorrerem nas instituições acadêmicas públicas ou privadas, com o intuito de representar a produção intelectual (produção acadêmica) gerada no seu âmbito, para assim, aumentar sua visibilidade e a dos autores (Costa; Leite, 2006). E, por meio destas instituições acadêmicas, se difundiu e passou a ser mais conhecido com esta nomenclatura, de RI.

A princípio, o RI atendia, em sua maioria e por algum período, às necessidades de instituições acadêmicas de ensino superior, por conta volume de informações acadêmicas (fontes bibliográficas) ou conteúdos informacionais produzidas e elaboradas por integrantes destas instituições, como dissertações de mestrado e teses de doutorado. Posteriormente, o sistema expandiu e, assim, passou a aceitar, agregar e inserir outras fontes bibliográficas que trazem, propagam e transmitem conteúdos informacionais de trabalhos de pesquisas e estudos técnico-acadêmico-científicas produzidos e elaborados no âmbito institucional de outras organizações do setor públicos ou privados de segmentos administrativos, comerciais, técnicos, educacionais, mistos.

O papel do RI é a guarda da memória institucional para sua conservação e preservação e, além de ter a finalidade da disponibilização, divulgação e

disseminação das produções técnico-acadêmico-científicas com acesso aberto à informação e o conhecimento.

Levando em consideração as características, os aspectos e as perspectivas proporcionadas e oferecidas por um RI, a opção de incluir uma seção de repositório na interface da *website* povos indígenas Javaé se fez relevante, no intuito de disseminarmos e divulgarmos produções de trabalhos de pesquisa e estudos técnico-acadêmico-científicos e, ainda, de matérias de jornais diários, elaborados, publicizados e disponibilizados acerca destes povos, respectivamente, por instituições acadêmicas públicas ou privadas e organizações ou órgãos do setor público ou privado de segmentos administrativos, comerciais, técnicos, educacionais, mistos.

Para tanto, a escolha do tipo de repositório mais adequado no presente produto final se relaciona ao repositório temático, tendo em vista, os documentos depositados, tendo o tema como principal ponto de agregação, são oriundos de outras instituições e organizações do setor público ou privado. E, sobretudo, as autorias das produções de trabalhos de pesquisa e estudos técnico-acadêmico-científicos vinculadas a diversas instituições e organizações têm uma ferramenta a mais de visibilidade, disseminação e preservação, além da flexibilidade e otimização no acesso à suas publicações e, conseqüente, de quem atua nos estudos e pesquisas na temática povos indígenas, em específico, nos povos indígenas Javaé. A priori, não se utilizou de *softwares* livres disponíveis para gerenciamento do repositório temática, por enquanto.

A elaboração do repositório temática, como uma seção dentro do *site*, tomou como base os parâmetros que compuseram a estrutura da escolha das fontes/documentos bibliográficas (objetos digitais) a serem depositadas, a partir dos campos (metadados) definidos, na qual servem para descrevê-las no ato da indexação das informações retiradas nas mesmas. Ainda, nos baseamos nas Normas Brasileiras Registradas (NBR) da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) vigentes relacionadas à apresentação de citações em documentos (ABNT NBR 10520/2023) e à elaboração de referências (ABNT NBR 6023/2018), tendo o intuito de auxiliar os usuários pesquisadores e interessados que estão fazendo seus trabalhos técnico-acadêmico-científicos, respectivamente, na elaboração das referências das fontes/documentos bibliográficas e na apresentação das citações dos conteúdos textuais dos documentos pesquisados.

Portanto, para compor este repositório temático com conteúdo informacional de produções de trabalhos de pesquisas e estudos técnico-acadêmico-científicas que discorrem, dissertam, narram e estudam sobre povos indígenas Javaé, encontramos e elencamos algumas fontes/documentos bibliográficas (objetos digitais), descritas no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Fontes/documentos bibliográficas (objetos digitais) escolhidas e campos (metadados) definidos

Continua...

F/DB ¹ (OD ²)	Campos (metadados)				
Livros	Autor(as)	Título	Subtítulo (se houver)	Edição (se houver)	Local
	Editora	Data de publicação	Resumo português	Resumo outro idioma	Assunto(s)
	Link de acesso	Arquivo em PDF	Como citar e referenciar		
Capítulo de Livros	Autor(as)	Título	Subtítulo (se houver)	Título do livro	Subtítulo do livro (se houver)
	Edição (se houver)	Local	Editora	Data da publicação	Página inicial
	Página final	Resumo português	Resumo outro idioma	Assunto(s)	Link de acesso
	Arquivo em PDF	Como citar e referenciar			
Artigos de Periódicos	Autor(as)	Título	Subtítulo (se houver)	Nome do periódico	Local
	Volume	Número	Página inicial	Página final	Data de publicação
	Resumo português	Resumo outro idioma	Assunto(s)	Link de acesso	Arquivo em PDF
	Como citar e referenciar				
Resumos, Resumos expandidos e Artigos completos de Eventos	Autor(as)	Título	Subtítulo (se houver)	Nome do evento	Número (se houver)
	Período e Data	Local de realização	Título do documento	Local de publicação	Editora
	Data de publicação	Página inicial	Página final	Assunto(s)	Link de acesso
	Arquivo em PDF	Como citar e referenciar			
Matérias de Jornais diários	Autor(as)	Título	Subtítulo (se houver)	Nome do jornal	Local de publicação
	Ano/volume	Número (se houver)	Página inicial	Página final	Dia, mês, ano
	Seção/ Caderno	Página	Assunto(s)	Link de acesso	Arquivo em PDF
	Como citar e referenciar				

