



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

TÂMARA NEIVA COSTA MANRIQUE

**Reterritorializando o Ensino de História
Indígena a Partir da Perspectiva de Tempo
e História do Povo Javaé**

Universidade Federal de Goiás – UFG

Setembro / 2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA

TÂMARA NEIVA COSTA MANRIQUE

**Reterritorializando o Ensino de História Indígena a Partir da Perspectiva de Tempo e
História do Povo Javaé**

Goiânia
2024



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

Tâmara Neiva da Costa Manrique

3. Título do trabalho

Reterritorializando o Ensino de História Indígena a Partir da Perspectiva de Tempo e História do Povo Javaé

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(a) autor(a) e ao(a) 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 **Tâmara Neiva Costa Manrique, Discente**, em 21/10/2024, às 17:38, 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 21/10/2024, às 19:42, 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 **4914431** e o código CRC **E13015CD**.

TÂMARA NEIVA COSTA MANRIQUE

**RETERRITORIALIZANDO O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA A PARTIR DA
PERSPECTIVA DE TEMPO E HISTÓRIA DO POVO JAVAÉ**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de Concentração: Ensino de História

Linha de Pesquisa: Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão

Orientador: Prof. Dr. Elias Nazareno

Goiânia
2024

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

Manrique, Tâmara Neiva Costa
RETERRITORIALIZANDO O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA A
PARTIR DA PERSPECTIVA DE TEMPO E HISTÓRIA DO POVO JAVAÉ
[manuscrito] / Tâmara Neiva Costa Manrique. - 2024.
CXLIV, 144 f.: il.

Orientador: Prof. Elias Nazareno.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de História (FH), Programa de Pós-graduação em Ensino de
História, Goiânia, 2024.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, tabelas.

1. Ensino de História. 2. Nova História Indígena. 3. Interculturalidade
Crítica. 4. Decolonialidade. 5. Transdisciplinariedade. I. Nazareno,
Elias, orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **034/2024** da sessão de Defesa de **Dissertação** de **Tâmara Neiva da Costa Manrique**, que confere o título de **Mestre(a) em Ensino de História**, na área de concentração em **Ensino de História**.

Ao/s **quatro dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e quatro**, às **14h30**, de modo presencial - na **Sala de Defesas da Faculdade de História/UFG**, realizou-se a sessão pública de **Defesa de Dissertação** intitulada "**Reterritorializando o Ensino de História Indígena a Partir da Perspectiva de Tempo e História do Povo Javaé**". Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Elias Nazareno (ProfHistória-UFG) – Presidente**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: 2) **Lorrane Gomes da Silva (UEG)** - Externo ao Programa; 3) **Sônia Maria de Magalhães (ProfHistória-UFG)** - Interno ao Programa. 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 (ProfHistória-UFG)**, 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) **quatro dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e quatro**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Elias Nazareno, Professor do Magistério Superior**, em 07/10/2024, às 12:03, 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 **Breno Mendes, Coordenador de Pós-Graduação**, em 17/10/2024, às 10:39, 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 **Sonia Maria De Magalhaes, Professora do Magistério Superior**, em 21/10/2024, às 10:35, 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 **4877537** e o código CRC **A749B9E2**.

AGRADECIMENTOS

Awire!

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação. Gosto de ser professora porque gosto de aprender, e acredito que o processo de ensino e aprendizagem é uma das principais dimensões coletivas e comunitárias da vida. Por isso, esta pesquisa foi construída por muitas e valiosas mãos.

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Rosane Neiva Costa Manrique e Cláudio Manrique, por serem os mais amorosos incentivadores dos meus estudos. Aos meus irmãos, Marcelo Costa Nogueira, Murilo Costa Nogueira, Lorena Costa Nogueira (te amo) e Michele Manrique Miranda de Lima, por estarem ao meu lado, tanto nos momentos de alegria quanto nas dificuldades. Aos meus sobrinhos Carlos Henrique Tavares Nogueira, Samara Manrique Miranda de Lima e Luísa Manrique Miranda de Lima, que me trazem a alegria de ser tia e a esperança de um futuro promissor através da juventude. Ao Zappa e Brisa, que me acompanharam assiduamente nesta jornada.

Minha gratidão também vai para minha avó Léa Cândida Neiva, a matriarca da nossa família, que já capotou um Fusca e foi uma brilhante jornalista radialista, cuja autonomia e independência sempre foram uma inspiração para mim. Meu igual agradecimento para minha avó Brasilina Libânia Fernandes da Silva. À tia Suzane Neiva, minha professora diletta, que me despertou para a docência, meus agradecimentos. Agradeço ao Arsênio Neiva Costa e à Luzia Carvalho Costa pelo amor e dedicação, e a todos os meus familiares e parentes por serem ouvintes pacientes das minhas intermináveis palestras durante esta jornada para me tornar professora. Ao Antônio César Martins Lopes, obrigada por me encorajar à vida acadêmica. Para Genildo (Zezinho), obrigada por ser tão legal sempre. Ter pessoas com quem contar é um verdadeiro alento para a vida.

Ao professor Dr. Elias Nazareno, meu estimado orientador, expresso meu sincero agradecimento por sua paciência e dedicação. Sua orientação, que desafiou e ampliou meus horizontes, me apresentou novos mundos dentro deste mundo que eu desconhecia, exigindo de mim o desaprender para melhor entender. Sou também grata ao professor Dr. José Pedro de Machado pelos valiosos ensinamentos durante as viagens às Terras Indígenas, ao professor Alexandre Martins, que tive a alegria de ter como professor tanto na graduação quanto no mestrado, e à professora Sônia Maria de Magalhães, que me incentivou no ProfHistória UFG, guiando-me nos primeiros passos da pesquisa e me conduzindo ao meu orientador.

Nesta caminhada, também agradeço aos professores-pesquisadores do Comitê Javaé – Hélio Wele Tekuala Javaé, Rosilene Werian Javaé, Edilson Beinaré Javaé, Ivan Ikukanã Javaé, Júnior Berewy Javaé, Leandro Harikama Javaé, Ronivon Ijaruá Javaé, Valter Lexixoloku Javaé e Rogério Kusiwana Javaé – e do Comitê Karajá – Djaruma Karajá, Valdirene Leão Gomes, Wasary Karajá, Mauricia Tybere Karaja, Mariana Malurreruru dos Santos, Lourenço Teworyny Karaja, Mabiore Karajá, André Koixaru Karajá Silva, Umya Karajá, Selda Pereira Karaja, Talles Huryty Tapirapé, Kajuari Karajá, Tuilari Karaja, Judson Waidjore Karajá, Izamar Karajá, Nadirene Narubia Karajá, Amauri Xiriore Karajá, Cledson Kariryra Karajá, Milena Simanaki Achure Karaja e Ricardo Ijawala Karajá – que gentilmente me acolheram em seus comitês e territórios, compartilhando seus preciosos conhecimentos sobre saberes ancestrais e práticas docentes no contexto da Educação Escolar Indígena.

Ao Mestre Martiniano José da Silva, Dra. Eliesse dos Santos Teixeira Scaramal e Dr. Allysson Fernandes Garcia, importantes professores que me ensinaram e guiaram na introdução ao campo das reflexões sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, meu mais profundo agradecimento. Ao Júnior Berewy Javaé e à Mabiore Karajá, expresso minha gratidão pela amizade gentil e pelos ensinamentos sobre suas culturas. Meu muito obrigada aos intelectuais e bibliotecas vivas do povo Iny Mahadu-Karajá, da Aldeia Buridina (Aruanã-GO), Cacique Raul Hawakati Mauri, o ancião Renan Wassuri e as anciãs Darcilia Wassuri e Indiana Wassuri. Agradeço também às professoras Mariana Malurreruru dos Santos e Valdirene Karajá, do Colégio Estadual Indígena Marenhi (também da Aldeia Buridina), pelas importantes contribuições e por me inspirarem no exercício da docência.

Muito obrigada a todas as professoras e professores da Escola Indígena Txuiri Hiná, localizada na Aldeia Txuiri (Ilha do Bananal-TO), do povo Javaé, em especial à coordenadora Rosangela Javaé, por tão bem nos receber ao longo das etapas em Terra Indígena. À Lucimar Gavião, por quem tenho grande ternura e admiração, deixo meu agradecimento e respeito por sua luta e liderança junto ao seu povo Parkatejê. Para Zélia Judite dos Santos e Marilene Rodrigues Moreira, mulheres incríveis com quem tenho a oportunidade de aprender e conviver, minha gratidão.

Ao Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) da UFG, agradeço por me proporcionar a oportunidade de compreender, de perto, a diversidade e complexidade dos povos indígenas no Brasil. Ao Marcondes Moreira Bento, que nos proporcionou boas risadas e conduziu com segurança até as aldeias indígenas, e à Thaís Ariel, por sua constante

ajuda durante as etapas de estudos na UFG. À minha querida amiga de pesquisa, Thalia Costa, e às parceiras do ProfHistória, Márcia Severino e Izamar Karajá, deixo meu abraço apertado.

Meu agradecimento se estende aos técnicos e professores da Faculdade de História (FH) da Universidade Federal de Goiás (UFG), onde tive a oportunidade de me formar, desde a graduação em Licenciatura em História (2013), passando pela Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2016), até o presente Mestrado Profissional em Ensino de História (2024), totalizando dezesseis anos desde o início do meu aprendizado em História.

Às companheiras do grupo de estudos “História Indígena e História Ambiental: Interculturalidade Crítica e Decolonialidade” – Ordália Cristina, Luciana Leite da Silva, Tamiris Maia, Ludimila Stival Cardoso, Patrícia Emanuelle Nascimento, Rilane Reverdito e Lorraine Gomes da Silva – obrigada pelo exemplo de comprometimento e inteligência. Ao André Egídio Pin, obrigada pela paciência em compartilhar suas experiências de pesquisa.

À comunidade escolar, em Senador Canedo, meu agradecimento às companheiras e companheiros de trabalho, com quem partilho o cotidiano, e pela compreensão durante os anos de estudo e os períodos de ausência em Terra Indígena. Aos meus amados alunos, obrigada por me mostrarem que a sala de aula pode ser um ambiente ameno e alegre. Adoro estar com vocês.

Agradeço ao Tales dos Santos Pinto e Marcelo Brice Assis Noronha por me incentivarem a realizar essa pesquisa e confiarem no meu potencial intelectual. Às parceiras do curso de História, Mariana de Oliveira Lopes Barbosa, Natalia Rastelo Franco de Castro Barros e Karine Gonçalves, minha estima. Aos mestres de capoeira que compartilham sua sabedoria e intelectualidade conosco: ao meu mestre, o Mestre Guaraná (Carlos Alberto Martins Alves) do Calunga Capoeira Angola, com quem tanto pude aprender, e ao Mestre Ratinho (Wellington Alves Barros), muito obrigada por fornecerem a capoeiragem dos pés e das ideias.

Também agradeço aos membros da Idalina Capoeira Angola: ao treinel Evaristo José dos Santos Neto, Mineia Francisca da Silva, Gustavo Aruá e Luiz Augusto Guto, por tornarem os dias felizes e agradáveis através da capoeira no final dessa pesquisa. Ao seu Tião do Samba (Sebastião Pereira da Silva), fundador e presidente da Escola de Samba Brasil Mulato, no Setor Pedro Ludovico, bairro onde moro, por sua parceria e por receber tão bem nosso grupo de capoeira no seu espaço, que representa grande relevância histórica e de resistência da cultura popular na região.

Finalmente, aos meus amados amigos de juventude e agora de vida, Tainá Euzébio Japiassu, Mayra Chalub Santoro (estrela Dalva da minha vida), Deborah Tavares de Azevedo

Japiassu, Juara Castro, Daniel Euzébio, Ubiratan Carvalho Costa, Melyssa Bunese Leite Muniz e Daniel Martins de Araújo Stefani, obrigada por serem maravilhosos, por me apoiarem e por caminharem ao meu lado.

Um especial agradecimento aos amigos que estiveram diretamente envolvidos na produção deste trabalho: João Lúcio Mariano Cruz (Sussú), que realizou a revisão da dissertação, Lucas Lustosa, que fez o design do website, e Fernanda Akemi Mochizuki, que desenvolveu o website. Quem tem amigo tem tudo. A amizade, tomando por empréstimo a expressão de Fernando Pessoa, é aquilo que “alivia da vida sem aliviar de viver”. Ao Danilo Andrade Borges, agradeço pela importante presença na minha vida, pelas boas conversas e fundamental contribuição que impulsionou a realização desta pesquisa.

Txiòtòètuke!

Obrigada!

*“Agradeço aos nossos heróis deuses: Tyytyby, Xibure, Irasò,
Tynyxiwè, que fazem parte de nossas crenças, e aos nossos
historiadores, pajés e anciãos”.*

*Samuel Saburua Javaé (Projeto Extraescolar “Hetohokỹ: a grande
festa do Povo Javaé”, 2017).*

RESUMO

A dissertação “Reterritorializando o Ensino de História Indígena a partir da Perspectiva de Tempo e História do Povo Javaé” aborda as epistemologias do povo indígena Berò Biawa Mahadu - Javaé, que habita a etnoregião Araguaia-Tocantins, na Ilha do Bananal, Tocantins. O objetivo é examinar como essa comunidade compreende as transformações no tempo e no espaço, em contraste com as concepções lineares da história ocidental. A pesquisa adota metodologias centradas nas narrativas desenvolvidas por professores indígenas nos Projetos Extraescolares do Comitê Javaé, vinculados ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG). Os referenciais teóricos incluem estudos decoloniais e os princípios da transdisciplinaridade, interculturalidade crítica e pedagogia da contextualização que embasam o Projeto Pedagógico do Curso do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (UFG). Como produto resultante da pesquisa realizada foi criado um material de orientação didática em formato de website (link: www.tempoehistoriajavae.com), destinado a professores da Educação Básica sobre práticas pedagógicas baseadas na Nova História Indígena e na Decolonialidade, com foco na perspectiva Javaé de tempo e história, contribuindo para a inclusão dos saberes indígenas nas aulas de história. O trabalho destaca o protagonismo intelectual indígena e a importância de integrar suas epistemologias ao ensino de história, promovendo o diálogo entre professores de diferentes contextos epistêmicos, especialmente entre os da Educação Básica não indígena e as pesquisas produzidas por professores indígenas.

Palavras-chave: ensino de história; nova história indígena; decolonialidade; interculturalidade crítica; transdisciplinariedade.

ABSTRACT

The dissertation "Reterritorializing the Teaching of Indigenous History from the Perspective of Time and History of the Javaé People" addresses the epistemologies of the Javaé Indigenous people, who inhabit the Araguaia-Tocantins ethnoregion on Bananal Island, Tocantins. The objective is to examine how this community understands transformations in time and space, in contrast to the linear conceptions of Western history. The research adopts methodologies centered on the narratives developed by Indigenous teachers in the Extracurricular Projects of the Javaé Committee, linked to the Intercultural Indigenous Teaching Degree Program at the Federal University of Goiás (UFG). The theoretical frameworks include decolonial studies and the principles of transdisciplinarity and critical interculturality that underpin the Pedagogical Project of the Takinahakỹ Center for Indigenous Higher Education (UFG). As a product of the research, a didactic guidance material was created in the form of a website (link: www.tempoehistoriajavae.com), aimed at teachers in Basic Education, focusing on pedagogical practices based on the New Indigenous History and Decoloniality, with an emphasis on the Javaé perspective of time and history, contributing to the inclusion of Indigenous knowledge in history classes. The work highlights Indigenous intellectual leadership and the importance of integrating their epistemologies into the teaching of history, promoting dialogue between teachers from different epistemic contexts, especially between those in non-Indigenous basic education and the research produced by Indigenous teachers.

Keywords: history teaching; new Indigenous history; decoloniality; critical interculturality; transdisciplinarity.

INY RYBÈ

Aõmysynyyna (Aõmysynyjyna) ixyju ijkyna tahè iny Javaé mahãdu ijyy (ijyky) tule. Iny Javaé mahãdu bèdèynana (bèdèkynana) natyrynynde (natykyritinynde), bèdèbutè sydu-mahãdu. Iny mahãdu dètèhèmydè bèdè rawitxiramyhyde. Tyyriti wahinyydu (tykyriti wahinykydu) tá aõmysynyyna-ki (aõmysynykyna-ki) riwinyre. Ijoi mahãdu Javaé, ratyrytinomyre (ratykyritinyre) Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG). Aõmysynyyna (aõmysynykyna) diòrymydè, ixyju mahãdu ta bèdèynana (bèdèkynana), ta ijkyna-my rèlykeremy (relykykeremy) ryirakeremy, irutakõmy website (link: www.tempoehistoriajavae.com) woki itxi rækere-my, tyyriti wahinyydu (tykyriti wahinykydu) mahãdu dèè (dèkè) awikere, ijkyna ritymyranykere. Javaé mahãdu ijyy (ijyky), tyyriti (tykyriti) heto-ki ijõdikere. Aõmysynyyna (aõmysynykyna) ritèòsinykere, ta bèdèry, ta ijyy (ijyky) iwitxira mahãdu dèè (dèkè), tyyriti (tykyriti) wahinyydu (wahinykydu) iwitxira mahãdu wana riwinykere. Tyyriti wahinyydu (tykyriti wahinykydu) tori aõmysynyyna (aõmysynykyna), ixyju tyyriti wahinyydu aõmysynyyna (tykyriti wahinykydu aõmysynykyna). Diòrymydè rybè tymyra iwitxiramy.

Palavras-Chave: ensino de história; nova história indígena; decolonialidade; interculturalidade crítica; transdisciplinarietàade.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) da UFG.....	37
Figura 2 - Oca do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) da UFG.....	37
Figura 3 - Colação de grau dos discentes do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) da UFG.....	38
Figura 4 - Tema contextual “Tempo, Espaço e Interculturalidades”, ministrado pelo professor Dr. Elias Nazareno no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Núcleo Takinahakỹ.....	39
Figura 5 - Tema contextual “Indígenas e mercado de trabalho”, ministrado pelo professor Dr. Elias Nazareno no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Núcleo Takinahakỹ.....	40
Figura 6 - Defesa do Projeto Extraescolar de Mariana Malurreruru dos Santos “Realidade Indígena Buridina Karajá de Aruanã – GO/Brasil: turismo sustentável”. Escola Indígena Marehi. Comitê Karajá. Orientadores: Dr. Elias Nazareno e José Pedro Machado. Aldeia Buridina (Aruaná/ GO).....	41
Figura 7 - Comitê Javaé. Etapa em Terra Indígena. Escola Indígena Txuiri Hiná – Ilha do Bananal (Formoso do Araguaia - TO). Orientadores: Dr. Elias Nazareno e José Pedro Machado.....	41
Figura 8 - Calendário Javaé. Etapa em Terra Indígena. Escola Indígena Txuiri Hiná – Ilha do Bananal (Formoso do Araguaia - TO). Comitê Javaé. Orientadores: Dr. Elias Nazareno e José Pedro Machado.....	43
Figura 9 - Cartaz do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena.....	82
Figura 10 - Comitê Javaé e Karajá do NTFSI durante etapa em Terra Indígena na Aldeia Txuiri (Escola Txuiri Hina) – Ilha do Bananal – TO.....	90
Figura 11 - Mapa da Ilha do Bananal, Bacia Araguaia-Tocantins.....	95
Figura 12 - Mapa da Ilha do Bananal, aldeias Javaé e Karajá.....	96

LISTA DE SIGLAS

APIB - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BCII - Base Curricular Intercultural Indígena

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CNE - Conselho Nacional de Educação

EEI - Educação Escolar Indígena

FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NTFSI - Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena

ONU - Organização das Nações Unidas

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPTAL - Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal

ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História

TI's - Terras Indígenas

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	
1 “TENHO SÉCULOS DE ESPERA NAS CONTAS DA MINHA COSTELA”	
1.1 Protagonismo indígena: reflexões sobre o ensino de história	
1.2 Valorização dos conhecimentos dos professores indígenas: um pilar para o ensino de história inclusivo e transformador	
1.3 Base Nacional Comum Curricular sob a perspectiva dos discentes/professores do Núcleo Takinahakỹ	
1.4 Contribuições da Nova História Indígena e da decolonialidade ao ensino de história	
2 TEMPO E HISTÓRIA PARA O POVO JAVAÉ: PLURIEPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS COMO EXEMPLO DE UMA HISTÓRIA INSURGENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
2.1 Pensamento crítico latino-americano em perspectiva no ensino de história	
2.2 Por uma metodologia insurgente e indisciplinada: interculturalidade crítica, decolonialidade e ensino de história indígena	
2.3 Dimensões de tempo e história para o povo javaé: insurgência crítica e pluriepistemológica a partir do ensino de história indígena na educação básica.....	
3. RETERRITORIZANDO O ENSINO DE HISTÓRIA: A PERSPECTIVA JAVAÉ DE TEMPO, HISTÓRIA E LUGAR	
3.1 Contextualização e valorização da produção intelectual indígena	
3.2 Reterritorializar o ensino de história: saberes indígenas em foco	
3.3 Autonomia e protagonismo indígena como estratégia didática para o ensino de história	
3.4 Povo Berò Biawa Mahadu - Javaé	
3.4.1 Concepção histórica e cultural dos Javaé: dialética entre tradição e transformação	
3.4.2 Dimensões de tempo e lugar na cultura Iny Javaé	
3.4.3 Parte propositiva	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS	
ANEXO - LETRA MÚSICA “E DAÍ”	

INTRODUÇÃO

Não há justiça social sem reparação cognitiva.

Catherine Walsh¹

A presente pesquisa teve início durante a pandemia de Covid-19, no período de retorno gradativo do convívio social, incluindo as aulas presenciais nas universidades, como foi o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG), em 2022. O contexto de isolamento social impôs grandes desafios aos diferentes cenários de ensino e aprendizagem, inclusive à pesquisa, já que tivemos de acompanhar uma parte significativa das disciplinas ministradas pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória-UFG) de forma remota.

Nem por isso as aulas de *Teoria da História*, *História e Cultura Indígena* e *História do Ensino de História* deixaram de ser, mesmo em formato online, verdadeiros espaços de aprendizado e diálogo, preservando o espírito de uma sala de aula. A sala de aula é o meu espaço de encontro com a História. Cursar História foi uma das decisões mais significativas que tomei na juventude, e me orgulho profundamente disso. Sinto o mesmo orgulho por minhas colegas e meus colegas de profissão que, apesar do pouco reconhecimento e, mais ainda, menos prestígio financeiro, seguem essa corajosa trajetória.

Quando adolescente, ao considerar a possibilidade de estudar História, minha ambição não era ser pesquisadora, mas simplesmente professora (até porque, sinceramente, eu nem sabia que essa possibilidade existia). O mestrado sempre me pareceu algo distante, reservado apenas para pessoas muito importantes. No entanto, os dez anos que se seguiram à conclusão da minha graduação, todos dedicados à sala de aula, me mostraram que eu estava equivocada.

Descobri, ao longo desses anos, a necessidade de que o(a) professor(a) também seja pesquisador(a), mesmo que essa postura de investigação não esteja formalmente vinculada a um programa de pós-graduação. Digo isso porque passar ano após ano repetindo que Napoleão invadiu o Império Russo e perdeu a guerra pode ser, além de extremamente monótono e desanimador, carente de relevância para nosso cotidiano prático, tanto para professores quanto para alunos.

¹ WALSH, Catherine. **Imagens Decoloniais**. Palestra de encerramento do XII Colóquio de História e Imagem do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7DFcocRIxDA>. Acesso em: 18 jan. 2023.

Naturalmente o exemplo de Napoleão é uma metáfora, o evento em si tem sua importância histórica. O que quero destacar é a inquietação que Paulo Freire nos provoca a insistir na necessidade de que professores e alunos “se assumam epistemologicamente curiosos” (Freire, 1996). Quando li isso pela primeira vez fiquei impressionada pela simplicidade e objetividade da constatação, além da provocação que essa ideia nos lança, especialmente nos momentos de desalento e falta de criatividade que as instituições escolares ou os próprios manuais de ensino de História frequentemente nos impõem.

Nesse sentido, sem receio de parecer bajuladora, devo afirmar que programas como o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) são fundamentais para retomar a autoestima intelectual de nós, professoras e professores da Educação Básica, pois destaca nossa capacidade de inovar e criar, superando o velho hábito de simplesmente aplicar fórmulas teóricas e conteúdos pré-estabelecidos. Ou seja, nos situa como professores-pesquisadores.

A lógica que separa professores de pesquisadores sustentou por muito tempo o rótulo da Educação Básica como o “chão de fábrica” da docência. O que nos leva a crer, seguindo essa analogia, que os teóricos seriam os gestores dessa indústria, enquanto os professores seriam os operários encarregados de executar o trabalho por eles idealizado. No campo da produção científica, apesar dos avanços no diálogo entre as partes, não é novidade denunciar os abismos ainda existentes entre o que é discutido e reavaliado no universo acadêmico e o que é efetivamente praticado no cotidiano escolar, tampouco como a experiência e a relevância dos professores da Educação Básica são muitas vezes relegadas a um plano hierarquicamente inferior.

Do meu ponto de vista, ainda considerando a metáfora do “chão de fábrica”, é interessante refletir que, em uma sociedade que valoriza a qualidade e a relevância das pessoas com base na sua capacidade de acumular riqueza ou ocupar algum *status* social, a classe trabalhadora tem todos os motivos para se orgulhar de si mesma — sem, com isso, ignorar as possíveis situações de exploração e precarização material.

Por analogia, essa observação se estende aos professores da Educação Básica que, no silêncio do cotidiano, produzem experiências extraordinárias junto a seus alunos, mesmo diante das frequentes adversidades enfrentadas nos diversos contextos escolares. Esses professores, muitas vezes esquecidos e subestimados em sua capacidade criativa, ou tratados com menor importância em comparação aos grandes nomes das referências bibliográficas, são os que frequentemente realizam uma tarefa tão importante quanto a de elaborar teorias: a criação de estratégias de ensino voltadas para um público muito particular, os jovens.

Por essa razão, ao refletir sobre o ensino de História indígena a partir da compreensão de tempo e história desses povos, com ênfase no povo Javaé, esta dissertação considera essencial a produção de conhecimento dos professores indígenas da Educação Escolar Indígena, especialmente dos professores do Comitê Javaé do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Nesta pesquisa, recorreremos ao conceito de territorialidade, ou, mais precisamente, de reterritorialização, por entendermos que as diferentes territorialidades indígenas resultam de um “esforço coletivo de uma sociedade indígena para ocupar, usar, controlar e se identificar com seu ambiente, transformando-o em seu ‘território²’” (Baines, 2014, p. 18). Segundo essa orientação, territorialização refere-se a um processo social e político de reorganização das sociedades indígenas em resposta às dinâmicas históricas de contato com a sociedade colonial no Brasil.

Antes da invasão europeia, os povos indígenas construíam suas relações com os territórios a partir de cosmologias e práticas culturais que integravam, de maneira única, cultura e meio ambiente. Com a ocupação e a expropriação de seus espaços originários, essas comunidades foram forçadas a se reorganizar, iniciando um processo que não apenas ressignificou suas formas de habitar, mas também reforçou suas identidades coletivas frente às transformações impostas pela sociedade colonial (Baines, 2014).

A territorialização, nesse contexto, envolve a criação de novas configurações socioculturais, que incluem a reafirmação de identidades étnicas específicas, o estabelecimento de estruturas políticas próprias, o controle renovado sobre recursos ambientais e a reformulação de práticas culturais e memórias históricas (Baines, 2014). Em contraste com a “territorialidade”, entendida como uma relação atemporal e estática entre cultura e espaço, a territorialização reflete um movimento dinâmico e histórico, moldado pelas condições políticas e sociais do contato interétnico (Baines, 2014).

A territorialização promove mobilização e organização epistêmica das comunidades indígenas, que instituem representações políticas e reconfiguram suas formas culturais de enfrentamento aos desafios do presente (Baines, 2014). Nesse contexto, reterritorializar, em nossa perspectiva, vai além da “recuperação” da História indígena suprimida pela narrativa

² A distinção entre “terra” e “território” está no fato de que “Terra Indígena” refere-se ao processo político-jurídico conduzido pelo Estado para reconhecer e demarcar áreas ocupadas por povos indígenas, enquanto “território” envolve a vivência cultural e a relação simbólica, espiritual e cotidiana de uma sociedade indígena com seu espaço. Assim, a Terra Indígena é uma categoria formal e legal, e o território é dinâmico e culturalmente variável, refletindo as práticas e cosmologias específicas de cada povo (Baines, 2014).

colonial. Trata-se de evidenciar e fortalecer o protagonismo indígena, que já se manifesta, ainda que de forma gradual, e de integrar de maneira efetiva seus saberes, epistemologias e sistemas de pensamento nas construções históricas e sociais contemporâneas. Ao fazê-lo, reafirma-se o território da história não apenas como um espaço de memória, mas também como um lugar de pertencimento, reconhecimento, resistência ativa e fortalecimento das diferentes identidades indígenas.

Seria, no mínimo, inquietante, além de desrespeitoso e incoerente, pensar sobre o ensino de História indígena sem incluir aqueles que compartilham do mesmo ofício que eu e que, cotidianamente e há muito tempo, já o fazem: os professores indígenas. Tive a sorte de ser apresentada a esses professores-pesquisadores pelo meu orientador, Dr. Elias Nazareno, por meio do trabalho que ele desenvolve no Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena.

A motivação para esta pesquisa nasceu dessa curiosidade epistêmica (ou talvez seja mais adequado chamá-la de inquietação epistêmica?) que passei a observar ao ministrar aulas de História sobre temas relacionados aos povos indígenas. Sentia que algo estava faltando, e essa sensação, como professora, me lembrou de que também sou capaz de elaborar possíveis respostas, o que me levou à pesquisa para resolver minhas próprias lacunas.

Outro ponto que passou a pesar nas minhas reflexões sobre a abordagem da temática indígena surgiu do que, então, era apenas uma conjectura: se os povos indígenas são diversos e possuem suas próprias cosmovisões e epistemologias, é de se imaginar que também tenham suas próprias concepções de tempo e história. Essa inquietação me acompanhava, pois me lembrava de aulas e leituras da licenciatura em História que exploravam como a compreensão ocidental da História é moldada pelo significado da palavra “história” e como esse significado mudou ao longo do tempo e das sociedades. Supus que o mesmo deveria ocorrer com as sociedades indígenas.

Então, pedi a um querido amigo, Danilo Andrade Borges, indigenista na FUNAI, que em 2021 estava na Ilha das Flores, na Terra Indígena Alto Rio Negro, no estado do Amazonas — que reúne vários povos, como Arapaso, Baniwa, Bará, Barasana, Baré, Desana, Hupda, Isolados do Igarapé Waranaçu, Isolados do Rio Curiririari, Isolados do Rio Uaupés, Karapanã, Koripako, Kotiria, Kubeo, Makuna, Mirity-tapuya, Pira-tapuya, Siriano, Tariana, Tukano, Tuyuka, Warekena e Yuhupdeh (Instituto Socioambiental, 2024) —, para fazer um levantamento informal do significado da palavra “história” de acordo com as próprias línguas e culturas dos povos indígenas de onde ele estava. Gentilmente, ele conversou com

representantes dos Baniwa, Bare, Tujamos, Desana e Tuyuca, registrando as respostas em áudio, que depois me enviou.

