

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
FACULDADE DE HISTÓRIA

**O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DA UFG E OS IMPACTOS
SOCIAIS EVIDENCIADOS NAS ESCOLAS E COMUNIDADES INDÍGENAS**

Goiânia-GO

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Thalia da Costa Carvalho

3. Título do trabalho

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DA UFG E OS IMPACTOS SOCIAIS EVIDENCIADOS NAS ESCOLAS E COMUNIDADES INDÍGENAS

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Thalia Da Costa Carvalho, Discente**, em 31/03/2025, às 16:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elias Nazareno, Professor do Magistério Superior**, em 01/04/2025, às 07:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5276951** e o código CRC **2CAAD8DE**.

Referência: Processo nº 23070.012823/2025-16

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
FACULDADE DE HISTÓRIA

**O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DA UFG E OS IMPACTOS
SOCIAIS EVIDENCIADOS NAS ESCOLAS E COMUNIDADES INDÍGENAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em História, da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de mestra em História.

Área de concentração: Culturas, Fronteiras e Identidades.

Orientador: Prof. Dr. Elias Nazareno

Goiânia-GO

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Carvalho, Thalia da Costa
O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
DA UFG E OS IMPACTOS SOCIAIS EVIDENCIADOS NAS
ESCOLAS E COMUNIDADES INDÍGENAS [manuscrito] / Thalia da
Costa Carvalho. - 2025.
CCXCVIII, 298 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Elias Nazareno .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de História (FH), Programa de Pós-Graduação em História,
Goiânia, 2025.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação Intercultural Indígena. 2. Educação Escolar Indígena. 3.
Interculturalidade Crítica. 4. Decolonialidade. 5. Impacto Social. I.
Nazareno , Elias, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **031/2025** da sessão de Defesa da **Dissertação** de **THALIA DA COSTA CARVALHO**, que confere o título de **Mestra em História**, na área de concentração em **Culturas, Fronteiras e Identidades**.

Ao/s **vinte e sete dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e cinco**, a partir da(s) **14h30min**, na **Sala de Defesas do PPGH** (Prédio das Humanidades I), realizou-se a sessão pública de **Defesa de Dissertação** intitulada "**O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DA UFG E OS IMPACTOS SOCIAIS EVIDENCIADOS NAS ESCOLAS E COMUNIDADES INDÍGENAS**". Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Elias Nazareno (PPGH/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Emília Aiello-Cabrera (Universidade Autónoma de Madrid - Espanha)**, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **Mônica Veloso Borges(FL/UFG)**, membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta, a fim de concluir o Julgamento da **Dissertação**, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Elias Nazareno**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **vinte e sete dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Pereira Alencar Arrais, Coordenador de Pós-Graduação**, em 14/05/2025, às 16:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elias Nazareno, Professor do Magistério Superior**, em 14/05/2025, às 16:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Monica Veloso Borges, Professora do Magistério Superior**, em 14/05/2025, às 20:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5371111** e o código CRC **261E91D4**.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de Mestrado intitulada **O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DA UFG E OS IMPACTOS SOCIAIS EVIDENCIADOS NAS ESCOLAS E COMUNIDADES INDÍGENAS** de autoria da mestranda **THALIA DA COSTA CARVALHO**, a ser defendida em 27 de março de 2025 pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elias Nazareno
(Presidente- Programa de Pós-graduação em História da UFG)

Profa. Dra. Emilia Aiello-Cabrera
(Membro externo- Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Madrid -
UAM)

Profa. Dra. Mônica Veloso Borges
(Membro externo- Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/Faculdade de Letras
da UFG)

Profa. Dra. Heloisa Selma Fernandes Capel
(Suplente interno- Programa de Pós-graduação em História da UFG)

Profa. Dra. Luciana Leite da Silva
(Suplente externo- Faculdade de História da Universidade Federal de Catalão - UFCAT)

Em memória ao querido estudante da Licenciatura em Educação Intercultural, Noberto Tseredawa Tseredze do povo Au'we Uptabi. Sua dedicação era fonte de inspiração para todos que tiveram a honra de compartilhar sua jornada. Partiu prematuramente em janeiro de 2024, deixando um importante legado e memórias marcantes entre os membros do Núcleo Takinahakỹ.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha gratidão ao professor Dr. Elias Nazareno, por sua orientação ética, dedicação, compromisso e por abrir inúmeras portas para minha participação no Núcleo Takinahakỹ, nos Comitês de Orientação e nas enriquecedoras experiências de trabalho junto às aldeias do povo Javaé e Karajá.

Agradeço a professora Dra. Emília Aiello por concordar em fazer parte da banca de qualificação, contribuindo com seus conhecimentos valiosos que com certeza enriquecerão a minha pesquisa.

Expresso minha gratidão à professora Dra. Mônica Veloso Borges por aceitar o convite para compor a banca e por sua atenção e generosidade ao colaborar com dados importantes para esta pesquisa.

Agradeço ao professor Dr. José Pedro Machado pela sua gentileza e pelo acolhimento no Comitê de Orientação do povo Karajá e Javaé e pela parceria durante as viagens às aldeias indígenas. A sua companhia e conhecimento enriqueceram imensamente essa experiência.

Agradeço à Professora Dra. Heloisa Selma Fernandes Capel e à Professora Dra. Luciana Leite da Silva por aceitarem compor minha banca de suplentes e pela disponibilidade e compromisso.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em História pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa.

Meu sincero agradecimento à Eunice Pirkodi Tapuia, por sua disponibilidade em compartilhar comigo aspectos sensíveis de sua vida enquanto mulher, mãe e pesquisadora. Sua coragem e franqueza foram essenciais para este estudo.

Ao Gilson Tenywaawi Ipaxi'awyga Tapirapé, sou grata pela colaboração, mesmo com a correria do trabalho, tirar um tempo para me conceder uma entrevista e contribuir tão ricamente com esta pesquisa.

A Ana Paula Parikokurereudo Apo, pelo acolhimento e por compartilhar suas vivências.

Ao Antônio Jukureakireu, pelas longas horas de conversa que trouxeram grandes aprendizados. Foi um privilégio ouvir a história de sua vida, trocar ideias descontraídas e acima de tudo, rir juntos.

Meu agradecimento especial ao Kussugi Bruce Kuikuro, por sua generosidade e disponibilidade em participar desta pesquisa.

A Claudineia Borobo Kiakia, pela confiança em se abrir, pelas emoções compartilhadas e pelo seu abraço que trouxe tanta força e humanidade a esse processo de pesquisa.

Ao Durkwa Krêka, pelos encontros no campus, pelas conversas sinceras e por sua disposição em colaborar.

Agradeço também ao Júnio Berewy de Oliveira Javaé, por sua simplicidade e simpatia, que trouxeram contribuições valiosas para esta pesquisa.

Ao Lenivaldo Srãpte Xerente, por sua iniciativa em participar e colaborar com tanto entusiasmo.

À Luciene Jakomearegecebado, por seus ensinamentos que me inspiraram profundamente. Você se tornou uma das mulheres mais admiráveis em minha trajetória.

Ao Mabiore Karajá, pelas trocas enriquecedoras, pelas risadas e pela generosidade em colaborar com este trabalho.

À Mariana Malurrereru Karajá, pela gentileza em compartilhar sua história e por me presentear com uma linda boneca Ritxoko. Sempre me lembrarei de você.

À Nadirene Narubia Karajá, por sua simpatia e disposição em dividir suas vivências.

Agradeço à Rosilene Werian Javaé, que aceitou participar da entrevista oral, dedicando seu tempo e contribuindo de forma significativa.

Ao Sam Amilton Seredi, por sua dedicação e disponibilidade para conversar comigo.

Ao Sariuri Yawalapiti, por sua gentileza e colaboração que foram essenciais.

Ao Talles Huryty Tapirapé, pelo seu acolhimento no Núcleo Takinahakỹ, pelas ideias sugeridas e pela generosidade em conceder sua entrevista e contribuir com minha pesquisa.

Ao Umya Karajá, pela sua gentileza e confiança em me permitir orientá-lo no seu Projeto Extraescolar e pelo presente tão especial – a linda cesta de palha de buriti. Guardo-a com muito carinho.

Agradeço à Valnice Kuzadi Xerente pelas conversas, que mesmo informais, foram extremamente importantes e também guardo em minhas lembranças o dia que criamos um laço afetivo e trocamos presentes. Adoro usar a sandália de capim dourado que você me presenteou.

Agradeço a Thaynara Santa Vica e o Marcos Rafael Melo por sempre me apoiarem e por realizarem trocas tão valiosas.

Gratidão à minha colega de curso de pós-graduação em História Tâmara Manrique, por toda a parceria e contribuições valiosas ao longo desta jornada acadêmica. Sua colaboração foi marcada por profundos diálogos e reflexões sobre as complexas questões acadêmicas relacionadas às nossas pesquisas.

Agradeço às minhas grandes amigas Vitória Menezes e Eduarda Fideles, que sempre estiveram ao meu lado, me orientando, aconselhando e ouvindo minhas angústias e desesperos. Por serem tão amorosas comigo e por me apoiarem incondicionalmente, vocês foram fundamentais para que eu conseguisse finalizar este trabalho.

Agradeço à minha família, minha mãe Maria Fátima, irmãs Thaynara e Thatielle e minha sogra Eliane por sempre torcerem por mim.

Por fim, desejo expressar minha profunda gratidão pelo apoio inestimável que recebi do meu marido, Thomás. Acreditando em mim e no meu potencial, sua presença e encorajamento foram fundamentais, fornecendo a minha maior motivação e força para conseguir finalizar com êxito esta pesquisa. Te amo.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender como a formação de professores indígenas tem gerado impactos sociais para as comunidades, analisando a Educação Intercultural nas escolas como promotora de valorização dos seus conhecimentos e dos conhecimentos não indígenas, de autonomia e o fortalecimento das comunidades indígenas. Objetiva também entender como o Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, curso de Licenciatura em Educação Indígena Universidade Federal de Goiás- UFG, com sua abordagem pedagógica intercultural e transdisciplinar, contribui para transformações sociais na educação escolar indígena e nas realidades das comunidades indígenas nas quais atua. A pesquisa fundamenta-se nas perspectivas decoloniais latino-americanas, destacando a importância da interculturalidade crítica como elemento desarticulador das colonialidades do poder, ser e saber. São adotados os conceitos de Pedagogia da Retomada, Pedagogia da Contextualização e dos Temas Contextuais, evidenciando a construção coletiva das propostas pedagógicas do curso citado. Esta análise também busca adotar uma abordagem participativa, utilizando a etnografia colaborativa e a oralidade. A co-teorização, envolvendo ativamente os participantes, é aplicada nas entrevistas, permitindo uma compreensão contextualizada e plural das experiências. A pesquisa se propõe também em avaliar os impactos sociais provocados pela formação de professores indígenas, destacando práticas bem-sucedidas e desafios a serem superados. Retratamos assim a importância de uma Educação Intercultural alinhada com as realidades vividas pelos sujeitos envolvidos. Por meio de metodologias decoloniais e dialógicas, busca-se reconhecer os povos indígenas como co-criadores de seus processos próprios de aprendizagem. A dissertação contextualiza historicamente a Educação Escolar Indígena no Brasil, destacando a influência do movimento indígena, a criação das licenciaturas interculturais e o papel do Núcleo Takinahakỹ nesse processo.

Palavras-chave: Educação Intercultural Indígena. Educação Escolar Indígena. Interculturalidade Crítica. Decolonialidade. Pedagogia da Contextualização. Impacto Social. Formação de Professores Indígenas.

ABSTRACT

The present study aims to understand how the training of Indigenous teachers has generated social impacts on their communities, analyzing Intercultural Education in schools as a promoter of the appreciation of both Indigenous and non-Indigenous knowledge, autonomy, and the strengthening of Indigenous communities. It also seeks to understand how the Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, the Indigenous Intercultural Education Course at the Universidade Federal de Goiás- UFG, with its intercultural and transdisciplinary pedagogical approach, contributes to social transformations in Indigenous school education and the realities of the communities in which it operates. The research is based on Latin American decolonial perspectives, highlighting the importance of critical interculturality as a key element in dismantling the colonialities of power, being, and knowledge. The study adopts the concepts of Pedagogy of Retaking, Pedagogy of Contextualization, and Contextual Themes, emphasizing the collective construction of the pedagogical proposals of the aforementioned program. This analysis also seeks to adopt a participatory approach, using collaborative ethnography and orality. Co-theorization, actively involving participants, is applied in the interviews, allowing for a contextualized and plural understanding of experiences. The research also aims to assess the social impacts generated by the training of Indigenous teachers, highlighting successful practices and challenges to be overcome. Thus, it portrays the importance of an Intercultural Education aligned with the lived realities of the subjects involved. Through decolonial and dialogical methodologies, the study seeks to recognize Indigenous peoples as co-creators of their own learning processes. The dissertation historically contextualizes Indigenous School Education in Brazil, highlighting the influence of the Indigenous movement, the creation of intercultural teacher training programs, and the role of the Takinahakỹ Center in this process.

Key Words: Indigenous Intercultural Education. Indigenous School Education. Critical Interculturality. Decoloniality. Pedagogy of Contextualization. Social Impact. Indigenous Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABA- Associação Brasileira de Antropologia
- ABMA- Aliança Batista Missionária da Amazônia
- ABRALIN- Associação Brasileira de Linguística
- ALCA- Área de Livre Comércio das Américas
- ALEM- Associação Linguística Evangélica Missionária
- BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CES/Coimbra- Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra
- CESI- Comissão Especial para Formação Superior Indígena
- CF/88- Constituição Federal de 1988
- CIMI- Conselho Indigenista Missionário
- CIR- Conselho Indígena de Roraima
- CNE- Conselho Nacional de Educação
- CNEEI- Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
- CNPI- Comissão Nacional dos Professores Indígenas
- CONSUNI- Conselho Universitário
- CPSD- Centro de Produção de Saberes Decoloniais
- CRIC- Conselho Regional Indígena
- EJA- Educação de Jovens e Adultos
- FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento
- FUNAI- Fundação Nacional do Índio
- GO- Goiás
- I CONEI- I Conferência de Educação Escolar Indígena
- IFAM- Instituto Federal do Amazonas
- IFBA- Instituto Federal da Bahia
- IME- Instituto de Matemática
- INCLUD-ED- Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education
- LDEBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LII-Kuaba- Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba

LII-PITAKAJÁ- Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanidé de Aratuba, Jenipapo-Kanidé e Anacé

MAIC- Ministério da Agricultura Indústria e Comércio

MEC- Ministério da Educação

MEVA- Missão Evangélica da Amazônia

MNTB- Missão Novas Tribos do Brasil

MT- Mato Grosso

NTFSI- Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena

ONG- Organização Não Governamental

PAEIQ- Programa de Atendimento Especial a Estudantes Indígenas, Negros e Quilombolas

Parfor-Equidade- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Equidade

PASE- Política de Assistência Social Estudantil

PBP- Programa Bolsa Permanência

PET- Programa de Educação Tutorial

PIOdont- Programa de Instrumental Odontológico

PPC- Projeto Pedagógico de Curso

PPGH- Programa de Pós-Graduação em História

PROLIND- Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

RU- Restaurante Universitário

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC- MT- Secretaria da Educação do Mato Grosso

SEDUC- Secretaria da Educação

SESU- Secretaria de Ensino Superior

SIL- Summer Institute of Linguistics/Instituto Linguístico de Verão/Sociedade Internacional de Linguística

SPI- Serviço de Proteção aos Índios

SPILTN- Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais

TO- Tocantins

UEA- Universidade do Estado do Amazonas

UECE- Universidade Estadual do Ceará

UEMA- Universidade Estadual do Maranhão

UEPA- Universidade do Estado do Pará
UFC- Universidade Federal do Ceará
UFMG- Universidade Federal de Campina Grande
UFES- Universidade Federal do Espírito Santo
UFG- Universidade Federal de Goiás
UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPE- Universidade Federal de Pernambuco
UFRR- Universidade Federal de Roraima
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina
UNEAL- Universidade Estadual de Alagoas
UNEB- Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT- Universidade Estadual de Mato Grosso
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP- Universidade Federal do Amapá
UNIR- Universidade Federal de Rondônia
UNIVALI- Universidade do Vale do Itajaí
UNOCHAPECÓ- Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UVA-CE- Universidade Estadual Vale Aracajú- Ceará

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Espaço físico do Núcleo Takinahakỹ	85
Figura 2- Vista de cima da planta do prédio.....	87
Figura 3- Vista externa do Espaço Cultural Wèkèdè.....	88
Figura 4- Placa de entrada do Espaço Cultural Wèkèdè.....	88
Figura 5- Vista interna do Espaço Cultural Wèkèdè	88
Figura 6- Vista interna do Espaço Cultural Wèkèdè	89
Figura 7- Apresentação sobre o Artesanato dos Iny de Buridina por Mariana Malurrereru	103
Figura 8- Apresentação sobre Pinturas Corporais do Povo Ikpeng do Xingu	104
Figura 9- Apresentação sobre a brincadeira Inima Pe Xema' Eãwa- Cama de Gato, Comitê Apiwã, Povo Tapirapé	104
Figura 10- Apresentação sobre Luta Corporal das Mulheres, por Sam Amilton Seredi do povo Xavante	105
Figura 11- Apresentação sobre a Medicina Tradicional Iny: Remédio da Casca do Caju, por Umya Karajá, do povo Karajá	105
Figura 12- Apresentação sobre a Primeira Alimentação da Criança Javaé, por Rosilene Werian Javaé, do povo Javaé	105
Figura 13- Apresentação sobre Crohw Tyt xy ne hacry xy- Manuseio da flecha no povo Gavião, por Ariete.	106
Figura 14- Apresentação de dança tradicional do povo Ikpeng durante o seminário ...	106
Figura 15- Capa do livro Práticas Pedagógicas de Docentes Indígenas	107
Figura 16- Capa do livro Oferenda: Políticas interculturais de cocriação e novos espaços epistêmicos.....	108
Figura 17- Trecho do Projeto Extraescolar de Ana Rosa Ribeiro Salvador, em 2021, que explorou A arte e os objetos feitos pelas comunidades Apinajé.	112
Figura 18- Projeto Extraescolar de Agostinho Eibajiwu, em 2023, que pesquisou sobre a Cerâmica Boe	113
Figura 19- Trecho do Projeto Extraescolar de Ijararu Gedeon Karajá, em 2023, discutiu as Flechas tradicionais Karajá para capturar caça, pesca e aves	115
Figura 20- Nuvem de palavras de relevância dos temas de Projeto Extraescolar.....	119
Figura 21- Capa do livro <i>Cidadania, Interculturalidade e formação de docentes indígenas</i> (2010)	123
Figura 22- Capa do livro <i>Diálogos Interculturais: reflexões docentes</i> (2018)	124
Figura 23- Capa do livro <i>Novas Práticas Pedagógicas: considerações sobre transformações escolares a partir da atuação de docentes do Núcleo Takinahakỹ</i> (2018)	125
Figura 24- Posse do Professor Gilson Tenywaawi Tapirapé	126
Figura 25- Posse da professora Eunice Pirkodi Tapuia.....	127
Figura 26- Capa do livro <i>Guardando memórias e construindo saberes</i> (2017)	136
Figura 27- Capa da Revista <i>Articulando e Construindo Saberes</i>	137
Figura 28- Capa da Revista PIHHY	138
Figura 29- Capa do livro <i>Saberes Pedagógicos</i> (2019).....	139
Figura 30- Reunião do Comitê Orientador dos Povos Karajá e Javaé.....	161

Figura 31- Reunião do Comitê Orientador dos Povos Karajá e Javaé.....	161
Figura 32- Reunião do Comitê Orientador dos Povos Karajá e Javaé.....	162
Figura 33- Colégio Estadual Indígena Maurehi, Aldeia Buridina, Aruanã-GO	163
Figura 34- Colégio Estadual Indígena Maurehi, Aldeia Buridina, Aruanã-GO	164
Figura 35- Colégio Estadual Indígena Maurehi, Aldeia Buridina, Aruanã-GO	164
Figura 36- Escola Indígena Txuiri-Hina, Aldeia Txuiri, Formoso do Araguaia-TO	165
Figura 37- Etapa de Estudos na Aldeia Txuiri, Município de Formoso de Araguaia- TO	166
Figura 38- Etapa de Estudos em Terras Indígenas na aldeia Macaúba- defesa do Projeto Extraescolar de Umya Karajá	166
Figura 39- Etapa de Estudos em Terra Indígena na aldeia Macaúba, defesa do projeto extraescolar de Leandro Wokudidi Karajá	166
Figura 40- Etapa de Estudos em Terra Indígena na aldeia Hàwàlòra.....	167
Figura 41- Roda de conversa com mulheres indígenas e quilombolas	220
Figura 42- Manifestação de estudantes e docentes do Núcleo Takinahakỹ em frente a Reitoria da UFG (No registro, Luciene Jakomearegecebado realiza fala ao microfone).	225

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Licenciaturas em Educação Intercultural no Brasil	62
Tabela 2- Temas Contextuais da Matriz Básica	90
Tabela 3- Temas Contextuais da Matriz Específica das Ciências da Cultura	92
Tabela 4- Temas Contextuais da Matriz Específica das Ciências da Linguagem	93
Tabela 5- Temas Contextuais da Matriz Específica das Ciências da Natureza e Matemática.....	94
Tabela 6- Capas dos dez volumes da coleção Documentação de Saberes.....	130
Tabela 7- Capas dos oito volumes publicados da Revista <i>Articulando e Construindo Saberes</i>	142
Tabela 8- Informações das entrevistas e entrevistados	153

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Quantidade total de Egressos (2011 a 2024)	186
Gráfico 2- Quantidade de Egressos divididos por sexo (2011 a 2024)	187

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1- INTERCULTURALIDADE NA AMÉRICA LATINA E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA	16
1.1 Colonialidade do ser, saber e poder	17
1.2 Uma contextualização a partir da interculturalidade relacional, funcional e crítica	20
1.3 A Educação Intercultural na América Latina	27
1.5 As discussões acerca da Educação Intercultural no Brasil.....	46
CAPÍTULO 2: A JORNADA DAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS NO BRASIL E A HISTÓRIA DO NÚCLEO TAKINAHAKÿ EM SUA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS	52
2.1 A formação de professores indígenas no Brasil	52
2.2 O Núcleo Takinahakÿ de Formação Superior Indígena da UFG: contextualização histórica e trajetória de luta pela consolidação de uma Educação Intercultural	68
2.2.1 Fundamentação epistêmica e pedagógica da Licenciatura em Educação Intercultural	74
2.2.2 A estrutura física: consolidação de um lugar e pertencimento acadêmico	84
2.2.3 Estrutura organizacional e pedagógica	89
2.2.4 O processo de seleção por meio do vestibular	119
2.2.5 A importância do papel docente e o propósito da formação de um quadro docente também indígena	122
2.2.6 Fomentos de pesquisa e formação continuada: a formação de professores e pesquisadores indígenas	128
2.2.7 A revista “Articulando e Construindo Saberes” do Núcleo Takinahakÿ: construção de novas referências epistêmicas	141
2.3 O papel significativo do Núcleo Takinahakÿ e a formação de professores indígenas na valorização da educação intercultural.....	148
CAPÍTULO 3- OS IMPACTOS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO CONTEXTO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUAS COMUNIDADES	152
3.1 Uma abordagem acerca dos impactos sociais a partir da perspectiva de Ramón Flecha García	155
3.2 Um olhar por meio dos diálogos interculturais: a pesquisa a partir da abordagem participativa e colaborativa	159
3.3 Vozes e Vivências: A Educação Intercultural sob a perspectiva dos sujeitos e sujeitas do Núcleo Takinahakÿ	180
3.4 Caminhos de Re-existência: a trajetória das mulheres indígenas na ocupação dos espaços acadêmicos e da Educação Intercultural Indígena.....	202

3.5 Os desafios da Educação Intercultural Indígena: uma análise crítica e possibilidades de transformação	239
3.6 Uma análise dos impactos sociais da Educação Intercultural nas realidades dos povos indígenas.....	251
REFERÊNCIAS	268

INTRODUÇÃO

A minha trajetória de pesquisa sobre a Licenciatura em Educação Intercultural da UFG se inicia em 17 de outubro de 2018, ainda na época da minha graduação em Licenciatura em História no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- IFG. O evento ocorrido nesta data que me despertou grandes provocações foi uma conferência realizada pelo Núcleo Takinahakỹ com a grande presença de Davi Kopenawa, intitulada “Os saberes indígenas e a Universidade: palavras de um xamã Yanomami”.

Davi Kopenawa é um líder indígena e xamã Yanomami que vive na região amazônica do Brasil. Ele é conhecido por seu papel como defensor dos direitos dos povos indígenas, especialmente dos Yanomami, povo indígena que habita a fronteira entre o Brasil e a Venezuela. A visita de Davi Kopenawa ao Núcleo Takinahakỹ foi muito significativa, pois proporcionou um olhar privilegiado sobre as formas de conhecimentos do seu povo, desafiando assim as concepções predominantes presentes na academia.

As palavras proferidas por Kopenawa provocaram em mim reflexões profundas sobre a grande importância da formação de professores indígenas para a reconfiguração das bases epistemológicas no âmbito acadêmico não indígena. Além disso, suscitaram uma análise crítica das narrativas históricas que, por longo tempo, destacaram os povos indígenas às margens, enquanto os colonizadores brancos se apresentavam como protagonistas no processo de colonização. Este evento motivou-me a questionar a relevância dessa formação não apenas para as comunidades indígenas, mas também para as escolas e universidades como um todo, sendo, portanto, uma ferramenta poderosa para a construção de uma base educacional e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras, promovendo uma educação intercultural que reconheça os conhecimentos indígenas, gerando impactos positivos tanto nas comunidades indígenas quanto nas universidades.

Após participar da conferência e aprender com as inspiradoras palavras de Davi Kopenawa no Núcleo Takinahakỹ, meu interesse pelo tema da formação de professores indígenas foi intensamente aguçado. A visão única e aprofundada apresentada por Kopenawa sobre os saberes indígenas e a urgência de incorporar esses conhecimentos nas esferas acadêmicas e educacionais despertaram em mim uma inquietação construtiva.

Diante desse contexto, decidi embarcar em uma pesquisa focada na importância da formação de professores indígenas e nas transformações decorrentes dessa prática. Nesse sentido, esta pesquisa representa uma continuação do trabalho que iniciei durante a minha graduação, na qual me dediquei a investigar a trajetória de resistência dos professores indígenas dentro das universidades. Naquela ocasião, concentrei-me em compreender os desafios enfrentados por esses profissionais ao buscar espaço e reconhecimento em um ambiente acadêmico historicamente moldado por perspectivas não-indígenas. Ao analisar a trajetória de resistência desses professores, percebi que a elaboração de novas práticas pedagógicas e a proposição de novas bases epistemológicas a partir dos conhecimentos indígenas, configuravam-se não apenas como uma resposta aos desafios enfrentados, mas como um movimento decolonial significativo. A necessidade de romper com paradigmas acadêmicos unicamente ocidentais e desenvolver abordagens pedagógicas que refletissem as realidades e cosmovisões indígenas tornou-se evidente.

Ao concluir minha graduação, percebi que meu interesse pela temática ia além do que havia explorado durante a minha pesquisa da monografia. A Licenciatura em Educação Intercultural da UFG despertou em mim um profundo interesse pela sua trajetória de efetivação e pela importância de suas abordagens pedagógicas. Isso me motivou a buscar novos desafios, e assim, decidi ingressar no mestrado para aprofundar minha pesquisa e contribuir de forma mais significativa para a área.

Ao ter conhecimento prévio sobre as notáveis contribuições do professor Elias Nazareno, cuja atuação se estende não apenas à Educação Intercultural, mas também ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de História, percebi uma valiosa oportunidade para dar continuidade à pesquisa. A decisão de escolhê-lo como meu orientador foi impulsionada não apenas pela trajetória acadêmica do professor Elias, mas também pela sua grande experiência com os povos indígenas que traria grandes contribuições para a minha investigação.

Logo que fui aprovada para a sua orientação, o professor Elias me incluiu no grupo de estudos e pesquisa vinculado ao CNPq, *História Indígena: Interculturalidade Crítica e Decolonialidade*. Nesse contexto, sob a coordenação do professor Elias, a colaboração estabelecida com outros pesquisadores e estudantes inseridos no mesmo grupo tem proporcionado um lugar de troca de experiências e conhecimentos, representando para mim uma oportunidade singular e altamente relevante para o desenvolvimento e aprofundamento da minha pesquisa.

No processo de seleção do programa de pós-graduação, inicialmente submeti um projeto de pesquisa que explorava a decolonização da consciência e aprendizagem histórica na Educação Intercultural. No entanto, os conhecimentos do professor Elias foram fundamentais para o redirecionamento deste trabalho, que me aconselhou a trabalhar os impactos sociais da Licenciatura em Educação Intercultural Indígena nas escolas e comunidades indígenas.

A sugestão do professor Elias revelou-se extremamente pertinente, considerando o atual estágio de desenvolvimento do curso, que completou 18 anos em 2024. Conhecer os resultados sociais dessa licenciatura se mostra relevante e oportuno diante das transformações que ocorreram ao longo desse período. A escolha desse tema não apenas alinha-se aos interesses atuais da Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, mas também oferece uma contribuição significativa para a compreensão dos desafios e benefícios que a formação de professores indígenas traz para as comunidades envolvidas.

Nessa perspectiva, a pesquisa atual expande o escopo, concentrando-se para além da formação de professores indígenas. O objetivo é entender como a formação de professores indígenas reverbera nas comunidades, considerando a importância desses educadores como agentes de transformação social e cultural. Pretendo investigar de que maneira a presença da Educação Intercultural nas escolas, promovida pela formação de professores indígenas, se reflete em uma valorização dos seus conhecimentos, na promoção da sua autonomia e no fortalecimento das comunidades indígenas, gerando, portanto, impactos sociais nas práticas educacionais, na produção de conhecimento e no fortalecimento das comunidades indígenas.

Nas últimas décadas, os povos indígenas têm intensificado suas lutas para garantir que suas formas próprias de organização social, valores, cosmovisões e conhecimentos sejam considerados nas propostas pedagógicas de formação de docentes indígenas e na construção de escolas verdadeiramente interculturais. A escola, historicamente utilizada durante vários séculos para descaracterizar e destruir as culturas indígenas, é agora vista como um meio decisivo na afirmação das identidades. Isso levanta questões sobre o papel dos novos agentes político-culturais na nova situação educativa, as funções dos professores indígenas, os saberes necessários para uma nova prática pedagógica e a conexão da escola com os diferentes espaços educativos dos cidadãos indígenas.

Isso destaca o papel fundamental da educação das crianças e dos jovens nas suas sociedades e na escola, assim como os processos de aprendizagem de práticas sociais. A educação indígena é centrada na transmissão sistemática de conhecimentos em diferentes fases

da vida, com anciãos e anciãs desempenhando um papel importante na preparação das crianças para a vida em sociedade.

Diante disso, a compreensão aprofundada dos impactos sociais da formação de professores indígenas encontra respaldo a partir de iniciativas como o Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, uma licenciatura indígena que se destaca por sua relevância na consolidação da Licenciatura em Educação Intercultural. No contexto brasileiro, a criação de licenciaturas interculturais indígenas representa um marco significativo na busca por uma educação que respeite e valorize as particularidades culturais dos povos originários. O Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, criado em 2006 e localizado no Campus Samambaia da Universidade Federal de Goiás, possui um grande papel nesse cenário, promovendo a interculturalidade e contribuindo para o fortalecimento da educação indígena no país.

A história do Núcleo Takinahakỹ está intimamente ligada às transformações da educação escolar indígena no Brasil e à luta pela valorização das culturas e línguas indígenas iniciada no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. As experiências vivenciadas em outros cursos de formação de professores indígenas em nível de magistério, promovidos tanto por organizações governamentais quanto não governamentais, e nas licenciaturas indígenas, como as da Universidade do Estado do Mato Grosso- UNEMAT e da Universidade Federal de Roraima- UFRR, foram contribuições fundamentais para a elaboração da proposta do Curso de Educação Intercultural da UFG. Dessa forma, a construção coletiva da proposta do curso levou em consideração as necessidades, os projetos e as propostas educacionais almejadas pelas comunidades indígenas da etnoregião Araguaia/Tocantins, que engloba os estados brasileiros de Goiás, Maranhão, Mato Grosso e Tocantins. Estas comunidades reivindicavam uma escola diferente, uma escola que estivesse alinhada às suas demandas e ao seu contexto. Dentre os protagonistas desse percurso, destacam-se figuras fundamentais, como os professores e professoras da UFG, Maria do Socorro Pimentel da Silva¹, Mônica Veloso Borges, Joana Aparecida Fernandes Silva, Leandro Mendes Rocha entre outros professores, que juntamente

¹ Maria do Socorro Pimentel da Silva foi um dos grandes nomes da construção e fundação da Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás. Foi uma pesquisadora de renome internacional, responsável por pesquisas inovadoras e fundamentais na área de formação intercultural de docentes indígenas. Infelizmente ela não resistiu a complicações da covid-19 e nos deixou no dia 03 de maio de 2021. Sua trajetória será apresentada de forma detalhada no capítulo 2,

com as diversas lideranças indígenas, contribuíram com os esforços essenciais para a consolidação do Núcleo.

O surgimento do Curso em Educação Intercultural na Universidade Federal de Goiás foi uma resposta à solicitação de lideranças indígenas da região Araguaia-Tocantins. Esse processo foi impulsionado por meio de diálogos, reuniões e seminários que reuniram indígenas dos estados de Goiás, Tocantins, Maranhão, Roraima e Rondônia, professores da UFG, profissionais da FUNAI, MEC/SESU/SECADI, CTI e representantes das Secretarias de Educação dos estados de Goiás, Tocantins e Maranhão. Essa colaboração multidisciplinar e interinstitucional foi fundamental para a concepção e implementação do curso, refletindo um compromisso conjunto com a promoção da educação intercultural na região.

Anteriormente, durante a inauguração, o curso era chamado de "Curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas". Entretanto, o Ministério da Educação aconselhou a exclusão do termo "licenciatura" devido à confusão com o título conferido aos estudantes após a conclusão do curso. Isso levou a reuniões entre os professores para decidir um novo nome, resultando na oficialização, a partir de setembro de 2012, do título "Educação Intercultural". Somente em 2014, após a inauguração do prédio, o curso passou a ser chamado de "Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena".

O curso atualmente conta com aproximadamente 300 estudantes indígenas, contabilizando cerca de 35 povos diferentes localizados nas regiões do Rio Araguaia-Tocantins, do Parque Indígena do Xingu e da Terra Indígena Xakriabá e no estado de Minas Gerais, falantes de línguas dos Troncos Tupi, Macro-Jê, Família Aruak, Família Karibe, Trumai (língua isolada) e língua portuguesa:

1. Tronco Tupi:
 - a. Família Tupi-Guarani: Guajajara, Apyãwa/Tapirapé, Kawaiwete/Kayabi, Kamaiurá, Guarani;
 - b. Família Juruna: Yudja/Juruna;
2. Tronco Macro-Jê:
 - a. Família Jê: Panará, Mëmörtümre/Canela, Akwê-Xerente, A'uwẽ Uptabi/Xavante, Krêka/Xakriabá, Mentuktire, Panhĩ/Apinajé, Kanela do Araguaia, Krahô, Pyhcop cati ji/Gavião, Crêh cateh catiji/Krĩkati, Suyá, Kajkwakhrattxi/Tapayuna, Timbira;
 - b. Família Karajá: Bero biõwa mahãdu/Javaé, Iny/Karajá, Karajá de Goiás e Ixỹbiõwa/Xambioá;
 - c. Família Bororo: Boe/Bororo;
3. Família Aruak: Mehinaku, Waurá, Yawalapiti;
4. Família Karib: Kuikuro, Ikpeng, Kalapalo, Matipu e Bakairi;
5. Língua Isolada: Trumai;
6. Tapuia - falantes de língua portuguesa (remanescentes de quilombolas e povos Macro-Jê).

No NTFSI, surgiram novas práticas pedagógicas conhecidas como Temas Contextuais que, baseados na interculturalidade crítica e na transdisciplinaridade, se inserem no campo da Educação Intercultural e referem-se a uma abordagem pedagógica que ultrapassa as fronteiras tradicionais das disciplinas acadêmicas, promovendo a integração de conhecimentos de diversas áreas. Essas novas práticas pedagógicas buscam questionar a disciplinarização dos saberes e sua fragmentação dos conhecimentos que estão expressos na noção moderna de disciplina. Deste modo, os saberes indígenas entram na escola não apenas por meio da cientificidade ocidental, mas também pela possibilidade de poder produzir outras epistemologias que tecem o universo cultural sem precisar recortar o saber, mas sim conectá-los (Pimentel da Silva; Herbetta, 2018).

A educação escolar indígena tem experimentado mudanças ao longo das últimas décadas, graças aos movimentos indígenas e pesquisadores indígenas, com a construção de novas bases epistêmicas que valorizam a diversidade de saberes. Nas licenciaturas interculturais, a formação de professores indígenas difere significativamente de outras licenciaturas, reconhecendo a necessidade da valorização de seus conhecimentos. No curso de Educação Intercultural, temas contextuais abordam questões cruciais, como fundamentos de educação transdisciplinar e intercultural, cultura, saber e decolonialidade, manejo do mundo e escolarização, e modalidades e práticas de ensino. Isso destaca a importância da criticidade e da conscientização da responsabilidade social para os professores indígenas na modalidade de educação intercultural.

Considerando isso, esta pesquisa propõe-se realizar uma investigação a partir das seguintes questões: em que medida o Núcleo Takinahakỹ desempenha um papel significativo como catalisador de transformação, gerando impactos sociais nas realidades da educação escolar indígena? Como sua atuação, pautada por uma abordagem pedagógica inovadora e sensível às necessidades das comunidades indígenas, pode contribuir substancialmente para a construção de novas bases epistêmicas que gerem impactos significativos no contexto da Educação Intercultural? Quais são os desafios enfrentados pelo Núcleo Takinahakỹ na implementação e manutenção de uma abordagem pedagógica intercultural, e como esses desafios impactam seu papel como agente de transformação na educação indígena?

Ao investigar a extensão do impacto do Núcleo Takinahakỹ como catalisador de transformação na educação escolar indígena, esta pesquisa pode identificar práticas que estão

sendo bem-sucedidas e práticas que precisam de aprimoramento. Isso poderá contribuir, salvo melhor juízo, para a melhoria da Educação Intercultural, permitindo a adaptação de estratégias pedagógicas que considerem as características específicas das comunidades indígenas. Tais procedimentos podem orientar decisões políticas e práticas educacionais para melhor atender às necessidades específicas das comunidades indígenas. Ao identificar os impactos sociais na realidade da educação escolar indígena gerados pelo Núcleo Takinahakỹ, buscamos compreender como a educação pode ser um meio de transformação social e fortalecimento das comunidades indígenas.

Esta pesquisa fundamenta-se nas perspectivas teóricas decoloniais latino-americanas e na interculturalidade crítica. Procuramos realizar uma abordagem que considere o debate conceitual levantado pelos referenciais teóricos do Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade que tem como objetivo partir da problemática das tendências acadêmicas ocidentais e levantar a discussão acerca da constituição do NTFSI a partir do diálogo com os conceitos de interculturalidade crítica (Walsh 2010), colonialidades do poder, ser e saber (Quijano 2005), decolonialidade e desobediência epistêmica (Mignolo 2008), modernidade (Dussel 2000, 2010). Quanto aos conceitos de Pedagogia da Retomada, Pedagogia da Contextualização e Temas Contextuais, recorreremos a Pimentel da Silva (2017, 2019, 2020). Por fim, a discussão conceitual que estará presente somente no terceiro capítulo, estará baseado no conceito de Impacto Social discutido por Ramón Flécha García (2015, 2018, 2019, 2020) para evidenciar aquilo que as sociedades indígenas esperam e reivindicam da formação de professores e pesquisadores indígenas, como possibilidade para as suas próprias realidades.

Diante disso, nosso objetivo foi traçar um percurso que nos conduzisse a metodologias compatíveis, portanto, já trabalhadas com populações indígenas. Nesse sentido, buscamos por meio de metodologias participativas e dialógicas, uma abordagem de pesquisa que enfatiza a inclusão ativa e colaborativa dos envolvidos no processo de investigação. Nessa pesquisa, ressaltamos a importância de os agentes envolvidos não serem vistos como objeto de pesquisa, para coleta e análise de dados, por isso, optamos por uma abordagem em que os sujeitos participantes sejam coautores da pesquisa.

Para tal perspectiva, Rappaport (2007) nos apresenta a abordagem da etnografia colaborativa, em que envolve a prática da co-teorização, ou seja, a participação ativa de comunidades ou grupos estudados no processo de pesquisa. Segundo a autora, a co-teorização

desafia as noções convencionais de objetividade e autoridade na pesquisa antropológica, abrindo espaço para uma compreensão mais complexa e contextualizada do conhecimento. Assim, há a necessidade de considerar as desigualdades existentes entre pesquisadores e comunidades estudadas e de promover a inclusão e a representação equitativa de todas as vozes envolvidas. Neste sentido, a co-teorização refere-se ao processo em que pesquisadores e participantes da pesquisa trabalham juntos para desenvolver teorias e análises que são informadas por múltiplas perspectivas e cosmologias. Isso pode incluir o compartilhamento e a coleta de histórias e experiências de múltiplas perspectivas e a criação conjunta de conhecimento.

Para tal finalidade, iniciei por este método a partir da participação e convivência no Núcleo Takinahakỹ e nas aldeias de alguns estudantes indígenas que integram os Comitês de Orientação dos povos Javaé e Karajá. A minha participação nos diferentes âmbitos da Educação Intercultural se deu graças ao Professor Dr. Elias Nazareno que me abriu as portas para a realização da minha pesquisa. Desde julho de 2022, eu tenho participado dos Comitês de Orientação Karajá e Javaé, coordenados pelos professores Elias Nazareno e José Pedro Machado Ribeiro, que acontecem nas Etapas de Estudos na UFG e nas Etapas de Estudos em Terra Indígena e também dos Temas Contextuais que ocorrem somente durante as Etapas de Estudos na UFG. A participação nos Temas Contextuais ocorre duas vezes por ano e, por meio delas, tive a grande oportunidade de participar das aulas de vários temas contextuais diferentes como, *Cultura, Saber e Decolonialidade; Tempo, Espaço e Interculturalidade; Povos Indígenas e Mercado de Trabalho; Manejo do Mundo e Escolarização*².

A minha participação nesses temas contextuais proporcionou à pesquisa contribuições valiosas dos estudantes indígenas para as reflexões acerca da grande importância da Educação Intercultural e formação de professores indígenas, revelando a riqueza de perspectivas e experiências que enriquecem o campo da Educação Intercultural. Ao mergulhar nos temas contextuais propostos, os estudantes indígenas trouxeram à tona narrativas e conhecimentos que não apenas iluminam a diversidade cultural, mas também ressaltam a relevância de uma abordagem pedagógica específica a partir da educação escolar indígena. A pesquisa foi enriquecida pela troca de ideias e pela colaboração ativa com os estudantes indígenas,

² Participei durante as Etapas de Estudos na UFG nos Temas Contextuais ministrados pelo Professor Elias Nazareno: *Cultura, Saber e Decolonialidade* em julho de 2022 e janeiro de 2024; *Tempo, Espaço e Interculturalidade* em julho de 2022, janeiro de 2023 e agosto de 2023; *Povos Indígenas e Mercado de Trabalho* em julho de 2023; *Manejo do Mundo e Escolarização* em janeiro de 2024.

destacando a importância da co-teorização para o compartilhamento das diferentes experiências.

Durante o decorrer da minha pesquisa, tive a oportunidade enriquecedora de participar ativamente nos seminários de estágios, nos quais os alunos apresentavam os resultados e reflexões relacionados aos temas contextuais abordados durante o estágio supervisionado. Foi evidente que os projetos desenvolvidos pelos alunos não apenas atendiam às demandas pedagógicas, mas também buscavam solucionar questões pertinentes às realidades locais, reforçando a relevância e a pertinência dos temas contextuais na realidade escolar, evidenciando os impactos que a prática proporciona às escolas e comunidades.

Além disso, a participação nos Comitês de Orientação também me proporcionou experiências importantes com os discentes Karajá e Javaé nas etapas que ocorreram no mês de outubro dos anos de 2022 e 2023. Ao trabalhar diretamente com eles, pude testemunhar as particularidades de cada povo e suas especificidades culturais e educacionais. Visitei a aldeia Txuiri do povo Javaé, localizada no município de Formoso do Araguaia- TO e as aldeias Buridina, Macaúba, Itxala e Hãwàlôra do povo Karajá, localizadas nos municípios de Aruanã-GO, Puim- TO e Santa Terezinha-Mato Grosso respectivamente. O trabalho realizado nas aldeias proporcionaram, a compreensão, ainda que de forma bastante incipiente, da cultura, tradições e modos de vida das comunidades indígenas. Isso foi essencial para contextualizar adequadamente a realidade desses estudantes aos processos de análise da pesquisa.

Além da metodologia participativa, o percurso de análise que conduzirá este trabalho também recorrerá ao uso da oralidade, que serão evidenciadas somente no terceiro capítulo deste trabalho. Dessa forma, o uso da oralidade como uma abordagem metodológica tem proporcionado uma maior representatividade e diversidade nas narrativas históricas, permitindo que diferentes grupos e comunidades tenham suas vozes reconhecidas e valorizadas. Ao incorporar a oralidade como fonte de conhecimento histórico, é possível romper com o viés monológico e dar espaço para perspectivas subalternas, reescrevendo a história de forma mais plural e abrangente.

Durante o período de pesquisa de campo, além de registrar diversas observações, reflexões, diálogos e experiências em meu caderno, realizei entrevistas com estudantes indígenas e professores do curso, utilizando roteiros semiestruturados. Essas entrevistas tiveram um papel importante na investigação, pois possibilitaram um entendimento mais aprofundado das perspectivas, vivências e percepções dos participantes em relação aos temas explorados.

A escolha pelos roteiros semiestruturados foi particularmente estratégica, pois permitiu aliar direcionamento e flexibilidade. Essa abordagem possibilitou abordar questões previamente estabelecidas, garantindo que os objetivos do estudo fossem contemplados, enquanto ofereceu espaço para que os entrevistados compartilhassem suas histórias, reflexões e experiências de maneira espontânea e autêntica. Como resultado, as entrevistas se configuraram como um espaço de diálogo, onde as vozes dos participantes emergiram de forma significativa e enriquecedora.

As entrevistas foram essenciais para desvendar as dinâmicas e desafios enfrentados no contexto do curso, tanto do ponto de vista dos estudantes indígenas quanto dos professores. Por meio delas, foi possível compreender como as experiências educacionais se entrelaçam com questões culturais, identitárias e estruturais, revelando conflitos, resistências e possibilidades de transformação. As falas dos entrevistados trouxeram detalhes que poderiam não ser percebidos por meio da observação direta, ajudando a construir um retrato mais completo e fiel da realidade investigada.

Além disso, essas entrevistas ampliaram a validade e a profundidade do estudo, permitindo o cruzamento de diferentes perspectivas e a identificação de convergências e divergências nas narrativas. Essa diversidade de pontos de vista enriqueceu a análise e contribuiu para uma compreensão mais contextualizada e abrangente dos fenômenos estudados.

Dessa forma, as entrevistas realizadas com os estudantes indígenas e os professores não apenas complementaram as observações de campo, mas também serviram como uma fonte essencial para dar visibilidade às vozes e experiências dos envolvidos. Elas fortaleceram o caráter qualitativo da pesquisa, garantindo que a análise fosse fundamentada em relatos concretos e significativos.

No total, foram realizadas 19 entrevistas, abrangendo perfis variados a partir do contexto do curso. Entre os participantes, havia 6 estudantes indígenas mulheres e 11 estudantes indígenas homens, representando a diversidade de experiências presentes no ambiente acadêmico. Também foram entrevistados dois egressos do curso: Eunice Pikordi Tapuia, que hoje atua como professora indígena no curso em Educação Intercultural da UFG, e Gilson Tenywaawi Tapirapé, que também é egresso do curso e que se tornou professor da Educação Intercultural. Por fim, foi entrevistada a professora Mônica Veloso Borges, uma docente, fundadora do curso e com ampla experiência no curso, cuja contribuição trouxe insights valiosos sobre os desafios e dinâmicas da educação intercultural.

Essas entrevistas foram fundamentais para compreender as diferentes trajetórias e experiências dos participantes, permitindo uma análise mais aprofundada sobre questões que permeiam o curso, como a inclusão indígena, a valorização dos saberes tradicionais e as relações interculturais no ambiente acadêmico. Essa abordagem não apenas enriqueceu a pesquisa, mas também reforçou a importância de escutar as vozes dos sujeitos que vivem e constroem o espaço da Educação Intercultural.

Na presente dissertação, exploraremos de maneira abrangente e aprofundada os diferentes temas que concernem as discussões conceituais e contextualizações históricas acerca da educação escolar indígena e educação intercultural no Brasil. Desse modo, a dissertação está organizada em três capítulos distintos. No primeiro capítulo serão abordadas as complexidades associadas à ciência moderna e sua provável interação com o processo de dominação colonial, destacando a persistência das formas coloniais no sistema capitalista contemporâneo. A proposta de Quijano (2005) sobre as colonialidades do poder é abordada, sublinhando a continuidade dessa forma de dominação no sistema capitalista. As discussões de Walsh (2010) sobre interculturalidade emergem como relevantes, promovendo um diálogo horizontal entre diferentes culturas e uma reflexão crítica sobre as dinâmicas interculturais.

Ao longo do capítulo, examina-se a consolidação da educação intercultural na América Latina, destacando as influências da Teologia da Libertação e da perspectiva Freiriana. O capítulo também busca contextualizar historicamente a Educação Escolar Indígena no Brasil, desde os processos coloniais até as lutas por uma educação multilíngue e diferenciada, sendo a Constituição Federal de 1988 um marco em relação a estas transformações. No contexto brasileiro, a Educação Intercultural emerge como uma ferramenta política desafiadora das estruturas de exclusão social, buscando redefinir as relações entre diferentes formas de conhecer e estar no mundo. Destaca-se a importância da construção de currículos bilíngues interculturais para que as comunidades indígenas assumam protagonismo na construção de seus caminhos educacionais, valorizando suas múltiplas formas de conhecimento.

O segundo capítulo busca realizar uma contextualização histórica das licenciaturas interculturais indígenas no Brasil, começando com uma análise acerca de suas origens, destacando o importante papel do movimento indígena e dos defensores dos direitos indígenas nas lutas pela sua criação. Ao abordar a formação de professores indígenas e o surgimento das Licenciaturas Interculturais, ressalta-se a insatisfação do movimento indígena com a

predominância de professores não indígenas em suas escolas, apontando para a necessidade de mudanças estruturais na educação escolar indígena.

A segunda parte do capítulo tem como foco principal o Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG), traçando sua história desde a criação em 2006 até os desafios e conquistas, destacando algumas figuras-chave no processo de sua consolidação e aprimoramento. São abordados os princípios pedagógicos que fundamentam a Licenciatura, a interculturalidade crítica e a transdisciplinaridade, com ênfase nas abordagens inovadoras e sensíveis às necessidades das comunidades indígenas. Este capítulo demonstra que apesar de representar uma transformação significativa, o Núcleo enfrenta desafios contínuos, exigindo avaliação constante para medir seu impacto, identificar possíveis melhorias e garantir sua eficácia a longo prazo. Este capítulo tenta proporcionar uma visão panorâmica do desenvolvimento das licenciaturas interculturais indígenas no Brasil, delineando seu desenvolvimento histórico, desafios enfrentados e contribuições para a construção de uma formação que atenda às demandas de cada povo e comunidade.

O terceiro capítulo procura realizar um levantamento quantitativo a partir da coleta de dados de números de estudantes egressos. Foram realizadas também, entrevistas com discentes, docentes e egressos do curso para tentar compreender os impactos sociais oriundos da formação de professores nas diferentes realidades da educação escolar e das comunidades indígenas. A partir das reflexões apresentadas de José Ramon Flécha García acerca do conceito de impacto social, as análises quantitativas, qualitativas e as entrevistas orais com os diferentes sujeitos trarão subsídios para avaliar os resultados alcançados pelo curso.

A utilização do uso da oralidade visa realizar-se por meio de entrevistas com aplicação de questionários semiestruturados, no qual, priorizaremos perguntas que compreendem as experiências dos sujeitos entrevistados na educação intercultural e na realidade escolar das comunidades. As análises das entrevistas foram realizadas tomando por base aqueles critérios presentes no conceito de co-teorização, de modo que a construção do conhecimento ocorra de maneira colaborativa entre pesquisador e sujeitos entrevistados. A abordagem semiaberta nas entrevistas possibilitará uma exploração aprofundada das narrativas dos participantes, permitindo uma compreensão mais holística de suas experiências.

Além disso, busco embasar minha pesquisa na metodologia de conversação defendida por Harber (2011), que enfatiza a importância do diálogo como ferramenta central na construção do conhecimento. Essa abordagem valoriza a oralidade como um meio essencial

para a troca de saberes, permitindo que os sujeitos entrevistados expressem suas percepções e vivências de maneira mais contextualizada.

A metodologia de conversação contribui para a co-construção do conhecimento ao reconhecer a voz dos participantes como elemento central na análise. Dessa forma, a escuta atenta e a interação dialógica tornam-se fundamentais para captar não apenas as respostas diretas, mas também os sentidos e significados implícitos nas narrativas. Esse processo fortalece a abordagem colaborativa da pesquisa, alinhando-se aos princípios da co-teorização, nos quais os entrevistados deixam de ser apenas fontes de informação e passam a atuar como sujeitos ativos na reflexão e interpretação dos dados.

Assim, ao adotar essa metodologia, busco não apenas registrar experiências e perspectivas, mas também promover um espaço de fala que respeite e valorize as trajetórias individuais e coletivas dos entrevistados no contexto da educação intercultural e da realidade escolar das comunidades.

Além das análises das entrevistas e dos dados quantitativos coletados, buscamos também aprofundar a partir das experiências vivenciadas nos Temas Contextuais e nas visitas às aldeias indígenas, como também evidenciar as atuais demandas e desafios ainda enfrentados pela Educação Intercultural. Essa abordagem integrada, combinando dados qualitativos e experiências pessoais, enriqueceu esta pesquisa, tornando-a mais relevante e alinhada com as realidades vividas pelos sujeitos envolvidos na Educação Intercultural.

A convivência com os sujeitos do curso, as entrevistas realizadas e o acompanhamento de seminários e projetos extraescolares revelaram que a formação desses professores indígenas tem gerado impactos profundos e transformadores em suas vidas e em suas aldeias. Esses impactos incluem a revitalização cultural por meio do fortalecimento e da valorização de línguas e práticas culturais ancestrais, o fortalecimento da participação comunitária em processos educativos e a transformação da educação escolar indígena em um espaço que reflete as realidades e necessidades das comunidades. A educação escolar indígena, antes dominada por perspectivas educacionais coloniais, agora se configura como um campo de resistência, no qual professores indígenas desempenham um papel central na construção de práticas pedagógicas que dialogam com suas culturas, tradições e línguas.

A pesquisa também apontou, entretanto, desafios significativos que ainda precisam ser enfrentados. A inserção e permanência de mulheres no curso, por exemplo, continua sendo uma

questão sensível, pois muitas enfrentam barreiras relacionadas ao acúmulo de funções como mães, professoras, estudantes e cuidadoras do lar. Apesar dessas dificuldades, as mulheres têm ocupado um espaço cada vez mais relevante, trazendo perspectivas e demandas que ampliam as discussões sobre gênero, inclusão e políticas afirmativas. Foi graças às reivindicações dessas mulheres que a universidade começou a repensar seus editais, criando condições mais acessíveis para que elas pudessem ingressar e permanecer nos cursos.

O último edital de 2024, por exemplo, intitulado *Tuire Mëbêngôkre*- homenageando a liderança Tuire Mëbêngôkre, símbolo de resistência feminina- foi lançado com o objetivo de ampliar a participação de mulheres indígenas no curso. Das 40 vagas oferecidas, 30 foram destinadas exclusivamente a mulheres indígenas, sendo 15 para aquelas que atuam na educação escolar indígena na rede pública sem licenciatura e 15 para as que concluíram o ensino médio ou equivalente, também sem graduação em licenciatura. Essas mudanças que ainda ocorrem no curso demonstram que as lutas das mulheres indígenas têm o poder de transformar não apenas suas realidades pessoais, mas também as estruturas institucionais.

Outro desafio destacado, que inclusive foi ressaltado por Gilson Tenywaawi Tapirapé, é a dificuldade da compreensão dos princípios de interculturalidade e transdisciplinaridade, especialmente para professores recém-chegados ao curso. Essas dificuldades residem na necessidade de abandonar modelos educacionais disciplinares tradicionais e adotar práticas que promovam o diálogo entre diferentes formas de saber e o reconhecimento das epistemologias indígenas como centrais no processo educativo. Essa transição provoca um compromisso contínuo por parte dos educadores e gestores em compreender e respeitar os valores e as demandas das comunidades indígenas.

Ainda assim, os avanços alcançados mostram o potencial transformador da formação de professores indígenas, tanto nas comunidades indígenas quanto no cenário educacional brasileiro. Esses professores não são apenas educadores, mas também pesquisadores, agentes de transformação e líderes comunitários. Suas práticas pedagógicas e de pesquisa têm demonstrado ser instrumentos poderosos para a revitalização das línguas indígenas, o fortalecimento das identidades culturais e a transformação das relações de poder dentro do sistema educacional. Ao confrontar imposições das Secretarias de Educação e ao insistir na valorização dos saberes indígenas, esses professores criam espaços de resistência e inovação que impactam positivamente as comunidades em que atuam.

Nesse sentido, esta pesquisa reforça a importância de políticas públicas voltadas à formação de professores indígenas, reconhecendo suas contribuições como educadores, pesquisadores e agentes de transformação social. É fundamental que as universidades e instituições de ensino continuem ampliando os espaços para o diálogo intercultural e investindo em estratégias que garantam a permanência e o protagonismo dos povos indígenas na educação. Os impactos gerados por esses professores ultrapassam os limites da sala de aula, alcançando dimensões culturais, sociais e políticas.

CAPÍTULO 1- INTERCULTURALIDADE NA AMÉRICA LATINA E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA

Este capítulo inicia sua abordagem dissertando sobre as complexidades associadas à ciência moderna, especialmente em relação à sua interação com a dominação colonial. Aborda-se a concepção de superioridade dos conhecimentos da sociedade moderna em relação aos saberes de outros povos, delineando a persistência das formas coloniais de dominação no sistema capitalista contemporâneo, conforme proposto por Quijano (2005) e suas colonialidades do poder, ser e saber, modelos estes que não tiveram seu fim na destruição do colonialismo, mas houve uma continuidade das formas coloniais de dominação, ainda estabelecida no sistema capitalista moderno. Nesse sentido, as discussões acerca da interculturalidade trazidas por Walsh (2010) são necessárias, pois propõe um diálogo horizontal entre as diferentes culturas, reconhecendo a diversidade em uma reflexão crítica sobre as dinâmicas de poder que influenciam as relações entre diferentes culturas.

No decorrer do capítulo, é trazida uma abordagem mais ampla da consolidação da educação intercultural na América Latina, que reconhece nesse contexto as influências que moldaram essa trajetória. A Teologia da Libertação e a perspectiva Freiriana emergem como forças propulsoras que contribuíram significativamente para as discussões da educação intercultural e da valorização das línguas e tradições indígenas.

A partir dessas discussões conceituais, este capítulo também busca uma contextualização histórica abrangente da Educação Escolar Indígena no Brasil, explorando suas raízes desde os primeiros processos de colonização até o contexto das lutas por uma educação escolar multilíngue e diferenciada. O marco da Constituição Federal de 1988 é percebido como um divisor de águas, sinalizando transformações substanciais na construção da Educação Escolar Indígena, agora moldada e liderada pelos próprios povos indígenas.

No Brasil, a Educação Intercultural também se revela como uma importante ferramenta política, desafiando as estruturas de poder que perpetuam a colonialidade na sociedade e na educação. Ademais, ela se posiciona como uma abordagem epistêmica que busca redefinir os fundamentos do conhecimento, integrando os saberes diversos e questionando as hierarquias que historicamente marginalizaram as perspectivas indígenas. No decorrer deste capítulo, observa-se que a construção de currículo bilíngue intercultural que integre os saberes indígenas e suas especificidades, é vital para que as comunidades indígenas sejam protagonistas

na construção de seus caminhos educacionais, reconhecendo e valorizando suas múltiplas formas de conhecimento.

1.1 Colonialidade do ser, saber e poder

O processo histórico da edificação da modernidade estabeleceu sua capacidade de dominação sobre as comunidades subalternas por meio da colonialidade. Dussel (1993) nos aponta que a colonização da América pode ser entendida como o gatilho para a construção da identidade da modernidade. De acordo com Dussel (1993), não se pode afirmar exatamente que a invenção da América tenha sido um fator exclusivo da construção da modernidade, mas funcionou efetivamente como um catalizador que deixou marcas profundas nas mudanças da mentalidade eurocêntrica que se configuraria entre os séculos XV e XVI. Deste modo, não conheceríamos a Europa como centro dos acontecimentos mundiais sem o processo de colonização, na qual ela mesma se edifica como protagonista da história da humanidade.

A modernidade possui raízes profundas na colonialidade sendo estas, duas faces da mesma moeda. Segundo Enrique Dussel, a América foi a alteridade essencial para a construção do ego moderno europeu (DUSSEL, 1993), pois foi a experiência de invenção, dominação, conquista e colonização do continente que favoreceu a autoafirmação da superioridade europeia, convertendo os povos indígenas em vítimas necessárias perante o processo de “modernização”.

Se a modernidade se constrói a partir do Século XVI concomitantemente com a colonialidade, também a ciência moderna estaria relacionada à dominação colonial, questão esta que é elucidada por Edgardo Lander (2005). Segundo o autor, as ciências da natureza, mas principalmente as ciências sociais foram grandes articuladoras para justificar a dominação colonial não apenas na América como também na Ásia e na África a partir do século XIX, gerando no imaginário do ambiente intelectual a ideia de superioridade dos conhecimentos da sociedade moderna (ciência) em relação aos conhecimentos de outros povos do mundo. Como exemplo disso, podemos citar Hegel (1770-1831), que desenvolveu uma ontologia baseada em um modelo quadripartite de desenvolvimento linear da história que nasce no Oriente e culmina na Europa revelando-se como o fim da história universal. Além disso, ele descreveu a América Latina como um estado de imaturidade e inferioridade, negando sua história e contribuição para o curso da história mundial, como argumentado por Dussel (1993).

As experiências vivenciadas pelos europeus na América refletirão significativamente nas suas visões de mundo. Nazareno (2017) destaca a influência das ordens religiosas, principalmente dos jesuítas, na América, no conhecimento científico produzido nas grandes universidades europeias. Destaca-se uma forte influência da formação jesuítica e dos relatos de viajantes, como base para figuras como Descartes, Bacon, Hobbes, Locke e Leibniz. No contexto delineado por Nazareno (2017), surge um notável questionamento: se a América é parte constitutiva da Modernidade, podemos observar também, que, os conhecimentos dos povos subalternizados, principalmente os povos ameríndios, também seria parte constitutiva do conhecimento ocidental moderno. Nessa perspectiva, Nazareno argumenta que a gênese da formação da moderna filosofia política ocidental teve a América como seus parâmetros essenciais.

Um dos aspectos do projeto de modernidade esteve baseado na construção da identidade do “outro” como instrumento de controle e dominação. Isso é o que Santiago CastroGómez (2005) define de genealogia do saber-poder. A “invenção do outro” como um cidadão moderno seria possível somente dentro do contexto da escrita, os que não cumprirem com estes requisitos, ficariam excluídos da cidadania letrada, nesse sentido, desde o início da colonização, os povos indígenas foram submetidos ao processo de alfabetização (Cavalcante, 2011). Considerando isso, o silenciamento da história dos indígenas na escrita histórica não foi necessariamente dado a partir da ausência do acesso à escrita, mas sim em consequência da colonialidade epistêmica. “Ao estabelecer o eurocentrismo como perspectiva única de conhecimento, essa colonialidade epistêmica acaba descartando outras histórias possíveis e outras formas de produção intelectual” (Resende; Moreira, 2017, p.169).

A relação hierarquizada na ideia de raça gerou modelos hegemônicos que articulam o pensamento de superioridade eurocêntrica branca sobre os demais “incivilizados” e “periféricos”. Esses modelos hegemônicos podem ser denominados como: colonialidade do poder, do ser e do saber. Quijano (2005) explica que as relações de colonialidade nas esferas econômicas e política não tiveram seu fim na descontinuidade do colonialismo, mas houve uma continuidade das formas coloniais de dominação. Esta dominação ainda é estabelecida no sistema capitalista moderno, e é o que podemos chamar de colonialidade do poder, ou seja, são formas de controle que partem da questão racial e da relação de trabalho e produção como significativos instrumentos da relação de dominação. Segundo Maldonado-Torres (2007)

colonialidade e colonialismo são coisas distintas, porém, embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo.

Colonialidad no signica lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Esta dominação da colonialidade ainda é estabelecida no sistema capitalista moderno, e é o que podemos chamar de *colonialidade do poder*, ou seja, são formas de controle que partem da questão racial e da relação de trabalho e produção como significativos instrumentos da relação de dominação. A colonialidade do poder envolve não apenas a dominação política e econômica, mas também a imposição de hierarquias raciais e culturais que estruturam as relações entre diferentes grupos sociais, “que, em resumidas contas, significa a racialização das diferenças” Nazareno (2017, p. 14). Com base nisso, Quijano (2005) argumenta que a colonialidade não se restringe ao aspecto político, mas está intrinsecamente ligada ao modo como as sociedades modernas são organizadas em termos de raça, gênero e classe.

Neste sentido, a constituição da América se dá efetivamente através da radicalização das diferenças como instrumento de classificação e controle social e também do desenvolvimento do capitalismo mundial como instrumento de manutenção das estruturas hierárquicas racializadas. A constituição da América a partir do olhar do europeu, justifica a sua “superioridade natural”, pressupondo a eurocentrismo como perspectiva hegemônica. Este processo violento, Maldonado-Torres (2007) o caracteriza como um processo de desumanização racial da modernidade, neste sentido, os sujeitos colonizados se tornam subalternos à medida que a colonialidade retira sua humanidade para desumanizá-los.

A *colonialidade do ser* é também um problema colonial que se estende para o plano ontológico da experiência vivida e da própria existência dos imaginários simbólicos (Mignolo *apud* Rezende; Moreira, 2017). Já a colonialidade do saber, tem em seu fundamento a dimensão epistemológica – o eurocentrismo como seu modelo de conhecimento. Segundo Quijano (2005), a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocêntrico. Neste sentido, a noção de racismo epistêmico ou a negação da alteridade epistêmica são ferramentas básicas da reprodução da *colonialidade do saber*.

Catherine Walsh (2009) considera que há uma outra dimensão da colonialidade, embora pouco considerada, que está interligada andando de mãos dadas com as demais colonialidades do *poder/ser e saber*. A autora trata da *colonialidade cosmogônica*, muito relacionada às forças vitais, mágicas e espirituais da existência dos povos e à relação íntima entre homem/natureza e ancestralidade. O processo violento colonizador também foi um projeto de tentativa de extermínio das cosmovisões, filosofias, religiosidades e princípios de vida dos povos de comunidades tradicionais indígenas e afrodiáspóricas, como também a negação e destruição de suas coletividades como razão e prática de existência.

Ainda segundo a autora, embora a modernidade-colonialidade tenha funcionado ao longo da história como projeto de exclusão, negação e subordinação, hoje ela se esconde por trás de um discurso neoliberal e multiculturalista. Dos últimos anos para cá, considerando o contexto Latino-americano, o reconhecimento da diversidade e a promoção da inclusão gerou uma readaptação da colonialidade do poder, que se reacomoda dentro dos projetos de neoliberalização e das atuais necessidades do mercado.

1.2 Uma contextualização a partir da interculturalidade relacional, funcional e crítica

A interculturalidade, originalmente distinguida por Xavier Albó (2005), constitui uma abordagem que transcende a simples coexistência de diferentes culturas. Albó, antropólogo e jesuíta boliviano, um dos pensadores fundamentais nas discussões sobre relações interculturais na América Latina, introduziu o conceito como uma resposta à necessidade de superar abordagens homogeneizadoras. Segundo Albó (2005), a interculturalidade é descrita como qualquer interação entre indivíduos ou grupos sociais provenientes de culturas diversas, englobando as atitudes de pessoas e grupos de uma cultura em relação às pessoas e elementos de outra cultura. O autor destaca que as relações interculturais podem assumir uma dimensão

positiva se é estabelecida a partir da alteridade e do respeito, provenientes de um intercâmbio mútuo e construtivo. Por outro lado, o que tem acontecido muito durante a colonização, as relações interculturais assumiram uma dimensão negativa quando conduzidas à destruição, assimilação ou diminuição do que é diverso.

Desde os primeiros processos de colonização, observamos uma relação intercultural entre o europeu colonizador e os demais povos colonizados. Este primeiro intercâmbio entre as culturas, Catherine Walsh (2010) denomina como *interculturalidade relacional* que faz referência ao primeiro contato entre diferentes culturas, saberes, valores e tradições, que podem se dar em condições de igualdade ou desigualdade. A autora destaca que a interculturalidade é algo que sempre existiu antes e após a colonização da América latina, porém, ela deve ser problematizada considerando seus usos e intencionalidades.

Quando os europeus chegaram, os indígenas buscaram estabelecer uma aliança baseada na troca cultural, visando atender suas finalidades tradicionais, assim como já faziam com os demais povos. No entanto, foram confrontados com uma postura conservadora por parte dos colonizadores (Monteiro, 2005).

Eles [os indígenas brasileiros] estavam em contato com diversos povos andinos. Quando os brancos chegaram, eles foram admitidos como mais um na diferença. E se os brancos tivessem educação, poderiam ter continuado a viver entre todos esses povos e produzido outro tipo de experiência. Mas eles chegaram aqui com a má intenção de assaltar essa terra e escravizar o povo que vivia aqui. E foi isso que deu errado [...] (Krenak *apud* Porto, Guerras do Brasil.doc, 2019, 00:12:45).

A partir desta perspectiva de *interculturalidade relacional* estabelecida entre os povos indígenas e os colonizadores europeus, se construiu um discurso integracionista difundido no mito das três raças. Gilberto Freyre (2003) descreveu em sua obra *Casa-Grande & Senzala* a relação dos indígenas com os europeus como “híbrida” e “harmoniosa”, um ambiente de “reciprocidade cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado” (FREYRE, 2003, p. 160). A miscigenação é retratada pelo autor como uma relação pacífica, já que o próprio indígena não teria nenhuma “capacidade técnica ou política de reação” ao europeu.

Em um diálogo próximo a este padrão discursivo, Karl Philip Von Martius (1844), um antropólogo alemão que pesquisou por longos anos no Brasil, chama a atenção em sua dissertação com um título bem sugestivo: *Como se deve escrever a história do Brasil?* Nesta obra, Martius reforça o mito das três raças, colocando em evidência, como se, a convergência entre as três “raças”: a branca, a negra e a indígena, formou a grande nação do povo brasileiro.

Neste sentido, o elemento branco como o mais forte e dominador, resultaria, a partir desta miscigenação, a construção de uma civilização a partir de parâmetros europeus. Para o autor, a miscigenação seria necessária para o desaparecimento natural das diferenças raciais, ou seja, o desaparecimento de indígenas e negros no cenário do que se constituiria enquanto nação brasileira, nação que atenderia ao projeto de “branqueamento” da sociedade brasileira.

O mito das três raças, por exemplo, reforça uma ideia de democracia racial, mas oculta a violência da mestiçagem. Kabengele Munanga (1999) demistifica o mito da democracia racial explicando que a mestiçagem tem sua origem no estupro, gerando os produtos de sangue misto: o mulato, o pardo, o moreno, o homem de cor, etc. O homem “mulato” prestava serviços de confiança aos senhores, sendo “capitões do mato” e a mulher “mulata” tornou-se objeto de fornicação, construindo, nesta lógica, um símbolo da “democracia racial”.

Para Catherine Walsh (2010), o problema da *interculturalidade relacional* é que ela tipicamente acaba ocultando a dominação, a colonialidade e os contextos de poder. A interculturalidade fica reduzida apenas ao campo da relação, encobrindo ou deixando de lado as diferenças culturais que são minimizadas e colocadas dentro de categorias binárias como de superioridade/inferioridade, civilizado/primitivo e racional/ irracional.

Já a segunda perspectiva apresentada por Walsh (2010) é a da *interculturalidade funcional*. Neste modelo de relação, há o reconhecimento da diversidade cultural, do diálogo e da tolerância. Ela busca a participação inclusiva daqueles que foram excluídos, porém mantém o caráter integracionista. Esse modelo não considera aquelas opções presentes em sociedades mais igualitárias, mas configura a manutenção do controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social. Isso pode ser observado a partir das movimentações neoliberais que surgiram após as ondas de reformas educacionais e constitucionais que cresceram posteriormente aos anos 1980 na América Latina e, sobretudo, no Brasil.

De acordo com Nazareno e Araújo (2013), houve um processo de grande avanço a partir de reformas constitucionais em virtude da transição dos governos autoritários para os democraticamente eleitos, que adotaram em suas constituições a concepção de sociedades plurilíngues e pluriétnicas. Isso gerou uma série de avanços nas políticas identitárias. A Constituição de 1988 representou um marco significativo ao reconhecer a diversidade cultural e étnica do país. O artigo 231, por exemplo, estabeleceu os direitos dos povos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam, reconhecendo e respeitando suas formas de organização social, costumes, línguas e tradições.

No que diz respeito à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, de 1996, trouxe importantes avanços. O Artigo 32 especifica que o ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa. No entanto, é garantido às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e métodos próprios de aprendizagem. Isso destaca o reconhecimento da diversidade linguística e cultural das comunidades indígenas no contexto educacional. Por sua vez, o Artigo 79 estabelece que os demais sistemas de ensino têm a obrigação de compartilhar responsabilidades com a União no que diz respeito à Educação Escolar Indígena. Além disso, a lei determina o fornecimento de apoio técnico e financeiro para garantir a provisão dessa modalidade educacional específica. Importante ressaltar que tais programas devem ser planejados com a participação ativa das próprias comunidades indígenas.

Essas disposições legais evidenciam um compromisso com a valorização da diversidade cultural e linguística no contexto educacional brasileiro, buscando assegurar que as comunidades indígenas tenham o direito de preservar e transmitir suas línguas e práticas de aprendizagem, promovendo, assim, uma educação mais específica que atenda as diferentes realidades culturais no país.

As reformas significaram uma grande conquista da longa luta popular de movimentos sociais, dos povos indígenas e indigenistas que resultaram em mudanças significativas em termos constitucionais e avanços consideráveis em termos de políticas inclusivas. Porém, Walsh (2010) observa que por parte de algumas estruturas e instituições, houve um interesse neoliberal, que usaram dos discursos de inclusão como estratégia da lógica multicultural do capitalismo transnacional beneficiar as corporações multinacionais.

Al parecer, no es de mera coincidencia entonces que el mismo tiempo que los movimientos indígenas estaban despertando, en varios países latinoamericanos, una nueva fuerza nacional y regional de serio cuestionamiento de las estructuras e instituciones del Estado, los bancos multilaterales del desarrollo empezaron a interesarse por el tema indígena, alentando y promoviendo una serie de iniciativas, que dieron paso al proceso, proyecto y razón de corte neoliberal (Walsh, 2009, p. 5).

Neste movimento de discursos inclusivos que surgem sucessivamente aos movimentos legítimos de luta por direitos que se deram a partir dos anos de 1980, podemos perceber como os grandes empresários reagiram com uma nova estratégia geopolítica neoliberal utilizada na finalidade de integrar os povos tradicionais à sociedade capitalista. Catherine Walsh (2009) observa isso destacando o “Consenso de Washington”, que juntamente com o Fundo para o Desenvolvimento Agrícola, financiou o Projeto de Desenvolvimento dos Povos Indígenas do

Equador, na qual os fundos do Banco iam para uma instituição administradas por organizações indígenas. Esse processo ilustra como o discurso da inclusão pode ser usado como uma estratégia de dominação e assimilação cultural.

No Brasil, dentro da mesma lógica apegada aos parâmetros neoliberais, podemos citar o exemplo de um projeto de iniciativa apoiado pelo ex-governador do Mato Grosso, Blairo Maggi em 2004. De acordo com Sardinha e Neto (2004), os autores e também estudiosos idealizadores o referido projeto, propunham a criação da *Fundação Universidade Ameríndia*, uma grande universidade indígena que estaria destinada a receber alunos de povos do Brasil, Américas, África e Austrália, na finalidade de formações em cursos nas áreas do Cooperativismo, Administração de Empresas Rurais Indígenas, Gestão Ambiental e Turismo. No intuito de garantir a sustentabilidade financeira da instituição, a proposta previa o financiamento por meio de parcerias público-privadas. Notavelmente, o setor do agronegócio do Mato Grosso seria um dos principais contribuintes, recebendo, em contrapartida, o direito de utilizar um selo de qualidade em seus produtos como um reconhecimento do respaldo à iniciativa (Sardinha e Neto, 2004). Segundo Barroso (2013), a proposta dividiu opiniões e foi duramente criticada. Durante o seminário "Desafios Para uma Educação Superior para os Povos Indígenas" realizado em Brasília, nos dias 30 e 31 de agosto de 2004, a representante indígena no Conselho Nacional de Educação, Francisca Novantino, expressou suas denúncias em relação ao projeto. Essa discordância evidenciou as tensões entre as visões dos gestores públicos e as demandas e perspectivas das comunidades indígenas em relação ao tipo de educação superior que desejavam e necessitavam.

Projetos como estes que permeiam de discursos em torno da educação inclusiva, da valorização das diferenças, das transformações sociais e do progresso tecnológico têm sido utilizados como estratégia para atrair adeptos a um projeto colonialista que se alinha com os princípios neoliberais e à globalização. Essa abordagem, que se utiliza de uma retórica aparentemente inclusiva e progressista, é na verdade um mecanismo de dominação que busca consolidar a influência de um determinado grupo ou nação sobre outros.

No entanto, é crucial destacar que, ao longo dos anos, diversos grupos de movimentos sociais têm se unido em resistência ao avanço neoliberal. Um dos marcos significativos desse enfrentamento ocorreu durante as discussões em torno do Área de Livre Comércio das Américas-ALCA, um projeto estadunidense de criação de um grande bloco econômico que integraria 34 nações em uma zona de livre comércio, porém, de acordo com Nazareno (2021),

seria uma grande armadilha econômica e um agravamento ainda maior das condições sociais na América Latina. Em reação, grupos de movimentos sociais se levantaram demonstrando oposição frontal à forma como todo o processo de formação do acordo de livre comércio das Américas foi conduzido, questionando também, de forma indireta, a hegemonia estadunidense. Além disso, os movimentos passaram a exigir mais democracia e, conseqüentemente, mais participação nas deliberações (Nazareno, 2021).

O surgimento do Fórum Social Mundial também desempenhou grandes mobilizações diante da visão da globalização neoliberal. Esse espaço de encontro e diálogo congregou uma diversidade de movimentos sociais, organizações não governamentais e ativistas, proporcionando um contraponto importante às agendas hegemônicas. É um evento internacional que reúne diversos movimentos sociais, organizações não governamentais, ativistas e cidadãos de todo o mundo para discutir questões relacionadas à globalização, desigualdade social, direitos humanos, meio ambiente, justiça econômica e outros temas afins. Ele foi concebido como uma resposta crítica ao Fórum Econômico Mundial, que ocorre anualmente em Davos, na Suíça, e que tradicionalmente reúne líderes políticos, empresariais e representantes de organizações internacionais. De acordo com Nazareno (2021) as proposições que surgiram de lá demonstram que, os movimentos sociais estão evoluindo para uma posição não apenas de confronto com a globalização, mas também de formulação de propostas alternativas para esse processo, que pode ser denominado de "alterglobalização".

Além disso, movimentos engajados na defesa da educação intercultural, da valorização das diferenças e das transformações sociais têm se organizado para combater as estratégias que buscam utilizar esses discursos como fachada para projetos coloniais alinhados com os princípios neoliberais. Conscientes da necessidade de não sucumbir a uma abordagem retórica supostamente inclusiva, esses grupos têm se dedicado a desmascarar mecanismos de dominação que buscam consolidar a influência de determinados grupos ou nações sobre outros.

Nesse sentido, os esforços e as conquistas dos movimentos indígenas e indigenistas desempenharam um papel importante na denúncia das estratégias de integração neoliberal. A resistência desses grupos não apenas evidencia a necessidade de uma abordagem educacional mais diferenciada em relação à educação indígena, mas também representa um caminho para a reivindicação de uma universidade própria, fundamentada em seus próprios princípios conceituais e metodológicos.

Graças à mobilização e articulação desses movimentos, tem-se observado um crescente empoderamento das comunidades indígenas na defesa de seus direitos e na reafirmação de suas identidades. A construção de uma educação inclusiva, valorização das diferenças e transformações sociais, está sendo redirecionado pelos próprios indígenas em favor de suas necessidades específicas. É nesse contexto que ganham relevância iniciativas que buscam a criação de um curso superior ou universidade, com planos conceituais e metodológicos alinhados às perspectivas e necessidades das próprias comunidades. Essas instituições propõem um modelo educacional que vai além da mera inclusão superficial, visando a construção de uma educação que respeita e valoriza as diferentes cosmovisões, saberes e práticas culturais indígenas.

É importante considerar que os povos indígenas possuem sua diversidade cultural, diversidade de línguas e tradições que podem coexistir também com a cultura ocidental sem perder as suas especificidades. No entanto, dentro das relações existentes no âmbito da *interculturalidade funcional*, é reconhecida a coexistência de diferentes culturas, mas frequentemente mantém uma estrutura hierárquica, favorecendo a cultura dominante em detrimento das demais. Essa estratégia não busca transformar as estruturas sociais racializadas, mas administrar a diversidade diante do perigo da radicalização desses povos subalternizados.

Dentro desta perspectiva de questionamento e crítica à *interculturalidade funcional*, que Catherine Walsh (2010) defende uma nova prática de um projeto de reexistência e alteridade: uma interculturalidade que parte da transformação das estruturas coloniais e raciais. Segundo a autora, tal caminho da *interculturalidade crítica* não pode se limitar apenas às esferas políticas, sociais e culturais, mas combater a colonialidade do poder, do ser e do saber. Neste sentido, seria uma luta contra a exclusão e subalternização de sujeitos racializados, um trabalho desafiador, que procura derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade.