Quadro 2 – Fontes/documentos bibliográficas (objetos digitais) escolhidas e campos (metadados) definidos

Continuação...

F/DB¹ (OD²)	Campos (metadados)				
Trabalho de Conclusão de Curso	Autor	Título	Subtítulo (se houver)	Orientador(a)	Ano de depósito
	Número de folhas	Tipo de trabalho	Grau	Vinculação acadêmica	Local
	Data da apresentação ou defesa	Resumo português	Resumo outro idioma	Assunto(s)	Link de acesso
	Arquivo em PDF	Como citar e referenciar			
Dissertação	Autor	Título	Subtítulo (se houver)	Orientador(a)	Ano de depósito
	Número de folhas	Tipo de trabalho	Grau	Vinculação acadêmica	Local
	Data da apresentação ou defesa	Resumo português	Resumo outro idioma	Assunto(s)	Link de acesso
	Arquivo em PDF	Como citar e referenciar			
Tese	Autor	Título	Subtítulo (se houver)	Orientador(a)	Ano de depósito
	Número de folhas	Tipo de trabalho	Grau	Vinculação acadêmica	Local
	Data da apresentação ou defesa	Resumo português	Resumo outro idioma	Assunto(s)	Link de acesso
	Arquivo em PDF	Como citar e referenciar			

Legenda: ¹F/DB = Fontes/documentos bibliográficas, ²OD = objetos digitais.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Normas Brasileiras. **ABNT NBR 10520:2023**. Informação e documentação – citações em documentos – apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2023. 19 p. Disponível em: http://www.cbiotec.ufpb.br/secretariado/contents/documentos/abnt-docs/2023_abnt-10520-citacoes.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Normas Brasileiras. **ABNT NBR 6023:2018**. Informação e documentação – referências – elaboração. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2018. 68 p. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/40070/1837975/ABNT+NBR+6023+2018+%281%29.pdf/3021f721-5be8-4e6d-951b-fa354dc490ed>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Áreas úmidas – Convenção de Ramsar**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, [2024]. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/biodiversidade/biodiversidade-aquatica/zonas-umidas-convencao-de-ramsar.html>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Senado Federal. Secretaria de Editoração e Publicações. Coordenação de Edições Técnicas. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 8 fev. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Decreto de 18 de abril de 2006. Homologa a demarcação administrativa da Terra Indígena Inãwébohona, localizada nos Municípios de Pium e Lagoa da Confusão, no Estado do Tocantins. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 abr. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/dnn/dnn10823.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto de 14 de abril de 1998. Homologa a demarcação administrativa da Terra Indígena Parque do Araguaia, localizada nos Municípios de Formoso do Araguaia, Pium e Lagoa da Confusão, Estado do Tocantins. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 15 abr. 1998. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1998/decreto-47774-14-abril-1998-594101-publicacaooriginal-118433-pe.html>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 1.905, de 16 de maio de 1996. Promulga a Convenção sobre Zonas Úmidas de Importância Internacional, especialmente como Habitat de Aves Aquáticas, conhecida como Convenção de Ramsar, de 02 de fevereiro de 1971.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 maio 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1905.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 68.873, de 5 de julho de 1971. Altera a área e estabelece os limites do Parque Nacional do Araguaia. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 5083, 6 jul. 1971. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68873-5-julho-1971-410754-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 47.570, de 31 de dezembro de 1959. Cria o Parque Nacional do Araguaia, integrante da Seção de Parques e Florestas Nacionais de Serviço Florestal do Ministério da Agricultura. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 6 jan. 1960. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d47570.htm#:~:text=DECRETO%20No%2047.570%20DE%2031%20DE%20DZEMBRO%20DE%201959.&text=Cria%20o%20Parque%20Nacional%20de,Art... Acesso em: 27 jul. 2023.

COSTA, Sely Maria de Souza; LEITE, Fernando César Lima. Repositórios institucionais: potencial para maximizar o acesso e o impacto da pesquisa em universidades. In: CONFERÊNCIA IBEROAMERICANA DE PUBLICAÇÕES ELETRÔNICAS NO CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA, 1., 2006, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: UnB, 2006. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/1015>. Acesso em: 20 fev. 2024.