Nas gravações que me foram enviadas, a palavra “história” assumia um significado e uma interpretação específicos para cada povo, moldados por sua língua e cultura. Foi essa percepção que me encorajou a realizar esta pesquisa. Talvez ali estivesse o que faltava no manejo das minhas aulas em relação à História indígena: não apenas apresentar as narrativas desses povos — algo que já tentava, ainda que com dificuldades e desafios, pois muitas vezes elas pareciam literatura folclórica e fantasiosa, devido à falta de compreensão das realidades e contextos que as sustentam —, mas também considerar suas próprias maneiras de interpretar o mundo. Suas formas de pensar e interpretar as mudanças no tempo e no espaço me pareceram essenciais para entender suas histórias de forma contextualizada.

Ao ingressar no ProfHistória da UFG, dei continuidade a intenção de desenvolver uma pesquisa que considerasse as percepções dos povos indígenas sobre a história. Tive a felicidade de ser orientada pelo professor Dr. Elias Nazareno, que me apresentou ao projeto de pesquisa “Narrativas e Percepções do Povo Indígena Javaé sobre História, Tempo e Lugar” do qual é coordenador e que passei a integrar. Ele também me convidou para fazer parte do Comitê Javaé e Karajá, que coordena junto ao professor Dr. José Pedro Machado Ribeiro, do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do NTFSI da UFG, onde atua como professor.

Desde o convite participo das atividades do grupo de pesquisa, que inclui um grupo de estudos focado na interculturalidade crítica e na decolonialidade. As discussões e trocas nesse ambiente foram fundamentais para o meu amadurecimento intelectual, especialmente diante do novo desafio de inserção no contexto da pesquisa acadêmica. Além disso, comecei a atuar como monitora nos Temas Contextuais³ ministrados pelo professor Dr. Elias Nazareno no NTFSI. Também colaborei nas orientações de Estágio Pedagógico e Projetos Extraescolares dos docentes Javaé e Karajá, e participei das etapas de estudos em Terras Indígenas⁴.

³ Participação, como monitora, em temas contextuais ministrados pelo professor Dr. Elias Nazareno durante a etapa de aulas do Curso de Educação Intercultural Indígena, realizada na UFG: "Cultura, Saber e Decolonialidade", ofertado de 28 de junho a 7 de agosto de 2022; "Tempo, Espaço e Interculturalidade," ofertado de 24 a 28 de julho de 2023; "Povos Indígenas e Mercado de Trabalho," ofertado de 31 de julho a 4 de agosto de 2023; "Oficina e Exposição de Material Didático," ofertado de 31 de julho a 4 de agosto de 2023; "Cultura, Saber e Decolonialidade," ofertado de 15 a 17 de janeiro de 2024; "Manejo do Mundo e Escolarização," ofertado de 18 a 20 de janeiro de 2024; e "Processos de Territorialização e Sustentabilidade," realizado de 23 a 27 de julho de 2024.

⁴ Participação em etapas em Terras Indígenas, coordenadas pelos professores Dr. Elias Nazareno e José Pedro Machado, orientadores dos Comitês Javaé e Karajá: na Aldeia São Domingos, Escola Estadual Indígena Hadori do povo Iny-Karajá, localizada no município de Luciara (MT), de 7 a 9 de setembro de 2022; na Aldeia Santa Isabel do Morro, Escola Indígena Malua do povo Iny-Karajá, localizada no município de São Félix do Araguaia

Sem a orientação excepcional do professor Elias, esta pesquisa não teria sido possível. Os espaços e oportunidades que ele compartilhou comigo não apenas estimularam minha curiosidade epistêmica inicial sobre a compreensão de história dos povos indígenas e suas possíveis contribuições para o ensino de História, mas também me permitiram conhecer professores da Educação Escolar Indígena que produzem estudos e pesquisas significativos a partir de seus territórios, refletindo sobre suas epistemologias e cosmovisões.

Nos últimos dois anos, o professor Dr. Elias e os professores indígenas do NTFSI me acolheram e me introduziram em seus universos epistêmicos, transformaram profundamente o desenvolvimento desta pesquisa e minha própria compreensão de mundo. Sendo o ProfHistória um mestrado profissional destinado a professores, não poderia deixar de dizer que este estudo não seria o mesmo sem o apoio desses professores extraordinários.

Nesse contexto, esta dissertação intitulada “Reterritorializando o Ensino de História Indígena a partir da Perspectiva de Tempo e História do Povo Javaé” propõe uma reflexão crítica sobre o ensino da História, concentrando-se nas epistemologias indígenas. Em particular, examina a perspectiva de tempo e história do povo Javaé, que vive na Ilha do Bananal, no Tocantins, e que se contrapõe às concepções lineares da historiografia ocidental. Considera que a compreensão indígena das transformações no tempo e no espaço oferece um modelo significativo para formular narrativas históricas mais inclusivas e contextualizadas.

O Capítulo 1, intitulado “Tenho Séculos de Espera nas Contas da Minha Costela” examina a implementação da Lei 11.645/2008 e os desafios na inclusão da História Indígena no currículo escolar. A lei, que completa 15 anos em 2023, estabelece a obrigatoriedade de incluir as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas⁵ nos currículos escolares. O capítulo destaca que essa lei surgiu de um movimento por reconhecimento e valorização dessas culturas, resultado de uma longa mobilização por justiça, inclusão e reparação no sistema educacional.

A legislação representa uma conquista importante; por esse motivo, é o momento não apenas de denunciar as mazelas causadas pelo silenciamento da história, mas também de

(MT), de 9 a 10 de setembro de 2022; na Aldeia Buridina, Escola Estadual Indígena Maurehi do povo Iny-Karajá, localizada no município de Aruanã (GO), 20 a 21 de abril de 2023 e de 21 a 22 de setembro de 2023; e na Aldeia Txuiri, Escola Estadual Indígena Txuiri-Hina, localizada na Ilha do Bananal (TO), de 18 a 20 de setembro de 2023, de 17 a 19 de abril de 2023 e de 15 a 19 de abril de 2024.

⁵ Devido à compreensão da diversidade étnico-racial, cosmogônica e epistemológica da sociedade brasileira, especialmente das populações afro-brasileiras e indígenas, que abrangem povos de diferentes origens e trajetórias, optamos por utilizar a expressão “História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas” no plural. Isso difere da grafia comumente encontrada em documentos oficiais, para refletir a pluralidade dessas sociedades, que possuem histórias e culturas distintas entre si, inclusive dentro da própria sociedade nacional.

propor soluções. É necessário pensar em modelos alternativos para compreender a história e o ensino da história indígena, que considerem a diversidade e a complexidade desses povos. O capítulo argumenta que é preciso reformular o currículo escolar para refletir a rica diversidade cultural e linguística dos povos indígenas. Com 305 povos e 274 línguas diferentes no Brasil, é essencial que a Educação inclua conteúdos que abordem suas realidades de maneira contextualizada, a partir de suas próprias epistemologias e narrativas, a fim de combater preconceitos e promover uma educação inclusiva.

A Educação Escolar Indígena (EEI) surge como uma resposta às limitações da abordagem tradicional do ensino de história indígena, buscando valorizar e fortalecer as tradições dos povos indígenas e promover um diálogo equitativo entre diferentes formas de conhecimento. A Constituição Federal, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, reconheceram os direitos educacionais indígenas e exigem a criação de condições adequadas para garantir a execução desses direitos, o que se dá por meio da interculturalidade crítica.

A abordagem intercultural na Educação busca estabelecer uma relação de complementaridade entre conhecimentos indígenas e não indígenas, promovendo um diálogo horizontal e respeitoso. O objetivo é integrar os conhecimentos tradicionais e cosmologias dos povos indígenas, em vez de marginalizá-los. O capítulo também aborda a concepção indígena de educação como um processo contínuo, integrado com a natureza e a comunidade, que valoriza a memória, a tradição oral e a interconexão com o meio ambiente, elementos que representam um grande contributo para o manejo do tema.

O capítulo explora a relevância da Educação indígena e o papel fundamental dos professores indígenas no desenvolvimento e promoção do ensino dentro de suas comunidades. Destaca que a experiência e o conhecimento desses educadores são recursos valiosos para criar e adaptar metodologias que respeitam e valorizam suas culturas e saberes, impactando não apenas suas comunidades, mas também a sociedade como um todo.

Assim, o capítulo apresenta o Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI), vinculado à Universidade Federal de Goiás, como exemplo dessa possibilidade. O NTFSI é projetado para atender às demandas das comunidades indígenas e integrar seus conhecimentos e necessidades específicas na Educação. O curso oferece uma formação que possibilita suporte para a criação de materiais didáticos, metodologias de ensino e projetos pedagógicos que abordam temas a partir dos saberes indígenas e do contexto de cada povo, de maneira intercultural e transdisciplinar. Além disso, o curso inclui estágios pedagógicos e projetos extraescolares, como o Projeto Extraescolar, que visa promover a pesquisa,

introduzir novas práticas na Educação escolar indígena e garantir a sustentabilidade linguística e cultural das comunidades.

O texto também discute a importância do protagonismo e da luta dos povos indígenas como exemplos para todos que buscam justiça, igualdade e preservação ambiental. Ressalta que a Educação Intercultural Indígena não é apenas uma questão de legislação, mas de uma reestruturação profunda do sistema educacional para respeitar os direitos e as culturas desses povos.

Além disso, o capítulo critica a tendência de filiação exclusiva às teorias ocidentais para interpretar e ensinar sobre a história e cultura indígena. Questiona por que ainda utilizamos perspectivas eurocêntricas para descrever e classificar essas culturas, em vez de reconhecer e valorizar as epistemologias e práticas de saberes próprios.

Apointa que com o surgimento da Nova História Indígena, houve um renovado diálogo entre antropologia e história acadêmica, resultando em uma historiografia que considera os indígenas como protagonistas históricos. Essa abordagem historiográfica busca compreender as experiências e memórias dos povos indígenas e destaca o papel ativo dos indígenas nos processos históricos, incorporando suas perspectivas de resistência e resiliência.

O Capítulo 2, intitulado “Tempo e História para o Povo Javaé: Pluriepistemologias Indígenas como Exemplo de uma História Insurgente na Educação Básica”, explora como o pensamento crítico latino-americano, ao integrar perspectivas indígenas, afrodescendentes e ecológicas, oferece uma alternativa ao modelo eurocêntrico dominante na Educação. Destaca que esse pensamento crítico propõe um "pluriverso", um mundo composto por muitos mundos distintos, desafiando a ideia de uma história e cultura unificadas e universais⁶.

Enfatiza a importância de valorizar e integrar as epistemologias locais e alternativas, como as das comunidades indígenas e afrodescendentes, que foram marginalizadas durante a colonização e ainda enfrentam a imposição de um conhecimento universal eurocêntrico⁷. Sugere que as perspectivas decoloniais são essenciais para redefinir identidades, enfrentar crises ecológicas e sociais e propor novas formas de entender e interagir com o mundo.

O segundo capítulo discute três dimensões principais do pensamento crítico latino-americano: o pensamento de esquerda, que reavalia princípios de justiça social e igualdade e rompe com conceitos modernos de universalidade e totalidade; a vertente autonômica, que enfatiza a autossuficiência e a autodeterminação dos grupos subalternos, desafiando o

⁶ ESCOBAR, Arturo. Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra. La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. In WALSH, Catherine. **Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. TOMO II. Ediciones Abya-Yala, Serie Pensamiento decolonial, 2017.

⁷ *Ibid.*

neoliberalismo e promovendo uma visão “de baixo para cima”; e o pensamento da Terra, que destaca a interdependência radical entre todos os seres vivos e a importância de preservar a conexão com a Terra, evidenciada nas cosmovisões indígenas e afrodescendentes⁸.

Além disso, o capítulo explora a importância de uma abordagem metodológica insurgente e crítica para o ensino de História indígena, enfatiza a importância da interculturalidade, da decolonialidade e da ruptura com as práticas convencionais do pensamento acadêmico. Critica o modelo ocidental de pesquisa, conforme argumentado por Linda Tuhiwai Smith (2008), que aborda o impacto das práticas coloniais nas comunidades indígenas e defende a integração de perspectivas indígenas na pesquisa acadêmica.

Introduz o pensamento de Alejandro Haber (2011) sobre “nometodología” (não-metodologia) e “arqueologia indisciplinada” como alternativas às abordagens metodológicas tradicionais. A “nometodología” busca explorar novas possibilidades e valoriza a conversa e as relações imediatas, incorporando aspectos frequentemente negligenciados, como os espirituais. A “arqueologia indisciplinada” desafia paradigmas hegemônicos e busca entender as relações investigativas e a presença do passado na matéria das coisas.

Também propõe uma etnografia da colaboração (Rappaport, 2007), em que a pesquisa não é apenas um método de coleta de dados, mas um espaço para co-criação teórica entre pesquisadores e comunidades. Promove uma co-teorização que resulta em novas ferramentas conceituais e reconhece que os saberes devem ser compartilhados e construídos colaborativamente.

Destaca a interculturalidade intepistêmica como uma ferramenta essencial para promover uma troca horizontal e equitativa de conhecimento entre culturas (Baniwa, 2019). Defende a superação da dominação política do conhecimento e valoriza os saberes indígenas, desafiando o universalismo da epistemologia ocidental e promovendo uma educação que respeite e integre múltiplas perspectivas.

O capítulo 2 defende a incorporação de metodologias insurgentes no ensino de história indígena na Educação Básica, transformando a escola em um espaço de pluriepistemologias, onde diferentes saberes e perspectivas são reconhecidos e valorizados. Isso implica um compromisso com a igualdade, a justiça social e a autodeterminação indígena.

O terceiro e último capítulo, intitulado “Reterritorializando o Ensino de História: A Perspectiva Javaé de Tempo, História e Lugar”, apresenta uma proposta de reocupação do

⁸ *Ibid*

território do ensino da História ao integrar as perspectivas indígenas, especialmente as dos Javaé, sobre história, tempo e lugar. O capítulo explora a possibilidade de incorporar essas epistemologias nas aulas de História, sugerindo uma abordagem que respeite e integre as narrativas e metodologias indígenas.

O capítulo examina a relevância dos princípios do NTFSI e das pesquisas realizadas pelos discentes do Comitê Javaé, através dos Projetos Extraescolares, como recursos para o ensino da História indígena. Critica a insuficiência dos referenciais teóricos ocidentais para compreender as dinâmicas indígenas e propõe a integração das epistemologias e cosmovisões indígenas para uma compreensão mais ampla e contextualizada da história desses povos.

A abordagem do NTFSI é destacada por sua ênfase na interculturalidade, que revisa paradigmas tradicionais de hierarquização dos conhecimentos. A transdisciplinaridade busca integrar saberes de forma não fragmentada, enquanto a contextualidade promove uma interação mais profunda com as realidades dos povos. As pesquisas realizadas por professores indígenas, produzidas através dos Projetos Extraescolares, são ressaltadas por sua relevância e pelo protagonismo que oferecem.

Os Projetos Extraescolares desenvolvidos e documentados pelos alunos do NTFSI evidenciam a importância da integração dos saberes indígenas e científicos. Ressaltam a autonomia indígena na produção de conhecimento e a relação com os conhecimentos ancestrais, mostrando que o ensino e a pesquisa indígenas não se limitam às universidades, mas estão entrelaçados com o cotidiano e os contextos das comunidades.

O capítulo sublinha a importância de integrar os saberes indígenas no ensino de História como forma de reterritorializar o conhecimento histórico e promover uma Educação democrática, inclusiva e crítica. Critica a teoria social tradicional por ignorar formas de conhecimento locais e subalternas, como descrito por Escobar (*op. cit.*), e sugere que o conhecimento deve ser integrado à prática cotidiana e à interação com o mundo. A perspectiva desafia a separação entre natureza e cultura, propondo uma visão mais interconectada do conhecimento com o cotidiano.

Analisa a perspectiva enactiva da cognição (Nazareno; Cardoso, 2014), destacando que a cognição é uma relação ativa e contínua entre o corpo, a mente e o mundo. Evidencia a relação entre o conhecimento e a experiência vivida, rompendo com a visão tradicional que separa teoria e prática.

O terceiro capítulo defende que os saberes indígenas e as práticas culturais não devem ser interpretados somente através dos conceitos ocidentais, mas valorizados em seus próprios contextos. Os Projetos Extraescolares conduzidos por professores indígenas Javaé

exemplificam uma visão ampliada e autêntica da história indígena, afirmam a importância da participação comunitária no desenvolvimento das pesquisas junto aos povos indígenas.

A proposta sustentada inclui promover uma educação intercultural no ensino de História que reconheça e valorize a diversidade de saberes, incluindo os indígenas, sem abandonar o conhecimento ocidental, mas criando um diálogo crítico e enriquecedor entre diferentes perspectivas. O texto critica a historiografia tradicional que marginaliza os povos indígenas e propõe a Nova História Indígena como uma abordagem historiográfica que valoriza as contribuições e resistências dos povos indígenas ao longo do tempo.

A integração da decolonialidade com a Nova História Indígena visa um ensino de História que reconheça e valorize as contribuições dos povos indígenas, enquanto questiona as narrativas coloniais dominantes. O Capítulo 3 aborda como a autonomia e o protagonismo dos povos indígenas podem ser integrados no ensino de História, destacando a importância de considerar as perspectivas indígenas de forma autoral e contextualizada.

O último capítulo também inclui a elaboração da parte propositiva desta dissertação, que será um material de orientação didático para professores da Educação Básica em formato de *site* (link: www.tempoehistoriajavae.com). Esse material visa promover um diálogo intercultural orientado nas dimensões de tempo e história dos Javaé, capacitando professores a integrar saberes indígenas em suas práticas educacionais e nas aulas de história de maneira significativa e respeitosa.

Nesse sentido, a reterritorialização do ensino de História busca abandonar modelos tradicionais que fragmentam o conhecimento e perpetuam narrativas monoculturais, adotando uma abordagem inclusiva que reconheça a autoria intelectual dos povos indígenas e suas dimensões interpretativas sobre tempo e história.

Diante do exposto, esta dissertação busca contribuir para a valorização e a compreensão das pesquisas realizadas por professores da Educação Básica, com um enfoque especial na História indígena. Destacamos a relevância de considerar os contextos escolares indígenas e de reconhecer a riqueza dos conhecimentos produzidos por seus professores, em particular no caso do povo Javaé.

Ao percebermos a limitação das abordagens teóricas e metodológicas ocidentais para tratar adequadamente da História indígena, enfatizamos a necessidade de uma perspectiva que integre as epistemologias e cosmovisões próprias desses povos. Somente assim consideramos ser possível evitar a perpetuação de narrativas caricaturais e exóticas, permitindo que as histórias indígenas sejam contadas a partir de suas próprias concepções de tempo e história.

Iniciativas como as licenciaturas interculturais indígenas, tal como do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI), e a Educação Escolar Indígena (EEI), já demonstram a relevância de uma Educação que respeita e incorpora epistemologias indígenas. Essas práticas também evidenciam o papel fundamental do professor-pesquisador, que atua como mediador entre os saberes tradicionais e o contexto educacional formal.

Reconhecendo a vasta diversidade de povos indígenas no Brasil e suas distintas interpretações de tempo e história, propomos uma abordagem contextualizada que respeite as especificidades de cada grupo. A compreensão da história pelos Javaé, por exemplo, apenas é uma das muitas epistemologias que coexistem no território brasileiro, o qual, por sua vez, abarca uma multiplicidade de territórios indígenas.

Assim, esperamos que esta pesquisa contribua para que professores, tanto indígenas quanto não indígenas, possam incorporar as epistemologias indígenas em suas práticas pedagógicas, promovendo uma Educação democrática, intercultural crítica, decolonial e em constante diálogo com os conhecimentos oriundos dos contextos indígenas.

1 “TENHO SÉCULOS DE ESPERA NAS CONTAS DA MINHA COSTELA”

No ano em que inicio a escrita desta dissertação, 2023, foi celebrado o décimo quinto aniversário de promulgação da Lei nº 11.645/2008⁹. A lei, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão de temas envolvendo à(s) história(s) e cultura(s) afro-brasileira(s) e indígena(s)¹⁰ nos currículos escolares da educação básica, representou um marco nas diretrizes educacionais do país (Brasil, 2008). O título deste capítulo, "Tenho séculos de espera nas contas da minha costela" – extraído da música “E Daí?”, de Milton Nascimento e Ruy Guerra – está intrinsecamente ligado ao movimento que conduz à instituição dessa legislação.

A canção não apenas denuncia, de forma intensa e poética, a dor e a angústia das populações latino-americanas afetadas pelo colonialismo europeu (“Tenho nos olhos quimeras/ Com brilho de trinta velas”), mas também ressalta a urgência de reparar os séculos de silenciamento, exploração e discriminação enfrentados por essas sociedades, especialmente pelas comunidades negras e indígenas. A expressão artística ecoa a necessidade premente de reconhecimento, inclusão e valorização das culturas historicamente marginalizadas, um clamor que se reflete na essência da própria lei e em seu propósito de transformação social e educacional.

Das vozes ecoantes dos “gritos afro-latidos” e indígenas, surgem movimentos de resistência que quebram o silêncio imposto por uma concepção estática de igualdade, moldada pelo pensamento liberal ocidental¹¹. O princípio de igualdade jurídica, no qual todos são teoricamente iguais perante a lei, contrasta fortemente com as crescentes demandas reivindicadas por movimentos sociais, políticos e entidades civis que buscam superar séculos de exclusão e, para tanto, almejam reparação histórica.

⁹ A Lei 11.645/2008 surge como iniciativa em complementar e ampliar a Lei 10.639/2003, que em 2003 completou vinte anos, e estabelece a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileiras nos currículos escolares. No entanto, de maneira mais específica, seu foco principal é a história da África e da diáspora africana no Brasil, além de abordar a contribuição da população negra para o desenvolvimento social, econômico e político (Brasil, 2003). Portanto, a Lei 11.645/2008 expande essa abordagem, incluindo não apenas as histórias e culturas afro-brasileiras, mas também as histórias e culturas indígenas (Brasil, 2008). Com isso, também contempla a necessidade curricular que atende à diversidade étnica e cultural dos povos indígenas presentes em suas especificidades e na formação da sociedade e do território brasileiro.

¹⁰ Devido à compreensão da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira, especialmente das populações afro-brasileiras e indígenas, que abrangem povos de diferentes origens e trajetórias, optamos por utilizar a expressão “História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas” no plural. Isso difere da grafia comumente encontrada em documentos oficiais, para refletir a pluralidade dessas sociedades, que possuem histórias e culturas distintas entre si, inclusive dentro da própria sociedade nacional.

¹¹ GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-57.

O princípio da igualdade jurídica, que amplamente beneficiou a neutralidade estatal¹² diante de situações de violência historicamente impostas aos povos tradicionais ao reforçar o “mito da democracia racial”¹³, agora se apoia no multiculturalismo funcional. Este reconhece a diversidade cultural; no entanto, como parte de políticas globalizadas, em vez de promover transformações, serve para manter o *status quo*, a ideologia neoliberal e a supremacia do mercado. Não desafia nem questiona as relações de poder existentes, como a colonialidade do poder, direito à terra, imposição do pensamento ocidental e violência epistêmica¹⁴. Apenas acrescenta diversidade ao sistema atual (Walsh, 2019).

Nesse contexto se inserem as chamadas ações afirmativas, que transcendem o formalismo abstrato da legislação sobre igualdade, assumem dimensões de luta que reconhecem as reais disparidades na sociedade. As ações abordam essas desigualdades em suas nuances e particularidades, uma vez que, como destaca Gomes¹⁵, “não há igualdade num tratamento idêntico a desiguais. Isto só reforça as desigualdades”.

As ações afirmativas fornecem o argumento jurídico promotor de políticas públicas, como aquele que fundamenta a criação da Lei 11.645/2008. Iniciativas como essa visam superar a igualdade meramente formal, buscam assegurar a igualdade substancial por meio da promoção de oportunidades equitativas. A abordagem é fundamentada na compreensão das especificidades de grupos em situação de vulnerabilidade¹⁶.

¹² GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-57.

¹³ O "mito da democracia racial" refere-se à ideia equivocada de que em determinadas sociedades, especialmente no Brasil, não existem diferenças significativas ou desigualdades entre diferentes grupos étnicos. Sugere que a existência de uma convivência pacífica e harmoniosa entre pessoas de diferentes origens é uma realidade, ignorando ou minimizando as profundas disparidades sociais, econômicas e políticas persistentes do passado à contemporaneidade. Essa ideia é frequentemente respaldada pela interpretação da lei que, apesar de formalmente proibir a discriminação racial, muitas vezes não reconhece as desigualdades históricas e sistêmicas enfrentadas por tais grupos sociais (Guimarães, 2001).

¹⁴ A violência epistêmica refere-se à imposição de sistemas de conhecimento, crenças e formas de pensar dominantes sobre outros grupos culturais, desvalorizando ou suprimindo as visões de mundo, saberes e conhecimentos locais. No contexto do colonialismo na América Latina, os povos indígenas foram frequentemente submetidos a essa forma de violência. Durante o período colonial, as culturas, línguas, tradições e conhecimentos dos povos indígenas foram sistematicamente desvalorizados e frequentemente destruídos pelos colonizadores europeus (Walsh, 2018).

¹⁵ GOMES, *op. cit.*, p. 9.

¹⁶ *Ibid.*

1.1 Protagonismo indígena: reflexões sobre o ensino de história

O sistema educacional brasileiro, que está notavelmente marcado pela segregação, seja por meio das dificuldades de permanência e acesso, ou pelo conteúdo predominante nos currículos, que prioriza uma lógica eurocêntrica e hegemônica, relega ao esquecimento o protagonismo indígena. Ao adotar esse tipo de abordagem torna-se, desta forma, um fator determinante dessa exclusão:

As escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente vêm acompanhado a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da História nacional. Os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da ‘descoberta do Brasil’, da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira. Deste modo, a escola nacional criou historicamente o mito do índio genérico – que fala o Tupy, adora Tupã, vive nu nas florestas etc, representado nas escolas repleto de estereótipos, sobretudo, por ocasião do dia 19 de abril, data comemorativa do dia do índio. Tal situação vem sendo questionada nas últimas décadas e as propostas curriculares sobre a temática indígena vêm sendo repensadas, especialmente nas escolas indígenas, onde a orientação é valorizar e fortalecer as tradições dos povos originários (Kayapó; Brito, 2015, p. 39).

A denúncia apresentada por Kayapó e Brito (2015) em relação ao tratamento dispensado aos povos originários nos currículos escolares, mesmo após a vigência da Lei 11.645/2008, destaca aspectos sintomáticos que requerem atenção na abordagem histórica dos povos indígenas. A problemática vai além da fetichização/folclorização dos indígenas, retratados muitas vezes como desprovidos de história e presos a um passado remoto do desenvolvimento humano. A compreensão do “primitivo” muitas vezes os coloca como exemplares vivos de um passado distante, vivendo em tribos e sem o desenvolvimento da escrita, não muito diferente das sociedades pré-históricas que também nos ensinam os livros de História.

Outro ponto relevante que é sinalizado é a generalização dos povos indígenas, desconsiderando a diversidade presente. Reitera-se aqui que são 305 povos que falam 274 línguas divididas por 35 grupos linguísticos (IBGE, 2022). A escola, por sua vez, desempenha o papel de propagadora de visões superficiais e, portanto, preconceituosas, o que pode contribuir para a legitimação da violência enfrentada por essas sociedades na contemporaneidade, inclusive no que diz respeito ao impedimento de acesso aos territórios que historicamente lhes são direito.

A urgente necessidade de reformulação curricular e da promoção de uma educação inclusiva e culturalmente sensível torna-se evidente diante da complexidade desses desafios.

No contexto desafiador delineado por Kayapó e Brito (2015), a Educação Escolar Indígena¹⁷ emerge como um elemento contestador, que busca valorizar e retomar os saberes desses povos de acordo com suas próprias realidades e demandas.

Os direitos educacionais dos povos indígenas no Brasil ganham destaque por intermédio da Constituição Federal, de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, o que representa marcos legais fundamentais nesse cenário (Baniwa, 2019). A Constituição de 1988 não apenas reconhece, mas também legitima os sistemas próprios de aprendizagem, organização social, política, espiritual e cultural das comunidades indígenas no país, essenciais para a continuidade desses povos. Também estabeleceu a responsabilidade do Estado em criar condições adequadas para garantir, proteger e fomentar esses direitos (*ibid.*).

Ao reconhecer os sistemas de conhecimento, valores e organização social das comunidades indígenas, a Constituição estabelece igualmente o direito desses povos à autonomia étnica e cultural. Um aspecto relevante desse reconhecimento foi a consideração do território indígena como um bem coletivo e de vital importância, intrinsecamente conectada aos valores espirituais, ao desenvolvimento da cultura e ao conceito de “bem viver” dessas comunidades (*ibid.*).

No âmbito da política nacional de Educação Escolar Indígena, o Estado passou a reconhecer e promover os processos educativos tradicionais das comunidades indígenas. Isso se materializou pela implementação da chamada “escola indígena específica e diferenciada”, que busca respeitar e incorporar os métodos de ensino das comunidades, adaptando-os às necessidades educacionais de cada povo (*ibid.*).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 reforçou esses direitos, garantiu aos povos indígenas autonomia para criar e gerir seus próprios métodos de aprendizagem. A Educação Intercultural Indígena promove a interculturalidade crítica, um processo que busca estabelecer relações igualitárias entre diferentes formas de conhecimento. A concepção viabiliza diálogos horizontais e valoriza múltiplos saberes, frequentemente negligenciados pela sociedade brasileira (Nazareno; Meneses, 2023).

Por meio dessa abordagem, busca-se alcançar uma relação de complementaridade à predominância do conhecimento científico ocidental, reconhecer e valorizar diversas formas

¹⁷ A Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil é uma modalidade de ensino específica e diferenciada, compreendida a partir de documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena (DCEEI) de 1999, além de estudos relacionados ao tema. A EEI é caracterizada por ser bilíngue e intercultural. Esses aspectos a tornam um espaço de organização dos processos educativos implementados nas escolas indígenas, constituindo-se nos processos de escolarização vivenciados pelos povos indígenas (Silva, 2017. p. 93-94).

de saberes, de privilegiar os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. Apesar das imposições coloniais, observamos um processo de interação entre diferentes conhecimentos, indicando que a relação entre saberes indígenas e não indígenas deve ser menos hierarquizada (*ibid.*).