A *interculturalidade crítica* e a decolonialidade são dois projetos que se inter cruzam, pois a partir desta relação, torna-se possível considerar a construção de novos marcos epistemológicos plurais, desafiando a noção de conhecimentos únicos e universais e incluindo a revitalização e revalorização dos saberes ancestrais como conhecimentos essenciais para ler criticamente o mundo. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, são projetos, que juntos, gerariam iniciativas de questionamento, transformação e rearticulação das bases estruturais

vigentes e hierarquizantes, portanto, seu projeto não se dá simplesmente pelo ato de incluir, tolerar e reconhecer o diferente, mas vai muito além (Walsh, 2009).

A educação escolar é um exemplo na qual a aplicabilidade da *interculturalidade crítica* gera grandes transformações estruturais, pois foi dentro do seio da educação escolar que os estados nacionais exerceram no continente latino-americano um papel fundamental de consolidação de uma cultura comum de base ocidental, homogeneizadora e eurocêntrica, silenciando e inviabilizando as vozes, os saberes e as cosmologias (Candau; Russo, 2010).

1.3 A Educação Intercultural na América Latina

Elias Nazareno e Alexandre Araújo (2013) apontam o surgimento da interculturalidade a partir da emergência das identidades indígenas que buscavam defender direitos, originados a partir do Movimento Zapatista no México e das séries de revoltas indígenas ocorridas na América Latina pelas reivindicações de retomada de territórios por eles ocupados ancestralmente. Simultaneamente à luta pelo território, há também a luta pela revalorização de suas línguas, culturas e tradições por meio de programas educativos diferenciados. Vera Maria Candau e Kelly Russo (2010) também analisam a partir de suas pesquisas em diferentes países apontamentos que levam a conclusões de que o termo “interculturalidade” surge na América Latina, especificamente no contexto educação, com referência à educação escolar indígena. Por conseguinte, é necessário identificar as raízes do movimento intercultural por meio do desenvolvimento da educação escolar indígena na América Latina.

Celia Letícia Collet (2001), em seu trabalho intitulado *O princípio da interculturalidade na educação escolar indígena*, aponta que uma das primeiras experiências de educação escolar bilíngue, na qual estaria presente a interculturalidade, foi a partir da década de 1930, no México. Neste período, iniciou-se uma educação escolar indígena, caracterizada pela busca da identidade nacional nas tradições indígenas. As línguas e as tradições nativas passaram a ser valorizadas e o currículo escolar foi adaptado às suas culturas, agricultura e realidade social. Porém, dentro desta perspectiva de formação de uma relação intercultural, o governo mexicano pretendia abrir canais de comunicação com esses povos, para implementar seu projeto de integração e desenvolvimento nacional.

Neste sentido, Collet (2001) destaca que a Sociedade Internacional de Linguística- SIL (Instituto Linguístico de Verão), um grupo de missionários linguistas vinculados ao protestantismo, capitaneados por William Cameron Townsend, ficou encarregado de alfabetizar

e elaborar técnicas mais eficazes para a transposição das línguas indígenas orais para a escrita. Esse programa se tornou a base da educação indígena intercultural e bilingue que se desenvolveu no México e logo mais tarde na América do Sul, tendo como uma de suas principais características a figura do linguista, na qual se buscava a tradução da Bíblia para a língua indígena as línguas indígenas e o letramento dessas populações. Este método ficou conhecido como “bilinguismo de transição” que, segundo Pimentel da Silva (2020), tinha basicamente a função de facilitar o aprendizado do português e a entrada dos indígenas no ensino nacional, deixando de lado os seus saberes. Para a autora este método, nada mais é que uma ponte para o monolinguismo em língua portuguesa, sendo uma estratégia para intensificar o processo de substituição linguística e o enfraquecimento das línguas indígenas. Nessa perspectiva, o bilinguismo e a interculturalidade foram utilizados pelo SIL mais como métodos para alcançar seus propósitos missionários e colonialistas, do que como um ideal em si a ser conquistado.

Desse modo, este método serviu como uma ponte para o monolinguismo em língua portuguesa, sendo uma estratégia para intensificar o processo de substituição linguística e o enfraquecimento das línguas indígenas. Esse processo evidencia que, embora não fosse o objetivo declarado do SIL enfraquecer as línguas indígenas maternas, suas ações contribuíram, de forma subjacente, para um projeto colonizador que utilizou a educação como ferramenta de assimilação e dominação cultural.

Em outro texto, *La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas*, Jorge Gasché (2008) afirma que os primeiros programas de educação intercultural para a população indígena na América Latina podem ter surgido na década de 1980, no Peru. Neste programa, priorizavam a educação bilingue para povos indígenas e buscavam a construção da formação de professores e construção de currículos diferenciados para as escolas indígenas.

No texto de Luis Enrique López (2009) *Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur*, o autor destaca que no Peru, houve a adoção do conceito de interculturalidade em um dos primeiros projetos e programas escolares desenvolvido por linguistas e antropólogos que trabalhavam com populações indígenas e educação escolar bilingue. López (2009) ao abordar o conceito de interculturalidade, o classifica em dois modelos distintos: o primeiro sendo um proposta implementada “de cima para baixo” e a segunda sendo caracterizada por uma execução que vem “de baixo para cima”.

A interculturalidade, é identificada por López como aquela direcionada de cima para baixo, está vinculada aos produtos de motivação estatal, acadêmica ou de ONGs não indígenas que buscam incluir as diversidades. Já a interculturalidade que marca uma direção de baixo para cima, são parte de iniciativas que surgem de uma organização de base ou de uma liderança indígena, na qual pode ser gradualmente incorporada pelo Estado.

Bolívia, Equador e Colômbia, são exemplos de países em que a interculturalidade surgiu “de baixo para cima”, ou seja, a partir do olhar dos movimentos indígenas. No contexto do Equador, por exemplo, no fim dos anos de 1979, o Conselho Regional Indígena de Cauca-CRIC assume a responsabilidade da educação dos povos indígenas, neste sentido, o referido conselho adota uma posição de educação popular e intercultural. No Equador, a educação intercultural foi adotada entre os anos de 1979 e 1985 pela Pontífica Universidade Católica do Equador. Neste projeto, em parceria com o Ministério da Educação, tinha-se como propósito a construção de consensos em relação à escritura quíchua (López, 2009). Em análise acerca deste processo do Equador, Catherine Walsh (2009) destaca que

esta construção “desde baixo” evidencia-se de maneira particular no contexto equatoriano, em que a interculturalidade é conceito, aposta e projeto cunhado e significado pelo movimento indígena, princípio ideológico de seu projeto político que – desde os anos 90 – veio apontando a transformação radical das estruturas, instituições e relações existentes. O fato de que seu sentido vem desse movimento pensado, não só para ele, mas para o conjunto da sociedade, é significativo, tanto pela diferença que marca com o projeto hegemônico dominante e sua ideia de que os indígenas só se preocupam consigo mesmos, como pela aposta, proposta e projeto diferentes que sugerem. É esse movimento que amplia e envolve “em aliança” setores que, da mesma forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como para a criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes (Walsh, 2009, p.22).

Na Bolívia, López (2009) destaca que a interculturalidade foi adotada no contexto da educação popular. Posteriormente, nos anos de 1982, período do governo da Unidade Democrática Popular, os indígenas conquistam seus espaços exigindo transformação na educação nacional para a diversidade cultural e linguística. Após esta conquista, são adotados em âmbito nacional mais dois alfabetos oficiais: o quíchua e o aimará, consolidando, neste sentido, a educação escolar intercultural bilíngue.

Observa-se, no entanto, que a partir dos anos de 1980, os países da América Latina passam por grandes transformações em relação a educação intercultural. No Brasil não é muito diferente, embora inicialmente a interculturalidade tenha se desenvolvido “de cima para baixo”. A perspectiva Freiriana teve grande peso na influência na elaboração da educação intercultural no contexto brasileiro, além também, que o seguimento da igreja católica, ligada à teologia da

libertação, foi fundamental para o desenvolvimento de uma educação intercultural no país. Segundo López (2009), no Brasil, a noção de interculturalidade se inscreve em um marco de educação popular indígena que inicialmente estava veiculada através da língua hegemônica- a língua portuguesa. Porém, dentro de uma relação dialógica crítica, a educação intercultural encaminhou-se para a construção de uma proposta alternativa de educação, havendo, neste sentido, uma reflexão interlinguística, na qual se desenvolveu a o intercâmbio de produção de conhecimentos e a aplicação de uma educação multiétnica e plurilíngue.

De acordo com Candau e Russo (2010) uma contribuição importante para o desenvolvimento da educação intercultural na América Latina se dá principalmente pelas experiências de educação popular propostas por Paulo Freire, entre outros desdobramentos processados em diversos contextos. Nesse sentido, seguindo as concepções defendidas por Walsh, as autoras ponderam que a interculturalidade é concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica, que dentro dos processos educativos, é fundamental para questionar a colonialidade presente na sociedade e na educação.

O papel da interculturalidade crítica na educação escolar tem, no entanto, um caráter político. É um instrumento que visa retomar a voz e a dignidade dos povos indígenas, destacando sua relevância epistemológica ao evidenciar os saberes indígenas (Nazareno; Freitas, 2013). Seguindo esta mesma perspectiva, podemos destacar o conceito de etnogênese trazida por Bertley (2009). A autora argumenta que as tradições culturais são moldadas ao longo da história a partir de condições sociais, políticas e econômicas específicas. No contexto da educação escolar indígena, Bertley (2009) defende que as políticas educacionais devem ser sensíveis e adaptadas às necessidades e valores únicos das comunidades indígenas. A imposição de políticas educacionais uniformes pode levar a perdas de identidades culturais, neste sentido, é necessário que a partir de uma prática intercultural, mais propriamente dentro do que já compreendemos de interculturalidade crítica, defendida por Walsh (2009), seja consolidada uma proposta de questionamento das desigualdades raciais e históricas que moldam as relações sociais.

Nessa perspectiva, a ideia da etnogênese, no íntimo da educação intercultural, se configura a partir da autonomia dos povos de elaboração de políticas educacionais que expressam suas necessidades específicas e o fortalecimento de suas tradições culturais e fortalecimento da identidade cultural. Este movimento expressa basicamente a ideia de apropriação da escola como meio de preservação de suas culturas, portanto, a educação deve

ser vista como um processo contínuo e evolutivo, na qual se deve ser moldado pelas necessidades e valores das comunidades em questão.

1.4 Educação escolar indígena no Brasil e políticas indigenistas educacionais

A história da educação escolar indígena revela uma trajetória complexa que remonta aos primeiros momentos da colonização, cujo modelo predominante foi em geral alheio, pelo menos em teoria, aos conhecimentos, culturas e cosmologias indígenas. Ao longo desse processo, as práticas educacionais adotadas eram muitas vezes marcadas por uma perspectiva eurocêntrica, resultando em um distanciamento significativo das realidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas. A imposição de línguas estrangeiras e a supressão de práticas culturais tradicionais foram características desse período.

No entanto, ao longo do tempo, movimentos de resistência e conquistas reverteram parte desse quadro. Os povos indígenas passaram a lutar por seus direitos à educação e à preservação de suas identidades culturais. Essas movimentações resultaram em transformações significativas na forma como a educação escolar é concebida e implementada nas comunidades indígenas contemporâneas que passaram a vivenciar seus próprios modos de educação escolar.

A história da educação escolar indígena no Brasil revela toda uma trajetória de resistência desses povos diante de um passado marcado pela imposição cultural. Mais adiante, exploraremos mais a fundo a evolução da educação escolar indígena, desde os primeiros momentos da colonização até os dias atuais. Analisaremos as nuances dessas transformações, destacando os desafios enfrentados pelos povos indígenas e as conquistas alcançadas ao longo do tempo.

Grupioni (2006) apresenta uma visão abrangente sobre a história da educação escolar indígena no Brasil, dividindo-a em três períodos distintos: *assimilacionista*, *integracionista* e *intercultural*. De acordo com Grupioni (2006), a escola como instituição, surge para os povos indígenas a partir do primeiro contato com os representantes da Igreja Católica e do poder colonial. Posteriormente, a educação escolar indígena para o poder do Estado-nação, em que inaugura o segundo período, denominado como *integracionista* por Grupioni (2006). Este período ficou marcado por internatos de educação formal em que crianças indígenas eram separadas dos seus pais e proibidas de se comunicar em suas línguas. Eram obrigadas a

aprenderem o português e eram introduzidas ao aprendizado de uma série de ofícios como finalidade de integrá-las à sociedade regional.

Por fim, o terceiro período, denominado como o *intercultural*, é marcado a partir da década de 1980, em que a “escola para o índio” passa a ter uma missão inversa para a construção de uma “escola indígena”. Neste terceiro marco, Grupioni (2006) destaca as grandes lutas dos movimentos indígenas e indigenistas e a Constituição Federal de 1988 como um grande divisor de águas, pois teve como grande projeto transformar a antiga escola colonizadora para uma escola de promoção das culturas, línguas, tradições, direitos e saberes indígenas. Os direitos garantidos a partir da Constituição Federal, apesar de ainda ser um espaço de disputa, representam uma importante conquista histórica dos povos indígenas, resultado de muita luta.

A respeito do primeiro período da educação escolar indígena no Brasil, Candau e Russo (2010) expõe que o primeiro modelo de educação escolar voltado para os povos indígenas surgiu após o contato destes com os europeus, durante o período colonial. Coordenada por missionários da Companhia de Jesus, a Ordem dos Jesuítas, idealizada por Inácio de Loyola (1491-1556), a educação tinha como finalidade a conversão dos povos indígenas à fé cristã e a escolarização. De acordo com Leite (2019) a estratégia política adotada pela coroa portuguesa, de cunho religioso, visava estabelecer normas e práticas educativas destinadas a crianças, jovens e adultos indígenas, alinhando-se aos preceitos estabelecidos pela monarquia portuguesa. O cerne da educação catequética residiu na atenção voltada à conversão dos indígenas, acompanhada da supressão e oposição à sua cultura.

Durante o processo de catequização, os missionários se aproximaram dos indígenas, aprenderam sua língua e seus costumes com o propósito de conquistar sua confiança. De acordo com Nazareno (2019) dentre as estratégias de colonização utilizadas por meio das práticas educacionais jesuíticas, estava o aprendizado das línguas indígenas, para em seguida utilizá-las como correia de transmissão dos valores cristãos ocidentais. O grande objetivo desta estratégia era catequizá-los e mudar seus hábitos considerados “selvagens” como a antropofagia e a poligamia. Assim como destaca Nazareno (2019) a aliança com os indígenas também seria fundamental para a colonização, pois tornaria possível a sobrevivência dos colonos em um espaço ainda desconhecido. Com os saberes dos indígenas, conseguiriam conhecer as plantas comestíveis e com propriedades medicinais, a madeira mais apropriada para a navegação etc. (NAZARENO, 2019, p. 5). Nessa perspectiva

os jesuítas trataram de estabelecer meios de comunicação que facilitassem a empresa colonizadora, dentre eles a urgente tarefa de homogeneizar (simplificar) esse pluriverso linguístico. Ainda, tinham como objetivo estratégico o conhecimento, pelo menos, de parte das línguas indígenas e muito mais intimidade com a “língua brasílica” ou línguas gerais originárias do tronco linguístico Tupi. Fazia parte dessas estratégias a gramatização das línguas indígenas, pois por meio delas poderiam acessar suas cosmovisões e, desse modo, desconstruí-las mais hábil e facilmente. (Nazareno, 2019, p. 5)

Em última análise, a abordagem educacional jesuítica tinha como principal objetivo impor a cultura hegemônica sobre essas comunidades, em um contexto de dominação cultural e territorial (Candau e Russo, 2010). Essa iniciativa representou, em essência, um esforço para subjugar as populações indígenas e submetê-las aos interesses e valores dos colonizadores.

A educação escolar para os povos indígenas foi uma ferramenta de grande utilidade de pacificação, doutrinação e catequização, tornando-os úteis para o projeto de nação. Segundo Florenstan Fernandes (2009), o anseio de submeter o indígena ao mundo “civilizado” passou a ser um elemento central da ideologia dominante no mundo colonial lusitano. Neste sentido, apesar dos jesuítas contrariarem com frequência os interesses dos colonos e da Coroa e também terem atuado em algumas ocasiões na proteção dos povos indígenas contra os colonizadores, a função da catequização de povos indígenas atingia o mesmo fim: destruir as bases de autonomia das sociedades indígenas e reduzi-los à dominação do branco (Fernandes, 2009).

Assim como destaca Nazareno (2019), a educação jesuítica foi um instrumento de assimilação dos indígenas à cultura e religiosidade europeia. Aqueles que demonstravam resistência eram duramente reprimidos em ações que visavam pacificar os povos nativos em uma lógica do civilizar cristianizando e cristianizar civilizando (Nascimento, 2012, p. 30 *apud* NAZARENO, 2019, p. 6). A ideia subjacente a essa abordagem era a crença na superioridade da cultura europeia e na necessidade de converter os indígenas ao cristianismo como parte do processo de "civilização". As práticas educacionais dos jesuítas eram um meio eficaz de introduzir e consolidar essa perspectiva, moldando as mentalidades e os modos de vida das comunidades indígenas.

No entanto, é importante considerar que os processos de colonização e catequização dos povos não resultam simplesmente em uma ação na qual os indígenas saíram completamente vitimizados. Segundo Monteiro (2001) durante o processo de colonização, existiam grupos aliados e grupos inimigos dos portugueses, dentro desta experiência, os grupos de indígenas aliados criavam uma relação de negociações, na qual, aceitavam viver nos aldeamentos em

troca de terras para a sua própria subsistência. Enquanto os grupos de indígenas inimigos resistiam e se recusavam a colaborar com o projeto colonial por meio de revoltas e guerras.

A partir das reformas de Marquês de Pombal, no século XVIII, houve significativas mudanças na educação escolar indígena. Com a expulsão dos jesuítas, a educação jesuítica que possuía sua finalidade na catequização foi substituída para o projeto pombalino de assimilação e integração dos povos à massa populacional branca e europeia. O projeto de integração, tinha por objetivo suprimir as diferenças culturais em um novo modelo de colonização. Para Marquês de Pombal, “Portugal precisava aproveitar, de forma racional, a riqueza que gerava o ouro subtraído do Brasil para criar indústrias próprias e fortalecer seu comércio. A via considerada ideal para a implantação das reformas foi à educação” (Pin, 2014, p. 47).

De acordo com Almeida (2010), diversas leis foram criadas, entre elas, o Diretório dos Índios, de 1757, que dispunha de algumas medidas de aldeamento, na qual no qual os costumes da cultura indígena foram proibidos e a mestiçagem, estimulada. Nesse processo, era incentivada a presença do não indígena dentro das aldeias e os casamentos interétnicos, como tentativa de “civilizar” e embranquecer os povos indígenas, integrando-os na sociedade colonial. Conforme o Diretório dos Índios (1757)

89 Para facilitar os ditos matrimônios, empregarão os Diretores toda a eficácia do seu zelo em persuadir a todas as Pessoas Brancas, que assistirem nas suas Povoações, que os Índios tanto não são de inferior qualidade a respeito delas, que dignando-se Sua Majestade de os habilitar para todas aquelas honras competentes às graduações dos seus postos, conseqüentemente ficam logrando os mesmos privilégios as Pessoas que casarem com os ditos índios; desterrando-se por este modo as prejudicialíssimas imaginações dos Moradores deste Estado, que sempre reputaram por infâmia semelhantes matrimônios (Portugal, 1757, parágrafo 89).

Neste modelo, além do estímulo dos matrimônios entre indígenas e não indígenas observa-se que a proibição do uso das línguas maternas e a obrigatoriedade do português, fizeram com que a educação passasse a ter como foco a civilização a fim de preparar os povos indígenas para desempenhar papéis na sociedade envolvente (Bittencourt; Silva, 2002).

Os aldeamentos também tinham o objetivo de censurar as culturas dos povos indígenas e impor uma nova organização social. Nascimento (2019) descreve como os aldeamentos tinham como objetivo centralizar a política de gestão, ocupação e defesa do território, sendo, portanto, fundamentais para assegurar territórios para a Coroa portuguesa.

Esse modelo vai propor outro tipo de aproximação com os indígenas, baseado em acordos com as suas lideranças; vão se desenvolver novos tipos de aproximação no processo de redução indígenas. No entanto, esse modelo que prima pela vassalagem e civilização do indígena não tem como objeto a valorização da alteridade. Unem-se

a isso outros elementos relacionados a velhos procedimentos que contrariam a nova legislação como, por exemplo, os maus tratos e a subordinação. (Nascimento, 2019, p. 25)

No que tange à educação escolar, Pin (2014) descreve que o Diretório estabelecia duas categorias de escolas públicas em áreas urbanas, uma destinada a meninos e outra a meninas, abrangendo tanto a população indígena quanto os filhos dos colonos portugueses nessas regiões. A escola masculina ensinava doutrina cristã, alfabetização, leitura e escrita, além de operações matemáticas, sendo frequentada exclusivamente por crianças do sexo masculino. Já a escola feminina, além dessas atividades, oferecia instrução em trabalhos manufatureiros, manipulação de fios, confecção de rendas e outros ministérios pertinentes ao sexo feminino.

Apesar de que o Diretório dos Índios tenha sido extinto em 1789, Almeida (2010) destaca que a sua proposta integracionista vigorou até mesmo após a proclamação da Independência, mantendo-se a mesma educação integracionista e preparando-os como mão de obra para o trabalho, já que, a Primeira Constituição inaugural de 1824 não abordou as questões relacionadas aos povos indígenas.

Somente em 1845, foi criado, durante o Segundo Reinado, o Regulamento da Catequese e Civilização dos Índios, que, de acordo com Pin (2014), propunha a criação de oficinas mecânicas e de agricultura nos aldeamentos, como também o alistamento dos indígenas em companhias militares e de navegação. Neste sentido, nesta fase, a educação escolar indígena estava muito mais voltada para o ensino da prática dos ofícios.

Hei por bem, Tendo ouvido o Meu Conselho de Estado, Mandar que se observe o Regulamento seguinte:

Art. 1º Haverá em todas as Provincias um Director Geral de Indios, que será de nomeação do Imperador. Compete-lhe:

§ 1º Examinar o estado, em que se achão as Aldêas actualmente estabelecidos; as occupações habituaes dos Indios, que nellas se conservão; suas inclinações e propensões; seu desenvolvimento industrial; sua população, assim originaria, como mistiça; e as causas, que tem influido em seus progressos, ou em sua decadencia.

§ 2º Indagar os recursos que offerecem para a lavoura, e commercio, os lugares em que estão collocadas as Aldêas; e informar ao Governo Imperial sobre a conveniencia de sua conservação, ou remoção, ou reunião de duas, ou mais, em uma só.

§ 3º Precaver que nas remoções não sejam violentados os Indios, que quizerem ficar nas mesmas terras, quando tenham bem comportamento, e apresentem um modo de vida industrial, principalmente de agricultura. Neste ultimo caso, e emquanto bem se comportarem, lhes será mantido, e ás suas viúvas, o usufructo do terreno, que estejam na posse de cultivar. [...]

§ 13. Alistar os Indios, que estiverem em estado de prestar algum serviço militar, e acostumar-os a alguns exercicios, animando com dadivas aos que mostrarem mais gosto e zelo pelo serviço, e tendo todo o cuidado em que não se desgostem por

excesso de trabalho. Dará uma conta circunstanciada ao Director Geral das disposições que encontrar para ser levada ao conhecimento, do Governo Imperial, que resolverá sobre, a oportunidade de se crearem algumas Companhias, as quaes poderão ter uma organização particular (Brasil, 1845, p. 86).

Para Pin (2014) as atividades destinadas aos indígenas compreendiam principalmente a realização de tarefas em fazendas e a assistência na navegação, visando atender às necessidades de escoamento da produção pecuária e agrícola, que apresentavam problemáticas, já que, os exploradores de terras tinham muitas dificuldades em exercer essa tarefa.

Por volta de 1870, face às dificuldades de manter os indígenas nas escolas dos aldeamentos, por motivos da dificuldade da adaptação à escolarização ou por motivos de má administração, pois a verba era desviada para a educação de não-indígenas (Amoroso, 2021) algumas províncias investiram em institutos de educação, internatos e, em orfanatos destinados a crianças indígenas. Durante o mesmo período, são documentadas a presença de internatos destinados aos indígenas. Na área do rio Araguaia, em Goiás, por exemplo, surgiu, em 1870, um internato oficial destinado aos índios “selvagens”, sendo iniciativa do General Couto de Magalhães, um militar que fora presidente das províncias de Goiás, Pará, Mato Grosso e São Paulo. No Colégio Isabel, na localidade de Santa Leopoldina, atual município de Aruanã-GO, os estudantes eram submetidos a uma formação que abrangia instrução elementar, religiosa e profissional, com a principal finalidade de prepará-los para desempenhar funções como trabalhadores nas áreas mecânica e agrícola, atendendo às necessidades da região que estava em processo de colonização (Rizzini, 2004).

Para Couto de Magalhães, o internato teria o objetivo também de tornar os indígenas em intérpretes linguísticos e culturais para auxiliar os missionários na alegada civilização de seus parentes. Essas instituições de ensino estavam localizadas fora das áreas dos aldeamentos e visavam proporcionar não apenas a instrução primária elementar, mas também educação voltada para o desempenho de funções associadas ao desenvolvimento das províncias e aos processos de assimilação da diversidade dos povos indígenas.

Na memória Região e raças selvagens, Couto de Magalhães defendeu a tese de que era economicamente mais proveitoso deixar os índios selvagens com seu “modo de vida”, do que tentar aldeá-los e forçá-los a um sedentarismo contrário aos seus costumes. A transformação viria de uma geração para outra, através da educação de seus filhos, ensinados a ler e a escrever e mantendo o conhecimento de suas línguas, pois eles constituiriam o elo de aproximação entre as duas “raças”. Com este plano, Magalhães esperava poder utilizar numerosos índios da região do Araguaia, em menos de quinze anos, pela educação de meninos e meninas no internato por ele projetado e instalado às margens do rio Araguaia, na Província de Goiás. (Rizzini, 2004, p. 341-342).

Além da experiência de Goiás, houve também a criação do Collegio dos Índios de Urubá de Agricultura, e Artes Industriais em 1874, em Pernambuco e o Instituto de Artes e Ofícios e Agrícola da “Providencia” em 1883, no Pará. Ambas as instituições tiveram por finalidade imediata o preparo de trabalhadores agrícolas e mecânicos, porém a de Pernambuco teve uma missão mais civilizatória e a do Pará, uma missão evangelizadora.

Nos anos seguintes, após a consolidação da república, o Estado passa a sistematizar políticas indigenistas na intencionalidade de melhorar sua imagem frente à comunidade Internacional. Dentro deste cenário, em 1906 os assuntos da educação escolar indígena passam para o Ministério da Agricultura Indústria e Comércio-MAIC, na qual tinha como tarefa a fixação da mão de obra rural (Lima, 1995), em 1910 cria-se o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais-SPI, que mais tarde, em 1918, tornou-se o Serviço de Proteção aos Índios-SPI. O SPI, assim como afirma Lima (1992), além do interesse de transformar os indígenas em mão de obra, tinham interesse também na regulamentação de suas terras, pois o Estado brasileiro buscava controlar os territórios dos povos indígenas, com o objetivo de assentá-los em reservas delimitadas. Essas reservas eram projetadas para manter os indígenas afastados de áreas de interesse econômico, como as regiões de expansão agrícola.

Em relação à regulamentação das terras indígenas, Pacheco de Oliveira (1998) expõe que o SPI buscava garantir a posse de terras aos indígenas através da concessão de terras devolutas. No entanto, essa atuação do SPI foi permeada por contradições. Por um lado, visava proteger as terras e as culturas indígenas; por outro, promovia a transferência territorial dos nativos para liberar áreas destinadas à colonização e impunha alterações em seus modos de vida. Essa situação foi chamada pelo antropólogo Pacheco de Oliveira (1998) de “paradoxo da tutela”.

O papel do SPI era conquistar suas terras sem destruí-los, a fim de que, após a obtenção de mão de obra indígena para os trabalhos agrícolas pecuaristas, fosse possível a execução dos ideais de exploração e desbravamento de terras para uma futura ocupação por não indígenas (Lima, 1992).

Em tese, o SPI, regulamentado pelo Decreto nº 736/1936, tinha como propósito da educação, doutrinar os povos, fazendo-os entender a grande necessidade do trabalho. Isso se sustentava a partir da aplicação da pedagogia da nacionalidade e do civismo.

Art. 19. Os Postos de Assistência, Nacionalização e Educação, além das atribuições do artigo anterior caracterizam-se:

- a) pelo agrupamento de índios, de uma ou mais tribus, em relações pacíficas, já sedentárias e capazes de se adaptarem à criação e à lavoura e às outras ocupações normais;
- b) pelo estabelecimento das instituições constantes do artigo 26, destinadas a ensinamentos e exercícios dos índios, ministrados, uns e outros, sem nenhuma espécie de coação, de acordo com o art. 9º do presente Regulamento.
- c) pela instituição de um serviço de tratamento das endemias e molestias occorrentes e ensinamentos higienicos;
- d) pelo arruamento de uma Area para sede da administração e das familias indigenas que ahi queiram residir;
- e) pela organização da lavoura e da pecuaria, nos moldes e no grau mais intensivo e mais technico a que os índios possam attingir;
- f) pelo culto civico á bandeira e por outras instituições destinadas a incentivar o civismo brasileiro entre os índios, sem distincão de sexo, inclusive o ensinamento da historia patria e a explicação das datas nacionais (Brasil, 1936).

De acordo com o posicionamento oficial do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), o objetivo principal era garantir a proteção e a tutela dos povos nativos contra a violência da conquista que haviam sofrido até então. Todavia, Lima (1995) argumenta que o SPI continuou a conquistar esses povos, mas agora sob a forma do poder tutelar, que se estabeleceu em um aparelho estatal de alcance nacional. Os indígenas eram vistos como incapazes e necessitavam de representantes que administram suas vidas.

Como um órgão secular, o SPI se concentrava em integrar os indígenas na sociedade nacional, não mais buscando a cristianização ou a civilização, mas sua integração. A partir daqui, surge um projeto de integração dos indígenas ao projeto de nação, visando transformá-los em trabalhadores produtivos, ao mesmo tempo em que se desenvolvia um sentimento nacional, na qual, posteriormente, poderia ser utilizado como uma ferramenta de defesa territorial (Lima, 1995).

Diante destas concepções, Edígio Pin (2014) destaca que para estar presente dentro das aldeias, o SPI criava postos, na intenção de formar um contato direto e constante com os indígenas. Nestes postos, além da realização de “aulas” para o ensino dos trabalhos técnicos, eram ensinados também os fundamentos positivistas em relação à pátria.

Entre as décadas de 1940 e 1960, o SPI passa por uma série de acusações, de relatos de violências e corrupções (Leite, 2019). Nesta ótica, sobre o preceito de integração acelerada e camuflagem das violências praticadas, em 1967 o SPI é extinto e substituído pela Fundação Nacional do Índio-FUNAI. A Fundação Nacional do Índio- FUNAI foi criada em 5 de dezembro de 1967, durante o regime militar no Brasil. Sua criação ocorreu em um contexto de mudanças nas políticas indigenistas do país. De acordo com Luciana Leite (2019) o contexto que levou à criação da FUNAI estava relacionado a uma série de críticas e denúncias de

violações dos direitos indígenas, incluindo questões de exploração econômica, deslocamento forçado e falta de respeito à diversidade cultural desses povos. O SPI estava envolvido em diversos escândalos e era acusado de práticas paternalistas e integracionistas que não respeitavam as especificidades culturais e territoriais dos povos indígenas.

De acordo com Luciana Leite (2019), a Funai serviu como ferramenta importante para as frentes pioneiras e das frentes de expansão do agronegócio e do garimpo em regiões isoladas, que segundo a perspectiva do governo federal, seriam margens necessárias para o desenvolvimento nacional. No entanto, o discurso integracionista que ainda se fazia muito presente na Funai tinha como verdadeiro objetivo explorar as riquezas dos territórios indígenas (Leite, 2019).

O início da consolidação da Funai foi marcado por um período de intensas violências impostas pelo governo militar. Além disso, neste contexto, a Funai agiu em parceria com missionários cristãos, como a Missão Novas Tribos do Brasil- MNTB, a Missão Evangélica da Amazônia- MEVA, a Associação Linguística Evangélica Missionária- ALEM, a Aliança Batista Missionária da Amazônia- ABMA, e a Sociedade Internacional de Linguística – SIL, que à época era Instituto Linguístico de Verão (Summer Institute of Linguistics). Muito depois se tornou a Sociedade Internacional de Linguística. Pinheiro (2023) argumenta que essas parcerias isentavam o governo de suas responsabilidades, além disso, dava continuidade ao processo colonizador, desvalorizar as identidades locais e ir contra o fortalecimento da autonomia dos indígenas.

Nesta relação entre missionários e indígenas que intercalava aprendizagens, tensões e conflitos, Ordália Araújo (2019) destaca que entre as intencionalidades por trás das interações, acordos e concessões, consistiam na exploração de suas terras, conhecendo-as em sua totalidade, a fim de vincular esses territórios ao progresso e à civilização. “Além da conversão, os missionários almejavam a transformação do "habitat" indígena como espaço destinado aos objetivos do sistema do mundo moderno capitalista” (Araújo , 2019, p. 54).

No entanto, assim como aponta Araújo (2019), estes missionários, ao se tornarem observadores dos ambientes indígenas, foram igualmente influenciados em suas visões de mundo e cosmologias, gerando, uma relação de influências mútuas. Dessa forma, houve um intenso intercâmbio cultural, que acabou por afetar as crenças e os valores tanto dos missionários quanto dos próprios indígenas, gerando um intercâmbio de saberes. Esse processo

pode ser entendido como uma prática intercultural, na qual diferentes grupos culturais interagem e se influenciam mutuamente, criando novas formas de pensamento e expressão.

A partir da década de 1970, outras ONGs e associações também foram surgindo, delineando uma prática indigenista de oposição às instituições oficiais, por meio das quais, eram realizados trabalhos mais ligados à terra, à saúde e às políticas educacionais. Dentro desses exemplos, podemos apontar as Associações Nacionais de Apoio ao Índio, o Conselho Indígena de Roraima- CIR e o Conselho Indigenista Missionário- CIMI, ligado à igreja Católica.

Estas associações, mesmo que algumas tenham origem em ações missionárias, elaboravam políticas de defesa pela terra, neste sentido, Daniel Munduruku (2012) aponta que uma das razões se deve à difusão da Teologia da Libertação, marcadamente Latino- Americana, na qual novas bases filosóficas exigiam mudanças nas posturas da Igreja. Para Munduruku, esta nova lógica, pelo menos avançou no sentido de apoiar as demandas dos povos indígenas.

Os povos indígenas aprenderam com os não índios e estes aprenderam – talvez a contragosto em alguns casos – que os indígenas conseguiam absorver conceitos teóricos- como etnia, cultura, autodeterminação, autonomia, entre outros – e colocá-los em prática nas mesas de negociação política com as autoridades (Munduruku; 2012; p. 216-217).

Neste sentido, não seria correto afirmar que esta relação ocasionou um processo de aculturação, uma vez que, assim como defende Clifford Geertz (1973) este conceito sugere uma relação de assimilação cultural unilateral, na qual uma cultura dominante impõe seus valores e costumes a uma cultura dominada, sem que haja espaço para a reciprocidade e a coexistência de diferentes tradições. De acordo com Clifford Geertz (1973), a noção de "aculturação" supõe uma visão estática e simplista das culturas, como se elas fossem entidades homogêneas e isoladas umas das outras. Na realidade, as culturas são dinâmicas e se transformam continuamente, em decorrência das relações de poder, dos processos migratórios, das trocas comerciais e dos fluxos culturais em nível global. Os povos indígenas tiveram em sua essência a capacidade cultural de se mesclarem e produzirem novas formas de expressão, sem que isso signifique a perda da identidade ou da autonomia cultural.

Retornando ao que concerne à história da educação escolar indígena, dentro do cenário nacional da década de 1970, no auge da Ditadura Militar, emergiu um novo movimento de luta pelos direitos indígenas, principalmente pela demarcação de terras, saúde e educação escolar indígena. Estruturaram-se as primeiras organizações indígenas, como a formação do

Movimento Indígena Unificado, fundado em 1978, que sinalizava sua luta pelo fim da Ditadura Militar.

Entre as décadas de 1960 e 1980, o governo militar impôs um violento processo de perseguição e massacre aos povos indígenas. A Comissão Nacional da Verdade, criada em 2011 por meio da Lei 12.528 no intuito de investigar as violações dos direitos humanos cometidos durante o regime, estima que entre 1964 e 1988, 8.350 indígenas foram assassinados. Após também a abertura do Relatório Figueiredo -elaborado pelo procurador Jarder Figueiredo em 1968- para o acesso ao público em 2013, documenta diversas violações de direitos humanos e massacres contra povos indígenas durante o regime militar no Brasil. Em um de seus trechos, Figueiredo se refere aos crimes cometidos de violência e corrupção, afirmando que:

A crueldade com os indígenas só era suplantada pela ganância. No primeiro caso nem todos incorreram nos delitos de maus tratos aos índios, mas raros escaparam dos crimes de desvio, e apropriação ou dilapidação do patrimônio indígena. Não se pode avaliar o prejuízo causado ao SPI e aos indígenas diretamente durante tantos anos de orgia administrativa. Não temos capacidade para estimá-lo, nem por alto, devido às circunstâncias favoráveis em que os autores o ocasionaram. (Relatório Figueiredo, 1968, p. 4914)

Em outro trecho, Figueiredo relata a grande crueldade violenta contra os indígenas e a saída de um dos funcionários do SPI, o Fernando Cruz

saiu de Campo Grande devido ao que ele fez com os índios. Matou um rapaz, lá; tirou os olhos, a orelha, decepou o corpo. E ele, chorando, com um revólver na mão, disse ao Sr. Josias Macedo, que ia deixar uma carta por escrito contando tudo que havia acontecido no SPI e que ia depois suicidar-se. (Relatório Figueiredo, 1968, p. 411)

O Relatório Figueiredo, portanto, não apenas documenta os horrores sofridos pelos indígenas, mas também revela a falência moral e estrutural do sistema encarregado de sua proteção. A abertura desse documento histórico ofereceu aos indígenas a oportunidade de confrontar um passado obscuro, além de enfatizar a importância de garantir a justiça e a reparação para as comunidades indígenas que foram vítimas desse período sombrio da história nacional.

Gersem Baniwa (2019) destaca que essas violências estariam intimamente envolvidas ao projeto de desenvolvimento muito pregado pelos militares. Os projetos desenvolvimentistas de abertura de estradas, militarização das fronteiras e exploração mineral em terras indígenas, ocasionaram a morte de milhares de povos e a expulsão de suas terras que foram entregues aos grileiros de terras e a algumas empresas nacionais e internacionais. Para o autor, essa prática consumaria uma limpeza étnica, na qual os militares pretendiam eliminá-los da sociedade

brasileira “a fim de purificar e homogeneizar a composição identitária e racial do povo brasileiro” (Baniwa, 2019, p. 32).

De acordo com Nascimento (2014), com a ampliação das articulações democráticas, organizações indígenas participaram de uma mobilização em nível federal ocorrida em 1985, denominado de “o dia D”, comandado pelo Ministério da Educação, que teve como tema: “que escola temos e que escola queremos” (Nascimento 2014). Visto isso, “o dia D” foi um momento muito importante para a educação escolar indígena, já que pela primeira vez puderam manifestar suas reivindicações. Em uma de suas reivindicações, os indígenas estabeleceram que suas escolas devessem ter um currículo específico e diferenciado, respeitando as identidades étnicas dos vários grupos indígenas, voltando-se para a realidade e necessidades das comunidades.

Neste sentido, o papel da articulação política dos movimentos e organizações indígenas foi de fundamental importância para o estabelecimento dos seus direitos. Foi a partir dessas mobilizações, que em 1988 a Constituição Federal do Brasil passou a reconhecer a especificidade cultural das populações indígenas. O Art. 231 reconheceu “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, instituiu-se uma abordagem renovada para a interação com as comunidades indígenas presentes em nosso território, ao reconhecer sua natureza coletiva culturalmente diferenciada. Isso resultou na inauguração de uma perspectiva inédita para o país em sua totalidade, estabelecendo os fundamentos para a consagração dos direitos de uma sociedade pluriétnica e multicultural (Araújo *et al.*, 2006, p. 45).

Outro ponto a ser destacado é o Art. 210 da Constituição que ao utilizar a expressão “formas próprias de aprendizagem” aponta para uma série de novas práticas pedagógicas, assim, como para a produção da diferença e a busca por autonomia, indicando uma série de transformações que tem como base a escola indígena. (Herbetta, 2019)

Em 1991, diante do Decreto nº 26/1991, a educação escolar indígena passa a ser de responsabilidade do Ministério da Educação, que logo fortalece os Núcleos de Educação Indígenas junto às universidades para a criação da Coordenação Nacional de Educação Indígena. Ao se vincular a outros âmbitos federais, essa coordenação tinha como objetivo a regulamentação da educação escolar indígena e transformação da postura integracionista que

sempre marcou a legislação brasileira. A educação escolar indígena torna-se pauta diante do objetivo de proteção das organizações indígenas, do reconhecimento das diferenças e do direito do uso de línguas maternas nos próprios processos de aprendizagem. Esta portaria também rompe com o paradigma integracionista e reconhece os direitos dos povos indígenas à uma escolarização diferenciada que respeite as especificidades culturais. Para tal ruptura, o documento apresenta as seguintes considerações:

que, historicamente, no Brasil, a educação para as populações tem servido como instrumento de aculturação e destruição das respectivas etnias, reivindicando todos os grupos indígenas, hoje, uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitadas e reforçadas suas especificidades culturais; [...]
 Que com tais conquistas as escolas indígenas deixarão de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente, para se tornarem um novo espaço de ensino-aprendizagem, fundada na construção coletiva de conhecimentos, que reflita as expectativas e interesses de cada grupo étnico: que o objetivo dessa ação intergovernamental é garantir que as ações educacionais destinadas às populações indígenas fundamentem-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão do saber (Brasil, 1991)

De acordo com Grupioni (2006) ao encarregar-se da coordenação das iniciativas educacionais nas terras indígenas, o Ministério da Educação-MEC deu prioridade à elaboração de um documento destinado a estabelecer os parâmetros de uma política nacional para essa forma de educação. O objetivo era guiar a atuação das diversas agências envolvidas. Assim, em 1993, viu-se o lançamento do documento intitulado "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", o qual fundamenta a prática pedagógica em contextos culturalmente diversos por meio de princípios como a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem.

Assim como destaca Grupioni (2006) o documento, produzido pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, composto por representantes de órgãos governamentais e não governamentais envolvidos na educação indígena, incluindo professores indígenas, baseou-se em experiências inovadoras implementadas por organizações não governamentais que trabalham com diversos povos indígenas. Tais experiências surgiram no contexto da busca por alternativas de autonomia diante da política integracionista do Estado. Elas resultaram em um modelo exclusivo de formação para os professores indígenas, capacitando-os para assumir funções de ensino e gestão nas suas escolas. Esse modelo foi adotado pelo MEC como uma proposta a ser difundida em todo o país.

Seguindo esta lógica de grandes transformações, em 1996 surge um grande marco para a história da educação: a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo a educação escolar indígena, garantindo a participação das comunidades indígenas na formulação de programas educacionais, como também o desenvolvimento de programas, currículos e materiais didáticos diferenciados (Brasil, 1996).

Antes da Constituição Federal de 1988, a educação escolar indígena era praticamente inexistente no Brasil. O Estado brasileiro adotava uma política de assimilação cultural, o que resultava na negação da diversidade cultural desses povos. Segundo Nascimento (2014), havia uma grande insatisfação das lideranças indígenas em relação à massiva presença de professores não indígenas que se utilizavam de práticas pedagógicas homogêneas e excludentes. Baniwa (2006) aponta para as principais críticas dos indígenas aos processos educativos da escola:

- O modelo de ensino das escolas indígenas reproduz o sistema escolar da sociedade nacional.
- Normalmente, as diretrizes, os objetivos, os currículos e os programas são inadequados à realidade das comunidades indígenas.
- O material didático-pedagógico utilizado é insuficiente e inadequado, prejudicando as ações educativas.
- Não existe supervisão pedagógica adequada e eficaz nas escolas.
- As atividades educacionais nas escolas são prejudicadas diante da dificuldade de fixar os professores nas comunidades, fato que se deve à ausência de moradias dignas, transporte e alimentação para os mesmos e falta de programas de formação de professores indígenas locais.
- O material didático e a alimentação recebidos são insuficientes e não- convenientes e o seu fornecimento não segue uma programação sistemática.
- Devido à barreira linguística, os professores encontram dificuldades no desenvolvimento de seus trabalhos didático-pedagógicos e, conseqüentemente, o processo de alfabetização é prejudicado (Baniwa, 2006, p. 134-135).

A partir da Constituição Federal de 1988, que reconheceu e garantiu aos povos indígenas o direito à diferença e à autonomia, a educação escolar indígena passou a ser reconhecida como um direito desses povos. A LDBEN, em seu Art. 78, estabelece que “a educação escolar indígena será oferecida em níveis e modalidades diversificadas, segundo as características e necessidades de cada comunidade, e terá por objetivo o desenvolvimento integral da pessoa, a valorização de suas línguas e culturas e o fortalecimento de sua identidade

étnica”. Para garantir a efetivação desse direito, a LDBEN estabelece que a educação escolar indígena deve ser diferenciada, isto é, levar em conta as especificidades linguísticas, culturais e sociais dos povos indígenas. Além disso, a lei determina que a oferta de educação escolar indígena precisa ser feita em colaboração com as comunidades indígenas, por meio de processos de consulta e participação.

Observa-se, assim, ao final do Século XX, uma mudança significativa no tratamento dos direitos indígenas nos textos legais. Segundo Nascimento (2014) esta portaria além de garantir a educação básica de qualidade, específica e bilíngue, também estimulou a criação do Núcleo de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação nos estados brasileiros.

Este processo desencadeou uma onda de movimentos promovidos por lideranças intelectuais indígenas e indigenistas que criaram setores específicos para a gestão desta modalidade, resultando então, na criação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas- RCNEI que foi constituído pelo Comitê de Educação Escolar Indígena³, formado por educadores, antropólogos, pesquisadores, também pelo Ministério da Educação e participação de lideranças e professores indígenas de diferentes povos em 1998.

O objetivo do RCNEI foi o de oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, levando em conta os princípios da pluralidade cultural. A publicação fornece referências para a prática curricular de professores indígenas e não indígenas diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cada escola indígena.

Logo no ano seguinte, diante do cenário de conquistas da Educação Escolar Indígena, é criado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena- Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999- que tem como objetivo assegurar uma educação intercultural, específica e diferenciada, mantendo suas tradições e línguas maternas:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino

³ O Comitê de Educação Escolar Indígena foi reconstituído e reestruturado, passando a ser nomeado por Comissão Nacional da Educação Escolar Indígena e atualmente sendo formada por representantes de povos indígenas, da sociedade civil e do governo.

intercultural e bilingüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art. 2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I – sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística de cada povo;

IV – a organização escolar própria. Parágrafo único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação. (Brasil, 1999, p. 33)

Ao analisarmos toda a história da educação escolar indígena no Brasil, compreendemos que ao longo dos processos de luta e resistência, foi se consolidando sistematicamente uma educação intercultural, na qual foi estabelecido um processo ativo de comunicação e interação entre as diferentes culturas (Miranda, 2004). Esta relação intercultural se deu de diferentes maneiras, seja para encobrir ou minizar as diferenças culturais, seja para incluir e respeitar as diferenças culturais.

1.5 As discussões acerca da Educação Intercultural no Brasil

A educação escolar indígena emergiu como um tema político de grande relevância para os próprios indígenas, para o movimento indígena e para aqueles que prestam apoio a essa comunidade. Ela transcendeu, adquirindo destaque à medida que envolve uma variedade de participantes, instituições e recursos.

Diversos encontros, reuniões e seminários têm se tornado eventos frequentes para a análise da legislação educacional, para a proposição de currículos adequados à realidade das escolas indígenas, para a capacitação de professores indígenas e para a defesa do direito de receberem uma educação que esteja alinhada com suas necessidades e aspirações futuras. Nesse sentido, o foco não está mais na discussão sobre se os indígenas devem ou não ter acesso à escola, mas sim no tipo de educação que melhor atenderá às suas demandas.

A alteração na direção das políticas educacionais nos países latino-americanos, incluindo o Brasil, ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980, foi resultado das intensas lutas conduzidas por líderes indígenas, intelectuais e educadores, que resultou na proposta de uma educação intercultural centrada nas línguas e culturas específicas de cada comunidade.

A evolução da discussão sobre a educação escolar indígena reflete um movimento em direção à compreensão e implementação de uma abordagem intercultural. Segundo Pimentel da Silva (2017), a educação intercultural vai além da mera coexistência de diferentes culturas na sala de aula. Ela busca promover uma verdadeira troca de saberes, valores e perspectivas entre as culturas presentes no ambiente educacional. Nesse sentido, a interculturalidade não se limita à inclusão de elementos culturais indígenas nos currículos, mas propõe uma transformação mais profunda nos métodos pedagógicos, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de aprendizado e conhecimento presentes nas comunidades indígenas.

A partir das contribuições de teóricos como Baniwa (2017), observa-se que a interculturalidade na educação indígena visa superar a assimilação cultural, proporcionando um diálogo genuíno entre a cultura escolar e as tradições indígenas. Este enfoque busca reconhecer as especificidades culturais, linguísticas e cosmológicas dos povos indígenas, integrando-as de maneira respeitosa e enriquecedora ao processo educacional.

Diante disso, as demandas atuais dos povos indígenas indicam uma busca por uma educação que não apenas respeite suas identidades culturais, mas que também as fortaleça e as integre de maneira dinâmica ao contexto educacional. Essa mudança paradigmática reflete um entendimento mais profundo da importância da interculturalidade como um elemento essencial para a educação.

A concepção da Educação Escolar Indígena no Brasil tem se desenvolvido com base na organização de Territórios Etnoeducacionais, conforme estabelecido pelo Decreto nº. 6.861/2009. Segue alguns de seus trechos a seguir:

Art. 1º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena:

I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;

III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e

VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil. (Brasil, 2009, p.1)

Contudo, Silva (2001) destaca um notável problema na delimitação dos territórios indígenas onde as práticas educativas e escolares efetivamente ocorrem. Embora seja uma política que inaugura um novo momento no processo histórico de protagonismo escolar indígena, essa proposta, ao ser apresentada, suscitou uma série de críticas por parte de alguns povos indígenas, os quais argumentaram não terem sido consultados na formulação desse conceito. Em muitos casos, essas comunidades encontram-se organizadas em territórios que historicamente conflitam entre diferentes etnias, ou mesmo em áreas onde a identificação é desafiadora.

No entanto, durante o processo de desenvolvimento dos Territórios Etnoeducacionais, observou-se um crescente envolvimento e contribuição dos povos indígenas. Na I Conferência de Educação Escolar Indígena (I CONEI) realizada em 2009, ocorreram debates intensos relacionados à sua concepção. Nesse contexto, diversos grupos étnicos desempenharam um papel fundamental na consolidação de determinadas garantias legais do decreto.

O governo federal somente implantará os Territórios Etnoeducacionais com a anuência dos povos indígenas a partir de consulta pública ampla com a realização de seminários locais, regionais e/ou estaduais para esclarecimentos sobre a proposta de implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, avaliando a sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e Estados, considerando os novos marcos legais a serem construídos e os planos de trabalho dos Territórios Etnoeducacionais. O Governo Federal garantirá aos povos indígenas que não concordarem em adotar ou que ainda não definiram o modelo de gestão baseado nos Territórios Etnoeducacionais o envio de recursos de igual qualidade para a educação escolar indígena (Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena, 2009, p. 5).

Com a efetiva participação dos povos indígenas, os Territórios Etnoeducacionais tornam-se um mecanismo na busca por métodos educacionais alinhados às especificidades de cada comunidade. Isso inclui a ampliação da autonomia na definição de seus próprios currículos de ensino, aprendizado e escolarização, conforme ressaltado por Silva (2001).

Maher (2007) destaca a necessidade de um planejamento mais cuidadoso para programas educacionais voltados às especificidades linguísticas e culturais de grupos minoritários, especialmente os indígenas. Diante desse cenário, ressalta-se a importância crucial de as políticas públicas adotarem a interculturalidade como princípio norteador. A educação intercultural deve transcender a imposição de modelos externos e ser engendrada pelos próprios povos indígenas a partir de suas necessidades, valores e perspectivas culturais únicas. Essa abordagem não apenas respeita a diversidade cultural, mas também reconhece a capacidade das comunidades indígenas de serem agentes ativos na construção de seus próprios caminhos educacionais.

Ao promover a participação efetiva dos povos indígenas no desenvolvimento e implementação das políticas educacionais, a interculturalidade não apenas potencializa a autodeterminação dessas comunidades, mas também contribui para superar desafios históricos relacionados à imposição cultural e à falta de consulta prévia. Dessa forma, a promoção da interculturalidade não é apenas uma estratégia educacional, mas uma abordagem transformadora que reconhece e valoriza as múltiplas formas de conhecimento e saberes presentes nas culturas indígenas.

Nessa perspectiva, surge o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena- FNEEI como uma resposta direta aos desafios enfrentados pelas comunidades indígenas no Brasil, especialmente no que diz respeito à educação. Este espaço de interlocução é uma manifestação do compromisso democrático com a educação pública e o respeito à diversidade, preceitos fundamentais estabelecidos no Plano Nacional de Educação (PNE).

Uma das conquistas mais significativas do FNEEI foi a criação de uma ferramenta própria de mobilização e defesa dos direitos indígenas, impulsionada inicialmente por 120 professores indígenas de 33 povos de 11 estados. Organizado por vários professores indígenas, incluindo Gersem Baniwa, essa iniciativa representa o resultado de décadas de articulação dos representantes de diversos povos, que enfrentam a precarização da educação escolar em suas comunidades.

Hoje, com quase quinhentos participantes, representando diversos povos e regiões do Brasil, o FNEEI abraça uma ampla gama de vozes, desde estudantes do ensino fundamental até líderes comunitários, indígenas e não indígenas. Este protagonismo desempenha um papel fundamental na promoção da autonomia das comunidades indígenas, tendo voz ativa na

definição de políticas educacionais e na elaboração de currículos que promovam a educação intercultural.

Alinhado a isso, conforme destacado por Nascimento (2014), no Brasil, emergem pontos convergentes em propostas de educação bilíngue intercultural. Especialmente notável é a interseção entre concepções de cultura, diversidade cultural e educação entre os diferentes povos. Este esforço também se direciona à desestabilização das relações coloniais de poder. Nessa perspectiva, Baniwa (2017) aponta para a necessidade de novos paradigmas epistemológicos no âmbito da educação intercultural.

Em função disso, a prática de educação bilíngue intercultural que valoriza o pertencimento étnico e cultural é condição para a promoção de uma educação inter-epistêmica de longa duração, de acordo com reformas do Estado e das políticas educacionais e culturais da sociedade nacional capazes de superar as limitações teóricas e práticas das noções de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, ambas aprisionadas pela visão fragmentada e colonialista do saber e do poder disciplinar homogeneizador e autoritário. Uma educação pautada na perspectiva ontológica de inter-epistemologias e cosmopolíticas abarca a noção holística da epistemologia intercósmica, própria das ontologias indígenas. Nesse sentido, a educação bilíngue, intercultural, intercósmica aponta para a necessidade de construção de novos paradigmas epistemológicos e novas atitudes políticas e sociais da sociedade dominante e dos povos indígenas (Baniwa, 2017, p. 307).

Nesse sentido, a formação de professores indígenas possui um papel fundamental na construção de uma educação intercultural diferenciada e na promoção de práticas pedagógicas e currículos que respeitem e reflitam as necessidades e especificidades das comunidades indígenas. Ao participar ativamente na construção de suas próprias práticas metodológicas e seus próprios currículos, os professores indígenas asseguram que os conteúdos reflitam a diversidade cultural e atendam às necessidades locais.

Assim como destaca Nascimento (2014) o desenvolvimento do currículo bilíngue intercultural requer, adicionalmente, a integração de saberes oriundos da sociedade não indígena. Essa integração, sujeita à decisão das diversas comunidades e povos indígenas, é considerada essencial para a sobrevivência deles nos contextos de interação intercultural. O autor, ao citar Walsh (2000) ainda ressalta que, diante da necessidade de estabelecer um diálogo entre conhecimentos provenientes de culturas e posições de poder distintas, o currículo bilíngue intercultural, assim como todos os procedimentos e atividades a ele associados, deve buscar manifestar-se e consolidar-se em espaços intermédios de encontro e confronto, marcados pela dinâmica entre identidade e alteridade, em vez de simplificar-se à polarização entre o eu e o outro. (Walsh, 2000, p. 17 *apud* Nascimento, 2014)

A interculturalidade surge, nesse sentido, como um princípio fundamental, transcendendo a imposição de modelos externos e permitindo que as comunidades indígenas sejam protagonistas na construção de seus caminhos educacionais. Ao reconhecer e valorizar as múltiplas formas de conhecimento presentes nas culturas indígenas, a interculturalidade não apenas promove a autodeterminação, mas também contribui para superar desafios históricos relacionados à imposição cultural.

CAPÍTULO 2: A JORNADA DAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS NO BRASIL E A HISTÓRIA DO NÚCLEO TAKINAHAKÿ EM SUA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Este capítulo busca realizar uma contextualização histórica das licenciaturas interculturais indígenas no Brasil. Iniciando com uma análise das origens dessas licenciaturas, examina-se o papel desempenhado pelo movimento indígena e defensores dos direitos indígenas nas intensas lutas pela sua criação.

Ao abordar a formação de professores indígenas e o surgimento das Licenciaturas Interculturais, o capítulo destaca a insatisfação do movimento indígena com a predominância de professores não indígenas nas escolas, ressaltando a necessidade de uma mudança estrutural na educação escolar indígena. Explorando o contexto legal, a Constituição Federal de 1988 emerge como um marco legal, impulsionando transformações substanciais na construção da Educação Escolar Indígena liderada pelos próprios povos indígenas.

A segunda parte foca no Núcleo Takinahakÿ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG), destacando sua relevância na consolidação da Licenciatura em Educação Intercultural. A história do Núcleo é traçada desde sua criação em 2006 até os desafios e conquistas enfrentados, enfatizando figuras-chave que desempenharam papéis essenciais para sua consolidação. São explorados os princípios pedagógicos que fundamentam a Licenciatura, com ênfase na abordagem pedagógica inovadora, sensível às necessidades das comunidades indígenas.

O Núcleo Takinahakÿ, embora represente uma transformação significativa na educação indígena, enfrenta desafios contínuos que exigem avaliação constante para medir seu impacto nas comunidades, identificar áreas de melhoria e garantir a eficácia a longo prazo do programa. Este capítulo proporciona uma compreensão abrangente do desenvolvimento das licenciaturas interculturais indígenas no Brasil, delineando sua evolução histórica, desafios enfrentados e contribuições para a construção de uma formação que gere impactos sociais e atenda as demandas e especificidades de cada povo e comunidade. Contribui também, para que cada vez mais, professores indígenas assumam o seu papel e ocupem o espaço da educação intercultural para a consolidação de escolas que sejam de fato diferenciadas, bilíngues e específicas.

2.1 A formação de professores indígenas no Brasil

As Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil representam um marco

significativo na busca pela valorização e preservação das culturas e saberes das populações indígenas do país. No entanto, é importante destacar que a criação desses cursos não foi um processo unilateral, mas sim o resultado de décadas de lutas e mobilização por parte dos movimentos indígenas e indigenistas.

Organizações indígenas, lideranças e defensores dos direitos indígenas desempenharam um papel importante ao chamar a atenção para as deficiências do sistema educacional brasileiro em relação às populações indígenas. Eles denunciaram a falta de representatividade cultural nas escolas indígenas, a discriminação, a perda de línguas indígenas e a falta de professores qualificados que compreendessem as realidades das comunidades indígenas.

Nesse cenário, os povos indígenas reivindicavam o direito de atuar nas escolas indígenas, oferecendo uma educação que atenda suas próprias especificidades. Considerando o papel dos professores indígenas, sendo eles próprios membros das comunidades indígenas, e responsáveis em transmitir seus conhecimentos em uma relação assimétrica em relação aos conhecimentos do não indígenas. A luta desses professores indígenas para atuar nas escolas indígenas é um passo importante para a realização de uma educação escolar indígena bilíngue, específica e diferenciada.

Durante séculos a maioria dos professores nas escolas indígenas era formada por professores não indígenas, este quadro será gradativamente alterado com a possibilidade de formação de professores indígenas nos cursos de educação intercultural a partir dos anos 2000. Estudos do MEC/SECAD (2005) mostram que, até a década de 1980, quase a totalidade dos professores em escolas indígenas eram não indígenas, muitas vezes sem formação específica para lidar com a diversidade cultural e linguística dessas comunidades. Segundo o relatório do MEC/SECAD (2005), apenas cerca de 5% dos professores que atuavam em escolas indígenas pertenciam às próprias comunidades indígenas naquela época, o que evidenciava a imposição de uma educação alheia às realidades locais.

A partir da Constituição de 1988 e, posteriormente, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena em 1999, surgiram iniciativas voltadas para a formação de professores indígenas. Conforme Barros (2016), os cursos de educação intercultural resultaram, até 2015, na formação de mais de 20 mil professores indígenas em todo o Brasil, possibilitando que cerca de 80% das escolas

indígenas tivessem professores das próprias comunidades.

De acordo com Nascimento (2014), um dos catalisadores para a criação das Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil foi a crescente insatisfação das lideranças indígenas diante da predominância de professores não indígenas nas escolas, que muitas vezes recorriam a práticas pedagógicas homogêneas e excludentes. Essa insatisfação, também documentada por Baniwa (2006), se traduziu em uma série de críticas e desafios enfrentados pelos indígenas em relação aos processos educativos nas escolas indígenas. Segundo o autor, os problemas da educação escolar indígena persistem quando ofertada por pessoas não indígenas, pois carregam consigo a bagagem cultural e epistemológica alheia à realidade dos povos indígenas. Além disso, a gestão e a educação tradicional se chocam quando não respeitam os saberes ancestrais, relegando a cultura indígena a um segundo plano.

Conforme observado por Melià (1979), a educação indígena sempre foi caracterizada pela continuidade, enquanto a educação voltada para os indígenas frequentemente adotava uma abordagem de descontinuidade e ruptura. Isso significava que as crianças indígenas eram muitas vezes consideradas como "tábuas rasas", sem levar em conta seus conhecimentos prévios.

A luta pela criação das Licenciaturas Indígenas representa, portanto, uma oportunidade para ressignificar e reconhecer a escola indígena como um espaço de valorização cultural por meio de um diálogo intercultural. Essa abordagem impulsiona o desenvolvimento de processos e práticas sociais e serve como um elemento crucial na luta e empoderamento das populações indígenas em busca do reconhecimento de suas identidades e saberes (Nascimento, 2014, p. 102).

A necessidade de estabelecer licenciaturas indígenas no ensino superior reflete a aspiração de ampliar as possibilidades de organização das comunidades indígenas em relação à educação e ao ensino (Silva e Silva, 2020). Além disso, essas licenciaturas garantem o processo de valorização das culturas indígenas e formam professores e pesquisadores capazes de atender às diversas demandas sociais, políticas, ambientais e pedagógicas de suas próprias sociedades.

Como observa Baniwa (2013), ao longo dos últimos 25 anos, educadores, professores, gestores e várias lideranças indígenas têm buscado caminhos para a

transformação da escola indígena. No entanto, não existe um modelo único ou uma meta predefinida para o projeto de escola indígena, uma vez que cada povo a concebe historicamente com base em suas perspectivas contextualizadas e em suas especificidades culturais e linguísticas. Isso enfatiza ainda mais a importância das Licenciaturas Interculturais Indígenas como ferramentas flexíveis e adaptáveis para atender às diversas necessidades e realidades das comunidades indígenas em todo o Brasil.

Diante dessas dificuldades e da necessidade urgente de proporcionar uma educação que respeitasse a identidade indígena, as próprias comunidades indígenas passaram a demandar a criação de um modelo próprio de educação escolar. Esse movimento foi impulsionado por mobilizações indígenas que visavam garantir uma educação que preservasse suas culturas e línguas.

Conforme Pereira (2015), a batalha pela garantia do direito à educação escolar indígena diferenciada remonta ao período que antecedeu a promulgação da Constituição Federal de 1988. Em 1987, representantes de 27 entidades se uniram para elaborar um documento destinado às autoridades nacionais, um marco que ficou registrado durante o Encontro Nacional de Educação Indígena realizado no Rio de Janeiro. A finalidade desse documento era levá-lo à Assembleia Constituinte para que fosse incorporado à Carta Magna da República Federativa do Brasil. Mais tarde, essa conquista foi reconhecida no parágrafo 2º do Artigo 210 da CF/88, o qual estabelece que "O ensino fundamental regular, ministrado em língua portuguesa, assegurará às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem" (Brasil, CF., 1988, Art. 210, §2).

A Constituição Federal de 1988 trouxe avanços importantes para a educação indígena ao reconhecer, em seu texto, o direito à diversidade cultural e o respeito às especificidades dos povos indígenas. Além disso, destacou a importância da educação escolar indígena como um instrumento de valorização e preservação das culturas indígenas, ao garantir o direito à educação bilíngue e intercultural e a participação indígena na gestão educacional.

Após essa importante conquista, diversos dispositivos legais foram criados para promover uma educação escolar indígena mais inclusiva e respeitosa em relação às especificidades culturais e linguísticas dessas comunidades. Porém, assim como destaca Nazareno e Campos (2020), o que foi estabelecido pela Constituição Federal só foi

efetivamente implementado quinze anos depois, a partir do ano de 2003. Embora seja evidente que a educação dos povos indígenas, deva ser responsabilidade do Estado, as políticas públicas para alcançar os objetivos propostos dependeram muito mais da vontade política dos governos estaduais e federal, posteriores a 1988.

Um dos primeiros passos significativos para o início das transformações do cenário da educação escolar indígena foi dado com o Decreto n. 26 de 1991, que transferiu a responsabilidade pela educação escolar indígena da Fundação Nacional do Índio-Funai para o Ministério da Educação-MEC. Conforme Grupioni (2006), esse movimento representou uma mudança significativa, desmontando o modelo tutelar de agência única que estava em vigor até então.

No ano de 1993, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena foram estabelecidas pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, criado no MEC para orientar essa política. Essas diretrizes foram fundamentais para garantir a qualidade e a adequação da educação oferecida às comunidades indígenas.

Com o objetivo de regulamentar as bases para a educação escolar indígena, foi criada a Lei n. 9.394 de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que também trouxe importantes dispositivos relacionados à educação indígena. Os artigos n. 26, 32, 78 e 79 dessa lei estabeleceram as bases para a educação escolar indígena, reforçando a importância do respeito à diversidade cultural e linguística nas escolas indígenas. De acordo com Grupioni (2006) a LDBEN constituiu o direito ao uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem, mencionando, pela primeira vez, de forma explícita a educação escolar para povos indígenas. Neste sentido, a LDBEN regulamentou as diretrizes para a articulação dos sistemas de ensino e elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, com a finalidade de desenvolver currículos específicos e conteúdos culturais correspondentes de cada comunidade.

Em 1998, o Ministério da Educação elaborou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas- RCNEI, em resposta à Lei de Diretrizes e Bases. Esse documento definiu as diretrizes que orientariam a política educacional voltada aos povos indígenas no Brasil e teve a função de apoiar a formação de professores indígenas para a construção dos currículos das escolas indígenas.

A Resolução n. 3 de 1999 do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as

diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, assegurando a qualidade do ensino oferecido a essas comunidades. Tais diretrizes estabeleceram padrões que abrangiam diversos aspectos da educação indígena, incluindo currículo, métodos de ensino, formação de professores, gestão escolar e infraestrutura das escolas. O objetivo principal era assegurar que as escolas indígenas fossem locais onde a cultura, a língua e as tradições das comunidades indígenas fossem respeitadas e incorporadas ao processo educacional, contribuindo assim para a preservação da identidade desses povos.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação incluiu a meta 17, que previa a formulação de um plano para a formação de professores indígenas em nível superior. Essa medida buscava fortalecer a capacitação dos professores indígenas, para o fortalecimento de suas especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas. A implementação da Meta 17 tinha como objetivo direto abordar uma das principais lacunas na educação indígena: a formação de professores qualificados e culturalmente sensíveis. Ao formar professores indígenas em nível superior, o PNE reconheceu a importância de ter educadores que pertencem às próprias comunidades, compartilham suas vivências e compreendem profundamente suas necessidades.

Todos os dispositivos legais demonstraram o esforço dos movimentos indígenas e indigenistas por uma educação escolar indígena gerida por indígenas, em que todas as suas especificidades fossem valorizadas e respeitadas. Essas medidas representaram avanços importantes para a efetivação de uma educação escolar indígena bilíngue, intercultural e diferenciada.

Consequentemente, surgiu o desafio de qualificar e habilitar professores indígenas para atuarem nas escolas de suas próprias comunidades. Essa demanda de formação de professores indígenas ganhou força à medida que as comunidades indígenas se mobilizavam em prol de uma educação escolar que refletisse sua identidade e cultura.

O processo de mudança teve seu início durante o II Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, que ocorreu em 1989. Durante esse encontro, os participantes elaboraram um documento que delineou sua visão de uma escola ideal. Segundo esse documento, a escola ideal deveria ser profundamente enraizada na cultura de cada povo indígena, demonstrando respeito por seus costumes, tradições, línguas e crenças (CIMI, 1992, p. 7). Em resumo, a proposta era transformar a escola em um ambiente de aprendizado que

também promovesse autonomia, registro e valorização dos saberes tradicionais, rompendo com a longa história de invisibilidade, assimilação forçada e homogeneização das culturas indígenas nas instituições de ensino.

Em 2004, surge uma grande iniciativa educacional voltada para a educação escolar indígena e a formação de professores indígenas. O Projeto Trilhas do Conhecimento foi uma iniciativa que tinha como objetivo promover melhorias na educação básica indígena e ganhou destaque como uma das políticas públicas que buscaram aprimorar a formação de professores para atuarem em suas comunidades. Neste sentido, suas estratégias estavam voltadas para a inclusão de indígenas no ensino superior, mediando recursos financeiros e monitorando projetos de ação afirmativa em universidades brasileiras.

Antes desse cenário, os professores indígenas do Brasil eram formados principalmente por meio dos chamados "magistérios". Durante o período de 1995 a 2005, mais de três mil professores foram formados em nível médio por meio desses magistérios, que eram desenvolvidos por algumas secretarias estaduais de educação e apoiados por organizações não governamentais (Matos, 2013). No entanto, as Licenciaturas Interculturais Indígenas representariam uma mudança fundamental em relação a esse modelo. Por este motivo o Projeto Trilhas do Conhecimento buscou transformar essa realidade.

Ao contrário dos magistérios, as Licenciaturas Interculturais Indígenas tinham a finalidade de serem concebidas com base na ideia de uma escola indígena verdadeiramente apropriada pelas próprias comunidades indígenas. Essas licenciaturas visavam dar à escola um novo significado, transcendendo os parâmetros das instituições de origem ocidental. O objetivo era transformá-la em um instrumento de práticas interculturais, multilíngues e diferenciadas (Grupioni, 2006).

Além do financiamento, o Projeto Trilhas do Conhecimento organizou eventos, produziu materiais didáticos e conduziu pesquisas acadêmicas para intervir diretamente nos processos de participação de povos indígenas na educação superior. Um dos eventos significativos foi o Seminário "Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil," realizado em 2004, com apoio financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Embaixada da Noruega. Uma das principais discussões no seminário dizia respeito à necessidade de modificar a estrutura universitária para eliminar as relações hierarquizadas que frequentemente levavam ao afastamento dos estudantes

indígenas de suas comunidades e povos de origem. Essas relações hierárquicas resultavam em um distanciamento, integração forçada e exclusão social e cultural dos estudantes indígenas (Filho, 2004 *apud* Silva; Santos, 2012, p 50).

O seminário representou um importante marco na redefinição das discussões e reflexões sobre o acesso dos indígenas ao ensino superior e às licenciaturas interculturais. Durante esse evento, o antropólogo João Pacheco de Oliveira Filho enfatizou que para melhorar as oportunidades para os indígenas no sistema universitário não se limitava apenas à questão do acesso, mas também demandava a criação de instrumentos que assegurassem a permanência desses alunos no ensino superior. Esse seminário contribuiu para a formulação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), uma importante política governamental na formação superior indígena.⁴

Em 2004, esse movimento ganhou força com a intervenção da UNESCO, que promoveu discussões entre universidades, movimentos sociais e o governo sobre o ensino superior indígena. Em 2005, a Comissão Especial para Formação Superior Indígena (CESI), formada por entidades governamentais e não governamentais, elaborou as diretrizes político-pedagógicas que dariam base ao PROLIND. O programa foi oficialmente lançado após a publicação do Edital n.º 5/2005/SESU/Secad -MEC, como uma iniciativa cooperativa entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade -SECAD e de Ensino Superior-SESU do Ministério da Educação-MEC no Brasil. Seus objetivos consistem em oferecer suporte financeiro para programas de licenciatura concebidos com foco específico na preparação de educadores indígenas destinados a atuar em escolas indígenas. Tais programas são amplamente reconhecidos como licenciaturas indígenas ou licenciaturas interculturais. Como expresso no primeiro edital do ano de 2005, visavam

mobilizar e sensibilizar as instituições de ensino superior, com vistas à implantação de políticas de formação superior indígena e de Cursos de Licenciaturas específicas; mobilizar e sensibilizar as instituições de educação superior, com vistas à implantação de políticas de permanência de estudantes indígenas nos Cursos de Graduação; promover a participação de indígenas como formadores nos cursos de licenciaturas específicas.⁵ (Brasil, 2005).

A origem do PROLIND envolveu diversos atores e teve início quando a Comissão

⁴ Informações disponíveis em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/trilhas-de-conhecimentos/>. Acesso em agosto de 2023.

⁵ Edital Prolind n. 5, de 29 de junho de 2005.

Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), passou a pleitear junto ao MEC a implementação de políticas de apoio à formação universitária de professores destinados às escolas indígenas. Essas demandas surgiram da necessidade de expandir as oportunidades de ensino superior para as comunidades indígenas, indo além do financiamento de cursos preparatórios pré-vestibulares.

O programa busca capacitar os professores indígenas para atuarem como agentes de mudança em suas comunidades, fortalecendo a educação em línguas indígenas e promovendo a valorização das culturas locais. Isso não apenas melhoraria a qualidade da educação oferecida às crianças indígenas, mas também fortaleceria o sentimento de pertencimento cultural e étnico entre os alunos, ajudando a preservar as tradições e os conhecimentos ancestrais.

O PROLIND não opera como uma política de apoio contínuo; seus recursos financeiros são disponibilizados por meio da criação de editais que selecionam projetos de universidades públicas interessadas. Desde 2005, três editais foram lançados (Edital n.º 5/2005; Edital n.º 03/2008; e Edital n.º 08/2009) beneficiando um total 20 instituições de ensino superior, incluindo a Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás em 2008. Estima-se que, até 2010, 1564 professores indígenas estavam em formação em cursos financiados pelo PROLIND. A seleção dos projetos é conduzida por um Comitê Técnico Multidisciplinar, composto por representantes da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e o Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação.

Conforme Pereira (2015) em 2006, o MEC realizou o Seminário Nacional de Avaliação do PROLIND, em parceria com o Programa Trilhas de Conhecimentos, a FUNAI, a Universidade de Brasília (UnB) e outros parceiros. Nesse evento, foram debatidas as primeiras experiências dos cursos de licenciatura indígena e estabelecidas diretrizes para políticas públicas futuras na área.

O surgimento das primeiras licenciaturas indígenas no Brasil representa um marco na busca pela valorização e fortalecimento da educação escolar indígena. Inicialmente, esses cursos foram estabelecidos por meio de iniciativas autônomas de grupos ligados ao movimento indígena e indigenista. Isso ocorreu em resposta à urgente necessidade de atender ao ensino fundamental e médio nas aldeias, proporcionando uma educação mais alinhada

com as culturas e realidades das comunidades indígenas (Almeida, 2013).

É importante destacar que em 2001 a Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat) foi pioneira ao implantar o primeiro curso de licenciatura voltado para a formação de professores indígenas e em seguida, em 2003, surge a Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Roraima (UFRR) antes da publicação do primeiro edital do PROLIND. Esse foi um passo crucial na promoção da formação de professores indígenas que pudessem atuar em suas próprias comunidades, respeitando suas línguas e culturas (Barroso, 2013)

A partir da formulação do PROLIND, iniciaram-se discussões colaborativas envolvendo representantes indígenas, a Fundação Nacional do Índio (Funai) e o Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de expandir a oferta de licenciaturas interculturais em diversas universidades do país. Como resultado desse esforço conjunto, surgiram várias licenciaturas em diferentes estados, com destaque para o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima, que se tornou a segunda licenciatura intercultural do país.

Desde então, várias universidades brasileiras têm desenvolvido cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas em parceria com as próprias comunidades indígenas. Esses cursos são estruturados de forma a respeitar os calendários e ritmos culturais indígenas, além de incluir conteúdos que valorizam os conhecimentos tradicionais e a língua materna de cada etnia. A pedagogia utilizada também difere das abordagens tradicionais, promovendo a participação ativa dos estudantes indígenas e o respeito pelas suas formas de aprendizado.

A partir disso, a criação de licenciaturas indígenas se expandiu consideravelmente e, atualmente, segundo os dados levantados no e-MEC⁶, foram contabilizadas 26 licenciaturas de formação de professores indígenas no ano de 2023, sendo coordenadas em diferentes universidades e institutos federais, universidades estaduais e duas licenciaturas ofertadas em instituições de iniciativa privada.

⁶ Informações disponíveis em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em agosto de 2023

Tabela 1- Licenciaturas em Educação Intercultural no Brasil

Ordem	Curso	Instituição	Fundação
01	Faculdade Indígena Intercultural	UNEMAT	2001
02	Núcleo Isikiran de Formação Superior Indígena	UFRR	2002
03	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena	UFMG	2005
04	Curso de Pedagogia Intercultural Indígena	UEA	2005
05	Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena-NTFSI	UFG	2006
06	Formação Intercultural para educadores Indígenas	UFMG	2006
07	Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS)	UFC	2006
08	Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu	UFGD	2006
09	Licenciatura em Educação Básica Intercultural	UNIR	2008
10	Licenciatura Intercultural Indígena	UNOCHAPECÓ (Privada comunitária)	2009
11	Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena	UNEB	2009
12	Licenciatura Intercultural Indígena	UFPE	2009
13	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena	UNIFAP	2009
14	Licenciatura Intercultural Indígena	UECE	2010
15	Licenciatura Intercultural Indígena	IFBA	2010
16	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena	UNEAL	2010
17	Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanidé de Aratuba, Jenipapo-Kanidé e Anacé- LII-PITAKAJÁ	UFC	2010
18	Licenciatura Intercultural Indígena	UFMS	2010
19	Núcleo de Formação Indígena	UEPA	2011
20	Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica	UFSC	2011

21	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena	IFAM	2013
22	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani	UFES	2015
23	Programa de formação docente para a diversidade étnica (PROETNOS)	UEMA	2017
24	Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba	UFC	2017
25	Licenciatura Intercultural Indígena de Pedagogia Guarani	UNIVALI (Privada comunitária)	2018
26	Curso Cuiambá Pedagogia Intercultural Indígena Magistério Tremembé	UVA-CE	2018
27	Licenciatura Intercultural Indígena	UFT	2024

Fonte: e-MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em novembro de 2023

As licenciaturas interculturais, desde a sua fundação, vêm formando números expressivos de profissionais indígenas para atuar na educação escolar indígena. Cada licenciatura possui suas especificidades e programas de formação. Neste sentido, vale ressaltar que as licenciaturas podem se diferenciar bastante entre si: algumas podem atender exclusivamente a um povo como o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) que atende apenas os Tikuna, ou também a Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) que atende o povo Guarani e Kaiowá. Há também as licenciaturas que atendem dezenas de povos como é o caso do Curso de Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG) que atende atualmente cerca de 35 povos diferentes. Como também existem licenciaturas que atendem povos indígenas e quilombolas, como o Programa de Formação Docente Para a Diversidade Étnica da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Além disso, entre as licenciaturas interculturais já criadas, duas são de iniciativa privada comunitária, como a Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) e a Licenciatura Intercultural Indígena de Pedagogia Guarani da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) que funcionam sem fins lucrativos.

Dentre as instituições que atendem as licenciaturas interculturais, a Universidade Federal do Ceará (UFC) possui três diferentes cursos superiores em educação intercultural: o

Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS), a Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanidé de Aratuba, Jenipapo-Kanidé e Anacé (LII-PITAKAJÁ) e a Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba (LII-Kuaba).

A criação das Licenciaturas Interculturais Indígenas é resultado das demandas legítimas dos movimentos indígenas e indigenistas. Uma das principais premissas subjacentes a esses cursos é de que a educação escolar indígena deve ser ministrada por professores indígenas, que possuam um profundo entendimento das culturas, línguas e realidades das comunidades às quais servem. No entanto, ainda estamos muito distantes de ver essa premissa plenamente concretizada, diante dos inúmeros desafios estruturais, políticos e institucionais que persistem — questão que será discutida mais adiante com maior profundidade.

Cada uma dessas licenciaturas aborda não apenas a formação de professores indígenas, mas também a promoção de práticas interculturais e multilíngues. Isso cria um espaço enriquecedor de interculturalidade, onde estudantes indígenas compartilham saberes e conhecimentos, gerando um ambiente de convivência e interculturalidade. Em tese, as Licenciaturas Interculturais Indígenas surgiram como uma resposta à necessidade de transformar a educação indígena no Brasil, capacitando professores indígenas para oferecer uma educação mais inclusiva e sensível às especificidades culturais das comunidades indígenas. Esse movimento não apenas valoriza e preserva as culturas indígenas, mas também contribui para a efetivação de uma educação escolar indígena coordenada pelos próprios indígenas. A apropriação da educação escolar indígena como uma ferramenta de resistência confere um empoderamento a eles, “transformando essa instituição de origem ocidental em um instrumento a seu favor” (Grupioni, 2006 p. 48).

Uma das grandes importâncias desses cursos é que desempenham um papel de grande relevância na formação de profissionais preparados para a educação escolar indígena, contribuindo para a valorização da cultura tradicional e fortalecendo a identidade e a autonomia dos professores indígenas.

A formação de professores indígenas qualificados tornou-se, assim, uma necessidade primordial. Esses professores contribuem na revitalização das línguas indígenas, na promoção da autoestima e identidade cultural dos estudantes indígenas, e na construção de uma educação que seja relevante e respeitosa da diversidade cultural do Brasil.