COSTA, Walquiria Lima da. **A escola também é um espaço de memória e ancestralidade:** uma proposta de letramento literário para a diversidade étnica por meio das Literaturas Indígenas. Orientadora: Doutora Lilian Castelo Branco de Lima. 2022. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Imperatriz (MA), 2022. Disponível em: <https://repositorio.uemasul.edu.br/server/api/core/bitstreams/65127e03-fea2-419b-ad1b-9712c73e94c5/content>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GUAJAJARA, Sônia. **Sônia Guajajara desmonta preconceito indígena de senadora do PSL.** [Brasília]: Editora 247 Ltda., 2019. TV 247, 12 abr. 2019. YouTube, 6:30. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=IL9z5k24xl8&t=17s>. Acesso em: 19 fev. 2024.

ILHA do Bananal. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Página editada em: 13 dez. 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ilha_do_Bananal. Acesso em: 19 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Características gerais dos indígenas. Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. 245 p. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

JUNK, W. J. *et al.* Brazilian wetlands: their definition, delineation, and classification for research, sustainable management, and protection. **Aquatic Conserv: Mar. Freshw. Ecosyst.**, v. 24, p. 5-22, 2013/[2024]. Disponível em: <https://research.fit.edu/media/site-specific/researchfitedu/coast-climate-adaptation-library/latin-america-and-caribbean/brazil/Junk-et-al.--2013.--Brazilian-Wetlands-Management..pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 85 p. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufri.br/wp-content/uploads/2020/10/Ailton-Krenak-Ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2024.

KAINGANG, Douglas; SCHWINGEL, Kassiane (org.). **Direito ao território, direito à vida**. Porto Alegre: COMIN; Fundação Luterana de Diaconia, 2022. 36 p. Disponível em: <https://comin.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Comin- Direito-ao-territorio-direito-a-vida-2022-web.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

KREXU, Myrian. **A mãe do Brasil é indígena**. Intérprete Maria Bethania. Gentes – O canal do Blumenau, Blumenau, SC, 6 set. 2020. YouTube, 1:40. (Myrian Krexu é indígena da Nação Guarani Mbyá). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dtO1RuRojYc&t=32s>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LOURENÇO, Sonia Regina. **Brincadeiras de aruanã**: performances, mito, música e dança entre os Javaé da Ilha do Bananal (TO). Orientador: Rafael José de Menezes Bastos. 2009. 518 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92488/280907.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 fev. 2024.

NAZARENO, Elias. História, tempo e lugar entre o povo indígena Bero Biawa Mahãdu (Javaé): a partir da interculturalidade crítica, da decolonialidade e do enfoque *enactivo*. In: OLIVEIRA, Marcos de Jesus (org.). **Direitos humanos e pluriversalidade**: conexões temáticas. Curitiba: Editora Prisma, 2017. p. 85-118.

RAMOS, Gabriela Camargo. **Sistema de numeração e pinturas corporais Javaé**: a etnomatemática por uma relação dialógica entre cultura e educação escolar. Orientador: José Pedro Machado Ribeiro. 2016. 155 f. Dissertação [(Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e Matemática)] – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/821036f8-c12c-43b5-8066-8d81a0093fae/content>. Acesso em: 20 nov. 2023.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. A caminhada de *Tañxiwè*: uma teoria Javaé da história. Orientador: Terence Turner. 2008. 933 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Departamento de Antropologia, Divisão de Ciências Sociais, Universidade de

Chicago, Chicago, Illinois, 2008. Disponível em:
https://www.uft.edu.br/neai/file/a_caminhada_de_tanyxiwe.pdf. Acesso: em: 15 nov. 2023.

SALARA JÚNIOR, Giovanni. Terra dos *Inys*. In: SIQUEIRA, Divino Allan. **Ilha do Bananal** – retratos do Tocantins, fotografias e textos. Ilustração de Heráclito Nei Suiter e colaboração de Giovanni Salera Junior. [Curitiba]: Lógica Comunicação, 2015. p. 78-87.

SHINTAKU, Milton; MEIRELLES, Rodrigo. **Manual do DSPACE**: administração de repositórios. Salvador: EDUFBA, 2010. 83 p. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/769/1/Manual%20do%20Dspace%282%29.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SIQUEIRA, Divino Allan. **Ilha do Bananal** – retratos do Tocantins, fotografias e textos. Ilustração de Heráclito Nei Suiter e colaboração de Giovanni Salera Junior. [Curitiba]: Lógica Comunicação, 2015. 144 p.

TEWAXI JAVAÉ, Ricardo. **Nas águas do rio Javaés. Histórias, cosmologia e meio ambiente**. Orientador: Odair Giralдин. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências do Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1924/1/Ricardo%20Tenaxi%20Java%c3%a9%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.