A escola indígena intercultural tem se orientado pela primeira perspectiva, ou seja, buscando empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado intra e extra aldeia/escola. Na perspectiva das comunidades originárias, a escola indígena intercultural deveria ajudar na compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente. Isso porque os povos indígenas entendem que a sua derrota parcial no processo colonial foi resultado fundamentalmente de não conhecerem os *modus pensanti* e *operandi* dos conquistadores. Assim, para a defesa de suas culturas, seus conhecimentos e seus direitos na atualidade, necessitam dominar o máximo possível esses *modus pensanti* e *operandi* dos colonizadores. Dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos mas em favor dos direitos coletivos indígenas. Isso de fato pode e tem ajudado em diálogos menos desiguais entre os povos originários e o Estado e a sociedade nacional dominante. No campo político-pedagógico, estamos falando de uma lógica de complementariedade de conhecimentos, saberes, cosmologias e epistemologias, própria da racionalidade ontológica dos povos ameríndios. Aqui não se trata de disputa, concorrência, paralelismo ou antagonismos, mas de soma de possibilidades de horizontes civilizatórios e de conhecimentos (Baniwa, 2019, p. 61).

A complementaridade discutida no texto representa um processo de interculturalidade interepistêmica de conhecimentos mútuos, princípios que a Educação Escolar Indígena procura ativamente praticar (Nazareno; Araújo; Geminiano, 2023). É relevante salientar que os povos indígenas não dependem exclusivamente da instituição escolar para afirmarem ou reconhecerem suas identidades. A Educação Escolar Indígena configura, assim, como um espaço adicional de debate sobre as cosmologias indígenas e serve de base para estratégias de resistência.

Segundo Daniel Munduruku (2009), a Educação Indígena possui uma natureza concreta e, ao mesmo tempo, mágica, que ocorre constantemente no contexto da relação com a natureza, a comunidade, anciãos e anciãs. Desafia a separação entre as atividades do dia a dia e a magia intrínseca à própria existência, revelada nos sonhos e na busca diária pela harmonia, essa educação demonstra sua singularidade.

A Educação Indígena/EI são os processos educativos não formais que se constituem a partir das relações socioculturais históricas vivenciadas de geração em geração entre grupos e indivíduos indígenas. Nesse caso, quando nos referirmos a Educação Indígena/EI é muito importante ter presente que quem vivencia e pratica a EI são os indígenas e somente os indígenas cotidianamente, em suas aldeias, territórios indígenas e locais de moradias. Portanto, a Educação Indígena é bem mais ampla do

que ocorre na escola. A EI, pensada enquanto expressões socioculturais dos povos indígenas tem sido objeto de estudos acadêmicos e mais precisamente em pesquisas no âmbito antropológico, assim como da Educação” (Silva, 2017, p. 93).

Apesar de parecer contraditório à primeira vista, Munduruku (*op. cit.*) argumenta que essa dualidade segue uma lógica compreensível para os povos indígenas. Enfatiza que essa visão não anula a coexistência de diferentes modos de vida, mas opera como uma maneira de processar o pensamento e a experiência. Viver o presente é vital, baseado na compreensão de que a vida é um presente transmitido pelos antepassados e na convicção de que somos “seres de passagem”, desejosos por viver cada momento conforme ele se apresenta.

A imposição histórica e religiosa ocidental, portanto, que negou, no início da colonização, a humanidade dos povos indígenas e sua cosmovisão baseada na conexão entre corpo, mente e espírito, tentou moldar a concepção de tempo indígena a partir da perspectiva ocidental. A compreensão indígena, por outro lado, se sustenta no passado memorial, sem o mesmo foco em um futuro distante e utilitarista, centrado na acumulação de riquezas, característico dos ocidentais em sua busca pelo enriquecimento (*ibid.*).

A prática educacional na cultura indígena, por sua vez, é guiada por uma tríade de concepções – experiências de vida, observação dos fenômenos naturais e a interconexão entre todos os seres. A educação é tida como inseparável da tríade corpo-mente-espírito, baseando-se no desenvolvimento dos sentidos, na vivência da vida e nos sonhos, busca preencher os vazios existenciais através do conhecimento (*ibid.*).

A valorização do corpo na educação indígena se traduz no oferecimento de ferramentas para cuidar dele, ressalta a importância da convivência em grupo para orientar as descobertas do corpo infantil e aprender a viver em comunidade. Destaca-se a interconexão entre os sentidos e a natureza, e como a observação ambiental é essencial para dar sentido à vida da criança indígena. A educação da mente é considerada crucial para compreensão da existência no mundo, em que a concepção do tempo é não linear. Nessas culturas, a memória e a tradição oral são fundamentais para preservar e atualizar os saberes (*ibid.*).

Seguindo essa linha de raciocínio, Baniwa (2019) provoca uma reflexão sobre a educação dos povos indígenas e sua intrínseca relação com o universo natural, em contraste com os princípios eurocêtricos dominantes. A abordagem do professor e pesquisador indígena ressalta a diversidade dos conhecimentos e pensamentos indígenas, que não se enquadram no dualismo característico do pensamento ocidental – “índio e branco, homem e mundo, sociedade e natureza, corpo e espírito, bem e mal, rico e pobre, gordo e magro,

conhecimento tradicional ou popular e conhecimento científico e assim por diante” (*ibid.*, p. 3).

O alerta se concentra na crença cega nos moldes ocidentais na academia e na escola, e nos prejuízos profundos que isso pode acarretar aos saberes e à vida das comunidades indígenas. Os indígenas mantêm uma relação íntima com a natureza, identificando-se como parte integrante dela, enquanto a ciência ocidental é criticada por sua tendência à exploração desmedida, afastando-se dos propósitos humanos e naturais. Baniwa compreende a ciência ocidental como apenas um dos múltiplos modos de ver e viver existentes no mundo, incluindo a perspectiva dos povos indígenas.

A relevância desse debate é enfatizada por Alessandro Portelli (1996), que examina o papel da História na interpretação das fontes ligadas às sociedades de tradição oral, como é o caso dos povos indígenas. Ele destaca que “tanto na escravidão quanto na antropologia, aqueles que têm o controle institucional e material possuem o poder de julgar e definir, seja através do uso da força, do lápis ou do gravador” (*ibid.*, p. 3).

Partilhando dessa compreensão dos danos que as ciências ocidentais podem produzir nas sociedades indígenas e do entendimento de que esses povos mantêm uma relação íntima e respeitosa com a natureza, identificando-se como parte integrante dela, Baniwa (2019) elabora uma contraproposta em que enfatiza o papel da educação indígena como manejo do mundo. Não na direção de “dominar e subjugar”, como frequentemente ocorreu nas ciências ocidentais, mas sim de compreender e alinhar-se a ele, ajudando-o e sendo ajudados. Segundo o autor o conhecimento está à disposição de:

compreender e alinhar-se a ele, ajudando-o e sendo ajudados. Compreender e alinhar-se à natureza de acordo com a sua dinâmica, racionalidade, lógicas e limitações e beneficiando-se de suas forças e potencialidades naturais e sobrenaturais sempre muito generosas, mas também muito justa, é função educativa primordial. Mas para alcançar a sabedoria e a sensibilidade humana é necessário ouvir, observar, compreender suas mensagens por meio de vozes (trovões, cantos), sons (ruídos fortes de cachoeiras, correntezas, ondas e banzeiros, ruídos de peixes no fundo do rio, ou de animais de caça no mato, som de aves voando ou em repouso nas árvores, ou ainda o silêncio profundo no coração dos lagos e das florestas), eventos majestosos por vezes belos e outras vezes ameaçadores, assustadores e devastadores (tempestades, furacões, tufões, tsunamis) e, por fim, deixar compenetrar-se e interpenetrar-se seguindo os seus ritmos, tempos, ciclos e forças. Assim, a vida é mais bem vivida com liberdade, segurança e sustentabilidade natural (Baniwa, 2019, p. 5).

Ora, se os povos indígenas possuem suas próprias formas de compreender o mundo – suas epistemologias que orientam seus pensamentos, sentimentos, ações no tempo e no lugar, assim como o processo de ensino e aprendizado – por que ainda dependemos tanto das teorias

ocidentais para o manejo do ensino de história indígena? Essas teorias, frequentemente, revelam limitações e distorções ao tentar entender sociedades diversas, como já demonstrado.

A questão que se impõe é: por que, como professores, pesquisadores e sociedade em geral, nos sentimos autorizados a adotar a postura etnocêntrica de descrever e classificar? Qual a motivação em ocultar a voz e protagonismo de quem buscamos compreender? Por qual motivo insistimos em ensinar e explicar sobre quem sabe entender por si mesmo?

1.2 Valorização dos conhecimentos dos professores indígenas: um pilar para o ensino de história inclusivo e transformador

A visão apresentada sobre os indígenas nas escolas não condiz com a realidade desses povos e com os fatos expressos em nossa contemporaneidade e que é esboçado pelos dados estatísticos do último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2022, que registra um total de 1.693.535 pessoas indígenas vivendo no Brasil. A população contabilizada é 88,8% superior do que aquela registrada no censo anterior, o de 2010, em que havia contabilizado 896.917 indígenas no país (IBGE, 2022). Segundo a ministra dos Povos Indígenas, Sônia Guajajara, “é um dado que vai subsidiar a presença indígena no governo brasileiro, que está trabalhando de forma totalmente transversal, integrada com outros ministérios para pensar políticas públicas adequadas, que possam chegar a essas distintas realidades” (Brasil, 2023).

Dados como esse evidenciam a potência e o poder de mobilização e o caráter educativo do Movimento Indígena, inclusive por meio da Educação Escolar Indígena que, a partir da década de 1970, adquire uma “consciência nacional pan-indígena, que ia além dos interesses locais de cada grupo” (Munduruku, 2012, p. 210). Evidencia a real situação dos povos indígenas no cenário nacional, possibilita a organização de novas estratégias por parte das lideranças e instrumentos de participação na sociedade brasileira.

A tomada de consciência e aquisição de instrumentais teóricos por parte das lideranças que, por sua vez, disseminavam entre seus pares uma visão nova de participação na história brasileira. Ou seja, a atuação do movimento social obrigou a história escrita até então a mudar de rumo e o Brasil acolher – ainda que compulsoriamente – seus primeiros habitantes. Isso é muito importante para compreendermos como a tomada de consciência está intrinsecamente ligada ao processo de apoderamento do mecanismo ou instrumental teórico ocidental. Esta capacidade de alargar os horizontes mentais para enxergar de forma mais clara o entorno, o nacional, exigiu uma postura e redimensionamento do que era, até então, dado como verdade (Munduruku, 2012, p. 210).

Sônia Guajajara (2020), escolhida pelo governo Lula em 2023, como sendo a primeira mulher indígena a ocupar um cargo como dos Povos Originários, então coordenadora da APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil), no discurso realizado em 19 de abril de 2019, na Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York, exemplifica bem o exposto por Munduruku (2021):

Sou Sônia Guajajara, eu quero aqui invocar a força da nossa ancestralidade e a existência de nossos antepassados, para pedir permissão para falar em nome dos povos indígenas do Brasil. Mas que é uma voz que reflete a voz dos povos indígenas do mundo. Há 519 anos, nós, povos indígenas do Brasil, temos nos especializado em resistir. Acreditamos que temos muito mais a oferecer à humanidade. Afinal, são séculos de conhecimento acumulado. Mais de mil povos conviviam com a diversidade de crenças, sob a benção dos encantados. Havia muito mais a aprender, mas com as caravelas europeias, chegaram as espadas, a cobiça e a ideia de quem não éramos senhores de nossas terras e de nossas vidas. E apesar do genocídio que aqui seguiu, conseguimos chegar ao século XIX. Muitos de nós fomos escravizados, centenas de povos foram dizimados e muitas culturas aniquiladas. Nos trataram como mercadorias, ou como um grande empecilho à ambição refletida à ideia do progresso. Resistimos ao período colonial, resistimos ao império, à chegada da república e até mesmo à ditadura militar, que matou mais de oito mil indígenas (Guajajara, 2019).

A fala da Sônia Guajajara (2020) na ONU é poderosa e ressoa a luta e a história dos povos indígenas do Brasil. Invoca a força da ancestralidade e dos antepassados, buscando permissão para falar em nome dos povos indígenas não apenas do Brasil, mas do mundo. Este gesto é significativo porque reconhece e honra a conexão espiritual desses povos com suas raízes e tradições e, mais ainda, com os tristes efeitos compartilhados a respeito de um passado e presente em comum, atravessados pelos efeitos do colonialismo europeu.

Guajajara menciona a resistência dos povos indígenas ao longo dos séculos desde a chegada das caravelas europeias, destaca como essa chegada trouxe não apenas um contato cultural de povos que já sabiam conviver com a diversidade e alteridade, mas também tiveram de lidar com violência, subjugação e um genocídio que afetou muitas comunidades.

Os indígenas foram escravizados, povos inteiros foram dizimados e suas culturas ameaçadas de extinção. O que destaca a resiliência dos povos indígenas, apesar de toda opressão historicamente sofrida, resistindo ao período colonial, ao império, à república e mesmo à ditadura militar, que teve um impacto devastador sobre a população indígena. Evidencia a luta desses povos em diferentes momentos da história nacional.

Sônia Guajajara enfatiza que os povos indígenas têm muito a oferecer à humanidade, acumulando séculos de conhecimento. A riqueza não se limita apenas aos conhecimentos tradicionais, mas também inclui uma compreensão profunda e ancestral sobre o equilíbrio com a natureza e a diversidade cultural. Outro fator que chama atenção no discurso da

liderança, é que ela desmantela a visão apresentada nos currículos escolares, nos livros e nas aulas de história sobre o índio genérico resignado diante das mazelas impostas pelos brancos.

Talvez seja necessário buscar a reflexão não apenas entre os alunos, mas também entre os professores, a comunidade científica e a sociedade em geral. Essa reflexão levanta a seguinte questão: se um grupo violento, externo à sua própria sociedade, invadissem sua cidade, sua casa e sua vida, aplicando toda forma de violência; tentasse levá-lo à força, escravizá-lo e impor seus costumes, seria possível imaginar que seus familiares, parentes, amigos e comunidade assistissem a essa atrocidade de maneira inerte e passiva?

As comunidades indígenas são reais e integram a nossa história, a abordagem utilizada nas aulas de história enfrenta desafios para reconhecer a diversidade e a especificidade desses povos, considerando-os como experiências coletivas, notavelmente distintas da noção de unidade nacional (Munduruku, 2012, p. 222). Portanto, a história da interação entre indígenas e não indígenas no Brasil vai além de um único evento, como o “descobrimento” ou a colonização; é um processo contínuo e intrincado ao longo do tempo. Não se resume à comparação entre os grupos, sendo vital ressaltar a resistência desses povos, que foi determinante para sua sobrevivência diante de inúmeras guerras e tentativas de extermínio (Silva, 2019).

Outra crítica principal recai sobre os manuais didáticos de história e a lacuna na formação de professores não indígenas que tendem a seguir suas orientações, que frequentemente omitem ou negligenciam os variados contextos que permeiam as relações entre indígenas e não indígenas ao longo da história do Brasil. Essa lacuna pode distorcer ou limitar a compreensão de parte crucial da história brasileira (Silva, 2019). A esse respeito, é importante considerar os povos indígenas na contemporaneidade e analisar a diversidade de situações existentes.

Reconhecer os povos indígenas como sujeitos ativos ao longo da história requer compreender sua capacidade de influenciar os eventos, assim como outros grupos sociais. Ao analisarmos o material educacional produzido na última década – aquele que expandiu a representação dos povos indígenas, incluindo capítulos, imagens e narrativas sobre suas vidas e diversidade – é evidente que esse aumento na visibilidade não se traduziu em uma mudança substancial na abordagem (Coelho, 2019).

Segundo Mauro Cezar Coelho (2019), mesmo após a promulgação da Lei 11.645/08, as narrativas continuam a retratar os povos indígenas como figuras passivas na história. Isso fica claro nas narrativas que abordam o período anterior à colonização portuguesa. As narrativas buscam descrever os povos indígenas, reconhecem a diversidade entre os grupos

sul-americanos, mas enfatizando aspectos comuns. São discutidos seus modos de vida – moradia, subsistência, conflitos e práticas religiosas – sem considerar a evolução ao longo do tempo. São retratados como elementos estáticos, sem impacto ou desenvolvimento ao longo dos períodos. Essas histórias se baseiam em um relato no passado simples (víviam, habitavam, lutavam, cultivavam etc.), sem evolução ou mudanças.

Em contrapartida, quando os europeus chegam, as narrativas mudam substancialmente. O tempo passa a ser definido pelas ações dos europeus – suas conquistas, construções, explorações e descobertas. Os povos indígenas são retratados como meros observadores – sofrem, trabalham, morrem. Suas ações não têm impacto no curso da história – conforme essas narrativas, eles não desempenham um papel ativo no processo de formação da sociedade que eventualmente se tornaria o Brasil, sendo vistos apenas como objetos das ações europeias. Além disso, os povos originários são enquadrados apenas dentro dos limites de suas “tribos”, não transitam em espaços urbanos ou se articulam politicamente com a sociedade envolvente (*ibid.*).

Tomando como exemplo as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC-GO, 2024), observa-se que a abordagem do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, inserida no tópico “Eixo Multiculturalismo”, apresenta apenas uma citação superficial e breve das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, sem detalhar ou orientar caminhos para sua efetiva implementação. O trecho mencionado é o seguinte: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e Indígena, serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Arte, Literatura e História Brasileiras. Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008” (SEDUC-GO, 2024).

Diante das situações expostas, compreendemos que é fundamental encarar o ensino da história como um conhecimento construído a partir de práticas de pesquisa, e não apenas como uma narrativa do passado (Knauss *apud* Coelho, 2019). Além disso, é crucial considerar os povos indígenas em uma perspectiva histórica mais ampla, demandando que os livros didáticos ultrapassem a abordagem descritiva ao tratar dos períodos anteriores à “conquista”, incorporando estudos sobre as dinâmicas e movimentos desses povos a partir de suas próprias visões. É igualmente importante reconhecer os povos indígenas como protagonistas de suas próprias trajetórias, discutir suas escolhas e alternativas no decorrer do tempo (*ibid.*).

Neste contexto, é essencial salientar, em primeiro lugar, que a experiência dos professores indígenas os coloca como figuras centrais no desenvolvimento do ensino direcionado às suas comunidades. Essa vivência tem o potencial significativo de influenciar

os ambientes não indígenas por meio das ferramentas teóricas e metodológicas que desenvolvem, conferindo a esses educadores um papel fundamental na esfera política de cada comunidade diante do cenário nacional (Herbeta, 2016).

Um exemplo notável é o Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI), em que está vinculado o curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG), iniciado em 2007. O propósito desse programa é capacitar professores indígenas para atuar no ensino de suas comunidades, alinhados com as lutas e mobilizações dos povos originários. Busca-se, igualmente, garantir os direitos assegurados pela Constituição Federal Brasileira, de 1988, que estabelece o fim do regime tutelar do Estado sobre os povos originários (Lima, 2015).

Atendendo aos pleitos das comunidades originárias, expressos nos direitos estabelecidos pelas leis em vigor – fruto da mobilização e resistência desses grupos perante a sociedade nacional – o NTFSI procura garantir aos professores indígenas conhecimentos teóricos e metodológicos direcionados a pesquisas, participação efetiva na esfera científica, desenvolvimento de currículos, materiais didáticos e pedagogias específicas para o ensino nas comunidades indígenas (PPC, 2019).

Figura 01: Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) da UFG.



Fonte: Aatoria própria, 12 jul. 2023.

Figura 02: Oca do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) da UFG.



Fonte: Autoria própria, 25 jul. 2024.

Atualmente, o curso conta com aproximadamente 300 estudantes indígenas, muitos dos quais já atuam como professores. Os discentes provêm de várias regiões, incluindo o Território Etnoeducacional da Região Araguaia-Tocantins, o Parque Indígena do Xingu e a Terra Indígena Xakriabá, representam 32 diferentes povos dos estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins, Maranhão e Minas Gerais: Apànjêhkra/Canela, Apyãwa/Tapirapé, A'uwẽ Uptabi/Xavante, Bero biòwa mahãdu/Javaé, Boe/Bororo, Canela do Araguaia, Crêh cateh cati ji/Krĩkati, Guajajara, Ikpeng, Iny/Karajá, Ixỹbiòwa/Xambioá, Kajkwakhrattxi/Tapayuna, Kalapalo, Kamayurá, Kawaiwete/Kayabi, Khĩsêjtê, Krahô, Krêka/Xakriabá, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Mêmörtũmre/Canela, Mětyktire/Kayapó, Panhĩ/Apinajé, Pyhcop cati ji/Gavião, Tapuia, Trumai, Wauja, Yawalapiti, Yudja/Juruna, Akwẽ-Xerente. Os idiomas falados pelos estudantes abrangem uma ampla variedade de troncos linguísticos, incluindo Tupi, Macro-Jê, Carib, Aruak, Bororo e Trumai (PPC, 2019).

Figura 03: Colação de grau dos discentes do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) da UFG.



Fonte: Autoria própria, 27 jul. 2023.

O foco do curso está nas demandas das comunidades indígenas, conforme estipulado na Constituição, de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que ressaltam a importância de uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, visando atender às singularidades de cada povo e território. Seguindo esses fundamentos, o programa de Licenciatura do NTFSI é dividido em uma Matriz de Formação Básica e Matrizes Específicas.

A Matriz de Formação Básica oferece suporte para a criação de materiais didáticos, elaboração de metodologias de ensino e desenvolvimento de projetos pedagógicos que abordam temas como interculturalidade, diversidade, diferença, identidade, autonomia e alteridade (PPC, 2019).

A Matriz de Formação Básica do curso é o esteio para as Matrizes Específicas e segue *princípios pedagógicos interculturais e transdisciplinares*¹⁸, proporcionam suporte para a criação de material didático, metodologias de ensino, políticas linguísticas e projetos de pesquisa. Após um período de três anos de estudo, os alunos optam pelas Matrizes

¹⁸ Os princípios do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do NTFSI da Universidade Federal de Goiás, sobretudo, os de interculturalidade crítica e transdisciplinaridade, orientam a realização deste trabalho. Aprofundaremos na discussão destes conceitos no segundo capítulo.

Específicas, abrangendo áreas como Ciências da Natureza, Ciências da Cultura e Ciências da Linguagem.

Figura 04: Tema contextual “Tempo, Espaço e Interculturalidades”, ministrado pelo professor Dr. Elias Nazareno no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Núcleo Takinahakỹ.



Fonte: Autoria própria, 28 jul. 2023.

Os eixos dessas matrizes são elaborados considerando a pluralidade de saberes de cada comunidade (PPC, 2019), e a abordagem é pautada em temas contextuais. Os temas contextuais buscam substituir a estrutura disciplinar e hierárquica estabelecida pelos princípios universais do pensamento ocidental, os quais tendem a desconsiderar outras formas de conhecimento, existência e cultura, que não se alinham com a referência científica eurocêntrica¹⁹.

Como método e abordagem epistemológica, os temas contextuais visam a uma educação que “questiona a subordinação e o silenciamento das epistemologias indígenas e sua exclusão do currículo das escolas desses povos” (Pimentel da Silva, 2016, p. 179). Dessa forma, torna-se crucial para a construção de conhecimento evitar as divisões tradicionais geradas pelo pensamento ocidental, que, ao promover um “pensamento global”, menospreza outras formas de conhecimento, incluindo as dos povos nativos, ao separar cultura e natureza, “razão/ sujeito e ‘corpo’” (Quijano *apud* Nazareno, 2019).

¹⁹ Cf. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina de Aníbal Quijano (2005).

Figura 05: Tema contextual “Indígenas e mercado de trabalho”, ministrado pelo professor Dr. Elias Nazareno no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Núcleo Takinahakÿ.



Fonte: Autoria própria, 20 jan. 2024.

Esta estratégia visa desenvolver metodologias educacionais que priorizem as demandas apresentadas por comunidades diversificadas, levando em consideração suas realidades, e promovam o protagonismo, resgate e valorização dos saberes indígenas (PPC, 2019). Além disso, há a participação em estágios pedagógicos e projetos extraescolares, com um dos objetivos sendo a inclusão das comunidades originárias nos processos de ensino-aprendizagem das escolas indígenas. As práticas citadas encorajam a integração dos conhecimentos entre as gerações, fortalecendo a cultura e fomentando a formação de professores/pesquisadores indígenas em contextos interculturais.

O Projeto Extraescolar visa introduzir novos conceitos e práticas na educação escolar indígena e na universidade, com os estudantes indígenas elaborando e implementando pesquisas e projetos comunitários que promovam a sustentabilidade linguística, cultural, ambiental, social e econômica de suas aldeias (PPC, 2019).

Figura 06: Defesa do Projeto Extraescolar de Mariana Malurreru dos Santos “Realidade Indígena Buridina Karajá de Aruanã – GO/Brasil: turismo sustentável!”. Escola Indígena Marehi. Comitê Karajá. Orientadores: Dr. Elias Nazareno e José Pedro Machado. Aldeia Buridina (Aruanã/ GO)



Fonte: Autoria própria, 20 jan. 2024.

Figura 07: Comitê Javaé. Etapa em Terra Indígena. Escola Indígena Txuiri Hiná – Ilha do Bananal (Formoso do Araguaia - TO). Orientadores: Dr. Elias Nazareno e José Pedro Machado.



Fonte: Autoria própria, 19 set. 2023.

O Estágio Pedagógico promove a pesquisa e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e investigativas entre os estudantes, focando na análise dos contextos escolares indígenas e na elaboração de projetos pedagógicos (PPC, 2019). As atividades de estágio são coordenadas por comitês compostos por professores do NTFSI, ex-alunos, sábios indígenas e estudantes de pós-graduação, e são realizadas nas escolas indígenas das comunidades dos

estudantes, destacando a importância da investigação do conhecimento produzido pelos egressos do curso.

Os Comitês de Orientadores, formados por estudantes, ex-alunos, professores do NTFSI, membros das comunidades indígenas e ocasionalmente da comunidade acadêmica, desempenham um papel importante na ligação entre a universidade e as comunidades. Os comitês, organizados por povo e proximidade geográfica e cultural, ajudam na formação de docentes indígenas, na produção de conhecimento e na participação em atividades culturais.

Neste contexto de valorização das narrativas e da produção dos professores-pesquisadores indígenas, eles participam ativamente das publicações da revista “Articulando e Construindo Saberes”²⁰. Nessa plataforma, compartilham suas experiências adquiridas, em português e em língua materna, durante o estágio pedagógico supervisionado e dos Projetos Extraescolares, com o objetivo de refletir, criar e implementar práticas educativas distintas direcionadas à educação escolar indígena. Tais práticas são contextualizadas e fundamentadas nos princípios da interculturalidade crítica e da transdisciplinaridade ²¹.

A Educação Escolar Indígena e os cursos de Licenciaturas Interculturais, como o NTFSI, carregam consigo a responsabilidade de promover transformações em suas comunidades por meio da instituição escolar. Essas transformações estão associadas à superação do constrangimento histórico imposto aos povos indígenas pelas ciências ocidentais, direcionando-se para uma análise aprofundada sobre a cultura de cada um dos povos envolvidos. Outro aspecto observável é que o protagonismo indígena está intrinsecamente ligado à avaliação crítica da própria cultura em relação ao mundo contemporâneo (Herbeta, 2016).

²⁰ A *Revista Articulando e Construindo Saberes* é uma publicação do NTFSI que surgiu no âmbito da iniciativa "Saberes Indígenas na Escola", sendo a Maria Socorro Pimentel da Silva sua criadora, tem com o objetivo de proteger e promover os direitos educacionais dos povos originários, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988. Seu lançamento ocorreu em 2016 e os artigos publicados na revista buscam promover a construção de conhecimentos a partir de uma abordagem decolonial, transdisciplinar e intercultural, valorizando e divulgando os saberes e línguas indígenas.

²¹ Segundo os *Princípios Curriculares* apresentados na Estrutura do Curso do site do NTFSI: “os princípios do Curso de Licenciatura são transdisciplinaridade e interculturalidade, entendidos aqui de forma dialógica, tanto no que se refere à relação entre as diferentes culturas quanto à interação entre as várias áreas do saber. Nesse sentido, as áreas de conhecimento das diferentes ciências estarão relacionadas umas com as outras [...]. Tampouco estarão separados os conhecimentos produzidos pelos indígenas daqueles considerados universais, a pesquisa dos processos de ensino”. Disponível em: <https://intercultural.letas.ufg.br/p/24602-estrutura-do-curso>. Acesso em: 24 de set. de 2023

Figura 08: Calendário Javaé, organizado de maneira circular. Conta com duas estações: a seca e a cheia (respectivamente, verão e inverno). Etapa em Terra Indígena. Escola Indígena Txuiri Hiná – Ilha do Bananal (Formoso do Araguaia - TO). Comitê Javaé. Orientadores: Dr. Elias Nazareno e José Pedro Machado.



Fonte: Autoria própria, 16 abr. 2024.

Sobre o protagonismo indígena, poderíamos responder com um simples “e daí”, porém, Eduardo Viveiros de Castro nos esclarece o contrário, que a causa indígena é de todos nós:

Por isso tudo a luta dos índios é também a nossa luta, a luta indígena. Os índios são nosso exemplo. Um exemplo de resistência secular a uma guerra feroz contra eles para desexistí-los, fazê-los desaparecer, seja matando-os pura e simplesmente, seja desindianizando-os e tornando-os “cidadãos civilizados”, isto é, brasileiros pobres, sem terra, sem meios de subsistência próprios, forçados a vender seus braços — seus corpos — para enriquecer os pretensos novos donos da terra. Os índios precisam da ajuda dos brancos que se solidarizam com sua luta e que reconhecem neles o exemplo maior da luta perpétua entre os povos indígenas (todos os povos indígenas a que me referi mais acima: o povo LGBT, o povo negro, o povo das mulheres) e o Estado nacional. Mas nós, os “outros índios”, aqueles que não são índios mas se sentem muito mais representados pelos povos índios que pelos políticos que nos governam e pelo aparelho policial que nos persegue de perto, pelas políticas de destruição da natureza levadas a ferro e a fogo por todos os governos que se sucedem neste país desde sempre — nós outros também precisamos da ajuda, e do exemplo, dos índios, de suas táticas de guerrilha simbólica, jurídica, mediática, contra o Aparelho de Captura do Estado-nação. Um Estado que vai levando até às últimas consequências seu projeto de destruição do território que reivindica como seu. Mas a terra é dos povos (Viveiros de Castro, 2017, p. 192).

O movimento indígena, além de resistir, lutar por espaço e representatividade, contribui com a consciência coletiva sobre a importância de integrar os saberes ancestrais na

construção de um ensino inclusivo e enriquecedor. Ao entender e reconhecer as narrativas, epistemologias e culturas indígenas como essenciais para uma compreensão mais completa da história do Brasil, estamos também reconhecendo a diversidade de vozes e experiências que enriquecem a sociedade como um todo.

Por isso, é essencial reconhecer que a luta dos povos indígenas vai além das fronteiras de suas comunidades. Eles se tornam um exemplo significativo de resistência contra a imposição de um sistema que tenta apagar suas identidades e usurpar suas terras. Eduardo Viveiros de Castro (2017) ressalta essa batalha contínua dos indígenas contra o Estado nacional, que busca reivindicar territórios pertencentes aos povos originários.