A criação de escolas próprias para as comunidades indígenas reflete o debate sobre o protagonismo e a autogestão indígena na educação. Isso significa que as próprias comunidades indígenas têm o poder de propor e buscar realizar seus próprios modelos e ideais de escola, de acordo com seus interesses e necessidades imediatas e futuras. Isso representa uma tentativa concreta de transformar a "educação escolar para índio" em "educação escolar do índio" (Silva, 2000, p. 102).

É importante destacar que o desafio enfrentado pelas populações indígenas em relação ao ensino superior não se resumia à baixa escolaridade, mas à busca pelo reconhecimento e promoção de valores e visões de mundo diferenciados. A discussão não se limitava à inclusão social, mas à necessidade de construir uma universidade verdadeiramente intercultural (Trilhas de Conhecimento, 2004, p.8). Nesse contexto, a transformação da estrutura universitária deve ser orientada pelas relações de interculturalidade.

A socióloga e líder indígena Azelene Kaingang (2004) alertou para as contradições existentes entre um Estado que se declara multicultural, mas que na prática suprime as diferenças e não respeita a diversidade cultural. Ela defendeu a importância de políticas inclusivas de acesso às universidades, como as cotas, para compensar as práticas e políticas de exclusão. No entanto, ressaltou que a diversidade deve ser uma constante nas instituições de ensino superior, pois é por meio da introdução das diferenças que uma verdadeira relação intercultural pode ser estabelecida.

A licenciatura indígena surge como um projeto significativo que permite aos diferentes povos indígenas avançarem em direção aos interesses de suas comunidades. Isso ocorre porque as lutas pelo território não podem ser dissociadas da questão educacional. Para os indígenas, o território desempenha um papel crucial nas questões ambientais, econômicas e culturais.

Nesse contexto, a interlocução entre os saberes científicos e tradicionais facilita e estimula a criação de projetos específicos e diferenciados, planejados e concebidos pelas próprias comunidades, refletindo suas aspirações particulares. A formulação de projetos e programas adequados é realizada com base nas necessidades e contextos naturais, sociais e culturais das comunidades indígenas. Isso confere autonomia aos membros da comunidade para definirem suas demandas e abordagens, respaldando a valorização da cultura tradicional (Silva; Silva, 2020, p. 25).

No entanto, é essencial destacar que, apesar dos avanços, a licenciatura indígena ainda se depara com desafios persistentes, os quais as instituições precisam buscar ações afirmativas

para superar tais problemas. Muitos estudantes indígenas vêm de comunidades economicamente desfavorecidas, o que pode dificultar o acesso a recursos financeiros para a educação superior. Os custos com moradia, alimentação e material escolar podem ser altos, e nesse sentido, as universidades precisam buscar meios de assistência financeira adequados para ajudar esses estudantes a permanecerem nos cursos.

De acordo com Amaral e Baibich-Faria (2012), muitos estudantes indígenas também enfrentam o problema do isolamento cultural quando ingressam na universidade, já que frequentemente são inseridos em ambientes predominantemente não indígenas. Assim como destaca os autores, isso pode levar a uma sensação de “estrangeirismo” e dificuldades na adaptação. Além disso, suas línguas predominantes não é a língua portuguesa, portanto, as instituições precisam criar métodos efetivos para ser um espaço multilíngue. É importante destacar também, que boa parte das populações indígenas estão preocupadas em garantir seus territórios e assegurar as bases para a sua própria subsistência. Levar esses estudantes para as universidades, que em sua maioria ficam em zonas urbanas, fragiliza os territórios desses povos.

Em uma entrevista concedida para a revista do Núcleo Takinahakỹ, *Articulando e Construindo Saberes*, entrevista realizada pelos professores Elias Nazareno (UFG) e Maria Paula Menezes (CES/Coimbra) com o pensador e escritor indígena, Ailton Krenak, é destacada a preocupação da fragilização territorial. Krenak ressalta que para ele, a prioridade é fazer uma retomada de território e que é muito difícil pensar em colocar seus filhos, sobrinhos e netos dentro das universidades, sabendo que os mesmos estarão ausentes de suas aldeias⁷. Portanto, o que tem se observado, é que as instituições de licenciaturas interculturais estão mediando essas dificuldades a partir da criação de cursos voltados para práticas pedagógicas que viabilizam boa parte dos estudos dos discentes indígenas em seus territórios em que as aprendizagens também sejam vivenciadas em seu cotidiano, como forma de promover uma constante troca de conhecimentos com os demais membros da comunidade. Dentro dessas práticas, os docentes do curso de Educação Intercultural da UFG se deslocam até as comunidades indígenas, enquanto que os estudos nos campus universitários ocorrem apenas alguns meses do ano.

No caso da Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, por exemplo, o curso é

⁷ Entrevista “RACS - Revista *Articulando e Construindo Saberes* entrevista: Ailton Krenak”. Número Especial: *Epistemologias do Sul e Diálogos Interculturais*, Vol. 6, ano 2021.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1KgOWvXDkc&t=5s>. Acesso em: 11 de novembro de 2023.

organizado em etapas que se alternam entre o território indígena e a universidade. Durante grande parte do ano, os estudos e atividades pedagógicas são desenvolvidos nas próprias comunidades, com os docentes se deslocando até as aldeias. Já os encontros presenciais nos campi da UFG ocorrem concentradamente nos meses de janeiro e fevereiro, e novamente em julho e agosto, respeitando o calendário das comunidades e permitindo maior permanência dos estudantes em seus contextos socioculturais.

Embora a motivação fundamental das práticas de estudos em terras indígenas não seja a segurança territorial e sim a construção de matrizes curriculares para as escolas indígenas que contemplem seus conhecimentos e vivências interculturais protagonizadas por sábios e sábias indígenas e demais membros das comunidades, é importante salientar que os discentes se sentem mais seguros em realizar boa parte dos seus estudos em seus territórios. Nisso, o Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da UFG é uma referência nacional.

Assim como destaca Lima e Barroso (2013) os desafios são muito grandes. Muitos dos jovens indígenas fazem o curso com muitos sacrifícios pessoais, sofrendo grande discriminação. Porém, alguns intelectuais indígenas têm clareza de que o acesso às universidades é um instrumento valioso para sua própria resistência e transformação dos espaços. Nesse sentido, é importante um esforço maior das instituições em ouvir os estudantes e atender suas demandas.

Herbetta e Nazareno (2020) trazem uma discussão importante sobre a necessidade de garantir a permanência dos estudantes indígenas nas universidades. Não basta somente ter um aumento quantitativo considerável na inclusão de indígenas, caso não seja resolvido o problema da permanência dos estudantes indígenas nas universidades brasileiras. Além de um espaço específico para que os estudantes se sintam pertencentes ao espaço acadêmico, é necessário também o acolhimento. Assim como ressalta Tassinari (2016) *apud* Herbetta e Nazareno (2020), o estudante vivencia sentimentos de solidão na vida universitária e urbana, hostilidade em círculos de amigos, além da saudade da família que os afetam na concentração nos estudos.

Para Herbetta e Nazareno (2020), as dinâmicas universitárias não compreendem as formas próprias de cognição e cosmovisão dos diferentes povos indígenas, causando, neste sentido, uma violência epistêmica que desconsidera as diversas ontologias dos povos indígenas. Letícia Krahô (2019) revela seus encontros da graduação a partir da sua fala:

assim que ingressei na UFT, me deparei com muitos obstáculos e dificuldades.

Primeiro tive que me adaptar ao local longe de minha família, da minha cultura, o modo de vida era diferente, muito barulho na cidade, você anda com medo na cidade, todo um conjunto que não fazia parte do meu convívio. Na faculdade todas as disciplinas eram difíceis, teorias complexas, pois o português é minha segunda língua. (Krahô, 2019, p.39 *apud* Herbetta e Nazareno, 2020, p. 6)

É nesse sentido que Herbetta e Nazareno (2020) ressaltam a importância da Educação Intercultural. Uma educação superior diferenciada e multilíngue deve ter como objetivo ser um ambiente acolhedor, não somente no ponto de vista humanístico, mas também no âmbito epistêmico e político, favorável à compreensão das diferenças.

A ocupação de povos indígenas em espaços universitários pode por sua vez, contribuir para a construção de novas bases epistemológicas e inspirar a criação de novas práticas pedagógicas. Este movimento, pode ser visto como o que Mignolo (2008) configura de desobediência epistêmica, pois, implica questionar as normas, métodos e perspectivas que foram estabelecidos pelo sistema hegemônico de conhecimento. Isso envolve uma recusa em aceitar passivamente as estruturas epistêmicas que marginalizam, silenciam ou desvalorizam as vozes e saberes que não se alinham com a visão dominante, ou seja, uma forma de resistência intelectual e cultural, incentivando a diversidade de epistemologias e abordagens que reconheçam e respeitem a multiplicidade de formas de compreender o mundo. Isso implica não apenas desafiar as imposições epistêmicas coloniais, mas também construir novas formas de conhecimento que se originem das experiências e perspectivas das comunidades marginalizadas.

Isso contribui para o protagonismo e a autonomia das comunidades indígenas na produção de sua própria forma de educação escolar. Essa reflexão é fundamental para compreender o valor significativo da interculturalidade para as comunidades indígenas, à medida que buscam desenvolver uma educação escolar que se afaste da perspectiva colonial e caminhe em direção a uma abordagem decolonial ou contra colonial. Essa jornada é essencial para fortalecer suas culturas, promover suas línguas e preservar seus conhecimentos tradicionais.

2.2 O Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da UFG: contextualização histórica e trajetória de luta pela consolidação de uma Educação Intercultural

A partir do contexto de criação de Cursos em Educação Intercultural, que buscam suprir a necessidade de formar professores capacitados para a educação escolar indígena no Brasil,

surgiu o Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG), fruto das demandas e necessidade dos povos indígenas em relação a uma abordagem educacional mais adequada às suas realidades específicas. Este Curso em Educação Intercultural desempenha um papel importante na promoção da interculturalidade e no fortalecimento da educação indígena no país. Sua história está intrinsecamente ligada à evolução da educação escolar indígena e à luta pela valorização das culturas e línguas indígenas.

De acordo com o segundo Projeto Pedagógico de Curso (PPC, aprovado em 2019, p.29) o Núcleo Takinahakỹ foi criado em 2006, como uma resposta às demandas das comunidades indígenas expressas em reuniões nas aldeias e em seminários realizados na UFG. Em um desses seminários, realizado em 2005, os indígenas debateram sobre as necessidades e propostas educacionais, influenciando as concepções pedagógicas do curso que pretendiam construir.

Esses seminários tinham o objetivo de apresentar as partes já elaboradas do Projeto Político Pedagógico - PPP, organizadas por uma comissão de professores designada pela então Reitora da UFG, Profa. Dra. Milca Severino Pereira e, posteriormente, pelo Reitor Prof. Dr. Edward Madureira Brasil, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva. As matrizes curriculares, concepções sobre o Estágio, projetos extraescolares, temas contextuais e organização das etapas foram discutidos e definidos ao longo desses debates, que duraram dois anos. Após a finalização da proposta, o Projeto Político Pedagógico foi apresentado em todos os conselhos da UFG, começando pela Faculdade de Letras. A partir da criação desse curso, a Universidade Federal de Goiás iniciou um movimento em direção à democratização do acesso ao ensino superior para populações historicamente excluídas, tornando-se referência para políticas afirmativas futuras.

O ponto de partida para a institucionalização oficial da Licenciatura Indígena ocorreu após a primeira publicação do edital do PROLIND em 2008. Após isso, de acordo com Pereira (2015), a UFG nomeou uma comissão de professores competentes na área por meio de portaria, a fim de criar as condições necessárias para elaborar o projeto político-pedagógico do referido curso. Nesse sentido, o processo de criação do Núcleo Takinahakỹ começou a partir dos esforços dos professores e professoras da UFG, Maria do Socorro Pimentel da Silva, Joana Aparecida Fernandes Silva, Marco Antônio Lazarin, Dalva Eterna Gonçalves Rosa, Mônica

Veloso Borges e Leandro Mendes Rocha⁸, além dos diálogos, reuniões e seminários entre a reitora da UFG daquele período, a Profa. Dra. Milca Severino Pereira, e, posteriormente, pelo Reitor Prof. Dr. Edward Madureira Brasil, lideranças indígenas da região Araguaia-Tocantins e representantes de diversas instituições, incluindo professores/as da UFG, profissionais da Fundação Nacional do Índio (Funai), do Ministério da Educação (MEC), entre outros. Essas reuniões e debates permitiram identificar as necessidades e interesses das comunidades indígenas em relação à educação escolar. A comissão promoveu fóruns de debates na UFG e nas comunidades indígenas, tendo a participação de lideranças indígenas e também de secretarias estaduais responsáveis pelas escolas estaduais (Pimentel da Silva, 2017).

O primeiro Projeto Político Pedagógico do Curso foi elaborado em 2006 por uma grande equipe de professores não indígenas e lideranças indígenas, incluindo também especialistas e representantes do MEC e Funai. Atualmente a licenciatura segue o atual PPC que foi elaborado em 2019 por um grupo bem maior de autores, contando principalmente com a autoria dos discentes e egressos do curso.

O primeiro PPC nasceu depois de uma longa jornada de seminários e debates. Muitos debates foram feitos nas comunidades indígenas, para depois serem levados à instituição. Dentro dessas discussões, conforme o PPC (2019) nasceram as ideias acerca da composição das matrizes curriculares, as concepções de Estágio, a proposta dos Projetos Extraescolares e a

⁸ É relevante ressaltar a dinâmica na participação dos professores na elaboração deste curso. Alguns docentes desempenharam papéis ativos e continuam a contribuir até os dias atuais, enquanto outros, embora tenham sido parte fundamental do processo, permaneceram por um período mais curto: Maria do Socorro Pimentel atuou ativamente no curso e teve um papel fundamental na criação do curso, como também na elaboração de práticas pedagógicas inovadoras que serão mais detalhadas adiante no decorrer do capítulo. Professora Titular da Faculdade de Letras (FL) e do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) da Universidade Federal de Goiás (UFG), onde trabalhou até sua morte, em ensino, pesquisa e extensão desde 2002, foi Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG (2007 a 2012), coordenou o Curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar (2012 a 2016) e também da Ação Saberes Indígenas na Escola da rede UFG/UFT/UFMA (2013 a 2020); Joana Aparecida Fernandes Silva é doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (1998) e atua na área de Formação de professores indígenas, no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, da UFG, além de atuar no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFG; Mônica Veloso Borges é doutora em Linguística (Línguas Indígenas) pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2006), foi Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural, de 2012 a 2014. É Membro Titular da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) do MEC, representando a Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), de 2014 a 2019 até os dias atuais. É atual Coordenadora Geral da Ação 'Saberes Indígenas na Escola' - Rede UFG, UFT, UFMA, e Editora da Revista "Articulando e Construindo Saberes" - UFG (RACS), além de outras contribuições; Leandro Mendes Rocha que possui graduação em História pela Universidade de Brasília (1984), mestrado em História pela Universidade de Brasília (1988) e doutorado em Histoire des Societes Latinoamericaines - Universite de Paris III (Sorbonne-Nouvelle) (1996). Atualmente é professor Titular da Universidade Federal de Goiás e atuou no curso no Núcleo Takinahakỹ de Formação de Professores Indígenas da mesma universidade e teve grandes contribuições para a Educação Intercultural; Marco Antônio Lazarin e Dalva Eterna Gonçalves Rosa tiveram importantes contribuições no curso, no entanto, suas participações foram breves. Suas contribuições foram cruciais para a diversificação de perspectivas e enriquecimento do conteúdo do curso.

organização dos temas contextuais e das etapas na UFG e nas aldeias. Toda essa construção do curso durou dois anos. Após a proposta estar pronta, ela foi levada pela Dra. Maria do Socorro Pimentel e o Dr. Leandro Mendes Rocha para ser apresentada para todos os conselhos da universidade (Pereira, 2015).

Essas ações foram importantes, pois, marcaram a democratização do acesso ao ensino superior para aqueles que por tanto tempo foram invisibilizados e discriminados pela exclusão socioeconômica e epistêmica. Este movimento serviu de referência para as políticas de ações afirmativas que seriam adotadas mais tarde na UFG.

O Curso de Educação Intercultural teve sua criação formalizada através da Resolução n. 0011/2006/CONSUNI e deu início às suas atividades em 16 de janeiro de 2007 (Nascimento, 2012). Conforme o PPC (2019) o Núcleo Takinahakỹ foi criado com base nas experiências de cursos de formação de professores indígenas em nível de magistérios e nas experiências das primeiras licenciaturas interculturais do Brasil como o da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Vale ressaltar que o nome “Núcleo Takinahakỹ” dado ao núcleo, foi uma escolha eleita pelos autores e colaboradores de sua criação por conta do seu significado, que na língua Iny rybè dos povos Iny (Karajá), significa “estrela grande” (takina “estrela” + hakỹ “grande”), na fala feminina (PPC, 2019). A história do Takinahakỹ é central na cosmologia Iny. De acordo com Wahuka (2019), Takinahakỹ⁹ era uma grande estrela muito desejada por uma moça Iny. Um dia a estrela desceu até a terra e se apresentou para a moça em forma de um homem, porém, já muito velho. Muitos duvidavam da capacidade de Takinahakỹ por ter a aparência de um homem velho, porém ele demonstrou ter grande habilidade na pescaria e na roça. Até que um dia, Takinahakỹ tirou a sua pele velha, e se revelou como um homem jovem, forte e muito belo. Todos aqueles que duvidavam de Takinahakỹ ficaram surpreendidos. Takinahakỹ, o homem forte e belo deixou como ensinamento para os Iny o cultivo de muitas plantações da roça que antes não existiam, como melancia, abóbora, mandioca, macaxeira, batata-doce, cará, cana-de-açúcar, milho e amendoim e aqueles indígenas que duvidavam de sua capacidade não passaram mais fome.

A escolha do nome do Núcleo como “Takinahakỹ” não é apenas uma questão de nomenclatura, mas sim um ato de reconhecimento e respeito às línguas indígenas, os saberes e

⁹ Takinahakỹ é uma referência ao planeta Vênus, popularmente conhecido por “Estrela D’alva” em algumas tradições culturais.

à diversidade cultural dos povos indígenas. Além disso, o nome "Takinahakỹ" simboliza a importância das estrelas na cosmologia e na cultura dos povos indígenas, onde muitas vezes as estrelas têm papéis significativos em suas mitologias e tradições. Portanto, o nome "Núcleo Takinahakỹ" representa não apenas a instituição em si, mas também os valores de interculturalidade, diversidade, respeito e colaboração que permeiam seu trabalho na formação de professores indígenas e na promoção da educação intercultural.

Antes disso, na ocasião de inauguração do curso, ele foi originalmente intitulado como "Curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas". No entanto, o Ministério da Educação (MEC) aconselhou que os programas de graduação evitassem a inclusão do termo "licenciatura" em seus nomes, uma vez que esse título é conferido aos estudantes após a sua formatura, já que a licenciatura é um grau acadêmico do Ensino Superior. Portanto, houve a necessidade de uma alteração, e os professores e professoras realizaram reuniões para deliberar sobre um novo nome. A partir de setembro de 2012, o curso passou a ser oficialmente denominado "Educação Intercultural".

Nos primeiros anos do curso, a coordenação ficou sob a responsabilidade de Maria do Socorro Pimentel da Silva que desempenhou um importante papel na condução deste curso de janeiro de 2007 a junho de 2012. Maria do Socorro Pimentel da Silva, professora e doutora em linguística da UFG exerceu um trabalho de grande importância no Núcleo Takinahakỹ, deixando uma grande marca em sua trajetória. Ao assumir a coordenação do curso, de janeiro de 2007 a junho de 2012, ela não apenas orientou a estruturação e desenvolvimento da licenciatura intercultural, mas também contribuiu significativamente para a consolidação do Núcleo Takinahakỹ como um espaço de referência em Educação Intercultural. De acordo com Mesquita (2023), Maria do Socorro Pimentel da Silva revelou um protagonismo no campo da educação escolar indígena, na revitalização das línguas indígenas e nos projetos de bases epistêmicas inovadoras. No entanto, lamentavelmente, ela veio a falecer em 3 de maio de 2021 em decorrência das complicações da Covid-19. Maria do Socorro deixou um legado valioso através da dedicação do seu trabalho na formação de professores indígenas e para a educação brasileira como um todo.

Posteriormente aos anos de coordenação de Maria do Socorro Pimentel da Silva, a função de coordenação foi assumida pela Profa. Dra. Mônica Veloso Borges, que permaneceu no cargo até junho de 2014. Nesta data, o Prof. Dr. André Marques do Nascimento assumiu a coordenação do curso, sendo sucedido pelo Prof. Dr. Carlos Abs da Cruz Bianchi em junho de

2016. Em 2018, a coordenação passou a ser responsabilidade do Prof. Dr. Arthur Ângelo Bispo de Oliveira. Em 2020, a Profa. Dra. Liliam Abram dos Santos assume e em 2022, Profa. Dra. Aline da Cruz é eleita para a posição de coordenadora até 2024, quando é eleito como coordenador o Professor Andrey Nikulin e ficará até 2026.

Atualmente, o curso tem a participação de mais de 35 diferentes povos indígenas pertencentes a sete Territórios Etnoeducacionais dos estados de Goiás, Mato Grosso, Maranhão, Tocantins e parte de Minas Gerais, conforme se segue.

1. Tronco Tupi: a. Família Tupi-Guarani: Guajajara, Apyãwa/Tapirapé, Kawaiwete/Kayabi, Kamaiurá, Guarani; b. Família Juruna: Yudja/Juruna; 2. Tronco Macro-Jê: a. Família Jê: Panará, Mëmörtümre/Canela, Akwê-Xerente, A'uwê Uptabi/Xavante, Krêka/Xakriabá, Mentuktire, Panhĩ/Apinajé, Kanela do Araguaia, Krahô, Pyhcop cati ji/Gavião, Crêh cateh catiji/Krĩkati, Suyá, Kajkwakhrattxi/Tapayuna, Timbira; b. Família Karajá: Bero biõwa mahãdu/Javaé, Iny/Karajá, Karajá de Goiás e Ixÿbiõwa/Xambioá; c. Família Bororo: Boe/Bororo; 3. Família Aruak: Mehinaku, Waurá, Yawalapiti; 4. Família Karib: Kuikuro, Ikpeng, Kalapalo, Matipu e Bakairi; 5. Língua Isolada: Trumai; 6. Tapuia - falantes de língua portuguesa (remanescentes de quilombolas e povos Macro-Jê). (PPC, 2019, p. 18-19).

De acordo com Borges (2023, p. 85) “há no Curso uma enorme diversidade advinda das distintas situações sociolinguísticas, culturais, sociais e políticas dos trinta povos representados, que falam línguas dos dois Troncos Linguísticos do país e das maiores Famílias Linguísticas”. Desses sete Territórios Etnoeducacionais, os povos atendidos são falantes de línguas dos Troncos Tupi, Macro-Jê, Família Aruak, Família Karibe e língua portuguesa (PPC, 2019). “Há, ainda, alunos/as do povo Trumai, que falam Trumai, uma língua isolada do Estado do Mato Grosso” (Borges, 2023, p. 85).

Assim como destaca o PPC (2019), o curso busca atender às demandas das comunidades indígenas dessas regiões. A escolha dessas regiões se deve principalmente às relações econômicas, linguísticas, matrimoniais e que possuem laços e histórias entre si. O referido curso busca considerar as necessidades, os projetos e as propostas educacionais desejadas pelas comunidades indígenas, buscando criar uma educação escolar indígena que atenda demandas das comunidades.

2.2.1 Fundamentação epistêmica e pedagógica da Licenciatura em Educação Intercultural

Conforme o PPC (2019), o curso de Educação Intercultural conta com cerca de 300 estudantes indígenas, sendo a maioria professores e professoras atuantes em escolas indígenas dos estados de Goiás, Tocantins, Maranhão, Mato Grosso e parte de Minas Gerais.

O curso de Educação Intercultural aborda de forma aprofundada a realidade sociolinguística das comunidades indígenas envolvidas, incentivando uma discussão crítica sobre dois aspectos fundamentais: as políticas linguísticas voltadas para a revitalização e fortalecimento das línguas maternas nas próprias comunidades; e as políticas linguísticas aplicadas nas práticas pedagógicas.

Entre os povos indígenas presentes no curso, destaca-se a complexidade de sua diversidade linguística, como por exemplo, para os Tapuia. De acordo com Moura (2005) no contexto específico de Goiás, os Tapuia resultaram da congregação de diversos povos indígenas, que no primeiro momento histórico, foram reunidos os primeiros habitantes indígenas: Xavante, Xerente, Kayapó e Karajá, e mais tarde foram incorporados indígenas do povo Javaé e Kayapó durante os séculos XVIII e XIX. Para os Tapuia, o português não é apenas uma segunda língua, mas a língua mais utilizada no cotidiano, na educação e nas interações sociais. Historicamente, os Tapuia falavam línguas indígenas próprias, o entanto, devido às políticas de assimilação implementadas durante o período colonial, especialmente com a criação do Aldeamento do Carretão em 1788, houve uma imposição do uso exclusivo da língua portuguesa. Essas políticas visavam à assimilação dos indígenas, promovendo o uso do português e a adoção de hábitos e crenças europeias, muitas vezes proibindo o uso das línguas nativas e práticas culturais tradicionais.

De acordo com Nascimento (2019), as reformas implementadas pelo Marquês de Pombal, incluíram a imposição do português como língua hegemônica nos aldeamentos indígenas. Essas políticas linguísticas visavam à assimilação cultural dos povos indígenas, substituindo suas línguas nativas pelo português. Nascimento (2019) destaca que, embora essas medidas buscassem integrar os indígenas à sociedade colonial, elas também resultaram na perda significativa das línguas e culturas originárias. Os aldeamentos funcionavam como uma ferramenta de controle social, porém, mesmo nesse contexto, os indígenas neles aldeados não se colocaram passivamente diante das imposições coloniais, articulando formas de protagonismo e resistência

Como resultado dessas políticas, os Tapuia passaram a utilizar predominantemente o português, mas desenvolvendo uma variante conhecida como "Português Tapuia". Essa variante incorpora elementos fonológicos e lexicais das línguas ancestrais, servindo como um marcador de identidade étnica e resistência cultural (Lopes et al., 2019).

Embora haja no curso povos indígenas com o português como primeira língua, o curso possui políticas linguísticas voltadas para a prática pedagógica que valorizam e promovem as línguas indígenas tradicionais. Essas políticas são essenciais para garantir que, mesmo em contextos em que o português é dominante, as línguas indígenas não sejam apenas preservadas, mas também revitalizadas e fortalecidas através de métodos pedagógicos interculturais.

De acordo com o diagnóstico sociolinguístico realizado por docentes e discentes do curso e organizado pelo professor André Marques do Nascimento “Apontamentos sobre a situação sociolinguística de comunidades indígenas da região Araguaia-Tocantins e Xingu: olhares de docentes indígenas” (2017), as escolas indígenas desempenham uma função muito importante na preservação e promoção das línguas maternas, sendo uma ferramenta essencial para ensinar tanto a fala quanto a escrita. Tanto o português quanto a língua materna são considerados essenciais na formação dos professores, permitindo a comunicação com outros povos e a defesa de sua cultura. Contudo, o impacto da cultura não indígena nas comunidades é notável, com a adoção gradual de costumes dos não indígenas em detrimento dos costumes tradicionais.

Diante desse cenário, a formação de professores indígenas dentro do âmbito da Educação Intercultural, contribui para a valorização de sua língua materna, costumes e tradições, como também para a apropriação da Língua Portuguesa como instrumento de comunicação e participação mais ativa nos diferentes espaços da sociedade.

No âmbito das comunidades, a política linguística preconizada é a da preservação e manutenção de suas línguas maternas, reconhecendo a grande importância desse patrimônio cultural. Já nas práticas pedagógicas, as políticas linguísticas podem assumir diferentes abordagens, podendo ser bilíngues, trilíngues ou adotar outras modalidades, tudo isso de acordo com a realidade sociolinguística específica de cada comunidade e as necessidades identificadas em seu seio.

Essa abordagem flexível e contextualizada respeita a diversidade linguística e cultural das comunidades indígenas, permitindo que as políticas linguísticas sejam moldadas de acordo

com as demandas e aspirações de cada grupo, promovendo, assim, uma educação intercultural sensível às necessidades das comunidades indígenas.

Pimentel da Silva e Rocha (2006), ao detalhar o projeto de Educação Intercultural, apresentam e delinham os eixos e princípios estruturantes do curso. O curso em questão é baseado nos eixos da Diversidade e Sustentabilidade, fundamentados na realidade das sociedades indígenas, no reconhecimento da diversidade étnica, e na situação específica de cada comunidade em relação aos outros povos. O curso leva em conta os contextos culturais, sociolinguísticos, políticos e econômicos das sociedades indígenas, bem como suas interações cotidianas com a sociedade não indígena. Também considera os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas, as políticas linguísticas realizadas nas aldeias, os projetos societários em andamento e os projetos de médio e longo prazo para as comunidades. As reivindicações das comunidades para a valorização cultural e o envolvimento dos jovens em projetos societários são prioritários. Já os princípios pedagógicos do curso são a transdisciplinaridade e a interculturalidade, aplicados de maneira dialógica, integrando diferentes culturas e áreas do conhecimento.

Pimentel da Silva (2017) destaca que a libertação intelectual só será possível mediante à educação libertadora que se opõe plenamente à colonialidade do poder, do ser e do saber. A educação libertadora rompe com a concepção ocidental e hierarquizada de conhecimento e ciência. Por esse motivo, a autora pensa que para a promoção de uma educação intercultural, primeiramente se faz necessária a existência de “novos arcabouços teóricos, capazes de trazer para essa construção, os saberes indígenas” (Pimentel da Silva, 2017, p. 212) que estiveram por tanto tempo silenciados. Portanto, é a partir dessa necessidade de elaboração de novas bases epistêmicas que surge então a concepção da Pedagogia da Contextualização. A Pedagogia da Contextualização nasce a partir deste reconhecimento de diferentes contextos de produção de conhecimento, ou seja, significa “esticar” os diferentes saberes e conectá-los (Pereira, 2015).

Neste sentido que nascem também os Temas Contextuais, que, assim como sua dinâmica, tem origem na história de vida da professora do NTFSI, Maria do Socorro Pimentel da Silva, surgiram por meio de sua experiência como professora de uma escola indígena Karajá, na aldeia Itxalá, no Mato Grosso. Ao ministrar uma aula sobre coletivos, resolveu partir do conhecimento dos alunos Iny /Karajá utilizando os termos usados pelos próprios Karajá para nomear contextos pertinentes à cultura indígena Karajá (Herbetta, 2016).

Segundo as palavras de Pimentel da Silva (2016) o pensamento de Paulo Freire acerca da ideia da educação problematizadora inspirou o grupo de professores responsáveis pela criação do curso para a elaboração do ensino por meio de Temas Contextuais.

A filosofia da educação problematizadora, que nas palavras de Freire (1980, 2002) tem um importante papel: o de esclarecer e auxiliar na libertação da consciência humana, para que o sujeito tenha condições de assumir sua condição ontológica e social de modo a contribuir para a transformação da realidade. O estudioso concebe o processo educativo como um meio para promover a libertação da consciência e emancipação do sujeito humano, diferente daquele que ao domesticar cria uma falsa realidade, uma falsa crença aos olhos dos que se tornam objetos. Os fundamentos da educação problematizadora pensada por Freire tiveram e têm por objetivo esclarecer o educando de seu papel no mundo e levá-lo a perceber a presença da opressão para que possa lutar contra ela. O pensamento do estudioso inspirou, ao grupo de professores responsáveis pela criação do Curso de Educação Intercultural referido, a ideia do ensino por meio de temas contextuais. Estes não aceitam jamais a disciplinarização do conhecimento (Pimentel da Silva, 2016, 178).

Para Pimentel da Silva (2017) a ideia da educação problematizadora e libertadora, proposta por Freire, propõe de certo modo, uma oposição à colonialidade do poder e do saber. Deste modo, este modelo de educação pode romper com a concepção dualista e hierarquizada que sustentou, desde Descartes, parte da visão ocidental e cristã. Esta mesma concepção contribuiu também para a pedagogia da retomada, que emerge a partir da “necessidade de repensar a escola em todas as suas dimensões, desde sua raiz epistemológica até as práticas pedagógicas cotidianas, e as vitalidades dos lugares epistêmicos e protagonismo indígena” (Pimentel da Silva, 2017, p.206).

Os Temas Contextuais, inspirados a partir da Pedagogia da Contextualização, potencializam movimentações epistêmicas e se colocam em um profundo diálogo entre os saberes do conhecimento ocidental e disciplinar e os saberes indígenas que foram historicamente silenciados. De acordo com Pimentel da Silva (2017) o conhecimento deve ser contextualizado, superando possíveis hierarquizações oriundas da colonialidade do saber. Isso significa reconhecer que o conhecimento está presente em todos os lugares nos quais diferentes povos e suas culturas se desenvolvem, resultando em uma diversidade epistemológica e diferentes manejos de mundo. Assim como também destaca Herbetta (2019), os Temas Contextuais colocam em movimento questões que envolvem a relação entre o indígena e a contemporaneidade, o universo entre a aldeia e a cidade, e a complementariedade entre os saberes indígenas e não indígenas.

De acordo com Nazareno e Araújo (2017), os Temas Contextuais não devem ser limitados ao formato tradicional de conteúdos programáticos. Enquanto os conteúdos são vistos como contidos em um espaço ou tempo específico, os Temas Contextuais representam uma

expansão contínua do conhecimento, ultrapassando barreiras disciplinares e sendo alimentados por experiências vivenciadas no contexto dos alunos, professores e comunidade. Os autores ainda sugerem que, nessa perspectiva, a importância do conteúdo programático diminui, e o conhecimento contextualizado transcende as fronteiras entre conhecimento prático e teórico. Isso é visto como uma premissa fundamental para a criação ou ressurgimento de novas bases epistemológicas ou pluriépistemológicas, desafiando as limitações impostas por perspectivas epistemológicas unidimensionais.

Conforme o PPC (2019), a noção da pedagogia da contextualização se torna central para a operacionalização do Curso. A contextualização parte do princípio fundamental de que a situação em foco deve estabelecer uma conexão direta com as questões atuais enfrentadas pelas comunidades indígenas. Nesse sentido, a educação escolar indígena deve estar integralmente alinhada com as necessidades e demandas específicas de cada comunidade, assegurando que os aspectos contemporâneos da questão indígena sejam devidamente considerados e incorporados ao processo educacional. Nesse sentido, quando os temas são de pertencimento cultural, promovem diálogo entre as vozes presentes, que resgatam, amigavelmente, as ausentes, vitalizando, assim, os saberes milenares nesse movimento pedagógico. (Pimentel, 2017, p. 208)

Dias (2020) destaca que a tentativa de valorizar os saberes indígenas, através da ciência ocidental, acabou por aprisioná-los ao conhecimento científico, desvinculando-os de suas raízes culturais e, conseqüentemente, descaracterizando-os. Segundo os intelectuais indígenas, essa abordagem impede a atualização e preservação desses patrimônios. O resultado desse processo é a perda de valiosas experiências cognitivas e a marginalização das comunidades indígenas que fundamentaram suas identidades nesses saberes. A experimentação de construir conhecimentos por meio da contextualização, por sua vez, quebra com essa disciplinaridade, oferecendo uma perspectiva que valorize e articule os diferentes saberes. Conforme Dias (2020), os temas contextuais se apresentam no contexto da Educação Intercultural como alternativas às limitações e enquadramentos disciplinares que foram herdados da ciência moderna e ocidental. Desta forma, este modelo pedagógico acaba denunciando um padrão de hierarquização de saberes e indivíduos estabelecidos pelo modelo eurocêntrico de ensino.

Gilson Tapirapé, egresso do curso e que atualmente faz parte do corpo docente do curso em Educação Intercultural, explica que os Temas Contextuais são muito importantes para o fortalecimento da oralidade e para o fortalecimento do saber.

Os alunos começam a perceber o lugar do seu saber, inclusive, o lugar deles. Eles começam a perceber os espaços epistêmicos. Começam a entender que a escola não é o único espaço de ensinar. Começam a entender que a escrita não é o mais importante para a vivência dos seus saberes” (Tapirapé, 2022, p. 106).

É a partir desse contexto que surge no âmbito do curso, ganham destaque as discussões sobre transdisciplinaridade. De acordo com Pimentel da Silva (2019), as ideias de complexidade e transdisciplinaridade se opõem à fragmentação do conhecimento. Em vez disso, propõem uma nova maneira de pensar o conhecimento. A teoria da complexidade e a transdisciplinaridade incentivam a superação do pensamento dicotômico, promovendo uma forma de pensar baseada na conexão entre saberes.

Maria do Socorro Pimentel da Silva aborda a Teoria da Complexidade no contexto da educação, especialmente ao tratar de temas como saberes indígenas, interculturalidade e a decolonização do conhecimento. Inspirada nos pressupostos de Edgar Morin em sua obra *Introdução ao pensamento complexo*, sua análise reconhece que a realidade não pode ser compreendida de forma fragmentada, mas exige uma abordagem que considere a interconexão entre os fenômenos, as múltiplas dimensões do saber e a influência dos contextos socioculturais.

Edgar Morin (2005) desenvolve amplamente os conceitos de Teoria da Complexidade e Transdisciplinaridade, destacando a necessidade de superar o pensamento reducionista e fragmentado que domina as ciências e a educação moderna. Para Morin (2005), compreender o mundo em sua totalidade requer uma abordagem que conecte diferentes áreas do saber, considerando as inter-relações, os contextos e as incertezas.

A Teoria da Complexidade, segundo Morin (2005), propõe uma visão sistêmica e integrada da realidade, na qual os fenômenos são interdependentes, dinâmicos e contextualizados. Ele critica o pensamento linear e reducionista que busca decompor a realidade em partes isoladas, defendendo a necessidade de uma abordagem que contemple a interconexão dos elementos. Morin (2005) afirma que “a complexidade é o tecido de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2005, p. 13).

Essa abordagem implica reconhecer que o todo é mais do que a soma das partes, sendo necessário considerar as interações entre os elementos e as emergências que decorrem dessas interações. Para Morin, a complexidade não significa desordem, mas sim a coexistência de ordem, desordem e organização.

Morin conecta a Teoria da Complexidade à Transdisciplinaridade, um conceito que vai além das disciplinas isoladas e busca criar pontes entre elas. Ele argumenta que o conhecimento deve ser construído de forma integrada, conectando diferentes campos para enfrentar os desafios contemporâneos. Segundo Morin (2000), “a transdisciplinaridade não é um antídoto às disciplinas, mas um esforço para ir além delas, integrando-as em um contexto que lhes dá sentido” (MORIN, 2000, p. 58).

A transdisciplinaridade reconhece que problemas complexos, como as questões ambientais, sociais ou educacionais, não podem ser resolvidos com abordagens fragmentadas. Em vez disso, é preciso combinar conhecimentos científicos, filosóficos, culturais e artísticos, promovendo um diálogo entre saberes.

Em relação a educação escolar indígena, Pimentel da Silva (2017) recorre à Teoria da Complexidade para propor práticas pedagógicas que valorizem as matrizes epistêmicas indígenas como base para a elaboração de currículos escolares contextualizados. Ela argumenta que a educação indígena deve considerar as sabedorias ancestrais, compreendidas como formas de organização do conhecimento que se articulam com o meio ambiente, a espiritualidade e a coletividade.

Em seus estudos sobre a interculturalidade, Pimentel da Silva ressalta:

Os sistemas de saber indígena são complexos porque integram múltiplos campos — ecológico, espiritual, linguístico e sociopolítico. Essa integração precisa ser reconhecida para que se possa construir uma educação intercultural que dialogue com os princípios da complexidade" (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 212).

Essa articulação de saberes, que é central para a teoria da complexidade e a transdisciplinaridade, é o princípio fundamental da concepção de Temas Contextuais. Esses temas se baseiam nas noções de complementaridade e expansão dos conhecimentos. Os conhecimentos são também locais, e a realidade dos alunos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão construindo sobre o mundo. Para a autora, a partir do conhecimento local, temos mais oportunidades de expandir, aprimorar e acessar novos e antigos conhecimentos (Pimentel da Silva, 2019, p. 24).

De acordo com Pimentel da Silva (2020), as cosmovisões indígenas dialogam com a prática transdisciplinar, pois se pauta na proposta de reagrupar saberes para compreender o universo, conectando informações ao seu contexto. Para Pimentel da Silva (2020), a questão central é como integrar esse pensamento nas práticas pedagógicas interculturais. Esse

questionamento, em sua contextualidade, oferece desafios e inspiração para conceber a educação de maneira não compartimentada, diferentemente da tradição disciplinar. A abordagem transdisciplinar é vista não apenas como uma oposição à disciplinaridade, mas, sobretudo, considera as diferentes realidades socioculturais na produção do conhecimento.

Durante o século XVII, com a consolidação da ciência moderna e do racionalismo assentou-se a perspectiva metódica no qual a finalidade maior era dividir o objeto de estudo. Foi nesse momento que a disciplina surge e se consolida levando à disciplinarização do conhecimento e à especialização cada vez mais extrema que provoca então a hierarquização dos saberes fazendo com que o conhecimento ficasse aprisionado nas instituições acadêmicas (Dias, 2020). Nesta mesma perspectiva, Creuza Prumkwyj Krahô (2019) explica que o saber disciplinar é completamente descontextualizado com a realidade indígena. Enquanto a disciplina separa, os temas contextuais articulam os diferentes saberes.

Pimentel da Silva e Rocha (2006) destacam que a transdisciplinaridade, assim como indica o prefixo "trans", refere-se ao que está entre, através e além das disciplinas, com o objetivo de compreender o mundo atual e as relações entre os povos e pessoas, promovendo uma experiência intercultural. Na educação, a interculturalidade é um processo contínuo que integra teoria e prática, conceitos e suas múltiplas significações, resultantes do diálogo entre diferentes padrões culturais dos participantes no processo educativo. Para os autores, a verdadeira transdisciplinaridade ocorre quando compartilhamos nosso conhecimento, abandonamos a segurança da linguagem técnica e nos aventuramos em um domínio comum e coletivo. Não se busca anular o poder do saber, mas partilhá-lo, tornando-o explícito, discursivo e dialógico

Fazenda (1994) destaca que após os anos de 1970, discussões de conceitos de interdisciplinaridade e multidisciplinaridades passam a ganhar espaço na produção do conhecimento. Conforme Lima e Azevedo (2013), a discussão sobre interdisciplinaridade e multidisciplinaridade objetiva superar o pensamento positivista da superespecialização. Portanto, uma atitude interdisciplinar se caracteriza pelo vínculo entre o conhecer e o pesquisar. Nesse sentido, Dias (2020) destaca que, a partir desse momento, a interdisciplinaridade se dilui e nos faz notar que ainda que encoberta por uma fumaça disciplinar, começa a se fazer a transdisciplinaridade.

Em uma abordagem transdisciplinar, o movimento que se inaugura é centrífugo afastando do eixo de rotação os elementos constituidores dos saberes e apontando para

outras centralidades. A complexidade das dezenas de culturas em interação em ambientes de saber e aprendizagem favorecidos pelos temas contextuais na Educação Intercultural da UFG somente pode ser apreendida mediante a transdisciplinaridade (Dias, 2020, p. 44).

Para Nascimento (2019), a pedagogia da contextualização busca aspectos da transdisciplinaridade e coloca em discussão a preparação dos estudantes indígenas tanto para dentro como para fora da comunidade. A partir disso, é gerada uma ruptura com o modelo colonial, pois para os indígenas, não se separa homem e natureza. Nesse sentido, assim como destaca o autor, a busca por uma lógica decolonial gera uma nova perspectiva dor organização dos conhecimentos a serem trabalhados no contexto escolar.

Pimentel da Silva (2020) destaca também que a transdisciplinaridade requer a criação de uma base teórica da co-teorização, conforme argumenta Rappaport (2007), pois nossas teorias ocidentalizadas não se alinham necessariamente com as práticas pedagógicas indígenas. Muito já se discute sobre as epistemologias indígenas, mas pouco se compreende sobre os modos indígenas de organizar seus conhecimentos. As epistemologias indígenas nos oferecem uma plataforma para desafiar as fronteiras disciplinares estabelecidas pelas ciências modernas, já que as primeiras estão estruturadas de forma interligada, ou seja, não seguem a lógica da divisão e fragmentação dos saberes.

Pereira, Araújo e Nazareno (2018) percebem a transdisciplinaridade como uma práxis existente no cotidiano indígena, em seus conhecimentos e cosmologias. Para os autores, isso indica que a transdisciplinaridade é um saber que está presente entre os povos indígenas muito antes de estar em evidência nos meios acadêmicos.

A partir desse contexto da transdisciplinaridade, a pedagogia da contextualização (Pimentel da Silva *apud* Santos, 2020) procura enraizar o ensino no contexto local e nas realidades enfrentadas pelas comunidades indígenas. Ela busca construir pontes entre os saberes tradicionais e os conhecimentos acadêmicos, reconhecendo que o aprendizado deve ser relevante e aplicável à vida cotidiana dos estudantes indígenas.

Nesse sentido, os conhecimentos indígenas e outros conhecimentos são abordados por meio dos temas contextuais. Assim como ilustra o PPC (2019), a abordagem político-pedagógica proposta, através da exploração de temas contextualizados, desencadeia a expansão do conhecimento. Assim como destaca Pimentel da Silva (2016), quando esses temas são contextualizados com base em fundamentos epistêmicos interculturais, eles reforçam a

importância do estudo e do ensino da língua indígena. Para a autora, muitos desses temas, na realidade, não podem ser traduzidos de maneira adequada; alguns são de natureza sagrada, outros guardam segredos profundos. Traduzir esses temas muitas vezes resulta em perda de significado ou deturpação.

Considerando esse ponto de vista, Santos (2002)¹⁰ *apud* Zanini, Nazareno e Castelar (2020) destaca a importância da tradução intercultural, buscando criar inteligibilidade entre diversas formas de conhecimento e a não hierarquização entre as diversas formas de saberes. Porém, Zanini, Nazareno e Castelar (2020) consideram que existe uma grande complexidade e desafios nas relações interculturais, sendo muito mais contraditórias e conflituosas do que consensuais. É importante destacar isto, pois a tradução intercultural requer cuidados, já que as intraduzibilidades, segundo Zanini, Nazareno e Castelar (2020) exige uma compreensão mais completa, para evitar certas assimetrias e falsas epistemologias consideradas inconciliáveis.

Por outro lado, abordagens interculturais têm o potencial de fomentar a integração de diversos conhecimentos, promovendo colaborativamente a construção de saberes, em situações nas quais professores e alunos se engajam e comprometem, compartilhando seus próprios conhecimentos enquanto constroem novos em conjunto. Em alguns contextos, esses temas podem evoluir para uma perspectiva transcultural, devido às múltiplas interconexões epistêmicas envolvidas. São tópicos que se expandem e contribuem para a criação de novas bases epistêmicas (PPC, 2019).

Sendo assim, pode-se considerar que os temas contextuais elaborados pelo NTFSI revelam toda a potência da interculturalidade e transdisciplinaridade quando nos permitimos percebê-la em toda a sua dimensão transgressora. Essa abordagem possui uma problematização distinta da noção da disciplinarização, sendo um modo diferenciado de ensinar para atender até mesmo às demandas da comunidade e contribuindo para uma ação pedagógica da libertação cultural e intercultural (PIMENTEL DA SILVA, 2019).

¹⁰ A produção textual de Zanini, Nazareno e Castelar (2020) que faz referência a Boaventura de Sousa Santos foi elaborada em data anterior aos casos de denúncias de assédio sexual que vieram à tona. Vale ressaltar que, embora tenha sido incorporada parte das reflexões de Boaventura de Sousa Santos acerca da tradução intercultural, repudio veementemente quaisquer manifestações de assédio moral e sexual no âmbito acadêmico.

2.2.2 A estrutura física: consolidação de um lugar e pertencimento acadêmico

Até o ano de 2013, o curso de Educação Intercultural, que é integrado à Faculdade de Letras da UFG, tinha grande parte de suas aulas ministradas nas dependências do prédio da Faculdade de Letras, algumas aulas eram ministradas também na Faculdade de História. No entanto, essa situação apresentou desafios significativos devido à falta de um espaço físico próprio e adequado para atender às necessidades específicas do curso.

Nesse sentido, a ausência de um espaço físico dedicado ao curso trouxe consigo diversos problemas. Em primeiro lugar, a falta de uma infraestrutura especialmente projetada para as demandas da Educação Intercultural limitava a capacidade do curso de oferecer uma experiência educacional verdadeiramente intercultural e contextualizada.

Em vista disso, Célia Xakriabá (2018) traz discussão interessante sobre o sentimento de pertencimento. Para ela, demarcar o espaço acadêmico é de fato uma importante ferramenta de luta. Considera ainda, que para demarcar o espaço acadêmico como espaço de luta, além de refletir acerca da acessibilidade a esse espaço, é importante também pensar a noção de pertencimento. Se sentir pertencente ao espaço acadêmico, é o que representa a sua permanência na universidade. Pertencer-se, portanto, se dá a partir da inserção dos acadêmicos indígenas no âmbito acadêmico, desprovido de um sentimento de estrangeirismo, e possibilitando a afirmação de sua identidade como sujeito indígena. Sem os vínculos de pertencimento, podem surgir indiferenças e estranhamentos por parte dos membros indígenas, causando, portanto, a sua evasão na universidade (Amaral; Baibich-Faria, 2012). Pensando essas questões, em 2008, iniciaram-se os debates na UFG sobre a importância de se ter um prédio próprio em que os estudantes indígenas se sentissem em casa, tendo o seu próprio espaço na universidade. Levando a ideia adiante, a então coordenadora do curso, Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva e os demais representantes discentes indígenas, solicitaram junto à reitoria a construção do referido prédio.

Figura 1-Espaço físico do Núcleo Takinahakỹ



Fonte: <https://intercultural.letas.ufg.br/p/24593-predios-e-espacos>

A planta do prédio foi projetada pelo engenheiro Juracy Coelho de Oliveira, ex-funcionário da Funai, atualmente aposentado desde 2019. Juracy é um profissional com uma trajetória marcante, dedicada aos povos indígenas por meio de sua experiência em arquitetura e construção. Nascido em Aimorés-MG, aos 6 anos de idade foi morar com os seus pais em uma aldeia Krenak entre os municípios de Resplendor e Conselheiro Pena, à margem direita do Rio Doce. Sua infância foi vivida juntos aos Krenak, pois estudava na mesma escola que as crianças deste povo, proporcionando-lhe desde cedo um contato direto com os povos indígenas.

Sua formação como Engenheiro Civil se deu na década de 1980 pelo Instituto de Tecnologia do Governador Valadares/ Fundação Percival Farquhar, consolidando-se como um profissional qualificado. A partir daí, sua carreira na Fundação Nacional do Índio-FUNAI em 1986 desdobrou-se em uma série de realizações notáveis. Destacam-se seus feitos, como a autoria do projeto e gerenciamento da construção do Centro de Cultura e Convívio Indígena de Sobradinho-DF. Juracy também exerceu o cargo de Gerente de Contrato e Fiscalização em projetos relevantes, como a construção de escolas nos estados de Alagoas e Bahia, por meio de convênios com o Banco Mundial, Fundo Nacional de Desenvolvimento- FNDE e FUNAI. Sua atuação se estendeu por diversas regiões do Brasil, envolvendo a elaboração de projetos e construção de escolas, postos de saúde, centros culturais e fiscalizações em aldeias indígenas.

A contribuição de Juracy também se destaca em projetos como o Conjunto Cultural Coroa Vermelha, destinado aos índios Pataxó, em comemoração aos 500 anos do Brasil. O Centro Audiovisual de Goiânia-GO, o Museu do Índio, também idealizado por ele, busca criar espaços para o desenvolvimento de projetos culturais, treinamento de indígenas em novas técnicas de produção de mídias digitais e exposições artísticas e cinematográficas de diferentes culturas, contribuindo assim para a valorização cultural desses povos.

No serviço público, Juracy ocupou cargos de destaque, sendo Assessor de Planejamento e Superintendente Substituto da FUNAI em Manaus, no Amazonas, e Administrador Executivo Regional da Administração da FUNAI em Goiânia. Sua jornada como engenheiro civil na FUNAI perdurou até sua aposentadoria em 2019, tendo também desempenhado funções relevantes, como Chefe no Centro Audiovisual de Goiânia-GO.

Em uma entrevista com Juracy Oliveira, concedida a mim, o engenheiro revela sua participação na elaboração da planta do Núcleo Takinahakỹ da Universidade Federal de Goiás. O trabalho foi concebido em estreita colaboração com os professores da UFG e indígenas.

Fui convidado pelos professores UFG/Núcleo Takinahakỹ: Professora Doutora Maria do Socorro Pimentel da Silva, Professor Marco Antônio Lazarin, Professor Doutor Leandro Mendes Rocha. Tivemos reuniões em momentos diferentes e as primeiras conversas sobre o projeto de arquitetura do Núcleo Takinahakỹ. Não houve um compromisso formal através de contrato ou portaria e a liberação foi feita pelo presidente da Funai em uma reunião com Reitor da UFG. O convite aconteceu pelos professores da UFG e alguns indígenas que conheciam o meu trabalho em vários projetos de arquiteturas que haviam sido executados (Oliveira, 2024).

De acordo com Juracy, o primeiro passo da elaboração da planta foi antes, realizar reuniões com os professores que estavam envolvidos no projeto e que já tinham sistematizado as concepções iniciais do prédio o que eles queriam que fosse contemplado por este projeto em reuniões com alunos indígenas e outros professores do Núcleo Takinahakỹ.

O propósito desse projeto foi estabelecer um programa de necessidades para o Núcleo. A arquitetura proposta para o Núcleo Takinahakỹ UFG se caracterizou pela busca de um espaço com identificação no modelo de construções dos povos indígenas, utilizando materiais e formas tradicionais aliados às tecnologias atuais. Porém, sempre mantendo a simbologia e a organização conhecida e identificada pelas comunidades indígenas. Por isso, os elementos que formam a construção, tais como: cobertura, grafismo (em janelas e pisos), concepção espacial, cores e muitos outros elementos funcionam como tentativas de trazer para o centro a essência do significado das construções indígenas, objetivando, assim, criar um espaço para uma melhor convivência para as diversas sociedades indígenas que estudam neste núcleo, estabelecendo conforto e familiaridade nos espaços construídos (Oliveira, 2024).

Após a planta ser aprovada junto à Reitoria da Universidade e ao Ministério da Educação, em 2014 foi inaugurado o prédio do Núcleo Takinahakỹ, o qual representaria a importância de um espaço que reforça a identidade e as especificidades do curso de formação de professores indígenas.

Figura 2- Vista de cima da planta do prédio



Fonte: <https://intercultural.lettras.ufg.br/p/24593-predios-e-espacos>

O prédio é dividido em duas partes, em um bloco funciona a parte administrativa, sala de leitura, o Centro de Produção de Saberes Decoloniais (CPSD), laboratório de etnomatemática, sala coletiva professores e professoras, uma sala de rede, uma sala de coordenação e secretaria, uma sala de apoio e uma sala de reunião. Além disso há uma copa para professores e funcionários. No centro há um espaço coberto em formato de “Oca” indígena, e à sua frente um outro espaço em formato de teatro de arena.

Do outro lado, há o bloco de sala de aulas que conta com um miniauditório para 60 pessoas, três salas de aulas para 50 pessoas, laboratório de informática, laboratório de Etnobiologia, laboratório de Estudos Interculturais da Linguagem e Centro de Estudos de Línguas e Saberes Indígenas (CELSIN), sala de rede, almoxarifado e banheiros para os estudantes. Em julho de 2019 foi inaugurado nessa ala o Espaço Cultural, que mais tarde, após o falecimento de Maria do Socorro, passou a ser chamado de Espaço Wèkèdè Maria do Socorro Pimentel da Silva, que se tornou um espaço de conservação e exposição de objetos etnográficos doados por estudantes indígenas e professores do Núcleo Takinahakỹ, com a finalidade de manter a memória da história e tradição dos povos indígenas ao longo dos 16 anos da existência do curso, como também em uma importante homenagem à Professora Maria do Socorro, que deixou um importante legado para o curso.

Figura 3- Vista externa do Espaço Cultural Wèkèdè



Fonte: Instagram do Espaço Cultural Wèkèdè

Figura 4- Placa de entrada do Espaço Cultural Wèkèdè



Fonte: autoria própria

Figura 5- Vista interna do Espaço Cultural Wèkèdè



Fonte: autoria própria

Figura 6- Vista interna do Espaço Cultural Wèkèdè



Fonte: autoria própria

Atualmente, observa-se uma crescente insuficiência de salas de aula para acomodar o considerável número de alunos envolvidos no curso, cerca mais de 300. Embora a preferência dos estudantes seja receber suas aulas no espaço do Núcleo Takinahakỹ, eles frequentemente enfrentam desafios relacionados à infraestrutura e com a pouca quantidade de salas de aula. Isso ocorre porque, em muitos casos, eles ainda precisam se deslocar até a Faculdade de Letras, a Faculdade de História e ao Instituto de Matemática (IME), para ter acesso a salas maiores e instalações mais bem equipadas, como salas com recursos de projeção, necessários para o aprendizado. Além disso, a busca por auditórios maiores em outras faculdades para a realização de seminários e reuniões representa um desafio adicional à eficiência das atividades acadêmicas e administrativas do curso.

2.2.3 Estrutura organizacional e pedagógica

O curso iniciou suas atividades em janeiro de 2007, com a Dra. Maria do Socorro Pimentel da Faculdade de Letras como a primeira coordenadora. No primeiro ano, a licenciatura intercultural contou com um total de 59 alunos e alunas dos povos Gavião, Guarani, Javaé, Karajá, Karajá-Xambioá, Tapirapé, Tapuia e Xerente. A cada ano, o Núcleo Takinahakỹ demonstrou um compromisso contínuo e crescente com a diversidade, expandindo sua atuação para abranger um maior número de povos indígenas das regiões Araguaia-Tocantins e Xingu.

Há uma grande demanda dos povos indígenas por formação em educação intercultural, e o curso está constantemente trabalhando para atender a essas necessidades. Reconhecendo a importância de uma educação de grande diversidade cultural e linguística, o curso se adapta continuamente para incluir mais comunidades indígenas e responder às suas reivindicações. Esse compromisso é refletido nas estratégias adotadas, que buscam não apenas promover a interculturalidade, mas também garantir que a educação oferecida seja relevante e significativa para os contextos específicos de cada povo indígena. Esse esforço de ampliação resultou em uma representação mais abrangente das vozes e perspectivas das comunidades indígenas, permitindo que um número cada vez maior de povos tradicionais participasse ativamente da formação de professores indígenas, contando hoje com um total de 375 egressos no curso.

Conforme o PPC (2019), a licenciatura em educação intercultural tem duração de cinco anos, sendo divididos entre a Matriz Básica, com duração de dois anos, e as Matrizes Específicas, com duração de três anos, que os alunos escolhem ao final do segundo ano do curso. As Matrizes Específicas são constituídas pela *Ciências da Linguagem*, *Ciências da Cultura* e *Ciências da Natureza e Matemática*. São ministradas através dos temas contextuais, estudos complementares, pesquisa, informática e diversas tecnologias.

A matriz de Formação Básica engloba um conjunto de conhecimentos essenciais para diversas áreas de atuação, incluindo a produção de materiais didáticos, a criação de metodologias de ensino, a definição de abordagens educacionais, a implementação de políticas linguísticas, a pesquisa e o desenvolvimento de projetos societários alternativos. Além disso, ela também orienta a elaboração de projetos pedagógicos das escolas, que estejam em sintonia com as necessidades e a realidade das comunidades indígenas.

Os Temas Contextuais que compõem a Matriz Básica são:

Tabela 2- Temas Contextuais da Matriz Básica

Matriz Básica	Componente
	Conhecimentos Matemáticos 1
	Conhecimentos Matemáticos 2
	Cultura e Comércio
	Cultura, Saber e Decolonialidade
	Ecologia do Cerrado
	Educação Intercultural e Transdisciplinar
	Inglês Intercultural 1
	Inglês Intercultural 2

	Introdução à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
	Línguas Indígenas e o Português Brasileiro 1
	Línguas Indígenas e o Português Brasileiro 2
	Manejo do Mundo e Escolarização
	Multimeios 1
	Multimeios 2
	Natureza e o Mundo Vivo
	Português Intercultural 1
	Português Intercultural 2
	Português Intercultural 3
	Português Intercultural 4
	Introdução a Metodologias de Pesquisa
	Saúde Indígena

Fonte: PPC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Intercultural**. UFG. 2019.

Assim como destaca o PPC (2019), durante esse período de formação, os estudos sobre os princípios pedagógicos da educação intercultural e transdisciplinar, que fundamentam o processo formativo dos estudantes, são iniciados. Isso inclui também os conhecimentos básicos que compõem os diversos campos do saber.

Já as Matrizes Específicas, embora busquem o aprofundamento em campos específicos do conhecimento, não são isoladas e dialogam entre si, considerando o princípio da transdisciplinaridade. Ao final da formação, essas matrizes determinam as habilitações específicas dos estudantes indígenas.

Dentro desse amplo espectro, as matrizes específicas, nomeadamente *Ciências da Natureza e Matemática*, *Ciências da Cultura e Ciências da Linguagem*, desempenham papéis distintos e complementares. De acordo com o PPC (2019) a matriz das *Ciências da Cultura* se concentra no diálogo entre as diferentes culturas e aprofunda nas dimensões sócio-históricas, geopolíticas, ambientais, dos direitos indígenas, da justiça, economia e sustentabilidades, de maneira profundamente ligada às perspectivas epistemológicas e experiências indígenas. Reconhecendo a escola como um local onde os conflitos se manifestam, mas também como um espaço privilegiado para a produção de conhecimento, cria novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade. Além disso, enfatiza o diálogo intercultural, sendo, portanto, interepistêmico, entre indígenas e não indígenas, e se concentra no diálogo entre a valorização das culturas indígenas, garantida constitucionalmente, e os projetos educacionais que visam aprimorar a qualidade de vida dos povos indígenas.

Os de Temas Contextuais que compõem a Matriz de *Ciências da Cultura* são:

Tabela 3- Temas Contextuais da Matriz Específica das Ciências da Cultura

Matriz Específica das Ciências da Cultura	Componente
	Saberes e Fazer Sociopolíticos
	Alimentação e Saúde Indígena
	Conhecimentos Matemáticos 3
	Cosmologia e Transdisciplinaridade
	Cosmopolíticas e Outras Socialidades
	Dinâmicas e Simbolismos do Corpo
	Direitos Indígenas
	Práticas Corporais
	Inglês Intercultural 3
	Inglês Intercultural 4
	Línguas Indígenas 1
	Línguas Indígenas 2
	Línguas Indígenas 3
	Línguas Indígenas 4
	Línguas Indígenas 5
	Línguas Indígenas 6
	Trabalho, Mercado e Interculturalidade
	Modalidades e Práticas de Ensino
	Multimeios 3
	Musicalidades Decoloniais
	Produção de Material Didático
	Pluriepistemologias e Crítica às Dicotomias Ocidentais
	Português Intercultural 5
	Português Intercultural 6
	Português Intercultural 7
	Português Intercultural 8
Português Intercultural 9	
Português Intercultural 10	
Processos de Territorialização e Sustentabilidade	
Registro e Documentação dos Saberes	
Projeto Extraescolar 1	
Projeto Extraescolar 2	
Projeto Extraescolar 3	
Projeto Extraescolar 4	
Projeto Extraescolar 5	
Defesa de Projeto Extraescolar	

Fonte: PPC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Intercultural**. UFG. 2019

Por sua vez, *Ciências da Linguagem* apoia o ensino e a aprendizagem de línguas indígenas e da língua portuguesa, explorando a relação intrínseca entre línguas e culturas na construção da identidade étnica. Essa matriz também promove a alfabetização cultural e intercultural, bem como valoriza o uso oral das línguas indígenas, reconhecendo a importância dessa dimensão linguística. Neste sentido, esta matriz possui dimensões teóricas e pedagógicas da educação intercultural, documentação e descrição linguísticas, políticas linguísticas e educacionais, e planejamento e direitos linguísticos. A área de Ciências da Linguagem concentra-se em uma proposta pedagógica que apoia os programas de valorização linguístico-cultural dos povos indígenas (PCC, 2019, p. 50).

Os Temas Contextuais que compõem a Matriz de *Ciências da Linguagem* são:

Tabela 4- Temas Contextuais da Matriz Específica das Ciências da Linguagem

Matriz Específica da Linguagem	Componente
	Epistemologias Interculturais
	Práticas Corporais
	Grafismos e outras Linguagens
	Inglês Intercultural 3
	Inglês Intercultural 4
	Léxico: Significado e Relações Sociais
	Linguagem Escrita e suas Funções Sociais
	Oralidade e suas Funções Sociais
	Línguas Indígenas 1
	Línguas Indígenas 2
	Línguas Indígenas 3
	Línguas Indígenas 4
	Línguas Indígenas 5
	Línguas Indígenas 6
	Línguas Indígenas como 1ª e 2ª Línguas
	Conhecimentos Matemáticos 3
	Modalidades e Práticas de Ensino
	Multimeios 3
	Musicalidades Decoloniais
Produção de Material Didático	
Políticas Linguísticas e Direitos linguísticos	
Português como 1ª e 2ª Línguas	
Português Intercultural 5	
Português Intercultural 6	
Português Intercultural 7	
Português Intercultural 8	

	Português Intercultural 9
	Português Intercultural 10
	Processos de Alfabetização
	Contatos e Fronteiras Sociolinguísticas
	Projeto Extraescolar 1
	Projeto Extraescolar 2
	Projeto Extraescolar 3
	Projeto Extraescolar 4
	Projeto Extraescolar 5
	Defesa de Projeto Extraescolar

Fonte: PPC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Intercultural**. UFG. 2019

Já a *Ciências da Natureza e Matemática* de acordo do o PPC (2019) se aprofunda nas dimensões científicas, teóricas e práticas da relação entre o universo, seus elementos constituintes e as forças que interagem para sua existência, incluindo a espécie humana e suas relações com o ambiente. A área de Ciências da Natureza e Matemática envolve o estudo de percepções culturalmente situadas de cosmos, tempo/espaço, meio ambiente, bem viver e sustentabilidades, assim como do conhecimento científico contemporâneo.

Os Temas Contextuais que compõem a Matriz de *Ciências da Natureza e Matemática* são:

Tabela 5- Temas Contextuais da Matriz Específica das Ciências da Natureza e Matemática

Matriz das Ciências da Natureza e Matemática	Componente
	Conservação da Natureza
	Diversidade da Vida
	Práticas Corporais
	Estudos Contemporâneos em Etnociências
	Impactos Ambientais e Gestão Territorial
	Inglês Intercultural 3
	Inglês Intercultural 4
	Saberes Locais e Ensino de Ciências
	Línguas Indígenas 1
	Línguas Indígenas 2
	Línguas Indígenas 3
	Línguas Indígenas 4
	Línguas Indígenas 5
	Línguas Indígenas 6
	Conhecimentos Matemáticos 3
	Modalidades e Práticas de Ensino
	Multimeios 3

	Musicalidades Decoloniais
	Produção de Material Didático
	Português Intercultural 5
	Português Intercultural 6
	Português Intercultural 7
	Português Intercultural 8
	Português Intercultural 9
	Português Intercultural 10
	Quantificações e Relações Socioeconômicas
	Saberes e Fazeres Matemáticos Locais
	Saberes Matemáticos Interculturais
	Sistema de Orientações e Medidas
	Transformações Químicas e Saberes Locais
	Projeto Extraescolar 1
	Projeto Extraescolar 2
	Projeto Extraescolar 3
	Projeto Extraescolar 3
	Projeto Extraescolar 4
	Projeto Extraescolar 5
	Defesa do Projeto Extraescolar

Fonte: PPC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Intercultural**. UFG. 2019

No quadro dos Temas Contextuais do Núcleo Específico, que são desenvolvidos em cada Matriz Específica, também são trabalhados, em conjunto, os Temas Contextuais do Núcleo Comum. Esses Temas Contextuais de Núcleo Comum garantem uma base de conhecimento para todos os alunos, independentemente de sua área de especialização. São Temas Contextuais como Práticas Corporais, Musicalidades Decoloniais, Modalidades e Práticas de Ensino, Produção de Material Didático que foram integradas e todas as Matrizes Específicas para compor na formação dos professores indígenas.

Além dos temas de Núcleo Comum, há também os Temas Contextuais de Estudos Complementares que têm como objetivo fortalecer as atividades desenvolvidas ao longo do processo de formação dos estudantes indígenas. Esses estudos visam proporcionar aos alunos as condições necessárias para expandir e valorizar seus conhecimentos, promovendo a interação com diferentes realidades.

De acordo com as ementas contidas do PPC (2019), eles são compostos por Temas Contextuais como: *Multimeios* que são temas focados no domínio das tecnologias da informação e comunicação pelos estudantes indígenas, com ênfase especial na aplicação desses recursos em suas práticas acadêmicas e docentes; O *Inglês Intercultural* que é destinado ao

estudo de recursos e práticas da língua inglesa, com destaque para habilidades básicas de leitura, escrita e tradução, de forma contextualizada e levando em conta as habilidades multilíngues dos estudantes; O *Português Intercultural* que é centrado no estudo da língua portuguesa como a principal língua de relações interculturais entre os povos indígenas brasileiros, por meio de práticas orais, escritas e multimodais, adaptadas às necessidades contemporâneas dos estudantes indígenas. Visa tanto a ampliação de seus repertórios linguístico-discursivos quanto o suporte às suas práticas docentes nas escolas indígenas; O Tema Contextual de *Línguas Indígenas* que está focado no estudo das línguas indígenas, com ênfase em sua valorização na contemporaneidade. Tem como principal objetivo criar espaços para o conhecimento aprofundado das diferentes línguas, seus recursos comunicativos e discursivos, bem como para reflexões metalinguísticas, fornecendo uma base sólida para suas práticas docentes; E por fim, o tema de *Conhecimentos Matemáticos* que bordam de forma contextualizada os conhecimentos relacionados a números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação, visando fundamentar o trabalho dos estudantes nos temas contextuais e em suas práticas docentes nas escolas indígenas.

Dentro dessa estrutura, é fundamental destacar a presença da Prática como Componente Curricular (PCC), um elemento fundamental para a formação desses professores na prática de elaboração didática e gestão escolar. Este componente é dedicado à produção de materiais didáticos e à criação de projetos político-pedagógicos que desempenham um papel de grande importância no contexto da Educação Intercultural.

Através da Prática como Componente Curricular, os futuros educadores têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos nas matrizes de Formação Básica e específicas em contextos reais de sala de aula e gestão escolar. Isso significa que eles podem desenvolver e testar estratégias pedagógicas, criar materiais didáticos sensíveis à cultura e às línguas indígenas, além de elaborar planos educacionais que atendam às necessidades específicas das comunidades indígenas.

Essa abordagem prática e orientada para a aplicação efetiva do conhecimento é essencial para a formação de professores interculturais altamente competentes, capazes de enfrentar os desafios complexos que envolvem a educação em contextos indígenas. Portanto, a Prática como Componente Curricular desempenha um papel importante na preparação dos professores indígenas para uma atuação na educação escolar intercultural indígena.

O curso está organizado a partir de um modelo de formação que se caracteriza por alternar períodos de estudo na instituição acadêmica com períodos de Estudo em Terras Indígenas e prática de vivência nas comunidades de origem dos estudantes. Dessa forma, o curso se organiza em encontros presenciais anuais, sendo as Etapas de Estudos na UFG, que acontecem nos meses de janeiro-fevereiro e julho e agosto, no Campus Samambaia, em Goiânia (GO), que duram cerca de um mês, e as Etapas de Estudos em Terras Indígenas, que se realizam nos demais meses do ano, nas aldeias de origem dos estudantes e que duram em média de 7 a 15 dias, dependendo do número de alunos, turmas e logística de deslocamento entre as aldeias.

De acordo com o PPC (2019), durante as Etapas de Estudos na UFG, são abordados conhecimentos organizados por temas contextuais, bem como estudos complementares das Matrizes Básica e Específicas. Além disso, são oferecidas orientações sobre Estágio Pedagógico, Projetos Extraescolares e outras atividades de pesquisa desenvolvidas em programas diversos, que não fazem parte diretamente da matriz curricular, mas são complementares, como o Programa de Educação Tutorial- PET, Programa Ação Saberes Indígenas na Escola e Observatório/Diversidade, entre outros. Seminários temáticos, no formato de Atividades Complementares Extracurriculares, são realizados durante essas etapas na UFG, nos quais os estudantes indígenas compartilham os resultados de seus estudos.

Paralelamente, as Etapas de Estudos em Terras Indígenas ocorrem nas comunidades dos estudantes indígenas, em períodos intermediários às Etapas de Estudos na UFG. Essas etapas têm como propósito fundamental gerar vivências interculturais protagonizadas por sábios e sábias indígenas, suas comunidades e a Universidade. Durante esses períodos, os estudantes indígenas desenvolvem atividades de pesquisa, Estágio Pedagógico, Projeto Extraescolar, Prática como Componente Curricular, entre outras, conforme as especificidades de cada matriz curricular, por meio dos Comitês Orientadores. Em períodos específicos, essas atividades são orientadas por docentes do NTFSI, quando se deslocam para as comunidades indígenas.

Segundo avaliação feita pelos e pelas estudantes atuais e egressos/as, assim como por suas comunidades, as Etapas de Estudos em Terras Indígenas, duas vezes ao ano, configuram-se como um diferencial forte do curso, ao possibilitar o diálogo intercultural entre as aldeias e seus sábios/as e a UFG, onde ocorre uma troca relevante de conhecimentos e o estabelecimento de parcerias que contribuem para uma maior inovação pedagógica, tanto nas escolas indígenas quanto na Universidade (PPC, 2019, p. 20).

Durante as Etapas de Estudos na UFG os alunos vivenciam as aulas por meio dos Temas Contextuais e Estudos Complementares, as orientações dos Comitês de Orientação, os seminários de Estágio e outras atividades, enquanto nas Etapas de Estudos em Terras Indígenas, os alunos vivenciam as práticas de Estágio, as orientações dos Comitês de Orientação e a elaboração do Projeto Extraescolar (PEE) e Prática como Componente Curricular (PCC).

Estas etapas alternadas configuram-se como um forte diferencial do curso, pois além de possibilitarem os conhecimentos adquiridos nas aulas e nas discussões realizadas na universidade, possibilitam também um diálogo com as aldeias e seus sábios. Este movimento promove uma troca de conhecimentos e o estabelecimento de parcerias pedagógicas tanto nas escolas indígenas quanto na universidade.

Amaral e Baibich-Faria (2012) salientam que a permanência dos estudantes indígenas nas universidades só se faz possível mediante a efetivação de um duplo pertencimento: o acadêmico e o étnico-comunitário. De acordo com os autores, o ingresso e a permanência dos indígenas na universidade podem ser muito desafiadores para esses sujeitos que passam a viver diferentes experiências no meio urbano. Portanto, manter-se articulado às suas redes de parentesco pode viabilizar melhor o sentimento de pertencimento como indígena e estudante universitário. A articulação entre o pertencimento acadêmico e étnico-comunitário se afirma entre a socialização dos conhecimentos acadêmicos e a frequência de relacionamento com suas comunidades (Amaral e Baibich-Faria, p. 824). Segundo os autores, esses fatores são os que determinam os índices de evasão ou desejo de permanência.

Levando em consideração a Licenciatura em Educação Intercultural, pode-se perceber a relevância das práticas pedagógicas diferenciadas para que o sentimento de pertencimento deste público seja menos árduo. Neste sentido, as Etapas de Estudos na UFG e em Terras Indígenas possibilitam que a interação e relação entre universidade e comunidade nunca se perca, e que as aprendizagens nas universidades e as apropriações dos conhecimentos e recursos tecnológicos sejam usados como instrumentos de luta, resistência e fortalecimento da autonomia das comunidades. Além disso, proporciona uma troca valiosa de conhecimentos entre discentes indígenas em formação como professores/pesquisadores, anciãos e anciãs, membros da comunidade e os jovens alunos que estão em processo de aprendizagem de todo esses saberes interculturais.

Para a reflexão e relação entre as práticas pedagógicas, as teorias e o cotidiano dentro da sala de aula das escolas indígenas, o Estágio cumpre um papel importante para favorecer

esse diálogo. Nos últimos três anos do curso, os alunos fazem o estágio. Iniciam no início do terceiro ano o desenvolvimento do Estágio. O Estágio é desenvolvido durante as Etapas de Estudos em Terras Indígenas, nas escolas indígenas em que os estudantes atuam como professores, por meio de Temas Contextuais. Geralmente as temáticas são escolhidas em ação conjunta com os demais membros da aldeia por meio das demandas da comunidade. Neste sentido, assim como destacam Nazareno, Magalhães e Freitas (2019), a opção pelos temas contextuais é parte de uma estratégia teórica e metodológica, com o objetivo fundamental de evitar estruturas curriculares com bases em disciplinas, em que os conhecimentos ficam contidos em compartimentos fechados e isolados. Neste aspecto, por meio dos temas contextuais, existe a possibilidade de que os conhecimentos ocidentais e indígenas coexistam e dialoguem sem existir uma hierarquização dos saberes.

Herbetta (2018) *apud* Nazareno (2018) destaca que as experiências nos estágios evidenciam transformações com a adoção de novas práticas pedagógicas. Isso gera um movimento que é enriquecido pelo envolvimento das comunidades com suas escolas na transformação dialógica dos conteúdos adotados por meio do fortalecimento dos conhecimentos indígenas, que, de forma positiva, passa a integrar parte da matriz curricular e dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas indígenas.

É importante destacar a grande relevância das práticas do Estágio Supervisionado como parte central da formação dos professores no curso de Licenciatura em Educação Intercultural. De acordo com Nazareno, Magalhães e Freitas (2019), o Estágio Supervisionado se baseia nos princípios da interculturalidade, transdisciplinaridade e na educação bilíngue intercultural, objetivando possibilitar a produção contextualizada dos conhecimentos ocidentais ou indígenas, por meio de “novas práticas pedagógicas que questionem as fronteiras arbitrariamente construídas por meio das disciplinas, favorecendo a criação de novas bases epistemológicas, incentivando, a produção pelos próprios professores indígenas” (Nazareno, Magalhaes e Freitas, 2019, p. 20). Ainda segundo os autores, as experiências nos estágios têm demonstrado um grande nível de envolvimento entre os professores, discentes e da comunidade. Isso traz aspectos riquíssimos, pois existe toda uma valorização dos conhecimentos tradicionais em que a pesquisa é realizada junto aos anciãos e anciãs que colaboram também na organização das aulas.

Além disso, nas práticas dos Estágios Supervisionados, são desenvolvidos um total de cinco estágios. No Estágio seis, deve ser entregue um relatório final que relate os aprendizados

obtidos nas diferentes etapas do estágio pedagógico. Nazareno e Menezes (2023) detalham especificamente as ações que são realizadas em cada etapa do estágio:

Estágio I: são discutidos princípios pedagógicos de transdisciplinaridade, interculturalidade e decolonialidade do saber, e como essas referências orientam as práticas pedagógicas por meio de temas contextuais; práticas de sala de aula;

Estágio II: debate sobre a metodologia da contextualização e da problematização; plano de aula; práticas pedagógicas por meio de temas contextuais; práticas de sala de aula;

Estágio III: apresentação das aulas do Estágio II; debates sobre os desafios encontrados no planejamento e realização das aulas; inovações pedagógicas; práticas de sala de aula;

Estágio IV: apresentação das aulas do Estágio III; planejamento das aulas; referências epistêmicas construídas nas etapas de Estágio como fundamentos para práticas pedagógicas decoloniais;

Estágio V: construção de matrizes curriculares constituídas por temas contextuais e fundamentadas nos princípios de transdisciplinaridade, interculturalidade e decolonialidade do saber;

Estágio VI: é obrigatória a produção e entrega de um relatório final de Estágio problematizando os desafios e contemplando as inovações pedagógicas como referências para a construção de material didático, produção de projetos políticos pedagógicos e formação continuada de professores(as). (Nazareno e Menezes, 2023, p. 140)

De acordo com Nazareno e Menezes (2023), ao longo dos últimos 16 anos de curso, os estágios produziram conhecimentos sobre mais de cem temas contextuais, resultando em transformações significativas nas matrizes curriculares das escolas indígenas e na adoção de práticas pedagógicas decoloniais. Essa prática desafia a preponderância histórica de uma educação monocêntrica e monotópica, um legado persistente desde a era colonial, e representa uma abertura a paradigmas inovadores na produção de conhecimento. A análise retrospectiva desse percurso evidencia uma notável interação e engajamento das comunidades indígenas no dia a dia das instituições de ensino. Para essas comunidades, o Centro de Educação Intercultural Indígena (CEII) não apenas confere prestígio a seus saberes, mas também valida a vitalidade e relevância de suas tradições e práticas. Esse movimento não só revitaliza a autoestima, mas também destaca a importância das línguas indígenas e a riqueza epistêmica que permeia a diversidade brasileira.

Nesse sentido, a importância do Estágio pode ser evidenciada em um artigo de Kanari Karajá (2021), que, ao fazer um relato de sua experiência no Estágio, considera que o Tema Contextual interage com diferentes conhecimentos, sem separá-los ou dividi-los. Quando

Kanari Karajá foi realizar o estágio em sua comunidade, a primeira coisa que ele fez foi pensar em escolher Temas Contextuais que refletissem as demandas sociais, ambientais, culturais ou econômicas de sua comunidade. O seu primeiro trabalho com o estágio foi realizado por meio do tema contextual “Mudanças Climáticas”. Segundo Kanari, para a elaboração deste Tema Contextual foi necessário fazer pesquisas na aldeia, como por exemplo com a anciã de sua comunidade, para obter informações sobre o clima e as mudanças vivenciadas durante o tempo e depois disso, foram realizadas pesquisas na internet e em livros de saberes ocidentais sobre o tema.

Depois de todas as pesquisas, ele começou em 2018 a dar aulas no Estágio I com o Tema Contextual “Mudanças Climáticas” na Escola Estadual Indígena Krumare da Aldeia JK, na Ilha do Bananal, em Formoso do Araguaia – TO. Nas aulas sobre “Mudanças Climáticas” os alunos foram chamados para trazerem seus conhecimentos prévios do que eles sabem acerca de mudanças climáticas e suas experiências com o clima durante a vida. Como era uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA, com alunos com mais experiência de vida, muitos responderam que nos últimos anos perceberam chuvas fora de época, aumento da temperatura, diminuição do nível do rio e aumento das queimadas. Depois de trabalhar com o conhecimento de seus alunos, Kanari Karajá explicou como ocorrem as mudanças climáticas através do que ele pesquisou na internet e nos livros, e após isto, os alunos foram levados a realizar pesquisas na internet e na comunidade acerca do tema e apresentaram fotografias do Rio Araguaia entre os anos de 2017 e 2018, evidenciando o seu período de seca e sua baixa do nível durante esse tempo.