O exemplo e as táticas de resistência dos povos indígenas representam uma inspiração não apenas para eles próprios, mas para todos que também lutam por justiça, igualdade e preservação do meio ambiente. São estratégias simbólicas, jurídicas e midiáticas contra um sistema que desconsidera o território como pertencente a todos os povos. É, portanto, uma luta de todos, em que o aprendizado e a solidariedade são fundamentais para proteger não só os direitos indígenas, mas a diversidade cultural e ambiental do nosso mundo. Este entendimento pode ajudar a conectar o tema da resistência indígena com a ideia de um movimento mais amplo, que envolve todos que valorizam a justiça e a preservação do meio ambiente e da igualdade social.

A implementação da Lei 11.645/2008 representou um avanço significativo ao trazer à tona a necessidade urgente de reconhecer e integrar as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares. Contudo, após quinze anos de sua promulgação, persistem desafios cruciais no ensino da história indígena na Educação Básica.

A legislação revelou-se insuficiente para superar a marginalização histórica desses povos nos conteúdos educacionais, refletindo a manutenção de estereótipos e generalizações prejudiciais. A Educação Escolar Indígena emerge como um contraponto necessário, valorizando os saberes tradicionais e desmantelando visões distorcidas disseminadas pela educação convencional.

Ainda há uma lacuna crucial entre a legislação existente e sua implementação efetiva nas salas de aula, demandando não apenas revisão curricular, mas também uma abordagem educacional inclusiva, culturalmente sensível e comprometida com a diversidade de povos do país. Essa transformação não se resume apenas a um arcabouço legal, mas requer uma reestruturação profunda do sistema educacional, respeitando os direitos fundamentais das comunidades indígenas garantidos pela Constituição Federal, de 1988, a fim de garantir a preservação e continuidade étnica e cultural.

Diante do exposto, é evidente que nos últimos anos, sobretudo, a partir de 2003, a trajetória da Educação Escolar Indígena no Brasil tem sido marcada por avanços significativos na promoção do reconhecimento e respeito aos saberes, valores e autonomia das comunidades indígenas. A Constituição de 1988, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação de 1996, estabeleceram as bases legais para a proteção desses direitos fundamentais, consolidando a importância do território indígena como um dos pilares vitais para a existência desses povos. O fortalecimento das escolas indígenas diferenciadas representou um passo fundamental na promoção dos métodos educativos indígenas, adaptando-se às necessidades de cada comunidade.

A abordagem da Educação Intercultural Indígena, pautada na interculturalidade crítica, revela um esforço em estabelecer diálogos horizontais e equitativos entre diferentes formas de conhecimento. A busca por uma complementaridade de saberes destaca a riqueza da diversidade e a possibilidade de construir horizontes inclusivos. A compreensão de que dominar os conhecimentos não implica abdicar das tradições, mas fortalecer estratégias de defesa, resistência e garantia de direitos, ressalta a maturidade e a resiliência das comunidades indígenas diante dos desafios impostos pela sociedade nacional envolvente.

Os cursos e programas de Licenciatura em Educação Intercultural, como o NTFSI, surgem como uma resposta importante para essa lacuna educacional. Ao valorizar a experiência dos professores indígenas, esses programas promovem não apenas a retomada cultural, mas também a atualização dessas tradições em um mundo em constante transformação.

Nós, professores não indígenas, temos muito a aprender com os contextos educacionais dos povos originários devido à natureza transdisciplinar e em constante transformação da Educação Escolar Indígena. Como Gersen Baniwa aponta, “a educação escolar indígena é um campo que não possui metodologias acabadas, até porque é recente para os povos indígenas brasileiros, o que eleva a importância da troca de conhecimentos como esta, proporcionada por este espaço de diálogo” (2019, p. 3).

A percepção apresentada ressalta a importância de um diálogo contínuo e intercultural, de troca de conhecimentos entre diferentes perspectivas de aprendizagem. Prender-se a uma visão homogênea sobre os povos originários desconsidera a existência de plúriepestemologias e as nuances das realidades específicas e regionais de cada povo. Mesmo entre os indígenas, não há uma abordagem única ou metodologia acabada, o que reforça a existência da diversidade de saberes. Em vista dessa constatação, buscaremos analisar a seguir o contexto do ensino de história indígena no Brasil contemporâneo, explorando a influência do mito de

origem e da paideia cristã²² ocidental nesse processo educativo, assim como os limites e perspectivas da legislação educacional vigente (Silva, 2019).

Desde o início da colonização, a visão do colonizador sobre os povos originários foi fortemente influenciada pela paideia grega e cristã, alinhada aos interesses da Coroa, dos colonos e dos jesuítas. O processo de “civilização e cristianização” foi parte essencial desse cenário, embora tenham surgido conflitos marcantes entre colonos e os religiosos jesuítas no Brasil (*ibid.*, p. 63).

A imposição da conversão dos indígenas através da educação jesuíta suscita profundas reflexões sobre o primeiro modelo de ensino aplicado no território que hoje reconhecemos como Brasil. As escolas jesuítas, promotoras da educação como meio de dominação e imposição cultural, cujos resquícios persistem na contemporaneidade, refletidos nas instituições educacionais e na forma como os currículos abordam os grupos sociais em situação de vulnerabilidade.

Nesta mesma direção, ao examinar o impacto do domínio colonial sobre as comunidades indígenas a partir da chegada dos europeus às Américas, Aníbal Quijano salienta que o “capitalismo/colonialismo moderno e eurocêntrico” estabeleceu um novo modelo de poder global, fundamentado na categorização racial e intelectual, tendo como ponto de referência a cultura europeia (2005, p. 103).

Os critérios de racialização foram essenciais para negar a identidade do “outro” não europeu, forjou uma noção de superioridade associada à modernidade europeia, enraizada na antiguidade clássica greco-romana. Delineou um “padrão de poder fundamentado na colonialidade”, perpetuamente tachando o não europeu como primitivo e ancorado ao passado (*ibid.*, p. 127).

Embora tenha ocorrido o encerramento formal do domínio político colonial, as estruturas de poder persistiram e geraram discriminações sociais, mais tarde classificadas como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” ou “nacionais”. Com a independência dos países latino-americanos, ocorreu uma mudança do domínio político colonial para o imperialismo. O contexto é marcado pela união de interesses entre os grupos de elite locais em nações de diferentes níveis de poder (Quijano, 2019).

²² A paideia cristã, influenciada pelas tradições gregas e reformulada pelo cristianismo, centra-se no desenvolvimento completo do ser humano, abrangendo aspectos físicos, intelectuais e espirituais. Enquanto a educação grega, com figuras como Platão e Aristóteles, enfatizava a racionalidade, a persuasão e a investigação científica, a paideia cristã introduziu uma nova moralidade e uma perspectiva de vida focada na fé e na razão, conforme desenvolvida por pensadores como Santo Agostinho. Durante o período colonial, essa visão de mundo foi utilizada para justificar a “civilização e cristianização” dos povos indígenas, moldando profundamente suas sociedades e suas relações com o território (Silva, 2019).

Nessa linha de pensamento, Catherine Walsh destaca com perspicácia que “não há justiça social sem reparação cognitiva”²³. Tal afirmação torna-se evidente ao considerar o tratamento discriminatório e a violência epistemológica impostos às sociedades americanas, que se refletem na negação das narrativas dos povos indígenas, privando-os da oportunidade de compartilhar suas próprias histórias. A imposição da perspectiva científica europeia como um “paradigma de conhecimento racionalista europeu” (Bringmann; Gottert, 2021, p. 73), desqualifica a capacidade dos indígenas de interpretar e analisar eventos humanos no tempo e espaço.

1.3 Base Nacional Comum Curricular sob a perspectiva dos discentes/professores do Núcleo Takinahakỹ

A compreensão das dinâmicas socioculturais dos indígenas é crucial para entender suas interações interétnicas. Imprescindível, portanto, combater os preconceitos arraigados à história e as visões estereotipadas sobre estes presentes no senso comum da sociedade brasileira. Apesar dos avanços na alteração dessas percepções, ainda há muito por fazer para integrar os povos originários como elementos fundamentais na história do Brasil. Repensar a trajetória do país e incorporar pesquisas sobre esses povos são passos essenciais para alcançar uma compreensão mais ampla dos eventos (Almeida, 2017).

Para o enfrentamento das ideias coloniais arraigadas, Gersem Baniwa defende a reformulação de conceitos e a necessidade urgente de “desaprender”. O que implica em desfazer-se dos equívocos e das perspectivas distorcidas frequentemente difundidas, sobretudo no âmbito educacional, a fim de reelaborar um entendimento mais preciso e justo das culturas e das visões de mundo, especialmente no que diz respeito às comunidades indígenas (Baniwa *apud* Feltrin e Wittmann, 2016).

Desaprender, como sugere Baniwa, pode ser desafiador se considerarmos a documentação orientadora do currículo nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas considerações sobre os povos indígenas. Apesar dos avanços no campo historiográfico a partir da nova história indígena, no âmbito dos instrumentos de gestão pedagógica da educação básica no Brasil, como é o caso da versão aprovada da BNCC,

²³ WALSH, Catherine. **Imagens Decoloniais**. Palestra de encerramento do XII Colóquio de História e Imagem do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7DFcocRIxDA>. Acesso em: 18 jan. 2023.

encontramos uma série de dificuldades que impõem desafios à consolidação da legislação em vigor, mesmo diante da Lei 11.645/08.

Fruto de um processo que teve início em 2015, a origem da BNCC envolveu a colaboração de diversas personalidades do campo educacional, incluindo órgãos do Ministério da Educação. Compreendeu discussões públicas com a participação de órgãos estaduais e municipais de educação, a comunidade escolar e a sociedade em geral. O propósito conjunto foi o desenvolvimento de uma ferramenta que auxiliasse na formulação e reestruturação das propostas curriculares dos sistemas de ensino, levando em conta as distintas particularidades do ambiente educacional brasileiro (Nazareno; Araújo, 2018).

Elias Nazareno e Ordália Cristina Gonçalves Araújo (2018) conduziram uma análise minuciosa da BNCC, concentrando-se na sua relação com o ensino da história indígena, sobretudo no componente curricular de História do Ensino Médio. O estudo abrangeu tanto a primeira e a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular – sendo esta última aprovada e atualmente em vigor –, quanto às resoluções emitidas pelos pareceristas em ambas as versões.

Também houve a participação ativa e debates com estudantes indígenas do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) da Universidade Federal de Goiás. O diálogo teve como propósito integrar suas perspectivas em relação à abordagem da história indígena e da diversidade cultural na BNCC, documento que orienta o currículo das escolas não indígenas. A análise proposta pelos autores está fundamentada na interculturalidade crítica, que reconhece a importância política e epistemológica de valorizar os conhecimentos indígenas e promover uma educação que celebre a riqueza da diversidade cultural brasileira.

Segundo as considerações de Nazareno e Araújo (2018), a proposta inicial da BNCC era romper com o viés eurocêntrico no ensino de História. Afastando-se, portanto, de uma abordagem que privilegiava a perspectiva ocidental e que, por esse motivo, apresenta limitações metodológicas ao propor referências teóricas restritas e foco em períodos temporais específicos do pensamento universalista das ciências europeias.

A iniciativa tinha como objetivo estabelecer uma narrativa histórica mais inclusiva e diversificada. Enfatiza mudanças fundamentais necessárias para implementar essa nova estrutura curricular, que envolvem não apenas a ampliação do estudo da história indígena, africana, afro-brasileira, asiática e americana, mas também a revisão da narrativa histórica tradicional e a promoção de práticas investigativas em substituição à mera memorização.

Em março de 2016, a revisão crítica elaborada pelos professores indígenas do NTFSI sobre a BNCC foi transformada em um artigo publicado. Nesse documento, expressam suas

discordâncias em relação aos pareceristas que contestam a versão inicial a partir do argumento que esta enfatiza excessivamente os temas ligados à cultura afro-indígena.

Já a crítica dos professores indígenas à primeira versão do documento, destoante dos pareceristas, aborda a falta de amplitude na proposta, que retrata a diversidade dos povos como um elemento isolado, desvinculado dos demais temas e conteúdos e da sociedade como um todo. Ademais, destacam a ausência de reconhecimento da produção intelectual e educacional dos professores e estudantes indígenas nas licenciaturas interculturais, durante a implementação das leis 11.645/08 (Nazareno; Araújo, 2018).

A observação evidente recai sobre a necessidade de os professores indígenas assumirem um papel estratégico quanto às formulações e reflexões a respeito do ensino de história e cultura indígena em situações educacionais não indígenas, considerando sua importância e destaque nesse contexto. A crítica dos professores indígenas aponta para uma hierarquização de saberes, ignorando as contribuições intelectuais de seus povos em relação às legislações sobre educação intercultural, como a Lei que trata da inclusão das narrativas e culturas afro-americanas e originárias no ensino básico (*ibid.*).

A partir da análise crítica conduzida, os estudantes do Núcleo Takinahakỹ apresentam uma proposta alternativa de revisão da BNCC, sugerindo a equidade entre os conhecimentos quilombolas, indígenas e eurocêntricos, fundamentada nos princípios da interculturalidade e transdisciplinaridade. Além disso, propõem a concepção de uma Base Curricular Intercultural Indígena (BCII) com o intuito de democratizar a educação escolar indígena, valorizando os saberes e idiomas locais sem a sobrevalorização da língua portuguesa (*ibid.*).

Entretanto, o rascunho inicial da BNCC foi alvo de críticas por parte de pareceristas que enfatizaram a escassez de ênfase na história europeia nos objetivos educacionais. Alguns deles argumentaram que a primeira versão continha um excesso de detalhes e abordava os temas relacionados à cultura afro-brasileira e indígena de maneira aprofundada, o que poderia dificultar sua implementação. Ressaltaram a importância de certos temas considerados básicos, embora possam parecer simplificados, para a compreensão de processos cruciais das sociedades contemporâneas, como democracia, cidadania e direitos humanos (*ibid.*).

Enquanto a versão preliminar da BNCC propôs objetivos de aprendizagem mais abrangentes sobre as culturas indígenas, de forma a explorar suas nuances em relação a diferentes concepções de história, temporalidades e cosmologias, na versão revisada, notamos uma diminuição desse foco. Em contrapartida, há um aumento significativo na ênfase dada aos conteúdos ligados à cultura europeia nos objetivos de aprendizagem, levantando

questionamentos sobre uma possível crítica ao ensino fundamentado em perspectivas eurocêntricas (*ibid.*).

A BNCC revisada, de fato, negligencia as conquistas dos povos indígenas brasileiros no âmbito da educação ao longo das últimas décadas. Tais avanços representam parte significativa do panorama da sociedade, evidenciados pela notável repercussão e intensos debates presentes nos movimentos indígenas e nas esferas acadêmicas das universidades brasileiras. Dentre os diversos desafios abordados neste capítulo que trata do ensino da história indígena nos diversos desafios discutidos neste capítulo sobre o ensino da história indígena na educação básica, os resultados do levantamento conduzido por Nazareno e Araújo (2018) ressaltam mais uma preocupação: o distanciamento dos currículos escolares em relação às universidades, aos novos debates acadêmicos e à renovada pesquisa científica que está revigorando esse campo.

Há uma notável contradição, uma vez que a educação escolar, embasada na tradição do pensamento científico europeu, não apenas negligencia essa perspectiva, mas também se afasta das recentes produções científicas, como é o caso da Nova História Indígena – que busca enfatizar o protagonismo indígena e contestar interpretações fantasiosas da história nacional – mencionada anteriormente. Nem mesmo considera as valiosas contribuições dos professores pesquisadores indígenas, como aquelas provenientes do contexto delineado pelo Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da UFG e tantos outros cursos de licenciatura intercultural. Isso revela, essencialmente, o caráter conservador daqueles que moldam e dirigem a educação no Brasil, os quais, em nome da ciência, paradoxalmente acabam por se opor a ela.

O racismo institucional, definido como uma forma de discriminação que permeia as esferas e ações do Estado, abrangendo também entidades privadas (Silva, 2017), pode ser compreendido como um dos elementos responsáveis tanto pelo veto à primeira versão da BNCC como pelo obstáculo à efetivação da Lei nº 11.645/2008, que trata da inclusão da cultura indígena no ensino brasileiro. Seu papel é manter e fortalecer uma hierarquia racial, frequentemente de maneira discreta e não declarada.

No ambiente educacional, essa manifestação de preconceito pode ser observada em diversas esferas: nos bastidores das secretarias estaduais ou municipais de Educação, na administração das escolas e até mesmo nas salas de aula (*ibid.*). As manifestações podem variar desde a falta de conhecimento sobre a legislação que exige a inserção da cultura indígena até a desconfiança ou falta de apoio às iniciativas que buscam cumprir esses

requisitos. Esse tipo de racismo também pode ser identificado na obstrução ou descaso em relação a processos que estimulem debates sobre a cultura indígena (*ibid.*).

Profissionais da área educacional, muitas vezes, demonstram esse racismo institucional por meio de ações que refletem crenças ideológicas discriminatórias e racistas. Essas ações podem ser propositais, mas se manifestam de maneira discreta, dificultando sua identificação e combate. Essa forma velada de discriminação, enraizada em preconceitos e estruturas de poder, representa um desafio na implementação efetiva das políticas de inclusão da cultura indígena no sistema educacional (*ibid.*).

Diante do panorama contraditório, chega-se à conclusão de que os programas de Educação Intercultural Indígena, estabelecidos nas últimas décadas em concordância com a legislação vigente, são representações marcantes e colaboram para o estabelecimento de uma nova fundação epistêmica. Essa base desempenha um papel relevante na elaboração e sugestão de novas políticas educacionais focadas na diversidade. Desconsiderar tanto a quantidade quanto a qualidade da produção intelectual dos próprios povos indígenas sobre seus métodos de aprendizado é, sem dúvida, uma atitude desrespeitosa e, sobretudo, um absurdo sem precedentes (Nazareno; Araújo, 2018).

O desfecho desses avanços alcançados e da criação de um conhecimento de base pluriepistêmica trouxe renovação para o ensino escolar indígena. Esse sistema visa, em seu projeto educacional e político, descolonizar as escolas tanto indígenas quanto não indígenas por meio dos indivíduos que detêm saberes, sendo eles os responsáveis pela elaboração de seus programas curriculares. Essas proposições também sinalizam transformações na maneira como o sistema educacional não indígena pode lidar com a diversidade e as diferenças através dos recursos acionados pela interculturalidade crítica (*ibid.*).

O contexto apresentado retoma ideias mencionadas anteriormente sobre o protagonismo dos povos indígenas, visto como um instrumento crucial para lutar contra séculos de violência epistêmica enfrentada pelos povos originários. Essa violência remete ao período de colonização das Américas e persiste até os dias de hoje através da manutenção do colonialismo e do imperialismo. É crucial ressaltar que esse protagonismo parta da avaliação crítica indígena sob a própria cultura diante do contexto contemporâneo (Herbeta, 2016).

1.4 Contribuições da Nova História Indígena e da decolonialidade ao ensino de história

Até meados do século XX, a historiografia brasileira negligenciava os povos originários, excluindo-os das discussões históricas por considerá-los parte da antropologia,

sem capacidade de participar da história por falta de documentos escritos (Monteiro, 2001). A visão predominante projetava a ideia de que os povos indígenas desapareceriam por completo, sustentada por correntes de pensamento social e teorias antropológicas, resultando em políticas que provocaram deslocamentos, assimilação forçada e até violência física.

Contudo, nos últimos anos, essa percepção começou a ser questionada. Os próprios povos indígenas, através de novas formas de expressão política, passaram a reivindicar seus direitos históricos. Viveiros de Castro (2002) indica que os esforços para “desindianizar” as comunidades, embora liderados pelos governos militares, geraram um efeito contrário, reforçando a identidade indígena:

Tratava-se, em suma, de tornar a questão visível. No fundo, não deixou de ser uma sorte os generais e coronéis da época terem tentado desindianizar uma porção de comunidades indígenas, pois isso, na verdade, terminou por reindianizá-las. A atabalhoada tentativa da ditadura de legiferar sobre a ontologia da indianidade “desinvisibilizou” os índios, que eram virtualmente inexistentes como atores políticos nas décadas de 1960 e 1970. Eles só apareciam, de vez em quando, em alguma reportagem colorida sobre o Xingu, geralmente como ilustração do admirável trabalho dos irmãos Villas Bôas (digo admirável sem nenhuma ironia; não deixava de ser bizarro, porém, o fato de que havia nessa época uma série de jornalistas especializados em embasbacar-se diante dos Villas Bôas e outros sertanistas). A grita suscitada com o projeto de emancipação resgatou a questão indígena do folclore de massa a que havia sido reduzida. Ela fez com que os próprios índios se dessem conta de que, se eles não tomassem cuidado, iam deixar de ser índios mesmo, e rapidinho. Graças a isso, então e enfim, os índios se tornaram muito mais visíveis como atores e agentes políticos no cenário nacional. Os primeiros líderes indígenas de expressão supralocal surgiram nesse contexto, como Mário Juruna e Ailton Krenak (Viveiros de Castro, 2002, p. 4).

Esse movimento foi acompanhado por um renovado diálogo entre a antropologia e a história acadêmica, resultando em estudos mais amplos sobre a história dos povos colonizados. Possibilitou uma nova abordagem, reconhecendo os indígenas como protagonistas históricos, em oposição à visão anterior que os considerava apenas vítimas passivas (Monteiro, 1995).

Atualmente, há uma revisão das políticas voltadas aos indígenas, com o surgimento de uma nova historiografia que busca redefinir o papel histórico desses povos na formação das sociedades do continente. Essa reavaliação considera as experiências e memórias das populações com escassos registros escritos. A historiografia desempenha um papel crucial, não apenas retomando a história dos indígenas, mas também fornecendo bases teóricas para compreender o desafio político e social que representam para o Brasil (*ibid.*).

A exclusão dos povos indígenas da história brasileira é um fenômeno significativo que também tem suas raízes na tradição historiográfica inaugurada pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, durante o período do Segundo Reinado. Esta

tradição, influenciada pelos padrões europeus, moldou uma narrativa histórica elitista, enraizada nos ideais do Iluminismo, desempenhando um papel fundamental na construção da identidade nacional (Guimarães, 1988).

Após a independência e a consolidação do Estado, a tradição historiográfica no Brasil, caracterizou-se por perspectivas elitistas, eugenistas e alinhadas aos cânones científicos europeus (*ibid.*). Esse movimento resultou na destituição dos povos indígenas de suas narrativas históricas, culminando no apagamento de suas memórias e na consagração de relatos que favorecem a visão do colonizador a partir das elites locais.

Não é por acaso que a interpretação persistente, no senso comum e na educação, focaliza a versão sobre a origem do Brasil a partir de Pedro Álvares de Cabral e a celebração da primeira missa em 1500:

O caso brasileiro não escapará, neste sentido, ao modelo europeu – e isto certamente trará consequências cruciais para o trabalho dos historiadores em nosso país – ainda que deste lado do Atlântico o outro será o espaço da produção historiográfica. [...] O lugar privilegiado da produção historiográfica no Brasil permanecerá até um período bastante avançado do século XIX vincado por uma profunda marca elitista, herdeira muito próxima de uma tradição iluminista. E este lugar, de onde o discurso historiográfico é produzido, para seguirmos as colocações de Michel de Certeau, desempenhará um papel decisivo na construção de uma certa historiografia e das visões e interpretações que ela proporá na questão nacional (Guimarães, 1988, p. 5).

A representação dos povos indígenas na historiografia brasileira, equivocadamente rotulada como “história oficial”, foi profundamente influenciada por esse contexto que fortaleceu os anseios políticos e econômicos da elite branca local. Esse processo se insere como parte e continuidade do legado colonial, moldando um passado nacional supostamente comum e harmonioso, ao qual todos são instados a se alinhar. As bases desse projeto de Estado-nação encontram-se intimamente vinculadas aos referenciais da modernidade europeia.

Diferentes representações, seja do indígena selvagem ou romântico, os transformam em um “empecilho” ao desenvolvimento nacional a ser resolvido pelo Estado brasileiro: quando deixam de ser vistos apenas como força de trabalho, tornam-se um “problema” relacionado à questão de terras (Carneiro da Cunha, 1992, p. 134). Quando mencionados, é comumente em contextos que envolvem os colonizadores, ligados à suposta “missão civilizadora” (Monteiro, 2001).

A narrativa histórica, alinhada a outras disciplinas científicas, seguiu os valores das sociedades europeias, perpetuou visões distorcidas do passado sobre os povos originários, especialmente na historiografia nacional. Seguiu a mesma direção do pensamento ocidental,

que estabeleceu padrões de “civilização” e “progresso” para justificar a dominação colonial, concebeu a mesma lógica dualista – céu e inferno, sagrado e profano, civilizado e primitivo (Nazareno, 2019) – para se referir aos povos originários ao longo da história.

Ainda que moldada por perspectivas elitistas e eurocêntricas, é evidente que, nas recentes décadas, houve mudanças significativas nesse cenário. Nos últimos quinze anos, a historiografia busca situar os povos indígenas como agentes históricos, de forma alcançar espaço em estudos acadêmicos e debates públicos, seja pelo protagonismo ou pela perspectiva de resistência e resiliência desses grupos (Monteiro, 2001).

Há, portanto, um crescente interesse em compreender as estratégias e experiências de resistência dos povos indígenas, tanto por pesquisadores indígenas quanto não indígenas. Esse interesse enseja conectar aspectos sensíveis da antropologia com informações inéditas provenientes de fragmentos do passado, como arquivos e relatos indígenas (*id.*, 1999).

Nesse sentido, elucidamos enquanto recorte historiográfico, a Nova História Indígena, que valoriza o protagonismo dos povos originários nos processos históricos. “Essa reescrita da história brasileira, num arripio a qualquer perspectiva historiográfica monotópica e monocultural, tem vindo a evidenciar a riqueza presente nas leituras intercruzadas da história —mundo” (Nazareno; Meneses, 2023, p. 126).

Este é um lado importante daquilo que podemos chamar de nova história indígena, porque há um outro lado, não menos importante, que é a investigação de diferentes perspectivas nativas sobre o passado, muitas vezes codificadas em registros orais que se distanciam do modo usual de se pensar a história (ver, por exemplo, Hill, 1988, e Gallois, 1993). Deve-se ressaltar, ainda, que se trata de uma ‘nova’ história indígena, porque esse tema não é nada novo na historiografia do país: desde os tempos coloniais, os cronistas e outros escritores se indagaram a respeito dela, e, no século XIX, a temática indígena foi crucial na elaboração de uma mitografia funcional do país, que se desdobrou em sucessivas ondas da historiografia e do pensamento brasileiro. Dentro desse contexto, o problema da resistência indígena ganha um certo destaque (Monteiro, 1999, p. 238).

No contexto da historiografia recorrente mencionada, Maria Regina Celestino de Almeida (2011) chama nossa atenção para o fato de que os povos originários têm sido retratados como meras vítimas das políticas de assimilação. Nessas interpretações, os indígenas foram manipulados e seduzidos de acordo com os interesses dos brancos, sendo vistos como peões nos jogos políticos da sociedade envolvente.

Diante das políticas indigenistas, encontravam-se à mercê de leis que apenas os prejudicavam, espoliando-os de suas terras e direitos coletivos (Almeida, 2011, p. 106). Segundo a interpretação expressa, teria resultado um processo de aculturação e na perda de suas identidades ao se misturarem com as massas, de forma que acabariam se apagando na

história – seja pelo processo de assimilação da sociedade nacional, seja pelas políticas de extermínio vigentes.

No entanto, a autora argumenta que essa compreensão é equivocada, assim como o próprio entendimento de “aculturação” e nos aponta novos possíveis caminhos no campo da História:

Essas ideias já não se sustentam, conforme vários estudos histórico-antropológicos que, nas últimas décadas, vêm demonstrando a capacidade dos povos indígenas em rearticular culturas, tradições e identidades, mesmo sendo submetidos às mais violentas condições. As novas tendências teóricas da história e da antropologia, que historicizam conceitos de cultura e etnicidade, tem fundamentado inúmeras pesquisas empíricas de caráter regional, nas quais os diferentes povos e comunidades indígenas, integrados ou não às sociedades envolvidas, aparecem como sujeitos históricos que agem politicamente a partir de interesses próprios continuamente transformados na dinâmica de suas relações sociais. Essas pesquisas têm ampliado nas últimas décadas, abrangendo variada gama de temas, espaços e temporalidades. Seus resultados evidenciam o reducionismo das abordagens generalizantes e apontam para a importância de levar em conta as especificidades dos contextos históricos, dos agentes em contato (com seus respectivos interesses e relações) e das próprias dinâmicas dos processos analisados para compreendê-los em sua complexidade (Almeida, 2011, p. 106).

Nos últimos anos, a história do Brasil passou por transformações significativas, incorporando novas abordagens teóricas e fomentam um diálogo abrangente entre historiadores e especialistas das ciências sociais, incluindo a antropologia. A partir de estudos recentes, que agora consideram uma ampla variedade de fontes históricas, como relatos orais e narrativas dos próprios indígenas, torna-se evidente que as corriqueiras interpretações fornecidas sobre os povos originários não se sustentam diante do giro historiográfico proposto pela Nova História Indígena (Almeida, 2017).

Pesquisas recentes enfatizam o papel dos povos indígenas nos processos de colonização do Brasil, contrastando com a visão eurocêntrica que glorifica os colonizadores por seus grandes feitos civilizatórios enquanto marginaliza os indígenas. Tratam-se, portanto, de ideias simplistas e estereotipadas que foram internalizadas na cultura, reforçadas pela mídia e pelo ensino formal, distorcendo a percepção geral sobre esses povos e causando danos particularmente graves aos indígenas (*ibid.*).

A classificação teve um impacto marcante na percepção e no tratamento das sociedades afetadas pela colonização. Grupos indígenas foram massivamente categorizados com base em interpretações equivocadas dos interesses portugueses. Essa situação resultou na criação de diversas categorias e nomenclaturas pelos colonizadores, influenciados por interpretações equivocadas das variadas culturas e identidades das populações originárias.

A categorização e classificação dos povos originários cunhadas pelos não indígenas teve um impacto marcante na percepção e no tratamento das sociedades colonizadas, impacto este que persiste até os dias atuais. É o que mostra John Monteiro (2001) em sua obra “Tupi, Tapuia e Historiadores”, a “organização” realizada pelo cronista quinhentista português, Gabriel Soares de Sousa, sobre os indígenas das regiões limítrofes entre o litoral e do sertão (tupis, e tapuias, respectivamente):

Ao estabelecer categorias básicas para diferentes segmentos da população indígena, Gabriel Soares buscou várias referências distintas. A principal abordagem residia no contraste com as instituições européias, descrevendo as sociedades indígenas a partir daquilo que lhes faltava. Lançando mão de uma frase amplamente disseminada pelo gramático Pero de Magalhães Gândavo na década anterior, Gabriel Soares apresentava uma variante para o ditado sem fé, sem lei, sem rei. Apesar de impressionado pela "graça" da língua tupi, o autor observou que "faltam-lhes três letras do ABC, que são F, L, R grande ou dobrado". A primeira letra, "f", referia-se à fé, indicando que os Tupinambá não possuíam religião alguma e, pior ainda, "nem os nascidos entre os cristãos e doutrinados pelos padres da Companhia têm fé em Deus Nosso Senhor". Continuando, Soares de Sousa explicou que eles não pronunciavam a letra "l" porque "não tem lei alguma que guardar" e que "cada um faz lei a seu modo e ao som da sua vontade". Finalmente, a ausência da letra "r" denotava a falta de um "rei que os reja" e que não "obedecem a ninguém, nem ao pai o filho, nem o filho ao pai (Soares de Sousa, 1971 [1587], 302). Oscilando entre a inconstância e a insubordinação, os índios de Gabriel Soares de Sousa mostravam-se pouco promissores enquanto súditos, apesar de que, paradoxalmente, era nessa condição que a maioria dos índios que ele conheceu (Monteiro, 2001, p. 20).

A compreensão sobre os “Tupis e Tapuias”, resultado das formulações genéricas do colonizador Gabriel Soares de Sousa, bem como a dicotomia entre litoral e sertão, deixam vestígios na compreensão contemporânea da sociedade brasileira, influenciando concepções atuais. A visão eurocêntrica que destacava a suposta falta de “fé, lei e rei” entre os indígenas gerou estereótipos persistentes sobre esses povos. Embora muitos desses tenham sido questionados e desafiados ao longo do tempo, sintomatizam a apreensão que os acompanham na atualidade como: falta de organização social, religião ou sistema de valores deturpados, destoantes da moral e da ética.

A distinção entre litoral e sertão durante o período colonial ainda influencia a percepção geográfica e social do Brasil. O litoral, associado à civilização, ordem e governança, muitas vezes é relacionado a regiões urbanas e “desenvolvidas”. Em contraste, o sertão, ainda é percebido por alguns como um espaço distante, desprovido de estruturas governamentais sólidas, com uma vida mais árdua e, por vezes, associado ou atraso:

Para além do binômio Tupi-Tapuia, surgiram outros pares de oposição com a função de introduzir alguma ordem numa situação às vezes confusa e imprevisível. O contexto colonial produziu outras distinções importantes, como a oposição entre povoado e sertão, o que representava mais do que uma referência espacial pois, na

verdade, delimitava dois universos distintos, um ordenado pela lei e pelo governo, o outro livre de tais constrangimentos sem fé, nem lei, nem rei, enfim. Pode-se vislumbrar um bom exemplo desta diferença na experiência dos sertanistas mamelucos, que transitavam entre a ordem rígida do povoado colonial e a liberdade desenfreada do sertão. A distinção entre índios cristãos e gentios proporcionava uma outra divisão crucial, ainda que eivada de implicações ambíguas (Monteiro, 2001, p. 21).

De igual modo, os manuais escolares negligenciam os processos de mudanças culturais e identitárias impostas aos povos indígenas durante o contato com os colonizadores. Maria Celestino de Almeida (2017) destaca a necessidade de analisar esses processos juntamente com a etnogênese, que se refere à resposta dos próprios indígenas diante dos desafios e da violência, remodelando suas práticas e relações sociais, políticas, econômicas e culturais, e construindo novas identidades para eles e para outros (Almeida, 2017). Como estariam os professores habilitados e aptos a lidar com tamanha diversidade e complexidade?

Assim, é frequente a construção de representações visuais e narrativas que destacam os povos indígenas na Amazônia e no Xingu como autênticos, puros e genuínos, contrastando com a visão dos habitantes de outras áreas do país. No Nordeste, por exemplo, por um longo período, prevalecia a concepção de que os indígenas haviam desaparecido ou se tornaram uma mistura de diferentes grupos étnicos (Silva, 2017). Uma situação análoga pode ser percebida em relação aos povos indígenas de Goiás.

A respeito da composição cultural dos povos indígenas que habitam a região hoje correspondente aos estados de Goiás e Tocantins, Leandro Mendes Rocha (2017) destaca a predominância da vegetação de cerrado na região e como esse ambiente abriga e configura a vida diferentes grupos, principalmente divididos entre os Jê e Tupi, com os Jê sendo mais numerosos, em diferentes períodos da história.

Há menção a vários povos, como os Araé, Crixá e Araxá, cujos detalhes históricos são limitados, dificultando sua identificação nos dias atuais. Grupos conhecidos, como Akwen, Kayapó e Timbira, além dos Xambioá, Karajá e Javaé, são essenciais para a história de Goiás e Tocantins. Sendo os três últimos com seu modo de vida atrelado às margens do Rio Araguaia, adaptando-se às estações, acampando nas praias formadas nas margens do rio durante a seca e migrando para as matas durante as cheias (Rocha, 2017).

Além disso, tantos outros povos configuram a teia complexa de relações, como os Boe-Bororo, trazidos como aliados para enfrentar os Kayapó e estabelecidos na região do Triângulo Mineiro, e os Canoeiro, afetados por políticas de aldeamento no século XVIII e por ações indigenistas posteriores (Rocha, 2017).

A intervenção estatal e dos frades capuchinhos demonstra como os indígenas da região frequentemente resistiam e articularam às imposições do Estado. As políticas de integração forçada levaram à diminuição drástica da população, resultando em sua inserção na economia regional como mão de obra barata ou em aldeias empobrecidas, abandonadas pelo Estado (Rocha, 2017).

Quando a pesquisa antropológica se depara com tamanha complexidade e variedade de situações, evidencia-se que as culturas são dinâmicas e, além de distintas, são resultantes das interações históricas entre diferentes grupos humanos. Para compreender os atuais povos indígenas em suas diversas características sociais, é essencial reconhecer as inúmeras experiências vividas por essas sociedades durante os vários processos de colonização, os quais moldaram a história das relações socioculturais no Brasil por mais de 500 anos. Isso implica entender as expressões socioculturais indígenas como produtos das relações históricas em cada região do país (Silva, 2017).

É importante salientar que, embora as contribuições da Nova História Indígena sejam relevantes tanto para a historiografia quanto para o ensino de história, essa corrente não deve ser compreendida como a primeira a inaugurar a crítica da ausência indígena na história. Um exemplo são os estudos de Luís Palacín, como em “Uma Amnésia Coletiva: a ausência do índio na memória goiana” (1992), na qual o autor examina a relação entre indígenas e colonos na história de Goiás, destacando a resistência indígena à colonização nos séculos XVIII e XIX (Nascimento, 2015).

Palacín argumenta que os mineradores, que viam os indígenas como um empecilho, bloquearam qualquer possibilidade de aproximação pacífica. Apesar da expressiva presença indígena registrada nos documentos históricos da época, o autor observa que essa presença foi progressivamente esquecida na memória coletiva de Goiás durante a segunda metade do século XIX e ao longo do século XX (*ibid.*).

O autor sugere que esse esquecimento resultou tanto de uma censura moral, associada à violência e ao extermínio, quanto de uma censura cultural. Ao examinar fontes históricas, ele conclui que a memória coletiva em Goiás omitiu a presença indígena, mesmo nas áreas onde esses povos tiveram uma presença histórica significativa, como nos grandes rios (*ibid.*).

Outro ponto a ser ressaltado sobre a Nova História Indígena é que essa corrente historiográfica parece não considerar a produção dos indígenas acerca de seus processos históricos. Nesse sentido, estudos como os de Elias Nazareno (2013, 2017, 2019) e Ordália Cristina Araújo (2019), além de outras pesquisas vinculadas ao NTFSI e ao grupo de pesquisa “Narrativas e Percepções do Povo Indígena Javaé sobre História, Tempo e Lugar”, que serão

apresentados e aprofundados no terceiro capítulo, vinculam-se às perspectivas indígenas e às fontes de sua autoria. As pesquisas deste último grupo de pesquisa citado, em particular, recorrem aos princípios da decolonialidade para destacar as estratégias de resistência e o protagonismo indígena.

As contribuições da decolonialidade ao ensino de história, especialmente no que tange à história dos povos indígenas, oferecem uma nova orientação epistemológica que desafia as narrativas tradicionais, muitas vezes marcadas por visões eurocêntricas e coloniais. A decolonialidade sugere uma ruptura com a abordagem monocultural que prevaleceu na historiografia brasileira (Araújo, 2019), é uma perspectiva crítica que parte da ideia de que, durante o processo de colonização, as sociedades colonizadas tiveram suas formas próprias de conhecimento, cultura e organização social marginalizadas, subordinadas e muitas vezes destruídas pelos colonizadores. O colonialismo impôs uma visão de mundo hegemônica, baseada na cultura e no conhecimento europeu, que desvalorizou e tentou apagar os saberes e práticas dos povos colonizados (Walsh, 2007).

Nesse contexto, a decolonialidade propõe uma abordagem que desafia essa hegemonia, ou seja, a dominação de um único modo de pensar e organizar a sociedade. Ela busca valorizar e ressaltar os conhecimentos, experiências e formas de resistência dos povos e comunidades que foram historicamente colonizados e subalternizados (*ibid.*). Compreendendo a escola como espaço privilegiado de transformação social e formação dos indivíduos, buscamos estratégias que visem a superação da opressão à qual as sociedades indígenas foram submetidas a partir da História – transplantadas para as práticas cotidianas – tanto no passado quanto na contemporaneidade. Conforme nos alerta Walsh:

Pensar em um giro ou, melhor dizendo, em uma virada decolonial em torno do conhecimento e da educação requer levar a sério tanto as contribuições quanto as implicações de histórias locais e de epistemologias negadas, marginalizadas e subalternizadas. Requer também uma atenção à formação de conexões dialógicas entre ambas. Mas talvez mais importante ainda, uma atenção política e ética às nossas próprias práticas e lugares de enunciação em relação a essas histórias e epistemologias, às intervenções que podemos empreender para construir e gerar consciências políticas, metodologias descolonizadoras e pedagogias críticas. Para confrontar a hegemonia e colonialidade do pensamento ocidental, é necessário, além disso, enfrentar e tornar visíveis nossas próprias subjetividades e práticas, incluindo nossas práticas pedagógicas (Walsh, 2007, p. 33, tradução nossa).

O posicionamento decolonial pode oferecer instrumentos para questionar a primazia dada aos documentos escritos como fontes históricas, uma prática que, durante muito tempo, excluiu os povos indígenas das narrativas por considerá-los fora do “campo da história” devido à falta de registros escritos. Nesse cenário, a decolonialidade refere-se à crítica e ao

rompimento com as relações de poder e conhecimento impostas pelo colonialismo (Araújo, 2019), valoriza as tradições orais, as memórias coletivas e as narrativas indígenas como fontes legítimas de conhecimento histórico, reconhece o papel ativo dos povos indígenas na construção da história. Essa perspectiva pode ser compreendida como complementar a Nova História Indígena, que ainda se apoia majoritariamente em fontes documentais para narrar a história indígena.

Ao incorporar a decolonialidade no ensino de história, docentes são encorajados a reexaminar as categorias e classificações coloniais que, historicamente, subalternizaram os povos indígenas. O que inclui uma análise crítica de conceitos como “aculturação” e a problematização das representações simplistas e estereotipadas que ainda persistem sobre os povos indígenas. A decolonialidade também sublinha a importância de entender os processos históricos como dinâmicos e interativos, em que os povos indígenas não são apenas vítimas passivas, mas agentes ativos que resistiram, se adaptaram e transformaram suas culturas e identidades ao longo do tempo (*ibid.*).

Nesse contexto, a decolonialidade contribui para o desenvolvimento de uma nova historiografia que se afasta das narrativas colonialistas, dando ênfase às perspectivas indígenas e destacando a resistência, a resiliência e as estratégias de sobrevivência desses povos frente à colonização (*ibid.*). Ela propõe uma reinterpretação da história brasileira que não só reconhece a violência e opressão coloniais, mas também celebra as contribuições culturais, políticas e sociais dos povos indígenas.

Além disso, do ponto de vista do ensino de história, a decolonialidade sugere uma abordagem que promove a pluralidade epistemológica, incentiva o diálogo intercultural e o reconhecimento das diversas formas de saberes presentes na sociedade. Isso implica a inclusão de conteúdos que tratem da história e da cultura indígenas de maneira contextualizada nos currículos escolares, de forma a contribuir para formação de uma consciência crítica e decolonial nos estudantes.

Nesse contexto, capacitar professores e profissionais que atuam na educação, abordando as relações étnico-raciais e a temática indígena, se coloca como um dos principais desafios a serem enfrentados. Essa formação específica precisa ser trabalhada em duas frentes: nos cursos de licenciatura e nos programas de formação para o magistério, bem como para os professores em exercício e outros profissionais envolvidos na área educacional (Silva, 2017).

Apesar do aumento na oferta de cursos, disciplinas, seminários e congressos voltados para a temática afro-brasileira nas universidades e instituições de ensino, a inclusão de

estudos sobre os povos indígenas nem sempre é abrangente ou prioritária. Isso resulta na negligência da Lei nº 11.645/2008 em muitas discussões educacionais, mantendo visões equivocadas sobre os povos indígenas e práticas pedagógicas que não contemplam a diversidade presente nesses grupos.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 14/2015 destaca a importância de as instituições formadoras de professores assumirem o compromisso de efetivar essa lei. Isso envolve adaptar currículos, programas e propostas pedagógicas para incluir e valorizar a história e a cultura dos povos indígenas, além de promover a ampla divulgação desse conhecimento para fomentar sua reflexão e aprendizado (Silva, 2017).

Contudo, a falta de conhecimento sobre o Parecer 14/2015 do CNE, que oferece diretrizes para a implementação da Lei nº 11.645/2008, resultou em poucas iniciativas nos centros de formação de professores que incluem disciplinas específicas sobre o tema. Existem, no entanto, notáveis iniciativas, como do curso de “História e Cultura Indígena” do Câmpus Sudoeste da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e o curso de extensão em “Histórias e Culturas Indígenas” da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) em parceria com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que visam a capacitação e a formação de professores e comunidade em geral a respeito do tema.

Destacamos também as pesquisas realizadas pelo programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, ofertado nacionalmente pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, como a de Flavio Antonio de Souza França (2016), intitulada “A contemporaneidade dos Povos Indígenas em Sala de Aula”; a de Leandro Nepomuceno Nunes (2020), intitulada “Por uma História originária: povos indígenas e Ensino de História”; e “Saberes indígenas no Ensino de História: Reflexões sobre a experiência dos educadores indígenas Guarani da escola E.E.B.I. Wherá Tupã Poty Djá”, de Marcela de Liz (2022).

A inclusão desses estudos é relevante não só nos cursos de Pedagogia e História, mas em todas as áreas de formação de professores. Há uma demanda explícita motivada pela Lei, mas isso esbarra em pelo menos duas situações limitadoras: a falta de conhecimento sobre a regulamentação mencionada e a escassez de profissionais especializados para atender essa demanda nos ambientes educacionais, sejam públicos ou privados (Silva, 2017).

2 TEMPO E HISTÓRIA PARA O POVO JAVAÉ: PLURIEPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS COMO EXEMPLO DE UMA HISTÓRIA INSURGENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

2.1 Pensamento crítico latino-americano em perspectiva no ensino de história

A conjuntura atual do pensamento crítico na América Latina ressalta a crescente importância das perspectivas indígenas, afrodescendentes e ecológicas no contexto da busca pela descolonização²⁴ epistêmica na região. Essa situação evoca a concepção de “um pluriverso, um mundo feito de muitos mundos” (Escobar, 2017, p. 38), em contraste com a visão tradicional de um continente unificado por sua história e cultura.

Diante da diversidade de povos que habitam esse território, cuja pluralidade se desdobra em múltiplas epistemologias para além da universalidade imposta pelo pensamento ocidental, sobretudo durante o processo de colonização no sul global, Arturo Escobar (*ibid.*) nos convoca a uma reavaliação da geopolítica do conhecimento na América Latina. Através da perspectiva de “Abya Yala / Afro / América Latina”, o autor nos apresenta outras possibilidades, enfatiza que as visões há muito marginalizadas dos mundos indígenas e afrodescendentes possuem legitimidade e relevância equiparáveis às ciências europeias. Além disso, essa abordagem desempenha um papel crucial ao desafiar a estrutura de pensamento que busca estabelecer-se como universalmente legítima e singular.

A ênfase nas perspectivas indígenas e afrodescendentes contribui para redefinir identidades compartilhadas e enfrentar as crises ecológicas e sociais da região. O autor sugere que essa perspectiva não se limita apenas a aspectos geográficos, mas também envolve elementos ideológicos (Escobar, 2017). Apresenta duas hipóteses sobre o pensamento crítico latino-americano: a multiplicidade de tendências que o compõem, incluindo críticas à modernidade e diversas propostas de transição civilizatória, e a importância de valorizar as categorias e saberes das próprias comunidades na construção do pensamento crítico. Ele destaca três dimensões importantes: o *pensamento de esquerda*, a vertente *autônoma* e o *pensamento da Terra*.

Em relação ao *pensamento de esquerda*, Escobar destaca a necessidade de reavaliar os princípios de justiça social, igualdade e emancipação, adaptando-os aos desafios

²⁴ A decolonialidade tem como objetivo promover uma abordagem epistemológica e metodológica não hegemônica, valorizando os conhecimentos, experiências e resistências das comunidades que foram colonizadas e subalternizadas (Walsh, 2017).

contemporâneos. Também ressalta a importância de romper com conceitos originários da modernidade, como universalidade e totalidade, e explorar novas abordagens da materialidade e ecologia econômica como resposta às desigualdades produzidas pelo capitalismo.

A vertente *autônoma*, segundo o autor, emerge como uma força teórico-política enraizada em grupos subalternos, como indígenas e afrodescendentes, e destaca a autossuficiência, autogestão e autodeterminação como fundamentais para a construção de um futuro alternativo. Essa perspectiva desafia a dominação neoliberal e oferece uma visão “de baixo para cima”.

Já o *pensamento da Terra* é discutido como uma abordagem que enfatiza a interdependência radical de todas as formas de vida. Isso é evidente em cosmovisões indígenas e afrodescendentes, que consideram a conexão com a Terra e os seres vivos como essenciais. A defesa do território é entendida como uma luta pela preservação da vida e pelo reconhecimento da interconexão.

Todos esses movimentos enfatizam a reconstituição do comunal como o pilar da autonomia. Autonomia, comunalidade e territorialidade são os três conceitos-chave dessa corrente. Compreendemos, portanto, a partir dessas três vertentes a necessidade de questionar o desenvolvimento e o progresso a partir de uma perspectiva de pensamento crítico, enquanto as vertentes autônoma e da Terra oferecem possibilidades para transições civilizatórias mais equitativas e sustentáveis. Escobar enfatiza que o desafio atual envolve uma mudança profunda no relacionamento humano com a Terra e todas as formas de vida, visando a uma existência mais harmoniosa e relacional.

Podemos compreender que a crítica ao colonialismo¹ e seus desdobramentos na contemporaneidade, transformou-se em um debate global inevitável, que afeta profundamente os projetos educacionais e as instituições de ensino, além de tantos campos da vida social (Mendes; Díaz, 2022). Em outras palavras, a problemática do colonialismo é amplamente discutida e tem impactos abrangentes que não deixam intocados aspectos fundamentais como a evolução das sociedades e a estrutura educacional.

As ressonâncias do colonialismo configuram-se como uma das principais temáticas do pensamento crítico latino-americano, como apontado por Escobar (2017), cujos pilares estão acentuados, entre outras questões, na decolonialidade. Nesse contexto, a decolonialidade pode ser entendida como a “maneira de reunir e amplificar os modos de resistência, os sinais de insurgência, as buscas por alternativas e as disjunções que, ao longo do tempo, persistiram em meio às lutas contra a consolidação definitiva desse sistema” (Mendes; Díaz, 2022, p. 2011).

De acordo com a análise de Vitor Hugo Mendes e José María Hernandez Díaz (*ibid.*), ao examinar o pós-colonialismo e o decolonialismo do ponto de vista teórico e educacional, torna-se evidente que a sociedade global atravessa séculos de “pós-colonialismo”, influenciados por transformações históricas de grande envergadura. As teorias pós-coloniais emergiram como resultado de diversas influências, como os estudos culturais anglo-saxões, o pós-estruturalismo francês, a crítica da razão e a sensibilidade pós-moderna, entre outras.

Uma característica intrínseca das teorias pós-coloniais reside no empenho em confrontar essencialismos e criticar as concepções dominantes da modernidade. A perspectiva pós-colonial reinterpretou a colonização como parte integrante de um processo global transnacional e transcultural, resultando em narrativas descentralizadas que contrastam com as antigas narrativas imperiais centradas nas nações (*ibid.*, p. 206).

Ao direcionarmos nosso olhar para a perspectiva decolonial latino-americana, que emergiu como um movimento de pensamento de grande relevância, Mendes e Díaz (*ibid.*) concluem que os estudos subalternos latino-americanos e o grupo Modernidade/Colonialidade desempenham papéis cruciais no desenvolvimento dessa abordagem. A perspectiva decolonial procura analisar tanto o passado quanto o presente da América Latina, enfatiza a persistência da colonialidade na contemporaneidade (*ibid.*, p. 210). A crítica decolonial argumenta que, mesmo após o fim do colonialismo, a colonialidade subsiste como uma característica da modernidade, particularmente sob o jugo do capitalismo.

Apesar de a perspectiva do pensamento crítico latino-americano nos contagiar com entusiasmo e otimismo em relação às possibilidades de mudanças quanto as formas de opressão vigentes, Cláudia Zapata Silva (2018), ao explorar as apropriações e críticas do “giro decolonial” na região, sobretudo sua influência na academia e na análise do grupo “Modernidad-Colonialidad”, amplia essa reflexão para abranger preocupações quanto à maneira como abordagens acadêmicas lidam com as vozes e as lutas das comunidades subalternas.

A perspicaz reflexão proposta por Silva (2018) incita-nos a considerar como as pesquisas podem efetivamente alcançar questões do colonialismo, poder e subalternidade, sem correr o risco de simplificar, monopolizar o discurso e marginalizar as próprias vozes que buscam empoderar. Dessa forma, as dimensões teóricas, como a decolonialidade, não podem ser dissociadas da análise crítica constante e da inclusão das perspectivas das comunidades.

Não por acaso, Arturo Escobar, como já mencionado, nos adverte sobre a necessidade de incorporar dimensões do *pensamento de esquerda*, *autônomo* e da *Terra*. Essa inclusão não só reconhece as tradições de pensamento crítico que existem desde antes do surgimento

de certas correntes teóricas, mas também se constitui como estratégia para superar o atual modelo hegemônico neoliberal. Essa perspectiva visa transcender as formas de opressão por meio de uma transformação substancial na interação entre seres humanos e o planeta, visando alcançar uma convivência mais equilibrada e conectada com todas as manifestações de vida.

O ponto fundamental de reflexão deste capítulo reside em como o pensamento crítico latino-americano e a teoria decolonial estão intrinsecamente conectados com a educação básica, bem como na integração desse importante debate epistemológico nos currículos escolares e na formação de professores. O enfoque que iremos abordar se estende à temática indígena nas aulas de história, em especial à dimensão de tempo e história para o povo Javaé, que vive na Ilha do Bananal (TO), na região Araguaia-Tocantins.

Torna-se imperativo compreender que o debate acerca da hierarquia dos saberes, imposta pelo paradigma científico ocidental, provocou o silenciamento e a desvalorização das epistemologias indígenas. Tal silenciamento marginalizou o protagonismo de grupos historicamente subalternizados, especialmente os povos indígenas, juntamente com suas complexas dimensões de tempo e história. Esse processo reforça a compreensão de uma história linear, orientada para uma evolução direcionada a uma civilização modelada a partir da sociedade europeia.

Nesse sentido, a busca por fundamentação teórica e metodológica, aliada à apreensão das múltiplas epistemologias que coexistem no território brasileiro, com ênfase na do povo Javaé sobre o passado e o devir, os quais exploraremos adiante, emergem como instrumentos valiosos destinados a superar esse cenário. Incorporar o pensamento de Arturo Escobar, que enfatiza a importância de considerar os saberes a partir de suas localidades específicas, é fundamental nesse contexto. A reflexão também se expande ao incorporar dimensões do pensamento de esquerda, autônomo e da Terra, enriquecendo a discussão e permitindo uma abordagem mais completa e abrangente.

Compreender os princípios da decolonialidade e da crítica latino-americana surge como etapa primordial para dar início à discussão, conforme previamente mencionado. Essa iniciativa deve ser incorporada, de maneira ágil e determinada, no âmbito da educação básica, que frequentemente reproduz e abraça o viés eurocêntrico, não apenas no contexto histórico, mas também em diversas outras esferas do conhecimento.

Privilegiar a perspectiva dos povos originários em relação ao passado deve ser encarado como um gesto de insurgência indisciplinada, uma postura subversiva que a história exige para finalmente alcançar seu caráter crítico. Isso ocorre por meio do reconhecimento e valorização das múltiplas epistemologias e estratégias de resistência, do protagonismo

indígena e da pluralidade de olhares sobre um mesmo dado ou fenômeno, tais como as dimensões sobre tempo e história.

2.2 Por uma metodologia insurgente e indisciplinada: interculturalidade crítica, decolonialidade e ensino de história indígena

A interseção entre pesquisa científica, imperialismo e o colonialismo europeu, sob a ótica dos povos indígenas, lança uma sombra tanto sobre o passado quanto sobre a contemporaneidade dessas comunidades originárias. O termo “pesquisa”, como elucidado por Linda Tuhiwai Te Rina Smith, uma acadêmica e ativista indígena Maori da Nova Zelândia (2008), autora do influente livro “Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas”, está entrelaçado com as práticas do colonialismo e evoca lembranças dolorosas dentro das culturas indígenas.

De acordo com Smith (2008), o discurso ocidental sobre as populações colonizadas, ancorado em instituições, sistemas educacionais e doutrinas coloniais, penetrou profundamente na compreensão global. A busca pelo conhecimento tornou-se inseparável do imperialismo e das práticas coloniais, impactou grandemente as comunidades indígenas. Diante dessa realidade, a autora aborda em sua obra a importância das perspectivas indígenas nas pesquisas acadêmicas, compartilhando narrativas das próprias comunidades e suas interações com o universo da pesquisa.

Além disso, a reflexão de Smith ressalta um ponto crucial: a percepção da futilidade das investigações para os povos indígenas, bem como a crítica à representação destes como “estranhos” no âmbito da pesquisa. Segundo a autora, devemos considerar a pesquisa dentro de um contexto histórico e cultural mais amplo, em que o reconhecimento da presença indígena e a busca pela reafirmação identitária se tornam ações necessárias no enfrentamento do persistente colonialismo (Smith, 2008).

Seguindo esta mesma orientação crítica a respeito da problemática relação entre pesquisa e povos originários, em “Nometodología Payanesa: notas de metodología indisciplinada”, Alejandro Haber (2011) propõe uma reflexão arqueológica a partir de uma perspectiva decolonial. O autor questiona as abordagens metodológicas tradicionais e propõe uma alternativa chamada “nometodología” (não-metodologia) e “arqueologia indisciplinada” para a pesquisa.

A “nometodología” é uma forma de pesquisa que se distancia das abordagens disciplinadas convencionais. Em vez de seguir um protocolo rígido, ela busca explorar todas

as possibilidades que as metodologias tradicionais tendem a ignorar. A abordagem valoriza a conversa e a imediatez das relações, em vez de aderir a métodos predefinidos. A “nometodología” envolve um diálogo ampliado, tanto com os sujeitos subalternizados quanto com os movimentos sociais que desafiam o poder hegemônico. Além disso, ela abarca elementos frequentemente negligenciados, como as dimensões espirituais.

O mesmo autor também introduz a “arqueologia indisciplinada”, que é parte da “nometodológica”. A abordagem vai além do manejo convencional baseado em vestígios materiais do passado e explora as relações investigativas, ou seja, a presença do passado na essência e na matéria das coisas. Essa arqueologia busca relacionabilidades pós-ocidentais, desafia os paradigmas hegemônicos do conhecimento.

O autor também explora a complexa relação entre pesquisa, conversa e escrita. Destaca que a escrita não é meramente uma representação da conversa, mas parte intrínseca dela. O ato dissertativo é afetado pelas mudanças que ocorrem na conversa, e essa influência é mútua.

A escrita é vista como uma narrativa que revela aspectos que podem não ser expressos diretamente na conversa em si. Ademais, enfatiza a importância de reconhecer outras perspectivas e epistemes, especialmente aquelas não ocidentais. Nos convida a adotar uma postura crítica em relação às nossas práticas de pesquisa, reconhecer as implicações éticas e políticas do conhecimento que produzimos.

Outra resposta potencial para a consolidação de práticas de pesquisa decoloniais e, portanto, contra-hegemônicas e insurgentes, está na dimensão da etnografia da colaboração. Para Joanne Rappaport (2007), etnografia vai além de ser apenas uma representação escrita ou uma metodologia de pesquisa. A autora utiliza uma etnografia realizada em conjunto com pesquisadores indígenas na Colômbia para exemplificar essa abordagem.

Rappaport (2007) salienta que a etnografia não é apenas um método de coleta de dados, mas sim um espaço crítico no qual antropólogos e seus interlocutores podem co-teorizar juntos. Envolve a criação conjunta de novas elaborações teóricas, ultrapassa as representações etnográficas descritivas e classificatórias convencionais. Essa compreensão não apenas tem implicações éticas profundas, mas também enriquece o campo da antropologia e da história ao oferecer novas perspectivas a esses campos de pesquisa.

A mudança do foco da representação para o diálogo colaborativo na etnografia envolve uma negociação construtiva entre acadêmicos e os sujeitos da pesquisa, resulta em uma co-teorização que gera novos conceitos teóricos. A colaboração transcende a mera escrita

conjunta; ela cria um espaço para co-teorização com os grupos estudados, resulta em novas ferramentas conceituais para compreender as realidades contemporâneas (*ibid.*).

Mais do que simplesmente gerar conceitos e fortalecer teorias, essa dinâmica reconhece que a pesquisa e a produção do conhecimento são essencialmente compartilhadas. Transforma a abordagem tradicional da etnografia como coleta de informações em uma prática mais dinâmica e colaborativa.

Acrescentando a esse mesmo debate, em entrevista à revista “Articulando e Construindo Saberes”, do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás, a liderança e intelectual indígena Gersem José dos Santos Luciano Baniwa (2021) destaca outra ferramenta que, no contexto de questionamento do universalismo da epistemologia ocidental e formulação de novas abordagens para uma troca horizontal e recíproca de conhecimento, tende a ser fundamental: a interculturalidade interepistêmica.

A interculturalidade representa um projeto político-epistêmico que enfatiza a importância das relações não hierárquicas entre diferentes saberes. Nesse contexto, as interações entre sociedades distintas devem ocorrer como uma resposta contra-hegemônica à dominação política do conhecimento (Walsh, 2019), com o intuito de questionar e superar as desigualdades epistêmicas ao promover um diálogo horizontal entre culturas.