Além do trabalho deste Tema Contextual, Kanari Karajá também trabalhou outros Temas Contextuais como o “Grafismo do Povo Iny”, “Bebida Alcoólica” e “Lixo na Aldeia” em outros demais estágios. Nesses Temas Contextuais, Kanari desenvolveu metodologias bem parecidas àquelas adotadas no tema contextual “Mudanças Climáticas”. A ideia é sempre trazer primeiramente os conhecimentos indígenas e a partir disso, estabelecer uma relação com outros conhecimentos presentes em livros e na internet. Também com entrevistas com as anciãs e anciãos da aldeia, o professor Kanari consegue trazer para sala de aula os saberes tradicionais, valorizando sua própria cultura.

Em suas considerações finais, Kanari Karajá (2021) descreve: “em todas as etapas de estágio, busquei articular os dois conhecimentos. Conhecimento não indígena e o conhecimento Iny”. Para ele, este vínculo entre os diferentes saberes leva os alunos a compreenderem a importância dos dois conhecimentos. Não há sobreposição de um conhecimento sobre o outro quando se trabalha com Temas Contextuais e sim “esticamentos dos conhecimentos”. Segundo

ele, desenvolver pesquisas a partir da participação das anciãs e anciãos foi importante até mesmo para o seu próprio conhecimento e compreensão acerca da importância da oralidade. Sobre o trabalho com os Temas Contextuais, ele considera que contribuiu muito com a escola onde trabalhou, pois envolveu os alunos no mundo da interculturalidade. Neste sentido, Kanari acredita que seu desenvolvimento de aulas com Temas Contextuais causou impactos na comunidade, pois aguçou ainda mais o sentido da pesquisa entre os estudantes, além também, da valorização da oralidade.

De acordo com Herbetta (2016), a contextualização deve estar conectada às demandas das respectivas comunidades, ou seja, os temas devem pertencer ao universo cultural indígena, que não recorta o saber, mas o vive de forma associada e conectada, totalmente oposto às ideias de fragmentação dos saberes, implícita na noção de disciplina. Desta forma, os licenciandos indígenas se apropriam da contextualização e aplicam a mesma ideia de tema contextual também na construção dos currículos de suas escolas indígenas.

O princípio é o da conectividade dos saberes, que na escola realiza-se por meio de temas contextuais. Quando a gente trabalha com temas contextuais, trabalhamos com a ideia da complementaridade, pois é impossível trabalhar temas contextuais com dualidades, ou seja, com divisão, com separação. E como isso acontece pedagogicamente? O tema contextual contextualiza o conhecimento, mas também problematiza a realidade. (PIMENTEL DA SILVA; SANTOS; HERBETTA, 2019, p. 30)

Isso é semelhante também à afirmação de Elias Nazareno e Ordália Araújo (2017) de que no conhecimento conectado à modernidade ocidental existe uma tensão fragmentadora e voltada à especialização por meio da utilização de disciplinas. Porém, na perspectiva contextual e transdisciplinar, o tema contextual está por toda parte. Logo, não pode estar preso aos conteúdos programáticos, mas em expansão ininterrupta do conhecimento em constante processo de transbordamento que ultrapassa as barreiras disciplinares, sendo que, no contexto de experiências vivenciadas pelos alunos, estes próprios sejam protagonistas do processo de aprendizagem.

Durante as Etapas de Estudos na UFG, são apresentados os resultados nos Seminários de Educação Intercultural e Transdisciplinar, realizados aos sábados. É importante destacar que a importância dos Seminários dos Estágios Supervisionados e do Projeto Extraescolar transcende a mera formalidade acadêmica, representando um espaço significativo para a reflexão crítica sobre as práticas vivenciadas. Esses seminários proporcionam um ambiente propício para a troca de experiências entre os estudantes, promovendo discussões profundas

sobre os desafios e êxitos enfrentados durante suas práticas, bem como, relatar o envolvimento dos alunos, da escola e da comunidade.

Os seminários dos Estágios Supervisionados têm por objetivo a socialização dos resultados alcançados nos trabalhos realizados pelos professores em suas escolas e comunidades indígenas no estágio e nos projetos extraescolares. Desde 2007, os estudantes se reúnem para a socialização dos trabalhos e isso tem sido uma prática essencial para a troca de experiências, teóricas e metodológicas. Os professores têm a oportunidade de apresentar as estratégias educacionais e a importância do envolvimento da comunidade escolar em cada processo. Além disso, os seminários proporcionam um espaço para discutir as possibilidades e os desafios nas escolas indígenas.

Os Temas Contextuais dos Estágios Supervisionados são escolhidos a partir das demandas da comunidade. Nas apresentações dos seminários, observa-se vários trabalhos que envolvem ensino de línguas indígenas, celebração de festividades tradicionais, medicina tradicional, práticas corporais, grafismos, jogos e esportes e o uso de histórias nas atividades pedagógicas. Além da socialização dos trabalhos, os seminários permitem que os professores se atualizem sobre o trabalho pedagógico que pode ser executado na educação escolar indígena.

Figura 7- Apresentação sobre o Artesanato dos Iny de Buridina por Mariana Malurreruru



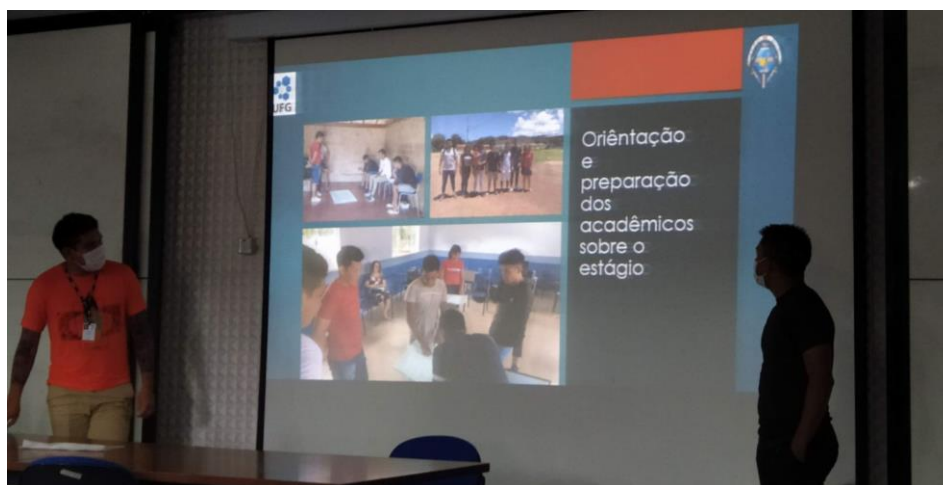
Fonte: Registro autoral em 21 de janeiro de 2023.

Figura 8- Apresentação sobre Pinturas Corporais do Povo Ikpeng do Xingu



Fonte: Registro autoral em 21 de janeiro de 2023.

Figura 9- Apresentação sobre a brincadeira *Inima Pe Xema' Eãwa- Cama de Gato*, Comitê Apiwã, Povo Tapirapé



Fonte: Registro autoral em 21 de janeiro de 2023

Figura 10- Apresentação sobre Luta Corporal das Mulheres, por Sam Amilton Seredi do povo Xavante



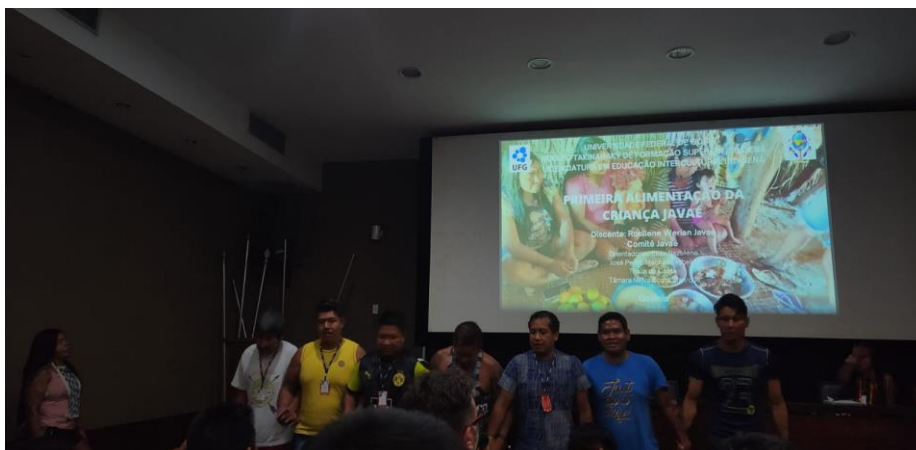
Fonte: Registro autoral em 22 de julho de 2023

Figura 11- Apresentação sobre a *Medicina Tradicional Iny: Remédio da Casca do Caju*, por Umya Karajá, do povo Karajá



Fonte: Registro autoral em 29 de julho de 2023.

Figura 12- Apresentação sobre a *Primeira Alimentação da Criança Javaé*, por Rosilene Werian Javaé, do povo Javaé



Fonte: Registro autoral em 29 de julho de 2023.

Figura 13- Apresentação sobre *Crohwytyt xy ne hacry xy- Manuseio da flecha no povo Gavião*, por Ariete.



Fonte: Registro autoral em 13 de janeiro de 2023

Figura 14- Apresentação de dança tradicional do povo Ikpeng durante o seminário



Fonte: Registro autoral em 13 de janeiro de 2024

Os seminários estão abertos para a participação dos estudantes do curso e para os professores docentes atuantes na Educação Intercultural, podendo também haver a participação da comunidade acadêmica em geral.

É interessante observar que, durante os seminários, os discentes sempre se apresentam com seus adornos e pinturas corporais, valorizando suas tradições. Além disso, antes de cada apresentação, realizam cantorias e danças tradicionais, cada uma com significados específicos para cada povo. Essas expressões culturais tornam as apresentações de seminários em experiências muito ricas.

Além da socialização dos resultados dos estágios nos seminários, muitos desses trabalhos também são debatidos e publicizados em livros. Grande exemplo dessas obras são *Práticas Pedagógicas de Docentes Indígenas*, organizado por Maria do Socorro Pimentel da Silva e Mônica Veloso Borges e produzido pelos discentes do curso de Educação Intercultural no ano de 2007 que traz reflexões importantes sobre os estágios que foram trabalhados nas realidades de educação escolar indígena. Fundamentados nos princípios da interculturalidade e transdisciplinaridade, os relatos dos professores e professoras em formação sobre as práticas de estágio, retrata as experiências e os desafios da prática pedagógica.

Figura 15- Capa do livro *Práticas Pedagógicas de Docentes Indígenas*



Fonte: autoria de Mônica Veloso Borges

Outra obra importante sobre os relatos dos estágios é o livro *Oferenda Políticas interculturais de cocriação e novos espaços epistêmicos* de organizado por Alexandre Ferraz Herbetta e André Marques do Nascimento publicado em 2021, reflete as experiências políticas e didático-pedagógicas interculturais desenvolvidas durante as práticas de Estágios Pedagógicos, que têm como principal objetivo a troca de experiências, por meio de uma metodologia colaborativa, pautada na noção de co-teorização. Este livro se torna extremamente relevante, pois relata os resultados do I Seminário de Estágio que aconteceu em homenagem à professora Maria do Socorro Pimentel da Silva. Este evento, que ocorreu em 14 e 15 de outubro de 2021, reuniu docentes indígenas dos povos Apinajé, Bororo, Gavião, Guajajara, Javaé, Karajá, Kalapalo, Krahô, Tapirapé, Xambioá e Xavante. Além dos participantes, o seminário

teve como convidados especiais, o professor Bruno Ferreira Kaingang, intelectual referência no campo da educação intercultural no Brasil e professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, e o professor Stefano Sartorello, de atuação destacada na educação intercultural da Universidad Iberoamericana y en el Instituto para la Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE), Lomas de Santa Fe, México.

Figura 16- Capa do livro *Oferenda: Políticas interculturais de cocriação e novos espaços epistêmicos*



Fonte: autoria de Mônica Veloso Borges

A publicização e a socialização dos resultados dos estágios pedagógicos são fundamentais para a construção e o fortalecimento de práticas educacionais no contexto da educação escolar indígena. Ao compartilhar os resultados das experiências de estágio, é possível promover uma troca de saberes e reflexões que enriquece a formação dos futuros docentes e contribui para a valorização e o reconhecimento das diversas culturas e epistemologias envolvidas no processo educativo. Além disso, a disseminação dessas experiências por meio de livros e seminários permite que os conhecimentos adquiridos e as metodologias desenvolvidas sejam acessíveis a um público mais amplo, incentivando a inovação pedagógica e reconhecendo e debatendo os desafios ainda presentes.

Além das Etapas de Estudos na UFG, durante as Etapas de Estudos em Terras Indígenas, os alunos também começam a desenvolver a escrita do Projeto Extraescolar (PEE), como um

trabalho final para a formação, que pode ser escrito na língua portuguesa ou na (s) língua (s) indígena (s) falada pelo/a aluno/a.

De acordo com as informações retiradas no site do Núcleo Takinahakỹ, diferente dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), que são comuns em outros cursos superiores, o Projeto Extraescolar adota uma abordagem distinta em termos de perspectiva, metodologia e suporte de registro. Este projeto destaca a importância de valorizar os conhecimentos locais, culturais e ancestrais, não como relíquias do passado, como a visão colonial tradicionalmente os vê, mas como saberes vitais e relevantes para a compreensão e atuação no presente. Ao acolher esses conhecimentos, o projeto busca libertar-se das imposições do poder colonial. Os autores destes trabalhos estão engajados neste movimento, trazendo à luz metodologias inovadoras para a educação escolar e para a transmissão de saberes entre diferentes gerações e espaços. Assim, promovem um conhecimento descolonizado, capaz de atender às diversas necessidades dos povos indígenas e contribuir para a atualização da universidade.

O Projeto Extraescolar é uma produção de pesquisa pedagógica desenvolvida no contexto da Educação Intercultural, realizada diretamente nas aldeias de origem dos estudantes indígenas. Ele é construído de forma coletiva, envolvendo ativamente as comunidades, incluindo lideranças, professores, jovens, crianças e, especialmente, os sábios e as sábias — anciãos e anciãs reconhecidos por seu profundo conhecimento sobre a cultura, a história, a espiritualidade, o território e a língua de seu povo.

O Projeto Extraescolar também tem seus temas eleitos em acordo com os demais membros da comunidade e em resposta às demandas sociais, culturais e educacionais de cada aldeia. No desenvolvimento dos Projetos Extraescolares, participam crianças, jovens, professores, lideranças e demais membros das comunidades que são orientados pelos sábios por meio dos temas contextuais que envolvem toda a comunidade. Esse tipo de pesquisa visa a documentação dos conhecimentos tradicionais indígenas e a valorização das línguas e das ciências indígenas, contribuindo efetivamente para a reconstituição de espaços de produção de saberes especializados.

A orientação dos sábios e das sábias é central durante todo o processo, desde a escolha do tema até a elaboração e realização das atividades. Ao final, o projeto é defendido publicamente na aldeia, preferencialmente na língua indígena do estudante, diante de uma banca composta por sábios e sábias, que avaliam o trabalho com base nos critérios culturais e comunitários.

Durante a execução da pesquisa por meio dos Projetos Extraescolares é observada uma forte articulação entre as diferentes gerações, além de que, é reconhecido o fortalecimento de ações culturais. Adicionalmente, os Projetos Extraescolares possuem uma grande relevância na promoção do estreitamento do diálogo entre as comunidades e a instituição universitária. Eles também fomentam a integração dos conhecimentos gerados tanto pela academia quanto pelos povos indígenas, promovendo de forma robusta a aplicação do conceito de transdisciplinaridade. Essas iniciativas desempenham um papel essencial no fortalecimento e revitalização dos saberes, línguas e culturas indígenas. São documentos predominantemente redigidos nas línguas indígenas, submetidos à análise e defesa diante de comitês compostos por professores do Comitê e um/a professor/as convidado/a, bem como por líderes sábios e sábias das aldeias, consolidando assim o intercâmbio de saberes e a preservação das tradições culturais.

Seguindo esse contexto da prática da pesquisa e estudos em terras indígenas, nasceram os Comitês Orientadores que foram criados para orientar as atividades de Estágio, os Projetos Extraescolares, as Práticas como Componentes Curriculares (PPC), além de outras ações vinculadas a outros projetos como o Pibid e o Saberes Indígenas na Escola. Os Comitês Orientadores são formados por estudantes regularmente matriculados e que frequentam o curso, egressos do curso, professores orientadores do NTFISI, membros das comunidades indígenas e, quando pertinente, integrantes da comunidade acadêmica, estudantes de mestrado e doutorado. Sua organização pode ocorrer com base em critérios como povos indígenas, proximidade geográfica, afinidades culturais e linguísticas entre os povos indígenas, ou ainda outros parâmetros definidos pelo Colegiado do curso em Educação Intercultural.

De acordo com o PPC (2019), esses Comitês buscam promover a interação entre a Universidade e as comunidades indígenas, especialmente no que se refere à formação de professores indígenas, à produção de conhecimentos e à participação em atividades culturais da escola e da comunidade. Assim, o curso de Educação Intercultural busca estabelecer espaços inovadores de democratização dentro da universidade, transformando-a em um ambiente voltado para a criação de novas formas de convivência e produção de saberes, baseadas em dinâmicas e epistemologias distintas.

Dessa articulação entre a universidade e os povos indígenas, emergem novos conhecimentos, propostas educacionais inovadoras e avanços culturais e científicos. Nesse processo, as línguas indígenas são priorizadas, especialmente nos projetos realizados fora do

contexto escolar, reforçando sua importância no fortalecimento da identidade e diversidade cultural.

Atualmente o curso é composto por dezesseis Comitês Orientadores, sendo eles: Comitê Orientador Apinajé, coordenado por Alexandre Ferraz Herbetta e Joana Fernandes; Comitê Orientador Boe/Bororo, coordenado por Ana Paula Purcina Baumann; Comitê Orientador Canela, coordenado por Andrey Nikulin; Comitê Orientador Gavião, coordenado por Luciano Cardenes Santos; Comitê Orientador Guajajara, coordenado por Rosani Moreira Leitão e Aline da Cruz; Comitê Orientador Javaé e Karajá, coordenado por Elias Nazareno e José Pedro Machado Ribeiro; Comitê Orientador Krahô, coordenado por Alexandre Ferraz Herbetta e Joana Fernandes; Comitê Orientador Krikati, coordenado por Arthur Ângelo Bispo; Comitê Orientador Tapuia, coordenado por Alexandre Araújo Martins; Comitê Orientador Tapirapé, coordenado por Mônica Veloso Borges e Gilson Tenywaawi Tapirapé; Comitê Orientador Xakriabá, coordenado por Mário André Coelho da Silva e Andrey Nikulin; Comitê Orientador Xambioá, coordenado por André Marques Nascimento; Comitê Orientador Xavante, coordenado por Carlos Abs da Cruz Bianchi e Arthur Ângelo Bispo; Comitê Orientador Xerente, coordenado por Alexandre Araújo Martins e Mário André Coelho da Silva; Comitê Orientador Xingu, coordenado por Lorena Dall'Ara Guimarães, Kátia Kopp, Mônica Veloso Borges, André Marques do Nascimento, Andrey Nikulin e Gilson Tenywaawi Tapirapé.

Durante as Etapas de Estudos em Terras Indígenas, todos os Comitês Orientadores se deslocam para as referidas terras indígenas para orientar e auxiliar os alunos em suas práticas de Estágio e pesquisa do Projeto Extraescolar, gerando uma participação comunitária e uma rica experiência cultural e pedagógica.

Para evidenciar a relevância dos Comitês Orientadores na produção dos Projetos Extraescolares, optei por trazer exemplos de trabalhos realizados por egressos indígenas que foram orientados por seus respectivos comitês. Esses trabalhos foram selecionados a partir de informações disponíveis no site oficial do Núcleo Takinahakỹ. No entanto, é importante destacar que o site não apresenta a totalidade dos projetos desenvolvidos por todos os estudantes nem por todos os comitês orientadores, o que limita o escopo desta pesquisa. Nesse sentido, não obtive acesso aos Projetos Extraescolares dos comitês dos povos Guajajara, Krikati e Tapuia¹¹. Além disso, cabe mencionar que não foi possível acessar os Projetos Extraescolares

¹¹ Há livros com publicação de alguns desses PEE e de outros, porém, o escopo de análise desta pesquisa se limitou ao material disponível no site do curso.

de todos os Comitês Orientadores, pois o único meio para se obter o acesso é pelo próprio site da UFG, nos arquivos do Núcleo Takinahakỹ, porém não são todos que foram publicados ou estão disponíveis para o acesso.

Apesar dessas limitações, os trabalhos analisados demonstram a importância dos Comitês Orientadores como mediadores entre os saberes acadêmicos e os saberes indígenas. Eles evidenciam a riqueza cultural, linguística e epistemológica que emerge dos projetos extraescolares orientados, reforçando a relevância de tornar essas produções mais acessíveis e documentadas para a popularização desses saberes.

Os trabalhos disponíveis no site de Projeto Extraescolar do curso de Educação Intercultural destacam-se por sua diversidade temática e a profundidade das questões abordadas, refletindo as especificidades culturais de cada povo indígena. A seguir, são apresentados alguns desses trabalhos em ordem cronológica:

No Comitê Orientador do povo indígena Apinajé, Ana Rosa Ribeiro Salvador, em 2021, explorou *A arte e os objetos feitos pelas comunidades Apinajé*, destacando a riqueza cultural desses artefatos. Percília Dias Moraes, também em 2021, abordou o *Empréstimo de língua portuguesa e língua materna do povo Apinajé*, revelando a complexa interação linguística e cultural. Sheila Baxy Pereira de Castro Apinajé, no mesmo ano, escreveu sobre *Panhĩ kot tãm mẽ amnhĩpẽx hã kagà -formas de tratamento e de respeito entre os Apinajé*, enfatizando os valores e as normas sociais do seu povo. Silivan Oliveira Apinajé, também em 2021, investigou os *Impactos ambientais no entorno do território Apinajé*, apontando as consequências das atividades externas na sustentabilidade do território.

Figura 17- Trecho do Projeto Extraescolar de Ana Rosa Ribeiro Salvador, em 2021, que explorou A arte e os objetos feitos pelas comunidades Apinajé.

MARACÁ (GÔHTÀX)



É um tipo de instrumento musical muito usado nas festas nas danças e nos rituais funerários. O maracá (gôhtàx) geralmente é mais usado pelos homens, desde princípio passando de pai para o filho.

Fonte: disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/116/o/Apinaje_Ana_Rosa-PEE.pdf. Acesso em novembro de 2024.

O Comitê Orientador Boe/Bororo apresentou trabalhos igualmente relevantes como o de Adelina Ikuietaga, em 2022, discutiu os *Kodoro boe enoroe nure ema- Traçados Boe*, que são técnicas artesanais importantes para a comunidade. Lauro Lopes Leandro Pariko Ekureu, também em 2022, abordou os pronomes de tratamento Boe em *Inoba boe emagomode tuwobe ewugai*, destacando aspectos da linguagem e da etiqueta social Bororo e Agostinho Eibajiwu, em 2023, que pesquisou sobre a *Cerâmica Boe*, um elemento tradicional significativo da cultura Boe/Bororo.

Figura 18- Projeto Extraescolar de Agostinho Eibajiwu, em 2023, que pesquisou sobre a Cerâmica Boe

Capítulo 05

Prática de Cerâmica Boe Bororo

5.1 Oficina Estágio sobre Aria – Prática com estudantes

Eu escolhi por causa de que é uma peça que existia antigamente, e atualmente não existe mais, para que os alunos tenham o conhecimento desta cerâmica, saber da importância que estes fabricos tem, pois eram usadas para fazer a oferenda para as almas. Para eles saberem e repassarem as futuras gerações. Por conta de que no Rio Barreiro tem o barro daí escolhi lá por conta de que é perto e de fácil acesso.



Imagem 15: Cerâmica fabricadas em forma de tigela

Fonte: Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/116/o/Bororo_Agostinho-PEE.pdf. Acesso em novembro de 2024.

No Comitê Orientador Canela, Ricardo Capêrkô Canela, em 2023, explorou a *Mêmõrtũmre Catêjê Cuhtyj pyr xà- a formação do corpo bom* do povo Mêmõrtũmre Canela, refletindo sobre as práticas de saúde e cuidados com o corpo. Armando Prefet Capêrkô Canela, também em 2023, tratou do território *Mêmõrtũmre-Kanela* em seus slides de defesa, apresentando uma visão detalhada sobre a relação do povo com sua terra.

O Comitê Orientador Gavião contou com o trabalho de Marcélia Guará Gavião Haprex, em 2022, que investigou a alimentação tradicional do povo Gavião em *Pyhcop jô' cati ji*, destacando a importância dos alimentos nativos e das práticas alimentares tradicionais.

No Comitê Orientador Javaé, Junio Berewy Javaé, em 2023, realizou sua pesquisa sobre *Hèrèrawo: festa cultural do povo Javaé*, celebrando as tradições festivas da comunidade.

O Comitê Orientador Karajá trouxe diversos trabalhos importantes. Dibexia Karajá, em 2021, escreveu sobre *Ritxoko*, uma prática cultural relevante para o povo Karajá. Raquel Xandiary, em 2022, tratou da medicina Iny-Karajá em *Iny luahi*, revelando o conhecimento tradicional em práticas de saúde. Ijararu Gedeon Karajá, em 2023, discutiu as *Flechas tradicionais Karajá para capturar caça, pesca e aves*, sublinhando a habilidade e o

conhecimento tradicional em técnicas de subsistência. Josué Sarikina Karajá e Willian Lawauri Tapirapé, no mesmo ano, exploraram o tema *Axiòròrò*, destacando um aspecto de uma brincadeira tradicional específica do povo.

Figura 19- Trecho do Projeto Extraescolar de Ijararu Gedeon Karajá, em 2023, discutiu as Flechas tradicionais Karajá para capturar caça, pesca e aves

COMO CONSTRUIR AS FLECHAS

Dèlètyhymy btòrè rahāwimyyhyre txutòtèè-ò

Primeiro passo é colocar as taquari bambuzinho no sol



Ihāwdi rexihūdi tahè hēòty roomyyhyre btòrè rarytòdykremy, lny norè tby tēbòube-ò ritdimyyhyre tēbòube roohēny.

Segundo passo alinhar no fogo.



6

Fonte: disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/116/o/Karaja_Ijararu_Gedeon-PEE.pdf. Acesso em novembro de 2024.

O Comitê Orientador Tapirapé elaborou o trabalho coletivo de Arokomyo'i Fábulo Tapirapé, Cezil Awararawoo Tapirapé, Kanio Djaminho Tapirapé, Lademir Mae'yma Tapirapé e Waromati'i Tapirapé, em 2020, que escreveram sobre *Apyãwa marakã re xema'eãwa*, abordando os eventos culturais, as músicas e as celebrações do povo Tapirapé.

No Comitê Orientador Xakriabá, Ana Flávia Tkadi Xakriabá, em 2018, tratou da *Política linguística de valorização da língua Akwẽ-Xakriabá*, destacando os esforços para preservar e promover a língua tradicional.

O Comitê Orientador Xambioá teve Pedro Filho de Jesus, em 2021, explorando *A importância cultural do Karalahu para o povo Xambioá*, sublinhando um aspecto central da identidade cultural da comunidade.

No Comitê Orientador Xavante, diversos trabalhos foram realizados. Berenice Redzani Toptiro, em 2021, abordou o *Conhecimento tradicional ancestral e a nomeação da mulher em Abadzirãhidiba ou Piõhitsu*, refletindo sobre os papéis sociais e as tradições. Dâmaso Tsere'ubuni Pini'awẽ, no mesmo ano, escreveu sobre *A'uwẽ Uptabi pótódzé*, abordando a origem do seu povo por meio das narrativas oriundas da tradição oral. Outros trabalhos importantes incluem os de Rômulo Tsereru'õ, sobre *O uso do cinto de buriti tradicional, da'awadzi, após o parto*, e Eliseu Tseretsãmriõ Wa`Õmopté Tseretõmodzatsé, sobre o *Pronome de tratamento social do povo Xavante*.

No Comitê Xerente, diversos trabalhos relevantes foram realizados. Adalto Pizumẽkwa Pereira Xerente, em 2021, escreveu *sobre Ktãwankõ Nímro kãtô Akwẽ nim romkratabi - Empreendedores e Comerciantes Indígenas Akwẽ Xerente no Território*, refletindo sobre as práticas econômicas e comerciais dos Akwẽ no contexto local. Anderson Simrihu Xerente, também em 2021, abordou o tema *Akwẽ krsi ssanãmr prê mnõze - Formas de tratamento entre os Akwẽ*, destacando as relações sociais e os modos tradicionais de interação entre os membros da comunidade.

Outro trabalho importante foi realizado por Gilmar Smĩsuite P. Xerente, que em 2020, abordou *Os meios de comunicação usados pelos Akwẽ atualmente*, analisando a adaptação e o uso de tecnologias de comunicação no cotidiano do povo Akwẽ. Genivaldo Romkre Xerente, que escreveu sobre *Alimentos tradicionais dos Akwẽ-Xerente*, também em 2021, resgatando saberes culinários ancestrais e a relação entre alimentação e identidade cultural. Wesley Kupsinã Xerente, no mesmo ano, explorou o tema *Akwẽ romkmãdkã pê simã tkrê nõmr psê mnõze - Formas tradicionais de solução de conflitos entre o povo Akwẽ*, discutindo as práticas de mediação e resolução de conflitos utilizadas pela comunidade. Noel Dakawazrêwa Pereira Xerente escreveu, no mesmo ano, sobre *Gestação da mulher pikõ Xerente: os cuidados na fase inicial*, destacando os saberes e práticas de cuidado com a saúde materna no início da gestação.

Por fim, Elivaldo Wakuke Xerente, também em 2020, abordou *A vida dos Akwê antes e depois da usina do Lajeado: os impactos cultural, social e econômico*, refletindo sobre as transformações vividas pelo povo Akwê em decorrência desse empreendimento.

Também no Comitê Orientador dos povos do Xingu, diversos trabalhos significativos foram realizados. Amuneri Kamaiurá, em 2021, explorou a *Luta huka-huka tradicional*, destacando os aspectos culturais da prática da luta tradicional no Xingu. No mesmo ano, Kemenha Mehinako escreveu sobre o *Pühúkákünápaí yamukunãu ütulū - Ritual de furação de orelha do povo Mehinako*, abordando o simbolismo e a importância desse ritual de passagem na construção da identidade comunitária. Outro trabalho relevante foi realizado por Munuri Yawalapiti, também em 2021, que tratou de *Wüpi Inapa Ipuka - O surgimento da música Wüpi (Flauta)* para o povo Yawalapiti, resgatando as narrativas orais que explicam a origem desse importante elemento cultural. Em 2022, Hitsi Kuikuro escreveu sobre o *Ritual Uluki* do povo Kuikuro na aldeia Afukuri – Alto Xingu, analisando os significados cerimoniais e a preservação das tradições no contexto da aldeia Afukuri.

Entre os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes dos diferentes Comitês Orientadores, alguns temas se destacaram pela frequência e pela riqueza de abordagens. A cultura material e a arte tradicional aparecem como um dos focos principais, com pesquisas sobre artefatos e objetos Apinajé, trançados e cerâmica Boe, flechas tradicionais Karajá, o Ritxoko Karajá, a festa cultural Hèrèrawo do povo Javaé, além das práticas da luta Huka-Huka do Xingu e da música Wüpi dos Yawalapiti. Esses trabalhos evidenciam a valorização dos saberes ancestrais ligados à produção artesanal e às expressões culturais.

Outro tema muito escolhido foi a língua e as formas de tratamento social. Estudantes investigaram o empréstimo linguístico entre a língua portuguesa e a língua materna Apinajé, as formas de tratamento e respeito entre os Apinajé, os pronomes de tratamento Boe e Xavante, bem como as formas tradicionais de interação entre os Akwê-Xerente e a política de valorização da língua Akwê-Xakriabá. Essas pesquisas ressaltam a importância da linguagem não apenas como meio de comunicação, mas como expressão de identidade e de organização social.

O território e os impactos ambientais também foram abordados com atenção. Estudos sobre os impactos ambientais no território Apinajé, a relação do povo Mêmörtümre-Kanela com sua terra, e as transformações sofridas pelos Akwê com a construção da usina do Lajeado

revelam a preocupação dos estudantes com a preservação ambiental e a defesa dos seus espaços tradicionais.

A alimentação tradicional foi outro tema presente, com pesquisas sobre a alimentação nativa do povo Gavião e os alimentos tradicionais Akwê-Xerente, reforçando o vínculo entre os modos de vida e a preservação cultural. A medicina tradicional e os cuidados com a saúde também foram explorados em estudos sobre o conhecimento médico Iny-Karajá, a formação do corpo entre os Mêmõrtũmre Canela, o uso do cinto de buriti após o parto entre os Xavante, e os cuidados maternos entre os Xerente.

Eventos, rituais e celebrações ocuparam espaço significativo, com investigações sobre os eventos culturais do povo Tapirapé, o ritual de furação de orelha do povo Mehinako e o ritual Uluki do povo Kuikuro, além de festas tradicionais como a Hèrèrawo dos Javaé. Essas pesquisas evidenciam como os rituais e as festas são fundamentais na manutenção das tradições e no fortalecimento das identidades coletivas.

Também surgiram temas ligados à memória, às narrativas e às histórias de origem, como no estudo sobre a origem do povo Xavante e o trabalho sobre o Karalahu do povo Xambioá, reforçando a centralidade da oralidade e das tradições narrativas.

Por fim, ainda que em menor número, destacaram-se pesquisas sobre economia, comunicação e resolução de conflitos, como os estudos sobre empreendedores indígenas Akwê Xerente, os meios de comunicação utilizados pelos Akwê atualmente e as formas tradicionais de solução de conflitos entre os Akwê. Esses temas refletem a dinâmica contemporânea dos povos indígenas na busca por fortalecer suas práticas tradicionais em diálogo com os novos desafios.

Esses projetos extraescolares do curso de Educação Intercultural evidenciam a riqueza epistemológicas, as tradições e os desafios enfrentados pelos povos indígenas, contribuindo para a valorização e a preservação de suas identidades.

Para visualizar melhor a relevância e a repetição na escolha dos temas abordados pelos estudantes, foi criada uma nuvem de palavras. Essa ferramenta gráfica permite perceber, de maneira imediata, quais temas se destacam por serem mais frequentes nas pesquisas realizadas. Como as escolhas dos temas são feitas em diálogo com os sábios das comunidades e a partir das demandas coletivas, é possível observar a grande relevância dos assuntos trabalhados.

Figura 20- Nuvem de palavras de relevância dos temas de Projeto Extraescolar



Fonte: autoria própria

Através da nuvem de palavras, percebe-se que temas como cultura material, arte tradicional, língua materna, empréstimos linguísticos, impactos ambientais, alimentação tradicional, medicina tradicional, rituais, histórias de origem e economia ocupam um espaço central. Esses temas não surgem por acaso: eles refletem preocupações profundas das comunidades indígenas em relação à preservação de seus conhecimentos ancestrais, à proteção de seus territórios e modos de vida, e à valorização de suas línguas e expressões culturais.

A escolha desses temas demonstra o compromisso dos estudantes em fortalecer suas raízes e em dar visibilidade aos saberes tradicionais muitas vezes invisibilizados. Além disso, revela a capacidade das comunidades de atualizar suas práticas e conhecimentos frente aos desafios contemporâneos, como as ameaças ambientais, as mudanças sociais e a incorporação de novas tecnologias.

2.2.4 O processo de seleção por meio do vestibular

O processo seletivo para o ingresso de estudantes é realizado por meio de um vestibular, sendo destinado prioritariamente para os professores e professoras indígenas atuantes na área da Educação Escolar Indígena da Rede Pública de Ensino. O processo de seleção geralmente ocorre ao final de todos os anos e é composto por três fases distintas: a prova de títulos, a redação e uma entrevista. As fases de seleção podem ser realizadas na língua portuguesa, existindo também a possibilidade de os/as candidatos/as usarem palavras, exemplos, músicas, em suas línguas, considerando também que candidatos de alguns povos têm como sua língua materna a língua portuguesa.

Nos primeiros anos o vestibular era realizado na UFG em Goiânia, porém, diante das dificuldades do deslocamento dos estudantes, o local de realização das provas foi transferido para outras cidades para ficar mais próximo aos diferentes povos, como Palmas/TO, São Félix do Araguaia/MT e Imperatriz/MA. O processo seletivo era voltado prioritariamente para aqueles professores já atuantes nas escolas indígenas, portanto, era necessário que o candidato apresentasse uma declaração do diretor ou diretora da escola comprovando que o candidato é professor e também uma declaração de permissão do cacique ou liderança, declarando apoio do professor em fazer o vestibular e estudar por durante cinco anos na Licenciatura em Educação Intercultural Indígena.

Porém, durante e após a pandemia de 2020, causada pelo Covid-19 e a inserção maior do modelo remoto na realidade acadêmica, atualmente, o vestibular acontece de maneira remota e é dividido em diferentes fases. De acordo com o Edital N° 07/2023¹², o Processo Seletivo para ingresso no curso de Educação Intercultural destina-se ao preenchimento de 40 vagas, sendo 30 vagas direcionadas a professores(as) indígenas que atuam na área de educação escolar indígena da Rede Pública de Ensino, e 10 vagas destinadas aos(às) indígenas que concluíram o Ensino Médio ou curso equivalente e pretendem ingressar e atuar na área da educação escolar indígena da Rede Pública de Ensino. O atual processo seletivo compreende em três etapas: Análise de Currículo ou Carta de Intenção, Entrevista e Prova de Redação.

A decisão de abrir espaço para os estudantes mais jovens que concluíram o Ensino Médio, veio por meio dos docentes do curso, diante das reivindicações dos indígenas para dar oportunidade aos que pretendem atuar na área da educação, como também para formar lideranças. Neste sentido, para conseguirem ingressar no curso, é necessário escrever uma carta de intenção apresentando o envolvimento do candidato com projetos comunitários, culturais, políticos, linguísticos e educacionais, como também apresentar as razões pelas quais o candidato deseja fazer parte da Educação Intercultural.

Assim como destaca o Edital N° 07/2023, uma vez aprovado na etapa de Análise de Currículo e da Carta de Intenção, o candidato passa para a fase de entrevistas, realizada de forma remota. Nessa etapa, o(a) candidato(a) é avaliado(a) com base em diversos critérios, que buscam compreender suas habilidades linguísticas, seus conhecimentos sobre a educação escolar indígena e sua relação com a língua e a cultura de seu povo. O(a) candidato(a) pode

¹² **Universidade Federal de Goiás (UFG).** Edital N°07/2023. **Processo Seletivo para Ingresso no Curso de Educação Intercultural.** Goiânia, 2023. Disponível em: <https://sistemas.institutoverbena.ufg.br/2023/ps-intercultural/>. Acesso em: novembro de 2023.

optar por realizar a entrevista em língua portuguesa ou utilizar sua língua materna — seja uma língua indígena ou o português indígena — para fazer referência a eventos, rituais, nomes e outros aspectos de sua cultura.

Na terceira e última etapa, os candidatos selecionados, passarão pela prova de redação que acontece no mesmo dia. Nos tópicos do Edital N° 07/2023, ressalta que ao concluir a etapa da Entrevista, o(a) candidato(a) receberá o tema da Redação como parte do processo seletivo. Na fase subsequente, o(a) candidato(a) deve elaborar um texto em Língua Portuguesa, seguindo o tema fornecido, com uma extensão máxima de 30 (quinze) linhas. É importante ressaltar que o(a) candidato(a) tem a flexibilidade de utilizar em seu texto referências na língua do seu povo, podendo alterná-la conforme julgar adequado para expressar suas ideias no texto. Essa abordagem visa proporcionar ao candidato(a) a liberdade de utilizar ambas as línguas de maneira contextualizada, evidenciando suas habilidades linguísticas e expressivas e valorizando as línguas indígenas.

É interessante destacar que o processo seletivo oferece avaliações diferenciadas para pessoas com deficiências, como também, para aqueles que não conseguirem realizar a entrevista e a prova nos dias agendados por questão de problemas de conexão com a internet, é possível agendar outras datas para a realização das mesmas.

Todas as etapas do processo seletivo, como a análise do currículo dos candidatos, entrevista e correção das redações são realizadas por uma banca composta pelos professores do curso em Educação Intercultural e colaboradores. A composição da banca por professores do curso é fundamental por diversas razões. Esses professores têm um conhecimento aprofundado das especificidades de cada povo e cultura abordados no contexto da Educação Intercultural. Eles estão familiarizados com os desafios, necessidades e nuances que podem surgir ao lidar com diferentes povos com especificidades linguísticas e culturais.

A inclusão de estudantes mais jovens no processo seletivo, por meio da análise de currículo e carta de intenção, representa uma resposta assertiva às reivindicações das comunidades indígenas em proporcionar oportunidades educacionais para aqueles que desejam dedicar-se à área da educação ou a serem lideranças em suas comunidades. Essa decisão demonstra a flexibilidade do curso em adaptar-se às necessidades em constante evolução das sociedades indígenas. Essa iniciativa reflete não apenas uma resposta às demandas crescentes das comunidades indígenas, mas também um compromisso constante em fortalecer e enriquecer a educação intercultural oferecida pelo curso.

No entanto, cabe ao curso avaliar o desempenho desses novos estudantes mais jovens no que tange ao retorno de sua formação às comunidades indígenas. Essa avaliação é fundamental para garantir que a inclusão de uma geração mais jovem não apenas amplie o escopo da formação intercultural, mas também cumpra sua missão mais ampla de contribuir efetivamente para o fortalecimento das comunidades indígenas por meio da educação. A avaliação do retorno à comunidade é um aspecto importante para verificar a eficácia do curso em preparar os estudantes para enfrentar os desafios específicos da educação escolar indígena. Isso inclui a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos de maneira significativa nas práticas pedagógicas, respeitando e valorizando a cultura e os saberes tradicionais. Além disso, a avaliação deve considerar o impacto mais amplo da formação desses estudantes nas dinâmicas sociais, culturais e educacionais de suas comunidades em longo prazo.

2.2.5 A importância do papel docente e o propósito da formação de um quadro docente também indígena

Conforme o PPC (2019) professores e professoras que compõem o quadro de docentes do curso de Educação Intercultural são efetivos, concursados e lotados na Faculdade de Letras, Instituto de Matemática, Faculdade de Ciências Sociais e Faculdade de História da UFG. Além desses, há diversos educadores provenientes dessas e de diferentes unidades acadêmicas, tais como o Instituto de Estudos Socioambientais, o Instituto de Química, a Faculdade de Educação Física, a Escola de Engenharia Civil e Ambiental e o Instituto de Ciências Biológicas, desempenham um papel fundamental ao abordar questões específicas relacionadas aos contextos de ensino. Alguns deles também contribuem de maneira significativa nos Comitês Orientadores.

O Núcleo Takinahakỹ beneficia-se da valiosa colaboração de professores e professoras com vínculos temporários e de outras instituições de ensino. Adicionalmente, recebem também a presença de docentes convidados de renomadas instituições de ensino superior, como a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal do Tocantins (UFT), além também de universidades estrangeiras, sobretudo da Universidade Autónoma do México, Universidade Intercultural de Puebla, também no México, entre outras.

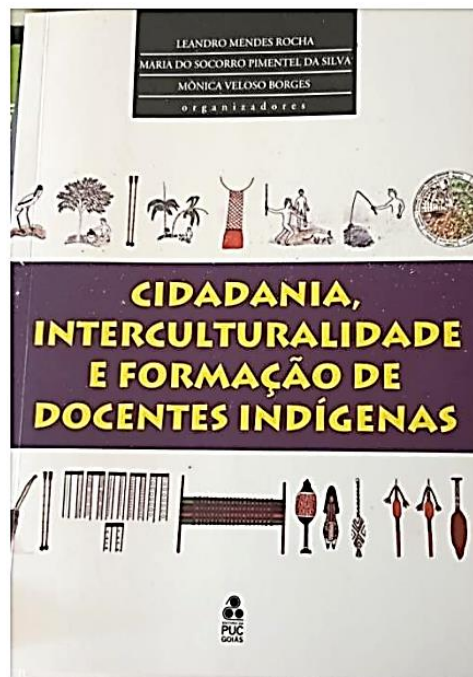
O papel dos docentes é fundamental para a estruturação do Núcleo Takinahakỹ. Os professores e professoras do curso de Educação Intercultural desempenham múltiplas funções no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, em uma ampla gama de programas de graduação e pós-graduação na Universidade Federal de Goiás (UFG). Os docentes que também atuam em

programas de pós-graduação têm um grande destaque na participação na orientação de monografias, dissertações e teses relacionadas à educação escolar indígena e temas correlatos. A produção acadêmica desses educadores resultou na criação de diversos livros, capítulos de livros, artigos, materiais didáticos e paradidáticos, além de jornais acadêmicos, além de inúmeros volumes da Revista *Articulando e Construindo Saberes*, muitos dos quais elaborados em colaboração com estudantes atuais ou ex-alunos do curso.

Conforme o PPC (2019) as suas reflexões sobre suas experiências pedagógicas em terras indígenas, são compartilhadas através de publicações. Toda essa produção acadêmica tem sido um catalisador de inovação teórica e metodológica, que tem contribuído desde a criação do curso em 2007, para a implementação de novas práticas pedagógicas em outros cursos da UFG. Como exemplo, a obra *Cidadania, Interculturalidade e formação de docentes indígenas* (2010), organizado por Leandro Mendes Rocha, Maria do Socorro Pimentel da Silva e Mônica Veloso Borges que traz reflexões e debates realizados nas etapas de estudos na UFG e em Terras Indígenas que buscam caminhos de propostas pedagógicas para a educação bilíngue intercultural, que levem em conta os projetos que considerem o movimento dos povos indígenas e suas interações com a sociedade não-indígena. Esse foi o primeiro livro desenvolvido para contar as experiências do curso, reunindo reflexões e debates realizados nas etapas de estudos na UFG e em Terras Indígenas.

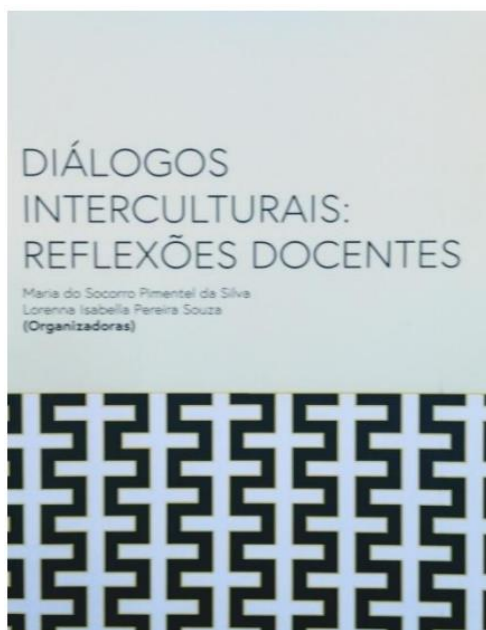
O livro *Diálogos Interculturais: reflexões docentes* (2018), organizados por Pimentel da Silva e Lorena Isabella Pereira Souza, também traz uma coletânea dedicada aos professores/as indígenas e não indígenas da educação básica com o objetivo de abrir espaços de diálogos e superar desafios, na educação escolar indígena. A obra *Novas Práticas Pedagógicas: considerações sobre transformações escolares a partir da atuação de docentes do Núcleo Takinahakỹ* (2018), organizada pelo professor Alexandre Ferraz Herbetta, em que vários discentes do curso retratam sua trajetória como professor/pesquisador, refletindo sobre as práticas pedagógicas da escola indígena e da vida acadêmica, identificando sobre as transformações dos processos educacionais na comunidade a partir da atuação dos professores e professoras formandos do NTFSI.

Figura 21- Capa do livro *Cidadania, Interculturalidade e formação de docentes indígenas* (2010)



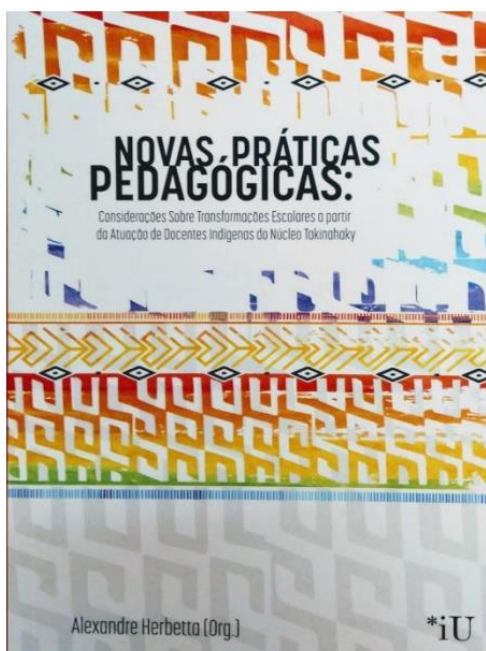
Fonte: autoria de Mônica Veloso Borges

Figura 22- Capa do livro *Diálogos Interculturais: reflexões docentes* (2018)



Fonte: autoria de Mônica Veloso Borges

Figura 23- Capa do livro *Novas Práticas Pedagógicas: considerações sobre transformações escolares a partir da atuação de docentes do Núcleo Takinahakỹ* (2018)



Fonte: autoria de Mônica Veloso Borges

Em uma colaboração com o Núcleo Takinahakỹ, os egressos do curso têm a oportunidade de atuarem na Educação Intercultural. Como professores colaboradores, eles assumem uma posição fundamental ao abordar os Temas Contextuais da Matriz Básica e Específica durante os estágios realizados em Goiânia. Além disso, sua participação se estende aos Comitês Orientadores, onde assumem responsabilidades essenciais, agindo como organizadores e coordenadores das atividades, bem como mentores de estágio e Projetos Extracurriculares.

A presença ativa dos egressos não apenas complementa, mas também enriquece consideravelmente as atividades mencionadas. Seja nas práticas realizadas em Goiânia ou nas Terras Indígenas, sua experiência e perspectivas trazem uma dimensão valiosa ao processo educacional. Os egressos dão aulas e contribuem com as orientações de estágio e de Projeto Extraescolar, tanto na UFG quanto nas aldeias. Nesse sentido, ao compartilharem suas vivências e conhecimentos adquiridos durante o curso, contribuem para elevar a autoestima e a confiança dos alunos em formação. Essa conexão direta com profissionais que já trilharam o mesmo caminho inspira os estudantes, mostrando-lhes possibilidades concretas de sucesso e realização pessoal.

Além disso, a presença dos egressos fortalece os laços entre a universidade, as escolas indígenas e as comunidades locais. Ao atuarem como pontes entre essas esferas, promovem uma colaboração significativa, alinhada com os objetivos da Educação Intercultural. Essa interação direta e contínua não só enriquece o ambiente educacional, mas também contribui para a construção de relacionamentos sólidos e duradouros, essenciais para o desenvolvimento da educação escolar das comunidades indígenas.

Por um extenso período, o curso de Licenciatura Intercultural enfrentou o desafio de consolidar seu corpo docente. Composto exclusivamente por professores não indígenas, somente no dia 13 de fevereiro de 2023 que um marco significativo foi alcançado, com a nomeação do professor mestre Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé como o primeiro docente indígena do curso e da história da UFG, através do Edital nº 17/2022¹³, que o nomeou. Esse acontecimento representa avanço significativo em direção à diversificação do quadro docente, bem como à promoção de uma perspectiva autêntica e enriquecedora da Educação Intercultural.

É importante reconhecer que, embora esses avanços sejam celebrados, eles demandaram muita luta e um tempo e esforço considerável para se concretizarem. A longa espera para a inclusão de um professor indígena evidencia os desafios enfrentados na busca pela representatividade e pelo fortalecimento da perspectiva intercultural no ensino. No entanto, essa conquista demonstra o comprometimento contínuo da instituição em superar esses obstáculos e enriquecer a formação intercultural oferecida aos estudantes, refletindo um compromisso com a construção de uma educação intercultural de indígenas para indígenas.

Figura 24- Posse do Professor Gilson Tenywaawi Tapirapé



¹³ **Universidade Federal de Goiás (UFG).** Edital nº 17/2022 - Edital Específico para realização de Concurso Público de provas e títulos para preenchimento de vaga(s) de Professor do Magistério Federal. Publicado pelo Sisconcurso em 18 de Setembro de 2023, Goiânia-GO. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/CONCURSOS_WEB/informacoes/concurso/cd_concurso/2870. Acesso em março de 2025.

Fonte: <https://bc.ufg.br/n/165042-empossado-1-docente-efetivo-indigena-da-universidade>. Acesso em março de 2025

O ingresso do professor mestre Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé como o primeiro docente indígena é um passo fundamental rumo a um objetivo maior. Ao longo dos anos, a aspiração é que o quadro de docentes do curso de Educação Intercultural seja predominantemente composto por professores indígenas. Essa visão reflete não apenas a importância da representatividade dentro do contexto acadêmico, mas também a necessidade de incorporar e valorizar as vozes, os conhecimentos e as experiências dos povos indígenas na formação de futuros educadores interculturais.

Ademais, com o propósito de reforçar o compromisso contínuo de incorporar novos professores indígenas ao curso, é importante destacar que, pouco antes do encerramento de 2023, foi aberto um novo concurso público para a docência na UFG, por meio do Edital nº 29/2023. A Professora Eunice Pirkodi Tapuia foi selecionada nesse processo e se tornou a mais nova membra do corpo docente do curso, sendo empossada em 20 de maio de 2024. Eunice Tapuia é a primeira professora indígena a assumir uma vaga como docente efetiva na UFG.

Figura 25- Posse da professora Eunice Pirkodi Tapuia



Fonte: <https://www.podergoiias.com.br/materia/18778/ufg-tem-primeira-professora-indigena-concursada>. Acesso em março de 2025.

Embora o edital não tenha sido exclusivo para candidatos indígenas — já que a legislação não permite concursos públicos com esse tipo de restrição —, os professores do Núcleo Takinahaky atuaram diretamente na construção do perfil da vaga. Assim, nas exigências de formação estabelecidas para os candidatos, foram incluídas especificidades que contemplam experiências e trajetórias formativas que somente pessoas indígenas possuem, como a vivência em contextos comunitários e interculturais, e a formação em cursos de graduação voltados para os povos indígenas. Dessa forma, ainda que o edital tenha permanecido juridicamente aberto a

todos, foi possível assegurar um perfil de candidatura coerente com a proposta pedagógica e política do curso, viabilizando a inclusão de docentes indígenas no corpo da universidade.

A transição para um quadro docente com expressiva presença indígena não apenas enriquecerá a perspectiva intercultural do curso, mas também fortalecerá a ligação entre a academia e as comunidades indígenas, promovendo uma educação mais autêntica e contextualizada. Um dos grandes objetivos da ampliação e diversificação do quadro docente é que a Educação Intercultural seja liderada e moldada pelas próprias comunidades indígenas, de modo que esses povos reivindiquem os diferentes espaços e os diferentes conhecimentos, inclusive aqueles não indígenas. Isso define, portanto, a importância da complementariedade dos saberes que se alicerçam na conexão, atualização e contextualização dos saberes. (Morin, 2008)

Gersem Baniwa (2023) faz uma defesa de uma universidade indígena, não necessariamente exclusivamente indígena, pois causaria o mesmo efeito de uma universidade eurocêntrica e excludente, mas de uma universidade que esteja assentada nas bases lógicas, cosmológicas, epistemológicas e pedagógicas dos povos indígenas, mas também, aberta a outros sistemas de conhecimentos de outros povos e civilizações, em que os diferentes conhecimentos se complementam e interajam de forma igualitária, coexistindo um ao lado do outro.

A presença de professores dentro da universidade indígena, de certa forma, constrói bases para uma interculturalidade crítica como um olhar capaz de minimizar as desigualdades sociais. Isso possibilita que os professores e as comunidades indígenas digam o que pensam e o que consideram importante para suas realidades. A escola e a universidade se tornam espaços de negociação, se resignificando continuamente (Nazareno, Magalhaes e Freitas, 2019, p. 16).

2.2.6 Fomentos de pesquisa e formação continuada: a formação de professores e pesquisadores indígenas

Além de oferecer uma formação acadêmica sólida e sensível às realidades culturais das comunidades indígenas, esse programa educacional se destaca por promover ativamente a participação dos estudantes em uma série de programas de fomento à pesquisa e à formação docente. Essas iniciativas, amplamente reconhecidas por sua importância no contexto

educacional, têm como objetivo enriquecer a experiência acadêmica dos estudantes e prepará-los para atuarem como professores interculturais competentes e engajados.

Segundo Pereira (2015), o curso conta com o apoio da Universidade e também estabelece colaborações com instituições externas, tais como CAPES e FNDE, através de programas e acordos institucionais. Essa cooperação viabiliza a obtenção de recursos destinados à capacitação de professores indígenas, bem como ao suporte financeiro de projetos de pesquisa e atividades de extensão.

Um dos seus programas já oferecidos é o Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid-Diversidade. Esta iniciativa oferece aos estudantes da Licenciatura em Educação Intercultural Indígena a oportunidade de se envolverem ativamente em atividades de pesquisa e ensino, contribuindo para o aprimoramento de suas habilidades pedagógicas e para o enriquecimento da educação escolar indígena. De acordo com Nazareno (2017) também coordenador do projeto entre os anos 2011 a 2018, a aprovação do Pibid-Diversidade se deu em 2011 com seu subprojeto “Documentação de saberes tradicionais: subsídios para a formação prática de docentes indígenas para o exercício do magistério em educação bilíngue intercultural”. Os seus objetivos centrais era a

1. A construção de projetos político-pedagógicos para as escolas indígenas; 2. Produção de textos de orientação de práticas pedagógicas em docência bilíngue intercultural; 3. Articulação política entre os etnoteritórios educacionais da região Araguaia-Tocantins; 4. Articulação das ações de desenvolvimento socioeconômico entre os etnoteritórios educacionais da região Araguaia/Tocantins e 5. Produção acadêmica dos alunos do Curso de Educação Intercultural, como meio de autonomia pedagógica dos docentes indígenas (Nazareno, 2017, p. 496).

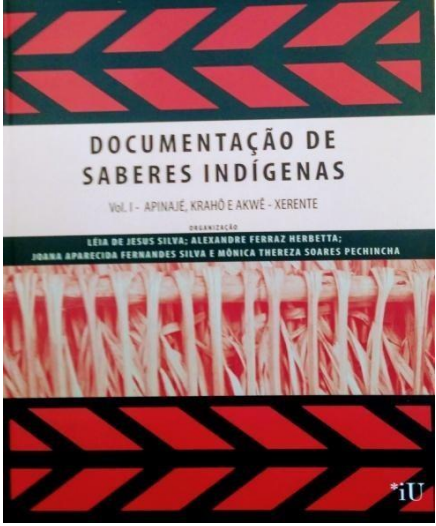
Este projeto subsidiou pesquisas por meio de bolsas fornecidas aos estudantes, e seu trabalho de orientação foi realizado pelos Comitês Orientadores de cada povo, na qual, poderia também, ser vinculado às atividades de Estágio Pedagógico ou as Projetos Extraescolares (Nazareno, 2017).

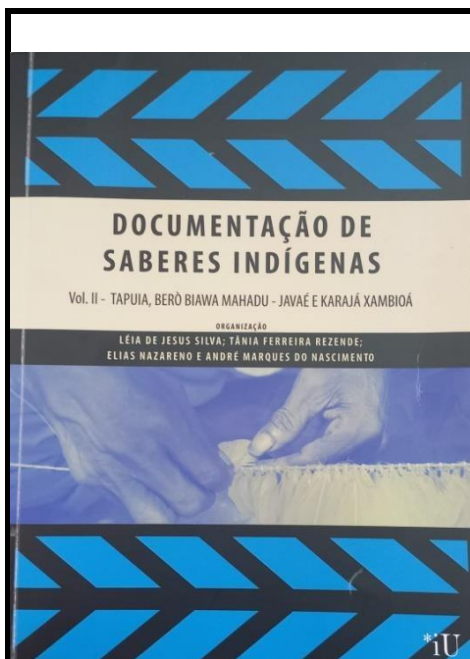
Assim como destaca Nazareno (2017), o Pibid-Diversidade contribui para a continuidade das reflexões e ações produzidas pelos professores e professoras indígenas, cumprindo com as expectativas de formação docente. Foram grandes ganhos em termos de formação docente, pois os resultados foram efetivamente alcançados dentro de sala de aula, contribuindo também para o envolvimento entre as escolas indígenas e as comunidades, com o apoio às ações do Programa, porém, conforme o PPC (2019), a iniciativa foi encerrada 2018 e a

partir de 2019 uma pequena parcela dos estudantes foi incorporada à nova proposta política do Pibid.

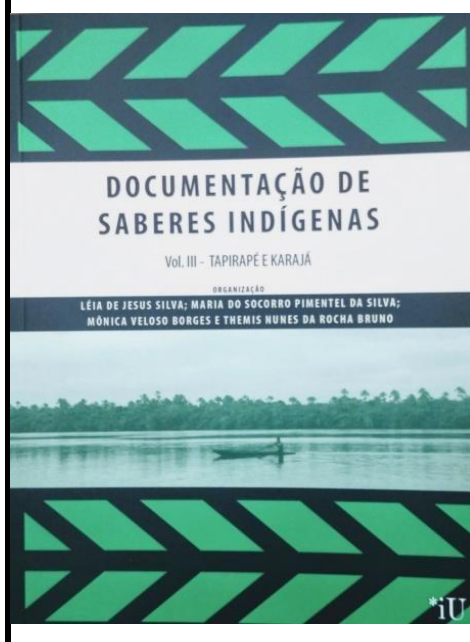
Do Pibid-Diversidade, como resultado uma dezena de publicações de livros e artigos sobre as práticas realizadas durante o programa. Os dez volumes da coleção Documentação de Saberes registram diversas pesquisas realizadas por estudantes e docentes do curso sobre o desenvolvimento das atividades do Pibid como também dos Projetos Extraescolares, e cada volume tem seu título se dedicando a diferentes povos em que suas pesquisas são documentadas: Vol. I Apinajé, Krahô, e Akwe; Vol. II Tapuia, Javaé e Karajá; Vol. III Tapirapé e Karajá; Vol. VI Guarani, Karajá e Javaé; Vol. V Tapirapé e Xerente, Vol. VI Tapuia e Pyhcop Cati Ji - Gavião; Vol. VII Karajá e Tapirapé; Vol. VIII Xerente; Vol. IX Povo Javaé; Vol. X Gavião.

Tabela 6- Capas dos dez volumes da coleção Documentação de Saberes

	<p>Documentação de Saberes Indígenas - Vol I – Apinajé, Krahô e Akwe-Xerente. Léia de Jesus Silva; Alexandre Ferraz Herbetta; Joana Aparecida Fernandes Silva; Mônica Thereza Soares Pechincha (Orgs.). Goiânia: Gráfica UFG, 2015.</p>
---	--



Documentação de Saberes Indígenas – Vol. II – Tapuia, Berò Biawa Mahadu – Javaé e Karajá Xambioá. Léia de Jesus Silva; Tânia Ferreira Rezende; Elias Nazareno; André Marques do Nascimento (Orgs). Goiânia: Gráfica UFG, 2015.

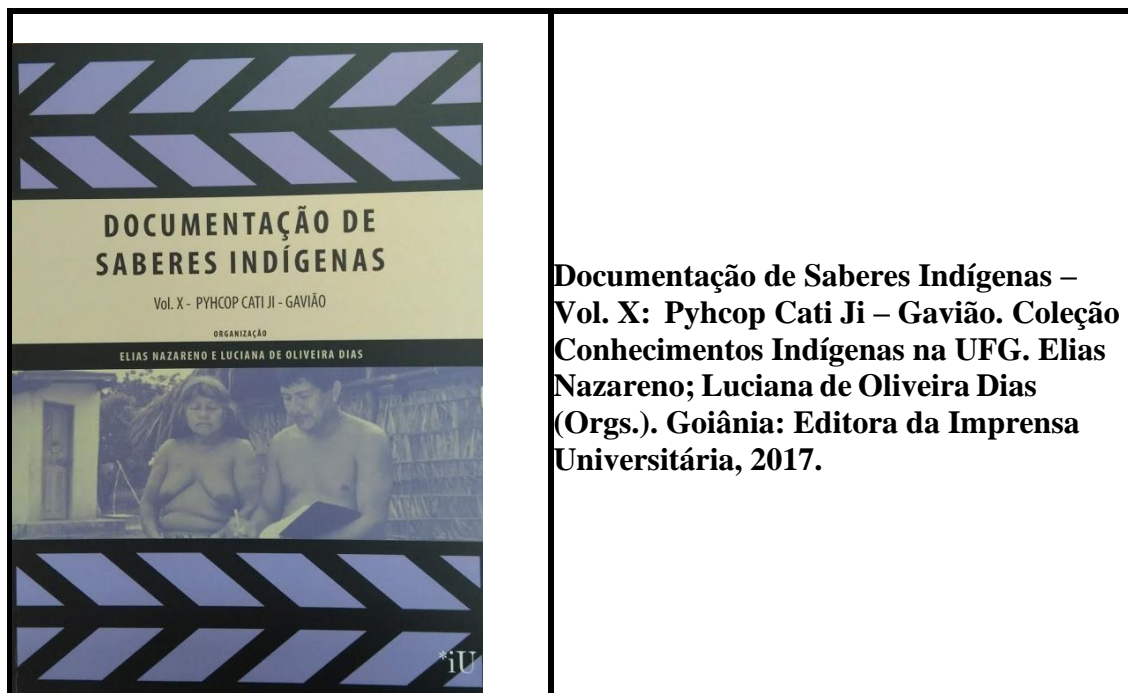


Documentação de Saberes Indígenas – Vol. III – Tapirapé e Karajá. Léia de Jesus Silva; Maria do Socorro Pimentel da Silva; Mônica Veloso Borges; Themis Nunes da Rocha Bruno (Orgs.). Goiânia: Imprensa Universitária, 2018.

	<p>Documentação de Saberes Indígenas – Vol. IV – Karajá Xambioá e Berò Biawa Mahadu – Javaé. Léia de Jesus Silva; André Marques do Nascimento; Elias Nazareno; José Pedro Machado Ribeiro (Orgs.). Goiânia: Imprensa Universitária, 2018.</p>
	<p>Documentação de Saberes Indígenas – Vol. V: Tapirapé e Akwe-Xerente. Léia de Jesus Silva; Joana Aparecida Fernandes Silva; Mônica Veloso Borges; Themis Nunes da Rocha Bruno (Orgs.). Goiânia: Imprensa Universitária, 2018.</p>

	<p>Documentação de Saberes Indígenas – Vol. VI – Tapuia e Pyhcop Cati Ji – Gavião. Léia de Jesus Silva; Kênia Gonçalves Costa; Tânia Ferreira Rezende; Christiane Cunha de Oliveira (Orgs.). Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2017.</p>
	<p>Documentação de Saberes Indígenas – Vol. VII – Karajá e Tapirapé. Maria do Socorro Pimentel da Silva (Org.). Goiânia: Editora Universitária, 2018.</p>

 <p>DOCUMENTAÇÃO DE SABERES INDÍGENAS Vol. VIII - AKWÊ - XERENTE ORGANIZAÇÃO ELIAS NAZARENO; LÉIA DE JESUS SILVA E JOANA APARECIDA FERNANDES SILVA</p>	<p>Documentação de Saberes Indígenas – Vol. VIII - Akwê - Xerente. Elias Nazareno; Léia de Jesus Silva; Joana Aparecida Fernandes Silva (Orgs.). Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2017.</p>
 <p>DOCUMENTAÇÃO DE SABERES INDÍGENAS Vol. IX - BERÒ BIAWA MAHADU – JAVAÉ ORGANIZAÇÃO ELIAS NAZARENO E JOSÉ PEDRO MACHADO RIBEIRO</p>	<p>Documentação de Saberes Indígenas - Vol. IX: Berò Biawa Mahadu – Javaé. Coleção Conhecimentos Indígenas na UFG. Elias Nazareno; José Pedro Machado Ribeiro (Orgs.). Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.</p>



Fonte: Catalogação dos livros da sala de leitura Mê Ikhààre- por Mônica Veloso Borges

Essa documentação é especialmente notável, uma vez que a maioria dos registros é feita nas línguas maternas dos povos indígenas envolvidos. Cada volume é dedicado às pesquisas de povos específicos que capturaram não apenas os métodos e resultados das atividades, mas também as narrativas, histórias, culturas, e cosmologias, revelando que o registro e a documentação dos saberes também contribuem para a preservação e valorização dos conhecimentos indígenas.

O Programa de Educação Tutorial/Licenciatura Intercultural – PET/LI é outra iniciativa que complementa a formação dos estudantes, promovendo atividades de pesquisa, ensino e extensão, consolidando seu conhecimento e habilidades e também subsidiado com incentivo de bolsas.

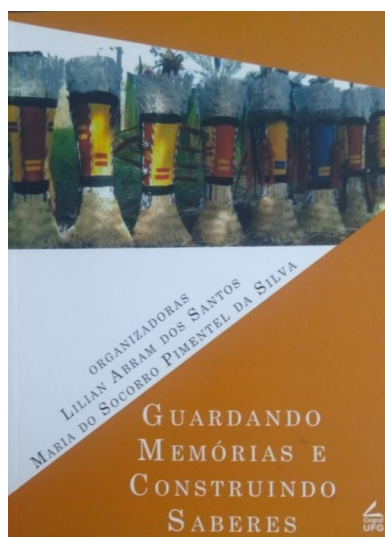
Outro programa que auxilia na formação continuada é o Programa *Ação Saberes Indígenas na Escola*. Conforme o PPC (2019), atualmente, é notável o envolvimento de muitos estudantes matriculados e ex-alunos, juntamente com outros professores indígenas e sábios de diversas aldeias, na participação ativa da iniciativa. O principal objetivo dessa ação é contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades de letramento e numeramento dos professores indígenas, oferecendo uma formação continuada especialmente direcionada àqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas, como também produzir

material didático. Essa colaboração representa um compromisso valioso com a promoção da educação de qualidade e o fortalecimento das práticas pedagógicas nas comunidades indígenas.

Maria do Socorro Pimentel da Silva foi Coordenadora Geral deste programa na rede UFG/UFT/UFMA de 2013 a 2020 e Mônica Veloso Borges foi Coordenadora Adjunta. Atualmente, Mônica Veloso Borges ocupa o cargo de Coordenadora Geral e o Coordenador Adjunto é o Prof. Gilson Tenywaawi Tapirapé, e a rede sofreu alterações, sendo composta hoje por UFG/UFT/UFMA/UNEMAT, atendendo dentro do programa quatro diferentes Territórios Etnoeducacionais: Vale do Araguaia, Akwe, Timbira, Guajajara que abrangem os estados de Goiás, Tocantins, Maranhão e parte do Mato Grosso, compreendendo um total de dez povos como os Karajá, Tapirapé, Javaé, Xerente, Tapuia, Guajajara, Gavião, Canela, Krikati e Krahô. Apinajé, Xambioá, Avá-Canoeiro.

Este programa também resultou em importantes publicações refletindo os seus resultados. Uma dessas publicações se trata do livro *Guardando memórias e construindo saberes* (2017), organizados por Lilian Abram dos Santos e Maria do Socorro Pimentel da Silva. Este livro traz em sua documentação debates, reflexões e produção de conhecimentos sobre as memórias dos seminários da Ação “Saberes Indígenas na Escola” e também de seminários realizados em terras indígenas. Desses encontros surgiram significativas inovações educacionais, o desenvolvimento de políticas para revitalização das línguas indígenas e dos conhecimentos associados a elas, novos métodos de alfabetização baseados nos saberes indígenas, programas de letramento em línguas indígenas focados no fortalecimento da oralidade, e a documentação através das práticas culturais.

Figura 26- Capa do livro *Guardando memórias e construindo saberes* (2017)



Fonte: autoria de Mônica Veloso Borges

Segundo Pimentel da Silva (2017), a riqueza desse programa é que conta com a orientação dos sábios e sábias indígenas, em parceria com as universidades envolvidas, trazendo também descobertas e inovação de paradigmas. A pluralidade dos saberes é colocada em destaque, evidenciando a busca de bases epistêmicas necessárias para o desenvolvimento de educação escolar indígena em perspectivas interculturais.

É interessante destacar também que o Núcleo Takinahakỹ adota uma política inclusiva para egressos, integrando-os nas atividades regulares do Curso de Educação Intercultural. Esta política de integração se dá através da participação em seminários, projetos de ensino, pesquisa, extensão e cursos de especialização.

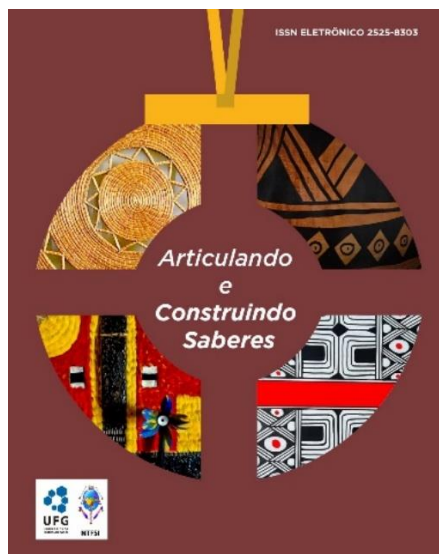
Os egressos podem colaborar com o NTFSI atuando como professores em temas contextuais da matriz básica e específica durante as etapas de estudos em Goiânia, e como membros dos comitês de orientação, onde organizam e coordenam atividades, além de orientar estágios e projetos extraescolares. A presença dos egressos enriquece essas atividades, tanto em Goiânia quanto em Terras Indígenas, aumentando a autoestima e a confiança dos estudantes em formação e fortalecendo a relação entre universidade, escola indígena e comunidade. A inclusão dos egressos nos contextos de ensino e aprendizagem do núcleo é considerada essencial para o desenvolvimento das atividades da Educação Intercultural.

Além disso, o NTFSI promove uma política editorial voltada para a publicação de textos, ensaios e reflexões de intelectuais indígenas formados no curso. Essa política se manifesta na publicação de livros didáticos, paradidáticos, de inovação teórica, de pesquisa acadêmica, e nas revistas eletrônicas PIHHY e *Articulando e Construindo Saberes*¹⁴.

Figura 27- Capa da Revista *Articulando e Construindo Saberes*

¹⁴ Site da Revista PIHHY: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/revista-eletronica-conexao-cultura-e-pensamento>

Site da Revista *Articulando e Construindo Saberes*: <https://revistas.ufg.br/racs/issue/archive>



Fonte: <https://revistas.ufg.br/racs/issue/view/2456>. Acesso em março de 2025.

Figura 28- Capa da Revista PIHHY



Fonte: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/revista-eletronica-conexao-cultura-e-pensamento>. Acesso em março de 2025.

Egressos também ministram palestras em cursos de graduação e pós-graduação da UFG e outras universidades, além de escolas municipais e estaduais, participando de comitês orientadores e ensinando, principalmente nas etapas em Terras Indígenas, em colaboração com os professores do curso.

Os egressos ainda desenvolvem atividades de extensão cultural nas comunidades, especialmente através de Projetos Extraescolares. Estes projetos abrangem estudos, pesquisas e extensão, envolvendo conhecimentos tradicionais orientados pelos sábios das comunidades, com o objetivo de envolver os jovens em práticas culturais das tradições indígenas, a formação

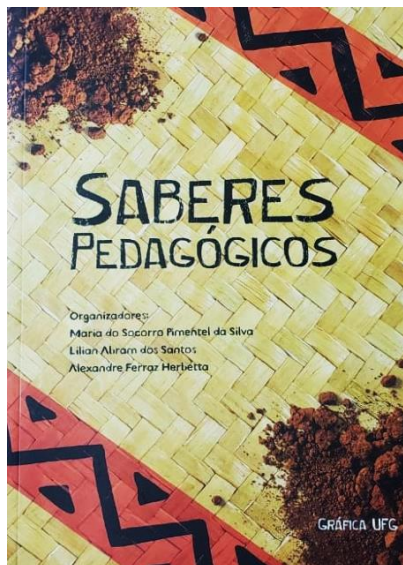
de professores com a participação dos sábios, a revitalização de espaços culturais e línguas maternas, e a valorização dos conhecimentos tradicionais.

Como parte dessa política, o curso criou uma especialização com a finalidade de atender as próprias demandas dos egressos. Em 2012, o Núcleo Takinahakỹ promoveu o curso de especialização em “Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica” como parte da política de egressos para a construção de Projetos Político-Pedagógicos. Em 2012 teve a primeira turma e em 2014 teve a segunda turma. Muitos professores formados pela Educação Intercultural enfrentaram grandes desafios em sua atuação na educação escolar indígena. Secretarias de Educação e instituições estatais não estavam de fato cumprindo com a garantia dos direitos de uma escola específica e diferenciada, previstos na Constituição Federal, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Visto isso, os próprios egressos recorreram ao curso reivindicando a criação da especialização, sendo efetivamente criado por Maria do Socorro Pimentel da Silva e Alexandre Ferraz Herbetta, buscando construir especificamente Projetos Político-Pedagógicos - PPPs, para as escolas indígenas, contextualizados em suas formas próprias de educação, em suas experiências, em seus planos comunitários.

Esta especialização resultou em grandes seminários e a publicação do livro *Saberes Pedagógicos* organizados por Maria do Socorro Pimentel da Silva, Lilian Abram dos Santos e Alexandre Ferraz Herbetta que trazem suas importantes discussões e resultados:

As reflexões feitas e os conhecimentos produzidos durante o curso de Especialização, uma experiência inédita de articulação de saberes na qual emerge um novo repertório conceitual para se pensar a escola indígena, forneceram as bases políticas e pedagógicas para a construção da proposta do curso de mestrado em Educação Intercultural e Transdisciplinar, em andamento na UFG. Essa proposta dará continuidade a um projeto de educação bem estabelecido de ensino, extensão e pesquisa realizado no Núcleo Takinahakỹ, que necessita de uma expansão para fortalecer suas ações de pesquisa e de construção de uma base de conhecimento intercultural necessárias à inovação da universidade e das escolas indígenas. A caminhada já percorrida pelos indígenas durante a Especialização gerou uma base sólida para implementação de práticas políticas e pedagógicas em suas escolas. (PIMENTEL DA SILVA et al, 2019, p. 12)

Figura 29- Capa do livro *Saberes Pedagógicos* (2019)



Fonte: autoria Mônica Veloso Borges

Com uma formação abrangente, os egressos possuem conhecimentos específicos e interculturais, além de uma formação como professores pesquisadores e articuladores sociais. Isso lhes permite atuar no desenvolvimento e aprendizagem de crianças e jovens indígenas, bem como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade apropriada. Eles podem trabalhar em espaços culturais, escolares e não-escolares, promovendo uma aprendizagem que reforça e valoriza as especificidades de seu povo, criando uma educação efetivamente diferenciada.

Além dessas práticas importantes, o curso também recebe e promove políticas afirmativas para a manutenção de estudantes no curso. Em 2008, o PROLIND, por meio do Edital de Convocação n.º 03 de 24 de junho de 2008, contemplou a UFG para receber recursos e financiamentos para a Licenciatura em Educação Intercultural¹⁵. Este programa foi extremamente importante ao fornecer suporte financeiro e acadêmico aos estudantes, garantindo que eles possam se dedicar aos estudos.

Além deste, os estudantes também recebem um auxílio financeiro de até R\$ 1.400 reais do Programa Bolsa Permanência (MEC). O Programa de Bolsa Permanência (PBP) é uma ação do Governo Federal para concessão de auxílio financeiro aos discentes indígenas e quilombolas, regularmente matriculados em instituições federais de ensino superior. Este programa tem sido uma importante política pública, contribuindo para a permanência dos estudantes indígenas na universidade com auxílio em despesas essenciais ao desempenho acadêmico, como transporte,

¹⁵ Informações disponíveis em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/edital-de-2008-do-prolind/>. Acesso em agosto de 2025.

alimentação, moradia, participação em eventos, livros, fotocópias, transporte para as etapas do curso, dentre outros.

Outro programa importante foi o "Observatório da Educação Escolar Indígena". Este foi um projeto da Universidade Federal de Goiás (UFG) que se dedicou ao estudo e monitoramento da educação indígena. Ele foi criado pela CAPES em 2009 e se concentra na história, materiais didáticos, condições das escolas indígenas e na valorização da identidade e cultura indígena.

Em conjunto, esses programas constituem um apoio fundamental para os estudantes da Licenciatura em Educação Intercultural Indígena, capacitando-os para se destacarem em seu papel como educadores interculturais comprometidos com a valorização das culturas indígenas e a promoção de uma educação inclusiva e diversificada. Essas oportunidades de formação e pesquisa não apenas enriquecem suas experiências acadêmicas, mas também contribuem para o fortalecimento das comunidades indígenas e para a preservação de seus saberes e tradições.

2.2.7 A revista “Articulando e Construindo Saberes” do Núcleo Takinahakỹ: construção de novas referências epistêmicas

O Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena tem desempenhado um papel significativo na promoção da educação intercultural e na valorização das tradições culturais indígenas no Brasil. Uma das iniciativas mais notáveis é a criação da Revista "Articulando e Construindo Saberes". Esta revista representa um marco significativo na promoção do conhecimento indígena e no incentivo à pesquisa de pesquisadores indígenas e de outros pesquisadores na área.

Criada e idealizada por Maria do Socorro Pimentel da Silva, a Revista "Articulando e Construindo Saberes" é uma iniciativa do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) da Universidade Federal de Goiás (UFG), que surge em 2016 no âmbito da Ação "Saberes Indígenas na Escola".¹⁶ Este programa tem como principal objetivo preservar e promover os direitos educacionais das comunidades indígenas, reconhecendo a diversidade sociocultural e sociolinguística, como também promover a autonomia e o protagonismo desses povos, por meio da formação continuada, bem como, incentivar a pesquisa nesse contexto.

A revista conta com a professora Mônica Veloso Borges (UFG) como Editora-Chefe. Os editores são Andrey Nikulin (UFG) e Lilian Abram dos Santos (Unicamp). A Comissão

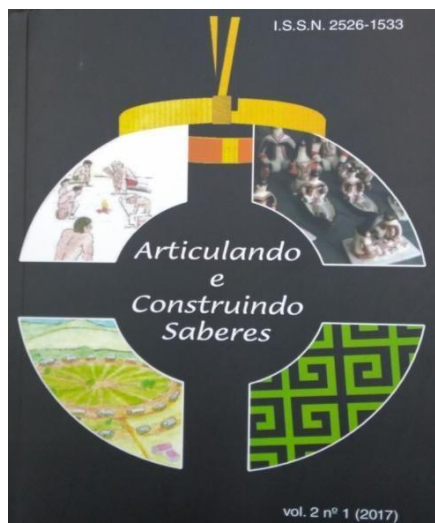
¹⁶ Informações disponíveis em: <https://revistas.ufg.br/racs/issue/archive> . Acesso em agosto de 2025.

Editorial é composta por Fernanda Cardoso da Cunha Gomes (UFG), Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé (UFG), Sinvaldo Oliveira Wahuka (UFG) e Suety Líbia Alves Borges (UFG), todos comprometidos com a valorização das epistemologias indígenas e com a construção coletiva de saberes.

As publicações científicas de pesquisadores indígenas incentivam um diálogo entre os povos indígenas e outros segmentos da sociedade brasileira. No entanto, essa abertura não ocorre sem seus desafios, notadamente a necessidade de superar os paradigmas da educação tradicional, que muitas vezes negligenciam os conhecimentos indígenas ou os encaixam em estruturas escolares que não levam em consideração suas raízes culturais.

Contanto com um total de oito volumes já publicados, a revista se destaca por ser uma plataforma dedicada à publicação de pesquisas acadêmicas que abordam temas relacionados às culturas, sociedades e perspectivas indígenas tendo grande parte de suas publicações realizadas em língua indígena. Nessa perspectiva, sua prática promove a quebra de barreiras entre o conhecimento tradicional indígena e o conhecimento acadêmico convencional, criando um espaço onde essas duas formas de saber podem coexistir e enriquecer uma à outra. De acordo com a plataforma virtual da revista, o primeiro número da Revista abordou o tema da "alfabetização pelos conhecimentos indígenas" mesmo tema abordado nas pesquisas da Ação Saberes Indígenas na Escola, adotando uma abordagem inovadora orientada pelas pedagogias e filosofias intrínsecas aos processos de ensino e aprendizado das comunidades indígenas. A partir do segundo número, devido ao amplo alcance e à recepção tanto nacional quanto internacional, a Revista consolidou seu compromisso de articular diversos saberes, criando um espaço para a valorização das diferenças. Nesse processo, foram inaugurados diversos marcos epistêmicos por meio de um diálogo contínuo e colaborativo, contribuindo assim para a construção coletiva de bases epistêmicas sólidas.

Tabela 7- Capas dos oito volumes publicados da Revista *Articulando e Construindo Saberes*



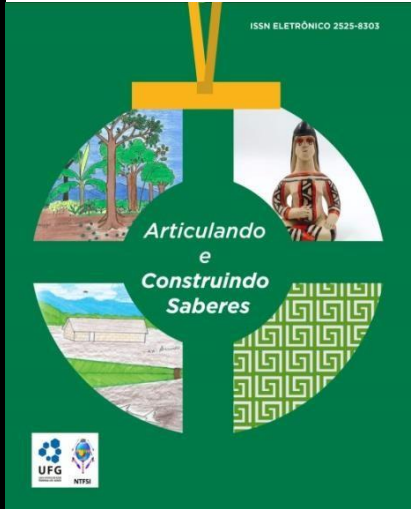
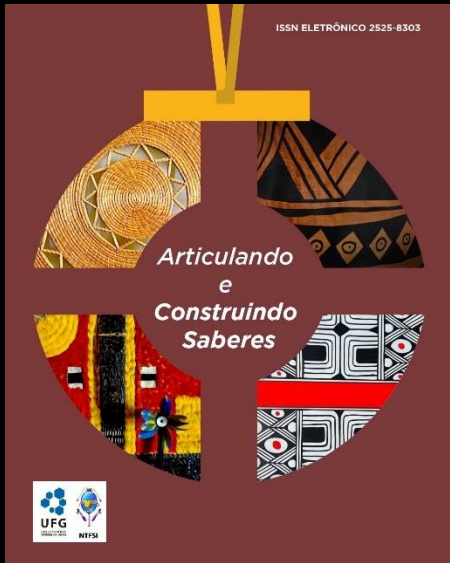
Articulando e Construindo Saberes. Universidade Federal de Goiás - Vol. 1/2, nº1/2 (2017). Goiânia/CEGRAF, 2017.



Revista Articulando e Construindo Saberes. Universidade Federal de Goiás. Vol. 2, nº 1 (2017). Goiânia: CEGRAF, 2017.

	<p>Revista Articulando e Construindo Saberes. Universidade Federal de Goiás. Vol. 3, nº 1 (2018). Goiânia: CEGRAF, 2018.</p>
	<p>Revista Articulando e Construindo Saberes. Universidade Federal de Goiás. Vol. 4, nº 1 (2019). Goiânia: CEGRAF, 2019.</p>

	<p>Revista Articulando e Construindo Saberes. Universidade Federal de Goiás. Vol. 5, nº 1 (2020). Goiânia: CEGRAF, 2020.</p>
	<p>Revista Articulando e Construindo Saberes. Universidade Federal de Goiás. Vol. 6, nº 1 (2021). Goiânia: CEGRAF, 2021.</p>

	<p>Revista Articulando e Construindo Saberes. Universidade Federal de Goiás. Vol. 7, nº 1 (2022). Goiânia: CEGRAF, 2022.</p>
	<p>Revista Articulando e Construindo Saberes. Universidade Federal de Goiás. Vol. 8, nº 1 (2024). Goiânia: CEGRAF, 2024.</p>

Fonte: Catalogação dos livros da sala de leitura Mẽ Ihkààre- por Mônica Veloso Borges

Nesse sentido, o propósito de promover a disseminação de trabalhos originais em forma de artigos. Seu foco principal é a promoção da articulação e construção de conhecimentos, adotando uma abordagem decolonial e abordando temas transdisciplinares e interculturais que visam valorizar e fortalecer as epistemologias historicamente subalternizadas, bem como revitalizar os saberes e línguas indígenas (Manrique, Carvalho e Nascimento, 2023).

A revista busca efetivar uma política de intercâmbio interétnico, especialmente entre os povos ameríndios e pesquisadores interessados em sua proposta. Ao fazer isso, reforça seu compromisso de articular saberes, abraçando a diversidade e trabalhando na construção conjunta de bases epistêmicas por meio de processos de co-teorização. Esse diálogo tem sido um ponto de partida para a criação de vários marcos epistêmicos.

Alicerçada em teorias pedagógicas plurais, a revista se destaca por dar voz às ausências e emergências epistemológicas, bem como às vozes que representam sobrevivência e resistência. Isso se traduz em uma abordagem inovadora que transcende os referenciais teóricos eurocentrados, abraçando perspectivas pluriépistêmicas.

Conforme Pimentel da Silva e Borges (2018), os resultados alcançados pela revista revelam um aumento significativo do intercâmbio de ideias, conhecimentos, culturas e línguas, que revelam os contextos de lutas e conquistas da educação intercultural. A revista propõe romper com hierarquias entre os diferentes saberes. Por esse motivo que ela aceita a composição de diversos tipos de textos e de línguas, de modo que abra espaço para o plurilinguismo.

Ao longo das publicações de seus sete oito volumes, debates acadêmicos na área da educação intercultural foram intensificados. Além disso, a revista tem estabelecido diálogos com outras demandas educacionais de diversos povos, comunidades e grupos sociais, demonstrando um compromisso constante com a inovação científica. A partir de 2019, a revista adotou um sistema de publicação contínua, garantindo um volume anual consistente de contribuições acadêmicas.

Considerando tais pressupostos, uma das principais maneiras pelas quais o Núcleo Takinahakỹ promove o incentivo à pesquisa indígena é garantindo que os próprios indígenas tenham espaço e tragam suas vozes para compartilhar suas experiências e conhecimentos. A revista serve como um veículo para que pesquisadores indígenas possam publicar suas pesquisas e reflexões, destacando a importância de suas perspectivas únicas.

Além disso, a revista "Articulando e Construindo Saberes" também abre suas portas para pesquisadores não indígenas que desejam contribuir para o entendimento e a valorização das culturas indígenas. Isso cria um ambiente de colaboração intercultural, onde diferentes visões de mundo se encontram e se complementam. Através deste intercâmbio, a revista ajuda a construir pontes de entendimento e respeito mútuo. Ao incentivar a pesquisa voltada para questões que afetam diretamente essas comunidades, a revista ajuda a identificar soluções

baseadas no conhecimento e na sabedoria indígena. Isso pode contribuir para a melhoria das condições de vida, a o fortalecimento das línguas e tradições, bem como para a luta pelos direitos indígenas.

A Revista "Articulando e Construindo Saberes" representa, portanto, um importante passo em direção à valorização e ao fortalecimento das culturas indígenas no Brasil. Ela serve como um efetivo caminho para a coexistência entre as diferentes formas de sabedoria e contribuindo para a construção de pesquisas descolonizadas e interculturais.

2.3 O papel significativo do Núcleo Takinahakỹ e a formação de professores indígenas na valorização da educação intercultural.

A formação das licenciaturas interculturais no Brasil foi um passo significativo em direção à construção da educação escolar indígena. A constituição da educação escolar indígena bilíngue, intercultural e diferenciada ocorreu por meio de uma longa trajetória de lutas e resistências das mobilizações indígenas e indigenistas durante os anos 1980, no contexto da redemocratização brasileira pós Ditadura Civil-Militar. Essa luta envolveu reivindicações pelo território, saúde e educação escolar.

Assim, a concretização das licenciaturas indígenas resultou principalmente das lutas e mobilizações indígenas nas últimas décadas. A formação de professores indígenas possui uma atuação de grande relevância na busca pela autonomia das comunidades, transformando a educação escolar que resulta a ocupação desse espaço pelos próprios indígenas. Isso é essencial para a consolidação da identidade do indígena como sujeito formador no contexto da educação escolar.

Este capítulo teve como objetivo apresentar propostas que concebem a formação de professores e educação escolar, além das práticas pedagógicas e educativas, hierarquizadas e monoculturais. O Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena propõe práticas pedagógicas inovadoras baseadas nos princípios da interculturalidade.

O percurso histórico e a trajetória da Licenciatura em Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ da Universidade Federal de Goiás (UFG) revelam uma importante contribuição para a educação escolar indígena no Brasil. A contextualização histórica apresentada destaca a criação do Núcleo em 2006 como resposta às demandas das comunidades indígenas, marcando

um movimento significativo na democratização do acesso ao ensino superior para aqueles que foram historicamente subalternizados.

A criação do curso, permeada por diálogos, reuniões e seminários entre a UFG, lideranças indígenas, Secretarias de educação estaduais, Funai, MEC e outros, reflete um esforço conjunto para compreender as necessidades e interesses das comunidades indígenas em relação à educação escolar. Esse processo democrático de construção culminou na formalização do Núcleo Takinahakỹ em 2007, representando uma grande referência para a construção das demais licenciaturas interculturais no Brasil.

A diversidade representada pelos mais de 35 povos indígenas participantes, abrangendo diferentes territórios etnoeducacionais, evidencia o compromisso do curso em atender às demandas específicas dessas comunidades. A fundamentação epistêmica e pedagógica destaca a relevância da preservação das línguas maternas e a abordagem contextualizada para garantir uma educação intercultural sensível às necessidades de cada povo e na valorização de seus saberes.

Ademais, considerando sua relevância, no sentido de valorização enquanto importante instituição, é importante ressaltar que o Curso de Educação Intercultural passou por uma avaliação do Ministério da Educação- MEC, em 2022, recebendo nota conceito 5 em todas as em todas as habilitações: Ciências da Linguagem, Ciências da Cultura e Ciências da Natureza, destacando-se pela excelência na formação de professores indígenas e na promoção da educação intercultural¹⁷.

Ao longo das discussões desse capítulo, foi observado que a formação de intelectuais indígenas contribui para a construção de novas práticas pedagógicas específicas, considerando os modos de vida da comunidade indígena, como também o fortalecimento da resistência e defesa de seus direitos e territórios. Nesse sentido, com a abertura do espaço acadêmico para a formação de professores indígenas, o processo de construção do conhecimento pode considerar os saberes desses sujeitos, suas resistências e trajetórias para ocupar o ambiente acadêmico, como o ensino superior. A formação de professores indígenas intercultural e plurilíngue tornou-se um mecanismo de resistência contra o silenciamento dos saberes das ancestralidades de seu povo. Nesse sentido, as propostas presentes nos Temas Contextuais possibilitam uma nova

¹⁷ Informações disponíveis em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em agosto de 2023

perspectiva de formação de professores baseada na pesquisa e investigação, incorporando aspectos dos conhecimentos indígenas e construindo novos conhecimentos não colonizados.

A introdução dos Temas Contextuais, inspirados na Pedagogia da Contextualização e na filosofia de Paulo Freire, representa uma abordagem que busca conectar os saberes tradicionais e acadêmicos. Essa prática pedagógica desafia a hierarquização de saberes e busca uma transdisciplinaridade que respeite a diversidade cultural, promovendo a construção colaborativa de conhecimento.

No entanto, é crucial destacar que o curso ainda enfrenta grandes desafios a serem superados. O desafio de trilhar os caminhos interculturais é significativo, mas é importante reconhecer que ainda está em processo de construção. Conforme Pimentel da Silva (2017), poucas mudanças já possibilitaram novas experiências educativas escolares e comunitárias, visando um destino melhor para a educação escolar indígena

nesse caminhar, primeiro, há de se desconstruir o que foi enraizado pela colonialidade do saber, esvaziar o que enche nossas mentes, para nos disponibilizarmos a aceitar a diferença em um grande abraço humano, e em produções de solidariedade" (Pimentel da Silva, 2017, p. 213).

A adaptação contínua do curso às demandas em constante transformação das comunidades indígenas e às mudanças sociais se torna um desafio, pois reflete a constante transformação das realidades sociais, culturais e educacionais dessas comunidades, que estão em processo de mudança ao longo do tempo. A dinâmica dessas demandas exige abordagens igualmente transformadoras por parte do curso de Licenciatura em Educação Intercultural. A capacidade de se ajustar e inovar em resposta às necessidades emergentes é fundamental para garantir sua relevância contínua e, conseqüentemente, seu impacto positivo nas comunidades.

A necessidade contínua de adaptação do curso às demandas apresentadas pelas comunidades indígenas é ilustrada, por exemplo, pelos ajustes recentes que o curso teve que realizar ao repensar as estratégias de seleção de candidatos mais jovens. A compreensão de que as comunidades indígenas enfrentam desafios e dinâmicas específicas, incluindo questões relacionadas ao acesso à educação superior, destacou a importância de repensar a abordagem de seleção dos candidatos no vestibular do curso.

Nesse contexto, a capacidade do curso em ajustar suas estratégias de seleção demonstra uma resposta ativa às necessidades emergentes. Pode envolver a criação de iniciativas específicas para incentivar jovens a participarem do processo seletivo, considerando, por exemplo, programas de preparação, orientação e suporte educacional.

Essas mudanças refletem o compromisso do curso em superar desafios específicos, adaptando-se às realidades das comunidades e buscando soluções inovadoras para garantir que a oferta educacional seja inclusiva e sensível às necessidades diversas dos potenciais estudantes.

A articulação entre a universidade, as Secretarias Estaduais de Educação- SEDUCs e as comunidades indígenas também é um ponto que deve ser destacado posteriormente no próximo capítulo. Isso envolve a criação de mecanismos eficazes para a participação das comunidades no desenvolvimento do currículo e dos Projetos Políticos Pedagógicos, bem como na avaliação e aprimoramento constante do curso. Estabelecer parcerias sólidas é o cerne desse processo. Isso implica na construção de relações baseadas na colaboração ativa entre as diferentes partes, desde as fases de planejamento do curso até sua implementação nas escolas indígenas. Configurando-se como algo essencial para garantir a efetivação da Educação Intercultural.

A Licenciatura destinada à formação de professores indígenas que se propõe o desenvolvimento de professores pesquisadores, especializados em aspectos relevantes nas diversas áreas do conhecimento, bem como em elementos significativos da história e cultura de seus povos, emerge uma perspectiva que vai além: a formação de intelectuais indígenas que passam a construir conhecimento a partir de seus próprios saberes e visões de mundo.

A partir desse ponto, conforme Dias (2020) destaca, podemos considerar que a prática pedagógica executada no âmbito desta licenciatura que articulam educação, autonomia, diversidade, diálogo e protagonismo no campo dos saberes, pode ser interpretada como algo que questiona as estruturas e as bases da colonialidade do ser, do saber e do poder. Isso se dá ao denunciar as raízes colonizadoras e a colonialidade do saber que fundamentam os conhecimentos ocidentais, ao mesmo tempo em que revela a multiplicidade e diversidade dos saberes indígenas sob uma perspectiva cosmológica distinta. Nessa abordagem, construir uma licenciatura que visa formar professores pesquisadores conscientes de sua capacidade para difundir seus próprios saberes no meio acadêmico representa efetivamente um modelo inspirador para repensar e transformar os fundamentos da educação no contexto indígena.

CAPÍTULO 3- OS IMPACTOS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO CONTEXTO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUAS COMUNIDADES

Este capítulo tem como objetivo evidenciar os impactos sociais que a Educação Intercultural Indígena tem gerado na educação escolar indígena, nas comunidades e nas universidades. A relevância desse tema está no potencial transformador da formação intercultural para professores e pesquisadores indígenas, que assumem um papel ativo na construção de conhecimentos, práticas pedagógicas decoloniais e ações que fortalecem a educação escolar indígena.

Para evidenciar esses impactos sociais, foi realizado um levantamento de dados quantitativos e qualitativos que corroboram as contribuições significativas desse modelo educacional. Para a análise dos dados quantitativos, foram investigados alguns indicadores relacionados ao número de estudantes ingressantes e egressos, a fim de traçar um panorama sobre a abrangência e a efetividade do modelo educacional em questão. Entretanto, é importante destacar que algumas informações obtidas se apresentaram de forma superficial, tendo em vista a ausência de acesso a dados mais detalhados e abrangentes, o que configura uma limitação para a presente pesquisa.

No que se refere aos dados qualitativos, utilizou-se como metodologia as entrevistas orais, possibilitando um aprofundamento nas vivências e percepções dos participantes. Ao longo das entrevistas realizadas, foi possível reunir depoimentos de 19 indivíduos que representam diferentes perfis dentro do contexto do curso. Entre os participantes, estavam 6 mulheres indígenas¹⁸ e 10 homens indígenas¹⁹, refletindo a diversidade de experiências e perspectivas dentro do ambiente acadêmico. Além disso, foram entrevistados dois egressos que atualmente atuam como professores indígenas na Educação Intercultural, a Eunice Pirkodi Tapuia e o Gilson Tenywaawi Tapirapé. Nunca se usa os dois, proporcionando uma visão mais aprofundada sobre os impactos do curso em suas trajetórias profissionais. E foi entrevistada também a professora Mônica Veloso Borges, uma das fundadoras do curso, contribuindo com uma análise valiosa sobre a dinâmica e os desafios enfrentados na educação intercultural.

¹⁸ Nomes das estudantes entrevistadas: Ana Paula Parikokurereudo Apo, Claudineia Borobo Kiakia, Luciene Jakomearegecebado, Mariana Malurreruru Karajá, Nadirene Narubia Karajá, Rosilene Werian Javaé,

¹⁹ Nomes dos estudantes entrevistados: Antônio Jukureakireu, Kussugi Bruce Kuikuro, Durkwa Krêka, Júnio Berewy de Oliveira Javaé, Lenivaldo Srãpte Xerente, Mabiore Karajá, Sam Amilton Seredi, Sariuri Yawalapiti, Talles Huryty Tapirapé, Umya Karajá,

Tabela 8- Informações das entrevistas e entrevistados

Nº	Nome	Data	Duração	Modelo	Gênero	Docente/Discente
1	Ana Paula Parikokureudo Apo	16/07/2024	00:41:46	Presencial	Mulher	Discente
2	Antônio Jukureakireu, Kussugi Bruce Kuikuro	17/07/2024	04:58:51	Presencial	Homem	Discente
3	Claudineia Borobo Kiakia	16/07/2024	00:41:43	Presencial	Mulher	Discente
4	Durkwa Krêka	26/07/2024	00:27:35	Presencial	Homem	Discente
5	Eunice Pirkod Tapuia	09/01/2024	01:19:20	Online	Mulher	Egressa e Docente
6	Gilson Tenywaawi Tapirapé	17/02/2025	02:59:57	Online	Homem	Egresso e Docente
7	Júnio Berewy de Oliveira Javaé	04/10/2022	00:33:23	Presencial	Homem	Discente
8	Kussugi Bruce Kuikuro	10/07/2024	01:24:31	Presencial	Homem	Discente
9	Lenovaldo Srãpte Xerente	15/07/2024	00:31:12	Presencial	Homem	Discente
10	Luciene Jakomearegecebado	12/07/2024	01:32:52	Presencial	Mulher	Discente
11	Mabiore Karajá	13/07/2024	00:17:17	Presencial	Homem	Discente
12	Mariana Malurreruru Karajá	05/10/2022	00:30:18	Presencial	Mulher	Discente
13	Mônica Veloso Borges	19/12/2024	01:35:21	Online	Mulher	Docente
14	Nadirene Narubia Karajá	24/07/2024	01:02:41	Presencial	Mulher	Discente
15	Rosilene Werian Javaé	04/10/2022	00:25:21	Presencial	Mulher	Discente
16	Sam Amilton Seredi	10/07/2024	00:34:35	Presencial	Homem	Discente
17	Sariuri Yawalapiti	12/07/2024	00:26:02	Presencial	Homem	Discente
18	Talles Huryty Tapirapé	13/07/2024	00:50:38	Presencial	Homem	Discente
19	Umya Karajá	13/07/2024	00:28:17	Presencial	Homem	Discente

Fonte: autoria própria

A realização dessas entrevistas possibilitou uma compreensão mais detalhada sobre as trajetórias dos participantes e as complexidades inerentes ao curso, abordando questões como a inclusão indígena, a construção do conhecimento e as interações interculturais no contexto acadêmico. O método empregado baseou-se na abordagem da co-teorização, conforme proposta

por Rappaport (2007), priorizando a colaboração ativa dos participantes na construção do conhecimento. Essa metodologia enfatiza a importância da interação mútua entre pesquisador e entrevistados, transformando o processo investigativo em um espaço dialógico que enriquece a compreensão dos fenômenos estudados. Dessa forma, a pesquisa não se limita a coletar informações, mas busca promover um ambiente de troca de saberes que contribui para a resignificação de conceitos e categorias analíticas.

Segundo Rappaport (2007), essa abordagem rompe com os modelos tradicionais de pesquisa, que frequentemente posicionam o pesquisador em uma posição hierárquica em relação aos participantes. Em vez disso, propõe-se um processo mais horizontal, no qual os interlocutores são reconhecidos como agentes ativos na produção do conhecimento. A pesquisa colaborativa, nesse sentido, amplia as perspectivas teóricas e metodológicas, favorecendo interpretações mais alinhadas às realidades sociais e culturais dos grupos estudados.

Além disso, a co-teorização estimula um questionamento contínuo das categorias analíticas utilizadas ao longo da investigação. Muitas dessas categorias são formuladas em contextos distantes das realidades estudadas e, por isso, podem ser resignificadas quando submetidas ao olhar crítico dos próprios participantes. Essa dinâmica não apenas fortalece a pesquisa, mas também promove um diálogo mais profundo entre teoria e prática, trazendo contribuições tanto para a produção acadêmica quanto para a esfera social.

A perspectiva adotada por Rappaport reflete uma abordagem antropológica voltada não apenas para a análise dos fenômenos sociais, mas também para a construção de novos entendimentos e relações. Ao incluir os participantes como coautores do processo investigativo, a pesquisa se torna um espaço mais democrático e sensível às especificidades culturais e sociais. Como destaca a própria autora, "a colaboração transforma o trabalho de campo de um mero exercício de coleta de dados em um processo de conceitualização, exigindo uma mudança de foco da escrita etnográfica para a resignificação da prática investigativa" (Rappaport, 2007, p. 201, tradução nossa).

Ao longo desse capítulo, os dados quantitativos e qualitativos serão analisados a partir do conceito de Impacto Social, fundamentado, sobretudo, nas referências teóricas do professor José Ramón Flecha García²⁰ (2015, 2018, 2019, 2020), que ressalta a importância de avaliar as

²⁰ José Ramón Flecha García é um sociólogo espanhol, nascido em Bilbao em 22 de fevereiro de 1952. Atualmente, é professor emérito de sociologia na Universidade de Barcelona e foi agraciado com o título de Doutor Honoris

contribuições sociais das pesquisas para além da produção de conhecimento acadêmico, destacando a transformação real nas condições de vida das comunidades envolvidas. Sob essa perspectiva, observa-se que, embora o curso de Educação Intercultural Indígena enfrente desafios significativos, os impactos sociais gerados pela formação de professores e pesquisadores são profundamente relevantes, não apenas para a valorização das culturas indígenas, mas também para a reconfiguração de espaços educativos e acadêmicos de maneira mais plural e inclusiva.

Ao longo deste capítulo, serão apresentados os dados coletados, acompanhados de análises que buscam evidenciar como a formação intercultural não só empodera os sujeitos envolvidos, mas também promove mudanças sociais, educativas e epistemológicas que fortalecem as comunidades indígenas.

Através dessas análises, observa-se a grande relevância do curso de Educação Intercultural e seus impactos sociais significativos, que vão além da educação escolar indígena. Os reflexos dessa formação alcançam a comunidade como um todo, fortalecendo identidades, promovendo o reconhecimento e a valorização dos saberes tradicionais e contribuindo para a construção de epistemologias indígenas em diálogo com o conhecimento acadêmico. Além disso, a presença e atuação dos estudantes e egressos do curso impulsionam a ampliação de políticas públicas voltadas à educação indígena e fomentam transformações dentro da própria universidade. Dessa forma, a Educação Intercultural se configura como um caminho possível não apenas para o fortalecimento dos povos indígenas, mas também para a construção de um ensino superior mais comprometido com a diversidade cultural e epistemológica.

3.1 Uma abordagem acerca dos impactos sociais a partir da perspectiva de Ramón Flecha García

Por meio de dados quantitativos e entrevistas realizadas com os membros do curso de Educação Intercultural, busca-se evidenciar os impactos sociais gerados pelo curso para a educação escolar indígena, as comunidades envolvidas, a pesquisa indígena e a própria universidade e como a formação de professores indígenas, com ênfase na produção de

Causa pela Universidade Oeste de Timișoara. Seus campos de pesquisa abrangem a teoria sociológica, impactos sociais, discurso de ódio e questões de gênero. Flecha é reconhecido por suas contribuições significativas em diversas áreas, incluindo metodologia de pesquisa comunicativa, educação e estudos culturais. Além disso, ele é amplamente citado em estudos sobre impacto social em todo o mundo.

conhecimento e na construção de práticas pedagógicas interculturais, pode gerar mudanças significativas nas condições de vida dos sujeitos envolvidos e nas dinâmicas sociais das comunidades indígenas.

Para essa análise, adotamos a abordagem sobre impacto social proposta por José Ramón Flecha García, que nos fornece um referencial teórico para entender como a pesquisa pode transcender os limites da academia e atuar efetivamente na transformação das realidades sociais.

Nos últimos anos, as pesquisas científicas têm sido cada vez mais reconhecidas por seu potencial para provocar mudanças significativas na sociedade. José Ramón Flecha García (2015; 2018; 2019; 2020) educador e pesquisador, defende que a pesquisa deve ser uma prática voltada para a ação e a transformação social, enfatizando a importância de uma abordagem participativa.

Ramón Flecha García argumenta que a pesquisa deve ser um instrumento a serviço da sociedade, não apenas uma atividade acadêmica isolada. Em seu artigo *Evaluación del impacto social de la investigación*, Flecha García (2018) destaca a importância de avaliar o impacto social da pesquisa científica, afirmando que a tarefa de avaliar o impacto social da pesquisa científica é fundamental para garantir que os resultados da pesquisa sejam utilizados para resolver problemas sociais.

Ele propõe que a pesquisa participativa, que envolve os sujeitos de estudo no processo de investigação, pode gerar resultados mais relevantes e aplicáveis à realidade social. Flecha García (2018) destaca que a inclusão das comunidades na pesquisa não apenas legitima os resultados, mas também empodera os indivíduos, promovendo a autonomia e a capacidade de ação.

Um exemplo significativo do impacto social da pesquisa promovida por Flecha García por meio do Community of Research on Excellence for All – CREA é o projeto INCLUD-ED²¹, que identificou Atividades Educativas de Êxito no contexto europeu. No artigo *Comunidades de Aprendizaje: um projeto de transformação social e educativa*, Flecha García e Díez-Palomar (2010) demonstram como intervenções educacionais baseadas em evidências

²¹ O Projeto INCLUD-ED foi uma pesquisa coordenada por Ramon Flecha García e financiada pelo 6º Programa-Quadro da União Europeia (2006-2011). Ele investigou quais estratégias educacionais contribuem para a inclusão social e quais perpetuam a exclusão, com foco em grupos vulneráveis, como minorias étnicas, imigrantes e pessoas de baixa renda.

científicas podem melhorar significativamente os resultados acadêmicos e sociais. A pesquisa revelou que envolver a comunidade e valorizar o conhecimento cultural pode levar a uma educação eficaz, beneficiando principalmente grupos historicamente marginalizados.

Nesse contexto, o projeto INCLUD-ED é um exemplo emblemático de como a pesquisa participativa pode gerar impactos sociais significativos. No artigo citado de Flecha García e Díez-Palomar (2010), eles demonstram como a implementação de atividades educativas baseadas em evidências pode transformar as comunidades, proporcionando melhorias no desempenho acadêmico e na integração social de grupos marginalizados. As atividades Educativas de Êxito identificadas pelo projeto revelaram que a educação não deve ser vista apenas como um processo formal, mas como um fenômeno social, no qual o contexto e as condições de vida dos alunos influenciam diretamente seu aprendizado e desenvolvimento.

Flecha García também enfatiza a importância de evidências quantitativas e qualitativas para demonstrar os impactos sociais da ciência. Ele argumenta que os cientistas têm a responsabilidade de comunicar claramente os benefícios sociais de suas pesquisas, tornando os resultados acessíveis e compreensíveis para o público em geral. Além disso, o autor ressalta que os impactos sociais da ciência vão além da divulgação do conhecimento em revistas científicas ou da transferência desse conhecimento para setores da sociedade. Para ele, o verdadeiro impacto social ocorre quando o conhecimento, após ser validado e transferido, resulta em melhorias concretas na vida das pessoas e na sociedade como um todo. Em uma conferência aberta que ele disponibilizou à UFG para o Programa UFG Doutoral, ele afirma: "Quando temos que apresentar evidências de impacto social, temos que apresentar as evidências científicas de melhorias na vida das pessoas e da sociedade. Temos que entender que estamos à serviço da cidadania" (Flecha Garcia, 2022).

De acordo com a visão de Ramón Flecha García (2018), a pesquisa social não deve se restringir à produção acadêmica, mas deve ser orientada para a ação e transformação social. Por meio de uma abordagem participativa, busca-se não apenas a geração de conhecimento, mas também a mudança concreta das condições de vida dos sujeitos envolvidos, promovendo a autonomia e o empoderamento das comunidades. Nesse sentido, no artigo *Effective strategies that enhance the social impact of social sciences and humanities research* de Emília Aiello, Ramón Flecha García et al de 2021, o conceito é mais bem definido ao explicar que,

impacto social não é a disseminação de resultados, que ocorre quando os resultados da pesquisa são tornados públicos, nem é a transferência de conhecimento, quando resultados publicados são usados como base para políticas ou ações. Em vez disso,

impacto social refere-se a resultados de pesquisa que levaram a melhorias mensuráveis em objetivos sociais (Aiello, E; Flecha, R. et al, 2021, p. 133, tradução nossa).

A visão de Flecha García (2018) sobre o impacto social das pesquisas científicas também envolve a ideia de que a sociedade deve ser parte ativa do processo investigativo. Ele argumenta que, ao incluir os sujeitos na investigação, a pesquisa ganha em relevância e eficácia, pois passa a refletir as necessidades e aspirações reais das comunidades. Ao adotar esse modelo, a pesquisa deixa de ser uma prática exclusivamente acadêmica e se torna uma ferramenta de empoderamento, permitindo que os participantes tomem decisões informadas sobre as questões que os afetam diretamente.

O autor também alerta para a importância de estabelecer mecanismos claros para medir o impacto social da pesquisa. Ele aponta que, para a pesquisa seja transformadora, é essencial que os resultados sejam avaliados não apenas em termos acadêmicos, mas também em sua capacidade de promover mudanças sociais significativas. Essa avaliação deve considerar tanto os efeitos imediatos quanto os de longo prazo da pesquisa sobre as comunidades envolvidas na pesquisa, com a finalidade de garantir que os benefícios gerados sejam inclusivos.

Em suas obras, Flecha García (2020) também sublinha a necessidade de integrar diferentes tipos de conhecimentos – como o conhecimento acadêmico e o saber popular – para promover soluções mais abrangentes e eficazes. Dessa maneira, a pesquisa se torna uma via de mão dupla, na qual a troca de saberes e experiências enriquece os resultados e fortalece a autonomia das comunidades envolvidas.

Aiello, Flecha García, et al (2021) ressaltam a importância da co-criação e a construção de relações que permitam o intercâmbio e a produção colaborativa de conhecimentos e que possibilitem oportunidades mais abertas para a reflexão. Esta abordagem, ao enfatizar a colaboração ativa dos participantes na construção do conhecimento, contribui diretamente para a ampliação do impacto social das pesquisas. Ao romper com modelos tradicionais e promover um diálogo horizontal com as comunidades envolvidas, promove a valorização de saberes locais, gerando transformações sociais efetivas.

Nesse sentido, a formação de professores pesquisadores indígenas, como será melhor abordada neste capítulo, se insere no contexto colaborativo que busca envolver ativamente os sujeitos da pesquisa na produção e aplicação do conhecimento. Flecha García (2015) destaca que a participação ativa das comunidades no processo investigativo não só legitima os

resultados, mas também fortalece a autonomia dos indivíduos, permitindo que tomem decisões informadas sobre as questões que os afetam diretamente. Esse modelo colaborativo, centrado na participação e no empoderamento, é um dos pilares desta investigação, que visa compreender como a Educação Intercultural Indígena pode contribuir para grandes transformações na educação escolar indígena e para as comunidades dos povos indígenas.

Ao focar nas análises que serão realizadas no decorrer do capítulo, buscamos mensurar o impacto da formação de professores indígenas, investigando se essa formação gera melhorias no desempenho acadêmico e nas práticas educacionais nas escolas indígenas. Além disso, as entrevistas realizadas com os participantes do curso de Educação Intercultural da UFG fornecem uma perspectiva qualitativa, revelando como a formação impacta as percepções dos professores sobre sua prática pedagógica, o papel da pesquisa indígena e a relação com suas comunidades. A análise conjunta desses dados nos permitirá avaliar de maneira abrangente os impactos sociais dessa formação, não apenas no campo educacional, mas também nas dinâmicas sociais e culturais das comunidades indígenas.

A formação de professores pesquisadores indígenas, portanto, não se limita à capacitação técnica e acadêmica, mas busca gerar mudanças profundas nas condições sociais das comunidades. Segundo Flecha García (2021), a pesquisa deve ser orientada para a ação e para a transformação social, e a formação de professores indígenas se configura como uma ação estratégica para fomentar essa transformação. Ao capacitar professores para serem agentes ativos da pesquisa e da mudança social, o curso de Educação Intercultural tem o potencial de gerar impactos significativos, tanto no fortalecimento da educação escolar indígena quanto no empoderamento das comunidades, que se tornam protagonistas da construção do seu próprio conhecimento. Assim, através da abordagem de Impacto Social, busca-se analisar como a formação de professores indígenas, ao promover uma abordagem participativa, pode gerar impactos sociais significativos, alinhados com a proposta teórica de Flecha García.

3.2 Um olhar por meio dos diálogos interculturais: a pesquisa a partir da abordagem participativa e colaborativa

Pesquisar juntamente com estudantes indígenas, especialmente no contexto do Curso de Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ da Universidade Federal de Goiás (UFG), apresentou-me como um campo amplo de muitas possibilidades. Compreender suas vivências

e desafios, a partir de perspectivas interculturais e de suas próprias lógicas e referenciais, exigiu um esforço contínuo e sensível ao longo destes anos de pesquisa.

Essa pesquisa foi um grande desafio, mas também uma experiência de imenso aprendizado. Ao longo do percurso, deparei-me com questionamentos que ampliaram minha compreensão sobre as dinâmicas interculturais, exigindo não apenas uma escuta atenta, mas também uma postura reflexiva diante das realidades compartilhadas pelos estudantes indígenas.

Este trabalho, portanto, carrega em si o movimento cíclico e contínuo que caracteriza não apenas o fazer acadêmico, mas também o próprio cotidiano dos estudantes indígenas, suas culturas, saberes ancestrais e os desafios da formação universitária. Ao final, o resultado não é apenas um produto acadêmico, mas um entrelaçamento de histórias, vozes e resistências que conferem consistência e profundidade ao que aqui se apresenta.

O contato com os estudantes indígenas do Curso de Educação Intercultural da UFG envolveu diferentes contextos formativos, proporcionando uma dinâmica baseada nos processos de observar, escutar e vivenciar suas experiências. Essa abordagem permitiu compreender e interpretar os sujeitos em suas especificidades, bem como as complexas relações que estabelecem entre as culturas de cada povo e o ambiente acadêmico.

Nesse sentido, os encontros formativos e as reuniões forneceram indícios importantes sobre a realidade investigada, permitindo uma compreensão mais aprofundada para esta pesquisa. Tais momentos foram registrados em anotações, elaboradas a partir de diversas experiências: participações em aulas dos Temas Contextuais do curso, idas às aldeias, orientações realizadas pelos Comitês Orientadores dos povos Karajá e Javaé, convivência, e participação nas apresentações dos seminários de estágio e dos projetos extraescolares.

Essa pesquisa envolveu uma participação ativa em diversas atividades promovidas pelo Núcleo Takinahakỹ, o que permitiu uma maior aproximação no contexto do Curso de Educação Intercultural. Ao longo do percurso, estive presente em algumas atividades do curso, sempre buscando compreender as dinâmicas e os desafios que atravessam as trajetórias de formação dos professores indígenas.

Particpei de atividades dos Temas Contextuais, que trouxeram reflexões sobre identidade, territorialidade, políticas educacionais e os desafios enfrentados pelas comunidades indígenas no ensino superior. A pesquisa também contou com minha participação nos comitês de orientação Javaé e Karajá, espaços fundamentais para o acompanhamento das demandas

acadêmicas e culturais dos estudantes, possibilitando um diálogo mais próximo com suas perspectivas e experiências.

O professor Elias Nazareno foi fundamental ao abrir portas para que essa pesquisa se tornasse possível. Foi por meio dele que tive a oportunidade de me aproximar do Núcleo Takinahakỹ e mergulhar nesse campo de investigação, que se revelou tão desafiador quanto enriquecedor. Além disso, recebi o convite tanto dele quanto do professor José Pedro Machado Ribeiro para participar das atividades dos Comitês Orientadores do povo Javaé e Karajá, que foi essencial para acompanhar de perto a trajetória acadêmica dos estudantes indígenas pertencentes a esses povos.

Ter essa oportunidade foi importante para o desenvolvimento desta pesquisa, pois possibilitou um contato mais próximo com os estudantes, permitindo-me conhecer melhor suas histórias, ouvir suas vivências e compreender os desafios que enfrentam ao longo da formação superior. O acompanhamento dessas atividades também me proporcionou uma visão mais ampla sobre os processos educativos no contexto intercultural, reforçando a importância do diálogo e do respeito às epistemologias indígenas dentro da universidade.

A participação nos Comitês Orientadores representou uma experiência de aprendizado mútuo, onde pude não apenas observar, mas também refletir e construir, junto aos estudantes e orientadores, um olhar mais sensível com as demandas educacionais dos povos indígenas.

Figura 30- Reunião do Comitê Orientador dos Povos Karajá e Javaé



Fonte: Registro do autor em janeiro de 2024

Figura 31- Reunião do Comitê Orientador dos Povos Karajá e Javaé



Fonte: Registro do autor em janeiro de 2024

Figura 32- Reunião do Comitê Orientador dos Povos Karajá e Javaé



Fonte: Registro do autor em janeiro de 2024

Outro aspecto essencial desse processo foram as visitas realizadas às aldeias indígenas, que proporcionaram um contato direto com as realidades vividas pelos estudantes em seus territórios. Essas experiências foram fundamentais para compreender como os saberes indígenas, os desafios da escolarização e as expectativas em relação à formação acadêmica se entrelaçam no cotidiano das comunidades. Dessa forma, a pesquisa não se limitou ao ambiente universitário, mas buscou estar presente nos espaços de vivência dos estudantes, respeitando e valorizando suas narrativas e formas de conhecimento.

Durante as etapas de estudos em terras indígenas, tive a oportunidade de desenvolver atividades acadêmicas em cinco aldeias, cada uma com suas particularidades e dinâmicas próprias. Em outubro de 2022, estive na aldeia Txuiri, do povo Javaé, no município de Formoso do Araguaia (TO), e na aldeia Buridina, do povo Karajá, em Aruanã (GO). Em outubro de 2023, realizei atividades nas aldeias Macaúba, Itxala e Hãwàlòra, pertencentes ao povo Karajá, localizadas, respectivamente, nos municípios de Pium (TO) e Santa Terezinha (MT).

As etapas em terras indígenas representam um longo percurso, exigindo planejamento detalhado e grande dedicação por parte das equipes envolvidas. Boa parte da logística dessas viagens é custeada pelos recursos do PROLIND que são geridos pela Fundação de Apoio à Pesquisa – FUNAPE da UFG, garantindo que professores e pesquisadores possam chegar às aldeias situadas em diversas regiões do Centro-Oeste e a Minas Gerais no Sudeste do Brasil.

Os deslocamentos ocorrem tanto por via terrestre quanto aérea, dependendo da localidade. Os professores partem de Goiânia e seguem viagem até as comunidades indígenas, seja por avião ou em veículos alugados via FUNAPE. No caso específico dos Comitês Javaé e Karajá, nos quais fui convidada a participar, as viagens foram realizadas de carro, utilizando caminhonetes. Os trajetos são extensos e pode levar cerca de dois dias para alcançar as aldeias mais distantes, localizadas na região da Ilha do Bananal, na divisa entre Mato Grosso e Tocantins.

Dada a longa duração do percurso, é necessário pernoitar na estrada, retomando a viagem no dia seguinte. Esses deslocamentos exigem resistência e compromisso, pois fazem parte do esforço contínuo para garantir o acesso à educação superior e fortalecer o diálogo com as comunidades indígenas.

Quando finalmente chegamos às aldeias, somos recebidos com grande hospitalidade pelas comunidades indígenas. A acolhida pela comunidade demonstra a importância desses intercâmbios, que representam não apenas um momento de aprendizado acadêmico, mas também um encontro de saberes e vivências. Muitas vezes, somos recebidos pelos caciques, pelos estudantes, pelas mulheres e até mesmo pelas crianças das escolas, que nos dão as boas-vindas. Essa recepção demonstra a importância do acompanhamento dos docentes do curso têm para a comunidade. A presença da universidade nesses territórios fortalece os laços entre o ensino superior e os povos indígenas, reafirmando o compromisso com a educação. Para os estudantes indígenas, a chegada dos professores representa a continuidade de sua formação acadêmica, essencial para que possam levar adiante seus projetos e contribuir com suas comunidades. Para as lideranças e demais membros da aldeia, essas visitas simbolizam o reconhecimento da importância do ensino superior indígena para a valorização das culturas.

Figura 33- Colégio Estadual Indígena Maurehi, Aldeia Buridina, Aruanã-GO



Fonte: autoria própria em outubro de 2022

Figura 34- Colégio Estadual Indígena Maurehi, Aldeia Buridina, Aruanã-GO



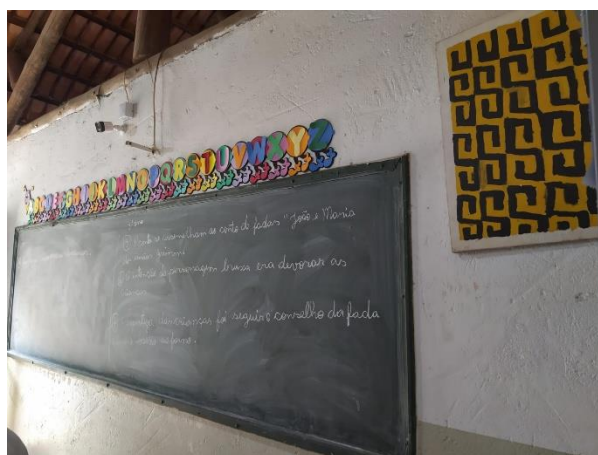
Fonte: autoria própria em outubro de 2022

Figura 35- Colégio Estadual Indígena Maurehi, Aldeia Buridina, Aruanã-GO



Fonte: autoria própria em outubro de 2022

Figura 36- Escola Indígena Txuiri-Hina, Aldeia Txuiri, Formoso do Araguaia-TO



Fonte: autoria própria em outubro de 2022

Essas experiências de pesquisa foram essenciais para compreender mais profundamente o cotidiano dos estudantes indígenas em seus territórios, permitindo um olhar mais atento sobre os desafios da educação escolar indígena, os impactos da formação desses professores em suas comunidades e a importância da valorização dos saberes tradicionais no processo formativo. Durante essas experiências, pude testemunhar como a educação formal se entrelaça com as práticas culturais e as realidades comunitárias, e como os estudantes constroem suas trajetórias acadêmicas a partir de múltiplas referências.

Figura 37- Etapa de Estudos na Aldeia Txuiri, Município de Formoso de Araguaia- TO



Fonte: autoria própria em outubro de 2022

Figura 38- Etapa de Estudos em Terras Indígenas na aldeia Macaúba- defesa do Projeto Extraescolar de Umya Karajá



Fonte: autoria própria em outubro de 2023

Figura 39- Etapa de Estudos em Terra Indígena na aldeia Macaúba, defesa do projeto extraescolar de Leandro Wokudidi Karajá



Fonte: autoria própria em outubro de 2023

Figura 40- Etapa de Estudos em Terra Indígena na aldeia Hãwàlòra



Fonte: autoria própria em outubro de 2023

Em todas essas vivências, estive acompanhada pelo professor Elias Nazareno, que foi um guia fundamental nesse percurso. Sua orientação, apoio teórico e metodológico e conselhos foram indispensáveis para o desenvolvimento da pesquisa, oferecendo não apenas direcionamentos acadêmicos, mas também uma compreensão mais sensível sobre o ato de pesquisar juntamente com pessoas indígenas. Sua experiência e conhecimento sobre o contexto indígena foram fundamentais para que eu pudesse conduzir a pesquisa com respeito,

responsabilidade e comprometimento, fortalecendo ainda mais o aprendizado adquirido ao longo desse processo.

Devido a algumas particularidades da minha vida pessoal, infelizmente não pude realizar uma imersão mais profunda na pesquisa como inicialmente desejava. As experiências nas aldeias foram poucas, apesar dos inúmeros convites que recebi do professor Elias Nazareno para participar dessas etapas de estudos em terras indígenas. Essa limitação reduziu algumas possibilidades de aprofundamento na investigação, restringindo o contato direto e contínuo com as comunidades indígenas.

Reconheço que, nesse aspecto, o modelo de pesquisa inicialmente planejado não foi plenamente executado em sua totalidade. No entanto, é importante destacar que os principais objetivos da investigação foram alcançados, contribuindo significativamente para a compreensão do contexto estudado. Assim, mesmo com as limitações enfrentadas, a pesquisa conseguiu atender às suas finalidades essenciais, oferecendo uma contribuição relevante para o campo de estudo.

Nesse sentido, dentro das condições que me foram possíveis, procurei aproveitar ao máximo cada oportunidade de participação. Em todos os encontros, busquei me aproximar dos estudantes da melhor forma possível, ouvindo suas histórias, compreendendo suas vivências e construindo diálogos que permitissem trazê-los como participantes ativos desse processo.

Mesmo com as limitações, tentei explorar ao máximo cada interação e cada espaço de troca, garantindo que a pesquisa refletisse, as experiências, desafios e perspectivas dos estudantes indígenas no ensino superior. Essa busca por conexão e entendimento foi essencial para que, dentro do que foi viável, eu pudesse construir um trabalho respeitoso, comprometido e alinhado com os princípios da interculturalidade.

No Núcleo Takinahakỹ, também tive grandes oportunidades de me aproximar do contexto de formação dos professores indígenas. Uma dessas experiências foi minha atuação como monitora nas atividades de Temas Contextuais, a convite do professor Elias Nazareno. Esse papel me permitiu não apenas acompanhar mais de perto as discussões sobre interculturalidade e ensino, mas também interagir diretamente com os estudantes, compreendendo suas perspectivas e desafios na trajetória acadêmica.

Ao lado do professor Elias Nazareno, Tâmara Manrique da Costa e Tamiris Maia Gonçalves Pereira, que também atuavam como monitoras, realizamos diversas atividades que

contribuíram significativamente para aprofundar as reflexões sobre a importância do curso na formação dos professores indígenas. Nessas atividades, pudemos discutir questões centrais para a educação intercultural, trocar experiências com os estudantes e perceber, na prática, como o curso impacta suas vidas e comunidades.

Essas vivências foram extremamente enriquecedoras, pois me proporcionaram uma visão mais ampla do papel da Educação Intercultural na valorização dos saberes indígenas e na construção de um ensino que respeita e dialoga com diferentes epistemologias. A experiência como monitora fortaleceu minha compreensão sobre os desafios e potencialidades dessa formação, reafirmando a relevância do curso para a luta e a autonomia dos povos indígenas no campo da educação.

A participação nos Temas Contextuais ocorreu duas vezes por ano, durante as Etapas de Estudos na UFG. Através dessas atividades, tive a grande oportunidade de acompanhar e participar de aulas que abordaram diferentes temáticas, todas essenciais para a compreensão das dinâmicas interculturais e dos desafios enfrentados pelos povos indígenas no campo da educação.

Nesta trajetória, participei de vários Temas Contextuais conduzidos pelo professor Elias Nazareno. Entre os temas abordados, participei das aulas de *Cultura, Saber e Decolonialidade* em julho de 2022 e janeiro de 2024; *Tempo, Espaço e Interculturalidade* em julho de 2022, janeiro de 2023 e agosto de 2023; *Povos Indígenas e Mercado de Trabalho* em julho de 2023; e *Manejo do Mundo e Escolarização* em janeiro de 2024.

Os Temas Contextuais foram planejados em colaboração com o professor Elias Nazareno que convidou, Tâmara Manrique, Tamiris Maia e a mim, para elaborarmos de forma coletiva os planos de ensino dos temas contextuais. A construção dos planos foi realizada de acordo com os princípios pedagógicos e eixos do curso, e essa experiência foi importante para que eu compreendesse melhor o processo de elaboração dos planos e a prática dos Temas Contextuais.

Cada um desses temas trouxe reflexões, permitindo o debate sobre colonialidade, território, economia, conhecimento tradicional e a relação entre os saberes indígenas, decolonialidade, interculturalidade, escolarização, entre outros. A oportunidade de acompanhar essas discussões fortaleceu ainda mais minha percepção sobre a importância do curso e seu

impacto na formação de professores indígenas, bem como a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades e epistemologias dos diferentes povos.

Ao longo dessas participações, pude observar a riqueza dos debates e a relevância dessas temáticas para os estudantes, que trouxeram suas experiências e perspectivas, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento. O aprendizado adquirido nesses momentos se tornou essencial para o desenvolvimento desta pesquisa, consolidando minha compreensão sobre o importante papel do Curso de Educação Intercultural.

Durante a pesquisa, além de fazer várias participações, registrando reflexões, diálogos e situações vivenciadas, também realizei entrevistas com estudantes indígenas e docentes do curso, utilizando roteiros semiestruturados. Essas entrevistas tiveram grande relevância para esta pesquisa, pois me permitiram acessar de forma mais profunda as perspectivas, experiências e percepções dos participantes sobre os temas investigados.

A escolha por roteiros semiestruturados foi especialmente relevante, pois proporcionou uma combinação entre direcionamento e flexibilidade. Esse formato permitiu que eu abordasse questões previamente definidas, garantindo que os objetivos da pesquisa fossem contemplados, mas, ao mesmo tempo, ofereceu espaço para que os entrevistados pudessem trazer suas próprias narrativas, reflexões e vivências de forma mais espontânea e autêntica. Assim, as entrevistas se tornaram um espaço de diálogo, no qual as vozes dos participantes emergiram de forma rica e significativa.

As entrevistas também foram fundamentais para compreender as dinâmicas e os desafios enfrentados no contexto do curso, tanto do ponto de vista dos estudantes indígenas quanto dos docentes. Por meio delas, foi possível captar como as experiências pedagógicas se conectam com questões culturais, identitárias, revelando tensões, resistências e possibilidades de transformação. As falas dos participantes trouxeram à tona nuances que poderiam passar despercebidas em uma observação direta, ajudando a construir um panorama mais completo e da realidade pesquisada.

Além disso, essas entrevistas contribuíram para ampliar a validade e a profundidade da pesquisa, ao permitir o cruzamento de perspectivas distintas e a identificação de pontos de convergência ou divergência nas experiências relatadas. Esse processo enriqueceu a análise e proporcionou uma compreensão mais contextualizada daquilo que estava sendo investigado.

Portanto, as entrevistas realizadas com os estudantes indígenas e os docentes complementaram as minhas observações de campo como também se tornaram uma fonte essencial para dar visibilidade às vozes e narrativas dos sujeitos envolvidos. Elas fortaleceram o caráter qualitativo da pesquisa e garantiram que a análise fosse fundamentada também nos relatos analisados.

Nas entrevistas, consegui entrevistar um total de 19 pessoas, abrangendo diferentes perfis dentro do contexto do curso. Entre os entrevistados, estavam 6 estudantes mulheres indígenas e 10 estudantes homens indígenas, representando a diversidade de vivências e perspectivas presentes no ambiente acadêmico. Além disso, entrevistei uma estudante egressa, a professora Eunice Pirkodi Tapuia, que atualmente atua como professora indígena do curso, e um estudante egresso, o professor Gilson Tenywaawi Tapirapé, que também se tornou professor indígena da Educação Intercultural em 2023. Por fim, entrevistei a professora Mônica Veloso Borges, uma das fundadoras do curso, trazendo uma visão extremamente valiosa sobre a dinâmica e os desafios enfrentados no contexto da educação intercultural.

Essas entrevistas foram fundamentais para compreender as diversas experiências e trajetórias dos sujeitos envolvidos, permitindo uma análise mais aprofundada sobre as questões que atravessam o curso, como a inclusão indígena, a construção dos saberes e as relações interculturais presentes no espaço acadêmico.

Evidenciar as vozes dos sujeitos entrevistados, nos proporcionou o acesso a narrativas historicamente silenciadas. Nesse contexto, ao compartilhar suas experiências de vida, o narrador transmite seus saberes mais profundos, muitas vezes até ocultos ou sagrados (Domingues; Pinto; Docema, 2019). Conforme ressaltam Domingues e Carroza (2013), trabalhar com a oralidade aprofunda bastante nos estudos sobre as vivências de diferentes povos, abrindo caminhos para o reconhecimento e a valorização de grupos sociais.

A prática das entrevistas orais tornou possível uma aproximação com as vivências daqueles que compõem a Educação Intercultural Indígena e teve como proposta metodológica focar no que a Rappaport (2007) chama de co-teorização, ou pesquisa colaborativa.

Essa metodologia propõe uma reflexão mais ampla sobre o papel da colaboração no enriquecimento da pesquisa ao longo do processo investigativo (Rappaport, 2007, p. 198-201). Trata-se, portanto, de uma abordagem que não se limita a tratar os sujeitos participantes da

pesquisa como meros objetos, mas visa explorar as possibilidades de interação mútua como ferramenta para aprofundar as análises e os entendimentos na prática etnográfica.

Essa metodologia busca criar um ambiente de diálogo e de troca de saberes em que tanto os interlocutores quanto os pesquisadores possam desenvolver novas ferramentas conceituais que ajudem a interpretar e dar sentido às complexidades das realidades contemporâneas. A colaboração, nesse sentido, não se configura apenas como um meio, mas como um fim em si mesma, ampliando as perspectivas teóricas e práticas da investigação.

Nas palavras da própria autora, a interação colaborativa permite que os participantes do estudo não sejam vistos apenas como fontes de informação, mas como coautores do conhecimento produzido. Essa metodologia propõe a construção conjunta de sentidos, rompendo com modelos metodológicos que colocam o pesquisador em uma posição hierárquica sobre os pesquisados. Tal abordagem contribui para a democratização do processo de produção de conhecimento, abrindo caminhos para interpretações que emergem diretamente das vivências e experiências compartilhadas durante o trabalho de campo.

Além disso, a prática da co-teorização sugere um repensar contínuo das categorias de análise utilizadas na pesquisa. Essas categorias, muitas vezes desenvolvidas em contextos distantes das realidades estudadas, podem ser ressignificadas à medida que são submetidas ao crivo dos interlocutores, resultando em uma prática de pesquisa mais sensível às especificidades culturais e sociais. Essa dinâmica possibilita uma maior integração entre teoria e prática, promovendo avanços tanto no âmbito acadêmico quanto na esfera social.

A pesquisa colaborativa proposta por Rappaport reflete um movimento em direção a uma perspectiva antropológica que não apenas estuda os fenômenos sociais, mas também contribui para a construção de novos entendimentos e relações. Essa perspectiva enfatiza a importância de incluir os sujeitos pesquisados como agentes ativos no processo, enriquecendo as possibilidades de análise e ampliando o alcance dos resultados obtidos. Ao incorporar as vozes e os saberes locais, a pesquisa transcende os limites da academia e passa a dialogar de forma mais direta com as demandas e os desafios enfrentados pelos grupos estudados. “Em outras palavras a colaboração converte o espaço de trabalho de campo entendido como de coleta de dados em conceitualização forçando-nos a transferir a ênfase colocada na etnografia como escritura para a reconceitualização do trabalho de campo”. (Rappaport, 2007, p.201, tradução nossa).

Durante o processo de pesquisa, busquei estabelecer um diálogo profícuo com as vivências dos estudantes, priorizando a escuta atenta e a troca de experiências. Minha presença nas aulas não se limitou a uma postura observadora; ao contrário, procurei participar ativamente, interagindo com os estudantes, ouvindo suas histórias e compartilhando momentos que iam além do ambiente acadêmico. Essas interações incluíram conversas informais, trocas de risadas, partilha de presentes e afetos.

Os almoços compartilhados, seja na mesa da lanchonete ou no Restaurante Universitário (RU), foram ocasiões marcantes de conexão e aprendizado. Sentar-se à mesma mesa e dividir uma refeição criou um espaço de aproximação e confiança, permitindo que os estudantes se sentissem à vontade para compartilhar suas perspectivas, desafios e sonhos. Nessas trocas, percebi a riqueza das narrativas individuais e o quanto elas carregam saberes que, muitas vezes, não encontram espaço nas estruturas formais de ensino.

Cada conversa, por mais simples que parecesse, foi carregada de significados e aprendizados. Houve momentos em que apenas ouvir foi suficiente para entender melhor suas trajetórias e os desafios enfrentados por cada um. Outros momentos exigiram mais sensibilidade e empatia, especialmente quando confidenciavam suas angústias e lutas pessoais. Essas interações não só enriqueceram minha pesquisa, mas também ampliaram minha própria compreensão sobre os contextos que permeiam a vida acadêmica e cultural dos estudantes.

A troca de presentes, como por exemplo, uma sandália de capim dourado que ganhei da Valnice Kuzadi Xerente e a retribuí com um colar, revelou-se como um gesto simbólico e afetoso, refletindo a reciprocidade que permeou a esta e outras relações estabelecidas. Esses pequenos atos de generosidade não apenas fortaleceram os laços criados, mas também trouxeram à tona a importância de construir uma pesquisa que respeite e valorize a humanidade e o lugar de sujeito de cada interlocutor.

Ouvi-los, em suas múltiplas dimensões, proporcionou-me lições que transcendem o campo acadêmico. Suas histórias, desafios, conquistas e saberes foram uma fonte inesgotável de inspiração, que não apenas enriqueceram minha pesquisa, mas também me transformaram como pessoa. A convivência diária e as trocas vivenciadas reafirmaram a importância de construir uma pesquisa baseada no respeito mútuo, na empatia e na valorização das vivências de cada sujeito envolvido.

A metodologia das tertúlias dialógicas, tal como apresentada por Aguilera e Flecha (2021), oferece uma abordagem inovadora e colaborativa que pode ser ricamente associada ao conceito de co-teorização de Joane Rappaport. Para Rappaport, a co-teorização emerge da construção conjunta do conhecimento entre pesquisador e participantes, reconhecendo que ambos têm contribuições igualmente relevantes para a produção teórica. Essa perspectiva desafia as hierarquias tradicionais na pesquisa e valoriza o papel dos participantes como coautores, não apenas informantes ou sujeitos pesquisados.

As tertúlias dialógicas se fundamentam no princípio do diálogo igualitário, no qual o conhecimento é construído de maneira horizontal por meio de conversas abertas e reflexivas entre todos os envolvidos. Essa dinâmica coaduna-se com o conceito de co-teorização, pois reconhece que tanto o pesquisador quanto os participantes trazem saberes, experiências e perspectivas que enriquecem a compreensão mútua. Aqui, não há hierarquias, promovendo uma interação em que cada voz é ouvida e respeitada, alinhando-se à proposta de Rappaport de criar conhecimento de forma compartilhada e colaborativa.

Durante as conversas e entrevistas realizadas com os sujeitos colaboradores da pesquisa, buscou-se aprofundar tanto na metodologia das tertúlias dialógicas quanto no conceito de co-autoria, que segundo Aguilera e Flecha (2021) democratizam a produção do conhecimento, garantindo que as vozes e experiências de todos os participantes sejam valorizadas e incorporadas nos resultados da pesquisa. Esse processo teve como objetivo central criar um espaço de escuta ativa e diálogo horizontal, reconhecendo os participantes como interlocutores fundamentais na construção do conhecimento.

A dinâmica das entrevistas e conversas variou significativamente de pessoa para pessoa, refletindo as particularidades de cada participante. Em alguns casos, o processo foi marcado pela timidez dos entrevistados, o que exigiu maior dependência de perguntas mais estruturadas, para orientar e facilitar a troca de ideias. Já em outros momentos, as interações assumiram o formato de longas conversas, muitas vezes se assemelhando a verdadeiras tertúlias, com contações de histórias sobre a infância e sobre as vivências dos participantes. Algumas dessas conversas se estenderam por até cinco horas, cheias de risadas, lágrimas e momentos de acolhimento que culminavam em abraços. Essa experiência revelou a profundidade das relações humanas envolvidas, mas também reforçou o caráter afetivo e transformador desse processo colaborativo.

Por outro lado, em situações em que as entrevistas ocorreram remotamente, o formato também foi ajustado às limitações do meio digital. Nesses casos, as perguntas semiestruturadas desempenharam um papel ainda mais relevante para garantir o fluxo e a profundidade do diálogo. Ainda assim, mesmo no ambiente virtual, esses momentos se mostraram essenciais para estabelecer uma aproximação significativa com os sujeitos interlocutores da pesquisa, permitindo que suas perspectivas fossem ouvidas e incorporadas ao trabalho de maneira sensível e respeitosa.

Essas diferentes abordagens reforçam a flexibilidade e a adaptabilidade da pesquisa, que reconheceu as singularidades de cada participante e se moldou de acordo com suas necessidades e contextos. O processo de escuta ativa, independentemente do formato, revelou-se como um espaço potente para a construção coletiva de conhecimentos, ampliando a compreensão dos temas investigados e fortalecendo os laços entre pesquisador e participantes.

O processo de escuta ativa e diálogo horizontal realizado durante as conversas e entrevistas com os sujeitos colaboradores da pesquisa pode ser associado ao conceito de pesquisa indisciplinada, conforme discutido por Harber (2011). Essa abordagem rompe com os limites rígidos das disciplinas acadêmicas tradicionais e propõe uma investigação fluida, que valoriza a interdisciplinaridade, a colaboração e a flexibilidade metodológica para captar a complexidade das experiências humanas.

A pesquisa indisciplinada, segundo Harber (2011), busca desafiar hierarquias e estabelecer práticas que considerem os sujeitos participantes como coautores ativos no processo de produção de conhecimento. Essa perspectiva esteve presente em cada etapa das entrevistas e conversas realizadas. Por meio da aplicação de metodologias como as tertúlias dialógicas e a coautoria, foi possível construir um espaço onde os interlocutores pudessem compartilhar suas histórias, perspectivas e emoções de maneira espontânea, sem as restrições impostas por metodologias excessivamente estruturadas ou enquadradas em paradigmas tradicionais.

Além disso, o método da conversação, conforme descrito por Harber (2011), enfatiza a criação de um ambiente dialógico baseado na troca de ideias, onde os participantes não apenas respondem a perguntas, mas contribuem ativamente para a direção e construção do conhecimento ao longo da interação. Essa abordagem permitiu que as vozes dos colaboradores fossem valorizadas em sua totalidade, proporcionando uma compreensão mais ampla e sensível das experiências vividas no contexto da pesquisa.

As diferentes dinâmicas observadas durante as entrevistas são exemplos claros de como a pesquisa indisciplinada se manifesta. Em vez de seguir um único caminho metodológico, a investigação adaptou-se às necessidades e características de cada sujeito, promovendo uma relação mais sensível.

Além disso, o próprio formato das tertúlias dialógicas reflete o espírito da pesquisa interdisciplinar. Elas se baseiam no diálogo igualitário e na criação conjunta de conhecimento, desafiando o modelo tradicional que posiciona o pesquisador como detentor exclusivo do saber. Essa prática reflete a proposta de Harber (2011) ao buscar ultrapassar as fronteiras da "disciplina" e fomentar interações intersubjetivas que enriquecem a pesquisa de maneira significativa.

Por fim, ao incorporar essas práticas, a pesquisa não se limitou à obtenção de respostas formais, mas também se abriu à profundidade das narrativas pessoais e aos processos emocionais que emergiram das interações. A pesquisa indisciplinada, nesse sentido, vai além de construir conhecimento teórico: ela cria pontes, humaniza os envolvidos e promove mudanças tanto no pesquisador quanto nos participantes, ressignificando a própria prática de investigar.

Nessa proposta metodológica de pesquisa, o pesquisador deixa de ser visto como o único detentor do saber e se posiciona como um mediador que facilita o diálogo e a reflexão conjunta. A pedagogia das tertúlias dialógicas, portanto, não apenas promove a criação coletiva de conhecimento, mas também possibilita uma transformação intersubjetiva entre os participantes. Essa transformação ocorre porque o diálogo aberto permite que diferentes pontos de vista e experiências sejam trazidos à tona, gerando novas interpretações, compreensões e, em muitos casos, ações concretas.

Além disso, ao integrar a co-teorização à metodologia das tertúlias dialógicas, é possível ampliar o impacto social da pesquisa. As discussões dialógicas não apenas buscam adquirir conhecimento, mas também atuar como catalisadoras de mudanças sociais. A troca de experiências e reflexões durante a pesquisa pode inspirar sensibilização, engajamento e ações em torno de questões relevantes para o grupo. Dessa forma, o processo de pesquisa se torna um espaço de transformação, no qual o conhecimento não é um fim em si mesmo, mas um meio para promover emancipação, reconhecimento e ações significativas para os participantes.

Assim, ao articular a co-teorização com a pedagogia das Tertúlias Dialógicas, a pesquisa transcende a simples coleta e análise de dados. Ela se torna um movimento dialógico e transformador, onde pesquisador e participantes coautores se encontram para construir saberes que refletem não apenas suas perspectivas individuais, mas também as possibilidades coletivas de transformação social.

A minha aproximação aos diferentes sujeitos de diferentes vivências, evidenciou experiências e cosmologias de alunos representantes de diversos povos indígenas, enfatizando as suas diferentes maneiras de vivenciarem os espaços e as temporalidades e em como suas narrativas se estruturam a partir dessas concepções.

Neste sentido, busca-se aqui descrever as experiências de trocas interculturais obtidas durante o desenvolvimento da pesquisa, que colaboraram para uma intensa reflexão e debates acerca das discussões intersistêmicas que evidenciam a importância da oralidade em uma pesquisa colaborativa. Durante o desenvolvimento da pesquisa, percebemos a grande presença da oralidade. Em cada etapa, os estudantes entrevistados usavam o espaço para contar suas histórias do passado, sobre suas tradições e ancestralidades. Em vários momentos de suas falas, os alunos relatavam em como a memória dos anciãos são importantes para a preservação da cultura indígena.

Durante o processo de escuta, uma das experiências mais enriquecedoras foi ouvir as histórias de origem de cada povo. Essas narrativas, compartilhadas com profundidade e cuidado, são muito mais do que relatos sobre o passado; elas carregam os fundamentos das cosmologias, valores e modos de existir de cada comunidade.

Em julho de 2023, durante uma participação no tema contextual “Tempo, Espaço e Interculturalidade”, em que participei com o professor Elias Nazareno e Tâmara Manrique da Costa, estudantes dos povos Xavante, Boe Bororo, Gavião, Kaiabi e Karajá apresentaram as histórias de origem de seus respectivos povos. Cada relato trouxe visões singulares sobre a criação do mundo, as relações com a natureza, a organização social e os vínculos espirituais que fundamentam suas culturas. Essas histórias são um convite para compreender o lugar que o tempo e o espaço ocupam em suas cosmologias, muitas vezes transcendendo as noções lineares e materialistas da sociedade ocidental.

Por meio das narrativas, foi possível acessar camadas complexas de significado que explicam a relação entre os seres humanos, os espíritos, os animais, as plantas, os rios e as

estrelas. Essas cosmologias são fontes de conhecimento e sabedoria que orientam práticas sociais, espirituais e ecológicas, além de reforçarem a identidade coletiva de cada povo.

A escuta atenta dessas histórias também representa um ato de respeito e reconhecimento. Para os povos indígenas, compartilhar suas narrativas de origem é, muitas vezes, um gesto de confiança, um convite para que os ouvintes se aproximem de seus mundos com sensibilidade e empatia. Nesse sentido, o momento vivido com os estudantes foi uma vivência intercultural bastante profunda.

Durante a prática da pesquisa participativa, os estudantes indígenas tiveram a oportunidade de compartilhar suas histórias, cantar, falar sobre suas tradições e lendas, colocando em prática suas oralidades indígenas.

As práticas dos temas contextuais no Núcleo Takinahakỹ oferecem um ambiente propício para que os alunos indígenas expressem suas vivências, sabedorias e memórias coletivas. Contar histórias é uma tradição ancestral presente em muitas culturas indígenas, sendo uma forma de transmitir conhecimentos, valores e identidades. Ao compartilhar suas histórias, os alunos estão retomando e fortalecendo suas próprias narrativas, ao mesmo tempo em que contribuem para a construção de uma nova história pelos olhos dos povos indígenas.

Além das narrativas, as cantorias também são muito presentes nas aulas dos temas contextuais, nas apresentações dos seminários de estágio e nas apresentações do Projeto Extraescolar. Por meio da música e de suas narrativas, os alunos indígenas expressam sua cultura. Neste sentido, as cantorias proporcionam um espaço para a transmissão oral de conhecimentos, além de fortalecerem a identidade coletiva e o sentimento de pertencimento.

Em muitos casos, os indígenas traziam em seus relatos histórias milenares, evidenciando, neste sentido, como a oralidade, entre os povos indígenas, é um fator constituinte da preservação da memória. Memórias que datam, por exemplo, do século XVII, dos primeiros contatos dos bandeirantes paulistas com as populações indígenas da região do Rio Araguaia, foram transmitidas de geração em geração por meio da oralidade. Em muitas narrativas, ficou evidente a presença dos indígenas mais velhos na transmissão das histórias que são contadas em diferentes gerações. Destaca-se que, entre os povos Xavante, os mais velhos contam suas histórias antigas no centro da Warã e na educação escolar indígena, na qual têm participação na formação dos jovens indígenas.

Outro aspecto que evidencia a importância da oralidade dos anciãos no campo da educação escolar indígena é que, na maioria dos trabalhos realizados em sala de aula, os professores indígenas sempre fazem questão de levar os mais velhos para ensinar as crianças e contar as histórias de seu povo por meio das práticas da tradição oral. A partir dessa perspectiva, tivemos muitos relatos de alunos que destacaram a importância da educação intercultural como forma de valorização da oralidade, assim como a valorização das histórias indígenas.

Porém, de acordo com relatos dos estudantes indígenas, com os atuais tempos globalizantes, os indígenas mais jovens estão se sentindo atraídos pelas tecnologias e pelo mundo do consumo, o que gera grandes preocupações entre os mais velhos, principalmente os professores que relataram narrativas semelhantes em relação a isso. Nesse sentido, os povos indígenas enfrentam um grande desafio em lidar com essas transformações e criar estratégias para a permanência e valorização da cultura, das tradições e das memórias indígenas. Durante minha participação, alguns estudantes Ikpeng relataram a importância da valorização das tradições orais. Eles destacaram que, na educação escolar indígena, os anciãos são convidados a participar das aulas para transmitir os conhecimentos das gerações passadas. Essa prática não apenas preserva os saberes tradicionais, mas também permite sua atualização por meio de novas estratégias educacionais.

A oralidade teve um papel muito importante nesta pesquisa, permitindo uma imersão mais profunda no universo que eu estava investigando. Passei a maior parte do tempo entre os indígenas com o objetivo principal de ouvir e aprender. A convivência e as conversas cotidianas foram fundamentais para compreender as vivências dos estudantes, especialmente das mulheres.

Aprendi muito com elas, que frequentemente compartilhavam suas histórias sobre o que significa ser mãe, mulher e professora. Um momento marcante dessa trajetória aconteceu em janeiro de 2023, quando participei do Tema Contextual “Tempo e Espaço” e presenciei a apresentação de um grupo de alunas Boe Bororo. Elas narraram suas experiências como mulheres de uma cultura matrilinear, destacando como os papéis e direitos das mulheres no seu povo foram se transformando ao longo do tempo.

Essas histórias despertaram meu interesse, e me aproximei dessas mulheres para dialogar e aprender mais sobre suas perspectivas. A partir dessas interações, construímos uma relação de respeito mútuo, que não só enriqueceu a pesquisa, mas também proporcionou uma nova compreensão sobre as relações culturais.

O convívio com os estudantes foi o elemento central que deu vida a esta pesquisa. Suas falas, histórias e percepções não foram apenas fontes de informação, mas sim o alicerce sobre o qual todo o trabalho foi construído. Cada relato, cada conversa e cada troca de experiências moldaram os caminhos da pesquisa, trazendo profundidade e autenticidade ao que foi investigado. E toda essa experiência foi possível, graças aos convites do professor Elias ao me proporcionar fazer parte desses momentos importantes.

Esses estudantes, com suas vivências únicas, são coautores deste trabalho. Suas contribuições vão além de depoimentos; elas representam saberes compartilhados que enriqueceram e transformaram o processo de construção do conhecimento. A pesquisa não seria o que é sem a generosidade com que abriram suas memórias e perspectivas, permitindo que eu aprendesse com eles.

Reconhecer essa coautoria é essencial. Mais do que sujeitos pesquisados, eles são parceiros ativos no processo de compreender, narrar e ressignificar as realidades que compartilhamos, trazendo perspectivas que desafiam olhares externos e enriquecem a compreensão sobre suas culturas, lutas e trajetórias. É nesse diálogo constante que a pesquisa ganha significado, transformando-se em uma construção coletiva de saberes que transcende o papel tradicional da academia.

3.3 Vozes e Vivências: A Educação Intercultural sob a perspectiva dos sujeitos e sujeitas do Núcleo Takinahakỹ

Como foi visto no capítulo 2, a construção do curso de Educação Intercultural foi marcada por uma ampla participação das comunidades indígenas, lideranças e estudantes, evidenciando a relevância do protagonismo coletivo nesse processo. Desde o início, houve um esforço conjunto para assegurar que o curso refletisse as necessidades, os valores e as especificidades culturais dessas comunidades. Nesse sentido, busca-se aqui trazer por meio dos relatos das pessoas que compõem o curso os seus olhares e suas perspectivas sobre o papel, as possibilidades, os impactos e os desafios da Educação Intercultural e a formação de professores indígenas.

Ao entrevistar a professora Mônica Veloso Borges, uma das professoras presentes no curso mesmo antes da sua criação, ela destacou sua participação desde as primeiras reuniões e

seminários para a construção do curso em Educação Intercultural. Mesmo não tendo contribuído diretamente para a escrita do Projeto Político Pedagógico do Curso devido ao doutorado, ela participou das primeiras reuniões que foram extremamente relevantes para levantar os primeiros esboços de como funcionaria o curso. Segundo a professora Mônica, a participação das lideranças indígenas, das comunidades, dos professores e dos estudantes foi essencial para a estruturação da Educação Intercultural e da definição de seu funcionamento.

É então foi sempre tudo muito dialogado, né dialogado com as lideranças indígenas com os professores e depois a o diálogo se seguiu no curso com os alunos, né? com as lideranças a conversa a conversa foi sempre muito assim de respeitar a língua, de respeitar a cultura um curso que valorizasse né? A língua valorizasse a cultura deles. Que que não fosse né? Um curso que contemplasse só língua portuguesa e a nossa cultura, mas que as culturas deles as línguas deles tivessem espaço, né um curso que que possibilitasse formação de professores. Mas também de lideranças que preparasse né para mercado de trabalho que preparar os professores, mas que preparar as lideranças que preparasse pessoas voltadas para defender sua língua sua cultura, né? (Mônica Veloso, entrevista concedida em dezembro de 2024)

Ela ressaltou que muitas vozes foram ouvidas durante o processo, e, com a entrada dos primeiros estudantes, eles também se engajaram ativamente nas discussões e na organização do curso, consolidando uma construção verdadeiramente coletiva.

Em 2005 houve seminários no museu (Museu Antropológico da UFG), houve seminário nas comunidades que foram as lideranças indígenas pedindo um curso, pedindo um curso na universidade que tivesse um curso superior para eles, né? Que eles pudessem ter acesso a um curso na UFG. Então, eles demandaram da Socorro²² e a Socorro começou a fazer seminário, juntar quem na universidade trabalhava com povos indígenas, fazendo levantamento nas diversas áreas, quem trabalhava, quem tinha alguma experiência, quem tinha alguma relação com essa temática? E aí 2006 foi o ano todo de conversas de elaboração do projeto, eu não participei da elaboração do projeto eu fui consultora, mas eu não participei porque eu tava no doutorado, eu participei de seminários aqui, né, mas não participei da escrita porque eu tava licenciada para fazer o doutorado. E aí eu defendi minha tese em 2006 e o curso logo começou né em 2007. Quando o curso começou, foi assim uma mudança, né? Uma mudança brusca assim na vida de todo mundo porque a gente começou um curso que era um curso totalmente diferente e que a gente sabia onde a gente tava começando, mas a gente tinha sonhos e propósito, né? A gente não sabia onde que ia chegar e a gente foi construindo muito essa turma de 2007. Ela ajudou demais a construir o curso, né fazer o curso nós fomos construindo juntos o curso então, por exemplo a proposta que a gente tem hoje de Projeto Extraescolar, de defesa de Projeto Extraescolar, tudo isso foi muito conversado. Tudo isso foi muito detalhado, né? E com essa turma é foi tudo muito pensado muito discutida, até mesmo a proposta de estágio [...] os princípios do curso foram sendo construídos entre nós com as lideranças e depois com os alunos, né? E aí nisso, além dos princípios, os eixos da diversidade o eixo da sustentabilidade, né? (Mônica Veloso, entrevista concedida em dezembro de 2024)

Os estudantes, ao ingressarem no curso em 2007, se reuniram em grupos para discutir e debater os princípios pedagógicos e os eixos estruturantes da formação. Essas discussões

²² Mônica se refere a Maria do Socorro Pimentel da Silva.

possibilitaram uma construção colaborativa, resultando em uma abordagem que respeitasse as particularidades culturais e atendesse às demandas locais.

O processo de formulação do curso envolveu diversas reuniões e seminários, momentos que foram importantes para definir aspectos essenciais, como a organização dos estágios, as etapas da formação e os temas contextuais que seriam abordados ao longo do percurso formativo. Esse diálogo constante entre os envolvidos garantiu que o curso fosse uma resposta efetiva às necessidades reais das comunidades atendidas.

Desde o início foi dialogado o princípio da interculturalidade. Foi muito discutido assim com as lideranças, porque as lideranças sempre disseram: a gente quer uma troca, a gente quer aprender língua portuguesa, mas a gente quer também valorizar nossas línguas, documentar nossas línguas. A gente quer aprender língua portuguesa, mas a gente quer manter nossas línguas fortes, né? A gente quer aprender a cultura de vocês, mas a gente quer manter a nossa. Então a gente precisa da língua portuguesa, porque a gente precisa escrever para o governador, a gente quer um curso que seja um curso em que as duas línguas e as duas culturas vão ser fortalecidas. Esse princípio foi sempre colocado desde o início, da interculturalidade, né? Agora o princípio da transdisciplinaridade no início assim, ele não estava tão claro para todo mundo, assim o que as lideranças sempre diziam é: a gente quer um curso que respeite nossas línguas, respeite nossas culturas nossos modos de aprender. Né? Nós queremos um curso que vai ensinar do nosso modo que vai respeitar nosso modo de aprender nosso modo de ensinar nós queremos um curso que ensine como se ensina nas escolas indígenas, né? E foi aí que veio então a Proposta né da transdisciplinaridade e muito também aí a partir do Paulo Freire, né? Uma parte muito também, né dos temas geradores²³. Claro que a transdisciplinaridade vai muito além disso, mas assim os temas geradores eles contribuíram muito para que a gente pensasse né entre as disciplinaridade. Então essa proposta da transdisciplinaridade, ela foi muito baseada no Paulo Freire, muito baseada na forma dos indígenas aprendem, né? Isso foi muito baseado na vivência da Socorro, né que a Socorro viveu em comunidades indígenas trabalhou com comunidade (Mônica Veloso, entrevista concedida em dezembro de 2024).

Todo esse trabalho teve como figura orientadora a professora Maria do Socorro Pimentel da Silva, cuja dedicação foi imprescindível para orientar as discussões e consolidar a estrutura do curso. Sua atuação e estudos por anos junto com o povo Karajá contribuíram significativamente para a criação da Educação Intercultural em um espaço de formação que valoriza e respeita os conhecimentos indígenas, ao mesmo tempo que promove uma educação intercultural contextualizada. Segundo Mônica Veloso, a Socorro e as lideranças indígenas tiveram um importante papel para a estruturação do curso.

Ela já deu aula para indígenas. Ela vivenciou isso. A partir dessa vivência, ela foi trazendo essa proposta que foi colocada pelas lideranças. Assim como um princípio que eles quisessem, eles disseram 'a gente quer um curso que vai valorizar a nossa

²³ Os temas geradores de Paulo Freire (2005) são conceitos ou questões retiradas da realidade dos educandos e utilizadas como ponto de partida para o processo educativo. Eles emergem da vivência individual, sendo identificados por meio do diálogo e da escuta ativa, para que a aprendizagem seja significativa e contextualizada. Esses temas possibilitam a problematização da realidade, incentivando a reflexão crítica e a conscientização.

forma de aprender e nossa forma de ensinar. A gente quer um curso na universidade, um curso de graduação, que vai ensinar os nossos professores mais ou menos como a gente ensina nossas crianças: valorizando nosso conhecimento, valorizando nossa vida, nossas culturas, nossos rituais, nossas cosmologias, né? Então foi isso que as lideranças colocaram (Mônica Veloso, entrevista concedida em dezembro de 2024).