Baniwa (2021) enfatiza que a interculturalidade também é uma ferramenta essencial na insurgência de saberes “outros”, especialmente dos povos indígenas. Segundo o autor, ela possibilita que indígenas se desvinculem da educação colonial que nega e persegue seus conhecimentos. Essa situação encontra expressão na contemporaneidade em alguns contextos da Educação Escolar Indígena e de Cursos de Licenciatura Interculturais como do NTFSI, que promovem uma educação inspirada nos princípios da complementaridade – incorpora conhecimento ocidental e indígenas – embora essa interação de saberes ainda possa ocorrer de maneira assimétrica nos espaços de aprendizagem.

Para o filósofo indígena do povo Baniwa, é fundamental proporcionar a criação de uma matriz pluriépistêmica, na qual os conhecimentos indígenas não estejam presentes somente nos currículos, mas que também efetivamente componham a estrutura do pensamento, tanto indígena quanto não indígena. Ele também destaca a importância de “depurar os conceitos” que fazem parte da matriz epistêmica ocidental (Baniwa, 2021), mas explica que isso não significa negar a ciência da qual os indígenas também fazem uso. Trata-se de uma relação simétrica e de valorização equânime dos diferentes saberes.

Na mesma linha, outro recurso que contribui para uma maior aproximação com a da tradição do pensamento ocidental diz respeito à metodologia das “tertúlias literárias dialógicas”, que é uma resposta à certa visão estruturalista e pós-estruturalista que subestima a capacidade das pessoas de baixa renda de apreciarem obras literárias (Aguileta, 2021).

A abordagem das tertúlias dialógicas também confronta discursos racistas e elitistas, demonstra que pessoas de diversas origens têm o direito e a capacidade de apreciar obras clássicas, e que a diversidade pode ser uma oportunidade para o aprendizado e a coesão social. Neste método indivíduos compartilham suas interpretações, sentimentos e ideias sobre as obras literárias selecionadas. As interações visam erradicar relações de poder e enfocam argumentos baseados nos Direitos Humanos (*ibid.*). O objetivo não é alcançar um consenso, mas sim respeitar todas as opiniões, desde que fundamentadas em argumentos válidos.

As Tertúlias Literárias Dialógicas têm demonstrado resultados positivos em diversos contextos, incluindo prisões, escolas com diversidade cultural e entre pessoas de diferentes níveis educacionais. Elas têm o potencial de transformar vidas, capacitar participantes e promover a inclusão social.

Percebemos, portanto, que a variedade de recursos metodológicos aqui abordados – nometodología, coautoria, tertúlia dialógica e interculturalidade – todos correspondem às “grietas” (brechas/ rachaduras) sinalizadas por Catherine Walsh (2017). Esses pontos de ruptura nas estruturas dominantes, juntamente com as “siembras” (semeadura) como atos insurgentes de semear vida e esperança, culminam em um chamado à ação política, pedagógica e transformadora que desafia as normas e constrói alternativas. Tais abordagens podem ser encontradas no espaço escolar, que desempenha um papel fundamental na formação da sociedade, mas que muitas vezes perpetua conhecimentos que legitimam desigualdades e opressões, semelhantes àquelas enfrentadas pelos povos indígenas.

Partindo de tal compreensão, devemos transformar o espaço escolar em um lugar de “siembra”, apropriando-se dele como um lugar de afirmação e resistência, conforme delineado por Baniwa (2021). Isso envolve a adoção de uma postura crítica em relação aos métodos de ensino, promover uma educação que valorize e integre múltiplas perspectivas, questionar os paradigmas estabelecidos pelas ciências e promover uma compreensão mais profunda e justa do conhecimento.

Diante das diversas abordagens metodológicas insurgentes discutidas, é importante reconhecer a necessidade de incorporar princípios como esses, que são transformadores no ensino de história indígena na educação básica. Além disso, o protagonismo indígena e o

direito à autodeterminação desses povos emergem como práticas subversivas que podem ser potencializadas por meio dessas metodologias.

Ao inserir o ensino de história indígena na educação básica, ancorado nas perspectivas de metodologia, colaboração, tertúlia dialógica e interculturalidade crítica, estamos tentando contribuir para que a educação se transforme em um espaço crítico e de questionamento das hierarquias, incluindo aquelas do cientificismo universalista ocidental. Transformamos a escola em um ambiente de pluriepistemologias, onde diversas vozes, culturas e saberes são reconhecidos e valorizados, promovendo a igualdade, a democracia e a justiça social.

O protagonismo indígena, tão reprimido e pouco reconhecido ao longo da história, encontra nesses métodos insurgentes um meio para afirmação da dignidade e a autodeterminação dos povos indígenas. A colaboração entre pesquisadores e comunidades indígenas, a promoção do diálogo horizontal nas tertúlias literárias, a valorização dos saberes e a interação intercultural crítica são instrumentos para romper com o silenciamento histórico e abrir espaço à construção conjunta de conhecimento.

Ao adotar uma abordagem intercultural crítica na educação básica, reconhecemos que a história não é singular, mas plural e pluriepistêmica, construída por diferentes perspectivas e no tempo e no espaço. Isso reforça o compromisso de confrontar narrativas hegemônicas, conferir protagonismo às histórias indígenas, desafiar o modelo eurocêntrico tradicional.

Ao incorporar essas metodologias insurgentes no ensino de História da educação básica, estamos não apenas desarticulando os argumentos coloniais, mas também construímos ativamente um caminho para a transformação social e epistêmica. A escola se torna um espaço onde as sementes da mudança são plantadas, de onde as “grietas” das narrativas dominantes emergem alternativas mais justas e inclusivas. Através dessa abordagem, a educação se consolida como um instrumento poderoso para a promoção da autodeterminação indígena, da equidade e da construção de um futuro mais justo e diverso para todos.

2.3 Dimensões de tempo e história para o povo javaé: insurgência crítica e pluriepistemológica a partir do ensino de história indígena na educação básica

Ao analisarmos a discussão em torno da interpretação das tradições indígenas, especialmente no que diz respeito à sua natureza histórica ou mítica, nos deparamos com uma contraposição entre perspectivas históricas e mitológicas. Dentro desse cenário, encontramos defensores de ambos os enfoques. No entanto, ao invés de nos vincularmos rigidamente a uma

dessas abordagens, optamos por adotar uma posição intermediária, remanescente da metáfora de Guimarães Rosa, que nos convida a escolher uma “terceira margem do rio”.

Nossa orientação se concentra em uma abordagem mais abrangente, cujo foco principal é promover uma compreensão crítica em relação ao uso das narrativas históricas indígenas pelo pensamento ocidental (Navarrete, 1999). Posteriormente, nos dedicaremos à análise das dimensões temporais e históricas das narrativas Javaé. Isso não apenas as legitima como expressões de consciência histórica válidas, conforme aponta Rodrigues (2008), mas também ilustra a concepção crítica e disruptiva/insurgente da história. Esta compreensão é particularmente relevante no contexto da educação básica, na qual a busca por múltiplas epistemologias se alinha com os objetivos de uma educação intercultural crítica e decolonial.

Retomando a reflexão sobre a instrumentalização das ciências ocidentais europeias no que diz respeito ao uso das histórias indígenas, podemos começar analisando a dualidade representada pelas abordagens *históricas* e *mitológicas*. A primeira considera as narrativas indígenas como fontes históricas passíveis de verificação e análise crítica, enquanto a segunda interpreta essas narrativas como expressões simbólicas que transcenderiam a busca pela veracidade factual, focando-se em compreender seu significado (Navarrete, *ob. cit.*).

Frederico Navarrete (1999) argumenta que, por exemplo, as interpretações das origens do povo mexica foram consideradas ficções criadas pela imaginação religiosa, em vez de registros históricos reais. O autor também questiona os argumentos utilizados para negar a historicidade das tradições indígenas, incluindo a suposta inadequação das técnicas de transmissão oral e da escrita pictográfica, bem como a parcialidade e o localismo das memórias históricas. No entanto, ressalta que tanto a tradição oral quanto a escrita pictográfica possuem características próprias que permitem a transmissão precisa da memória histórica.

A parcialidade não é exclusiva das tradições indígenas, uma vez que as histórias oficiais também podem ser influenciadas por interesses políticos e posturas tendenciosas. A sugestão que nos orienta Navarrete é de que em vez de comparar as tradições indígenas a uma noção abstrata de objetividade histórica, é mais útil considerá-las em relação a outras narrativas históricas existentes, levar em consideração o papel das histórias na construção da identidade e do poder. Além disso, argumenta que as tradições indígenas devem ser vistas como documentos históricos que incorporam tanto elementos míticos quanto fatos verificáveis, superando, assim, a dicotomia entre história e mito (Navarrete, *op. cit.*).

Sem demora, a categorização e hierarquização das narrativas indígenas sobre o passado têm raízes profundas em um projeto de violência epistêmica direcionada contra esses

povos, uma violência que persiste na contemporaneidade com um apoio teórico substancial. No livro “Epistemologías otras. Conocimientos y saberes locales desde el pensamiento complejo” de Pablo Eulogio Alarcón-Cháires (2019), essa questão é minuciosamente focalizada, através de uma análise dos sistemas de conhecimento e saberes locais presentes nas comunidades indígenas e tradicionais.

O autor compara esses sistemas de conhecimento com o conhecimento científico convencional e investiga os desafios de legitimação impostos pelo pensamento ocidental sobre essas formas de percepção, concepção e compreensão do mundo. Argumenta sobre a importância social, política, epistemológica e prática desses conhecimentos e saberes, com o objetivo de superar a rigidez da lógica universalista e abrir espaço para o desenvolvimento da chamada etnociência (*ibid.*).

Além disso, o autor explora as perspectivas inter e transdisciplinares como bases metodológicas para a abordagem etnoecológica, enraizadas em processos, conceitos e estratégias ligados à interculturalidade, diálogo e ecologia de saberes. Concebe a etnoecologia como uma epistemologia de segundo grau, enriquece sua análise com outras dimensões e referências aos conhecimentos e saberes locais que emergem de processos dificilmente divisíveis.

No primeiro capítulo de sua obra, Alarcón-Cháires trata da natureza dos conhecimentos e saberes, definindo-os como aprendizados oriundos da experiência e reflexão, que integram o indivíduo com o ambiente. Distingue o conhecimento científico do conhecimento local, fundamentado em relações práticas e emocionais com a natureza. O autor também explora a relação entre razão, lógica e saberes, destaca a racionalização e a interação com o ambiente como fontes de sabedoria.

A seção dedicada aos saberes investiga sua construção contextualizada e territorializada, destaca sua relação profunda com a prática e a ação. Os saberes são apresentados como modos de ser e de pertencimento, intimamente ligados à resolução de problemas vitais, leva em conta a cosmovisão dos povos indígenas.

No que diz respeito à relação entre verdade e ciência, enfatiza como cada sistema de conhecimento define a verdade e distingue a ficção. Argumenta que a ideia de que o pensamento científico constitui uma compreensão universal de todos os fenômenos do mundo pode ser vista, a partir de sua perspectiva, como uma ficção, um mito (*ibid.*). Quanto à tradição, enfatiza que esta envolve a transmissão e reconstrução contínua de conhecimentos ao longo das gerações, incorporando elementos de inovação e evolução, em contraste com as

teorias essencialistas que retratam comunidades tradicionais, incluindo os povos originários, como tradições estáticas e fossilizadas no passado.

No entanto, ao longo do tempo, houve críticas à cultura do colonialismo, e surgiram ideias alternativas, como o multiculturalismo e a interculturalidade crítica. Esses conceitos têm perspectivas distintas. Gersem Baniwa (2019) destaca que o multiculturalismo pode reconhecer apenas passivamente a diversidade cultural, sem abordar as questões de injustiça e desigualdade entre diferentes grupos culturais.

Já a interculturalidade é abordada a partir de duas perspectivas: a primeira busca empoderar os povos indígenas através de um diálogo mais equitativo e interações menos assimétricas. No entanto, a segunda perspectiva pode ser usada para encobrir e suavizar os efeitos do colonialismo, mantendo o domínio dos colonizadores (*ibid.*).

Para que uma escola intercultural seja verdadeiramente eficaz, segundo as considerações apresentadas, ela deve ser reconhecida e efetivamente implementada, valorizar as culturas para além de uma mera abordagem superficial do multiculturalismo. Significa, no que diz respeito aos povos originários, destacar e revitalizar os saberes e línguas indígenas. A transformação em uma escola indígena intercultural ocorre quando ela passa a adotar referências pedagógicas, cosmológicas, ontológicas e epistemológicas próprias dos povos indígenas, propicia um diálogo intercultural dinâmico e autêntico (*ibid.*).

Nessa direção, destacamos a necessidade de uma abordagem histórica a partir das cosmologias, dimensões de tempo e história dos povos originários, de forma a valorizar a pluralidade e especificidade de cada povo como ponto de partida para a efetivação de uma educação pluriépistêmica, intercultural e decolonial. Assim, não basta promover o protagonismo indígena; é fundamental dimensioná-lo a partir de suas próprias epistemes, em um movimento de dentro para fora (Gow, 2006).

O debate em questão também nos leva a refletir sobre a noção hegemônica de tempo e história na sociedade ocidental e a importância de reconhecer que os povos indígenas vivenciam elas de acordo com sua própria perspectiva, alinhada com a forma como experimentam o mundo (Nazareno; Araújo; Pereira, 2019).

A partir das experiências e conhecimentos, são exploradas diversas concepções de história, tempo e lugar, baseadas na interculturalidade e na resistência epistêmica, e critica-se a influência do imaginário cultural ocidental, que levou à imposição dessas categorias nas culturas indígenas. A relação entre história, tempo, espaço e corpo é destacada e aprofundaremos melhor no próximo capítulo, evidenciando como indígenas vivenciam o

tempo a partir do lugar onde estão e de sua própria corporalidade (Nazareno; Araujo; Pereira, 2019).

Tomamos como exemplo as dimensões temporais do povo Javaé, também conhecido como Berò Biawa Mahãdu (amigo do rio), que habita a Ilha do Bananal, banhada pelos rios Javaé e Araguaia (Rodrigues, 2008). A cosmologia Javaé apresenta uma visão de tempo e história única, na qual o tempo não é linear. Essa concepção temporal é construída a partir das narrativas de origem do povo, que são vivenciadas através do lugar e do corpo (Nazareno; Araújo; Pereira, *op. cit.*).

Segundo a cosmologia Javaé, os antepassados do povo viveram em aldeias subaquáticas chamadas de *berahatxis*, onde o tempo era algo inexistente. Essas aldeias eram espaços em que os Javaé habitavam antes de ingressar no mundo terreno, conhecido como *ahanaóbira*. Ao chegarem ao mundo terreno, os Javaé confrontaram a inevitabilidade da morte, decorrente das relações sexuais, inexistentes nas aldeias subaquáticas. Essa transição deu origem a uma nova existência, na qual as interações sexuais entre os indivíduos se manifestaram, levando à mistura das substâncias corporais (Nazareno; Araújo; Pereira, *op. cit.*).

Apenas após o início das relações sexuais entre homem e mulher é que o tempo começou a fluir. Nesse momento, as mulheres iniciaram seus ciclos menstruais e tanto homens quanto mulheres passaram a liberar substâncias, como o esperma, a menstruação de seus corpos. A procriação é o elemento central na história dos Javaé, sendo vista como a capacidade de transformação através da interação entre o masculino e o feminino. O fluxo de transformações da história está intrinsecamente relacionado ao corpo, gênero e espaço, sem a divisão entre natureza e cultura (Nazareno; Araújo; Pereira, *op. cit.*).

Assim, podemos observar que a narrativa sobre a história dos Javaé é construída a partir de sua cosmologia, o que é considerado uma forma autêntica de consciência histórica. Como enfatizado por Patrícia M. Rodrigues (2008, p. 25), a História Javaé atua de maneira legítima e plausível de compreensão das transformações no tempo e no espaço. Ela não apenas oferece uma interpretação da responsabilidade humana na condução de seu destino coletivo, mas também lança luz sobre as contribuições distintas de cada um dos principais influenciadores da cultura Javaé, do ponto de vista etnográfico e histórico. Portanto, a apresentação da narrativa mítica sobre o passado está intrinsecamente ligada à análise da organização social em si.

As dimensões de tempo e história dos povos indígenas constitui uma parte integral da história deste território que hoje denominamos Brasil, embora muitas vezes seja negligenciada

na educação básica – é importante reconhecer que esses povos possuem suas próprias narrativas que os situam naquilo que nós, não indígenas, entendemos como história. Incorporar essa abordagem pode proporcionar uma nova maneira de entender a história e a cultura dos povos indígenas, de forma a priorizar as suas narrativas e sem desvinculá-las das questões contemporâneas.

Portanto, a fim de superar a visão limitada de uma modernidade unidimensional baseada em um multiculturalismo autoritário, que reflete um caráter monológico e logocêntrico (Nazareno; Magalhães; Freitas, 2019, p. 496), salientamos adoção de uma perspectiva mais aberta e inclusiva que valorize a diversidade cultural e respeite as diferentes formas de compreender a história e o tempo.

Nesse contexto, discutimos o papel da escola como uma ferramenta intercultural. Com o tempo, as escolas passaram por mudanças significativas em suas abordagens em relação às culturas indígenas. Inicialmente, eram vistas como instrumentos de assimilação e integração das culturas indígenas na cultura ocidental predominante. No entanto, a partir das conquistas dos movimentos indígenas nas últimas décadas do século XX, especialmente após a Constituição de 1988 e a implementação da educação escolar indígena, as escolas passaram a adotar uma abordagem mais dialógica e intercultural (Nazareno; Araújo; Pereira, 2019).

Isso implica que as escolas começaram a tentar acolher e reconhecer as pessoas, culturas e saberes dos povos indígenas, sem recorrer a forçosa assimilação à cultura ocidental. Tornaram-se espaços onde os elementos da cultura ancestral indígena são valorizados e integrados de forma intercultural com os conhecimentos ocidentais (Nazareno; Araújo; Pereira, *op. cit.*).

A discussão sobre os conceitos de tempo, história e lugar no contexto das narrativas históricas também é de extrema importância. Para os povos indígenas, esses conceitos muitas vezes têm uma abordagem diferente da cronologia ocidental. Eles se relacionam com sua cultura de maneira profunda, envolvem elementos naturais, como rios, animais, plantas e astros, que influenciam e são influenciados pela cultura (Nazareno; Araújo; Pereira, 2019). A relação é caracterizada pela reciprocidade entre cultura e natureza, corpo e mente, teoria e prática.

Além disso, este debate tem grande relevância na construção daquilo que Maria do Socorro Pimentel da Silva (2017) denomina como “pedagogia da retomada”. A autora destaca a necessidade de superar as influências da colonialidade do saber por meio do diálogo entre pesquisadores indígenas e não indígenas.

A pedagogia da retomada busca trazer à tona os saberes indígenas que foram silenciados ao longo da história e integrá-los em articulações intra e interculturais. O que implica em reconhecer a importância dos saberes tradicionais, bem como dos conhecimentos não indígenas, e promover a articulação entre esses diferentes saberes. Além disso, visa criar bases epistêmicas interculturais para fundamentar as práticas pedagógicas.

Pimentel da Silva (2017) também aborda a ideia de “Temas Contextuais”, que favorecem a retomada de saberes tradicionais que foram apagados ou esquecidos ao longo do tempo. Os temas são intraculturais, interculturais e até transculturais, e buscam promover o diálogo entre diferentes saberes e culturas.

A pedagogia da retomada reconhece que todo conhecimento é situado e parcial, e destaca a importância de valorizar a diversidade epistêmica do mundo. Ela busca promover a aprendizagem por meio da articulação de saberes distintos e reconhece a reciprocidade e a complementaridade entre diferentes saberes e culturas (Pimentel da Silva, 2017).

Em síntese, a reflexão sobre as epistemologias outras, especialmente aquelas que se manifestam nas dimensões de história, tempo e espaço das culturas indígenas, oferece uma perspectiva enriquecedora e essencial para a formulação de uma educação básica mais crítica, questionadora e intercultural. O caso do povo Javaé e sua relação profunda com o ambiente e o corpo, conforme demonstraremos no terceiro capítulo, ilustra vividamente como a compreensão da história e tempo difere da perspectiva linear ocidental.

A inclusão da temática indígena nas escolas não se trata apenas de uma ação simbólica, mas de uma necessidade urgente. Ao recorrer a epistemologias como as dos povos indígenas, que desafiam os pressupostos ocidentais sobre o tempo, espaço e história, promovemos uma abordagem mais abrangente e plural da realidade. Possibilita não apenas uma valorização das narrativas e saberes indígenas, mas também a reflexão crítica de ideias hegemônicas e estereotipadas que frequentemente cercam a história e a cultura desses povos e legitimam a situação de opressão e despojo de seus territórios na contemporaneidade.

A ênfase na perspectiva do povo Javaé nesse contexto demonstra a importância de considerar a diversidade de visões de mundo existentes no Brasil. A compreensão de que não há uma única dimensão de tempo válida e universal reforça a necessidade de uma educação intercultural, que reconheça as múltiplas formas de conhecimento e promova o respeito pela heterogeneidade cultural do país.

Ao abordar as pluriépistemologias e a história indígena, a educação básica pode se tornar um espaço para a insurgência crítica e decolonial, em que as noções preestabelecidas são questionadas e as vozes marginalizadas se tornam protagonistas. A abordagem não apenas

enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todas as culturas e formas de conhecimento são valorizadas.

Em conclusão, a inclusão das epistemologias outras, em particular as dimensões de tempo, história e espaço das culturas indígenas, na educação básica é fundamental para uma abordagem de ensino mais ampla, crítica e intercultural. Ao explorar a visão de mundo do povo Javaé e outros povos indígenas, desafiamos a visão eurocêntrica dominante e construímos um ambiente educacional mais inclusivo e apto a questionar e confrontar as desigualdades sociais. Nesse contexto, reconhecemos a importância da história como um espaço de insurgência e desobediência epistêmica, e a contraposição de olhares que a história indígena orienta a partir das próprias cosmovisões dos povos originários consolida de maneira fundamental a história como um espaço pluriépistêmico, intercultural, decolonial e crítico.

3. RETERRITORIALIZANDO O ENSINO DE HISTÓRIA: A PERSPECTIVA JAVAE DE TEMPO, HISTÓRIA E LUGAR

A articulação do movimento indígena na contemporaneidade é uma das muitas expressões que demonstram a capacidade de resistência e resiliência dos povos indígenas. Tal capacidade evidencia-se na habilidade de enfrentar e se adaptar às adversidades e aos novos contornos sociais impostos nos últimos cinco séculos, desde a chegada dos europeus. Os povos indígenas transformam dispositivos históricos de sujeição em instrumentos de afirmação, permitindo-lhes celebrar e desfrutar de sua indianidade, em vez de negá-la (Viveiros de Castro, 2006).

O mesmo fenômeno pode ser observado nos âmbitos educacional e de pesquisa. Tais contextos historicamente serviram como instrumentos de violência e invisibilidade contra os povos indígenas. O processo decorreu tanto pela catequização forçada e abordagem assimilacionista nas escolas destinadas aos indígenas quanto pelas caricaturas e silenciamentos em grande parte das pesquisas acadêmicas. Com a promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), que instituiu no seu Artigo 210 o direito de acesso a uma Educação Escolar Indígena diferenciada, bilíngue e intercultural, os povos originários passam a incorporar essas instituições como instrumentos de resistência, tornando-se seus próprios pesquisadores e professores em suas comunidades.

Tomemos como exemplo o Curso de Educação Intercultural Indígena do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) da Universidade Federal de Goiás (UFG), já apresentado no primeiro capítulo desta dissertação. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2019) prevê a realização de pesquisas pelos discentes, a maioria dos quais já são professores em suas aldeias, a partir do terceiro ano do curso, tanto nas atividades de estágio como no projeto extraescolar. As pesquisas, denominadas Projetos Extraescolares, têm como orientação prioritária serem realizadas em território indígena e atender às demandas comunitárias dos respectivos povos envolvidos. O curso prioriza os princípios da interculturalidade, transdisciplinaridade e contextualidade, o que oportuniza aos alunos-professores a autoria das “práticas pedagógicas em construção” (Pimentel da Silva, 2015, p. 7).

No presente capítulo, buscaremos traçar como os princípios do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, com ênfase no NTFSI, juntamente com as pesquisas realizadas pelos professores-discentes do Comitê Javaé por meio dos Projetos Extraescolares, associadas às perspectivas historiográficas da Nova História Indígena, aos estudos decoloniais e à

interculturalidade crítica, constituem importantes instrumentos para o ensino da história indígena.

As pesquisas conduzidas pelo grupo “Narrativas e Percepções do Povo Indígena Javaé sobre História, Tempo e Lugar” também serão consideradas. Articularemos esses recursos a partir da compreensão do tempo e da história segundo os Javaé. Ao propor alinhar os saberes indígenas com os acadêmicos, apresentamos uma leitura crítica que demonstra como os referenciais teóricos e metodológicos das ciências ocidentais muitas vezes se mostram insuficientes para compreender as dinâmicas próprias e originais dos povos indígenas, podendo também produzir noções equivocadas e distorcidas sobre suas narrativas históricas. Afinal, esses povos possuem suas próprias.

Como resultado propositivo, elaboramos um material de orientação didática em formato de site (link: www.tempoehistoriajavae.com), voltado à orientação de professores, tanto para o conhecimento e divulgação científica quanto para o manejo dos recursos didáticos e pedagógicos desenvolvidos a partir das pesquisas e experiências obtidas no NTFSI. Nosso intuito é propor um importante diálogo entre professores indígenas e não indígenas, de forma a incluir as epistemologias e cosmovisões indígenas no ensino de história. Assim, destacar o protagonismo e autonomia indígena na produção de saberes.

Retomando os princípios do NTFSI, a interculturalidade, neste contexto, é pensada como um ponto de inflexão e revisão dos paradigmas de hierarquização dos conhecimentos, ao propor o manejo e a troca recíproca de diferentes saberes por meio do diálogo entre culturas, como, por exemplo, os saberes indígenas e ocidentais.

A transdisciplinaridade é proposta como uma superação dos conhecimentos fragmentados e disciplinares. Busca abranger os saberes indígenas que não são fragmentados em áreas e que tampouco distinguem o ser humano da natureza, ao contrário das ciências ocidentais. A contextualidade, em consonância com os princípios freireanos, envolve a interação com a realidade e o contexto de cada povo, “voltando-se para a necessidade de dialogar com os vários saberes que circundam o universo de possibilidades de compreensão do mundo” (Pimentel da Silva, 2015, p. 7).

Os estudos realizados por professoras e professores indígenas alcançam os princípios mencionados, demonstram sua pertinência tanto para contextos indígenas quanto não indígenas. A esse respeito, em sua pesquisa, Manoel Javaé, salienta a importância do Projeto Extraescolar, pois “mostra para a sociedade envolvente e para a nossa comunidade a importância que tem a terra para nós, pois ela é nosso viver e temos uma ligação direta com ela” (*ibid.*, p. 119).

Os Projetos Extraescolares conduzidos pelos discentes do NTFSI também destacam-se por apresentarem práticas pedagógicas no contexto de suas comunidades indígenas, em língua materna, e em diálogo com as demandas pertinentes de seu povo (Pimentel da Silva, 2015). Esse é um aspecto de extrema relevância, pois promove a autonomia indígena na produção de saberes, a partir de suas epistemologias e cosmovisões. Além disso, evidencia a relação com os conhecimentos ancestrais, cuja sabedoria é narrada e protagonizada pelos anciãos, bibliotecas vivas de suas comunidades.

Não se trata apenas da inclusão dos acadêmicos indígenas nas universidades, em especial em nossas lógicas de produção e reprodução do saber, mas de abrir espaços de diálogo em que suas linguagens e seus processos de produção de saber possam ser igualmente legitimados nas instituições de ensino superior (Pimentel da Silva, 2015, p. 10).

Os povos indígenas não dissociam as reflexões da vida (a teoria) do cotidiano prático (Nazareno, Araújo, Pereira, 2019). Por esse motivo, o ensino não se restringe às escolas. Os saberes indígenas são coletivos e integrados (Pimentel da Silva, *op. cit.*), produzidos na complexa dinâmica de suas relações com os territórios, a aldeia, os laços de parentesco, os animais e plantas, os espíritos da floresta, lagos e rios, os anciãos, a língua e a sociedade envolvente. Em outras palavras, esses saberes estão profundamente entrelaçados ao cotidiano, ao mundo material e sensível.

A comunhão dessa profusão de saberes, ou seja, o caráter relacional entre eles, constitui não apenas a fonte das narrativas, cujo enfoque é espacial e não temporal, mas também suas próprias dimensões históricas (Nazareno, Araújo, Pereira, *op. cit.*). O professor pesquisador Samuel Saburua Javaé, no Projeto Extraescolar que desenvolveu, intitulado “Hetohoky: a grande festa do povo Javaé” (2014), destaca a pertinência da história produzida a partir da perspectiva Javaé, fundamentada no conhecimento ancestral, espiritual e nos intelectuais de seu povo, os pajés e anciãos que são seus historiadores:

Agradeço aos nossos heróis deuses: Tyytyby, Xibure, Irasò, Tynyxiwè, que fazem parte de nossas crenças, e aos nossos historiadores, pajés e anciãos, Frank Hélio Bekuaka Javaé, Edivaldo Ijoriwè Javaé, Rivelino Wairama Javaé, Dorival Hãruwèsi Javaé" (Projeto Extraescolar Samuel Saburua Javaé, 2017, p. 89).

Quando professores indígenas desenvolvem pesquisas em seus territórios, estão imersos na investigação como membros daquela comunidade, utilizam os saberes originários e recorrem à oralidade, que é o processo de transmissão dos conhecimentos pelos sábios e sábias de seu povo. O contexto confere uma característica singular aos Projetos Extraescolares, que destacam a autoria e protagonismo indígena. Também esses projetos

exemplificam o princípio da complementaridade, que consiste na interação entre os saberes indígenas e científicos. Conforme aponta Manoel Javaé:

Mostrar a importância da pesquisa do ponto de vista do conhecimento da minha cultura, porque é importante para academia, uma vez que é um novo estudo sobre os Javaé e também original, pois está sendo escrito por um índio da comunidade que viveu grande parte do processo. Também é importante por causa da proposta intercultural e indígena, construindo, ao mesmo tempo, conhecimento e material didático para os alunos indígenas da Escola Indígena Iny Webohony, uma cartilha na língua, pois já existem outros relatos feitos pelos antropólogos Adré Toral e Marcos Maia do Museu Nacional do Índio (Projeto Extraescolar Manoel Javaé, 2015, p. 118).

Mais adiante, pretendemos demonstrar que, para os Javaé, aquilo que o pensamento ocidental caracteriza como “consciência histórica”, abrange dimensões fundamentais, como a corporeidade, territorialidade, ancestralidade e oralidade, que são essenciais para a compreensão da concepção de tempo e história desse povo. Tais dimensões estão interconectadas, ao contrário do que ocorre no pensamento ocidental, que tende a fragmentar as áreas do conhecimento.

Os projetos extraescolares desenvolvidos e documentados pelos discentes do Comitê Javaé da Licenciatura Intercultural Indígena da UFG revelam os critérios essenciais para a “reconstrução do passado e uma teoria de agência social”, os quais podem ser compreendidos como uma “teoria Javaé da história” (Rodrigues, 2008, p. 196).

O conjunto dessas pesquisas representa uma importância significativa para os povos indígenas, pois atua na documentação e retomada dos saberes, de conhecimentos que não estão mortos, apenas adormecidos. De acordo com Ioló Javaé (2015, p. 103), os Projetos Extraescolares atuam para “acordar a memória adormecida e escrever a informação”.

A fala destaca a grande contribuição dos cursos de Licenciatura Intercultural, que possibilitam, por meio da formação de professores indígenas, a garantia de uma “proposta política pedagógica intercultural, transdisciplinar e bilíngue que será trabalhada em uma interação entre escola e comunidade” (*ibid.*, p. 98).

Desta forma, os povos indígenas transpõem instituições que historicamente ocuparam uma disposição violenta e opressora para com os indígenas – tanto as universidades e contextos de pesquisa quanto as instituições escolares – em instrumentos de resistência.

Segundo Were Hatxiari Wereteriberi Javaé²⁵, a escola indígena agora “contribui para o fortalecimento das manifestações culturais Javaé” (2017, p. 83).

Figura 09: Cartaz do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena.



Fonte: Autoria própria, 22 jul. 2023.

Os Projetos Extraescolares, também nos alertam para os impactos do contato com os não indígenas (chamados pelos Javaé de *tori*), tanto no passado quanto na contemporaneidade. Os impactos vão desde a constante invasão das terras indígenas até a interferência dos costumes ocidentais nas comunidades. Além disso, os projetos abordam a realidade indígena na atualidade de forma abrangente e contextualizada.

Ao contrário do que frequentemente ocorre nos manuais escolares e na prática de nós professoras e professores da educação básica não indígena, que tendem a destacar apenas uma característica ou outra de um povo, ou nas ciências humanas e sociais, que muitas vezes apresentam os costumes indígenas de forma isolada e descontextualizada, os Projetos Extraescolares buscam uma abordagem integrada e contextualizada desses temas.

3.1 Contextualização e valorização da produção intelectual indígena

Versar sobre questões relativas aos povos originários fora do contexto de seus conhecimentos ancestrais e sem levar em consideração o protagonismo indígena na produção intelectual, nos expõe ao risco da caricaturização e folclorização. Uma abordagem descontextualizada dos saberes, como práticas e rituais que podem ser vistos como

²⁵Nota de esclarecimento: Were Hatxiari Wereteriberi Javaé, mencionado no texto, faleceu tragicamente há aproximadamente três anos no rio Javaés. Em memória e respeito à sua contribuição e legado, compartilhamos suas palavras que continuam a inspirar a resistência e a revitalização cultural do povo Javaé.

“exóticos”, leva a uma visão que há muito é denunciada por John Monteiro (2001) em relação à história e aos historiadores, que tendem a retratar os indígenas apenas no passado, como figuras cristalizadas de uma tradição morta, como fósseis vivos do primitivo humano. A frequente folclorização dos povos indígenas parece ignorar não apenas a complexidade e contemporaneidade dessas sociedades, mas também a própria diversidade humana.

A tendência das ciências sociais de observar categorias em vez de pessoas (Morin, 2014) contribui para visões distorcidas e preconceituosas sobre os indígenas, especialmente daqueles que não vivem aldeados, estão em processo de retomada das tradições, línguas, costumes e práticas culturais indígenas, como uma forma de reafirmação da identidade e da conexão com o território, ocupam espaços públicos, da mídia ou usam tecnologias como celulares. Aquilo que não agrada ao imaginário da sociedade envolvente, o que extrapola a categorização exótica desses povos como “selvagens da floresta”, é usado para deslegitimar ou questionar sua indianidade e o direito aos territórios.

Da mesma forma, essa interpretação essencialista da cultura – que refere-se à compreensão de uma essência imutável e intrínseca, que define a identidade e características de forma fixa e permanente – conduz a atitudes preconceituosas, como interpelar um indígena sobre a prática de antropofagia ou pedir para realizar algum ritual fora do contexto de sua aldeia, até piadas jocosas a respeito do domínio do português. Em suma, generalizações como essas traduzem a necessidade de abordar a questão indígena de forma contextualizada.

O pensamento estruturalista, amplamente influente, também contribuiu para essas percepções. A teoria da antropologia estruturalista, exemplificada por Lévi-Strauss, concentra-se na análise das estruturas inconscientes que organizam a cultura e a sociedade, em vez das ações dos sujeitos envolvidos (Dosse, 1993). Lévi-Strauss introduziu os conceitos de “sociedades frias” e “sociedades quentes” para descrever diferentes comunidades originárias.

Segundo o autor, “sociedades frias” evitam mudanças rápidas e mantêm estabilidade estrutural ao longo do tempo, enquanto as “sociedades quentes” se transformam rapidamente e promovem o progresso. Para Lévi-Strauss, o foco está nas estruturas que determinam essas características e não nos indivíduos que compõem as sociedades (Lévi-Strauss, 2015). Assim, o sujeito é ignorado em prol da estrutura e não é reconhecido como um agente capaz de alterá-la significativamente.

Segundo as conversas entre mim e o professor Dr. Elias Nazareno (2024) a partir do grupo de estudos de decolonialidade e interculturalidade crítica, a teoria estruturalista de Claude Lévi-Strauss categoriza as sociedades indígenas como sociedades frias, utilizando o

conceito de entropia da termodinâmica. Segundo Lévi-Strauss, as sociedades frias produzem pouca desordem ou entropia, o que implica que não produzem história no mesmo sentido das sociedades quentes, que estão em constante transformação.

É importante reconhecer que as sociedades indígenas se apropriam ativamente do que está ao seu redor, inclusive dos mecanismos de dominação do colonizador (Nazareno, 2024). Essa dinâmica intercultural reflete a capacidade de adaptação e resistência dessas sociedades, em contraste com a visão essencialista e imutável que a teoria pode inicialmente sugerir.

Tal caracterização desconsidera a capacidade de adaptação, inovação e interação intercultural com outras culturas. Não por acaso, é essa perspectiva que em muito ainda pauta a abordagem da história e cultura indígena na educação básica ao primar pelos referenciais teóricos ocidentais para analisar e categorizar sociedades que partilham de epistemologias outras.

No contexto do ensino de história, a abordagem essencialista desvaloriza a complexidade e a contemporaneidade das culturas indígenas, ignora suas contribuições e sua capacidade de negociação e resistência em um mundo em constante mudança. Já no que diz respeito à Didática da História, promovida significativamente por Jörn Rüsen, notamos que há um retorno à matriz iluminista (Silva, 2019).

A Didática da História é reconhecida por valorizar o papel social da história na educação e na vida cotidiana. No entanto, separa a ciência histórica especializada e sua aplicação prática. Na matriz iluminista, elementos como ideias, métodos de pesquisa empírica e formas de apresentação historiográfica precisam ser aplicados ao mundo prático para diagnosticar necessidades e orientar a história. Segundo Luciana Leita da Silva (*ibid.*), a questão que se apresenta é: se uma narrativa histórica não segue os critérios metodológicos estabelecidos, ela ainda exerce uma função de orientação? E, se o faz, quem é orientado por ela?

Narrativas não validadas pelos critérios metodológicos ocidentais são frequentemente designadas como “mitos”. Estudos antropológicos mostram que essas narrativas são fundamentais na organização e nos processos de aprendizagem dos povos ameríndios. No entanto, no ensino de história, essas formas de narrar são frequentemente marginalizadas e relegadas a fábulas e contos infantis, ignorando os critérios e orientações próprias dos povos indígenas. Em suma, as narrativas indígenas são desvalorizadas em favor de produções que seguem o rigor metodológico ocidental, resultando em uma exclusão das perspectivas e saberes indígenas (*ibid.*).

3.2 Reterritorializar o ensino de história: saberes indígenas em foco

Ao deslocarmos os saberes originários de seus contextos, retiramos o foco da elaboração “cultural do lugar a serviço do processo abstrato e aparentemente universal da formação do capital e do Estado, quase toda a teoria social convencional tornou invisíveis formas subalternas de pensar e modalidades locais e regionais de configurar o mundo” (Escobar, 2005, p. 70). Os conhecimentos locais são formados a partir das vivências cotidianas e se transformam através da prática contínua e da interação com contextos mais amplos (*ibid.*).

O conhecimento prático e incorporado pode ser entendido como algo abrangente acerca do mundo. Essa visão desafia a divisão tradicional entre natureza e cultura, fundamental para a formação do conhecimento especializado ocidental. Propõe que não devemos mais tratar a natureza e a cultura como domínios separados, mas sim como interconectados e inseparáveis (*ibid.*).

Segundo Nazareno e Cardoso (2014), a perspectiva enactiva da cognição, proposta por Maturana e Varela, explica como a cognição é vista como uma relação dinâmica e contínua entre o corpo e o mundo, fundamentada na história de suas interações. A abordagem enfatiza a inseparabilidade entre o espiritual, o natural e o cultural, argumenta que a cognição é uma ação que emerge da corporeidade, ou seja, da experiência vivida do corpo e do contexto da cognição.

Maturana e Varela sugerem que o conhecimento e a realidade não são dados independentes que simplesmente representamos em nossas mentes. Em vez disso, nossa interação com o mundo é um processo ativo e contínuo de criação e interpretação de realidade. Cada ato de conhecimento cria um mundo, uma ideia que desafia a tradição racionalista e fenomenológica, que tendem a ver a representação da realidade como algo que ocorre na mente separadamente do processo ativo de conhecer (*ibid.*).

A perspectiva enactiva sugere que a experiência e a cognição estão profundamente conectadas. Varela (1999 *apud* Nazareno; Cardoso, 2014) enfatiza que o mundo não é algo que nos é dado, mas algo em que nos envolvemos ativamente através de nossas ações cotidianas, como mover, tocar, respirar e comer. Para Maturana e Varela, existe uma coincidência constante entre o que somos, o que fazemos e o que conhecemos. Essa visão cognitiva rompe com a tradição racionalista ao eliminar a separação entre esses níveis de interação, destacando que a vida é um processo contínuo e interligado, resultado de nossas histórias biológicas e culturais.

A ideia de dupla corporeidade (o corpo como estrutura vivida e contexto da cognição) sugere que não estamos separados do mundo; ao contrário, nossa existência e conhecimento estão profundamente interligados. A experiência humana, a prática de viver, está acoplada a um mundo cheio de regularidades biológicas e sociais, que formam a base de nossas tradições culturais (Escobar, 2005).

Ao rejeitar a separação entre conhecimento e ação, e entre estas e a existência, acessamos uma linguagem que questiona as dicotomias tradicionais, como natureza/cultura e teoria/prática. Corroboram com estudos que mostram a continuidade entre natureza e cultura e destacam os aspectos corporificados do conhecimento, como o desenvolvimento de habilidades e a performatividade. A ecologia, vista como ciência da experiência transformativa, reconhece a ligação entre mente, corpo e mundo, influenciando como entendemos a relação entre natureza e experiência (*ibid.*).

Nesse contexto, a relação entre seres vivos e espirituais é integralmente entrelaçada. Para os povos indígenas, os fenômenos sobrenaturais não são percebidos como opostos à natureza e à cultura; ao contrário, são vistos como integrados às complexas teias das relações sociais, ultrapassando o âmbito puramente humano, segundo o mesmo autor. Além disso, moldam o meio ambiente de maneiras profundamente distintas das abordagens modernas dominantes: atribuem e utilizam os ambientes naturais de maneiras singulares.

As narrativas cada vez mais refinadas sobre as elaborações da natureza podem, finalmente, libertar-nos da dualidade tradicional entre ser humano e meio ambiente. Abre caminho para vislumbrar novos paradigmas de globalidade, que emergem como alternativas na organização da vida social e na coexistência com o ecossistema, refletindo sobre a ação humana e oferecendo respostas inovadoras para enfrentar as crises sociais e ambientais. A abordagem não apenas permite visualizar maneiras atuais e potenciais de reimaginar e reelaborar o mundo, mas também reconhece a diversidade de práticas enraizadas em territórios específicos (*ibid.*).

Segundo essa perspectiva, o imperativo é claro: “não podemos interpretar os mapas nativos (não modernos) do social e do biológico nos termos de nossos conceitos da natureza, da cultura e da sociedade” (*ibid.*, p. 71). Nesse contexto, destaca-se a importância dos Projetos Extraescolares conduzidos por professores indígenas e a relevância de se considerar a história a partir de suas perspectivas contextualizadas, que estão alinhadas com uma lógica de conhecimentos integrados. Os projetos refletem as trocas e contradições do presente, evitam as simplificações e interpretações inadequadas que podem surgir das tendências teóricas ocidentais.

O enfoque dado às pesquisas desenvolvidas nos extraescolares é de dentro para fora, ao contrário da abordagem convencional no ensino de história e na pesquisa acadêmica, que utiliza referências externas ocidentais para estudar as comunidades indígenas. Reforça a defesa de Joanne Rappaport (2007) por uma epistemologia da etnografia colaborativa, em que enfatiza que a colaboração deve ser mais do que coautoria; deve envolver a co-teorização com os grupos estudados, e que os pontos abordados sejam úteis para as comunidades.

Além disso, promove um intercâmbio valioso entre professores indígenas e não indígenas, proporcionando uma ferramenta diferenciada elaborada pelos próprios professores-pesquisadores indígenas. Efetiva os princípios da interculturalidade através de uma troca horizontal de saberes, gera conhecimento relevante que, nas palavras de Morin (2014, p. 3), “não mutila o seu objeto”.

Nós seguimos, em primeiro lugar, um mundo formado pelo ensino disciplinar e é evidente que as disciplinas de toda ordem que ajudaram o avanço do conhecimento são insubstituíveis, o que existe entre as disciplinas é invisível e as conexões entre elas também são invisíveis, isto não significa que seja necessário conhecer somente uma parte da realidade, é preciso ter uma visão que possa situar o conjunto. É necessário dizer que não é a quantidade de informações, nem a sofisticação em Matemática que podem dar sozinhas um conhecimento pertinente, é mais a capacidade de colocar o conhecimento no contexto (Morin, 2014, p. 3).

Ao propor uma educação intercultural crítica baseada nos contextos territoriais, os professores indígenas preenchem uma lacuna significativa na prática cotidiana dos docentes da educação básica não indígenas, especialmente no que se refere à pesquisa. A abordagem sublinha a necessidade de uma postura ativa do professor-pesquisador, como ressaltado por Freire (1996), que deve não apenas estimular a curiosidade epistêmica dos alunos, mas também cultivá-la em si mesmo. Essa perspectiva proporciona uma visão crítica e autônoma da história ao confrontar diversas narrativas, “discutir com os alunos a razão de ser de certos saberes em relação ao ensino dos conteúdos” (*ibid.*, p. 33).

Constitui uma dimensão do conhecimento pertinente apontado por Morin (2014) e dos princípios da educação dialógica de Paulo Freire. Segundo Freire (1996, p. 67), “sujeitos dialógicos crescem e aprendem na diferença, sobretudo no respeito a ela. É a forma de estar sendo coerente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos”. Além disso, a abordagem a partir das epistemologias indígenas contribui para valorizar saberes diversos, incluindo os conhecimentos de quilombolas, ribeirinhos, camponeses, das periferias urbanas entre outros.

O diálogo entre professores não indígenas e professores das comunidades originárias, por meio das pesquisas por eles produzidas, ressalta a importância de uma “ética de classe

embutida” (Freire, 1996, p. 34), que deve integrar os domínios da educação, da história e do ensino de história. Esse entendimento orienta a compreensão de que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (*ibid.*, p. 66).

A respeito dos compromissos éticos do ensino de história, é importante ressaltar que os Projetos Extraescolares demonstram o vínculo das comunidades indígenas com o território, estabelecem a historicidade dessa ocupação, como será demonstrado mais adiante. Ao documentar os saberes e práticas tradicionais em seus próprios territórios, os projetos extraescolares fornecem importantes provas de ocupação contínua e sustentável nessas áreas, fortalecendo a legitimidade das reivindicações territoriais indígenas. Também podem ser tomadas como documentos cruciais, como provas contundente de combate à tese do marco temporal²⁶, defendida pela bancada ruralista no Congresso Nacional brasileiro, que ameaça os territórios indígena

Levar esse debate para as escolas e recorrer aos saberes indígenas, não apenas contribui para a luta desses povos, mas também cumpre uma função social e ética do ensino de história. A promoção de uma educação intercultural crítica fortalece o reconhecimento do direito ao território e à demarcação de terras, de forma a conferir legitimidade às reivindicações indígenas. É fundamental que as novas gerações compreendam a relevância da demarcação territorial para a preservação da cultura, dos modos de vida e da biodiversidade.

É importante destacar que a proposta de integrar os saberes indígenas ao ensino de história não implica no abandono das ciências ocidentais, incluindo a própria história, mas sim de promover um diálogo crítico e intercultural de saberes. Contamos com a interlocução de vertentes historiográficas, como a Nova História Indígena, e as narrativas originárias, sem perder de vista os princípios de complementaridade, resistência e protagonismo dos povos originários (Nazareno; Araújo; Geminiano, 2023).

Nosso objetivo é reterritorializar o ensino de história indígena a partir das perspectivas e abordagens dos saberes contextualizados indígenas, produzidos nos Projetos Extraescolares, que evidenciam os conhecimentos indígenas em interação com seus territórios e ancestralidade como ferramenta importante para o ensino de história. Assentamos essa

²⁶ O chamado Marco temporal defende que povos indígenas só podem reivindicar terras onde já estavam no dia 5 de outubro de 1988, ou seja, quando foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. Nos últimos anos, tal ação tem sido alvo de disputas entre ruralistas que, a defendem e povos indígenas que podem perder seus atuais territórios (Brasil, 2023).

compreensão com auxílio da Nova História Indígena, que busca reavaliar e valorizar o protagonismo e a contribuição dos povos indígenas na história.

A Nova História Indígena se diferencia da historiografia tradicional ao reconhecer os indígenas como agentes históricos legítimos, com suas próprias culturas, sociedades e formas de resistência. Ao invés de perpetuar a visão de inevitável desaparecimento ou integração forçada dos indígenas, essa abordagem enfatiza suas continuidades, adaptações e resistências ao longo do tempo (Monteiro, 1995). Incorpora fontes indígenas e valoriza suas perspectivas, promovendo uma compreensão mais ampla e respeitosa da história, conforme discutido no primeiro capítulo.

A esse respeito, a historiografia tem o potencial de fornecer orientações para a compreensão dos desafios teóricos e políticos que permeiam a relação entre os povos indígenas, o Estado e a sociedade brasileira. Para alcançar isso, é crucial que as tendências historiográficas brasileiras se afastem de seu papel tradicional, assumido no século XIX, durante o Brasil Império, que colaboravam com as políticas indigenistas por meio da desqualificação desses povos (Nazareno; Araújo; Geminiano, 2023). Essas políticas não apenas marginalizavam e invisibilizavam os indígenas como agentes históricos legítimos, mas também previam seu inevitável desaparecimento e assimilação à sociedade nacional.

Nesse contexto, a Nova História Indígena pode fornecer recursos que exemplificam estratégias de resistência e de articulação dos povos indígenas junto à sociedade nacional. Ao propormos alinhar essa perspectiva historiográfica com os princípios da decolonialidade e da interculturalidade crítica, buscamos promover uma abordagem epistemológica e metodológica não hegemônica, que valorize os saberes e as experiências das comunidades colonizadas e subalternizadas (Walsh, 2005). Integrar a decolonialidade, interculturalidade crítica com a Nova História Indígena viabiliza um ensino de história que reconheça e valorize as ricas contribuições e resistências indígenas, ao mesmo tempo em que desafia as narrativas coloniais que marginalizam as narrativas desses povos.

3.3 Autonomia e protagonismo indígena como estratégia didática para o ensino de história

As pesquisas produzidas pelos discentes do curso de Licenciatura em Educação Intercultural Indígena demonstram ser recursos viáveis e autorais para revitalização e valorização da presença dos povos indígenas na história do Brasil (Nazareno; Araújo; Geminiano, 2023). Assim, podemos considerar uma história indígena que leve em conta não somente as pesquisas historiográficas, ainda que da Nova História Indígena, mas também o

protagonismo dos conhecimentos indígenas, suas próprias dimensões daquilo que conhecemos como de história, tempo e do lugar (espaço).

Figura 10: Comitê Javaé e Karajá do NTFSI durante etapa em Terra Indígena na Aldeia Txuiri (Escola Txuiri Hina) – Ilha do Bananal – TO



Fonte: Autoria própria, 20 set. 2023.

Para cumprir essa finalidade, iremos analisar os Projetos Extraescolares Documentados realizados pelos professores do Comitê Javaé²⁷, os quais foram publicados pelo Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, incluindo na Revista *Articulando e Construindo Saberes*²⁸ e nas coletâneas “Documentação de Saberes Indígenas”²⁹. A análise será articulada com pesquisas produzidas no campo historiográfico e em outras disciplinas,

²⁷ O Comitê Javaé é um dos vários Comitês Orientadores no curso de Licenciatura Intercultural. Formado por discentes, egressos, professores do NTFSI, membros das comunidades indígenas e acadêmica, ele facilita a articulação entre a universidade e as comunidades. Os coordenadores, Elias Nazareno e José Pedro Machado Ribeiro, orientam atividades de pesquisa por meio dos projetos extraescolares, promovem debates sobre metodologias e participação comunitária. O comitê contribui para a formação de professores indígenas e para o desenvolvimento de uma pedagogia que respeita e integra saberes tradicionais, línguas indígenas e bilinguismo (PPC, 2019).

²⁸ Revista *Articulando e Construindo Saberes*. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs>. Acesso em: 10 jul. 2024.

²⁹ A série "Documentação de Saberes Indígenas" é organizada em volumes que contêm pesquisas realizadas por estudantes que concluíram o Curso de Licenciatura em Educação Intercultural na UFG, publicada como parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid-Diversidade). Esse programa busca capacitar professores indígenas, desenvolvendo projetos político-pedagógicos para escolas indígenas, criando materiais para práticas pedagógicas. Têm como base os princípios da interculturalidade, transdisciplinaridade e bilinguismo epistêmico intercultural. As atividades são orientadas por Comitês Orientadores e desenvolvidas por meio dos estágios supervisionados e dos projetos extraescolares. O objetivo é contextualizar o conhecimento ocidental em diálogo crítico com os saberes indígenas, promover novas práticas pedagógicas que superem as barreiras hierárquicas entre os diferentes tipos de conhecimento (Nazareno, 2017).

como a antropologia. Os projetos, elaborados pelos discentes indígenas Javaé do NTFSI, exploram diversos temas, como ciclo de vida, laços de parentesco, artesanato, plantas medicinais, danças, caça, pesca e músicas tradicionais do povo Javaé.

Foram analisados quinze Projetos Extraescolares realizados nas escolas indígenas das seguintes aldeias: Txuiri, Wari Wari, Barreira Branca, Boto Velho, Barra do Rio Verde e São João, todas situadas na Ilha do Bananal, Tocantins. A partir dos projetos extraescolares, exemplificamos como a concepção de história, para o povo Bero Biawa Mahãdu (Javaé), forma como se autodenominam, perpassa a corporeidade.

Já a dimensão de tempo, por sua vez, está relacionada ao lugar, conforme aprofundaremos mais adiante. Destacamos que, para acessar o entendimento de tempo, história e lugar do povo Javaé, é necessário compreender que esses saberes estão interligados e abrangem aspectos da ancestralidade, oralidade e territorialidade. Os projetos extraescolares nos apontam experiências críveis da consciência histórica Javaé, como as exemplificadas nos estudos realizados por Elias Nazareno (2017), Patrícia Rodrigues (2018) e Ricardo Tewaxi Javaé (2019), referenciais que também serão utilizados para fundamentar os estudos alinhados com os saberes Javaé,

Os Projetos Extraescolares analisados foram produzidos em diálogo com a comunidade, atendendo às demandas atuais do povo. Para isso, são realizadas reuniões envolvendo os moradores de suas aldeias, incluindo a presença de anciãos, anciãs e lideranças, para consulta a respeito da seleção do tema da pesquisa conforme a relevância local. Um exemplo da participação comunitária pode ser observada na pesquisa de Ioló Javaé (2015), desenvolvida na aldeia Wari-Wari, sobre "A importância e criação do pirarucu para o povo Javaé":

No dia 06 de Fevereiro 2010, nos reunimos na Escola Indígena Sanawê, para discutir qual era o interesse da comunidade sobre a escolha do tema do meu projeto extraescolar. Aproveitei a oportunidade para falar do meu projeto. Expliquei duas vezes para o povo entender, citei uma pessoa que fez pesquisa na aldeia. Eu disse que estava começando o trabalho de pesquisa para me formar no curso da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás – UFG. Deixando claro que tinha escolhido como tema a criação de Pirarucu que está em vias de extinção, portanto a maioria concordou com a minha preocupação. Observei que o nosso povo estava capturando sem ter dó e sem pensar nas consequências que tais ações teriam no futuro para os mais novos. O cacique, o senhor Hatxiaku Javaé, esclareceu mais explicações sobre a criação de Pirarucu, para a comunidade e como a maioria das lideranças estava presentes aceitaram fazer pesquisas e a palavra do cacique, que era pra eu acreditar e não desistir do estudo e pesquisar que serviria no futuro para a comunidade (*ibid.*, p. 98-99).

O caráter comunitário das pesquisas demonstram seu caráter contextual e sua ligação com os saberes ancestrais, além de sua íntima relação com seus territórios e comunidades,

exemplifica a estratégia do Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2019) do Curso de Licenciatura Intercultural da UFG em contornar a dinâmica fragmentada das disciplinas. Um de seus enfoques visa proporcionar a construção de uma educação escolar indígena realmente diferenciada, cujas matrizes curriculares representem a realidade indígena nos aspectos políticos, societários e epistemológicos.

As estratégias decoloniais de produção de saberes presentes nas pesquisas estão em constante interação com os conhecimentos ocidentais, promovendo uma coexistência horizontal e sem hierarquização, numa relação de complementaridade, que demonstra “como elas se relacionam a outros saberes, como, por exemplo, o saber histórico” (Nazareno, 2017, p. 1).

As pesquisas realizadas são produzidas a partir dos próprios processos de aprendizagem indígenas e pelos professores indígenas, portanto, apresentam suas visões cosmológicas e históricas. Tendo em vista os debates que permeiam o ensino de história, temos a possibilidade de pensar o manejo da história indígena por meio de um “contato mais próximo da interculturalidade crítica que, longe de pretender nominar, observar e classificar ao outro, leva em consideração uma variedade incomensurável de possibilidades de atribuições recíprocas entre as pessoas que estão em contato” (*ibid.*, p. 3).

Da mesma forma, não tencionamos propor receitas prontas ou soluções universais para o ensino de história indígena. Dada a diversidade dos povos indígenas, além de impossível, seria inadequado propor uma abordagem delimitante considerando a diversidade e especificidades de cada povo. Buscamos elucidar, a partir das pesquisas desenvolvidas pelos professores-pesquisadores Javaé, que as práticas desenvolvidas na Educação Intercultural Indígena, como do NTFSI, ressaltam que as

experiências em torno da Educação Intercultural Indígena têm demonstrado que portas de entrada ou de saída para essas possibilidades outras vêm sendo claramente apontadas pela interculturalidade crítica, que cria espaços de interação pluriepistemológicos e traz à superfície formas de conhecimento histórico, linguístico e outros, que foram historicamente negligenciadas e subalternizadas (Nazareno, 2017, p. 5).

Nesse sentido, a história e o ensino de história devem considerar os povos indígenas como co-partícipes dessa história, e não, quando muito, como coadjuvantes de uma história que, ao prescindir deles, não existe de fato. Trata-se, portanto, de uma perspectiva historiográfica monotópica e monocultural, que não leva em consideração aqueles que foram denominados pelo europeu como o “outro” (*ibid.*).

Grande parte dos relatos historiográficos que possuímos no Brasil e no mundo acerca da história do contato entre o europeu e os indígenas brasileiros, com raras exceções, contam apenas as versões ocidentais e dificilmente são encontradas narrativas historiográficas elaboradas a partir dos próprios indígenas, relacionadas ao que representou para eles esse contato (Nazareno, 2017).

Pretendemos viabilizar uma importante ponte de diálogo entre professores da educação básica não indígena com os professores da educação básica indígena, que ao produzirem pesquisas a partir de seus saberes resulta em importantes reflexões sobre a compreensão epistemológica e histórica desse povo, que demonstra ser um importante caminho para pensar a história indígena que é a própria compreensão originária dos processos de transformação e ações humanas no tempo e no espaço ao invés dos referenciais teóricos e metodológicos ocidentais que não consideram as especificidades desses povos, a começar pela fragmentação do conhecimento que segue o sentido oposto dos conhecimentos indígenas.

Como parte propositiva desta dissertação, contamos a elaboração de um material de orientação didática destinado aos professores da educação básica. O material visa estabelecer um diálogo intercultural substancial, baseado nas dimensões de tempo e história dos Javaé. Inspirado nas pesquisas realizadas pelos professores da educação escolar indígena, assim como nas licenciaturas interculturais, este recurso busca capacitar os professores não indígenas a integrarem os saberes originários de maneira significativa em suas práticas educacionais.

A necessidade de reterritorializar o ensino de história emerge da constatação de que os modelos tradicionais não atendem às especificidades dos povos indígenas. É imperativo abandonar abordagens que fragmentam o conhecimento e perpetuam narrativas monoculturais e monolíticas. Em vez disso, é preciso adotar uma perspectiva inclusiva que reconheça o protagonismo e a autoria intelectual dos povos indígenas na construção de suas próprias histórias.

Portanto, o material proposto não se limita a fornecer um conjunto de diretrizes educacionais, mas busca catalisar um movimento mais amplo de reconhecimento e respeito pelos saberes ancestrais e contemporâneos dos povos indígenas. Ao promover um diálogo genuíno e horizontal entre diferentes formas de conhecimento, espera-se que os professores possam transformar suas práticas pedagógicas, contribuir para uma educação mais justa, inclusiva e reflexiva.

Essa iniciativa não apenas valoriza a diversidade cultural e epistemológica do Brasil, mas também fortalece os laços de entendimento e respeito mútuo entre as comunidades

indígenas e não indígenas. Ao implementar essas mudanças, aspiramos não apenas enriquecer o currículo escolar, mas também cultivar um ambiente educacional que celebre e honre a riqueza dos saberes originários em suas múltiplas manifestações históricas e contemporâneas.

3.4 Povo Berò Biawa Mahadu - Javaé

Os Javaé habitam a Ilha do Bananal, a maior ilha fluvial do mundo, no atual estado do Tocantins. Os Javaé têm uma origem mítica associada às águas (Pereira, 2020). Eles contam que, antes do mundo ser como o conhecemos hoje, havia muitos povos vivendo sob os rios, lagos, na terra e no céu. Embora o sol existisse no céu, ele não iluminava a terra nem as profundezas dos rios e lagos. A vida subaquática era um paraíso sem fome, morte, velhice, brigas, doenças ou dor. Tudo o que se desejava era alcançado, mas havia escuridão, frio, lama até os joelhos dificultando a caminhada, comida quase crua, água com gosto ruim e a ausência de prazer sexual (*ibid.*).