Desde o início da proposta do curso em Educação Intercultural, a ideia central foi oferecer uma formação baseada em temas contextuais, em vez de ser organizada de maneira tradicional por disciplinas. Essa abordagem buscava valorizar as experiências e os saberes dos povos indígenas, criando um espaço de aprendizagem que dialogasse diretamente com seus conhecimentos e com as realidades vivenciadas por eles em seus contextos socioculturais.

No entanto, essa proposta inicial gerou certo estranhamento entre os estudantes da primeira turma. Muitos chegaram ao curso com a expectativa de encontrar uma estrutura tradicional de ensino, centrada em disciplinas acadêmicas convencionais. Eles esperavam estudar conteúdos que acreditavam ser exclusivamente acadêmicos, mas se depararam com uma metodologia completamente diferente, que não apenas abordava os temas contextuais como também reconhecia e legitimava os seus próprios conhecimentos e práticas como parte fundamental do processo educativo.

E aí desde o início do curso a proposta dos temas contextuais veio de não ser um curso por disciplinas, mas um curso por temas contextuais, né? E por quê? Porque as disciplinas elas separam, as disciplinas elas separam o conhecimento. Os temas contextuais não, né? Não há Fronteira, não há barreira, não há divisão, não há limite. Então você não tem divisão entre matemática geografia português língua indígena, você não tem essas fronteiras no tema contextual e nas disciplinas, sim. Claro que isso, trouxe um choque. A turma de 2007, quando ela chegou no curso, ela levou um susto [...] e vários deles disseram assim ‘não eu vou embora eu vou embora porque esse curso não é o que eu queria, não. Eu vim aqui pensando que eu estudava língua portuguesa que eu ia estudar conteúdos do não indígena e aí eu vim aqui, tô aprendendo coisa da minha língua da minha cultura. Vim aqui para estudar. Não quero assim, não’. E vários tiveram estranhamento assim porque pensavam na disciplina, né? Vieram para estudar disciplina e quando? chegaram aqui a proposta era outra, né? (Mônica Veloso, entrevista concedida em dezembro de 2024)

Esse contraste entre as expectativas e a realidade do curso exigiu dos estudantes uma compreensão sobre a nova proposta, que, ao longo do tempo, mostrou-se enriquecedora por proporcionar um aprendizado alinhado às suas vivências e necessidades.

Conversei com o professor Gilson Tenywaawi Tapirapé, também conhecido como Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé. Ele é reconhecido por ambos os nomes; no entanto, de acordo com as regras culturais de seu povo, seu nome atual é Tenywaawi — é assim que ele prefere ser chamado, embora nos documentos oficiais ainda conste como Ipaxi'awyga.

Tenywaawi foi um dos estudantes da primeira turma do curso de Educação Intercultural em 2007 e, atualmente, orgulhosamente ocupa o posto de primeiro professor indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG), atuando como docente na mesma no curso em Educação Intercultural da UFG. Em seu relato, ele destacou que, ao ingressar no curso, sentiu um grande estranhamento em relação à forma como a proposta do curso era organizada, pois ele esperava estudar sobre antropologia, mas percebeu que a Educação Intercultural era algo completamente diferente do que ele já tinha visto.

Então, cheguei aqui com esse desafio e dificuldades, já sabia o que enfrentar por aqui, mas a minha vontade era estudar. Só que daí me deparei também com esse problema: eu era totalmente é? dominado pela ideia disciplinar. Pela cultura disciplinar, mentalmente falando. Eu cheguei aqui estranhando com esse princípio pedagógico do curso que é totalmente diferente, que era o contrário do que a gente costumava trabalhar nas escolas. Então, não vi aqui a Antropologia, por isso até eu pensei em desistir. É um curso que não tinha a disciplina que eu queria me formar. Mas aí não demorando um pouco, fui percebendo o movimento aqui do curso e dei conta de perceber esses princípios pedagógicos e sua importância para as escolas indígenas e para as comunidades indígenas. É no sentido de preservar e manter culturas. E daí eu decidi permanecer entendi que a transdisciplinaridade é um princípio que pode na verdade trazer uma mudança enorme não só na questão pedagógica, mas também na sustentabilidade da Cultura. É porque através da idade entendemos que a gente temos essa metodologia que pode fazer com que os sábios participem mais da ação pedagógica dentro da escola e também explorar diferentes espaços epistemológicos. Então, nesse sentido, esqueci, abandonei essa ideia de querer ser antropólogo. (Tenywaawi Tapirapé, entrevista concedida em janeiro de 2025).

Para Tenywaawi, ao superar o estranhamento inicial, começou a enxergar a riqueza da proposta pedagógica da Educação Intercultural, que valoriza a transdisciplinaridade e o diálogo entre saberes acadêmicos e os conhecimentos tradicionais indígenas. Essa abordagem permitiu que ele reconhecesse a importância de trazer os "sábios" – anciãos e guardiões dos saberes tradicionais – para o contexto escolar, ampliando os horizontes da educação nas comunidades indígenas. Essa compreensão o fez abandonar o desejo inicial de se formar em Antropologia e abraçar a Educação Intercultural como um caminho para promover mudanças significativas, tanto no ensino quanto na preservação das culturas indígenas.

Hoje, como docente do curso de Licenciatura em Educação Intercultural na UFG, Tenywaawi destaca que essa experiência inicial foi fundamental para que ele se tornasse um defensor dessa abordagem pedagógica, entendendo que ela pode não apenas transformar escolas indígenas, mas também contribuir para a valorização e continuidade das tradições e epistemologias indígenas.

A Educação Intercultural vem ganhando grande relevância ao longo dos anos, especialmente à medida que o número de ingressos do curso continua a crescer. Essa expansão não apenas reflete o fortalecimento da proposta pedagógica do curso, mas também evidencia o impacto positivo que a formação tem gerado nas comunidades indígenas.

Desde 2007, o curso de Educação Intercultural já ingressou cerca de 800 estudantes indígenas²⁴ ao longo dos anos. O número de alunos admitidos variou de acordo com cada edital do processo seletivo, havendo anos em que 60 estudantes ingressaram, enquanto em outros anos o número foi de 40 estudantes. A redução do número de vagas ofertadas foi discutida diversas vezes no colegiado até a decisão final. Alguns professores não eram favoráveis à diminuição, por acreditarem que diminuiria consideravelmente a possibilidade de acesso dos indígenas ao curso, enquanto outros a apoiavam, principalmente devido às dificuldades em garantir a estrutura e os recursos necessários para atender um número maior de estudantes.

De acordo com o Análise UFG, uma plataforma que apresenta dados quantitativos da quantidade de estudantes matriculados, atualmente, o curso possui 310 estudantes indígenas de cerca de 32 povos diferentes, um número bastante expressivo, pois demonstra a relevância e a confiança que as comunidades indígenas depositam nessa formação. Esse quantitativo reflete não apenas a consolidação do curso ao longo dos anos, mas também o impacto que ele tem gerado.

Do total de 310 estudantes matriculados no curso de Educação Intercultural, 226 são homens e 84 são mulheres, evidenciando uma maior presença masculina na formação. Reconhecendo essa desigualdade, a UFG criou o Edital 32/2024 - Tuire Mëbêngôkre, viabilizado por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Equidade (Parfor-Equidade), uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esse último edital de processo seletivo tomou medidas significativas para ampliar a inclusão de mulheres no curso, reservando 30 vagas exclusivamente para mulheres indígenas e destinando outras 10 vagas para candidatas de ambos os sexos.

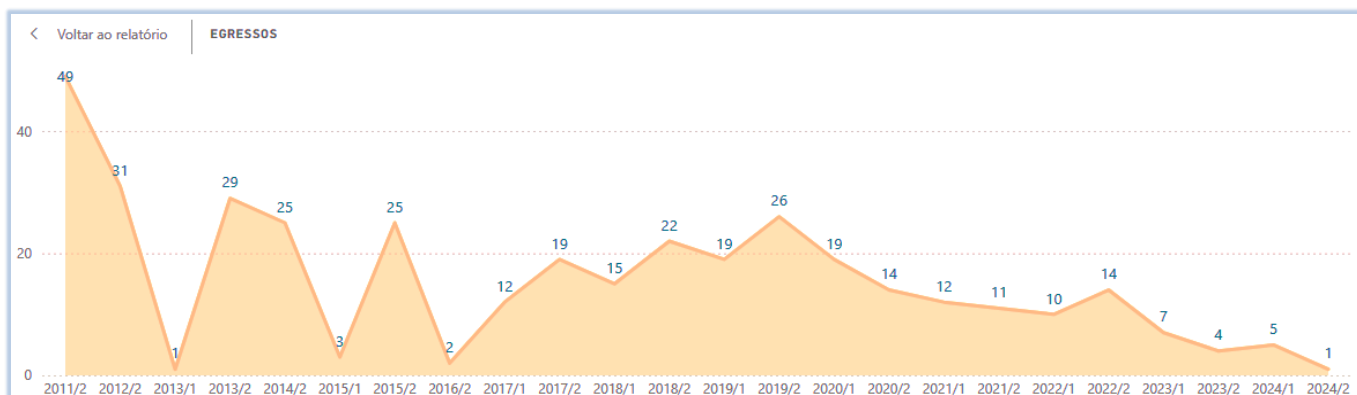
Esse edital teve uma grande importância, pois busca corrigir um desequilíbrio histórico na participação feminina no ensino superior indígena, garantindo que as mulheres tenham acesso a uma formação que reconheça e valorize suas experiências e saberes. Além disso, essa

²⁴ O número de ingressantes foi estimado com base na quantidade de vagas ofertadas ao longo dos anos nos processos seletivos, pois não obtive acesso aos dados exatos sobre esses números. Além disso, é importante considerar que nem todos os ingressantes concluíram o curso, havendo casos de desistência, porém, os dados específicos sobre evasão também não estavam disponíveis.

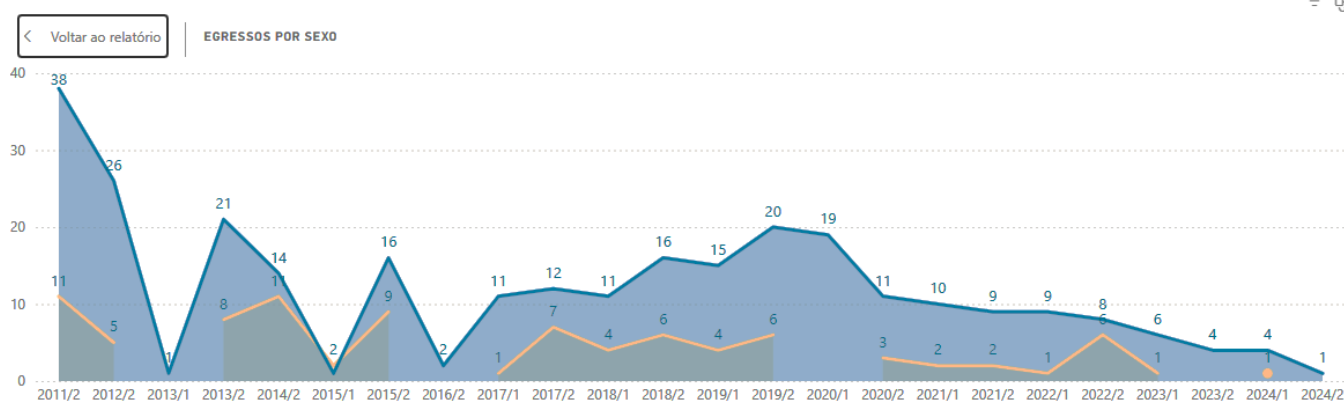
iniciativa fortalece o papel das mulheres como protagonistas em suas comunidades, promovendo uma maior representatividade feminina em espaços de decisão, ensino e preservação cultural.

Durante vários anos, a presença masculina no curso de Educação Intercultural foi significativamente mais marcante, o que se reflete nos números expressivos dos egressos do curso, que desde a formação da primeira turma em 2011, foi majoritariamente composto por homens. Esse cenário é resultado de um histórico em que, cultural e socialmente, os homens indígenas tinham mais oportunidades ou facilidade de acesso a espaços de formação acadêmica, enquanto as mulheres enfrentavam barreiras adicionais, como responsabilidades domésticas, cuidado com os filhos, falta de incentivo ou apoio para prosseguir nos estudos ou machismo pura e simplesmente. Esses dados mostram como essa disparidade de gênero se consolidou ao longo do tempo, reforçando a importância de iniciativas como a reserva de vagas para mulheres no processo seletivo mais recente.

Gráfico 1- Quantidade total de Egressos (2011 a 2024)



Fonte: Analisa UFG. Disponível em: <https://analisa.ufg.br/p/25629-paineis-de-indicadores>. Acesso em novembro de 2024.

Gráfico 2- Quantidade de Egressos divididos por sexo (2011 a 2024)

Fonte: Analisa UFG. Disponível em: <https://analisa.ufg.br/p/25629-paineis-de-indicadores>. Acesso em novembro de 2024.

O Gráfico 1 representa a quantidade total de egressos ao longo dos anos. Já o Gráfico 2 apresenta a distribuição por gênero, utilizando a cor azul para indicar a quantidade de egressos homens e a cor amarela para a quantidade de egressas mulheres.

Os dados apresentados no gráfico 2 indicam a distribuição dos egressos do curso de Educação Intercultural por sexo, evidenciando uma predominância masculina ao longo dos anos. Observa-se que, desde 2011, os homens (representados pela linha azul) têm formado a maior parte dos concluintes do curso, enquanto as mulheres (representadas pela linha laranja) apresentam um número bem menor.

Nos primeiros anos, entre 2011 e 2014, a diferença é bastante acentuada, com números masculinos significativos, como em 2011/2, quando 38 homens se formaram, contra apenas 11 mulheres. Essa disparidade se mantém nos anos seguintes, com variações que mostram um número expressivo de homens entre os egressos, enquanto as mulheres raramente ultrapassam 10 concluintes por semestre.

Embora a partir de 2017 haja um pequeno aumento na presença feminina proporcionalmente em relação aos homens, o número ainda é inferior. Mesmo nos períodos mais recentes, como 2019 e 2020, em que se registra um maior número de egressos, a diferença entre os gêneros permanece evidente, com 20 homens formados no semestre 2019/2, comparados a apenas 6 mulheres e no semestre 2020/1 não teve nenhuma mulher egressa.

Essa análise reforça a tendência histórica de maior presença masculina no curso e reflete os desafios enfrentados pelas mulheres indígenas para acessar e concluir a formação acadêmica. O menor número de mulheres que se formam no curso de Educação Intercultural também pode

ser explicado por questões que vão além das dinâmicas acadêmicas, envolvendo barreiras sociais, culturais e de gênero que afetam diretamente sua permanência nos estudos. Muitos relatos apontam que algumas mulheres acabam desistindo do curso devido às responsabilidades relacionadas à maternidade, especialmente pela falta de redes de apoio para cuidar dos filhos durante o período de formação. Além disso, há casos em que maridos proíbem suas esposas de continuar os estudos, reforçando um cenário de desigualdade que ainda persiste em algumas comunidades.

Essa temática será discutida com maior profundidade no subtópico a seguir, onde serão analisadas as dinâmicas sociais e os desafios enfrentados pelas mulheres indígenas no acesso e na permanência no ensino superior, bem como estratégias para superar essas barreiras e promover maior equidade de gênero na educação.

No entanto, esses números reiteram a necessidade de ações afirmativas, como a reserva de vagas específicas para mulheres, implementadas no edital mais recente do curso em 2024, para promover uma maior equidade de gênero e garantir que as mulheres indígenas tenham mais oportunidades de ingressar e concluir seus estudos.

Muitos indígenas, ao conhecerem a proposta do curso, demonstram grande interesse em participar da formação em Educação Intercultural. Esse interesse é motivado por diferentes razões: alguns buscam revitalizar e fortalecer seus conhecimentos. Além disso, há aqueles que escolhem o curso com o propósito de revitalizar suas línguas maternas e, ao mesmo tempo, aprimorar o domínio da língua portuguesa. Este último objetivo está historicamente associado ao objetivo de apropriar o português como ferramenta estratégica na defesa de seus territórios, dos direitos de seus povos e de negociação com a sociedade envolvente. Essa diversidade de motivações reflete a complexidade das demandas e necessidades das comunidades indígenas, que enxergam na Educação Intercultural um espaço de fortalecimento cultural, político e pedagógico.

Bruce Kuikuro, estudante que ingressou no curso em 2021 curso, explicou suas expectativas ao ingressar no curso. Seu maior desejo é aprender bem a língua portuguesa, na finalidade de fortalecer e defender seu próprio povo. Segundo ele, para defender o seu povo, é necessário ter uma atuação política, e para se conseguir uma maior atuação política, para ele, é necessário saber se comunicar na língua portuguesa.

minha expectativa era aprender a língua portuguesa. A gente até fala bem, agora escrever, a gente tem muita dificuldade, mas eu continuo insistindo para os

professores corrigir a nossa escrita eu fico insistindo, porque para a gente, pra entrar aqui quem assinou foi a liderança, o cacique²⁵, porque eles confiaram a gente pra entrar aqui, então pra isso, a gente se cobra muito, eu particularmente, eu me cobro, eu eu tô aqui não é à toa, eu tô aqui por minha comunidade com meu povo, então tem que levar alguma coisa pra eles, ou seja, o resultado. Eu tô aqui, por exemplo, pra aprender a falar com prefeito, com autoridades, o presidente outras coisas, né. [Para isso] você tem que dialogar bem, você tem que saber se comunicar bem, você tem que oficializar alguma coisa quando você pede alguma coisa pra comunidade, e que o vereador e prefeito pedem um documento oficial: ‘você tem de? oficializar pra mim o que vocês estão precisando’, então pra isso a gente tem que aprender a escrever o português corretamente (Bruce Kuikuro, entrevista concedida em julho de 2024).

Com os anos, Bruce percebeu que o curso poderia também lhe proporcionar outras coisas que são fundamentais para a sua formação. Para ele, entrar na universidade, abriu para ele grandes possibilidades. Com o tempo, Bruce passou a compreender que o curso não se limitava apenas a ensinar conteúdos acadêmicos, mas também a fortalecer sua identidade cultural e a ampliar sua visão de mundo. Segundo ele, entrar na Educação Intercultural o fez enxergar o seu mundo de outra forma:

E, entrando aqui, abriu a minha cabeça. Eu sempre falo para os jovens lá. Quando a gente tá aqui no nosso território, é como se a gente estivesse no chão, né? Quando você entra na universidade, aí, você começa a voar. Como se fosse águia. Aí, você vê a nossa riqueza de lá. A nossa cultura, que no mundo inteiro não existe (Bruce Kuikuro, entrevista concedida em julho de 2024).

Em outra fala, Júnio Berewy de Oliveira Javaé, que ainda estudava no curso na data da entrevista, mas hoje é egresso do curso e mestrando em História pelo Programa de Pós-graduação- PPGH em História da UFG, também relata algo bem parecido:

O curso de educação intercultural eu acho muito importante para os professores indígenas, na questão de valorização cultural. É fortalecimento da cultura. Acredito que se tivesse mais professores lá cursando, seria muito melhor para as escolas indígenas. As escolas indígenas iam ter um fator muito positivo na questão da aprendizagem cultural, na língua, entre outros. Acredito que vários alunos vão ingressar ainda no curso de Educação Intercultural. E algumas pessoas têm uma visão diferente, né? Mas quando começa a cursar a Educação Intercultural parece que começa a ver e ter uma outra visão da realidade, né? Porque a própria Educação Intercultural, ela visa valorizar a cultura e as tradições (Júnio Javaé, entrevista concedida em outubro de 2022).

Essas falas de Bruce Kuikuro e Júnio Javaé destacam a importância da Educação Intercultural e sua capacidade de ampliar horizontes. Ao comparar o processo de entrada na universidade com o ato de voar como uma águia, Bruce transmite a ideia de que a Educação Intercultural permite aos estudantes indígenas enxergarem suas culturas sob uma nova perspectiva, valorizando ainda mais suas riquezas e singularidades.

²⁵ Ao se inscrever para o vestibular do curso, o candidato deve apresentar uma autorização das lideranças da comunidade, confirmando que sua candidatura está em conformidade com a vontade da comunidade.

Mariana Malurreruru Karajá, estudante indígena que ingressou no curso em 2019, destacou que sua entrada no curso foi graças ao incentivo da professora Maria do Socorro Pimentel da Silva. Para ela, a Educação Intercultural tem grande relevância para a sua comunidade e que ela entrou no curso pensando na educação de sua comunidade:

Eu comecei em 2018, tinha tentado já duas vezes fazer o vestibular e não passava. Aí na terceira vez eu fiz. Consegui sempre com o incentivo da Maria do Socorro, que ela sempre vinha aqui e falava para gente, né? Aí. A gente quase não interessava muito, não que achava que era difícil, não ia dar conta. Mas quando eu comecei lá, eu gostei muito mesmo. Vi que era diferente dos outros estudos, que uma vez eu fiz pedagogia, era completamente diferente. Aí quando eu cheguei lá, eu gostei, porque era várias etnias que tinha lá, vários povos. E eu achei bem diferente. E, esse curso a gente só tem que agradecer, porque é muito importante para a gente. Antes a gente não tinha, né? Não tinha era possibilidade nem de pensar em fazer uma faculdade que era tudo pago. Aí depois que surgiu essa faculdade para a gente indígena daqui de Buridiná? Eu mesmo, particularmente, eu gostei muito, que eu sempre tive vontade de fazer uma faculdade. Comecei a pedagogia mesmo que eu tinha parado, porque eu não tinha condição de estar pagando. E aí quando eu comecei a fazer a intercultural, para mim foi muito bom para mim e para comunidade também, que os meus parentes também, os mais idosos, eles sempre falavam pra gente. Para a gente estar estudando que a educação era o caminho certo, para a gente poder estar ensinando os filhos da gente, o sobrinho, e dar continuidade, né? Na educação. E aí essa educação diferenciada, que serve para fortalecer os conhecimentos, os a cultura, a língua. E também é tá buscando outros conhecimentos de fora, que é importante para a gente também, né? (Mariana Malurreruru, entrevista concedida em outubro de 2022)

Em outro diálogo com Durkwa Krêka, estudante do povo Xakriabá, ingressante no ano de 2019, ele destaca que, ao entrar na Educação Intercultural, uma de suas finalidades era a de colaborar para a revitalização da língua materna do seu povo.

A minha vida sempre foi muito ligada mesmo com a questão do povo, Xacriabá, com os anseios que o povo tem, e um deles foi a situação da língua do povo que a gente perdeu devido ao retrocesso que teve historicamente, o sofrimento do povo, foi acabando por perder um pouco o idioma, não totalmente, pois ainda existe, Xacriabá falando. Então, é uma língua que está em recuperação, a gente busca revitalizar a língua. E eu só vim parar aqui na UFG justamente por causa disso, porque foi a única universidade que eu vi que oferecia um curso de licenciatura intercultural em línguas. Lá nas outras eu não tinha visto, eu acabei vendo o que na UFG tinha, e que tinha também os diferentes falantes, um pessoal que já são falantes fluentes, e que a língua é do mesmo tronco, que do Macro Jê, e era muito parecido, aliás, é igual a linguagem do povo. Aí eu me interessei, achei legal, acabei vindo estudar, porque também eu já dava aula lá para os meus alunos sobre línguas. Então, quando eu vim, eu fiquei mais interessado ainda, porque é onde eu buscava mais conhecimento (Durkwa Krêka, entrevista concedida em julho de 2024).

A fala de Durkwa Krêka demonstra a importância da Educação Intercultural na valorização e revitalização das línguas indígenas e no fortalecimento das identidades culturais. O povo Xacriabá, ao longo dos anos, devido a processos de colonização e contato com a sociedade não indígena, praticamente perdeu sua língua ancestral, passando a utilizar majoritariamente o português em seu cotidiano.

Em 2013, por meio do curso, houve uma iniciativa de revitalização linguística com o ingresso de duas estudantes Xakriabá. Como parte desse processo, elas passaram um período vivendo com o povo Xerente, cuja língua pertence à mesma família linguística dos Xakriabá. A experiência buscou fortalecer o conhecimento e a valorização da língua indígena do povo Xkriabá, promovendo um resgate cultural dentro da comunidade.

A escolha pela Licenciatura em Educação Intercultural revela não apenas o desejo de aprofundar conhecimentos, mas também o compromisso com a luta pela sobrevivência da língua materna, garantindo que as próximas gerações tenham acesso a esse legado cultural.

Lenivaldo Srãpte Xerente, um estudante do povo Akwen Xerente, relata a importância da Educação Intercultural para o fortalecimento da cultura da sua comunidade.

E hoje eu estou aqui, comecei em 2018. E, de lá para cá, minha trajetória aqui na faculdade, aqui da UFG, nesse curso de Licenciatura Intercultural Indígena, fortaleceu muito a nossa cultura. Sabe, porque é um curso que, além de você ter, assim, sua cultura, sua língua diferente, o ambiente aqui é muito diferente porque você tem a oportunidade de conhecer outras línguas, né. São, por isso que são interculturalidade, né, porque tem uns povos diferentes, tem as culturas diferentes, as línguas diferentes, a convivência diferente. Então, é uma aprendizagem muito, assim, rica para mim. E é um curso que me levou também na minha comunidade para me fortalecer mais a minha cultura, porque é um curso que você conversa com a comunidade, buscando a história, buscando nossas tradições, buscando nossa cultura. E para fazer isso, você tem que chegar nas pessoas que têm esse conhecimento sobre a nossa cultura, que é os nossos anciãos, sabe, nossos anciãos de hoje em dia, são nossa biblioteca, como a gente diz, né, porque eles que são guardiões de todas as coisas que nossos antepassados nos deixaram, né? (Lenivaldo Srãpte Xerente, entrevista concedida em julho de 2024)

O depoimento de Lenivaldo Srãpte ressalta a riqueza do aprendizado em um ambiente intercultural, no qual a relação entre diferentes povos, culturas e línguas enriquece a formação dos estudantes. Essa convivência não apenas amplia perspectivas, mas também reforça o senso de pertencimento e a valorização das próprias identidades culturais.

Além disso, ao destacar a importância do diálogo com os anciãos, descritos como "nossa biblioteca", o narrador aponta para o papel desses guardiões da memória coletiva. Esse processo de buscar histórias, tradições e conhecimentos diretamente com os detentores desses conhecimentos, contribui para a revitalização dos saberes.

Em outro relato importante, Sam Amilton Seredi, estudante do povo A'uwe Uptabi, descreve que a sua preocupação é com os mais jovens que estão mais imersos à cultura não indígena. Para ele, a Educação Intercultural indígena possibilita que suas pesquisas e seus

registros contribuam para a valorização dos conhecimentos do seu povo e que os jovens tenham acesso a esses conhecimentos no contexto da educação escolar indígena.

É aqui assim, é muito bom esse curso que eu estou aqui, né? E o que eu estou percebendo, que na verdade, a maioria dos nossos parentes e a cultura já está quase adormecendo, bem fraca. Porque o nosso o conhecimento dos nossos ancestrais, do passado, dos nossos bisavós, estamos sempre valorizando e respeitando. Mas o que eu posso dizer no [que vem] futuramente? A minha preocupação que eu tenho é a sociedade do não índio e já está entrando também na nossa a cultura. A Juventude que não pensa e eles querem que ser igual, do jeito que como o não índio vive. Mas como eu cresci no meio dos nossos anciões, que sabe a história tradicional que eles preservam e valoriza. E eu estou aprendendo muitas coisas também. Da nossa cultura, eu estou aprendendo também. É esse curso, na verdade está ajudando bastante, né? E para fortalecer as nossas culturas, né? Como nas cultura do povo A'uwe Uptabi vivia bem forte, as línguas é bem forte, mas ainda bem que estou aqui e relatar e registrar a nossa realidade. E eu estou registrando também o conhecimento dos nossos anciãos da aldeia para que um dia, quando o meu povo aumentar a juventude, chegar aqui no Núcleo e vão ver a minha pesquisa, tudo que foi registrado e vai complementar mais, né? Isso é muito bom. Não é só entre meu povo que está ajudando. Vendo todos os nossos parentes que falam um pouco nas línguas, eles estão revitalizando a cultura e as línguas (Sam Amilton, entrevista concedida em julho de 2024).

Ao mencionar o enfraquecimento de elementos culturais e o desejo de parte da juventude de se adaptar ao modo de vida não indígena, Sam Amilton evidencia os desafios enfrentados pelas comunidades na manutenção de suas identidades tradicionais em um mundo cada vez mais globalizado.

Durante a pesquisa, foi bastante observado que esse argumento é recorrente entre quase todos os estudantes do curso. Eles falam sobre a juventude, como se estivessem distantes dessa realidade, porém, eles também foram ou ainda são jovens. Assim, parecem desconsiderar que, em algum momento, provavelmente tiveram os mesmos desejos e enfrentaram dilemas semelhantes em relação à adaptação ao modo de vida não indígena.

No entanto, o depoimento ainda é carregado de esperança e de ações concretas para o fortalecimento cultural. A valorização dos saberes dos anciãos, descritos como guardiões da memória e da tradição, e o compromisso com o registro e a pesquisa sobre a cultura A'uwe Uptabi demonstram um esforço consciente para garantir que esses conhecimentos sejam revitalizados e transmitidos às futuras gerações.

A Educação Intercultural tem se mostrado cada vez mais relevante no contexto educacional indígena, especialmente com o crescente número de estudantes, tanto homens quanto mulheres. Esse aumento de participação está diretamente ligado a um movimento de ampliação do espaço de representação, em que as diferentes vozes e experiências das

comunidades indígenas são mais expressivas e reconhecidas dentro do ambiente escolar. Assim, a Educação Intercultural ganha não apenas relevância, mas também um impacto significativo na formação dos alunos, quando combinada com a organização do curso baseada em seus princípios pedagógicos da Interculturalidade, da Transdisciplinaridade e também nos Temas Contextuais que são fundamentais para a formação desses professores.

No caso das comunidades indígenas, a ampliação da participação de homens e mulheres indígenas no curso proporciona uma representação mais rica, em que as distintas experiências e papéis desempenhados dentro das comunidades são reconhecidos e valorizados. A presença crescente de mulheres indígenas do último edital do vestibular, por exemplo, reflete a importância de um ensino que promova o empoderamento feminino, proporcionando a elas a oportunidade de se inserir de maneira significativa na construção do saber e no fortalecimento de sua identidade cultural.

Esses impactos se tornam ainda mais significativos quando analisamos a forma como o curso é organizado. A organização curricular deve ser construída de maneira a integrar os saberes tradicionais indígenas em interculturalidade com os demais conteúdos acadêmicos, sem hierarquizar os saberes, mas permitindo que os estudantes se conectem com sua cultura de origem enquanto adquirem os conhecimentos necessários para promover a revitalização de seus conhecimentos. A adaptação do currículo para incluir os Temas Contextuais, como questões de identidade, território, direitos e sustentabilidade, é um dos principais fatores que garantem a relevância e o impacto da educação escolar indígena. Esses temas, diretamente ligados à realidade vivida pelas comunidades, proporcionam aos alunos um aprendizado mais contextualizado, que dialoga com suas próprias experiências e desafios cotidianos.

Os conhecimentos indígenas não são adquiridos apenas por meio das disciplinas, como ocorre no modelo de ensino convencional que separa o conhecimento em áreas específicas. Isso reflete uma visão holística do conhecimento, em que todas as áreas de saber estão interligadas e são compreendidas como partes de um todo, que está relacionado diretamente ao ambiente, à cultura, à tradição e à vivência cotidiana da comunidade.

Ao contrário da organização disciplinar da educação convencional, o conhecimento indígena é vivido e aprendido de forma prática, por meio de experiências diretas com a natureza, com as relações sociais e com as práticas espirituais. Por exemplo, o aprendizado sobre a terra, o cultivo, as plantas medicinais ou a história da comunidade não são abordados de maneira isolada, mas integrados, considerando suas interdependências e a importância de cada elemento

a partir de um sistema maior. Essa abordagem é profundamente transdisciplinar, pois não há uma fragmentação do conhecimento em áreas distintas; ao contrário, os conhecimentos indígenas transcendem os limites das disciplinas acadêmicas e se configura como um conjunto de saberes que se entrelaçam e se complementam.

Ao entrevistar os diferentes estudantes, foi possível identificar um aspecto central em suas falas: os conhecimentos são adquiridos na prática, por meio de vivências diretas e da integração com a vida cotidiana da comunidade. Essa forma de aprendizado, segundo os relatos, não se limita à sala de aula e tampouco segue a lógica disciplinar tradicional. Ao contrário, o processo de ensino-aprendizagem acontece de forma integrada, onde teoria e prática caminham juntas, refletindo uma presente característica dos saberes indígenas. Antônio Jukureakireu, um estudante do povo Boe Bororo que cursa a Matriz de Ciências da Natureza e Matemática, traz em seus relatos a forma como os conhecimentos são organizados para os indígenas.

quando eu comecei a planejar os estágios, os professores gostam quem fala tema, né? [Temas Contextuais] Eu falava outra coisa, eu falava módulo. Então assim, aí eu comecei a entender que existe alguns professores que pensem igual eu, né? Por exemplo, eu falei ‘professor, pra mim é difícil’ [professor do curso de Técnico em Agronomia que Antônio fez] porque ele enquadrava os conhecimentos, ele encaixotava os conhecimentos, né? Então pra vocês é muito fácil fazer isso, pra nós não. É do mesmo jeito que é difícil você vir para cá e dar aula perante a minha ótica, onde está tudo conectado, é muito difícil para você. Você vai ser historiadora [falando com a pesquisadora] e a História está aqui dentro, só encaixotadinha aqui dentro. [...] não existe no meu mundo, não existe, tudo é conectado, tudo interligado. Como que você, você é historiadora, como que você trabalharia? Trabalharia os marcos da história, as datas, as contagens? E se não existisse matemática, né? [...] Aí vim pra cá, eu comecei a ver que os professores daqui via essas coisas, né? Falei, ‘que legal’. Então assim é os conhecimentos, eles caminham junto isso. Eu aprendi isso (Antônio Jukureakereu, entrevista concedida em julho de 2024)

Mônica Veloso também destaca a importância da transdisciplinaridade. Os indígenas entrelaçam os conhecimentos e não os separam. Em sua fala, ela destaca que,

os indígenas, por exemplo, eles falam ‘vamos discutir roça hoje’. E aí com o tema roça, eles vão trabalhar tudo né? Vão trabalhar com os assuntos que nós trabalhamos em Geografia; os assuntos que nós trabalhamos em matemática; assuntos que nós trabalhamos em História, né? Agora eles trabalham tudo junto não tem essa ilha e hierarquização essa diferença, né? Não tem o melhor ou pior (Mônica Veloso, entrevista concedida em dezembro de 2024).

Para os indígenas, o aprendizado ocorre, frequentemente, em contextos reais e cotidianos. Por exemplo, atividades como o cultivo da terra, a coleta de plantas medicinais, a construção de moradias, os rituais e as cerimônias são momentos em que os conhecimentos são transmitidos de geração em geração. Essas práticas não estão separadas por áreas específicas, mas interligam conhecimentos que, no ensino convencional, seriam classificados como

biologia, história, geografia ou artes. Isso reforça a importância da transdisciplinaridade, que reconhece a conexão entre os diferentes saberes.

Durante as pesquisas realizadas nos estágios e nos projetos extraescolares, os estudantes têm a oportunidade de explorar e desenvolver temas que emergem diretamente das demandas e necessidades de suas próprias comunidades. Esse processo é fundamental, pois conecta a aprendizagem teórica ao contexto real, permitindo que o conhecimento adquirido na escola seja aplicado na resolução de problemas e na promoção de melhorias locais.

Essas demandas frequentemente refletem desafios sociais, culturais, econômicos ou ambientais que as comunidades enfrentam, como questões relacionadas à preservação da cultura local, sustentabilidade, inclusão social, saúde pública, entre outros.

Esse vínculo entre escola e comunidade é especialmente valioso no contexto da Educação Intercultural, onde a valorização dos saberes locais e das experiências culturais desempenham um papel central. Dessa forma, os estudantes não apenas aprendem sobre sua realidade, mas também ajudam a revitalizá-la e enriquecê-la. Ana Paula Pariko Apo, estudante do povo Boe Bororo traz em seus relatos esses aspectos que interligam a Educação Intercultural e sua comunidade:

Para nós, o território é a base de tudo, e nós enquanto mulher, a gente compreende isso de uma forma bem mais ampla. Porque se não tem território, não tem canto, não tem dança, a gente não tem como criar os nossos filhos, não tem o bem viver, né. E a universidade, o núcleo, ele faz a gente se sentir mais fortalecida em relação a isso. A universidade impulsionou, o núcleo impulsionou a gente. Com certeza que os estudos aqui foram muito importantes para gente tá estar falando sobre a questão política, sobre o território, sobre demarcação, né. Que lá a gente ainda tem terras pra ser demarcada (Ana Paula, entrevista concedida em julho de 2024).

Os estágios e os Projeto Extraescolares desenvolvidos nas escolas têm um papel transformador ao conectar a educação com a realidade das comunidades. Por meio dessas iniciativas, os estudantes têm a oportunidade de analisar as demandas locais, identificando necessidades, desafios e aspectos culturais que, por vezes, estão adormecidos ou em risco de desaparecer. Esse processo busca revitalizar saberes e práticas que são importantes para a identidade e o funcionamento da comunidade, mas que podem ter sido perdidos ao longo do tempo devido a mudanças sociais, econômicas ou culturais.

Um exemplo claro da importância dos estágios e projetos voltados para a revitalização cultural pode ser encontrado no trabalho de Bruce Kuikuro. Durante um de seus estágios, ele

buscou retomar o costume de tomar banho no rio às 4h da manhã, uma prática tradicional do seu povo Kuikuro. Segundo Bruce, esse hábito faz parte dos costumes e da identidade cultural de sua comunidade, mas, com o passar do tempo, os jovens começaram a se distanciar dessa prática.

Ele observou que os jovens estavam acordando mais tarde e, com isso, deixaram de exercer a tradição de tomar banho no rio logo cedo, algo que simboliza não apenas um momento de conexão com a natureza, mas também com a coletividade e os valores culturais do povo Kuikuro. Percebendo essa mudança, Bruce desenvolveu atividades voltadas para conscientizar a juventude sobre a importância de manter vivas as tradições que fortalecem sua identidade cultural.

Lá na escola alguém comentou que já fazia muito tempo que não praticava esse conhecimento. Você percebe que está resgatando mesmo que está valorizando esses conhecimentos, né. Primeiro estágio trabalhei com adolescente banhando pela manhã. É que na cultura Kuikuro, [temos o costume de] banhar quatro horas ou cinco horas da manhã, aí a gente levanta da rede e toma banho. Eu falei do cotidiano do povo Kuikuro. Aí, lá eu vi que está funcionando. Eu juntei alunos de ensino médio regular e da EJA. Alunos de EJA, todos adultos, né? Agora, de regular, adolescentes. Aí, juntei com eles. Aí, durante isso, expliquei, né? Aí, adultos acharam interessante isso. Falaram que, muito tempo, não praticava isso. A cultura do Kuikuro é isso. Só que, crianças e jovens de hoje, né? Não sabem mais se existe isso. Aí, entramos na prática, aula de prática, e fomos tomar banho três, quatro horas de manhã. Aí, eu fui lá também, com eles. E, para mim, foi, assim, também foi novidade. Porque, muito tempo, quando eu tinha oito anos, professores trabalhavam com isso. Aí, a gente ia, né? Era disputa, né? De quem banhava primeiro. Com esse estágio, abriu a cabeça deles. Aí, isso motivou os mais velhos. E um aluno meu, que é mais velho, ele falou que ele ficou de ver o filho dele e se levantou de madrugada sem pedir para ele. Ele falou, como assim ‘meu filho levantando nessa hora? Eu não mandei ele’, porque a aula, minha aula no meu estágio motivou o aluno e achou que interessante. Porque criança é curiosa.

Aí, cada casa comentaram: ‘nossa, muito tempo não ouvia isso. Que saudade de ouvir isso’. Porque durante banho, eles fazem barulho, cantando, né? Se ensaboam, cantando. Aí, ouvindo esse relato eu fiquei feliz, pois pensei: nossa, meu estágio, eu como professor, eu estou contribuindo, né? (Bruce Kuikuro, entrevista concedida em julho de 2024)

Essa iniciativa demonstra como os estágios podem se tornar ferramentas poderosas para resgatar práticas que estão sendo gradativamente abandonadas, revitalizando saberes e costumes que compõem uma comunidade. Ao promover esse tipo de projeto, os estudantes não apenas valorizam suas culturas, mas também despertam nos jovens o orgulho de pertencer a uma cultura rica e única.

Em outro relato, Umya Karajá, que fez um dos seus estágios sobre a medicina tradicional, contou como a sua pesquisa sobre o remédio feito por meio da casca de caju gerou

impactos positivos. Segundo ele, as pessoas do curso começaram a mandar mensagens e ligar para ele pedindo receitas de remédios tradicionais.

Depois de uma semana, nosso parceiro Xavante. Filho dele é estudante, né? aí tava com diarreia. Aí ele falou para mim, ‘como é que você apresentou no seminário sobre casca de remédio?’ Aí fiz a explicação de como fazia o remédio, aí depois a família dele ligou e disse que ele se curou rápido. Sara, rápido, né? Até hoje o pessoal nunca esquece, até hoje o pessoal consulta para pedir informações do meu estágio (Umya Karajá, entrevista concedida em julho de 2024).

Além de evidenciar o impacto prático que essas iniciativas podem ter na vida das pessoas a pesquisa de Umya sobre o uso da casca de caju na medicina tradicional não apenas recuperou um conhecimento ancestral, mas também promoveu sua aplicação direta, resultando em benefícios concretos. Esse exemplo mostra como os estágios podem fortalecer o vínculo entre o conhecimento tradicional e a Educação Intercultural, criando um espaço de troca e aprendizado mútuo. Isso também reforça a importância de documentar, compartilhar e preservar práticas tradicionais.

Em outro relato da Ana Paula Pariko Apo, ela descreve como foi realizado um de seus estágios e os impactos significativos do seu estágio para a comunidade.

Os estágios que eu fiz foram sempre partindo dessa problemática mesmo da questão de estar adormecido, né. Eu lembro que meu primeiro estágio foi sobre a esteira. O meu primeiro e o último estágio, agora pra mim foi significativo todos na verdade, mas o primeiro porque lá a gente tinha mulheres que sabia fazer a esteira, mas a gente não tinha esteira. Nas casas ninguém tinha esteira e falei ‘mas como assim?’ Se a gente tem uma sábia, se a gente tem as mulheres que ainda sabem fazer, por que não trabalhar isso. Aí foi partindo dessa problemática que eu resolvi. Foi um desafio porque lá, a matéria prima a gente faz a esteira com babaçu, mas lá na nossa região não tinha. Aí eu tive que ir lá na outra aldeia pra buscar. Passei três dias lá. A gente veio e consegui fazer o estágio. O primeiro [estágio] foi bem desafiador também. Além da problemática que tinha da questão da logística, de ir pra outra região pra buscar, mas eu não deixei de fazer, e a gente conseguiu. E você percebe que entre as crianças tá gerando grandes resultados. [...] Às vezes as crianças pequenas já estão aprendendo, então tá tendo resultado. Hoje a gente tem esteira nas casas, abanador, banquetas (Ana Paula, entrevista concedida em julho de 2024).

Sua iniciativa, partindo da constatação de que o conhecimento sobre a confecção de esteiras ainda existia, mas não era mais praticado, reflete um olhar atento e comprometido com a valorização de saberes ancestrais. Essa sensibilidade, aliada ao esforço para superar desafios logísticos, como a busca pela matéria-prima em outra aldeia, demonstra a força do protagonismo comunitário e a importância da persistência em preservar ou reativar práticas culturais. O impacto do estágio vai além da retomada da confecção das esteiras. Ele promoveu

resultados palpáveis, como a presença de esteiras, abanadores e banquetas nas casas, e abriu caminhos para a transmissão desses conhecimentos às crianças.

Talles Huryty Tapirapé²⁶, estudante do curso e pertencente ao Comitê de Orientação do povo Karajá, relatou que o seu estágio foi desenvolvido a partir de uma demanda essencial de sua comunidade: a preocupação com o esquecimento da cultura tradicional entre os jovens. Ele identificou que as novas gerações estavam se desconectando de um dos aspectos mais simbólicos da identidade cultural de seu povo — a prática da pintura corporal. Segundo ele, as crianças não apenas desconheciam as técnicas adequadas para realizar as pinturas, mas também ignoravam os significados e a importância cultural de cada traço, forma e cor, realizando as pinturas de maneira aleatória, sem respeitar os padrões e simbolismos tradicionais.

Quando eu fiz a pesquisa, primeira pesquisa e eu apliquei com os alunos, foi sobre a pintura, né? Eu vou falar assim, a pintura foi mais interessante do meu trabalho porque os jovens, principalmente as mulheres, né? Os jovens, aqueles não sabe pintar, não sabe o significado da pintura. Através da minha pesquisa e junto com os alunos fui fazendo a pesquisa e eles, os alunos foram achando o trabalho interessante. Por que que eu estou falando isso? Elas falaram que não conhecia a pintura. Quantos tipo de pintura que nós temos? Não conhecia o significado. Através da pesquisa venho mostrando tipo o significado da pintura, quem pode usar, quem não pode usar. Eu fiz a pesquisa na minha comunidade, né? No meu estágio, alguns compareceram para compartilhar com os alunos e tem aquela pessoa que conhece a pintura e foi ensinando as meninas. Vou dizer com aquela felicidade de trabalhar sobre a pintura corporal do povo, porque é muito importante também. A valorização da nossa pintura dentro da nossa cultura. É que tem algumas pinturas que está adormecida, né? Que não são praticadas. [...] É explicando, porque é importante valorizar, porque é que não podemos deixar, porque atualmente a gente usa a pintura de qualquer forma. Não é igual antigamente que usavam com as regras. Hoje já vem com aquela mudança. Tem aquelas pinturas que entram de outros povos dentro da nossa cultura, principalmente dentro da minha comunidade. Eu vejo quando eu vou lá na outra aldeia também. Eu vejo assim quando eu participo da festa cultural, né? Eu faço aquela observação, eu vejo a pintura de outros povos. Eu vejo aquele cocar que não faz parte da nossa cultura. Eu vejo os jovens que não querem mais saber da festa cultural. Eles só querem ficar assim iguais os brancos, quer dizer. Assim, usando roupa chique, quando a festa cultural acontece, usando tênis chique, usando celular, fone de ouvido, nem liga para as músicas [tradicionais], ele mais se interessa ver as músicas do touri, dos brancos, quer dizer. Então o resultado da minha pesquisa foi assim, não é? Foi muito importante esse compartilhamento dos saberes da nossa nacionalidade para não adormecer e para não deixar de praticar a nossa pintura, porque tem algumas pinturas que foram deixadas de ser praticadas, que não são mais usadas e tem aquela pintura que está sendo mais usada, então é isso (Talles Huryty Tapirapé, entrevista concedida em julho de 2024).

Ao perceber esse problema, Talles decidiu que seu estágio seria um espaço para valorizar esse conhecimento e reaproximar os jovens das tradições do povo Karajá. Por meio

²⁶ Talles Huryty Tapirapé nasceu na Aldeia Majtyry do povo Tapirapé, pertencente ao município de Santa Terezinha- MT. Na mesma região, os aos 7 anos de idade foi morar na aldeia Hawalorá do povo Karajá e passou boa parte da sua vida e escolarização com o povo Karajá. Atualmente está casado com uma mulher Tapirapé e vive na Aldeia Tapi'itáwa, do território indígena da Serra do Urubu Branco, município de Confresa-MT.

de atividades práticas e explicativas, ele buscou dialogar sobre as técnicas corretas de pintura corporal e, mais importante, transmitir os significados profundos associados a cada pintura, que vão muito além da estética, representando histórias, valores e a própria cosmovisão de seu povo. O trabalho de Talles evidencia a importância de preservar os saberes, garantindo que eles sejam compreendidos, respeitados e perpetuados pelas novas gerações.

Já Antônio Jukureakireu, em um de seus estágios, optou por abordar uma questão que vai além da revitalização cultural, focando em um problema urgente que afeta sua comunidade: o alcoolismo. Reconhecendo os impactos negativos dessa realidade, como a desestruturação familiar, a perda de vínculos comunitários e os problemas de saúde, Antônio direcionou seu trabalho para conscientizar as pessoas sobre os perigos do consumo excessivo de álcool e buscar formas de enfrentamento coletivo desse desafio.

E das problemática do meu estágio, foi sobre o alcoolismo, né, que é um problema muito sério nas comunidades. Nas comunidades indígenas, até agora eu não conheci uma que não tenha problema [com o alcoolismo]. Independente do histórico, do contato ou não, independente da religião ou não, se é mais da cultura, se não é, então é um problema muito sério. Então o meu último estágio eu trabalhei com isso. Eu perdi um primo meu, acho que ele tinha 23 anos, que afogou no rio, né? Acho que deu hipotermia, eu acho que foi mais por causa do álcool que eles ficaram, beberam e dormiu lá, né? E se não fosse o álcool, ele dormiria em casa e também perdi meu irmão, né? Deu 'afogamento', o bombeiro lá, o médico colocou no laudo 'afogamento'. Não foi afogamento. Foi o álcool que matou meu irmão, que se ele não tivesse ingerido tanto o álcool, ele não ia se afogar. Então assim, eu vejo que é uma problemática nossa, dos povos indígenas e da qual a outra sociedade, a sociedade europeia, a sociedade do europeu, né, que hoje está no Brasil, que invadiram o Brasil, né? Eles tentam tampar mais esse problema, né? "Ah, Antônio, seu irmão morreu foi de afogamento". Então ele não vai para o índice de alcoolismo (Antônio Jukureakireu, entrevista concedida em julho de 2024).

Ao escolher trabalhar esse tema em seu estágio, Antônio trouxe à tona uma questão que muitas vezes é silenciada ou negligenciada. Sua experiência pessoal, ao perder familiares de forma tão trágica, reforça a urgência de abordar esse tipo de problema. Antônio não apenas reconhece o alcoolismo como uma herança negativa do contato histórico com a sociedade europeia, mas também denuncia como esse problema é invisibilizado pelas narrativas externas, que frequentemente evitam conectar essas tragédias ao consumo excessivo de álcool. Nesse sentido, o trabalho de Antônio em conscientizar sua comunidade e buscar estratégias para enfrentar o alcoolismo é de extrema relevância.

Sariuri Yawalapiti, estudante do povo Yawalapiti, traz à tona uma questão importante sobre a preservação e valorização das tradições culturais, especialmente no que diz respeito ao conhecimento prático que está sendo perdido pelas novas gerações.

O exemplo que a gente, tem algumas culturas que a gente não fazia mais, como a cultura que a gente chama de adormecido, que a gente não pratica mais. A gente escolhe esses temas para a gente dar aula para as nossas crianças, e jovens praticarem na comunidade. E isso está tendo muito bom. Assim, a gente vai valorizando as nossas culturas para que não fique adormecido as nossas línguas mesmo. Tem alguns jovens que não pensam mais nas línguas, tipo escrever na língua, falar na língua própria. Isso eu estou achando muito interessante e estou levando esses conhecimentos dentro da escola e dentro da comunidade. [...] Escolhi o estágio sobre construção da casa do povo Yawalapiti, que é a casa tradicional alca. Eu já apliquei algumas partes, porque demorou a construção da casa. Leva uns três, quatro meses ou cinco, depende das pessoas, para construir e ficar pronta. Mas na escola eu só apresentei algumas partes, tipo os nomes dos materiais que a gente utiliza, quando a gente vai pegar madeiras no mato, embiras, varinhas, tem nomes. A gente não pega qualquer árvore para a gente construir a casa, tem madeira específica para isso. Sapé também que a gente usa para colocar lá em cima. Tem vários tipos de embiras também que a gente usa para amarrar. E achei interessante porque alguns jovens não estão sabendo os nomes, né? Nem estão sabendo mais amarrar direito, tudo errado. Por isso que eu escolhi esse estágio. Sobre construção da casa. [...] E as crianças já praticam. Praticam quando a gente constrói uma casa em mutirão, né? A gente sempre trabalha em mutirão. Aí todos os alunos vão lá trabalhar com a gente, com os velhos. Só os homens. Aí as meninas ficam em casa mesmo. Aí só quando tem um mutirão para tirar sapé, aí que as meninas podem participar também. Isso foi bom, né? Foi trabalhoso. Mas agora a gente sempre está construindo nossas casas lá. (Sariuri Yawalapiti, entrevista concedida em julho de 2024).

O exemplo escolhido, sobre a construção da casa tradicional do povo Yawalapiti, é particularmente significativo, pois reflete um processo cultural complexo que envolve técnicas específicas, nomes de materiais e rituais que conectam a comunidade à sua história e à natureza ao redor. A escolha desse tema como estágio é uma forma de resgatar práticas que estavam "adormecidas" e de educar as novas gerações sobre a importância de preservar esses saberes. O fato de alguns jovens não saberem mais os nomes dos materiais ou não conseguirem realizar as tarefas corretamente evidencia a necessidade urgente de revitalizar e transmitir esse conhecimento para que a tradição não se perca.

Lenivaldo Srãpte Xerente explica que suas pesquisas geram impactos sociais significativos em sua comunidade e as pessoas de sua aldeia acham seus estágios extremamente importantes.

Eles acharam de super importante as pesquisas que foram feitas. Porque cada pesquisa que você faz sobre a nossa cultura, eles acham muito importante porque é uma coisa que ajuda muito nossa escola, ajuda muito nossas crianças. Eu fiz e eles também gostaram muito (Lenivaldo Srãpte, entrevista concedida em julho de 2024).

Talles também destaca as devolutivas que sua comunidade dá sobre as práticas de estágio e as pesquisas que ele desenvolve.

Sim, as comunidades, principalmente os anciãos, eles elogiam muito os trabalhos dos professores, que eles fizeram os trabalhos aqui. Eles elogiam muito porque os alunos da nossa escola são elogiados porque eles não estudam com a nossa cultura mesmo.

Sobre conhecimentos, sobre as músicas, sobre as danças, sobre formação das palavras, que é evitando aquele trabalho dos trabalhos outros professores. São elogiados pelos anciãos, pelas pessoas da comunidade também são elogiados muito porque os alunos estão cada vez mais enfrentando o ensino de outros professores [professores não indígenas] na minha observação, né? É, eu observo porque eu não sou professor. Quando eu vou lá, eu observo os professores dando aula e os alunos assim têm que ficar assim, ouvindo calado. Eles falam que o trabalho dos professores indígenas é muito importante para ser aplicado lá na comunidade. Então são elogiados elogios. O curso dentro da minha comunidade é muito elogiado (Talles Huryty Tapirapé, entrevista concedida em julho de 2024).

Gilson Tenywaawi, em outro relato, também revela a grande relevância do curso e seus impactos sobre as comunidades indígenas, e em como as comunidades recebem bem essas pesquisas.

A moça que tá fazendo curso aqui, que vai formar, trabalhou a arte feminina e não só desenvolvia falando de desenhar, mas fazia mesmo, tocando e ensinando mesmo. Então primeiro antes de iniciar a pesquisa, ela conversava com os sábios, fazia entrevista e ia aprendendo a fazer, aprendendo a confeccionar primeiro antes de ir para oficina. Então no tempo da oficina, ela é professora e não tinha sentido de só falar sobre aquilo, mas ensinar de fato. Então dessa forma a gente ganha conhecimentos, a formação de novas gerações também aumenta, e nós renovamos novos sábios para nossa cultura. Os rituais também ganham com isso porque tem arte que está relacionado diretamente. Então o último ritual que tiver. esses objetos que esses nossos alunos confeccionaram durante esse Projeto Extraescolar era justamente pensado neste ritual, então foi aonde foram utilizados. Então a comunidade agradece a comunidade fica feliz e assim o curso é bem avaliado e quando a equipe do comitê chega lá todos participam querem ter contato com a equipe do comitê. Então dessa forma esse é o diferencial que temos (Gilson Tenywaawi, entrevista concedida em janeiro de 2025).

A Educação Intercultural Indígena tem gerado impactos sociais significativos, tanto na educação escolar indígena quanto nas próprias comunidades indígenas. Essa proposta de educação intercultural é fundamental porque reconhece a diversidade cultural como um valor importante, respeitando os saberes, as línguas e as práticas tradicionais dos povos indígenas. Ao promover a integração entre o conhecimento acadêmico e as experiências culturais indígenas, a Educação Intercultural busca criar um aprendizado que fortalece as identidades culturais e permite aos estudantes se conectarem com suas raízes, ao mesmo tempo em que têm acesso ao conhecimento formal.

Um dos principais impactos da Educação Intercultural é a valorização das culturas indígenas dentro do espaço escolar. Quando a educação respeita e incorpora as línguas e tradições dos povos indígenas, ela se torna mais significativa para os alunos. O currículo se adapta para incluir temas, práticas e saberes que são essenciais para a identidade das comunidades indígenas. Isso não só melhora o engajamento dos estudantes, mas também fortalece sua autoestima, ao verem suas culturas sendo valorizadas no processo educacional.

Além disso, a Educação Intercultural Indígena tem um impacto direto nas comunidades indígenas, pois as escolas se tornam espaços de resistência e de preservação de seus conhecimentos. A prática de ensinar e aprender na língua materna, por exemplo, permite que as novas gerações mantenham suas línguas vivas, evitando a perda de um dos aspectos mais importantes da identidade cultural. A educação, ao ser contextualizada para as necessidades da comunidade, também contribui para o fortalecimento da autonomia das comunidades, permitindo que elas se tornem protagonistas no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A relevância da Educação Intercultural, portanto, reside na sua capacidade de promover uma formação, que não apenas transmite conhecimentos acadêmicos, mas também preserva e valoriza as culturas indígenas. Ela oferece aos estudantes uma educação que é tanto culturalmente significativa, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo sem perder suas referências culturais. Assim, a Educação Intercultural Indígena se torna fundamental para o fortalecimento das comunidades, como também contribuindo para a construção de universidades nas quais as diferentes culturas e saberes são igualmente valorizados.

3.4 Caminhos de Re-existência: a trajetória das mulheres indígenas na ocupação dos espaços acadêmicos e da Educação Intercultural Indígena

Iracema tabajara
 [...]
 Filha da mãe Natureza,
Mulher guerreira eu sou,
Com a força feminina
Cinco séculos galgou.
Cada vez mais sábia e forte,
Meu medo é somente a morte
Que o preconceito gerou.
Hoje essa mulher levanta
Com letra e voz autoral
Contra toda violência
Por um amor ancestral
De um corpo ensanguentado,
Usado sem ser amado,
Com espírito imortal.
E baseado na Bíblia,
O homem veio ditar,
Sua fé diz que é pecado
O mesmo gênero amar,
E com massacre e doença,
Nossa língua, nossa crença,

*Vem tentando assassinar.
 Essa força feminina
 Traz um sagrado poder,
 Nascemos com a natureza,
 Com ela vamos morrer,
 A nossa ancestralidade,
 E a nossa diversidade,
 Nos fazem sobreviver.
 Minha avó é referência,
 Desde o tempo de menina,
 Até me tornar mulher,
 Das histórias que ela ensina,
 Me ensinou a falar
 Que a mulher tem seu lugar
 É raiz que não termina.
 Eu não sou como Iracema
 A de José de Alencar,
 Sou do povo TABAJARA
 Onde canta o sabiá
 Minha aldeia tem imburana
 Minha terra é soberana
 Pelo toque do maracá.*

-Por Auritha Tabajara

A educação intercultural indígena é um campo que reflete a complexidade e riqueza das interações culturais e o papel central das mulheres nesse contexto é inegável. No Núcleo Takinahakỹ, elas desempenham um grande papel, não apenas como estudantes e professoras, mas também como mães e líderes comunitárias. Ser mulher neste espaço significa enfrentar desafios únicos, equilibrando os estudos, o trabalho em sala de aula e os cuidados com a família. A trajetória dessas mulheres é marcada por um profundo comprometimento com a educação de suas comunidades, enquanto lidam com as exigências da vida familiar e profissional. Esse equilíbrio delicado reflete a resistência e a capacidade de adaptação dessas mulheres, que encontram força na conexão com suas raízes e no desejo de promover uma educação mais sensível às especificidades culturais das mulheres indígenas. Assim, o papel da mulher no Núcleo Takinahakỹ vai muito além da sala de aula, estendendo-se à valorização de saberes indígenas, ao mesmo tempo em que enfrentam os desafios do mundo contemporâneo.

Muitas vezes, essas mulheres precisam navegar por dois mundos — o indígena e o não indígena — o que exige uma habilidade particular para transitar entre diferentes formas de conhecimento. Elas enfrentam a difícil tarefa de lidar com os desafios da modernidade, como a discriminação, a marginalização e a falta de recursos, ao mesmo tempo em que permanecem enraizadas em suas tradições e culturas.

Durante minha pesquisa no Núcleo Takinahakỹ, tive a oportunidade de dialogar com várias mulheres que participam do curso, buscando entender suas vivências, tanto como mães quanto como professoras. Esses diálogos foram essenciais para captar as nuances e os desafios que elas enfrentam ao conciliar a vida acadêmica com suas responsabilidades familiares e profissionais. Realizei algumas conversas de forma mais espontânea e informal, em momentos de convivência cotidiana, nos quais as mulheres se sentiam à vontade para compartilhar suas experiências e sentimentos. Além dessas interações cotidianas, também conduzi entrevistas gravadas, com o objetivo de registrar e sistematizar esses relatos. Durante as entrevistas, pude explorar questões mais específicas da trajetória dessas mulheres, como elas lidam com a dupla jornada de trabalho, cuidado dos filhos e estudo, e como enxergam sua trajetória dentro do curso e da comunidade. Essa combinação de conversas e entrevistas formais me permitiu ter uma visão, compreendendo tanto os aspectos mais subjetivos e emocionais quanto os desafios concretos que elas enfrentam no curso. Esses relatos constituem uma base rica para esta pesquisa, fornecendo uma visão das experiências dessas mulheres dentro do Núcleo Takinahakỹ.

As entrevistas gravadas ocorreram no mês de julho de 2024, durante a etapa de estudos na UFG. Alguns encontros foram breves, durando cerca de uma ou duas horas apenas, enquanto outros se estenderam por mais tempo. Nesses momentos, muitas mulheres se abriram e, ao compartilhar suas experiências de vida e falar sobre seus filhos, chegaram a se emocionar.

O curso do Núcleo Takinahakỹ reúne mulheres de diversos povos indígenas, cada uma trazendo consigo um conjunto único de culturas, tradições e costumes. Essa diversidade cultural é um dos aspectos mais ricos e complexos do curso, pois reflete a pluralidade de vivências e visões de mundo presentes nas comunidades indígenas. As mulheres que participam do curso carregam consigo não apenas o conhecimento acadêmico, mas também saberes profundamente enraizados em suas histórias, costumes familiares e práticas culturais.

Diante dessa diversidade, as mulheres enfrentam desafios específicos e singulares, que estão diretamente ligados às realidades de seus respectivos povos. Suas trajetórias no curso não são homogêneas, pois cada uma lida com os dilemas de conciliar a educação formal com suas responsabilidades culturais e familiares de maneiras que variam de acordo com suas tradições. Em algumas culturas, os papéis das mulheres são fortemente definidos, o que pode exigir dessas mulheres um esforço adicional para equilibrar os estudos com as tarefas domésticas e comunitárias. Em outras, a educação e a transmissão de conhecimento são vistas de forma

coletiva, e isso influencia como as mulheres percebem seu papel como educadoras e líderes em suas comunidades.

Além disso, cada povo tem práticas distintas em relação à maternidade, ao cuidado com os filhos e às funções desempenhadas pelas mulheres no contexto familiar e comunitário. Esses fatores culturais afetam diretamente a maneira como elas vivenciam o curso e como se inserem no ambiente de ensino.

A presença de mulheres de diferentes povos também favorece um ambiente de relações interculturais no Núcleo. Elas não apenas aprendem com os professores, mas também umas com as outras, compartilhando práticas, e modos de vida que fortalecem a identidade coletiva indígena e enriquecem o processo formativo. Essa interação contínua entre as diversas culturas representadas no curso cria um espaço de diálogo que vai além do conteúdo formal, onde as mulheres podem refletir sobre seus próprios papéis e construir uma visão mais ampla e coletiva sobre o que significa ser mulher, mãe e professora no contexto indígena.

Ao longo da pesquisa, envolvendo conversas e observações no Núcleo Takinahakỹ, ficou evidente que as mulheres que integram o curso estão em uma busca constante por representatividade. Nesse processo, têm se posicionado de maneira ativa, lutando por seus direitos e exigindo o espaço que lhes é devido, tanto no contexto educacional quanto nas estruturas mais amplas da sociedade.

Algumas dessas mulheres que estão no curso, muitas vezes marginalizadas historicamente, têm consciência da importância de sua voz. Elas falam e se posicionam quando sentem que precisam ser ouvidas, seja para reivindicar melhores condições no curso, seja para afirmar sua identidade como mulheres indígenas.

Durante o curso, essas mulheres não apenas aprendem, mas também ensinam, contribuindo com suas perspectivas e experiências para ampliar o entendimento coletivo sobre a educação intercultural. Elas têm transformado o Núcleo Takinahakỹ em um espaço de resistência e empoderamento, onde a busca pela representatividade é uma das principais forças que impulsionam suas ações. O curso se torna, assim, um local de articulação política e cultural, no qual essas mulheres reivindicam seu direito de existir e de ser ouvidas em uma sociedade que muitas vezes as invisibiliza.

Essas atitudes de resistência e luta por representatividade têm marcado a trajetória dessas mulheres no curso. Elas estão constantemente batalhando para que suas vozes não sejam silenciadas, e sua busca por reconhecimento é um reflexo de sua força e resiliência.

Inicialmente, o curso do Núcleo Takinahakỹ era composto em sua maioria por estudantes indígenas homens, refletindo uma realidade comum na educação escolar indígena, onde a participação masculina era mais expressiva. No entanto, com o passar do tempo, o cenário começou a mudar, e o curso passou a receber uma presença feminina cada vez mais significativa. Esse aumento na participação das mulheres trouxe novas dinâmicas e perspectivas para o ambiente acadêmico, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem com as contribuições e vivências específicas das mulheres indígenas.

A maior presença feminina no curso também foi acompanhada por uma intensificação das discussões sobre igualdade de gênero, representatividade e o papel das mulheres na educação intercultural e nas comunidades indígenas. Com isso, o espaço antes dominado por vozes masculinas foi transformado em um local no qual as mulheres puderam expressar suas demandas, reivindicar seus direitos e reforçar seu papel nas suas comunidades e no processo educativo.

A implementação de políticas de inclusão voltadas para as mulheres indígenas mães estudantes no Núcleo Takinahakỹ foi um processo gradual, que levou alguns anos para começar a ser efetivado. Um dos grandes desafios enfrentados se relaciona ao fato de que o curso recebe essas mulheres durante uma etapa de suas vidas, em que elas desempenham papéis importantes como mães, professoras e alunas. Desde o início, essas mulheres expressavam a necessidade de levar seus filhos consigo para o curso, mas a universidade, até então, não possuía uma estrutura adequada para acolher essas crianças.

Com o tempo, no entanto, o Núcleo Takinahakỹ começou a obter apoios e a criar soluções para atender essa demanda crescente. Um avanço importante foi a abertura da possibilidade de acolher as crianças na creche da universidade, permitindo que as mães pudessem se concentrar nos estudos enquanto seus filhos eram cuidados em um ambiente seguro. Mais tarde, a professora Ana Paula Purcina Baumann cria um projeto de acolhimento de mulheres em que disponibiliza uma brinquedoteca para as crianças ficarem enquanto as mães estudam. Isso representou um passo significativo no reconhecimento das necessidades dessas mulheres, contribuindo para que elas pudessem continuar sua formação acadêmica sem abandonar suas responsabilidades maternas.

De acordo com as falas de Ana Paula Pariko Apo e Luciene Jakomearegecebado, que serão vistas posteriormente, apesar desse progresso, a questão da alimentação, do leite e das fraldas para as crianças ainda se apresenta como um grande desafio. O Núcleo vem lutando para garantir esses direitos de maneira contínua, mas até o momento tem conseguido oferecer esse apoio de forma temporária. A falta de recursos permanentes para suprir essas demandas é uma das dificuldades enfrentadas, e isso reflete a complexidade de proporcionar um suporte integral às mulheres mães no contexto universitário. Contudo, o empenho do Núcleo em buscar soluções mostra o compromisso em atender às necessidades dessas mulheres, possibilitando que continuem suas trajetórias acadêmicas enquanto cuidam de suas famílias.

Além disso, as mulheres indígenas enfrentam barreiras de gênero que tornam sua permanência na universidade ainda mais desafiadora. Muitas vezes, essas barreiras se manifestam em forma de discriminação e invisibilização. A ausência de políticas específicas contribui para que essas mulheres se sintam isoladas, sub-representadas e, por vezes, silenciadas no ambiente acadêmico.

Desde a criação do curso, as mulheres indígenas foram, aos poucos, ocupando esse espaço acadêmico, embora no início o número de mulheres fosse bastante inferior ao número de homens. Esse cenário refletia não só a realidade das comunidades indígenas, onde os homens costumavam ter mais acesso à educação formal, mas também as dificuldades enfrentadas pelas mulheres, especialmente as que já eram mães, para conciliar a vida familiar com os estudos.

Na pesquisa realizada no Núcleo Takinahakỹ, conduzi entrevistas com seis mulheres estudantes do curso, com o objetivo de aprofundar a compreensão de suas vivências e trajetórias. Durante essas entrevistas, exploramos diversos aspectos de suas vidas, começando pela infância e pelos primeiros contatos com a educação. A partir de suas histórias, foi possível compreender como as experiências escolares se entrelaçam com o contexto cultural e social da aldeia, revelando os desafios e conquistas que moldaram seus caminhos até o presente.

Outro ponto importante das entrevistas foi a discussão sobre a vida familiar e os papéis que elas assumem como mães e professoras indígenas. As entrevistadas compartilharam suas experiências sobre a maternidade, desde o momento de terem filhos até os desafios diários de conciliar os cuidados com a família e as demandas do curso. Suas narrativas evidenciaram como ser mãe no contexto do curso envolve não apenas esforço individual, mas também uma resistência coletiva para assegurar direitos e espaços de representatividade.

Além disso, as entrevistas trouxeram reflexões profundas sobre o significado de ser mulher, estudante e professora indígena. As entrevistadas relataram como lidam com os desafios do machismo e das desigualdades, tanto dentro das aldeias quanto nos ambientes educacionais. Essas mulheres destacaram as dificuldades de navegar por espaços muitas vezes marcados por preconceitos, mas também compartilharam estratégias de enfrentamento que demonstram sua força e resiliência. Suas histórias não apenas revelam a complexidade de suas jornadas, mas também reforçam a importância de suas vozes como protagonistas em um contexto de luta por educação, identidade e reconhecimento.

Ao realizar a pesquisa no Núcleo Takinahakỹ, tive a oportunidade de dialogar com diversas estudantes, e essas interações foram essenciais para aprofundar a compreensão sobre suas vivências e perspectivas. Muitas compartilharam comigo histórias marcantes de suas trajetórias de vida, experiências no curso e reflexões pessoais, o que trouxe uma riqueza de detalhes e significados à pesquisa. No entanto, nem todas se sentiram à vontade para participar de entrevistas formalizadas e gravadas. Embora algumas tenham demonstrado abertura durante conversas informais, ficou evidente uma certa insegurança ou hesitação em se envolver de forma mais estruturada.

Para a realização das entrevistas, foi fundamental estabelecer um contato prévio e uma aproximação gradual com as participantes, criando um ambiente de confiança para que se sentissem à vontade. Esse processo envolveu diálogos informais, participação em atividades do curso e respeito ao tempo e à disposição de cada uma. Algumas mulheres optaram por não participar da pesquisa, e essa decisão foi acolhida com respeito e compreensão. Por outro lado, várias se prontificaram a colaborar, compartilhando suas vivências e percepções, enriquecendo significativamente o trabalho.

Com essa abordagem, também abrimos espaço para que outras mulheres, que não puderam ser nossas interlocutoras diretas, pudessem contribuir indiretamente, seja por meio de relatos coletivos ou pelo ambiente de troca que se formou durante o processo. Assim, o estudo não apenas registrou as vozes das colaboradoras diretas, mas também se conectou com o contexto mais amplo do curso, valorizando a pluralidade de perspectivas e experiências presentes entre as estudantes.

Esse cuidado na condução das entrevistas reforçou o compromisso ético da pesquisa, assegurando que cada contribuição fosse voluntária e genuína, além de garantir que todas as participantes, diretas ou indiretas, se sentissem respeitadas e representadas de forma justa.

Percebi, ainda, que a adesão à pesquisa variou entre as mulheres dos diferentes povos representados no curso. Estudantes dos povos Xavante, Karajá e outros demonstraram maior resistência ou cautela, o que pode estar associado a aspectos culturais, históricos ou mesmo a experiências pessoais. Por outro lado, as estudantes do povo Boe Bororo se destacaram pelo interesse e disposição em contribuir, participando ativamente das entrevistas gravadas e formalizadas. Essa dinâmica evidenciou tanto a diversidade existente no grupo quanto os desafios de realizar uma pesquisa em um contexto intercultural. Sobretudo, reforçou a importância de respeitar as decisões e os limites de cada participante, valorizando a singularidade de suas contribuições e experiências.

A maior adesão e participação das alunas Boe Bororo na pesquisa está diretamente relacionada a aspectos culturais específicos do seu povo. Como demonstra Campos (2021) povo Boe Bororo é marcado por uma cultura matrilinear, na qual as mulheres desempenham um papel central na organização social e na transmissão de saberes e tradições. Esse protagonismo feminino se reflete em diversas esferas da vida comunitária, incluindo a educação e a representatividade em espaços de diálogo e pesquisa.

De acordo com Campos (2021) as sociedades indígenas brasileiras possuem formas singulares de organização social, espiritual e cultural, que se distinguem profundamente dos modelos ocidentais. Mais do que garantir a continuidade de sua tradição, as mulheres Bororo assumem a centralidade na construção de uma educação coletiva que molda não apenas o indivíduo, mas toda a dinâmica social do grupo. A matrilinearidade se estrutura na transmissão de saberes e práticas na cosmologia Bororo, destacando o papel das mulheres como guardiãs e mediadoras desse conhecimento essencial para a manutenção de sua identidade e de suas relações sociais.

Sobre o papel da mulher na organização social Bororo, Novaes (1979, p. 65) destaca que a flexibilidade é um dos pilares dessa educação. Ele aponta que “É através delas que são fixadas as categorias sociais que tem no plano da aldeia um espaço específico”. Adugoenau (2015, p. 22) reforça esse posicionamento, afirmando que as mulheres Bororo “tem um papel principal em toda a cosmologia e para a qual assume espaços sociais diversificados não presos às categorias ocidentais de idade ou maternidade biológica”.

Assim, as análises evidenciam que, na cosmologia Bororo, cabe à mulher a tarefa de transformar o corpo individual em um corpo coletivo, socialmente integrado, função essa que

se alicerça na estrutura matrilinear da sociedade Bororo (GRANDO, 2004; ADUGOENAU, 2019).

Para Campos (2021), o povo Bororo, ao estabelecer uma relação com o outro fundamentada em uma consciência coletiva e individual, ancorada em práticas educativas matrilineares, elaboram um modo de educação vivenciado no corpo e na experiência cotidiana. Isso contrasta profundamente com os valores do capitalismo, que frequentemente reduzem as relações humanas a interações descartáveis e mercadológicas, promovendo uma perspectiva desumanizadora.

Essa forte valorização da participação das mulheres na cultura Boe Bororo foi um elemento importante para o interesse e o engajamento das estudantes do povo na pesquisa. Elas demonstraram uma grande disposição em compartilhar suas vivências, histórias e reflexões, contribuindo ativamente para a história do protagonismo das mulheres do curso. Esse aspecto cultural único não apenas enriqueceu os resultados da pesquisa, mas também reforçou a importância de compreender as diferentes perspectivas e formas de engajamento dos povos indígenas, respeitando suas especificidades e suas formas de protagonismo.

Conforme Campos (2021), a história das mulheres Boe Bororo é marcada por uma forte presença feminina em papéis de liderança, refletindo o protagonismo que elas exercem em sua cultura matrilinear. Tradicionalmente, as mulheres Bororo desempenham funções essenciais na organização social e na revitalização dos saberes e tradições do povo, sendo reconhecidas como figuras de grande influência dentro de suas comunidades.

Esse histórico de liderança feminina se manifesta em diversas áreas, incluindo a educação, a política e a vida comunitária, evidenciando o papel ativo das mulheres Bororo na construção e no fortalecimento de suas sociedades. Essa tradição de protagonismo contribui para que as mulheres Boe Bororo, incluindo as estudantes do Núcleo Takinahakỹ, demonstrem maior engajamento em iniciativas que promovem diálogo, pesquisa e representatividade, reafirmando a importância de suas vozes na luta por direitos e pelo reconhecimento de suas identidades.

A sociedade Bororo é organizada sob um sistema matrilinear, no qual a mulher ocupa uma posição central na estrutura familiar e social. Na cultura Bororo, a mulher é considerada a chefe da casa e tem o papel de transmitir o nome à sua descendência, consolidando sua importância no núcleo familiar. Além disso, os laços afetivos entre mães e filhos(as) são

profundamente valorizados, sendo mais fortes do que os vínculos estabelecidos com os cônjuges, mesmo após o casamento.

Outro aspecto marcante da organização social Boe Bororo é o respeito e a autoridade conferidos aos anciãos. Os anciãos desempenham um papel fundamental na governança da aldeia, sendo membros permanentes do "conselho executivo", onde suas experiências e sabedoria são reconhecidas e valorizadas como essenciais para a tomada de decisões e a manutenção da harmonia comunitária (Enawuréu, 2001). Essa combinação de liderança feminina e respeito pelos mais velhos reflete a complexidade e a riqueza da cultura Bororo, destacando valores de coletividade e respeito mútuo.

Entre as mulheres entrevistadas Boe Bororo, todas destacaram a significativa participação das mulheres em sua comunidade e a importância dos papéis de liderança que elas desempenham. Elas enfatizaram que, em seu povo, as mulheres têm uma presença marcante nas decisões coletivas e são reconhecidas por sua capacidade de liderança, tanto em contextos tradicionais quanto nas demandas contemporâneas que enfrentam. Essa liderança não se restringe apenas a questões internas, mas também se estende para fora da comunidade, onde as mulheres têm assumido posições de destaque na luta por direitos, representatividade e na preservação de sua cultura e identidade.

Esse protagonismo reflete a organização social dos Boe Bororo, na qual as mulheres não são apenas participantes, mas agentes ativas que influenciam e guiam os rumos de sua comunidade. As entrevistas revelaram um forte orgulho dessas mulheres em relação ao papel que desempenham, bem como um compromisso coletivo em manter viva essa dinâmica, que valoriza e reconhece sua força e sabedoria.

Entre as alunas Boe Bororo entrevistadas, foi ressaltado o papel de destaque que as mulheres desempenham em contextos pedagógicos e escolares. A maioria dos professores que atuam nas escolas pertencentes à comunidade são mulheres, evidenciando uma forte presença feminina na área da educação.

Em suas falas, elas destacaram que muitas mulheres Boe Bororo optam por realizar o curso de Magistério como primeiro passo em sua formação, e, posteriormente, buscam ingressar em faculdades para cursar licenciaturas, com o objetivo de se tornarem professoras. Esse movimento reflete o protagonismo das mulheres na transmissão de conhecimento e na formação das futuras gerações.

as mulheres da nossa aldeia, elas começaram a se manifestar justamente no ano 2000, onde que a aldeia Tadarimana, que eu passei uma boa parte como professora também, começou a ter mais mulheres, né? Como professora, é, na época, teve uma época que só era eu de professora no período da tarde, né? Era três professores e uma professora, né? É, da matemática era um professor, de geografia e história era um professor. E eram professores indígenas? Professores indígenas. Ah, indígenas. E eu a única professora que era do período da tarde que pegava o pessoal do quinto a oitavo, a oitava série na época, né? E era só eu na época, pegava a disciplina da linguagem, das artes e da língua materna, né? Então, assim, aí depois disso a gente a aldeia Tadarimana foi a aldeia que mandou mais mulheres pra esse magistério intercultural, né? Lá tivemos dois homens, se não me falha a memória, e uma, duas, três, se não me engano, cinco ou seis mulheres, né? Então, assim, a gente tinha sempre um número significativo quando saía, né, pras reuniões, pro curso mesmo, né? E, assim, as mulheres começaram já querer, né, sempre ter, assim, elas veem a gente como uma força também, né? Uma pessoa que puxa a frente pra poder elas também buscar, né, tem falar pra si mesmo, né? Também posso, né? Então, assim, eu sempre gostei de estar à frente, né? É eu, assim, quando uma mulher sei lá, arruma um emprego, ou cursa uma faculdade, assim, eu fico muito feliz, não só as mulheres, mas, assim, os jovens também, né? (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em julho de 2024).

A escolha pela docência reforça a importância que essas mulheres atribuem ao ato de ensinar como um meio de fortalecer a cultura, promover o desenvolvimento e ampliar as oportunidades tanto para si quanto para sua comunidade.

O expressivo número de mulheres indígenas Boe Bororo que atuam na educação tem uma importância fundamental, tanto para sua comunidade quanto para a sociedade em geral. Essas mulheres não apenas assumem papéis pedagógicos essenciais, mas também se tornam pontes entre os saberes indígenas e o conhecimento formal, promovendo uma educação que respeita e valoriza a diversidade cultural e linguística.

O protagonismo das mulheres Boe Bororo na educação reflete uma valorização da sabedoria ancestral e uma preocupação com o futuro de seu povo. Elas desempenham um papel estratégico ao valorizar a cultura, ensinar sua língua e reforçar os valores comunitários, garantindo que as próximas gerações cresçam conscientes de sua identidade e orgulhosas de suas raízes.

Além disso, a presença feminina predominante no ensino inspira outras mulheres e meninas a buscar a educação como um caminho para o empoderamento e a transformação social. Ao optarem por carreiras como professoras, essas mulheres também desafiam estereótipos de gênero, mostrando que a liderança e a formação intelectual não apenas pertencem ao espaço feminino, mas o enriquecem.

Apesar do expressivo protagonismo das mulheres Boe Bororo na educação, a trajetória de Luciene, uma das entrevistadas, evidencia os desafios específicos enfrentados por ser mulher e mãe. Desde cedo, Luciene encontrou dificuldades que marcaram profundamente seu percurso educacional.

Ela teve filhos ainda muito jovem, o que trouxe responsabilidades e desafios significativos em sua rotina. Conciliar os cuidados maternos com os estudos tornou-se uma tarefa árdua, exigindo força, resiliência e organização para continuar sua formação acadêmica. Para Luciene, o fato de ser mãe em uma fase inicial da vida não apenas representou um obstáculo prático, como também trouxe desafios emocionais e sociais, já que muitas vezes ela precisou lidar com julgamentos e pressões externas.

Só que assim, a minha vida era um pouco complicada, por causa do, porque eu tive filhos muito cedo também. Então assim, eu, é, é, eu não tinha, eu não tinha terminado nenhum ensino médio, né?

Então, assim, eu vim, é, eu enfrentei muita dificuldade, assim, como mãe, né? Então, assim, esse primeiro curso que eu fiz, do magistério intercultural, assim, foi bastante difícil, porque era três turnos, né? Período da manhã, um período da tarde, e a noite até nove horas, né? Era bastante puxado, eu tinha um, quando eu entrei no ano 2012, tinha um curso de gestão, né? Eu tinha uma criança de um ano, eu tinha uma menina de um ano, né?

Aí depois veio outro, até para me terminar, eu já estava com um menino de dois anos ainda. Tive outro filho, aí quando eu terminei o magistério em 2018, é, eu tinha esse bebê, então, praticamente, assim, eu enfrentei essa vida de formação, é, sempre com filhos, né? (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em julho de 2024).

Essas dificuldades, porém, não a impediram de persistir. Sua trajetória é um exemplo de determinação, que reflete a realidade de muitas mulheres indígenas que, mesmo diante de adversidades, buscam na educação uma ferramenta de transformação pessoal e coletiva. A história de Luciene destaca a importância de políticas e iniciativas que considerem as especificidades das mulheres mães nos contextos educacionais, promovendo apoio e condições para que possam conciliar suas múltiplas funções sem comprometer seus sonhos e objetivos.

Ao ingressarem no curso de Educação Intercultural da UFG, as mulheres Boe Bororo entrevistadas destacaram uma diferença marcante na relação entre homens e mulheres quando comparadas a outras comunidades indígenas. Elas observaram que, entre alguns povos indígenas com quem compartilham o curso, as relações entre homens e mulheres são frequentemente mais influenciadas por comportamentos machistas, com menor espaço para a participação ativa das mulheres em esferas educacionais e de liderança.

Esse contraste reforça o reconhecimento de que, entre os Boe Bororo, as mulheres têm uma presença significativamente mais forte e participativa, especialmente no âmbito educacional. Essa realidade se reflete no fato de que, no curso de Educação Intercultural, a maior presença feminina é composta por mulheres Boe Bororo. De acordo com a Luciene Jakomearegecebado, atualmente possuem 7 mulheres e 2 homens Boe Bororo no curso. Isso demonstra que entre os Bororo, as mulheres ocupam esse espaço com protagonismo, diferentemente de mulheres de outros povos, que enfrentam desafios adicionais em virtude das relações desiguais de gênero em suas comunidades.

Esse ponto foi inclusive destacado pela estudante Luciene Jakomearegecebado em uma de suas falas da entrevista gravada em julho de 2024: *“A gente sabe que tem várias culturas, ainda assim tem uma restrição das mulheres saírem para a faculdade, das mulheres terem uma profissão, das mulheres saírem das suas comunidades. E aqui [no Curso] a gente vê bastante isso também, que a gente assim precisa de incentivar.”*

A fala de Luciene evidencia o contraste entre os povos Boe Bororo e outros povos indígenas presentes no curso, ao destacar que as mulheres Boe Bororo ocupam espaços acadêmicos se destacando pelo maior posicionamento. Em outro momento ela ainda cita:

Porque, assim, lá na nossa região [aldeias do povo Boe Bororo) a gente tem mais é cacique mulher, né? E como liderança, a gente se confronta se com os homens, né? Principalmente quando a gente vai em algumas reuniões a gente, a maioria das lideranças são homens, né? Então, assim, é um conhecimento que às vezes a gente leva pra vida inteira, pra poder ter uma voz reconhecida, uma voz atendida né? Não somente dos homens né? Mas eu consegui tudo isso através do conhecimento que eu tive aqui né? Através dos desafios também (Luciene Jakomearegecebado, entrevista concedida em julho de 2024)

Isso destaca que o acesso ao conhecimento acadêmico e as vivências no curso possibilitaram a ampliação de suas vozes e o fortalecimento de sua atuação como líderes. O fato de as mulheres estarem ocupando espaços que historicamente eram dominados por homens reflete transformações sociais importantes. A educação possibilita o acesso a conhecimentos que fortalecem suas vozes, estratégias e formas de atuação, tanto em suas comunidades quanto fora delas. Esse fortalecimento contribui para que elas assumam papéis decisivos em suas aldeias, como caciques ou lideranças políticas, questionando e transformando estruturas onde a predominância masculina ainda é visível.

Luciene acredita que a presença marcante das mulheres Boe Bororo pode servir como inspiração e incentivo para que mulheres de outros povos superem as barreiras culturais que restringem sua participação na educação superior e em outros espaços de liderança.

Na Educação Intercultural Indígena, que busca valorizar os saberes indígenas aos contextos escolares, o protagonismo das mulheres Boe bororo emerge como um reflexo direto de sua posição central na sociedade. Sua experiência em educar para o coletivo e em mediar a relação entre o corpo biológico e o corpo social, conforme destacado pela matrilinearidade, fornece uma base sólida para práticas pedagógicas e da importância da atuação dessas mulheres na educação escolar indígena. Isso pode ser evidenciado na fala de Luciene, que explica que, quando se trata de Educação, a mulher se destaca nesse papel.

A aldeia Tadarimana foi a aldeia que mandou mais mulheres pra esse magistério intercultural, né? Lá tivemos dois homens, se não me falha a memória, e uma, duas, três, se não me engano, cinco ou seis mulheres. Então, assim, a gente tinha sempre um número significativo quando saía, né, pras reuniões, pro curso mesmo. E as mulheres começaram veem a gente como uma força também, né? Uma pessoa que puxa a frente pra poder elas também buscar [...] E eu, assim, quando uma mulher arruma um emprego, ou cursa uma faculdade, eu fico muito feliz, não só as mulheres, mas os jovens também, né? (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em julho de 2024).

Além disso, a matrilinearidade que caracteriza a cosmologia Boe Bororo é, muitas vezes, liderada por mulheres. Essa flexibilidade permite que os processos de ensino e aprendizagem sejam adaptados às necessidades do grupo e às demandas contemporâneas, sem perder de vista os valores e saberes ancestrais. Ao assumir espaços diversificados e transcender categorias ocidentais, como idade e maternidade biológica, as mulheres Boe Bororo ampliam as possibilidades de uma educação que integre perspectivas indígenas com as demandas da interculturalidade.

O protagonismo das mulheres Boe Bororo no curso possui uma relevância significativa que transcende o ambiente acadêmico e reverbera na interculturalidade, incentivando as mulheres de outros povos e criando um ambiente em que essas mulheres se sintam encorajadas a participar ativamente das decisões coletivas, a reivindicar seus direitos e a desafiar condutas que limitam sua voz e participação.

Além disso, o movimento dessas mulheres fortalece a ocupação de espaços políticos dentro do curso, seja no âmbito das lideranças, nas discussões ou nas práticas pedagógicas. Durante as conversas e entrevistas com essas mulheres, foi observado que o protagonismo feminino no curso não é apenas uma questão de ocupação, mas um ato político e transformador

que impulsiona uma nova forma de pensar, viver e educar nas relações sociais e no contexto indígena. Nesse contexto, as falas dessas mulheres, frequentemente ressaltam que elas foram inspiradas ou influenciadas por outras mulheres. Isto ficou claramente ilustrado na fala de Nadirene Narubia Karajá, que destaca como o apoio de sua irmã- egressa do curso- foi decisivo em sua trajetória:

Eu não estava me sentindo bem dentro da aldeia. Aí as minhas irmãs me convidavam para participar de reuniões, para participar, dar o apoio para as mulheres. Porque na minha aldeia não, não é muito valorizado a vivência das mulheres e o direito das mulheres. E ela me incentivou demais. Porque ela foi uma das primeiras que saiu da aldeia para estudar. Aí ela voltou depois que terminou o estudo dela. Incentivou muitas meninas para sair, para estudar, para trabalhar. Então ela sempre está com a gente, dando apoio, dando força. E eu estou aqui graças a ela. Eu agradeço ela. Primeiramente eu agradeço a minha mãe, por ter deixado a gente sair para estudar fora da aldeia. Que não é fácil para a gente sair de lá. E segundo ela, que sempre está apoiando (Nadirene Narubia Karajá, entrevista realizada julho de 2024).

Embora as mulheres estejam cada vez mais ocupando diferentes espaços no curso e demonstrando resistência e protagonismo, elas continuam enfrentando inúmeros desafios, sendo o machismo um dos mais persistentes. Rosilene Wlerian Javaé, uma estudante do povo Javaé, explicou que, até o dia em que concedeu sua entrevista, era a única mulher Javaé no curso. Isso por conta de alguns aspectos culturais do seu povo.

Mas é muito importante eu estar lá dentro [do curso] representando meu povo, pois eu sou a única Javaé de mulher que tem lá²⁷. Acho que a nossa cultura é muito diferente dos outros indígenas para se casar, né? Se uma delas fizer e passar [na Educação Intercultural] o marido, não vai permitir que a esposa vá para lá sozinha, digamos assim. Na época que eu passei, era casada, mas eu fui mesmo assim. Eu continuo ainda e em momento nenhum pensei em desistir. Estou firme e forte lá (Rosilene, entrevista concedida em outubro de 2022).

O problema de os maridos não permitirem que suas esposas estudem na Educação Intercultural reflete questões profundas sobre o controle da autonomia feminina. Esse tipo de comportamento perpetua a ideia de que o espaço da mulher deve se limitar ao lar ou a papéis tradicionalmente impostos, negando a ela o direito de buscar o conhecimento e o crescimento pessoal. Eunice Pirkodi Caetano Moraes Tapuia demonstra que as comunidades indígenas não estão isentas da violência contra a mulher. Inclusive, ela ressalta que no último edital, algumas mulheres Tapuias foram impedidas pelos maridos de realizarem a matrícula no curso:

a gente não tinha mais nenhum ingresso de Tapuia aqui na Licenciatura Intercultural. Esse ano, a gente já conseguiu que três alunas fizessem a inscrição e fossem aprovadas quatro fizeram inscrição, três foram aprovadas. Então já é um grande avanço. A gente

²⁷ É importante destacar que no curso já se formaram três mulheres indígenas pelo comitê Javaé, Izamar Karajá, a Rosângela Rodrigues de Oliveira e também Samanta Javaé, uma estudante transgênero.

teve problema dos maridos não querer deixar elas virem fazer a matrícula. A gente teve problema, mas eu estando aqui conhecendo e sabendo o que tá acontecendo na comunidade juntamente com a coordenação e com as colegas, a gente conseguiu parece né? Até agora resolver isso e vai dar certo. Elas vão vir para estudar. Então já é um grande avanço, então. (Eunice Tapuia, entrevista concedida em janeiro de 2025)

Os problemas relacionados à violência de gênero também se manifestam dentro do curso, tanto em atitudes explícitas quanto em formas mais sutis de desvalorização e exclusão, que colocam barreiras no caminho dessas mulheres e tentam silenciar suas vozes, conforme relatado por Luciene Jakomearegecebado:

para fazer as apresentações, teve momentos que tinha apresentações e a escolha era mais masculina. E como lá na aldeia são mais mulheres que são professoras, mais mulheres que atuam como cacique, eu a minha prima Ana Paula, a gente já tem essa ideia de falar ‘não a gente tem que participar, não é só os homens’. Inclusive teve um momento que a gente viveu, quando eu estava grávida de seis meses, aí tinha uma apresentação do trabalho aí o professor falou ‘olha vamos escolher uma pessoa para poder representar, quer dizer para apresentar o nosso trabalho de filmagem para as pessoas da faculdade que vai ser lá no auditório’- agora não me lembro o nome do auditório lá onde que faz o seminário. Aí o pessoal tudinho votou num colega meu e a Ana Paula pegou e falou ‘não vamos ter que ser dois então vai ser uma mulher e um homem’ e eu grávida daquele jeito sem força para nada, falou ‘não então vai ser a Luciene’, falei: ‘ não tem outra pessoa não?’, ‘não vai ser você mesmo’, ‘falei, não tranquilo’, aí a gente assim sempre buscando o nosso espaço mesmo de impor dentro da sala mesmo porque só os homens vão poder apresentar as coisas nós também podemos, nós também conseguimos então eu não sei se eu consegui perfeitamente mas é isso que a gente viveu aqui e hoje temos um respeito muito grande pelos nossos colegas, não só por eles, mas por muitos aqui. Eles não veem a gente mais só como mulheres que fazem a vontade dos homens. A gente não é mais aquele objeto, não é mais aquela coisa deles falarem e a gente cumprir, deles falarem e a gente abaixar a cabeça. Então eu acho que foi assim um desafio que a gente conseguiu também reverter um pouco essa ideia de muitos aqui. Não são de todos também, porque cada ano a gente vê que está entrando gente nova por aqui, mas ainda com um número muito pequeno das mulheres (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em julho de 2024).

A iniciativa de Ana Paula Pariko Apo em propor a inclusão de Luciene Jakomearegecebado na apresentação, mesmo em condições adversas (como a gravidez avançada), é emblemática de uma estratégia de resistência que valoriza a representatividade feminina em ambientes de poder, como o curso que possui uma maior presença masculina. A narrativa também destaca a força coletiva das mulheres da aldeia, que, mesmo em contextos de adversidade, se organizam para garantir que suas vozes sejam ouvidas. A história de Luciene e de sua prima Ana Paula revela como ações individuais e coletivas podem promover mudanças significativas. Suas experiências revelam que pequenas ações cotidianas, como questionar uma escolha ou reivindicar um espaço de fala, têm potencial para desencadear mudanças mais

amplas nas relações de poder, ressaltando como suas ações, por mais simples que possam parecer, têm um impacto simbólico e prático significativo.

No ambiente acadêmico, algumas mulheres relatam sentir a estranheza de colegas diante de sua presença em espaços de liderança ou participação ativa. Comentários machistas, ainda que velados, refletem a dificuldade de muitos em aceitar que mulheres indígenas, especialmente, possam ocupar papéis de destaque como estudantes, professoras ou pesquisadoras. Essa resistência, por parte de alguns, é um reflexo de estruturas patriarcais que foram inculcadas pela cultura ocidental no contexto colonizador, e que ainda insistem em limitar as mulheres a papéis secundários. No entanto, é importante reconhecer que, embora a imposição de valores patriarcais tenha sido intensificada pelo processo colonial, algumas sociedades indígenas também apresentam estruturas patriarcais próprias, ainda que manifestadas de formas diversas.

Ao falar sobre isso, Nadirene Narubia Karajá trouxe um relato que evidencia como essas ideias patriarcais ainda circulam e influenciam o pensamento de alguns colegas:

eu escutei de um parente [...] e ele falou assim que quando as mulheres vêm pra cá ou saem pro estudo e pegam emprego elas pensam em largar o marido [...] que as mulheres se colocam muito na frente dos homens que o papel da mulher seria só cuidar dos filhos, cuidar da casa e cuidar do marido. Isso foi um parente, de estudante para estudante, que estuda que falou pra mulher dele e pra outras meninas (Nadirene Narubia Karajá, entrevista concedida em julho de 2024).

O comentário do estudante, ao reforçar que o lugar da mulher é restrito ao espaço doméstico e ao cuidado com a família, demonstra como essas ideias impactam diretamente a forma como as mulheres que decidem buscar estudos e autonomia são vistas e julgadas. Ainda assim, é perceptível que o enfrentamento dessas ideias exige um esforço constante e coletivo, tanto para questionar esses discursos dentro das comunidades quanto para criar espaços que respeitem e fortaleçam as decisões e trajetórias dessas mulheres. Em outro depoimento da Luciene Jakomearegecebado, também são evidenciados esses discursos por parte dos estudantes homens que estranham a chegada das mulheres no curso.

Aqui também, no primeiro momento não foi diferente, a primeira vez que eu levantei e fui me apresentar, vi os homens eu me senti, tipo, eu me senti pequena ali no meio de um monte de homens quando a gente ingressou. E ainda somos quatro mulheres na verdade somos seis somos três Bororo, duas Gaviões e uma Krikati dentro [de uma turma] de 40 alunos, uma sala com 40 alunos. Então num primeiro momento, eu sempre sento na primeira fila eu me sentia diferente, aí quando fui me apresentar eu vi aquela multidão falando tipo ‘nossa é mulher’ e não sei o que, e assim eu peguei e me impus eu sou da aldeia e tal sou diretora de escola e aqui eu estou para estudar (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em julho de 2024).

O ato de Luciene de se impor e afirmar sua identidade como mulher, mãe, professora, diretora de escola e estudante é um gesto poderoso de resistência e reivindicação de seu lugar. A situação descrita por ela não é isolada, é um reflexo de um contexto mais amplo no qual mulheres precisam constantemente legitimar sua presença e sua capacidade em ambientes acadêmicos e de trabalho. O fato de serem apenas seis mulheres em uma turma de 40 estudantes reforça a desigualdade existente nesse espaço, mas também evidencia a força e a determinação dessas mulheres que, mesmo em minoria, lutam para abrir caminhos e desafiar essas estruturas.

Em outro ponto da entrevista, Ana Paula falou sobre o assédio.

Aqui às vezes aconteceu, de as vezes os homens quererem passar à frente e apresentar os trabalhos. Ou quando a gente vai apresentar algum trabalho, tem aquela piadinha, e assovios, né. Não sou um pedaço de carne, sou uma mulher que merece ser respeitada e aqui todos nós estamos estudando para ser. Muitos são professores e a maioria já atua como professor. Inclusive eu falei com a professora do comitê. Acho que a questão do assédio tem que ser mais trabalhada. O núcleo [Núcleo Takinahakỹ] e a universidade, a gente tinha que promover mais conversas em relação ao assédio. E a violência aqui são vários tipos de violência, aí as vezes a gente chega na frente [para uma apresentação ou seminário] aí tem aquelas piadinhas, tem assovio e particularmente eu me sinto desconfortável em relação a isso (Ana Paula, entrevista concedida em julho de 2024).

O relato de Luciene revela a persistência de comportamentos assediadores e atitudes machistas em ambientes acadêmicos, mesmo em espaços nos quais a formação e o respeito à diversidade deveriam prevalecer. As piadinhas, assobios e a tentativa de homens de tomar protagonismo em apresentações refletem um padrão de violência simbólica e desrespeito que afeta diretamente a experiência das mulheres no curso, fazendo com que elas se sintam desconfortáveis e, muitas vezes, desvalorizadas. A fala dela, ao mesmo tempo que denuncia essas práticas, também traz uma importante reflexão sobre a necessidade de ações concretas para combater o assédio dentro do Núcleo Takinahakỹ e na universidade como um todo.

O Núcleo Takinahakỹ tem buscado constantemente trabalhar a questão do assédio de forma aprofundada promovendo rodas de conversa, palestras e políticas internas que abordam o tema da violência de gênero e os diferentes tipos de assédio enfrentados pelos estudantes do curso, tanto dentro quanto fora do espaço acadêmico. Além disso, a UFG tem uma resolução sobre assédio, sendo realizados, inclusive, seminários com estudantes para tratar do tema²⁸.

²⁸ A Resolução CONSUNI nº 12/2017 da UFG institui diretrizes para prevenir e enfrentar o assédio moral, sexual e a importunação sexual. A UFG também possui a Resolução CONSUNI 280/2024, que cria a Comissão Permanente de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio e Discriminação.

Essas atividades têm como objetivo não apenas conscientizar os participantes, mas também criar um ambiente seguro para que os estudantes, independentemente do gênero, possam compartilhar suas experiências sem medo de retaliação ou julgamento.

A exemplo das iniciativas promovidas pelo Núcleo Takinahakỹ, participei de uma roda de conversa voltada para mulheres indígenas e quilombolas da universidade, realizada no dia 11 de julho de 2024. Esse encontro foi um espaço potente de diálogo, conscientização e empoderamento, no qual foram debatidos temas fundamentais relacionados ao lugar das mulheres na universidade e os desafios que enfrentam diariamente.

Figura 41- Roda de conversa com mulheres indígenas e quilombolas



Fonte: autoria própria, Núcleo Takinahakỹ, em julho de 2024

Entre os tópicos discutidos, destacaram-se questões como o machismo e o assédio presentes no ambiente acadêmico, a luta pelos direitos das mulheres, a importância do empoderamento feminino e a construção de um senso de pertencimento nesses espaços muitas vezes excludentes. A roda de conversa foi conduzida por quatro debatedoras de grande relevância: Mirna Kambeba, uma artista visual, performer, atriz, arte-educadora e ativista indígena do povo Kambeba Omágua, do Amazonas. Doutora em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e integra a Coletiva de Mulheres Indígenas e Negras Quilombolas; Ana Kariri, é uma líder indígena, artista plástica, poeta, muralista, professora e

escritora brasileira da etnia Kariri-banabuê, originária da Paraíba. Idealizadora e presidenta do Coletivo Nacional TUXAUA – Rede de Saberes Indígenas e Cultura Popular; Marta Quintiliano, antropóloga, artista visual e líder da Comunidade Quilombola Vó Rita, em Trindade, Goiás. Doutoranda e mestra em Antropologia Social pela Universidade Federal de Goiás (UFG); e Vangri Kaigang, autora, ativista, artista plástica, educadora e líder indígena do povo Kaingáng.

Esse momento coletivo foi essencial para fortalecer as vozes das mulheres indígenas e quilombolas na universidade, proporcionando um espaço de escuta e troca de vivências que reafirma a importância de iniciativas como essa. Mais do que discutir problemas, a roda de conversa serviu como um ponto de articulação para estratégias de resistência e construção de caminhos que assegurem um ambiente acadêmico mais seguro e respeitoso para as mulheres.

A partir dessa roda de conversa e das entrevistas realizadas com as mulheres, ficou evidente que os desafios enfrentados por elas na universidade ainda são muitos. No entanto, também foi possível observar que esses obstáculos estão sendo superados aos poucos.

A troca de experiências, o fortalecimento dos laços entre mulheres de diferentes comunidades e a presença de mulheres líderes são exemplos concretos de como essas mulheres estão criando caminhos para enfrentar os desafios de maneira coletiva e assertiva. Essas ações demonstram que, apesar das dificuldades, elas não apenas ocupam os espaços acadêmicos, mas também transformam essas realidades, reafirmando que o lugar das mulheres é onde elas decidirem estar.

Na etapa de 2025/1, foi organizado o coletivo "Mulheres do Takinahakỹ", uma iniciativa construída em conjunto entre as professoras do Núcleo e as estudantes do curso, coordenado pelas professoras Ana Paula Purcina Baumann e Eunice Pirkodi Tapuia.

O coletivo tem como principal proposta criar um espaço de escuta e acolhimento, no qual as mulheres do curso possam compartilhar suas vivências, fortalecer-se mutuamente e construir redes de apoio. Diante dos desafios enfrentados no ambiente acadêmico, especialmente aqueles relacionados à desigualdade de gênero e às dificuldades de conciliar os estudos com outras responsabilidades, o coletivo surge como um espaço fundamental para incentivar a troca de experiências, a valorização de suas trajetórias e o fortalecimento da presença feminina no Núcleo Takinahakỹ.

O Núcleo Takinahakỹ também enfrenta grandes desafios relacionados ao alojamento das mulheres, que são significativamente mais complexos do que aqueles enfrentados pelos homens. Muitas dessas mulheres, além de lidarem com o peso do deslocamento e da adaptação ao espaço acadêmico, precisam trazer seus filhos, o que eleva ainda mais o nível das dificuldades. A ausência de uma estrutura adequada para atender mulheres que são mães, como creches ou alojamentos familiares, torna a permanência dessas estudantes ainda mais desafiadora.

Quando a mulher é solteira, os desafios se agravam. O relato de Claudinéia Borobo Kiakia exemplifica como o machismo e os preconceitos sociais tornam o simples ato de conseguir um lugar para morar um obstáculo imenso.

Pra vir, eu acho que a minha maior dificuldade, é arrumar um lugar pra ficar, por ser solteira. Porque quando, esse ano mesmo, eu não consegui ficar na casa do meu irmão, eu precisei arrumar um aluguel, aí minha colega já tava contando, ela falou, ‘ó, se prepara, porque quando eles te perguntarem que você é solteira, eles não vão aceitar’. E foi mesmo, eles faziam essas perguntas, aí quando chegava na parte de falar, ‘não, eu sou solteira’, então, aí eles falavam que não ia dar mais, que isso, que aquilo. Isso por parte das pessoas que alugam os imóveis. É como mulher solteira, tô falando, então esse é um dos maiores desafios que eu enfrento. Aí pra conseguir eu tive que conversar com uma outra amiga minha, e ela me ajudou bastante a me instalar (Claudinéia, entrevista concedida em julho de 2024).

O relato de Claudinéia Borobo Kiakia evidencia um dos grandes desafios enfrentados pelas mulheres, especialmente as solteiras, que precisam se deslocar para estudar. A discriminação por parte de quem aluga imóveis, que associa a condição de ser mulher solteira a preconceitos e julgamentos morais, reflete como a violência de gênero se manifesta em situações do dia a dia, restringindo ainda mais as opções e oportunidades dessas mulheres.

Em outro relato da Ana Paula, ao perguntar se as mulheres recebem algum auxílio para o alojamento de seus filhos ou acompanhantes, ela respondeu:

Não, né? Os projetinhos que a gente tem aqui no Núcleo Takinahakỹ é feito pelos professores, são muito importantes, mas não é nada duradouro. É só para aquela etapa, aí é outro desafio para a etapa seguinte. Não é uma coisa garantida a longo prazo. É uma coisa assim: para essa etapa tem, aí no outro a gente não sabe. Mas a ajuda é assim, às vezes com marmitta ou um espaço pequeno para as crianças. Não é uma coisa que a gente vai fazer ou é uma coisa fixa que seja daqui do núcleo mesmo. Ainda mais a gente, não tem como ficar em uma cidade que você não conhece, você não está no seu ambiente familiar. Porque quando a gente está gestante, a mãe [mãe da gestante] ela é para nós, ela é fundamental para toda a gestação. Para toda a nossa gestação, até quando você ganha um bebê, é ela que te ajuda a criar, é ela que te ajuda a educar seu filho, né? E a avó ela faz parte de toda a educação, né? Dos netos. Então ela é uma das principais para educar os nossos filhos (Ana Paula, entrevista concedida em julho de 2024).

O relato de Ana Paula evidencia a fragilidade das estruturas de apoio oferecidas não somente às mulheres que estudam no Núcleo Takinahakỹ, como também para as mulheres indígenas que estudam em outros cursos da universidade, especialmente aquelas que são mães ou estão grávidas. A ausência de políticas duradouras e garantidas para o alojamento dos filhos e o acompanhamento das gestantes reforça os desafios enfrentados por essas mulheres, que já lidam com a sobrecarga de responsabilidades e a distância de seus ambientes familiares.

Na fala da Ana Paula, ela relata também esses grandes desafios e que para as estudantes que são mães e precisam do apoio de um acompanhante.

a gente enquanto mulher enfrenta esse desafio, né. Porque ele [o estudante homem] pode trabalhar, pode fazer isso ou aquilo, pode viajar, mas a gente não. Eu tenho que me programar pra vir, então essas três etapas que eu faltei foi porque realmente eu não tinha ninguém com quem deixar os meus filhos E eu não tinha por questões financeiras. Eu não tinha como trazer porque a gente sozinha já é um gasto, imagina com duas crianças e ainda mais o acompanhante que eu tinha que trazer pra cuidar, né. Hoje eles já são grandinhos: tem dez e doze, os meus filhos. Mas esses foram os maiores desafios que eu vi aqui. (Ana Paula, entrevista concedida em julho de 2024).

Nesse contexto, é essencial olhar para as especificidades de cada povo, respeitando as particularidades culturais e sociais que moldam as necessidades dessas mulheres. No caso das mulheres Boe Bororo, por exemplo, a presença da mãe como acompanhante durante a gestação e nos primeiros meses de vida da criança é fundamental. Essa prática, profundamente enraizada na cultura Boe Bororo, vai além do suporte emocional; ela representa um pilar essencial para o cuidado, a educação e o bem-estar da mãe e do bebê. A mãe da gestante, nesse cenário, não é apenas uma figura de apoio, mas também parte integrante do processo de criação e transmissão de saberes dentro da família.

Claudinéia, por exemplo, não traz os seus filhos e nem acompanhante em função dos altos custos. No entanto ela enfrenta o desafio emocional de conciliar sua trajetória de formação ou trabalho com o papel de ser mãe, especialmente em um contexto em que precisa se ausentar fisicamente da convivência com os filhos. A principal dificuldade relatada por ela é a necessidade de deixar os filhos na aldeia, devido ao alto custo de trazê-los consigo. Essa limitação financeira não apenas restringe sua possibilidade de mantê-los próximos, mas também intensifica o sentimento de saudade, que se torna o maior desafio em sua rotina.

Eu acho que que meu maior desafio é o emocional, né, porque meus alunos falam: ‘não chora, professora’. Eu falo assim, emocional porque eu já conheço, né, tipo, esses desafios, porque a minha mãe enfrentou. Minha mãe teve que levar meus irmãos pro

curso, pra fazer a faculdade dela. A gente assistiu de perto, eu fui babá para a minha mãe, meu irmão foi babá para a minha mãe. Aí, quando eu me inscrevi, a minha mãe, ela é a primeira pessoa a falar bem assim: ‘ó, você não vai levar eles porque eles precisam realmente de você, mas você vai e volta. E eu tô aqui, eu vou ficar aqui, eu vou cuidar deles aqui. Eu vou fazer de tudo, mesmo que falte o lado emocional, mas, é, eu te dou todo esse apoio, eu vou cuidar deles pra vocês. Você levando eles, vai ser muito mais gasto’, ela falou, porque eu já vi isso de perto. Aí, então, ela me apoia em tudo. É, eu falo que eu sou mãe solo, só que não, eu tenho minha mãe que me apoia muito. Então, eu acho, apenas o desafio com meus filhos que eu enfrento é o emocional. A saudade de não poder chegar lá no quarto deles e eles estarem lá. Só que eu fico imaginando se eu trouxesse eles, minha mãe não estivesse lá pra cuidar deles, tá? Eu acho que, assim, eu não confiaria em outra pessoa pra cuidar deles também (Claudinéia, entrevista concedida em julho de 2024).

Por isso, pensar na importância dos acompanhantes para essas mulheres significa reconhecer e valorizar as dinâmicas culturais específicas de cada povo indígena. A falta de estruturas que considerem essas particularidades não apenas dificulta a permanência dessas mulheres na universidade, mas também não prioriza suas formas tradicionais de organização familiar e cuidado. O acompanhamento por parte de suas mães ou familiares é mais do que uma necessidade individual; é uma demanda coletiva que reflete a maneira como essas comunidades compreendem e vivenciam a maternidade.

O Núcleo Takinahakỹ tem, contudo, buscado alternativas para minimizar essas dificuldades, mas as barreiras estruturais e sociais ainda são enormes. É evidente que políticas públicas mais robustas e inclusivas são urgentes, principalmente no que diz respeito à moradia estudantil, para que possam atender às necessidades específicas das mulheres, especialmente aquelas que são mães e/ou solteiras.

Um momento de grande importância, que marcou o início dos diálogos para a construção de um local de alojamento para estudantes indígenas, ocorreu durante o contexto desafiador da pandemia de COVID-19. Em 10 de agosto de 2022, docentes e estudantes se uniram em uma manifestação, realizando uma passeata pelo campus até a reitoria da universidade. Esse ato foi impulsionado pela urgente necessidade de garantir condições dignas para a permanência estudantil, especialmente para os indígenas, que enfrentavam enormes dificuldades financeiras e estruturais agravadas pela crise pandêmica.

Figura 42- Manifestação de estudantes e docentes do Núcleo Takinahakỹ em frente a Reitoria da UFG (No registro, Luciene Jakomearegecebado realiza fala ao microfone).



Fonte: fotografia tirada em matéria da UFG -Notícias. Disponível em: <https://ufg.br/n/158600-estudantes-indigenas-fazem-manifestacao-no-predio-da-reitoria-da-ufg>. Acesso em novembro de 2024.

Graças às reivindicações constantes dos estudantes e dos professores docentes do curso, foi aprovado recentemente um projeto para a construção da casa do estudante indígena, destinada a alojar estudantes indígenas durante as etapas do curso. Esse projeto, que teve sua pedra fundamental lançada em 10 de fevereiro de 2025, é um marco importante na luta por melhores condições de permanência acadêmica para esses estudantes, sendo fruto direto de mobilizações coletivas.

A casa do estudante indígena é o resultado de esforços conjuntos de professores e estudantes – homens e mulheres – que reconheceram a urgência de um espaço adequado para acolher aqueles que precisam se deslocar de suas comunidades para participar do curso. A falta de um alojamento estruturado vinha sendo uma barreira significativa para muitos, especialmente para mulheres que precisam trazer seus filhos ou que dependem da presença de acompanhantes, como mães ou familiares próximos.

É importante destacar novamente que as especificidades das mulheres indígenas é um o desafio da maternidade no contexto acadêmico. As mulheres mães indígenas enfrentam uma dupla jornada ao equilibrar os estudos com a criação de seus filhos, muitas vezes sem a estrutura necessária para apoiá-las durante esse processo. Essa realidade é ainda mais complexa quando analisamos as barreiras culturais, sociais e institucionais que atravessam suas experiências.

No caso de Claudinéia, essa complexidade é ampliada pela conexão profunda com a cultura e os valores comunitários da aldeia. Ela teve a escolha de deixar os filhos na aldeia sob os cuidados de sua mãe- uma pessoa de confiança-, pois acredita que a universidade não oferece um espaço adequado para as crianças. Isso reflete não apenas uma decisão prática diante dos custos financeiros, mas também uma preocupação em preservar o modo de vida que considera essencial para o desenvolvimento saudável e pleno das crianças.

E outra é que eu acredito, meus filhos, todos eles cresceram livres dentro da aldeia. Então, eles seguem uma rotina, só que eles saem pra ir, pra brincar lá fora, a hora que eles querem, eles entram a hora que eles querem. Tudo bem, tem horário de dormir, essas coisas, só que eles vêm e vão. Aí, eu falei que eu não queria roubar essa parte deles. De trazer eles e ficar me esperando aqui no corredor, porque eu tô estudando. Eu sinto muito, eu sinto as mães também. Então, eu penso assim, quando eu vejo uma criança aqui sentada, apenas com o celular, aí, às vezes, me dói essa parte da criança estar perdendo o momento dele lá fora, que ele deveria aproveitar conhecendo mais coisas, tipo, conhecendo o corpo dele mesmo ali fora, só que aí ela tá aqui acompanhando a mãe ainda. Eu acho que esse é um desafio que eu enfrento, porque eu estudei um pouco, né, sobre os direitos, tipo, sobre as habilidades das crianças, tudo o que eles aprenderam, tudo o que eles têm que aprender em certas fases, e essa fase, às vezes, quando ela não aprende, é mais complicado mais tarde (Claudinéia, entrevista concedida em julho de 2024).

A liberdade de brincar, explorar e aprender no ambiente da aldeia representa, para Claudinéia, uma vivência única que ela não deseja subtrair de seus filhos, mesmo diante do peso emocional da separação. Claudinéia se vê imersa em um dilema que muitas mulheres indígenas enfrentam: como conciliar a busca por formação, que pode trazer benefícios para a família e a comunidade, com o cuidado e a preservação das experiências infantis que acredita serem fundamentais para o crescimento dos filhos. Esse conflito evidencia a falta de suporte estrutural que permita às mulheres indígenas levar seus filhos consigo sem comprometer a qualidade de vida e as oportunidades de desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, o ambiente acadêmico, ao não oferecer políticas de apoio como espaços adequados para crianças e uma escuta sensível às necessidades das mães, se torna excludente e reforça desigualdades.

Esses desafios não dizem respeito apenas à conciliação entre estudo e maternidade, mas também à luta por representatividade, respeito e políticas que contemplem suas especificidades. Para muitas dessas mulheres, estudar é uma forma de resistir e buscar melhores condições para si e para suas famílias, mas essa luta só pode ser efetiva se houver suporte institucional adequado que leve em consideração as suas realidades.

Em um trecho do depoimento da Ana Paula, ela destaca esses desafios:

Nossa, é um grande desafio. Tanto é que o meu Projeto Extraescolar está um pouquinho atrasado por conta disso. Eu sou mãe, sou professora, às vezes eu vou ali

ajudar meus parentes, eu vou ali e eu estou em todos os cantos, e para mim é bem desafiador. E eu acredito que se você for colocar essa questão, se você perguntar para os colegas nossos, quem está com o projeto atrasado, eu acredito que são mais as mulheres, mas não por conta de que não fez porque não quis, mas por conta mesmo dos desafios, das tarefas que a gente tem, mas a gente tenta conciliar a universidade, o trabalho e a família. Por mais que seja desafiador, mas a gente tenta e está dando certo algumas coisas, sim, mas poderia ser menos desafiador (Ana Paula, entrevista concedida em julho de 2024).

Ana Paula ressalta que o atraso em seu Projeto Extraescolar não é resultado de desinteresse ou falta de compromisso, mas sim das múltiplas responsabilidades que enfrenta diariamente. A afirmação de que, provavelmente, são as mulheres que mais enfrentam atrasos nos projetos por conta dessas circunstâncias indica como o peso do trabalho doméstico e do cuidado ainda recai, em grande parte sobre elas. Apesar dos desafios, Ana Paula demonstra resiliência ao afirmar que "está dando certo algumas coisas", mas reconhece que o processo poderia ser menos extenuante. Essa fala expõe a necessidade de suporte institucional que leve em consideração as especificidades dessas mulheres, desde políticas de assistência estudantil até ações que promovam mais apoios a essas estudantes.

Luciene também ilustra a complexidade da experiência de conciliar a maternidade com o compromisso acadêmico.

Mas, assim, em 2019, eu engravidei da Marcela, minha penúltima filha, e eu vinha pra faculdade mesmo na barra, né? Inclusive, alguns temas que eu reprovei, que eu vou repor agora, nessa semana. Foi de quando eu falei pra fazer os exames antes de eu vir pra cá. Eu vim pra cá, eu já tava com seis meses de gestação da Marcela, né? E eu fazia minhas manobras aqui também pra não reprovar, porque era muito cansativo pra mim, né? E assim, eu faltava uma manhã pra eu poder, assim, repor minhas energias, né? Aí, tipo, na segunda-feira eu vinha, na terça, na quarta, já descansava na parte da manhã, só vinha no período da tarde. [...] Chegava seis horas, quando chegava no alojamento, eu queria era dormir e acordar no outro dia. Só que, eu tinha que chegar ainda, lavar a roupa das crianças, né? Que elas, assim, aqui [na UFG] o barro é vermelho, né? E suja bastante, assim, quando elas brincavam, principalmente ali, né? No prédio ali, atrás do prédio, sujava bastante. E a gente que vem de longe, até na viagem, a gente acaba, assim, sofrendo bastante, porque eu com uma mala e minha filha com uma mala, tinha que carregar as duas, né? Que eram pequenas, uma de dois anos e outra, de um ano. Aí, eu, assim, falei então, vamos levar pouca coisa.

Então, eu tinha que ficar lavando as roupas delas, quase todo dia. Um dia sim, um dia não. Um dia sim, um dia não. Então, assim, e fora a marmita também, né? A alimentação da minha filha que eu tinha que bancar também, né? Mesmo assim, a gente recebendo a bolsa, mesmo tendo o salarinho de professor. Só que, assim, e ela ficava bastante doente por causa do frio, que a gente tinha voltado era no mês de julho, né? Então, assim, o gasto com elas aqui foi bastante, né? A gente Aí, naquela depois, logo, meu marido começou a trabalhar também, assim, sempre ele me ajudava, né? Com dinheiro pra comprar remédio, fraldas, coisinha dela vim pra cá e já começou a melhorar um pouquinho. Em 2020 a aula era remota, né? Então, o trabalho tinha dobrado no cuidado das crianças. E eu, assim, quando voltou as aulas, eu pensei em desistir, né? Ou trancar a faculdade. Falei, vou trancar, porque eu preciso fazer com

que as crianças cresçam mais um pouco, né? (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em julho de 2024).

Sua narrativa reflete o impacto físico e emocional da maternidade no contexto universitário, bem como as estratégias adotadas para lidar com a sobrecarga. Luciene descreve uma rotina extenuante que não se encerrava ao final do dia acadêmico. Após as aulas, ela precisava cuidar das roupas das crianças, preparar marmitas e lidar com os cuidados básicos de seus filhos, incluindo as doenças causadas pelo frio e pelas condições de moradia no alojamento.

Infelizmente, a sobrecarga relatada por Luciene não é uma experiência isolada. Muitas estudantes em situações semelhantes acabam desistindo do curso devido à falta de suporte adequado e à dificuldade em conciliar as exigências da vida acadêmica com as responsabilidades familiares, financeiras e pessoais. O relato de Luciene também nos apresenta as razões pelas quais tantas mulheres acabam desistindo. O cansaço extremo, as condições inadequadas de moradia, a falta de lugar para as crianças ficarem no horário de aula, o adoecimento dos filhos e os gastos excessivos são obstáculos que muitas não conseguem superar sozinhas, especialmente sem uma rede de apoio robusta.

Teve mães minhas colegas de quarto que desistiu do curso, né? Por causa de criança também. teve mãe que desistiu do curso por causa dessa rede de apoio mesmo, né? Eu assim, eu fui na marra mesmo porque no ano 2000 fazendo balanço do ano 2022, do ano 2019 para ano 2022 eu tinha assim, compensava eu terminar do que desistir, né?

Eu falei, graças a Deus, eu consegui. Mas assim, são coisas que são dificuldades que eu passei, né? Não só eu, as mães aqui, a minha irmã mesmo sofreu bastante aqui, também tinham dois filhos pequenos. Teve mãe que já desistiu teve mãe que perdeu a etapa que está na reposição e assim, para a nossa comunidade, isso é bastante importante, esse curso que eu, toda vez que tem um tema o projeto escolar toda vez que tem um estágio, eu levo ao conhecimento deles, né? (Luciene Jakomearegecebado, entrevista concedida em julho de 2024)

Ana Paula também destaca esses problemas, apontando para a urgência de se revisar a forma como a universidade trata a questão da maternidade e que o caso da desistência de mulheres revela que o discurso de acolhimento promovido pela universidade nem sempre é suficiente quando as práticas não se traduzem em ações concretas.

E inclusive no nosso Comitê [Boe Bororo] já teve mães, se for pesquisar, que a maior parte da desistência é por parte das mulheres, porque o desafio é bem maior. No nosso

comitê teve uma colega nossa que desistiu porque ela falou ‘eu não tenho forças, eu não sou igual a Luciene’ e também a gente não é obrigada a ter forças. Também tem horas que não dá realmente não dá. Ela falou eu ‘não sou igual a Luciene, a Luciene veio com duas bebês, eu não tenho a força da Luciene’. E é normal, cada uma tem o seu jeito de lidar. E a gente tem que entender. Então eu acho que a questão da maternidade, ela tem que ser revista aqui pela universidade, pelo menos a questão- se eu não me engano, eu acho que elas não têm nem direito- da licença maternidade. Porque todas as mulheres que vieram- porque descer aquela ladeirinha ali [ladeira de terra que dá acesso a outros lugares do campus] é difícil. Você com o barrigão ali, eu nunca descí ali, mas eu vejo esse parente, então essa colega nossa desistiu por conta disso. A universidade fala que acolhe a gente, mas será que na prática está acontecendo isso realmente? Ainda tem muitos desafios a serem superados. (Ana Paula Pariko Apo, entrevista concedida em julho de 2024).

A desistência de mães no curso²⁹, conforme evidenciado pelos relatos de Ana Paula e Luciene, é um reflexo direto das dificuldades enfrentadas por essas mulheres em conciliar as múltiplas responsabilidades que carregam. Essas desistências não se dão por falta de vontade ou dedicação, mas sim como consequência de uma sobrecarga e da ausência de suporte institucional adequado.

A menção à dificuldade de "descer a ladeira com o barrigão", citada por Ana Paula, refere-se a uma ladeira de terra localizada atrás do prédio do Núcleo Takinahakỹ, que conecta essa área a outras partes do campus. Esse detalhe, embora pareça apenas uma questão menor, é simbólico em relação aos desafios diários enfrentados pelas mulheres gestantes no ambiente universitário.

O campus, como destacado, é um espaço extenso, no qual o meio para a mobilidade ideal seria com o uso de veículos. Contudo, a maioria dos estudantes, especialmente aqueles de menor poder aquisitivo, deslocam-se a pé para acessar diferentes locais, como o Restaurante Universitário, a Faculdade de Letras, a biblioteca e outros prédios do campus. Para mulheres em fase de gestação, esse deslocamento é ainda mais complexo, considerando o esforço físico exigido para caminhar longas distâncias e, especificamente, para enfrentar a ladeira de terra que conecta o Núcleo Takinahakỹ a outras partes do campus.

Essa situação se torna quase insustentável para as mulheres grávidas, que precisam lidar com o cansaço, o desconforto físico e, em muitos casos, a falta de alternativas viáveis de transporte. Como resultado, as dificuldades de mobilidade no campus contribuem diretamente para a desistência de alunas gestantes, como o caso relatado por Ana Paula. Sua colega, que

²⁹ Infelizmente, não foi possível obter acesso aos dados de desistência ou abandono do curso. Tanto a Secretaria do Curso quanto a Pró-Reitoria de Graduação informaram que não conseguiram fornecer essas informações.

enfrentava desafios semelhantes, acabou abandonando o curso porque "não tinha forças" para continuar enfrentando essas barreiras diárias.

Esse exemplo ressalta a importância de se repensar a infraestrutura e as políticas de mobilidade no campus da UFG. A falta de acessibilidade e de suporte adequado para mulheres gestantes, como transporte interno eficiente ou adaptações estruturais, evidencia um grande problema que pode causar a exclusão.

Embora ainda haja problemas institucionais relacionadas às políticas internas da Universidade Federal de Goiás (UFG), é importante destacar o papel fundamental que os professores docentes têm desempenhado no enfrentamento dessas dificuldades. Os relatos das estudantes evidenciam que, mesmo diante de limitações institucionais, os professores e a coordenação do curso têm se esforçado continuamente para criar condições mínimas de suporte e acolhimento aos estudantes, especialmente às mães.

É importante mencionar que os alunos, juntamente com os docentes do curso, já solicitaram várias vezes a construção de uma passagem, um caminho, que vá direto do Núcleo até a Faculdade de Letras, que trará mais conforto aos alunos, que não precisarão enfrentar a ladeira mencionada por Ana Paula, nem andar na terra, que, quando chove, faz barro, e, quando não chove, faz poeira. Devido às reivindicações dos estudantes e professores, a reitoria comprometeu-se em construir essa passagem.

As alunas relataram que os docentes estão sempre em busca de parcerias e alternativas para atender às necessidades dos estudantes e suas famílias. Um exemplo significativo foi a conquista de um espaço para as crianças brincarem, resultado direto do esforço da professora Dra. Ana Paula Purcina Baumann.

Aqui não tinha um espaço pra elas [filhas de Luciene] também, né? A gente ficava ali, ali atrás da parede, na calçadinha ali, a guria ficava o dia inteiro lá, e a pequena nem andava, ainda, né? Ela só arrastava. Foi aí que a professora conseguiu um espacinho ali, do outro lado, na sala de matemática, se não me engano, conseguiu alguns brinquedos.

Eu falei, 'professora, a senhora pode arrumar um cantinho só pras meninas dormirem, né?' Porque até então, a Maiana era bem bebê ainda, ela nem andava, só arrastava. Aí ela [a professora Ana Paula], 'gente, eu vou conseguir uns colchões, pode deixar que eu vou dar um jeitinho', ela falou, né? Aí na outra semana, passando duas semanas, aí ela avisou, que a gente tinha conseguido uns colchões de doação e alguns brinquedos, né? Que eu tinha colocado lá na sala. E foi um espaço muito, assim, muito bom, né? Bem organizadinho lá, com alguns brinquedos, né? E as meninas ficavam lá com a mais velha. Aí eu já fiquei um pouco menos preocupada do que ficar deixando elas lá

na calçada lá do prédio, porque aí, assim, eu ficava mais tranquila, né? (Luciene, entrevista concedida em julho de 2024)

Esse espaço, embora ainda pequeno, representa uma conquista importante para as mães que frequentam o curso e precisam de um local seguro e apropriado para seus filhos enquanto participam das atividades acadêmicas. Esse tipo de ação, que pode parecer pequena à primeira vista, é uma das formas pelas quais os docentes estão conseguindo amenizar as dificuldades enfrentadas por mães estudantes. Ela reflete um esforço contínuo de adaptação e acolhimento, tentando suprir as falhas nas políticas institucionais e promover um ambiente mais acessível.

Além disso, os professores têm buscado soluções para minimizar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. O professor Dr. Alexandre Ferraz Herbeta, a época vice-coordenador do curso, por exemplo, conseguiu em 2023, estabelecer parcerias para fornecer marmitas destinadas aos acompanhantes dos estudantes, como filhos ou familiares que os acompanham durante as atividades no campus. Essa iniciativa não apenas aliviou a carga financeira dos estudantes, mas também demonstra um compromisso com o bem-estar das famílias envolvidas.

Então, assim, aí eu sempre falava ‘professora arruma tal coisa, professora as crianças precisam de um espaço. A gente vê se não consegue?’ O professor Alexandre, que depois era coordenador, né? Falar com o professor Alexandre também ‘professor, será que o senhor não consegue uma parceria aí com a alimentação das acompanhantes, né?’ Aí, porque o nosso comitê é o que mais tem criança, né? Só de contar eu acho que na época a gente era quatro mães logo quando a gente voltou, éramos quatro mães e cinco crianças, né? E fora as que já estavam, né? Que é a Verônica e a minha irmã que já tinha as crianças que já estavam frequentando, mas de bebê tinha a gente que precisava de fralda, precisava de remédio, disso e daquilo, né? Eu falei se conseguir alimentação já vai ser assim, menos peso no gasto da gente. Aí naquela época eu lembro que o professor tinha conseguido, né? Pelo menos para os acompanhantes tinha conseguido uma parceria para trazer a marmita para os acompanhantes aqui (Luciene, entrevista concedida em julho de 2024).

Essas ações pontuais, embora não substituam políticas institucionais sólidas, têm feito uma diferença significativa na vida das mães e de seus filhos, garantindo um suporte mínimo em situações de vulnerabilidade.

Os professores e os estudantes do curso, portanto, têm desempenhado um papel ativo na luta por melhores condições, engajando-se em ações concretas para superar as lacunas deixadas pela instituição. Essas iniciativas mostram que, mesmo diante de desafios estruturais, o esforço coletivo de docentes e discentes pode conquistar avanços importantes, ainda que gradativos, minimizam os impactos das deficiências institucionais

No entanto, essas conquistas pontuais evidenciam também a necessidade urgente de que a universidade assuma um papel mais abrangente na criação de políticas que garantam condições básicas para todos os seus estudantes, especialmente aqueles em situações de maior vulnerabilidade, como as mães.

Além das importantes conquistas mencionadas, estudantes e docentes do curso também conseguiram assegurar direitos fundamentais dentro das políticas internas e afirmativas da UFG que têm contribuído significativamente para melhorar a permanência e as condições de vida das alunas mães e de outros estudantes em situação de vulnerabilidade. Uma dessas vitórias foi o acesso ao Restaurante Universitário (RU), não apenas para os estudantes matriculados no curso, mas também para seus filhos e acompanhantes. Esse direito garante uma alimentação acessível e de qualidade, aliviando os custos financeiros das famílias e proporcionando uma maior segurança alimentar. Além disso, graças aos esforços e às reivindicações de docentes e estudantes, o Restaurante Universitário (RU) passou a oferecer um cardápio adaptado à alimentação tradicional indígena dos povos indígenas, incluindo itens como peixe, mandioca, milho, vegetais, entre outros.

Outro ponto importante é a oferta de bolsas de auxílio permanência, como a Bolsa Moradia, que auxilia os estudantes e acompanhantes no custeio do alojamento enquanto aguardam a conclusão da Casa dos Estudantes. Esse auxílio é essencial para garantir que aqueles que vêm de longe possam permanecer no curso sem enfrentar dificuldades extremas relacionadas à moradia. Esse suporte financeiro permite que os estudantes concentrem seus esforços nas atividades acadêmicas, minimizando o impacto das despesas básicas no orçamento familiar.

Existe também o Programa de Alimentação que garante a isenção total do pagamento das refeições nos Restaurantes Universitários para estudantes selecionados por meio do Edital Unificado. A UFG oferece a Bolsa Apoio Pedagógico e fornece auxílio financeiro mensal para estudantes que necessitam de recursos para custear suas necessidades acadêmicas e básicas, contribuindo para sua permanência na universidade. Além disso há o Programa de Instrumental Odontológico (PIOdont) atende estudantes de Odontologia, disponibilizando instrumentais e materiais por meio de empréstimo e bolsas para a aquisição de itens de menor durabilidade. Também existe o Programa Acolhe UFG, vinculado à Política de Assistência Social Estudantil (PASE), apoia ingressantes regularmente matriculados nos campus da Região Metropolitana de Goiânia, auxiliando na adaptação ao ambiente universitário. Por fim, o Programa de

Atendimento Especial a Estudantes Indígenas e Negros Quilombolas (PAEIQ) oferece suporte a estudantes desses grupos que não são contemplados pelo Programa Bolsa Permanência (PBP) – MEC, contribuindo para sua inclusão e permanência na UFG.

Especificamente para as mães, a universidade oferece a Bolsa Canguru, destinada às alunas que possuem filhos com até cinco anos de idade que residam com elas. Essa bolsa reconhece a necessidade de suporte adicional para mães estudantes, considerando os custos específicos com os cuidados das crianças. É uma política que, embora ainda limitada, demonstra um avanço importante na busca por equidade dentro do ambiente universitário.

Em questão de inclusão de mais mulheres indígenas, foi dentro desse contexto de mobilização que foi criado o Edital Tuire Mëbêngôkre, lançado pelo Núcleo Takinahakỹ da Universidade Federal de Goiás (UFG). Este edital representa uma importante ação afirmativa para mulheres indígenas, celebrando o legado de Tu'ire Mëbêngôkre, uma das maiores lideranças do povo Mëbêngôkre, falecida em 2024. Tu'ire tornou-se símbolo de resistência e ancestralidade, alcançando notoriedade mundial em 1989, ao protestar contra a construção da Usina Hidrelétrica de Kararaô, renomeada posteriormente como Belo Monte, durante o 1º Encontro dos Povos Indígenas do Xingu.

Em homenagem à trajetória de resistência dessa grande liderança, o processo seletivo busca promover o protagonismo de mulheres indígenas no Brasil, articulando uma política de acesso à Educação Superior voltada para a equidade e a valorização da diversidade. Essa iniciativa foi viabilizada pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Equidade (Parfor-Equidade), uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que consolida um compromisso com a democratização do ensino superior.

O edital trouxe uma grande inovação no cenário educacional brasileiro, uma vez que posiciona a UFG como uma das primeiras instituições a implementar uma ação afirmativa com o objetivo de ampliar a presença de mulheres indígenas na vida acadêmica. A seleção contempla 30 vagas, distribuídas de forma a atender demandas específicas das comunidades indígenas. Dentre essas, 15 vagas são destinadas a mulheres indígenas que comprovadamente atuam na educação escolar indígena na rede pública, mas que ainda não possuem título de licenciatura. Outras 15 vagas são voltadas para mulheres indígenas que concluíram o ensino médio ou curso equivalente, como o magistério, sem graduação em licenciatura.

Além disso, o edital reserva 10 vagas adicionais para professores e professoras indígenas que atuam ou tenham atuado na educação escolar indígena na rede pública, bem como para outros candidatos indígenas que concluíram o ensino médio ou curso equivalente. Essa estrutura busca contemplar diferentes trajetórias de vida e promover a inclusão, garantindo que as comunidades indígenas sejam representadas e tenham acesso às oportunidades acadêmicas.

Nas duas chamadas de convocação do processo seletivo, todas as vagas foram preenchidas, totalizando 40 estudantes, dos quais 33 são mulheres. Essa é uma grande conquista que trará mudanças significativas para equilibrar o número de homens e mulheres no curso.

Essas conquistas refletem não apenas o esforço contínuo dos docentes e estudantes na luta por condições dignas e inclusivas, mas também a importância de políticas de permanência que levem em consideração as diversas realidades dos estudantes. As lutas e reivindicações de docentes do curso e estudantes indígenas no âmbito do Núcleo Takinahakỹ geram impactos sociais significativos dentro da própria Universidade Federal de Goiás (UFG). A mobilização e organização do curso não apenas ampliam o debate sobre as demandas e especificidades dos povos indígenas, mas também provocam reflexões mais amplas na instituição. Essas ações têm levado a UFG a repensar e aprimorar suas políticas de ações afirmativas, fortalecendo o compromisso com a inclusão e a equidade.

Além disso, a forma como o curso se estrutura e atua inspira outros cursos da universidade a reconhecerem a importância de lidar com as especificidades de diferentes grupos sociais e culturais. Esse impacto reverbera positivamente, fomentando a criação de novas políticas de inclusão e fortalecendo a construção de uma universidade mais comprometida com a justiça social.

Outro impacto social significativo gerado pela inclusão de mulheres indígenas no curso é o papel que essas mulheres assumem como referências e agentes de transformação dentro e fora desse espaço. Ao ocuparem lugares de destaque no ambiente acadêmico, elas se tornam modelos de inspiração para outras mulheres, especialmente aquelas de suas aldeias, que muitas vezes não visualizavam a possibilidade de trilhar um caminho similar.

No relato de Ana Paula, ela descreve como sempre busca contemplar as mulheres em seus trabalhos, destacando essa prática como uma escolha consciente e significativa. Para ela, fazer referências às mulheres é uma ação de extrema relevância, pois não apenas valoriza o

saber indígena milenar que essas mulheres carregam, mas também evidencia o papel dessas mulheres, como protagonistas dentro da aldeia.

Eu sempre tento contemplar as mulheres, inclusive o meu projeto extraescolar. É sobre o protagonismo da mulher. Então lá a gente sempre quando faz os estágios, ou o Projeto Extraescolar mesmo, a gente sempre tenta trazer as mulheres e o saber tradicional. As mulheres que sabem fazer cestaria, artesanato, e até a questão social mesmo, de estar à frente, de ser protagonista. Não só a gente, não só as sábias, mas também as jovens, para estar dando continuidade naquilo que a gente vai deixar (Ana Paula, entrevista concedida em julho de 2024).

Essa valorização do conhecimento feminino reforça a importância das mulheres como guardiãs de práticas culturais, saberes ancestrais e vivências coletivas, que muitas vezes são subestimados ou invisibilizados em contextos institucionais. Ao destacar essas mulheres em seus trabalhos, Ana Paula contribui para ressignificar e legitimar seus papéis, fortalecendo o senso de identidade e pertencimento das mulheres indígenas.

Além disso, essa postura reflete como os estágios e projetos extraescolares estão sendo utilizados como instrumentos de resistência por essas mulheres. Dessa forma, os trabalhos realizados por Ana Paula e outras mulheres indígenas demonstram que essas iniciativas não são apenas ações no âmbito acadêmico, mas também são atos políticos que buscam fortalecer a representatividade e o empoderamento das mulheres dentro e fora da aldeia.

Essas mulheres indígenas não apenas incentivam mulheres de outros povos indígenas a buscarem formação e espaços de representatividade, mas também as orientam com base em suas próprias experiências, ajudando a superar barreiras e desafios que elas mesmas enfrentaram. Desse modo, compartilham estratégias para equilibrar as responsabilidades familiares, culturais e pessoais com a trajetória educacional.

Na entrevista com a Nadirene Narubia Karajá, ao perguntar se é importante a formação de mulheres indígenas no curso como professoras e pesquisadoras para incentivar outras mulheres, ela confirma que sim:

...eu acredito que sim porque eu fui ajudada pela mulher que se formou aqui [irmã de Nadirene] então eu acredito muito. Eu ajudo muitas mulheres, mesmo sem ter formação, eu consigo conversar com as meninas, eu consigo fazer reunião com as meninas, eu consigo me dialogar com as pessoas, então eu acredito muito que quando eu sair daqui desse curso, vou ajudar muito mais as mulheres. Inclusive foi falado aqui que vai ser aberta a inscrição para as mulheres e eu falei assim 'quando ser aprovado, eu vou ter que ir lá conversar com as mulheres' porque assim como eu disse, a minha irmã se formou e ela ajudou muitas meninas a sair [para estudar]. Daí muita gente fala assim da minha irmã, que ela fez as mulheres enlouquecerem, não respeita os maridos, só pensa em estudo, só pensa em emprego. Meu marido falava assim 'seu pensamento é só emprego, emprego, emprego' (Nadirene Narubia Karajá, entrevista concedida em julho de 2024).

Ao mencionar o papel de sua irmã, Nadirene destaca como uma mulher formada pode inspirar e motivar outras a buscarem seus próprios caminhos na educação e no trabalho, mesmo enfrentando resistências internas e externas. O comentário de que sua irmã "fez as mulheres enlouquecerem" reflete os conflitos gerados internamente em relação ao seu povo pelo acesso das mulheres indígenas à educação e à autonomia é visto como uma ameaça, especialmente quando elas começam a priorizar o estudo e o emprego como formas de emancipação.

Além disso, a presença dessas mulheres no curso ressignifica os papéis que tradicionalmente lhes foram atribuídos, mostrando que elas podem ocupar espaços de liderança e reconhecimento. Essa representatividade gera um efeito multiplicador: ao verem suas conquistas, outras mulheres são encorajadas a acreditar em suas capacidades e potencialidades, ampliando o movimento de busca por educação, autonomia e participação ativa em suas comunidades.

A professora Eunice Pirkodi Tapuia traz um relato profundamente tocante que evidencia a força e a resistência das mulheres indígenas em meio a desafios pessoais e coletivos, reforçando a importância de assumir uma postura que demonstre força, mesmo diante das adversidades mais difíceis. Para Eunice, essa força não é apenas uma necessidade individual, mas um compromisso coletivo: ela entende que sua postura pode encorajar outras mulheres a acreditarem em sua própria capacidade de romper com ciclos de violência e submissão.

Eu sei que eu inspiro outras mulheres. E aí eu procuro conduzir a minha vida de uma maneira que elas possam também se sentirem capaz assim como eu tento. Sempre me sentir assim, por mais que eu choro sozinha, por mais que agora que eu mudei para cá e que eu fiquei presa aqui nesse quadradinho, eu chorei, eu gritei, mas para os outros eu tô de pé, eu tô sorrindo, eu tô forte, porque eu sei que a minha postura vai inspirar outras e nós enquanto mulheres indígenas a gente precisa muito se fortalecer na luta feminina. Porque a gente tem lutado por tantas outras coisas, a gente tem lutado pela terra pela água, pela saúde. Mas a gente não tem lutado pelo nosso direito de enquanto mulher. Então eu preciso mostrar para as outras mulheres que é possível a gente construir a nossa vida que é possível a gente a gente lutar pela? aquilo que a gente acredita. Que é possível a gente dizer não aos vários tipos de violência. Que que a gente precisa enfrentar, que a gente é submetido na comunidade, que às vezes a gente sequer pode contar com a família com a comunidade porque a violência contra mulher na comunidade é muito naturalizada. Então, a gente precisa aguentar e aguentar calada, então eu na condição de mulher que rompeu, que disse 'não eu preciso estar de pé', para que eu mostro para essas mulheres que 'olha vale a pena, é possível'. Eu, aquela que tinha tudo para não conseguir, se eu conseguir, qualquer outro de vocês pode conseguir. É isso eu preciso eu preciso. Eu preciso estar de pé, eu preciso me colocar de uma forma que eu encoraje essas outras mulheres a lutar (Eunice Tapuia, entrevista concedida em janeiro de 2025).

Contudo, ela escolhe se apresentar como um símbolo de perseverança e superação para as outras mulheres, especialmente em um contexto em que a violência contra a mulher é profundamente naturalizada, tanto nas comunidades indígenas quanto na sociedade em geral.

Ao dizer que precisa estar "de pé" para mostrar às outras mulheres que "vale a pena", Eunice se coloca como um exemplo vivo de que é possível romper com ciclos de opressão. Seu relato é um grito de resistência e uma convocação para que outras mulheres sigam o mesmo caminho, enfrentando os desafios impostos pela sociedade e pelas próprias comunidades. Ao se posicionar como uma mulher que "tinha tudo para não conseguir" e ainda assim conseguiu, Eunice oferece esperança e encorajamento, reafirmando que a luta pelos direitos das mulheres indígenas é não apenas necessária, mas possível.

Em outro relato de Luciene Jakomearegecebado, ela demonstra que o impacto dessa inclusão não se limita ao ambiente do curso. As mulheres indígenas levam para suas aldeias os conhecimentos adquiridos e um novo olhar sobre suas próprias capacidades, contribuindo para o fortalecimento de suas comunidades. Elas se tornam agentes de mudança, influenciando não apenas outras mulheres, mas toda a coletividade, ao trazer debates sobre direitos, igualdade de gênero, educação e valorização cultural.

E o ano de 2020 para cá, eu me sinto tão feliz que eu falo que foi através disso, através da universidade, através da educação intercultural que a gente assim mostrou isso para as mulheres. Só de estar aqui, por exemplo, as mulheres [Boe Bororo] estão em peso, e isso é muito grande para as mulheres da nossa comunidade, tanto da minha, tanto da Darimana, tanto do Meruri. Agora já temos mulheres também presidente da associação, agora recentemente, porque antes eu ia nas reuniões e lá a liderança era só de homens, e toda vez que tinha uma reunião eu era a única mulher que ia lá na frente falava, opinava isso e aquilo e eu percebi que as mulheres se espelharam na gente e depois de 2020 para cá elas, começaram a se manifestar também. Hoje temos essa menina que eu falei que é uma liderança nata mesmo das mulheres, temos as meninas que são presidente da associação da minha terra indígena que é da aldeia maior, que da aldeia pequena o domínio mais é das mulheres professoras. Temos só um secretário lá que é homem e esse ano entrou dois professores, mas o domínio lá é mais das mulheres e da outra aldeia também as mulheres começaram a perder medo. Então isso eu vejo que foi um impacto positivo que a universidade trouxe para a gente. Essa voz, a busca dos direitos, a busca do nosso espaço e também assim de dizer que a gente é capaz também. Então assim a gente se sente muito feliz porque a gente está vendo que as mulheres estão se empoderando mais e estão vindo para a faculdade. Hoje temos mais pessoas aqui dessa aldeia que eu estou falando temos duas pessoas que são mulheres, que com certeza vai somar força com a gente de dizer que esse conhecimento tem muito valor dentro da comunidade, o conhecimento que a gente leva daqui, mas teve um impacto assim positivo, os conhecimentos que a gente está levando daqui (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em julho de 2024).

O que se destaca neste relato é o impacto positivo que a universidade e o curso em Educação Intercultural da UFG têm causado no empoderamento das mulheres de sua comunidade. Luciene nos mostra que, antes de 2020, as mulheres eram poucas nas reuniões e,

muitas vezes, silenciadas diante das lideranças masculinas. No entanto, a partir de sua participação na universidade e no fortalecimento da educação intercultural, as mulheres começaram a se sentir mais confiantes e motivadas a ocupar espaços de liderança.

Durante o processo de pesquisa, foi impossível não notar a força e o posicionamento firme das mulheres. Em diversas experiências de mobilização — quando estudantes se reuniam para discutir, se organizar, reivindicar direitos ou propor novas políticas —, as mulheres estiveram sempre presentes, lutando com vigor para garantir seu espaço de fala. Elas não apenas participam, mas se colocam com intensidade: se posicionam, e gritam exigindo serem ouvidas quando algo precisa ser dito.

Essa presença ativa e corajosa das mulheres me fez lembrar da reflexão de Catherine Walsh em "*Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del sur*", onde ela afirma que o grito "não é apenas som, é corpo, é vida, é resistência" (Walsh, 2019, p. 25, tradução nossa). As mulheres que observei incorporam exatamente isso: seus gritos são manifestações de suas existências e de suas histórias de luta, são a expressão de que seus corpos são territórios de resistência.

Walsh também escreve que "as rachaduras são espaços de respiro e de ruptura, são possibilidades de outros mundos" (Walsh, 2019, p. 28, tradução nossa). E é justamente através da ação dessas mulheres que novas possibilidades se abrem: elas não apenas ocupam o espaço, mas rompem com as estruturas que tentam silenciá-las. Sua luta, sua fala e sua resistência criam rachaduras em sistemas opressores, permitindo o surgimento de novos modos de ser e de estar.

Por fim, inspiradas no que Walsh chama de *siembras* — "ações de vida que germinam no meio das adversidades" (Walsh, 2019, p. 31, tradução nossa) —, essas mulheres não apenas resistem, mas plantam mudanças. Seus gestos, palavras e insistência semeiam novas formas de organização e esperança para suas comunidades e para a educação através de suas ações que também empoderam outras mulheres.

O fato de que, atualmente, mulheres estão presidindo associações e assumindo posições de destaque em suas comunidades demonstra um avanço significativo na luta pelos direitos das mulheres indígenas. Luciene observa com alegria que, cada vez mais, suas colegas estão se tornando exemplos de liderança, superando barreiras históricas e mostrando que as mulheres também têm capacidade de assumir papéis importantes na gestão e na representação de suas comunidades.

O empoderamento das mulheres, especialmente no contexto indígena, é uma conquista significativa que traz uma nova dinâmica para a busca por direitos, igualdade e visibilidade. Esse processo de mudança e fortalecimento das mulheres na liderança é uma prova clara de que a educação intercultural pode atuar como um instrumento de transformação social, permitindo que as mulheres indígenas se tornem agentes ativas e conscientes no processo de construção de suas comunidades e da sociedade como um todo.

A inclusão de mulheres indígenas, portanto, em cursos como a de Educação Intercultural, transcende até mesmo as políticas afirmativas, gerando um impacto social bem amplo que atinge várias esferas. Elas não apenas conquistam novos espaços, mas também pavimentam o caminho para que outras mulheres possam fazer o mesmo, promovendo uma transformação cultural e social significativa, tanto dentro das aldeias como fora, nos diferentes aspectos sociais.

3.5 Os desafios da Educação Intercultural Indígena: uma análise crítica e possibilidades de transformação

A Educação Intercultural Indígena tem sido essencial para a valorização das culturas, línguas e conhecimentos dos povos indígenas, oferecendo um caminho para que esses conhecimentos sejam fortalecidos. No entanto, essa proposta de educação também se depara com uma série de desafios significativos que dificultam sua plena implementação e expansão. Um dos maiores obstáculos enfrentados pela Educação Intercultural Indígena é o número pequeno de professores para atender a uma demanda crescente de estudantes.

Atualmente, o curso de Educação Intercultural Indígena conta com cerca de 310 estudantes, mas possui menos de 14 professores para atender a esse grande número de alunos. Essa disparidade entre o número de estudantes e professores gera uma série de dificuldades. Isso acaba gerando a sobrecarga de trabalho aos poucos professores disponíveis.

Além do problema da falta de professores, Gilson Tenywaawi Tapirapé, em seu relato, levanta uma questão importante sobre a qualidade da formação dos professores que atuam no curso de Educação Intercultural Indígena. Ele destaca que há professores mais novos que, embora possuam formação acadêmica avançada, como mestrado e doutorado com pesquisas relacionadas aos povos indígenas, não possuem um conhecimento aprofundado sobre os

princípios pedagógicos fundamentais do curso. Segundo ele, esses professores não têm a formação adequada para trabalhar com a Educação Intercultural Indígena, o que compromete a qualidade e os objetivos do curso.

Nossa querida professora Socorro, ela foi a idealizadora, ela que tinha uma formação diferenciada, não só na formação acadêmica, mas também a formação nas aldeias, tanto é que ela morou um bons tempos nas comunidades Karajá, né? Então tinha uma formação acadêmica e também essa formação de conexão com os diferentes mundos, então estando nas aldeias, ela tinha o olhar diferente dos outros professores indígenas que só fazem pesquisa sobre Indígenas, só que nunca morou [na aldeia]. Durante a sua pesquisa ficam pouco lá e tem professores que não gostam nem de estar nas aldeias então. Neste caso, quando cheguei aqui no curso, com essa energia torna de querer aprender o que acontece porque como aluno a gente não participa dessa organização do curso, né a gente, simplesmente estuda, no conselho a gente não participa e não é muito ativo nessa coisa. Só como professor a responsabilidade é muito grande, eu percebo que algo vem mudando e fortemente. Eu tenho já me confrontado com alguns professores daqui do curso, porque tem professores recém-chegados e que precisa ter essa formação de lidar como formador de professores indígenas. Essa visão né? Esquece que está na formação de professor. Então tenta fazer como acontece em diferentes cursos não indígenas. Nessa parte nessa parte? eu fico triste. Já falei que eu encontro professores, eu acho que a gente precisa ter mais diálogos entre nós e ter mais contato com o Princípio Pedagógico do curso que é PPC né? Eu acho que a gente tem que ler mais, tem que discutir mais o princípio do curso. É porque no começo a discussão era grande era muito forte sobre interculturalidade e é por isso que a gente entendeu. E ele é bom para nossas escolas, mas hoje a gente vê que tem comitê que não discute o que é interculturalidade. E eu já confrontei alguns alunos de diferentes comitês [e perguntei] ‘você estão entendendo? Estão compreendendo o que que é interculturalidade e transdisciplinaridade? Vocês sabem qual que é o eixo do curso?’. Aqui também eu discuti com os professores: ‘você estão esquecendo de discutir o eixo do curso. Que é sustentabilidade e diversidade?’. A gente está esquecendo de discutir isso? quem está chegando no curso tem que estudar sobre o princípio pedagógico, tem que saber (Tenywaawi, entrevista concedida em janeiro de 2025).

Tenywaawi enfatiza que a falta de alinhamento com os princípios do curso afeta diretamente a maneira como esses professores conduzem suas aulas. Ele observa que as práticas pedagógicas não têm refletido os valores e os princípios pedagógicos do curso da Educação Intercultural, que são a interculturalidade e a transdisciplinaridade. Além disso, ele aponta que esses professores não têm deixado claro os princípios do curso para os estudantes, o que pode gerar confusões e enfraquecer a proposta pedagógica.

Pessoas que estão ingressando recentemente a gente precisa formar. É porque eles são de outro mundo. São formados, mas que precisam ser formados para estarem na formação dos professores, eu acho que preciso de outra formação então nessa parte a gente vai ter que discutir porque precisa realmente de formação dentro dos princípios e eixos né do curso, né? Sempre, principalmente isso então, eles precisam eles merecem essa formação, a gente precisa oferecer essa formação (Tenywaawi, entrevista concedida em janeiro de 2025).

Diante disso, Tenywaawi tem defendido ativamente a necessidade de formação adequada para esses professores. Ele acredita que é fundamental que os docentes estudem sobre

os princípios pedagógicos da Educação Intercultural Indígena para que possam desempenhar suas funções de maneira coerente com os objetivos do curso. Segundo ele, somente com essa formação será possível garantir que as aulas sejam ministradas de forma apropriada e que os estudantes recebam uma educação que realmente atenda às necessidades e demandas das comunidades indígenas. Sua fala ressalta a importância de uma formação continuada e direcionada, que capacite os professores a entenderem profundamente a proposta do curso e a trabalhem de forma alinhada com os princípios que o sustentam, contribuindo para o fortalecimento da educação e das culturas indígenas.

De fato, o trabalho com a interculturalidade e a transdisciplinaridade representa um grande desafio para muitos professores não indígenas, especialmente porque a maior parte de sua formação acadêmica ocorreu a partir de uma estrutura disciplinar. Essa estrutura tradicional de ensino, predominante nas universidades, está alicerçada em uma visão de mundo que fragmenta o conhecimento em disciplinas isoladas e que, muitas vezes, não considera os saberes e práticas indígenas como partes legítimas e essenciais do processo educacional.

A interculturalidade exige que os professores sejam capazes de dialogar com diferentes sistemas de conhecimento, integrando os saberes tradicionais indígenas às abordagens acadêmicas. No entanto, a formação disciplinar recebida muitas vezes limita essa capacidade, pois ela prioriza um tipo de conhecimento que historicamente marginalizou ou ignorou as cosmovisões indígenas. Assim, os professores enfrentam a difícil tarefa de se distanciar de parte dessa formação para construir práticas pedagógicas que sejam mais contextualizadas em relação às culturas e comunidades indígenas.

Mônica Veloso, uma das professoras mais antigas do curso evidencia em seu relato essas dificuldades:

Eu acho que o desafio é constante. Por exemplo, a questão da disciplina é muito forte, eu acho que a disciplina ela tá muito presente então assim, vencer a barreira da disciplina para ser de fato um curso transdisciplinar já é uma dificuldade, né? Porque nós temos essa tendência de trabalhar com disciplina porque nós tivemos essa formação. Então eu acho que esse é um desafio, né o desafio de implementar a transdisciplinaridade ele continua sendo desafio, porque isso é um desafio. Acho que é diário para gente, sempre que a gente tá dando aula. A gente tem que se desafiar no sentido de trabalhar de fato com transdisciplinaridade. ‘Será que eu tô fazendo um curso transdisciplinar? O que que é um trabalho transdisciplinar?’ Por exemplo no início, muitas vezes a gente teve dois a três professores de áreas diferentes dando aula, muitas vezes, por exemplo, eu dei aula junto com o professor de história, junto com o professor de geografia, mas a gente enfrentava um desafio muito grande, não é porque você tem três professores na mesma sala, cada professor de uma área com a sua formação que você vai ter transdisciplinaridade. Não muitas vezes, você vai ter interdisciplinaridade, mas você não vai ter a transdisciplinaridade. Então foi sempre um desafio desde o início assim tudo que nós fizemos todas as propostas todas as

construções foi sempre tudo muito desafio, né? E ainda hoje é um desafio trabalhar com transdisciplinaridade, é um desafio. E essa questão de respeitar o conhecimento do outro respeitar a língua do outro é ainda um grande desafio e muitas vezes a gente faz as coisas sem perceber, né? Porque nós estamos dentro da nossa cultura, nós estamos aí totalmente permeados pela nossa cultura, envoltos na nossa cultura que a gente não percebe (Mônica Veloso, entrevista concedida em dezembro de 2024).

A maior parte dos professores não indígenas foi educada dentro de um sistema acadêmico eurocêntrico, estruturado em disciplinas rígidas e com pouca abertura para outras formas de conhecimento. Esse sistema frequentemente prioriza lógicas verticalizadas em relação as possibilidades de construção do conhecimento que desconsidera os saberes e as práticas tradicionais indígenas, o que dificulta a compreensão e o diálogo intercultural.

Por exemplo, a gente tem alunos no curso que eles são mais calados. Aí você pensa assim: ‘nossa, eles quase não falam eles são caladinhos’. Mas por quê? Porque na cultura deles, eles vão falar quando eles receberem a palavra. Então quando alguém disser para eles: ‘olha sua vez você vai falar agora. O que que você pensa sobre isso?’, eles vão falar. Então se nós professores não chamarmos né? Se nós não dermos a fala, vamos dizer assim entre aspas, eles não vão falar. Eles não vão participar, não porque não querem ou não porque não gostam, não porque não tem o que falar. Acontece que é um modo diferente de lidar com a linguagem, né? É um modo diferente de aprender é um modo diferente se posicionar né? Então tudo isso a gente precisa cuidar, né? Tudo isso a gente precisa estar atento, então, por exemplo o povo Javaé, o povo deles são mais diretos na forma de falar. Normalmente eles vão mais diretamente, eles têm algo para te dizer, eles vão mais de forma mais direta, eles vão ser mais incisivos na forma de falar. Já os povos Tupi, por exemplo, eles já são um povo que vão te falar, mas eles vão falar de uma maneira mais lenta, eles vão construindo o que eles estão falando. Eles vão chegando devagarzinho, eles vão fazer toda uma contextualização para chegar aonde eles querem falar para você. Né? Então tudo isso você tem que estar atento as formas de falar as formas de aprender as formas de divulgar o conhecimento tudo. Isso é desafio para a gente a gente, tem que estar atenta a tudo isso (Mônica Veloso Borges, entrevista concedida em dezembro de 2024).

Nesse sentido, esse processo não é fácil. Professores não indígenas muitas vezes enfrentam resistência interna ao tentar superar posturas culturais profundamente enraizadas em sua formação acadêmica. A interculturalidade e a transdisciplinaridade vão além de conceitos teóricos; elas demandam uma prática pedagógica que seja sensível às especificidades culturais dos povos indígenas, valorizando suas línguas, histórias, cosmologias e modos de vida. A professora Mônica também aponta para as grandes diferenças culturais e de conhecimentos:

A gente deve estar atento a outras línguas e as outras formas de conhecimento, né? As outras formas de saber as outras formas de ensinar e entender que são formas diferentes são mundos diferentes, não necessariamente melhor. A gente precisa entender também de respeitar as diferenças, né? Então, por exemplo, a gente teve desde o início do curso o desafio de trabalhar com as origens. De onde nós viemos? De onde nós somos? Então, por exemplo, nas primeiras aulas foi assim, discussões muito interessantes sobre essa história de o nosso parentesco, né o nosso grau de parentesco com os primatas, né várias vezes eles fizeram brincadeira. “Ah não professora. Você é parente do macaco? Eu não sou parente do macaco não”, porque para eles essa teoria, né de formação de nascimento, né de surgimento não faz sentido,

vários povos surgiram de aves, de borboleta ou de outros animais, ou como Karajá, que surgiram do fundo do rio, né? Então assim eles têm outras, outras formas de explicar sua presença no mundo (Mônica Veloso Borges, entrevista concedida em dezembro de 2024).

O relato da professora Doutora Mônica Veloso Borges traz uma dimensão prática a esses desafios, mostrando como as diferenças culturais e epistemológicas podem gerar momentos de estranhamento e aprendizado mútuo. A resistência dos estudantes indígenas à teoria evolucionista, por exemplo, evidencia como certas explicações científicas podem entrar em choque com as narrativas de origem profundamente enraizadas nas cosmovisões indígenas. Esse exemplo ilustra a importância de os professores do curso de reconhecerem e respeitarem essas diferenças, sem impor uma visão hierárquica entre saberes, mas buscando construir um espaço de diálogo e troca.

Esse relato também reforça que a interculturalidade sinaliza para que o professor não indígena esteja aberto a questionar sua própria visão de mundo, reconhecendo que existem múltiplas formas de explicar a existência, todas igualmente válidas e legítimas a partir de seus contextos culturais. A brincadeira feita pelos estudantes Tapirapé sobre o parentesco com macacos, por exemplo, não é uma simples rejeição da teoria evolucionista, mas uma reafirmação de sua própria identidade cultural e de sua compreensão do mundo.

Para que esses desafios sejam enfrentados, o professor Tenywaawi defende que é essencial que os professores indígenas também tenham acesso a processos formativos continuados que os ajudem a compreender e aplicar os conceitos de interculturalidade e transdisciplinaridade em suas práticas pedagógicas. Também é fundamental que as instituições educacionais que oferecem cursos de Educação Intercultural reconheçam essas necessidades e ofereçam suporte aos docentes, promovendo espaços de formação e reflexão que valorizem tanto os saberes tradicionais quanto as demandas do ensino. De acordo com Tenywaawi,

sobre essa questão que pessoas que estão ingressando recentemente [como docentes] a gente precisa formar. É porque eles são de outro mundo. São formados, mas precisam ser formados para estarem na formação dos professores, eu acho que precisam de outra formação, então nessa parte a gente vai ter que discutir porque precisa realmente de formação. Eles precisam eles merecem que essa formação. Então e eles não estão tendo então a gente precisa oferecer essa formação para eles. (Tenywaawi Tapirapé, entrevista concedida em janeiro de 2025).

Portanto, o desafio de trabalhar com a interculturalidade e a transdisciplinaridade não é apenas individual, mas coletivo, envolvendo tanto os professores quanto as instituições de ensino. Superá-lo é essencial para que a Educação Intercultural Indígena possa cumprir seu

papel de transformar a educação em um espaço de valorização e fortalecimento das culturas indígenas e da importância da diversidade cultural e do diálogo entre diferentes saberes.

Um dos outros grandes desafios enfrentados pela Educação Intercultural Indígena está relacionado ao diálogo com as Secretarias de Educação (SEDUCs). O Núcleo Takinahakỹ, desde sua criação, tem se mostrado aberto para receber as SEDUCs e estabelecer um diálogo efetivo, com o objetivo de garantir a valorização e o fortalecimento da educação escolar indígena diferenciada. Contudo, nem todas as SEDUCs estão dispostas a dialogar de forma respeitosa e a compreender as especificidades e necessidades desse modelo educativo.

Os professores indígenas, formados no curso de Educação Intercultural, são preparados para construir uma educação bilíngue, intercultural e diferenciada, que valoriza as línguas, culturas, cosmologias e saberes dos povos indígenas. Essa formação é essencial para atender às demandas das comunidades indígenas e garantir que o processo educativo esteja alinhado às suas realidades. No entanto, muitas vezes, as SEDUCs chegam com imposições que desconsideram esses aspectos fundamentais, levando materiais didáticos padronizados e currículos rígidos, baseados em perspectivas eurocêntricas.

Essas imposições representam uma forma de desrespeito aos conhecimentos e às práticas indígenas, além de enfraquecer a autonomia das comunidades na construção de uma educação que reflita suas identidades e valores. Ao impor materiais didáticos que não dialogam com a realidade indígena e currículos que desconsideram a diversidade cultural e linguística, as SEDUCs acabam perpetuando um modelo de educação homogêneo, que não atende às necessidades dos povos indígenas e ignora o trabalho desenvolvido pelos professores formados no curso. Sam Amilton revela que tem sempre resistido a essas imposições da SEDUC de seu estado do Mato Grosso.

Mas assim mesmo o setor [a SEDUC] que não respeita. Eles querem que a gente trabalhe a disciplina que eles têm lá, com a História, a Geografia, na verdade é assim no meu município. Sempre falo para eles respeitarem a escola diferenciada, escola indígena. Os professores têm que trabalhar do jeito que eles quer. Nós temos história, nós temos ciência, o conhecimento, matemática. Agora estamos no tempo seco, sabemos que é preparação para caçada na queimada. Isso é o conhecimento geográfico. E nós sabemos também o tempo, o mês certo, o tempo certo para iniciação de chuva. Nós temos conhecimento, isso é Geografia. Por causa disso, [das imposições da SEDUC] a maioria do povo indígena está perdendo o seu conhecimento e a história. E isso como eu tô aqui na UFG, o Núcleo é muito bom. E na verdade, por isso eu digo, a Educação Intercultural me ajudou muito no meu município. Eu sempre tô cobrando, mandavam tanto livro pra gente, de história, português- eu falei, não, daqui para frente vocês não podem mandar os livros. Os professores que estão aqui, ele já foi habilitado, já fizeram magistério, já foi treinado para ser o professor. Nós temos história, nós temos matemática, nós temos geografia, ciência, nós temos conhecimento em geral, para que nós vamos ouvir sobre o Descobrimento do Brasil?

Nós antes disso, nós temos história. Nós temos que fortalecer o conhecimento do nosso povo, da nossa comunidade. E eu quero que você respeite a escola diferenciada, porque está na Constituição Federal. Então carta magna tá lá e eles tem que respeitar. Aí eu defendo os professores. Os professores estão dando aula como a realidade da escola diferenciada e transmitido o conhecimento: dança, canto, história, brincadeira, festa da nossa cultura e tiver luto. Se alguém falecer mais próximo da nossa aldeia, da nossa família mais próxima, a escola fica parada. Quando a criança falece 3 dias, fica parado (Sam Amilton, entrevista concedida em julho de 2024.).

A Secretaria de Educação do Mato Grosso (SEDUC-MT) é considerada uma das mais conservadoras no que diz respeito ao reconhecimento e ao diálogo com a Educação Intercultural Indígena. Historicamente, a SEDUC-MT nunca manteve qualquer tipo de diálogo significativo com a Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG), apesar das repetidas tentativas do Núcleo Takinahakỹ de estabelecer uma ponte para discutir as necessidades e especificidades da educação escolar indígena. Tenywaawi fala um pouco sobre essas questões.

Bom, a Seduc de Mato Grosso nunca concordou. Se não me engano a Seduc participou da reunião aqui do curso uma vez. Desde 2007 para cá, sempre tem as reuniões organizadas pelo curso de onde convidam a representação da Seduc dos estados dos quais os indígenas vêm. Mato Grosso chama o Mato Grosso, Goiás, Maranhão, Tocantins. São de onde os indígenas fazem parte, e o Mato Grosso nunca participou. Muito difícil, quer dizer, nunca concordaram, o que o que eles alegavam e alegam ainda que o curso onde os indígenas de Mato Grosso têm que fazer é no próprio estado e não no Estado de Goiás (Tenywaawi, entrevista concedida em janeiro de 2025).

Além disso, a professora Mônica destaca um grande desafio que acaba se tornando bastante complexo:

Porque hoje o grande desafio é o seguinte, os nossos alunos, eles reclamam disso, né? Talvez eles tenham falado nas entrevistas. Um problema hoje é que eles têm uma formação transdisciplinar, mas eles precisam atuar numa escola que é disciplinar. Né? Então, eles têm uma formação transdisciplinar em que a gente trabalha tema contextual, não tem divisão entre disciplina então você trabalha com o tema contextual, você trabalha os conhecimentos de todas as áreas do saber né? Essa é a proposta tá transdisciplinaridade, mas as SEDUCs dos estados dizem que tem que trabalhar por disciplina, né? Então eles têm uma formação transdisciplinar, mas na hora da aula, eles têm que dar aulas muitas vezes, na maioria das escolas com a disciplina. Né? E aí tem uma aula lá na sexta-feira, 50 minutos de aula quando as línguas indígenas deveriam estar na escola o tempo todo. Ou então tem uma disciplina lá que é arte indígena quando a arte deveria estar na escola o tempo todo, né? Então é um grande desafio. Hoje essas escolas, elas são disciplinares elas obrigam os professores a trabalhar de forma disciplinar quando eles estão tendo? quando eles já têm uma formação transdisciplinar. Então isso é um choque. É uma formação que não está em sintonia com a escola. Muitas vezes o problema é porque a escola não tem um projeto político pedagógico transdisciplinar então falta para a escola esse projeto, mas muitas vezes, é porque mesmo tendo esse projeto os indígenas não são permitidos, né, a Seduc não aceita. Os professores têm uma outra questão também é que muitas vezes eles estão aqui, mas as aulas já estão começando. Então as aulas deles já estão começando, eles já teriam que tá dando aula, mas eles estão aqui. Né? Então eu sei por exemplo de escolas que receberam visita de secretário de educação de gente da Seduc foi lá ‘uai, cadê o professor?’ ‘professor não tá aqui não, a pessoa tá em Goiânia.

Tá estudando se formando'. Né, então assim é esse é um grande desafio, né? (Mônica Veloso Borges, entrevista concedida em dezembro de 2024)

O relato da professora Mônica Veloso Borges destaca uma das tensões mais complexas enfrentadas pela Educação Intercultural Indígena: o choque entre a formação transdisciplinar oferecida pelo curso e o modelo disciplinar rígido que predomina nas escolas, imposto pelas Secretarias de Educação (SEDUCs). A falta de sintonia entre as diretrizes da formação intercultural e as políticas educacionais estaduais aponta dois grandes desafios práticos: a ausência de Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) transdisciplinares nas escolas indígenas e a resistência das SEDUCs em aceitar metodologias diferenciadas que valorizem as línguas, artes e culturas indígenas de forma contínua, e não apenas como disciplinas pontuais. Além disso, a sobreposição entre o período de formação dos professores na universidade e o calendário escolar é outro problema que gera conflitos, evidenciando a necessidade de intensificar os diálogos entre as instituições.

Esse desafio evidencia a importância de fortalecer o diálogo entre o Núcleo Takinahakỹ, as comunidades indígenas e as SEDUCs, promovendo uma escuta ativa e respeitosa. É fundamental que as SEDUCs compreendam que não se trata apenas de incluir conteúdos sobre os povos indígenas no currículo, mas de construir, de forma conjunta, propostas educativas que respeitem e valorizem a diversidade cultural e os saberes ancestrais, garantindo uma educação de qualidade e significativa para os povos indígenas.

O curso de Educação Intercultural Indígena enfrenta desafios significativos relacionados aos usos das línguas, reflexo da grande diversidade linguística e cultural entre seus estudantes. Para alguns, como para os Tapuia e os Xakriabá, a língua portuguesa é a primeira língua, enquanto para outros povos as línguas indígenas são suas primeiras línguas. Essa diversidade linguística enriquece o curso, mas também apresenta desafios que demandam atenção.

Sariuri Yawalapiti explica que ao chegar no curso, a sua maior dificuldade foi a língua portuguesa: *“é, para mim, né, para a minha pessoa, não foi tão difícil chegar aqui, mas sim falar um pouco na língua portuguesa”* (entrevista concedida em julho de 2024). Alguns estudantes quando chegam no curso e o português é sua segunda língua enfrentam dificuldades para ler, escrever textos e se comunicar, mas essas dificuldades são mediadas pelos professores do curso, para que os estudantes consigam desenvolver suas habilidades na língua portuguesa de forma mais contextualizada.

O acompanhamento docente busca respeitar o ritmo de aprendizagem de cada estudante, promovendo estratégias pedagógicas que valorizam tanto a oralidade quanto a escrita. O português é utilizado como língua intercultural no curso, sendo essa a dinâmica de funcionamento desde sua criação, apesar dos desafios enfrentados. No Projeto Pedagógico de Curso- PPC (2019), estão previstas sete etapas de estudos voltadas para o ensino do português intercultural.

De acordo com o PPC (2019), o curso de Educação Intercultural considera a realidade sociolinguística dos povos indígenas envolvidos, abordando tanto as políticas linguísticas voltadas para a revitalização e o fortalecimento das línguas maternas nas comunidades quanto aquelas relacionadas às práticas pedagógicas. Enquanto, no contexto comunitário, a política linguística busca manter a língua originária, no ambiente educacional, ela pode assumir diferentes modalidades, como bilinguismo, trilinguismo ou outras formas, conforme as necessidades e especificidades de cada comunidade.

O curso, em respeito aos princípios de interculturalidade e valorização das especificidades culturais, incentiva que esses estudantes elaborem e apresentem seus trabalhos na língua materna, especialmente o Projeto Extraescolar. Além disso, busca proporcionar um espaço no qual as línguas indígenas sejam reconhecidas como línguas de produção e transmissão de conhecimento. Dessa forma, ao incentivar que os estudantes expressem seus saberes em sua própria língua, o curso contribui para o fortalecimento da identidade cultural e para a revitalização das tradições orais.

Por outro lado, estudantes cuja primeira língua é uma língua indígena, muitas vezes entram no curso com o objetivo de melhorar seu domínio da língua portuguesa, tanto na oralidade quanto na escrita. No entanto, como será exposto abaixo, alguns estudantes entram no curso e se assustam, pois acreditavam que o curso estaria centralizado na língua portuguesa e se queixavam disso.

Bruce Kuikuro, em seus relatos, destacou que insistia muito para que os professores façam a correção de textos em língua portuguesa, até que compreendeu a importância dos princípios do curso.

minha expectativa era aprender a língua portuguesa. A gente até fala bem, agora escrever, a gente tem muita dificuldade, mas eu continuo insistindo para os professores corrigir a nossa escrita eu fico insistindo, porque para a gente, pra entrar aqui quem assinou foi a liderança, o cacique, porque eles confiaram a gente pra entrar aqui, então pra isso, a gente se cobra muito, eu particularmente, eu me cobro, eu eu tô aqui não é à toa, eu tô aqui por minha comunidade com meu povo, então tem que levar

alguma coisa pra eles, ou seja, o resultado. Eu tô aqui, por exemplo, pra aprender a falar com prefeito, com autoridades, o presidente outras coisas, né. [Para isso] você tem que dialogar bem, você tem que saber se comunicar bem, você tem que oficializar alguma coisa quando você pede alguma coisa pra comunidade, e que o vereador e prefeito pedem um documento oficial: ‘você tem que oficializar pra mim o que vocês estão precisando’, então pra isso a gente tem que aprender a escrever o português corretamente. E ainda eu estou assim pensando, será que eu estou certo ou estou errado? Uma vez na sala de áudio eu falei isso né aí uma colega levantou falou que eu não estou entendendo o princípio de cursos, aí agora estou eu acho que estou desde 2021, tipo há quatro anos, e agora que estou começando eu estou começando mais entender né os princípios do curso, mas ainda assim, não me convenceu de não corrigir a minha escrita de português porque a gente está aqui a para aprender é cultura dos povos outros povos e também a cultura não indígena (Bruce Kuikuro, entrevista concedida em julho de 2024).

É importante destacar que o curso possui, como previsto no PPC (2019) e em sua matriz curricular, um considerável número de temas contextuais que abordam a língua portuguesa. No entanto, a abordagem adotada não se centra no ensino prescritivo, mas sim ao uso das diferentes línguas dentro de uma perspectiva transdisciplinar. Dessa forma, exigir dos estudantes o uso da língua portuguesa como o falante de português como primeira língua usa configura-se como uma imposição que desconsidera a diversidade linguística presente no contexto intercultural.

Os docentes realizam correções e ensinam a língua portuguesa, mas sem imposição, respeitando os processos de aprendizagem e a valorização das línguas indígenas e também do português indígena, como suas diversas variações. Essa prática está relacionada aos princípios de interculturalidade e transdisciplinaridade do curso, que buscam evitar a hierarquização dos saberes e respeitar as diferentes formas de expressão.

Outra dificuldade enfrentada pelos estudantes do curso de Educação Intercultural Indígena é a saudade da família quando eles se deslocam para Goiânia para estudar. Esse sentimento é especialmente marcante, já que muitos deles vêm de comunidades indígenas onde os laços familiares e comunitários são muito fortes, desempenhando um papel central na vida cotidiana. Mabiore Karajá, estudante do povo Karajá, explicou sobre isso em seu relato: *o desafio que tenho mesmo é da distância da família mesmo, sentir falta da família quando acontece algo, que nós sentimos isso. Que alguém que morre na aldeia, que alguém fica adoecido da família e nós fica assim, bem triste.*

Ao deixarem suas aldeias para se dedicarem aos estudos, os estudantes não apenas se afastam fisicamente de seus familiares, mas também do apoio emocional e da convivência cultural com que estão acostumados. A distância pode ser ainda mais desafiadora para aqueles que têm filhos ou familiares dependentes, aumentando o peso emocional da separação.

Além disso, a adaptação ao contexto urbano de Goiânia, com suas dinâmicas sociais e culturais tão distintas, pode intensificar o sentimento de isolamento. Muitos estudantes relatam que, mesmo com o apoio da universidade e dos colegas, a saudade da família e da comunidade permanece como um desafio constante durante o período de formação.

O luto é outro fator importante que atravessa a vida dos estudantes do curso de Educação Intercultural Indígena. A perda de um familiar gera um impacto profundo no emocional e psicológico dos estudantes. Esse processo de luto, que varia conforme as práticas culturais de cada povo, é amplamente respeitado pelo curso, que busca não interferir nesse momento sensível, permitindo que cada estudante viva e processe a dor de acordo com as especificidades culturais e espirituais de sua comunidade.

No entanto, esse respeito e compreensão do luto também traz desafios para os estudantes. Quando ocorre a morte de um familiar, os estudantes precisam retornar às suas aldeias para estar com seus parentes e cumprir com os rituais de luto. Esse retorno, embora essencial para o processo de cura e para a manutenção dos vínculos familiares e culturais, acaba levando os estudantes a perderem parte significativa dos Temas Contextuais oferecidos no curso, assim como revela o estudante do povo Xakriabá, Durkwa Krêka:

Um dos desafios que tem é a vinda da gente para cá, para Goiânia. Principalmente como já aconteceu comigo, em duas etapas diferentes, de a gente ter perdido parente. Já aconteceu de eu estar aqui estudando, faltando uma semana para eu terminar e eu perder um parente e eu ir embora. Porque tem muitas pessoas que estão aqui que ficam um dia de luto e no outro dia já estão em sala de aula. E para mim é diferente. Eu não vou conseguir mais estudar. Não tem como eu ficar um dia de luto e no outro dia eu estar estudando. Quando acontece com meus parentes, como já aconteceu de eu perder parente muito próximo, estando aqui, e eu ter que viajar e ir embora. E já teve vezes de eu estar lá e de vir para cá, para a etapa e falecer um parente meu próximo antes de eu vir. Faltando dois dias para eu vir. Então, não tinha como. Não tinha como eu vir. E acabava que eu ficava lá e perdía uma etapa inteira. E eu perdía vários temas. Aí ficava difícil, porque primeiro vem o meu povo, depois a universidade. Eu não passo por cima da situação cultural do meu povo. Ou de uma questão da religiosidade do meu povo para poder agradecer, para poder vir para a universidade. Eu não passo por cima disso. Primeiro o meu povo, depois a universidade (Durkwa Krêka, entrevista concedida em julho de 2024).

A ausência durante esses períodos de luto pode resultar em lacunas no aprendizado, principalmente no que se refere aos conteúdos que exigem continuidade. Isso traz uma dificuldade adicional, pois os estudantes, ao retornarem, muitas vezes enfrentam um processo de reintegração ao curso e ao ritmo de estudos, o que pode atrasar ou dificultar o progresso acadêmico.

Durkwa acredita que é possível uma solução:

Quando acontecessem esses casos, acho que uma das maiores coisas que a gente pensa é que ele poderia arrumar um jeito de fazer uma estação remota para que a gente não pudesse perder o tempo e fazer os trabalhos para poder entregar. Porque mesmo a gente fazia de casa, onde tem internet e essas coisas. Hoje em dia poucos não tem internet. Daria para fazer. E isso é um dos desafios que tem. (Durkwa Krêka, entrevista concedida em julho de 2024)

O curso sempre se mostrou sensível e respeitoso com o processo de luto e as especificidades de cada estudante, mas Durkwa defende que talvez seja importante repensar a questão da ausência dos estudantes que tiverem que se ausentar por conta do luto, para que haja um suporte institucional que auxilie na recuperação do conteúdo perdido por meio de atividades remotas, o envio de materiais didáticos, gravações de aulas e a flexibilização de prazos para entrega de atividades garantindo que os estudantes possam acompanhar os temas abordados sem prejuízo acadêmico.

A Educação Intercultural enfrenta inúmeros desafios devido à diversidade de realidades e experiências dos povos indígenas. As questões culturais, a transdisciplinaridade, as dificuldades com as línguas e os processos emocionais como o luto são apenas algumas das complexidades que emergem no cotidiano dos alunos. No entanto, apesar dessas dificuldades, o curso de Educação Intercultural segue em constante processo de diálogo, buscando sempre a participação ativa e a colaboração dos estudantes nas discussões que envolvem o desenvolvimento e a continuidade do curso.

A método colaborativo e de diálogo adotado pelo curso é fundamental para que a construção do saber se dê de maneira compartilhada. A participação dos estudantes nas decisões pedagógicas e na troca de experiências entre os diversos povos e saberes é um elemento central. Os diálogos garantem que o curso seja atualizado continuamente com base nas necessidades e nas perspectivas de quem dele participa. Os estudantes, ao trazerem suas vivências e desafios, ajudam a moldar o currículo e a metodologia, permitindo que o curso leve em consideração a pluralidade das culturas indígenas.

Além disso, a colaboração entre professores e estudantes fortalece o vínculo entre teoria e prática, permitindo que os conteúdos abordados na sala de aula sejam aplicados diretamente nas realidades de suas comunidades. A construção do conhecimento se torna, assim, uma via de mão dupla, na qual tanto os educadores quanto os educandos são responsáveis pelo processo formativo. Esse desenvolvimento mútuo é importante para o aprimoramento do curso, pois asseguram que a Educação Intercultural não se limite a uma abordagem rígida e desconectada

da realidade indígena estando sempre em sintonia com os anseios e desafios das comunidades indígenas.

A colaboração dos estudantes é essencial para a construção contínua do curso, pois fortalece os laços entre a universidade e as comunidades indígenas, respeita a diversidade de saberes e possibilita uma educação que realmente dialogue com a cultura e a história dos povos que dela participam. É por meio desse diálogo constante e dessa colaboração que a Educação Intercultural se mantém relevante e capaz de atender às necessidades dos estudantes e de suas comunidades.

3.6 Uma análise dos impactos sociais da Educação Intercultural nas realidades dos povos indígenas

A Educação Intercultural Indígena, que integra saberes indígenas com conhecimentos acadêmicos, tem gerado impactos significativos não apenas na educação escolar indígena, mas também nas comunidades indígenas e na própria universidade. No campo da educação escolar indígena, esse tipo de ensino tem se mostrado essencial para fortalecer a identidade cultural dos povos indígenas, especialmente no que diz respeito à valorização das línguas maternas, tradições e modos de vida. Os estudantes que se beneficiam dessa educação tornam-se agentes de transformação em suas comunidades, contribuindo para a revitalização e valorização de seus saberes, ao mesmo tempo em que adquirem as ferramentas para navegar no mundo contemporâneo.

Nos relatos dos estudantes, é possível perceber que a Educação Intercultural Indígena contribui para a construção de um modelo educacional que respeita as especificidades culturais, ao mesmo tempo em que prepara os alunos para os desafios do mercado de trabalho e das instituições públicas. A transdisciplinaridade e o ensino bilíngue que caracterizam o curso são fundamentais para criar um espaço de aprendizado que não apenas respeita, mas também incorpora as vivências dos povos indígenas. Isso, por sua vez, gera um impacto social ao formar profissionais que atuam como lideranças e multiplicadores de conhecimento nas próprias aldeias, ampliando a capacidade de autogestão e de negociação com as políticas públicas.

Além disso, a Educação Intercultural Indígena também reverbera positivamente nas comunidades, que se tornam mais autônomas e fortalecidas pela formação de novos líderes, professores e agentes de mudança. A presença dessas lideranças nas comunidades é um fator

importante de transformação social, já que eles se tornam mediadores entre os saberes indígenas e as demandas contemporâneas, como saúde, educação e sustentabilidade.

Por fim, a própria universidade é impactada por esse processo. A presença de estudantes indígenas e suas perspectivas culturais enriquecem o ambiente acadêmico, trazendo novas abordagens e visões de mundo que desafiam a hegemonia do conhecimento eurocêntrico. Além disso, o curso impacta diretamente nas ações políticas de ações afirmativas da UFG. Por conta da luta dos estudantes e docentes indígenas, a universidade se viu na necessidade de criar políticas de ações afirmativas e outras políticas importantes que pensam na diversidade. A professora Mônica Veloso Borges fala um pouco sobre isso em seu relato.

a chegada de todos esses povos, né com as suas diferentes línguas com as suas culturas. Isso foi fazendo a universidade. Perceber né? Essa diversidade perceber essa diferença, né perceber a necessidade de ter um outro olhar, né de ter uma outra forma de tratar esses povos e assim em todos os sentidos, né? Então por exemplo pensando na questão do sistema, o sistema que nós temos na UFG para lançamento de nota para organização dos dados. Ele não é um sistema adequado para o nosso curso. Né? Então a UFG que ainda não pensou sobre isso precisa pensar tá começando a pensar e precisa pensar. porque precisa ter uma política específica para precisa ter um sistema específico para nós, porque o sistema que tem na UFG é um sistema para turmas anuais as nossas turmas elas são por semana, né? Então essa questão do sistema e outras várias, né? Por exemplo o próprio, por exemplo o Restaurante Universitário, ele teve que se reorganizar. Para receber esses indígenas ali, né? Repensar um pouco o alimento ofertado. Né, então assim foram feitas várias reuniões com os indígenas várias reuniões com os representantes para inserir então, por exemplo, eles gostam bastante de peixe então trazer mais peixe. Né? Tem mais peixe no cardápio, agora ofertar mais mandioca, ofertar mais batata doce que são coisas que eles gostam que eles comem, né? Então a UFG ela foi aos poucos ela foi inserindo no seu dia a dia aspectos que ela foi observando que foi aprendendo com o curso, né? Isso não foi fácil, né? Não é fácil ainda, mas aos pouquinhos a gente vai tendo mudanças (Mônica Veloso, entrevista concedida em dezembro de 2024).

Assim, a Educação Intercultural Indígena demonstra, por meio de evidências quantitativas e qualitativas, seu impacto social profundo, não apenas na formação educacional, mas também no fortalecimento das comunidades indígenas e na transformação das próprias estruturas acadêmicas.

O que mais gera impactos sociais significativos no contexto da Educação Intercultural Indígena é a formação de professores e pesquisadores indígenas. Esses profissionais possuem um grande papel na transformação de suas comunidades, na valorização de suas culturas e na mediação entre os conhecimentos tradicionais e o mundo contemporâneo.

A formação de professores indígenas é fundamental porque eles não apenas ensinam nas escolas, mas também se tornam líderes em suas comunidades. Ao serem capacitados em uma perspectiva intercultural e transdisciplinar, esses professores levam para as aldeias práticas

pedagógicas que valorizam a língua materna, as tradições e os saberes locais. Essa valorização fortalece a identidade cultural das novas gerações.

Já a formação desses professores como pesquisadores indígenas também é essencial para gerar impactos sociais profundos. Esses pesquisadores desenvolvem estudos que partem das demandas e especificidades de suas comunidades, contribuindo para a construção de conhecimentos que têm relevância direta para a realidade local. Por exemplo, suas pesquisas podem abordar a revitalização das línguas indígenas, o fortalecimento de práticas culturais tradicionais, ou a análise crítica de políticas públicas que afetam seus povos. O impacto dessas pesquisas é duplo: por um lado, elas oferecem soluções práticas para problemas enfrentados pelas comunidades; por outro, elas desafiam paradigmas acadêmicos convencionais, contribuindo para a descolonização do saber.

Mabiore Karajá, estudante do curso, traz em seus relatos que um dos seus grandes objetivos é escrever sobre a história do seu povo. Ele relata “um dia nós vamos chegar lá e nós vamos escrever uma história, um livro e registrar. Alguns colegas estão querendo fazer isso com a pesquisa do Projeto Extraescolar e estágio, aí um dia vamos demonstrar isso dentro daqui da universidade” (Mabiore Karajá, entrevista concedida em julho de 2024).

Esses professores e pesquisadores retornam às suas aldeias e aplicam o que aprenderam, seja na sala de aula, seja no desenvolvimento de projetos comunitários. Por exemplo, um professor indígena pode usar sua formação para implementar um currículo bilíngue em sua escola, enquanto um pesquisador indígena pode documentar histórias orais e tradições culturais que estavam em risco de desaparecimento. Essas ações têm um impacto direto e positivo, promovendo a sustentabilidade cultural e social das comunidades.

primeiro, meu plano era dar sequência, fazer um mestrado, um doutorado em línguas, né? Mas vejo que o tempo não vai dar mais pra mim fazer porque eu tenho outras prioridades pro meu povo, né? Uma delas acho que já vou deixar bem claro assim que eu terminar meu Extraescolar é fazer um mapa, porque nós fomos tirados de nossa região, então eu tô fazendo um mapa que começa desde o início de onde o povo tava, por onde foram descendo, pra atravessar até chegar onde a gente tá. Que é contar um pouco da nossa história. Uma delas é dar sequência mesmo no ensinamento do idioma materno lá no meu povo. Se puder acho que é fazer um intercâmbio com outros parentes, pra levar pra lá pra poder começar a ensinar. E esse é o meu plano. Talvez fazer outra nova aldeia no formato do que era antigamente o aldeamento do Xacriabá e que nesse novo aldeamento a gente pudesse falar só no idioma, pra cada vez mais falar no idioma. Ou uma escola, né? Fazer tipo uma escola lá que fosse só para o idioma e não pro português. Esse seria meu plano, né? Pro futuro, tanto que eu já falei isso pro meu povo, que minha vontade era essa. Morar mais isolado. Isso sempre esse é o meu plano, isso nunca sai da minha cabeça. Poder incentivar o idioma e várias práticas culturais como as danças, canto e tudo mais. (Durkwa Krêka, entrevista concedida em julho de 2024)

A fala de Durkwa reflete a importância da luta pela valorização cultural, pela identidade e pela memória coletiva de um povo. Por meio da pesquisa, Durkwa expressa a necessidade de reconstruir a trajetória histórica de seu povo por intermédio da elaboração de um mapa que documente o deslocamento forçado dos Xakriabá. Esse mapeamento não é apenas um ato simbólico, mas uma reivindicação de memória e território, essenciais para a afirmação identitária e a luta por direitos. Recuperar a história de onde vieram e como chegaram ao lugar onde estão hoje é fundamental para retomar a história de resistência do seu povo.

A história de Durkwa evidencia que o trabalho desses professores como pesquisadores gera impactos profundos em sua comunidade, na valorização da memória histórica, no fortalecimento da identidade cultural e na revitalização de práticas e saberes ancestrais. Ao assumir o papel de documentar a trajetória histórica de seu povo, Durkwa não está apenas recuperando acontecimentos do passado; ele está construindo um recurso pedagógico e cultural que servirá como base para a educação das futuras gerações. Essa iniciativa demonstra como a atuação de professores indígenas enquanto pesquisadores vai além da academia, alcançando diretamente as necessidades de sua comunidade.

O impacto do trabalho de Durkwa também se manifesta no esforço pela revitalização e promoção da língua materna. Sua proposta de criar uma aldeia ou escola onde a língua indígena seja a única utilizada reflete um compromisso em reverter o processo de apagamento cultural promovido ao longo da história. Além disso, o trabalho de Durkwa como pesquisador tem um efeito de incentivar outros membros de sua comunidade a valorizarem suas raízes e a buscarem meios de fortalecer sua cultura.

Portanto, a formação de professores e pesquisadores indígenas é um dos aspectos mais marcantes da Educação Intercultural Indígena, pois gera impactos sociais profundos que vão desde o fortalecimento das comunidades até a transformação das estruturas acadêmicas e políticas.

Sob essa perspectiva, a formação de professores e pesquisadores indígenas, fundamentada nos princípios da interculturalidade, se torna essencial na construção de novas bases epistêmicas e metodológicas que desafiem e revisem a escrita acadêmica, historicamente dominada por narrativas eurocêntricas. Conforme defendido por Catherine Walsh (2009) em sua concepção de interculturalidade crítica, essa abordagem não se limita à valorização superficial da diversidade cultural, mas busca questionar relações de poder e hierarquias profundamente enraizadas no conhecimento e nos métodos de produção historiográfica

ocidental. A interculturalidade crítica, portanto, propõe um diálogo horizontal entre distintas perspectivas, promovendo o reconhecimento e a valorização da diversidade epistêmica e das múltiplas formas de saber.

A partir desse contexto, compreender a formação de pesquisadores indígenas sob a ótica da interculturalidade crítica implica romper com os paradigmas colonialistas que historicamente marginalizaram as vozes indígenas e impuseram uma visão unilateral da história. A formação desses pesquisadores permite a produção de conhecimentos que incorporam cosmovisões, experiências históricas e saberes indígenas de maneira profunda e contextualizada.

Ao repensar as práticas pedagógicas e os currículos escolares, a interculturalidade crítica busca integrar narrativas indígenas, reconhecendo a importância de suas epistemologias. Isso requer uma escuta atenta às vozes indígenas e a valorização de suas contribuições, desafiando as noções ocidentais de objetividade e autoridade.

A formação de professores e pesquisadores indígenas, ancorada em princípios de interculturalidade crítica, não só reconfigura os fundamentos da escrita acadêmica, mas também promove impactos concretos nas comunidades indígenas e na sociedade em geral. Trata-se de uma prática que transcende os limites da academia, alcançando as bases da justiça social, da valorização cultural e da descolonização do conhecimento.

Smith (2011) enfatiza a importância crucial de os povos indígenas assumirem o protagonismo na pesquisa. A autora destaca que as comunidades indígenas têm reivindicado maior autonomia sobre os processos investigativos. Essa demanda reflete a necessidade de exercer maior controle sobre as questões que desejam explorar, ao mesmo tempo em que buscam gerar impactos significativos na educação e em suas comunidades. Nesse contexto, a pesquisa torna-se uma ferramenta fundamental para os processos de resistência e afirmação cultural dos povos indígenas. Por meio dela, essas comunidades fortalecem suas identidades e questionam narrativas oficiais, desconstruindo discursos que historicamente os marginalizaram.

Conforme aponta Smith (2011, p. 221), “quando os povos indígenas se tornam pesquisadores e não apenas os pesquisados, a própria atividade de pesquisa é transformada.” Nessa perspectiva, os povos indígenas deixam de ser tratados como informantes ou objetos passivos e passam a ocupar um papel ativo na construção de novas epistemologias e práticas pedagógicas. Ao se posicionarem como sujeitos da pesquisa, promovem o reconhecimento e a

valorização da diversidade de saberes e práticas que são essenciais para a preservação de suas culturas e para a criação de soluções sustentáveis. Essa mudança também fomenta uma maior equidade no processo de produção do conhecimento, enfrentando a histórica exclusão e apropriação indevida de seus saberes.

Essa abordagem dialoga diretamente com os princípios da decolonialidade, que, conforme descrito por Quijano (2005), busca desafiar a “Colonialidade do Poder” e as estruturas eurocêntricas que ainda permeiam as sociedades contemporâneas, buscando construir alternativas que valorizem os saberes e práticas dos povos historicamente subalternizados. Esse processo exige uma reconfiguração das relações de poder e do conhecimento, promovendo a pluralidade epistemológica e a justiça social.

De acordo com Mignolo (2021), a desobediência epistêmica é a resposta que precisamos construir para nos desvincularmos dessa ilusão colonial/moderna que gera a universalização do conhecimento, tornando invisíveis as histórias e os conhecimentos dos povos não-europeus. Dessa forma, o protagonismo indígena na pesquisa promove uma movimentação epistêmica decolonial, valorizando e legitimando os conhecimentos e experiências dos povos que foram historicamente subalternizados.

Nesse cenário, o protagonismo dos povos indígenas na pesquisa não é apenas um ato de resistência, mas também uma estratégia de transformação social e epistêmica. A autonomia na produção do conhecimento permite que essas comunidades documentem suas histórias, práticas culturais e visões de mundo de forma autêntica, rompendo com os padrões narrativos impostos pela colonialidade. Além disso, ao utilizarem a pesquisa como ferramenta, os povos indígenas passam a exercer maior controle sobre as políticas públicas que os afetam diretamente, podendo atuar ativamente na construção de soluções que atendam às suas demandas reais.

Essa transformação também reflete na educação escolar indígena, onde o fortalecimento de práticas pedagógicas interculturais e críticas possibilita a criação de currículos que integrem as cosmovisões e os saberes indígenas. Dessa maneira, os estudantes passam a se reconhecer naquilo que aprendem, reforçando a autoestima cultural e promovendo o pertencimento comunitário. A educação torna-se, assim, um espaço de resistência e reconstrução identitária, onde a história é contada pelos próprios protagonistas e novas gerações são formadas com base em valores e conhecimentos originários.

Nas comunidades, os impactos são igualmente significativos. A pesquisa indígena contribui para o fortalecimento das línguas indígenas, tradições e territórios, elementos essenciais para a continuidade das culturas. Além disso, fortalece a organização comunitária e promove a revitalização de práticas ancestrais, ao mesmo tempo em que abre espaço para inovações e adaptações que dialoguem com os desafios contemporâneos. O conhecimento gerado dentro dessas comunidades, quando legitimado por meio de processos de pesquisa autônomos, pode também influenciar políticas públicas mais voltadas para os povos indígenas.

Por fim, no âmbito universitário, o protagonismo indígena na pesquisa contribui para a desconstrução de estruturas acadêmicas tradicionalmente excludentes. A presença de pesquisadores indígenas nas universidades desafia os paradigmas eurocêntricos que ainda predominam no ambiente acadêmico, promovendo uma maior abertura para o diálogo intercultural e a colaboração horizontal entre diferentes epistemologias. Essa presença transforma as universidades em espaços representativos, capazes de produzir conhecimentos que não apenas reconhecem, mas também respeitam e valorizam a diversidade cultural e epistêmica.

A autonomia indígena na pesquisa não se limita à produção de conhecimento; trata-se de uma ferramenta poderosa que gera impactos sociais significativos, tanto no âmbito educacional, quanto na construção epistêmica. Ao ocupar esse espaço, os povos indígenas reafirmam sua identidade, resistem às imposições colonialistas e constroem um espaço em que suas vozes, saberes e culturas sejam plenamente reconhecidos e valorizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo evidenciar como a formação de professores e pesquisadores indígenas por meio da Educação Intercultural exerce impactos sociais na Educação Escolar Indígena, nas suas comunidades e na universidade. A partir dessa investigação, busquei entender como a formação superior intercultural contribui para a valorização dos saberes indígenas, o fortalecimento de suas identidades e a promoção de mudanças significativas nos contextos educativos e sociais das comunidades indígenas.

Para realizar essa análise, participei em atividades e processos formativos dentro do curso, o que me permitiu estar mais próxima da realidade vivida pelos estudantes do curso de Educação Intercultural. Além disso, conduzi entrevistas, que se mostraram essenciais para compreender as experiências e reflexões dos próprios sujeitos e sujeitas do curso. Esse processo foi particularmente importante, pois permitiu que os próprios professores indígenas e docentes do curso atuassem como colaboradores ativos da pesquisa, compartilhando suas vozes e vivências.

A participação direta dos sujeitos e sujeitas do curso foi fundamental para entender como a formação acadêmica tem reverberado em suas trajetórias pessoais e profissionais, e como eles percebem as transformações que ocorreram nas suas comunidades após a sua capacitação. Por meio dessas narrativas, pude compreender de forma mais profunda o impacto que esses professores, ao voltarem para suas aldeias, têm na promoção de uma educação escolar indígena contextualizada e voltada para a revitalização dos conhecimentos, saberes, culturas e tradições, como também na transformação dos processos educacionais.

Esta pesquisa representou um grande desafio, tanto no âmbito acadêmico quanto pessoal. Desde o início, a proposta de investigar os impactos da formação intercultural de professores indígenas exigiu um comprometimento profundo com o campo de estudo, demandando sensibilidade para compreender as diferentes realidades e vivências das comunidades envolvidas. Além disso, a necessidade de conciliar a pesquisa com outras responsabilidades acadêmicas e profissionais tornou o processo ainda mais desafiador.

Embora nesta pesquisa eu desejasse ter tido uma imersão ainda maior, possibilitando a condução de um estudo mais próximo dos estudantes, algumas limitações pessoais impediram que isso fosse plenamente realizado. No entanto, mesmo diante desses desafios, creio que a pesquisa conseguiu cumprir seus principais objetivos.

Por meio de participações em atividades formativas, conversas, entrevistas e visitas às aldeias, foi possível compreender os impactos sociais do curso de Educação Intercultural e sua grande relevância para a formação de professores indígenas. Os relatos dos participantes evidenciaram como essa formação tem fortalecido as identidades culturais e promovido mudanças significativas tanto nas práticas pedagógicas quanto na própria estrutura da Educação Escolar Indígena.

Além disso, a pesquisa permitiu observar como a presença de professores indígenas dentro da educação escolar das comunidades indígenas contribui para a valorização de seus conhecimentos e para a construção de um ensino mais alinhado às realidades e necessidades das comunidades. Dessa forma, mesmo diante das limitações encontradas, o estudo trouxe reflexões importantes sobre a formação superior intercultural e seu papel na transformação educacional e social dos povos indígenas.

O primeiro capítulo nos possibilitou apresentar a história e a trajetória da Educação Escolar Indígena no Brasil, contextualizando seu desenvolvimento histórico, seus desafios e suas conquistas ao longo de sua trajetória histórica. Além disso, o capítulo aborda a formação das licenciaturas em Educação Intercultural Indígena, um marco fundamental para a valorização dos saberes indígenas e a construção de uma educação superior mais representativa e inclusiva para os povos indígenas.

Para compreender a atual estrutura da Educação Escolar Indígena, foi essencial retomar o processo histórico de luta dos povos indígenas pelo direito à educação diferenciada. Durante muitos séculos, a escolarização indígena esteve atrelada a políticas de assimilação e integração, que desconsideravam as línguas, culturas e modos de organização social desses povos. No entanto, com o avanço dos movimentos indígenas e a conquista de direitos constitucionais com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996, a Educação Escolar Indígena passou a ser reconhecida como um direito, pautado no respeito à diversidade cultural, nos processos próprios de aprendizagem e na autonomia dos povos indígenas.

A partir desse contexto, a criação dos cursos de licenciaturas interculturais surge como uma resposta às demandas dos povos indígenas por uma educação superior que atenda às suas realidades e necessidades. Esses cursos foram estruturados para formar professores indígenas capazes de atuar tanto em suas comunidades quanto em outros espaços acadêmicos, fortalecendo suas identidades e promovendo mudanças significativas na Educação Escolar Indígena. Dessa forma, a formação intercultural não apenas qualifica os docentes, mas também contribui para a valorização dos conhecimentos tradicionais, o fortalecimento das línguas indígenas e a ampliação do protagonismo dos povos indígenas na produção de saberes.

No primeiro capítulo foram estabelecidas as bases teóricas e históricas da pesquisa, permitindo compreender a relevância das licenciaturas interculturais no cenário educacional brasileiro. Ao apresentar essa trajetória, evidencia-se que a formação de professores indígenas

não é apenas um avanço acadêmico, mas também um ato político, que reafirma a luta dos povos indígenas por uma educação que respeite suas especificidades e promova sua autonomia.

Assim, ao longo do primeiro capítulo, compreendemos que a Educação Escolar Indígena e as licenciaturas interculturais são além de políticas públicas, instrumentos fundamentais para a construção de uma educação que valorize as epistemologias indígenas, contribua para o fortalecimento de suas comunidades e possibilite a transformação social a partir da educação. Esse panorama inicial foi essencial para embasar a análise realizada nos capítulos seguintes, nos quais são discutidos os impactos concretos da formação intercultural na vida dos estudantes e em suas comunidades.

Os resultados da pesquisa apresentados no segundo capítulo evidenciam a importância fundamental da Educação Intercultural promovida pelo Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena. A partir da análise realizada, foi possível compreender como esse curso se tornou um marco na formação de professores indígenas, com reconhecimento nacional e internacionalmente, contribuindo diretamente para a construção de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, que respeita e valoriza as especificidades culturais, linguísticas e epistemológicas dos povos indígenas.

Criado em 2006, o curso de Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena tem ainda hoje um grande papel na formação de professores indígenas, sendo um espaço de resistência, fortalecimento das identidades, revitalização das línguas e produção de conhecimentos a partir das realidades e demandas das comunidades. Ao longo desses anos, já foram graduados no curso 385 estudantes, que retornaram para suas aldeias com uma formação sólida, pautada nos princípios da interculturalidade e da transdisciplinaridade. Esses elementos são fundamentais para garantir uma educação que dialogue tanto com os saberes tradicionais indígenas como com os conhecimentos acadêmicos, promovendo uma formação que respeita a diversidade e contribui para o fortalecimento das línguas e culturas indígenas.

A criação desse curso não foi um processo espontâneo, mas sim o resultado de uma intensa mobilização dos povos indígenas da região dos rios Araguaia e Tocantins, que há décadas reivindicam o direito a uma educação superior que contemple suas especificidades. Entre as maiores precursoras dessa luta, destaca-se Maria do Socorro Pimentel da Silva, cuja atuação foi essencial para a consolidação do curso e para a implementação de políticas educacionais voltadas à formação de professores indígenas. Sua trajetória é marcada pelo

compromisso com a educação intercultural, sendo uma figura central na defesa de um ensino que valorize os conhecimentos indígenas e promova a autonomia das comunidades.

O fato de o curso de Educação Intercultural ter sido uma reivindicação dos povos indígenas demonstra como a escola e a universidade estão sendo ocupadas como espaços de transformação da realidade brasileira. Essa conquista reflete um movimento maior de resistência e protagonismo indígena dentro do espaço acadêmico. Ao reivindicarem um curso que atendesse às suas demandas, os povos indígenas mostraram que a educação não precisa ser um instrumento de dominação, mas pode ser apropriada para fortalecer suas identidades, promover autonomia e valorizar seus conhecimentos ancestrais. Dessa forma, a universidade deixa de ser um espaço exclusivamente eurocêntrico e passa a ser um território de diálogo intercultural, onde diferentes formas de saber coexistem e se fortalecem mutuamente.

Além disso, a existência do Núcleo Takinahakỹ, vinculado ao curso de educação intercultural, e a sua atuação ao longo dos anos demonstram que os indígenas não estão apenas ocupando a universidade, mas transformando-a. A presença de estudantes e professores indígenas desafia estruturas tradicionais e abre caminhos para uma educação mais plural e representativa. Esse processo não se limita à formação acadêmica, mas reverbera nas comunidades, uma vez que os professores formados levam para suas aldeias conhecimentos que contribuem para a construção de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, comprometida com a revitalização cultural e o fortalecimento das línguas indígenas.

A existência da Educação Intercultural reafirma que a universidade pode ser um território de resistência e inovação, onde os povos indígenas não apenas acessam o conhecimento acadêmico, mas também inserem seus próprios saberes, resignificando a educação como um todo.

Os resultados do terceiro capítulo desta pesquisa evidenciam os impactos sociais da formação de professores e pesquisadores indígenas a partir da Educação Intercultural. Por meio das análises realizadas, foi possível compreender como a formação oferecida pelo Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena tem gerado transformações significativas tanto na vida dos próprios estudantes quanto nas comunidades onde atuam e até mesmo na própria universidade.

Ao longo do curso, os indígenas têm a oportunidade de vivenciar a teoria e a prática em seus próprios territórios, o que permite uma aproximação com os saberes indígenas e com a

realidade cotidiana das suas comunidades. Isso também proporciona um espaço de aprendizado significativo, pois os estudantes podem aplicar os conhecimentos adquiridos na universidade de maneira contextualizada em suas aldeias, criando um ciclo contínuo de troca e aprofundamento.

Além disso, o curso de Educação Intercultural da UFG tem como um dos seus objetivos mais importantes o desenvolvimento do protagonismo das e dos professores indígenas em suas próprias pesquisas. Esse protagonismo é incentivado e trabalhado ao longo de todo o curso, sendo especialmente evidenciado nas práticas de estágio, nos Temas Contextuais e nos Projetos Extraescolares.

Nos estágios, os estudantes indígenas são desafiados a aplicar os conhecimentos adquiridos em situações reais de ensino nas suas comunidades, promovendo uma educação mais conectada com a realidade local. Os Temas Contextuais, por sua vez, possibilitam uma reflexão crítica sobre questões pertinentes às comunidades indígenas, favorecendo o desenvolvimento de projetos e práticas pedagógicas que valorizem as culturas e as tradições indígenas. Já os Projetos Extraescolares permitem que os alunos desenvolvam iniciativas educacionais dentro de suas aldeias, sempre com a perspectiva de fortalecer sua identidade e revitalizar as práticas e saberes ancestrais.

Esse enfoque, que trata os indígenas como protagonistas do seu próprio processo educativo e de pesquisa, tem sido uma das marcas do curso de Educação Intercultural da UFG. Ele busca não apenas formar professores capacitados para atuar nas escolas indígenas, mas também contribuir para a transformação social e cultural das comunidades, proporcionando aos professores indígenas a autonomia necessária para criar e conduzir processos educativos que sejam verdadeiramente significativos e respeitosos com suas culturas.

As pesquisas realizadas por esses professores têm o potencial de gerar impactos sociais significativos nas suas comunidades e na sociedade como um todo. Ao desenvolverem projetos de pesquisa e atuação em suas áreas de interesse, eles contribuem para a criação de soluções inovadoras para os desafios enfrentados pelas comunidades indígenas, além de promoverem a revitalização das línguas, culturas e tradições indígenas. As pesquisas podem envolver temas relacionados à educação, saúde, direitos territoriais, sustentabilidade e outros aspectos essenciais para o fortalecimento das comunidades indígenas.

Essa produção acadêmica e a prática em sua aplicação, não só amplia as fronteiras do conhecimento, mas também empodera os povos indígenas, dando-lhes voz e visibilidade em espaços de decisão e reflexão acadêmica e política. Ao atuar em diversas frentes, seja na sala de aula, em projetos de pesquisa, na pós-graduação ou em cargos administrativos, esses egressos do curso de Educação Intercultural desempenham uma atuação importante na transformação social e na afirmação dos direitos indígenas, gerando resultados que reverberam nas esferas educacionais, culturais e políticas, promovendo um impacto positivo na revitalização dos saberes.

Além de evidenciar os impactos sociais gerados pela formação de professores indígenas, a pesquisa também trouxe à tona os grandes desafios enfrentados pelo curso de Educação Intercultural. Esses desafios, embora representem obstáculos, também se apresentam como possibilidades de transformação, e foram discutidos ao longo da pesquisa, especialmente nas entrevistas e observações realizadas com os alunos e egressos.

Um dos principais desafios identificados refere-se à dificuldade de compreensão por parte de alguns docentes recém-chegados sobre os princípios que norteiam o curso, como a Interculturalidade e Transdisciplinaridade. O curso propõe uma abordagem inovadora que busca integrar diversas perspectivas e conhecimentos, valorizando a diversidade cultural e promovendo o diálogo entre diferentes formas de saberes, sejam eles acadêmicos ou tradicionais. No entanto, para muitos professores, especialmente aqueles com uma formação anterior focada em abordagens mais tradicionais e disciplinares, essa transição para uma educação mais flexível e transcultural pode gerar resistência ou até mesmo uma compreensão enviesada dos fundamentos do curso.

A Interculturalidade não se limita a um simples reconhecimento das diferenças culturais, mas sim à criação de um espaço pedagógico no qual os saberes indígenas são igualmente valorizados, ao lado dos saberes acadêmicos. Isso implica, portanto, em uma reconfiguração das práticas pedagógicas, na quais as relações interculturais se dão de forma dinâmica e recíproca, sem a hierarquização dos conhecimentos.

No entanto, esses desafios, embora complexos, também abrem portas para a transformação e inovação dentro da educação escolar indígena. Ao questionar os modelos tradicionais e ao buscar integrar os saberes indígenas com os saberes acadêmicos, o curso de Educação Intercultural da UFG se coloca de construção de novas possibilidades pedagógicas. A reflexão constante sobre essas tensões pode contribuir para o aprimoramento das práticas

pedagógicas e para a construção de um currículo que realmente atenda às necessidades e aos anseios das comunidades indígenas.

A partir dessa perspectiva, a pesquisa também aponta para a necessidade de formações contínuas para os professores que atuam no curso, de modo que eles possam se aprofundar nos princípios de interculturalidade, transdisciplinaridade e educação indígena, e assim desenvolver uma compreensão mais ampla e integrada desses conceitos. Além disso, é crucial que haja uma aproximação constante entre a universidade e as comunidades indígenas, a fim de garantir que os cursos atendam de maneira mais eficaz às necessidades locais e aos desafios enfrentados pelas comunidades indígenas no contexto educacional.

Esses desafios, portanto, não devem ser encarados como impedimentos, mas como oportunidades de aprimoramento e evolução do modelo de Educação Intercultural. Eles representam um caminho necessário para a construção de uma educação mais fiel às realidades e aos valores culturais dos povos indígenas. A superação desses desafios é importante para o fortalecimento de uma educação que realmente seja indígena e que promova transformações sociais profundas dentro das comunidades.

A pesquisa revelou desafios significativos para a inserção das mulheres indígenas no curso de Educação Intercultural. Apesar do aumento no número de alunas que ingressaram a partir do edital do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade), a desigualdade de gênero ainda é marcante, refletindo questões socioculturais e estruturais que dificultam o acesso e a permanência das mulheres no ensino superior.

Grande parte dessa disparidade está relacionada a responsabilidades domésticas e familiares que recaem majoritariamente sobre as mulheres, além da falta de políticas públicas que considerem suas necessidades específicas. Ao ingressarem no curso, muitas enfrentam dificuldades para conciliar os papéis de mãe, professora, estudante e cuidadora, lidando com a sobrecarga de trabalho e a falta de apoio institucional.

Mesmo com esses desafios, a presença das mulheres no curso é fundamental para a valorização das línguas e saberes tradicionais, além de fortalecer o protagonismo feminino nas comunidades indígenas. Muitas delas tornam-se lideranças, influenciando transformações educacionais e políticas dentro e fora da universidade.

Ouvir os estudantes e acompanhá-los nas diversas etapas do curso — nas orientações, nos seminários, nas defesas de Projetos Extraescolares e nas entrevistas — foi fundamental para evidenciar como as suas pesquisas têm gerado grandes impactos sociais e culturais. Esses impactos estão diretamente relacionados à valorização dos saberes tradicionais, à participação ativa da comunidade nas ações escolares, à revitalização das línguas indígenas e à construção de uma educação escolar diferenciada e bilíngue. A partir dessas observações, ficou claro que os projetos dos alunos não apenas respeitam e promovem as culturas e tradições indígenas, mas também atuam diretamente na transformação das realidades educacionais nas aldeias e escolas indígenas.

Mesmo diante dos desafios que surgem devido às imposições da Secretaria da Educação (SEDUC), como os currículos padronizados que muitas vezes não contemplam as especificidades dos povos indígenas, foi possível observar, através da pesquisa, que os professores indígenas formados no curso de Educação Intercultural não apenas insistem em trabalhar seus conhecimentos, mas também confrontam as limitações impostas pelo sistema educacional tradicional. Eles demonstram uma postura crítica e transformadora, buscando implementar uma educação que respeite e valorize suas culturas, línguas e modos de vida.

Esse enfrentamento das imposições da SEDUC não significa que os professores indígenas rejeitem o sistema de ensino, mas sim que eles adaptam e negociam esses saberes com as demandas da educação formal, para garantir que os alunos indígenas possam ter acesso a um conhecimento que seja relevante e que ressoe com sua realidade cultural e linguística. Ao fazerem isso, esses professores não apenas atuam como agentes de mudança, mas também geram impactos profundos nas escolas e nas comunidades, promovendo uma transformação real na educação escolar indígena.

A pesquisa evidenciou que essas ações têm gerado resultados significativos, tanto no fortalecimento da identidade indígena quanto na construção de um modelo de educação bilíngue e intercultural, que propicia a valorização das línguas indígenas e assegura que as tradições e sabedorias ancestrais sejam transmitidas às futuras gerações. Assim, ao questionarem e desafiarem as imposições externas, os professores indígenas estão não só defendendo seus saberes, mas também contribuindo para a construção de uma educação que atenda suas especificidades.

Nesse sentido, esta pesquisa, ao longo de sua realização, buscou compreender e evidenciar os impactos sociais que a formação de professores indígenas gera na educação

escolar indígena e nas comunidades em que estão inseridos. A convivência com os sujeitos do curso, o acompanhamento de suas experiências e as falas compartilhadas durante as entrevistas revelaram dados que corroboram a relevância dessa formação. Esses professores não são apenas educadores, mas também pesquisadores comprometidos com a valorização, revitalização e transformação dos saberes e práticas culturais de seus povos.

Os professores indígenas formados nos cursos de Educação Intercultural se tornam protagonistas de suas histórias, ressignificando práticas pedagógicas e assumindo o papel de mediadores entre o conhecimento acadêmico e os saberes tradicionais de suas comunidades. Suas práticas de pesquisa, desenvolvidas de forma situada e contextualizada, não apenas fortalecem a identidade cultural e as línguas indígenas, mas também criam novos caminhos para uma educação escolar indígena diferenciada.

Os impactos sociais dessa formação são profundos e amplos. Eles se manifestam na construção de uma educação diferenciada e bilíngue, que respeita as tradições ancestrais ao mesmo tempo que prepara as novas gerações para os desafios contemporâneos. Além disso, as pesquisas realizadas pelos professores indígenas promovem uma aproximação da universidade com as comunidades, gerando um processo contínuo de conhecimento e transformação mútua. As escolas indígenas, ao adotarem práticas pedagógicas baseadas em suas realidades culturais, passam a atuar como espaços de resistência, valorização cultural e produção de novas epistemologias.

Esses professores não apenas enfrentam os desafios impostos pelo sistema educacional tradicional, mas também transformam essas dificuldades em oportunidades de inovação e fortalecimento comunitário. Suas pesquisas e práticas educacionais são instrumentos de resistência às imposições externas e reafirmação de seus valores, contribuindo para a transformação social de suas comunidades.

A consideração desta pesquisa destaca a grande importância da formação de professores indígenas, reconhecendo a sua grande relevância que desempenham na revitalização das culturas, no fortalecimento das identidades e na promoção de uma educação mais justa e plural. Essa formação é uma ferramenta indispensável para garantir a autonomia e o protagonismo dos povos indígenas em suas próprias trajetórias educacionais e comunitárias.

Por fim, é importante enfatizar que os impactos sociais gerados por esses professores em processo de formação e suas pesquisas não apenas transformam as realidades locais, mas

também desafiam o sistema educacional brasileiro a repensar suas estruturas e práticas. A construção de uma educação que valorize a diversidade cultural e linguística é um passo fundamental para a construção de uma educação que reconheça e respeite as múltiplas vozes que compõem o Brasil.

REFERÊNCIAS

- ADUGOENAU, Félix Rondon. **Saberes e fazeres autóctones Bororo: contribuições para a educação escolar intercultural indígena**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2015.
- ADUGOENAU, Félix Rondon; GRANDO, Beleni Saléte; CAMPOS, Neide da Silva; RIBEIRO, Sueli de Fátima Xavier. Jure: a educação do corpo e a expressão da identidade bororo na dança. In: *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 19, n. 39, p. 243-263, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/575/534>. Acesso em: 19 de set. 2019.
- AGUILETA, G. L.; FLECHA, R. **Tertulias Literarias Dialógicas: transformaciones sociales y personales**. *El Guiniguada*, 30), pp. 30-39 Print ISSN: 0213-0610 – eISSN: 2386-3374, 2021.
- AIELLO, E.; DONOVAN, C.; DUQUE, E.; FLECHA, R.; HOLM, P.; MOLINA, S.; OLIVER, E.; REALE, E. Effective strategies that enhance the social impact of social sciences and humanities research. *Evidence & Policy*, v. 17, n. 1, p. 131-146, 2021. DOI: 10.1332/174426420X15834126054137.
- ALBÓ, X. **Cultura, interculturalidade, inculturação**. Tradução: Yvonne Mantoanelli. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- ALMEIDA, M. R. C. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- ALMEIDA, Nina Paiva. O Programa de Diversidade na Universidade e as ações afirmativas para o acesso de negros e indígenas ao ensino superior. In: LIMA, A.C S; BARROSO, M.M. (Orgs.) **Povos Indígenas e Universidade no Brasil: Contextos e perspectivas, 2004-2008**. 1º ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.
- AMARAL, Wagner Roberto; FARIA-BAIBICH, Tânia Maria. **A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos**. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 818-835, set./dez. 2012.
- AMOROSO, Marta Rosa. **Mudança de hábito: Catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos**. *Revista brasileira de ciências sociais*, vol. 13 nº37, 1998.
- ARAÚJO, Ana Valéria, et al. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- ARAÚJO, O. C. G. **Os Javaé e o protestantismo: salvação e resistência (1896-1937)**. 2019. 360 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- BANIWA, G. **Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates interculturais**. *Antropologia & Sociedade - Revista do Laboratório de Antropologia, Arqueologia e Bem-Viver da UFPE*, v.1, n.1, 2023.
- BANIWA, Gersem José dos Santos. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BANIWA, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. Goiânia: 36ª Reunião Nacional da ANPED, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

BANIWA, Gersem. **Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena**. Revista Educação Pública, Cuiabá v. 26 n. 62/1 p. 295-310, 2017.

BANIWA, Gersem. **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.

BARROS, R. P. . **Educação intercultural indígena no Brasil: Avanços e desafios**. Revista Brasileira de Educação, 21(65), 45-67. 2016

BARROSO, M.M. Da formação de professores à presença indígena nos cursos universais: o “Trilhas” e a superação da tutela pelo ensino superior. In: LIMA, A.C S; BARROSO, M.M. (Orgs.) **Povos Indígenas e Universidade no Brasil: Contextos e perspectivas, 2004-2008**. 1º ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

BERTELY, María. **Educando em la diversidade cultural. Investigaciones y experiências educativas interculturales y bilíngues**. Quito-Ecuador: Ediciones Abya Yala, 2008.

BITTENCOURT, Circe Fernandes.; SILVA, Adriane Costa da. Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil. In: PRADO; Maria Ligia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves. **À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes**. São Paulo: EDUSP, 2002.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: ALVAREZ, Maria João; SANTOS, Sara Bahia; BAPTISTA, Telmo Mourinho. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Mônica Veloso. Reflexões sobre o estudo de línguas indígenas na formação de docentes indígenas na Universidade Federal de Goiás (UFG/Goiás/Brasil). Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. p. 80-99, 2023.

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

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

BRASIL. **Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845**. Regulamento acerca das Missões de catequese e civilização dos Índios. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1845, Página 86 Vol. pt II. Legislação Informatizada. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-426-24-julho-1845-560529-publicacaooriginal-83578-pe.html>>. Acesso maio de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio 2009. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Decreto nº 736, de 6 de Abril de 1936.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 7 abr. 1936. Seção 1, p. 6365.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério da Justiça. **Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991.** Sobre a Educação Escolar para as populações indígenas. Brasília: MEC, 1991

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital PROLIND 2005. Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à Educação Escolar Indígena.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&view=article>. Acesso em janeiro de 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991.** Sobre a Educação Escolar para as Populações Indígena. Brasília, 1991.

CAMPOS, Neide da Silva. **Educação da mulher bororo: caminhos formativos na educação escolar indígena em Mato Grosso.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

CANDAU, Vera Maria; Oliveira, Luiz Fernandes. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Belo Horizonte: Educação em Revista, v.26 , n.01, p.15-40, abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. **INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CASTRO, E. V.; CUNHA, M. C. (Orgs.) **Amazônia Etnologia e História Indígena.** São Paulo: NHII/USP: FAPESP, 1993.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, Violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: Edgardo Lander (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa.** História (São Paulo), São Paulo, v. 30, n. 1, p. 349-371, jan./jun., 2011.

CIMI. **Com As Próprias Mãos: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas.** Brasília: Setor de Documentação do Conselho Indigenista Missionário, 1992.

COLLET, C. **Quero progresso sendo índio: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena.** 2001. 150 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2001.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: Edgardo Lander (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

DIAS, Luciana de Oliveira. **Tema contextual como possibilidade transdisciplinar na educação intercultural.** Revista de História de Araguaína, v.12, nº1, 2020.

DOMINGUES, A. S; CARROZZA, G. **História, memória e discurso.** Revista Tempos Históricos, 2013, v. 17, p.141-161, 2 semestres de 2013.

DOMINGUES, Andrea Silva; PINTO, Benedita C. M; DOCEMA, Danilo G. **Espaço discursivo e/ou prática de linguagem? o Festejo da Santa e da Congada em Espírito Santo do Dourado** – MG. Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação. Blumenau-SC, v.13, n. 2, pp. 334-350, 2019.

DUSSEL, Enrique. 1492: **O encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade.** Petrópolis: Vozes, 1993.

ENAWURÉU, Mário Bordignon. Os Bororo na história do Centro-Oeste Brasileiro. Campo Grande: Missões Salesianas de Mato Grosso, CIMI - MT, 2001.

FAZENDA, Ivani A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa.** São Paulo: Papyrus, 1994

FERNANDES, Florestan, **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios.** 2º ed. São Paulo, 2009.

FLECHA GARCÍA, José Ramón. Ciência aberta requer participação ativa da cidadania, afirma Ramon Flecha. *Jornal UFG*, 1 set. 2022. Disponível em: <https://jornal.ufg.br/n/159515-ciencia-aberta-requer-participacao-ativa-da-cidadania-afirma-ramon-flecha>. Acesso em: 3 mar. 2025.

FLECHA GARCÍA, Ramon. **Evaluación del impacto social de la investigación. Revista De Fomento Social**, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.32418/rfs.2019.291-292.1514>>. Acesso em janeiro de 2024.

FLECHA GARCÍA, Ramón; DÍEZ-PALOMAR, Javier. Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 24, n. 1, p. 19-30, abr. 2010.

FLECHA, Ramon. **Metodologia comunicativa crítica: impacto social da pesquisa científica**. Universidade de Barcelona, 2015. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Ram%C3%B3n_Flecha. Acesso em: 2 mar. 2025.

FLECHA, Ramon. **O exemplo do IMPACT-EV**. Revista de Estudos Metodológicos, Universidade Autônoma de Madri, v. 55, n. 4, p. 88-104, 2020. Disponível em: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/678409/EM_55_4.pdf. Acesso em: 2 mar. 2025.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, Gilberto. O indígena na formação da família brasileira. In: _____. **Casagrande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Recife: Fundação Gilberto Freyre, 48ª edição, 2003.

GASCHÉ, Jorge. La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigências pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? In. BERTELY, María. **Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. Quito-Ecuador: Ediciones Abya Yala, 2008.

GEERTZ, Clifford. The interpretation of cultures: selected essays. New York: Basic Books, 1973.

GRUPIONI, L.D.B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: _____ (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HABER, A. **Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada**. Revista Chilena de Antropología, Vol. 23, 2011.

HERBETTA, Alexandre. A dinâmica dos temas contextuais e as transformações da educação escolar indígena. In: CASTILHO, Alípio Casali Suely (Org.) **Diversidade na educação: implicações curriculares**. São Paulo: Educ, 2016.

HERBETTA, Alexandre. **A dinâmica dos temas contextuais e as transformações da educação escolar indígena**. In: CASTILHO, Alípio Casali Suely (Org.) **Diversidade na educação: implicações curriculares**. São Paulo: Educ, 2016.

HERBETTA, Alexandre. **Legislação e mito na educação escolar Timbira – o verbo esticar e a pedagogia indígena no Brasil Central**. Disponível em: <https://www.academia.edu/23251698/Legisla%C3%A7%C3%A3o_e_mito_na_educ%C3%A7%C3%A3o_escolar_Timbira_o_verbo_esticar_e_a_pedagogia_ind%C3%ADgena_no_Brasil_Central>. Acesso em mai 2023.

HERBETTA, Alexandre. **Novas práticas pedagógicas: considerações sobre transformações escolares a partir da atuação de docentes indígenas do Núcleo Takinahakỹ**. Goiânia: Gráfica UFG, 2018.

Instituto Socioambiental. **Povo Tapuia**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org>. Acesso em: 20 jan. 2025.

KAINGANG, Azelene. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – as demandas indígenas pelo ensino superior. In: **Departamento de Antropologia do Museu Nacional. Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**. Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Direitos Culturais Diferenciados, 2004.

KARAJÁ, Kanari. **Experiência de Estágio como professor de tema contextual**. Revista Articulando e Construindo Saberes, Goiânia, v. 6, 2021.

KRAHÔ, Creuza Prumkwyj. **Atualização cultural: esticando o conhecimento e as possibilidades da educação escolar**. In: PIMENTEL DA SILVA, M. S; SANTOS, L. A; HERBETTA, A. F. Saberes Pedagógicos. Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

PORTO, Luiz Bolognesi. **Guerras do Brasil. doc**. Direção: Luiz Bolognesi. [S.I]: Netflix, 2019, 1 vídeo (5 episódios), son., color. Documentário.

LANDER, Edgardo . **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

LEONARDI, Victor. **Entre Árvores e Esquecimentos: história social nos sertões do Brasil**. Brasília: Paralelo 15/Editora UnB, 1996.

LIMA, A.C.S; AZEVEDO, C.B. **A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de História: um diálogo possível**. Revista educação e Linguagens, Campo Mourão, v.2, n.3, jul/dez, 2013.

LIMA, A.C.S; BARROSO, M.M. A presença indígena na construção de uma educação superior, universal, diferenciada e de qualidade. In: LIMA, A.C S; BARROSO, M.M. (Orgs.) **Povos Indígenas e Universidade no Brasil: Contextos e perspectivas, 2004-2008**. 1º ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Um Grande cerco de paz: Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Antonio Carlos Souza. O Governo dos Índios sob a Gestão do Serviço Nacional de Proteção aos Índios. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LOPES, M. F., SOUZA, J. R., & SILVA, A. P. **O Português Tapuia e a preservação da identidade linguística indígena no Brasil central**. Revista Por Todas as Letras, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br>. Acesso em: 20 jan. 2025.

LÓPEZ, Luis Enrique. Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur pista para una investigación comprometida y dialogal. In: LÓPEZ, Luis Enrique (orgs) **Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas**. La Paz, Bolivia, 2009.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgas.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MANRIQUE, T.N.C; CARVALHO, T.C; NASCIMENTO, T.M. **Revista “articulando e construindo saberes”: pesquisadores indígenas e diálogos interculturais na construção de referências pluriepistêmica**. Revista Territorial, Cidade de Goiás, v. 12, n. 01, p. 135-160, 2023.

MARTIUS, Karl Friedrich Philip von. **Como se deve escrever a história do Brasil**. Transcrito da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, n. 24 (janeiro 1845)

MATOS, Kleber Gesteira. Ensino superior e povos indígenas. In: LIMA, A.C S; BARROSO, M.M. (Orgs.) **Povos Indígenas e Universidade no Brasil: Contextos e perspectivas, 2004-2008**. 1º ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

MEC/SECAD. **Educação escolar indígena no Brasil: Diretrizes e desafios**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MESQUITA, M. C. **As Articulações Epistêmicas de Maria do Socorro Pimentel da Silva: Revitalizando Saberes, Atualizando Culturas e Esticando a Universidade**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Goiânia, 2023.

MIGNOLO, Walter D. **La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso**. Durham: Duke University, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial**. Tradução de Isabella B. Veiga. Revista X, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142>. Acesso em: fevereiro de 2025.

MIRANDA, Felipa Bizarro. **Educação Intercultural e Formação de Professores**. Porto editora; 2004. Portugal.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra**. Índios e Bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo**. Tese de Livre Docência, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **Saberes Globais e Saberes Locais**. O olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

MOURA, Marlene Castro Ossami de. Aldeamento Carretão: “marco zero” da história do contato interétnico da comunidade Tapuia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA: CULTURA E IDENTIDADE, 2., 2005, Goiânia. Anais Cultura e identidade. Goiânia: UCG, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, A. M. **Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue**. Revista Sures, n. 3, 2014. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/index.php/sures/article/view/121/127>. Acesso em: dez. 2014.

NASCIMENTO, A. M. **Português Intercultural: Fundamentos para a Educação Linguística de Professores e Professoras Indígenas em Formação Superior Específica numa Perspectiva Intercultural**. 2012. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

NASCIMENTO, André Marques. **Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue**. Revista Sures, n. 3, Dossiê: Diversidade, plurilinguismo e interculturalidade, 2014.

NASCIMENTO, André Marques. **Projeto Político-Pedagógico para as escolas indígenas da terra indígena Xambioá** In: PIMENTEL DA SILVA, M. S; SANTOS, L. A; HERBETTA, A. F. **Saberes Pedagógicos**. Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

NASCIMENTO, Patrícia Emanuelle. **Protagonismo indígena na Capitania de Goiás e suas estratégias e atuações frente às políticas indigenistas no século XVIII**. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

NASCIMENTO, R.N.F.N. **Antropologia, Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima**. Recife: Editora Appris, 2014. NAZARENO, Elias. **PIBID-diversidade: construção de bases epistemológicas na formação de professores indígenas**. Revista Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 493-506, jan./jun. 2017.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento. **Antropologia, Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima**. Recife: Editora Appris, 2014.

NAZARENO, E; ARAÚJO, O.C.G. Reflexões em torno do tema contextual “etnicidade e diversidade cultural. Articulando e Construindo Saberes., Goiânia, v.2, n.1, p. 116-132, 2017.

NAZARENO, E; CAMPOS, Y.D.S. Educación intercultural indígena, la construcción de nuevas bases epistemológicas para las escuelas indígenas y el patrimonio inmaterial de los pueblos indígenas: el caso de la escuela indígena de la aldea de Barra do Rio Verde. In: RODRÍGUEZ, Y.M. RODRÍGUEZ, J.J; FORERO, J.A.M. (Orgs.) **Patrimonio cultural: Contextos en transición: pedagogía, cultura y economía sustentable en comunidades americanas**. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Bogotá, 2020.

NAZARENO, E; HERBETTA, A.F. Sofrimento acadêmico e violência epistêmica: considerações iniciais sobre dores vividas em trajetórias acadêmicas indígenas. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 20, n. 41, p. 57-82, jan./abr. 2020.

NAZARENO, E; MAGALHÃES, S.M; FREITAS, M.T. **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* • <http://periodicos.unievangelica.edu.br/fronteiras/> v.8, n.3, set.-dez. 2019.

NAZARENO, Elias. ARAÚJO, Alexandre. **Interculturalidade, complexidade ambiental e educação quilombola**. Goiânia: Centro de Aprendizagem em Rede — CIAR, Universidade Federal de Goiás — UFG, 2013.

NAZARENO, Elias. **Integración económica Europea, MERCOSUR Y ALCA: consecuencias para el mundo del trabajo**. Goiânia: Cegraf UFG, 2021.

NAZARENO, Elias. **Novas práticas pedagógicas: considerações sobre transformações escolares a partir da atuação de docentes no Núcleo Takinahakỹ**. *Interritórios, Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil*, v.4 n.7, 2018.

NAZARENO, Elias. **O estado e as políticas linguísticas adotadas como estratégicas na formação da nação brasileira a partir do século xvi**. In: Lídia de Oliveira Xavier; Carlos F. Domínguez Avila; Vicente Fonseca. (Org.). *A qualidade da democracia no Brasil: questões teóricas e metodológicas da pesquisa*. 4ed. Curitiba: CRV, 2019, v. 4, p. 299-317.

NAZARENO, Elias. **Revisitando o debate acerca da modernidade a partir da Colonialidade do Poder e da decolonialidade**. *Revista Nós, Cultura, Estética e Linguagens*, v.02 n.02, 2017.

NAZARENO, Elias; ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. **Reflexões em torno do tema contextual “Etnicidade e Diversidade Cultural”**. *Revista Articulado e Construindo Saberes*, Goiânia, v.2, n.1, p. 116-132, 2017.

NAZARENO, Elias; FREITAS, Marco Túlio de Urzêda. 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. **Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos**. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, p. 113-131, 2013.

NAZARENO, ELIAS; MENESES, M. P. **Educação Intercultural Indígena na Universidade Federal de Goiás: escolas indígenas e o papel dos temas contextuais nas escolas indígenas.** REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, v. 53, p. 125, 2023.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **Mulheres, homens e heróis. Dinâmica e permanência através do cotidiano da vida bororo.** 1979. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.

OLIVEIRA, João Pacheco de. "O paradoxo da tutela". In: "O nosso governo". Os Ticunas e o regime tutelar São Paulo/ Brasília: Marco Zero/ CNPq. pp. 222-235. 1988.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *Indigenismo e Territorialização: Poderes, Rotinas e Saberes Coloniais no Brasil Contemporâneo.* Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1998.

PEREIRA, D. R. S. **“Temos que ajuntar o conhecimento”: professores indígenas e interculturalidade.** Dissertação de Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

PEREIRA, T. M.; ARAÚJO, O.C.G; NAZARENO, Elias. **Transdisciplinaridade e interculturalidade: experiências vividas e compartilhadas no curso de educação intercultural indígena - UFG (2018).** Roteiro, vol. 44, núm. 2, e17362, 2019.

PIMENTEL DA SILVA, M.S; SANTOS, L.A; HERBETTA, A.F. **Saberes pedagógicos.** Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

PIMENTEL DA SILVA, M.S; SOUZA, L.I.P. **Diálogos interculturais: reflexões docentes.** Goiânia: Imprensa Universitária, 2018.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **A Pedagogia da Retomada: decolonização de saberes.** Revista Articulando e Construindo Saberes, Goiânia, v.2, n.1, p. 204-216, 2017.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **Letramento em línguas indígenas na retomada de saberes ancestrais.** Tellus, Campo Grande-MS, ano 2021, n. 43, p. 251-272, 2020.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **Matrizes culturais Iny: base de contextualização dos PPPs dos Karajá.** In: PIMENTEL DA SILVA, M.S; SANTOS, L.A; HERBETTA, A.F. Saberes pedagógicos. Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Possíveis caminhos para a autonomia da educação escolar indígena. In: PIMENTEL DA SILVA, M.S; NAZÁRIO, M. L; DUNCK-CINTRA, E.M. (Orgs.). **Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica.** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

PIMENTEL, M.S.P.; ROCHA, L.M. **Educação bilíngue intercultural entre os povos indígenas brasileiros.** UFG, 2006.

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

PINHEIRO, N. S. Educação com os indígenas: reflexões e práticas no noroeste paulista. In: SOUZA, R.O; RODRIGUES, S.S. (Orgs.) **Ensino de História Indígena na Sala de aula: repensando práticas e metodologias**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

PINHEIRO, N. S. **Os Nômades. Etnohistória Kaingang e seu Contexto**: São Paulo, 1850 a 1912. Dissertação (Mestrado em Etnohistória Indígena), UNESP, Assis, 1992.

PORTUGAL. **Diretório dos Índios**. Lisboa: Imprensa Régia, 1757.

POZZI, Pablo. Os desafios da história oral na América Latina. Datiloscrito, 2013.

PPC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Intercultural**. UFG. 2006.

PPC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Intercultural**. UFG. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Novos Rumos, ano 17, nº 37, 2002.

RAPPAPORT, J. MÁS ALLÁ DE LA ESCRITURA: **la epistemología de la etnografía en colaboración**. Revista Colombiana de Antropología, Volumen 43, enero diciembre 2007, pp. 197-229.

RELATÓRIO FIGUEIREDO. **Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar irregularidades no Serviço de Proteção aos índios–SPI, instituída pela Portaria n.º 239/1968**. Arquivo Relatório Figueiredo/Museu do Índio. Disponível em: <<http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=museudoindio&pagfis=>>. Acesso em: 08 mai. 2023.

RESENDE, A.C; MOREIRA. E.M. **Ferramentas epistemológicas para a descolonização do ensino da história indígena**. Revista Relicário, Uberlândia, v. 4 n. 7, jan./jun, 2017.

RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem bruto: A educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial**. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

ROCHA, L.M; PIMENTEL DA SILVA, M.S.; BORGES, M. **Cidadania, Interculturalidade e Formação de Docentes Indígenas**. Goiânia: Ed. PUC, Goiás, 2010.

SANTOS, L.A; PIMENTEL DA SILVA, M.S. **Guardando memórias e construindo saberes**. Goiânia: Gráfica UFG, 2017.

SARDINHA, I.J. NETTO, R. Universidade Ameríndia: o desafio da moderna política indigenista mato-grossense. Parque Indígena do Xingu: Edições Uniameríndia, 2004.

SILVA, Luciana Leite da. **Aprendizagem histórica intercultural a partir dos contextos educacionais indígenas e não indígenas**. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, 2019.

SILVA, M.I.A; SILVA, T.L. O papel do ensino superior no processo de autonomia indígena. In: SILVA, J.A.C; SHEIBEL, M.F; SHITSUKA, R. (Orgs.) **Licenciatura indígena na formação de professores no estado do Acre**. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2020.

SILVA, Paulo de Tássio Borges. **A interculturalidade na educação escolar indígena brasileira**. In: VII Fórum Internacional de Pedagogia. Editora Realize, 2016.

SILVA, Rosa Helena Dias. **Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias**. Revista Brasileira de Educação, 2000.

SILVA, Rosa Helena Dias; SANTOS, Rita Floramar Fernandes. **Os cursos de licenciaturas específicas para formação de professores indígenas: desafios do ensino superior na perspectiva da diversidade**. Revista da Faculdade Educação, Ano X, nº17, 2012.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando Metodologias: Pesquisa e Povos Indígenas**. Tradução de Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

TAPIRAPÉ, Tenywaawi; TAPIRAPÉ, Noxa'i. Visão metodológica para vitalidade dos saberes culturais e Pintura corporal do povo Apyãwa – Comitê Tapirapé. In: HERBETTA, A.F; NASCIMENTO, A.M. (Orgs.). **Oferenda Políticas interculturais de cocriação e novos espaços epistêmicos**. 2.ed.Goiânia: Cegraf UFG, 2022.

TRILHAS DE CONHECIMENTOS / LABORATÓRIO DE PESQUISAS EM ETNICIDADE, CULTURA E DESENVOLVIMENTO – LACED / MUSEU NACIONAL / UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**. Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Direitos Culturais Diferenciados, 2004.

WAKUKA, Sinvaldo Oliveira. Takinahakỹ. In: LIMA, N.C.; LEITÃO, R.M. (Orgs.). Iny Tkylysinamy Rybèna: Arte Iny Karajá Patrimônio Cultural do Brasil. Goiânia: IPHAN, 2019.

WALSH, C. Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación. Documento Base. Lima, Perú, 2000. Disponível em: <<http://red.pucp.edu.pe/ridei/buscador/files/inter63.PDF>>. Acesso em maio de 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (Orgs.). **Construyendo Interculturalidade Crítica**. Bolívia: Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Vera Maria Candau (org) Rio de Janeiro: 7letras, 2009. pp. 12-42

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del sur. In: WALSH, Catherine; MELLA SEGOVIA, Edgardo; CANALES TAPIA, Manuel (orgs.). **Pensamiento crítico y luchas sociales. Caminos para la descolonización**. Buenos Aires: CLACSO, 2019.

XAKRIABÁ, Célia. **O barro, o jenipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. MESPT, UnB, Brasília- DF, 2018.

ZANINI, D, S; NAZARENO, E. **Publicações da Psicologia: Ciência e Profissão à Luz da Sociologia das Ausências**. Psicologia: Ciência e Profissão, V. 40, 2020.