Certo dia, movidas pela curiosidade, algumas pessoas encontraram uma passagem para o mundo e emergiram. Diversos povos saíram do mundo subaquático para o terrestre, deixando um quase-paraíso fechado para um mundo aberto, cheio de dores, mortes e perigos, mas também de prazeres. Ao redor do Lago do Bananal, muitos povos também surgiram, inclusive aqueles que se tornariam os atuais Javaé, fundando a primeira aldeia chamada Marani Hãwa (*ibid.*). Locais como a Lagoa da Confusão e Imotxi também foram pontos de emergência de povos que se tornaram as aldeias Iny Javaé e Karajá.

A origem mítica destaca que o território original dos Javaé está no interior da Ilha do Bananal, sempre próximos a rios, lagos e, especialmente, ao rio Javaés. Hoje, cerca de 1.500 Javaé vivem na Ilha do Bananal, na Terra Indígena Parque do Araguaia, demarcada e homologada em 1998, e na Terra Indígena Inãwébohona, demarcada em 2002 e homologada em 2006. Ao norte da Ilha do Bananal, existe o Parque Indígena do Araguaia, uma área de proteção ambiental homologada desde 1971. Os Javaé convivem com outros povos, como os Karajá, Avá-Canoeiros, Tuxá e Tapirapé. Os Avá-Canoeiro e Tuxá foram levados à Ilha do Bananal pelo Estado brasileiro, através da FUNAI, a partir da década de 1970 (*ibid.*).

Os Karajá e Tapirapé, vizinhos antigos dos Javaé, convivem com eles há séculos. Segundo as narrativas Javaé, há uma longa história de guerras e trocas com os Tapirapé, sendo os primeiros contatos pacíficos. Atualmente, existem cantos, danças e rituais que são semelhantes aos dos Javaé, evidenciando essas trocas e a proximidade histórica entre os povos (*ibid.*).

Segundo estimativas do Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal – PPTAL/Funai (Nazareno; Silva, 2022), os Javaé vivem nas imediações do rio Araguaia há pelo menos quatro séculos, sendo os primeiros a ocupar o médio Araguaia e o interior da Ilha do Bananal (*ibid.*). Há também uma série de vestígios de ocupações remotas que sugerem a “ideia de que há uma continuidade de ocupação do território entre os tempos pré-coloniais e os dias de hoje” (Rodrigues, 2008, p. 1).

A Ilha do Bananal se encontra numa região de transição entre os biomas amazônico e cerrado, no médio curso do rio Araguaia (*Berohoky*). Ao leste da Ilha, está o rio Javaés (na língua materna *Bero Biawa* - “rio amigo”), um braço do rio Araguaia, na porção do estado do Tocantins; a oeste da Ilha encontra-se o rio Araguaia, que faz divisa com Mato Grosso.

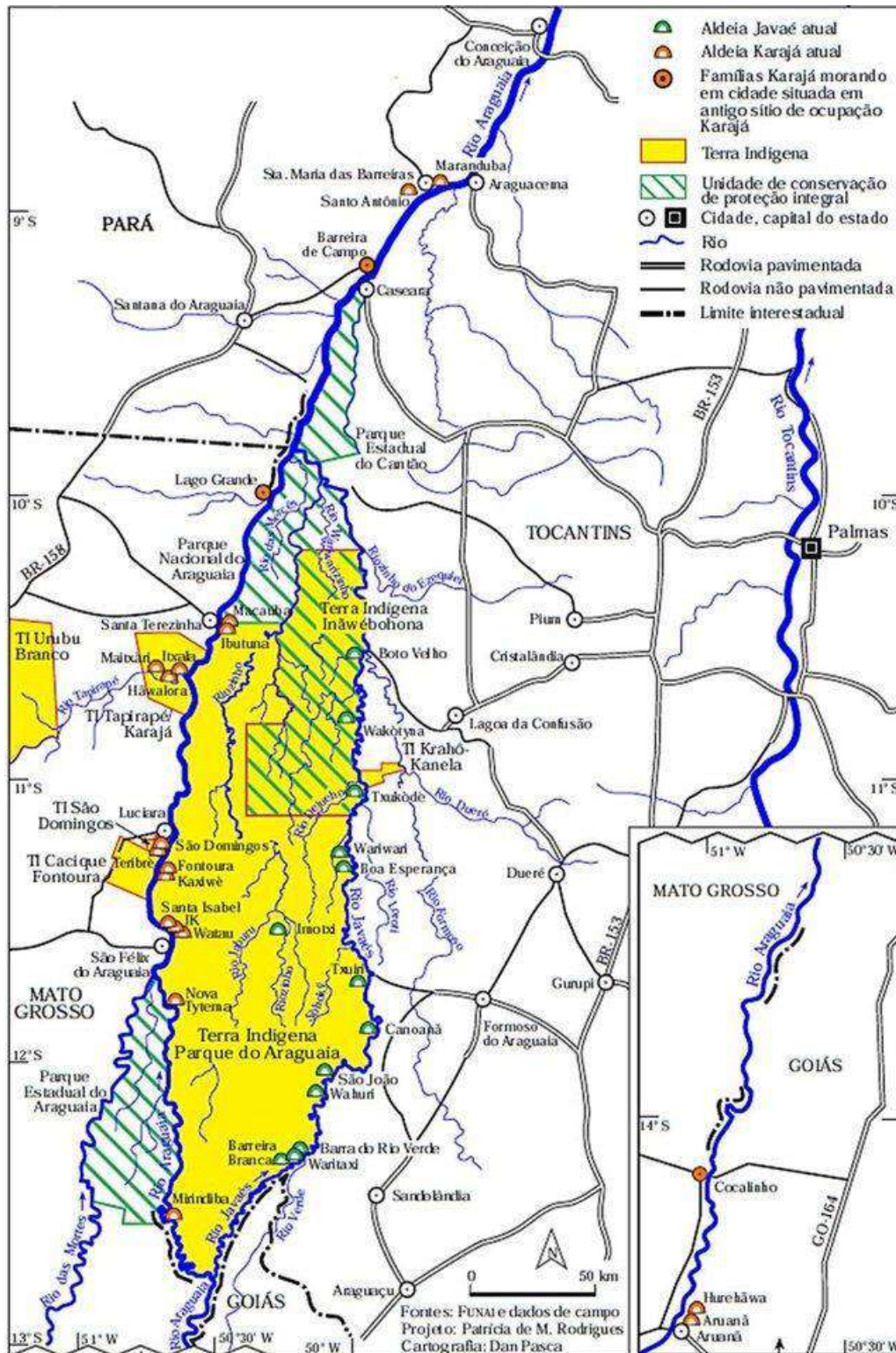
Atualmente a ilha encontra-se dividida entre as Terras Indígenas (TI's) Javaé, Karajá e o Parque Nacional do Araguaia (Pin, 2014). É permeada por áreas alagadiças, rios e lagos, alguns intermitentes conforme as estações do ano, que, para os povos da região, são divididas em duas: o verão – período de seca entre junho e setembro – e o inverno – tempo das chuvas entre outubro e maio (Nazareno; Silva, *op. cit.*).

Figura 11: Mapa da Ilha do Bananal, Bacia Araguaia-Tocantins



Fonte: Rodrigues, 2008, p. 40.

Figura 12: Mapa da Ilha do Bananal, aldeias Javaé e Karajá



Fonte: Rodrigues, 2008, p. 41.

Entre os povos que habitam a região estão os Javaé, que vivem no interior da ilha e na parte oriental, às margens do rio Javaés; os Karajá, que residem na margem do rio Araguaia; e os Xambioá, no norte da ilha e também às margens deste mesmo rio. Os três grupos falam a língua, o *Iny Rybè*, pertencente ao tronco linguístico Macro Jê, e juntos se reconhecem como *Iny* (“ser humano” ou “gente”), autodeterminação que os diferencia dos *tori* (termo utilizado para fazer referência ao “branco” ou “não indígena”).

Ainda que falantes da mesma língua, existem pequenas variações no *Iny Rybè* praticado entre os grupos Javaé, Karajá e Xambioá, assim como aspectos relativos às cosmologias, narrativas de origem e rituais (Pin, 2014). Durante muito tempo, os Javaé foram tratados por pesquisadores, órgãos governamentais e missionários religiosos como Karajá ou subgrupo destes (Nazareno; Silva, 2022).

Os Javaé se reconhecem como *Bero Biawa* (“amigos do rio”) e denominam os Karajá de *Berohokỹ Mahãdu* (“gente do rio grande”), enquanto os Karajá se referem aos Javaé como *Ixỹju Mahãdu* (“gente do mato”), expressão também utilizada pelos Xambioá para se referir a eles (Pin, 2014). Isso demonstra a intenção desses povos em se distinguirem uns dos outros, apesar das constantes trocas realizadas por essas sociedades ao longo dos séculos na Ilha do Bananal (*ibid.*).

Os primeiros documentos oficiais sobre os Javaé datam de 1775, no contexto de expansão dos domínios coloniais em que o Brasil esteve sob domínio espanhol, conforme estabelecido no Tratado de Madri de 1750, durante a administração pombalina, que visava a busca de novos veios de ouro voltados à exploração mineradora (*ibid.*). A política de avanço territorial via nos povos originários elementos fundamentais para a consolidação da ocupação e defesa das fronteiras, uma vez convertidos tanto à fé cristã quanto como súditos do rei (Cardoso, 2015).

Desde então, os Javaé foram “pacificados” até que, em 1811, adotaram uma postura isolacionista devido à interrupção de um “tratado de paz” anteriormente firmado com os não indígenas. Como estratégia de resistência, retiraram-se para o interior da ilha para evitar o contato com os *tori* (sertanistas, missionários, etnólogos ou “desbravadores”), defendendo seus territórios e evitando surtos epidêmicos que assolaram a população. Esse isolamento, no entanto, não era absoluto, pois contavam com a mediação dos Karajá para obter ferramentas para uso nas plantações (Araújo; Nazareno, *op. cit.*).

Acredita-se que essa postura isolacionista e a mediação dos Karajá tenham contribuído para a interpretação dos missionários, depois reproduzida por etnógrafos e estudiosos, de que os Javaé seriam um subgrupo dos *Berohokỹ Mahãdu* (Karajá). O isolamento pode também

explicar a pequena quantidade de pesquisas sobre os Javaé em comparação aos Karajá (*ibid.*), uma vez que o processo de retomada de maior contato com os não indígenas começou no século XX, com a expansão de pastos e incursões de não indígenas pela Ilha do Bananal, incluindo o Serviço de Proteção dos Índios e, depois, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) – então intitulada Fundação Nacional do Índio (*ibid.*).

É importante ressaltar que o “lugar de enunciação dos missionários” (*ibid.*, p. 29), ou seja, o espaço de categorização e classificação promovido por eles e posteriormente por expedições etnográficas, representa um exemplo de colonialidade do poder e de violência epistêmica. Nesse contexto, a visão dos colonizadores impunha uma interpretação externa e frequentemente distorcida da cultura indígena.

No passado, essa abordagem colonial resultou em uma representação inadequada e opressiva a esses povos, incluindo os Javaé. No entanto, a realidade atual é diferente. “As lideranças Javaé desenvolvem políticas de visibilização dos vários aspectos culturais, sociais, linguísticos e cosmológicos de seu povo e de sua história nos meios acadêmicos, sociais e políticos brasileiros” (*ibid.*, p. 29).

Assim, a ausência de pesquisas e documentação contemporânea sobre os Javaé não reflete mais a realidade atual, marcada por um protagonismo e resistência ativa da própria comunidade. A começar por aquelas desenvolvidas por autores indígenas, produzidas pelos discentes e egressos do Comitê Javaé do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFG a partir de Projetos Extraescolares ou em programas de pós-graduação.

É o caso da dissertação de mestrado de Ricardo Tewaxi Javaé, “Nas águas do rio Javaés: Histórias, cosmologia e meio ambiente” (2019), realizada no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), que deu continuidade à sua pesquisa desenvolvida no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do NTFSI. Entre os Projetos Extraescolares defendidos, que serão utilizados neste trabalho, podemos citar:

Tabela 1: Levantamento realizado pela autora acerca dos Projetos Extraescolares defendidos e publicados, conforme o caso, em revista ou coletânea impressa, do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do NTFSI pelos discentes do Comitê Javaé, entre os anos de 2012 e 2018.

Título	Tipo	Autor(es)	Ano	Local da pesquisa	Instituição	Meio de publicação
A importância do rio Javaés para o povo Javaé	Projeto Extraescolar	Lázaro Lopes do Rosário Tapuio	2012	Aldeia Barra do Rio Verde – Território Indígena Javaé. Ilha do Bananal (Formoso do Araguaia/ TO)	NTFSI UFG	Sustentabilidade ambiental e Linguístico-Cultural na comunidade tapuia do carretão-goiaés - Parte 1. A importância do rio Javaés pro povo Javaé – Parte 2 (livro)
A organização do sistema de caça tradicional do povo Javaé	Projeto Extraescolar	Ruruca Javaé	2015	Aldeia São João – Território Indígena Javaé. Ilha do Bananal (Formoso do Araguaia/ TO)	NTFSI UFG	Documentação de Saberes Indígenas. Vol. II – Tapuia, Bèro Biawa Mahadu – Javaé e Karajá Xambioá (material impresso)
A importância e a criação do pirarucu para o povo Javaé	Projeto Extraescolar	Ioló Javaé	2015	Aldeia Wari- Wari – Território Indígena Javaé. Ilha do Bananal (Formoso do Araguaia/ TO)	NTFSI UFG	Documentação de Saberes Indígenas. Vol. II – Tapuia, Bèro Biawa Mahadu – Javaé e Karajá Xambioá (material impresso)
De Boto Velho à Inywebóhona, tempo de reflexão e conquista	Projeto Extraescolar	Manoel Javaé	2015	Aldeia Boto Velho – Território Indígena Javaé. Ilha do Bananal (Formoso do Araguaia/ TO)	NTFSI UFG	Documentação de Saberes Indígenas. Vol. II – Tapuia, Bèro Biawa Mahadu – Javaé e Karajá Xambioá (material impresso)
Contextualização do ciclo de vida Javaé. Complexidade e sabedoria Iny / Javaé	Saberes Indígenas	Hélio Tekuala Javaé, Werehatxiari Javaé, Ruruca Javaé, Valdemir Filho Texibà Javaé	2016	Aldeia Barreira Branca – Território Indígena Javaé. Ilha do Bananal (Formoso do Araguaia/ TO)	NTFSI UFG	Revista Articulando e Construindo Saberes. Vol.I (online e impresso)
Ciclo da vida	Projeto Extraescolar	Torrecele Hatunaka Javaé, Júnior, Hatxikure	2016	Aldeia São João, Canoanã – Território Indígena	NTFSI UFG	Revista Articulando e Construindo Saberes. Vol.I (online e impresso)

		Javaé, Júnior Ohoi Javaé, Dorivaldo Idiani Javaé, Ricardo Tewaxi Javaé, Ruruca Javaé		Javaé. Ilha do Bananal (Formoso do Araguaia/ TO)		
Saberes Javaé	Projeto Extraescolar	Samuel Iòlò Javaé	2016	Aldeia Canuanã – Território Indígena Javaé. Ilha do Bananal (Formoso do Araguaia/ TO)	NTFSI UFG	Revista Articulando e Construindo Saberes. Vol.I (online e impresso)
A importância do conhecimento de parentesco na educação escolar indígena intercultural do povo Javaé	Projeto Extraescolar	Ricardo Tewaxi Javaé	2016	Não consta	NTFSI UFG	Revista Articulando e Construindo Saberes. Vol.I (online e impresso)
A origem das músicas do povo Iny Javaé	Projeto Extraescolar	Marco Kalari Javaé	2017	Aldeia Barreira Branca – Território Indígena Javaé. Ilha do Bananal (Formoso do Araguaia/ TO)	NTFSI UFG	Documentação de Saberes Indígenas. Vol. IX – Biawa Mahadu – Javaé (material impresso)
Dança tradicional do povo Javaé	Projeto Extraescolar	Were Hatxiari Wereteriberi Javaé	2017	Aldeia Kanuanã – Território Indígena Javaé. Ilha do Bananal (Formoso do Araguaia/ TO)	NTFSI UFG	Documentação de Saberes Indígenas. Vol. IX – Biawa Mahadu – Javaé (material impresso)
Hetohokỹ: a grande festa do povo Javaé	Projeto Extraescolar	Samuel Sabura Javaé	2017	Aldeia Canoanã – Território Indígena Javaé. Ilha do Bananal (Formoso do Araguaia/ TO)	NTFSI UFG	Documentação de Saberes Indígenas. Vol. IX – Biawa Mahadu – Javaé (material impresso)
Artesanato, armas tradicionais e cerâmica Javaé	Projeto Extraescolar	Dorivaldo Idiau Javaé	2018	Aldeia Canoanã – Território Indígena Javaé. Ilha do Bananal (Formoso do Araguaia/ TO)	NTFSI UFG	Documentação de Saberes Indígenas. Vol. IV – Karajá Xambioá e Bèro Biawa Mahadu – Javaé (material impresso)
A importância do coco Hereni	Projeto	Tewaxi Javaé	2018	Aldeia Txuiri – Território	NTFSI	Documentação de Saberes

(babaçu) na cultura Javaé	Extraescolar			Indígena Javaé. Ilha do Bananal (Formoso do Araguaia/ TO)	UFG	Indígenas. Vol. IV – Karajá Xambioá e Bèro Biawa Mahadu – Javaé (material impresso)
As plantas medicinais do povo Javaé	Projeto Extraescolar	Rosângela Rodrigues de Oliveira Castro	2018	Aldeia Txuiri – Território Indígena Javaé. Ilha do Bananal (Formoso do Araguaia/ TO)	NTFSI UFG	Documentação de Saberes Indígenas. Vol. IV – Karajá Xambioá e Bèro Biawa Mahadu – Javaé (material impresso)
Plantas medicinais Javaé	Projeto Extraescolar	Izamar de Oliveira Karajá	2018	Aldeia Barreira Branca – Território Indígena Javaé. Ilha do Bananal (Formoso do Araguaia/ TO)	NTFSI UFG	Documentação de Saberes Indígenas. Vol. IV – Karajá Xambioá e Bèro Biawa Mahadu – Javaé (material impresso)

Fonte: Autoria própria, 2024.

Os Projetos Extraescolares representam importante passo em relação à justiça cognitiva, na compreensão de saberes silenciados por meio da violência epistêmica e do racismo. Retomam as perspectivas indígenas, demonstram ser conhecimentos pertinentes, não como algo alheio a vida das comunidades, mas em consonância com as necessidades de seu povo. Comprovam a relevância dos saberes indígenas para seus contextos e, também, para os não indígenas, uma vez que apresentam alternativas educacionais e de manejo de mundo (Baniwa, 2023).

No campo das pesquisas acadêmicas, sobretudo de história, que durante muito tempo relegou à antropologia e etnografia os estudos indígenas (Monteiro, 2001), a ausência de pesquisas referentes aos Javaé também não é mais uma realidade. Produções historiográficas recentes priorizam seus estudos juntos aos povos indígenas e a valorização de seus saberes, recorrendo às metodologias decoloniais, a interculturalidade crítica e a nova história indígena para alcançar esse objetivo.

Exemplos de pesquisas e referências fundamentais para este trabalho incluem aquelas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa “Narrativas e percepções do povo indígena Javaé sobre história, tempo e lugar”, sob a coordenação de Elias Nazareno (2022-atual), bem como pesquisas de mestrado e doutorado, como a de Ordália Cristina Gonçalves de Araújo (2019) – “Os Javaé e o protestantismo: salvação e resistência (1896-1937)”; André Egídio Pin (2014) – “História do povo Javaé (Iny) e sua relação com as políticas indigenistas: da colonização ao Estado brasileiro” (1775-1960); a dissertação de mestrado (2014) e a tese de doutorado (2018) de Luciana Leite da Silva, respectivamente intituladas “Noções de Passado, Presente e Futuro entre crianças indígenas (Javaé) e crianças não indígenas (CCCM)” e “Aprendizagem Histórica Intercultural a partir dos contextos educacionais indígenas e não indígenas”; Patricia Emanuelle Nascimento (2019) – “Protagonismo indígena na capitania de Goiás e suas estratégias e atuações frente às políticas indigenistas no século XVIII”; e Tamiris Maia Gonçalves Pereira (2020) – “Saberes e Fazeres Javaé: Estudo das práticas tradicionais alimentares indígenas da década de 1990 a 2020”.

Também contribui para o nosso escopo teórico, em acordo com os princípios da transdisciplinaridade enunciado pelo PPC (2019) do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do NTFSI, a antropologia, em especial, a tese de doutorado de Patrícia de Mendonça Rodrigues (2008), “A caminhada Tanyxiwè: Uma teoria Javaé da História”. A tese é uma referência basilar sobre a perspectiva Javaé da história. Além disso, trabalhos na área da educação matemática orientados por José Pedro Machado, como “Um olhar etnomatemático sobre os projetos extraescolares Javaé do curso de Educação Intercultural” (Silva; Ribeiro,

2017) e “Sistema de numeração Javaé: a etnomatemática na (re)construção da escola indígena” (Ramos; Ribeiro, 2018), também são relevantes para a nossa pesquisa.

Buscamos, portanto, a partir do enlace de saberes e pesquisas indígenas e não indígenas, alcançar um novo espaço no ensino de história. Nosso objetivo é articular a comunhão dos estudos produzidos, com respaldo historiográfico da Nova História Indígena, e as pesquisas de autores indígenas, com ênfase na autoria e autonomia dos povos originários. Publicizar essas contribuições e estudos, tornando-os de conhecimento público, cumpre a função social das pesquisas que se consolidam quando extrapolam os muros institucionais e chegam ao grande público.

Queremos alcançar um princípio que nos inspira na História Pública: a difusão das pesquisas científicas de maneira a “publicizar sem simplificar” (Rovai, 2018), tornando-as acessíveis sem comprometer os critérios científicos e a autonomia dos saberes indígenas, em cumprimento aos princípios da complementaridade entre as partes, ou seja, entre os conhecimentos produzidos por pesquisas e os tradicionais. Em interlocução com os eixos das licenciaturas interculturais, como o NTFSI, que nos oferece a base teórica para a condução deste estudo, abordamos a decolonialidade, interculturalidade, transversalidade e dialogia, que nos aponta a

responsabilidade e compromisso em relação à produção, divulgação e circulação sobre acontecimentos históricos, entendidos não mais em sua dimensão exclusiva de macro-história e nem do privilégio de poucos, mas em experiências cotidianas que são valorizadas e significam as vidas de ‘pequenos e grandes’. Trata-se de ‘trazer a vida para dentro da história’, em suas versões, de forma mais múltipla possível, fugindo dos ‘perigos de uma única história’, como apontou Chimamanda Ngozi Adichie. O olhar mais amplo em torno da diversidade de versões implica – ao contrário dos defensores da Escola sem Partido e de uma sociedade alheia à sua história e memória – em trazer a história para arena pública, em inúmeros espaços de discussão, desde a escola, passando pelas comunidades locais até o ambiente virtual. Ao contrário de um saber vazio, desprovido de experiências, os movimentos sociais crescentes – de mulheres, negros, homossexuais e transexuais, comunidades tradicionais, jovens e trabalhadores – revelam demandas que exigem posicionamentos, embates e disputas pelos usos do passado e sua publicização (Rovai, 2018, p. 186).

Segundo a compreensão da História Pública, “pensar a publicização dos fatos que envolvem coletividades é pensar nos usos que diferentes setores sociais fazem do passado” (Rovai, 2018, p. 186). Logo, a maneira como os Javaé foram representados historicamente na escrita colonial e, depois, por estudos etnográficos, como subgrupo dos Karajá, é resultado de uma elaboração hierarquizante e taxonomizadora. Na mesma medida que contém informações que podem apoiar a luta dos Javaé, desde que observadas a partir do reconhecimento intercultural crítico e da decolonialidade, das estratégias de resistência e autodeterminação, tanto no âmbito acadêmico quanto no político e social (Araújo, Nazareno, 2022).

A análise crítica e transdisciplinar de viagens e outros registros, assim como o próprio “isolamento voluntário”, nos dão dimensão de como a sociedade envolvente dispôs um modelo de sociedade e natureza hierarquizados, baseado na evolução histórica da humanidade galgados em teorias universalizantes, de rastro iluminista. Na contramão destas interpretações, os Javaé se articulam política e academicamente na contestação dessa tese. Retomam o reconhecimento de sua identidade própria, prevista e garantida pela constituição de 1988, a partir de suas próprias histórias e relação com território que vivem ancestralmente, ou seja, por meio de seu protagonismo.

A Nova História Indígena, com sua abordagem revisionista, juntamente com a interculturalidade crítica e a decolonialidade, possibilita que os Javaé sejam reconhecidos como protagonistas ao longo da história. Protagonismo que é evidente nas suas atuais reivindicações identitárias. A migração dos Javaé do interior da Ilha do Bananal para um contato mais constante com os não indígenas, ocorrida no século XX, gerou impactos profundos no início do século XXI. Os Javaé, adotando uma postura intercultural crítica, desafiam a perspectiva acadêmica e social que os associa aos Karajá (Araújo, Nazareno, 2022).

Os Javaé se identificam como “criadores dos Karajá”, destacam em suas narrativas de origem a continuidade histórica e a convivência pacífica entre os dois povos, apesar de alguns conflitos ocasionais (*ibid.*). As informações, provenientes de pesquisas acadêmicas e dos próprios estudantes Javaé e Karajá, contribuem com a visibilidade dos Javaé tanto na academia quanto na sociedade, quanto na afirmação de seus direitos.

A ideia de “retomada” é apresentada como uma prática decolonial com um propósito ético e político, que busca não apenas apoiar a causa dos Javaé, mas também contribuir para a realização de suas reivindicações através da decolonização de conceitos profundamente enraizados nos contextos acadêmicos e sociais brasileiros. Destaca o poder e relevância das narrativas originárias, como elas representam aspecto fundamental da resistência indígena, influem positivamente no direito à autodeterminação desses povos, no vínculo e direitos territoriais. Talvez se não fosse por isso, mas pelo interesse e vontade dos *tori*, os Javaé permaneceriam como subgrupo Karajá.

3.4.1 Concepção histórica e cultural dos Javaé: dialética entre tradição e transformação

A história sempre esteve presente em todos os lugares, resultado da interação entre os seres humanos e o meio ambiente. Como seres corpóreos, nós interagimos com o ambiente ao

nosso redor e temos um corpo biológico que influencia nossa vida. No entanto, também possuímos uma “segunda natureza” – nossa subjetividade – que vai além do material e nos permite moldar o lugar em que vivemos. Ao transformar criativamente o mundo ao nosso redor, os seres humanos criam a sociedade e, conseqüentemente, a história. (Rodrigues, 2008).

Segundo o mesmo autor, as populações indígenas possuem um dinamismo histórico e formas próprias de interpretar as transformações no tempo e no espaço que precederam o contato com os “tori”, complementares à compreensão mítica. O que denominamos de consciência histórica pressupõe que as relações sociais atuais são resultados das ações objetivas, tanto individuais quanto coletivas. Reflete a tendência teórica de opor a antropologia à história e à etnologia indígena sul-americana, que está dividida entre estudos das culturas “tradicionais” e o impacto do capitalismo sobre os povos indígenas (*ibid.*).

As histórias indígenas podem ser examinadas de diferentes maneiras, que, embora pareçam contraditórias para observadores externos, são vistas pelos povos indígenas como parte de um todo coerente, como afirma o autor. A História Javaé compreendem uma teoria indígena sobre a formação e constituição não apenas da sociedade, mas da interpretação da realidade como um todo. As narrativas incorporam uma teoria da práxis, alcançando a historicidade do todo e a relação dialética entre o todo e agência, continuidade e mudança, tradição herdada e inovação pelos atores sociais ao longo do tempo. O que as ciências sociais categorizam como mito, contém uma teoria sobre como se desenvolve a ação histórica de um povo (*ibid.*).

A História Javaé refere-se a uma compreensão Javaé sobre a produção da sociedade ao longo do tempo, que inclui um conceito peculiar de práxis. A composição social é vista como eminentemente histórica, mediada constantemente pelos agentes sociais entre interior e exterior, identidade e alteridade, continuidade e transformação. Os Javaé possuem uma visão holística e relacional da realidade, na qual as partes estão interconectadas e cada uma contém os princípios da ordem total (*ibid.*).

Ainda segundo Patrícia de Mendonça Rodrigues (2008), a produção e reprodução da estrutura social do povo Javaé ocorrem por meio de uma dialética da criação enunciada por essas histórias, associadas aos ciclos da vida humana: nascimento, procriação, morte e renascimento. As transformações históricas são vistas não como um processo linear e endógeno, mas como resultado de relações descontínuas com outros internos (mulheres e parentes) e externos (estrangeiros). Como pode ser exemplificado a partir da narrativa de

Ruruca Javaé (2015) a respeito da “Organização do sistema de caça tradicional do povo Javaé”:

Quando alguém vai ao mato e se encontrar o porco de queixada tem que avisar a comunidade. Então o organizador faz uma reunião com a comunidade e depois vão para o mato para atacar o porco de queixada, com calma e sem pressa. Aquele quem tem carreira (que sabe correr mais) mata com a borduna e os outros matam com o arco e flecha. Quem não consegue matar nenhum, recebe uma parte dos outros, que tem que dar uma parte da caça para ele, porque ele tem família para sustentar. Por isso os outros dão uma parte ou porco de queixada inteiro para ele. Os nossos antepassados viviam assim como socialismo, agora as novas gerações não tem organizador de caça, por isso, que não funciona corretamente a caça. Hoje em dia as novas gerações não dão um pedaço de carne de porco de queixada nem outra de carne de caça. Ao contrário do que ocorria antes, agora quando alguém dá um pedaço de carne para outro é em troca de dinheiro, como funciona no capitalismo. Algumas comunidades ainda não deixaram sua cultura, nelas quando alguém quer caçar têm que avisar o organizador de caça e juntar a comunidade para ter uma caça tradicional, eles matam os animais que servem para a sustentabilidade das comunidades indígenas do povo Javaé (2015, p. 87).

Ruruca Javaé (2015, p. 87) ressalta que, antigamente, os Javaé viviam em um sistema similar ao socialismo, fazendo assim uma interpretação intercultural ao explicar o fato de seus antepassados compartilharem a carne da caça. Nos dias atuais, seu povo, afetado pela dinâmica da sociedade envolvente, perdeu esse costume. Agora, não organizam as caçadas coletivamente e, muitas vezes, os parentes da aldeia trocam a carne por dinheiro, “como funciona no capitalismo”.

A pesquisa de Ruruca Javaé sobre a organização tradicional da caça entre os Javaé exemplifica a produção e reprodução da sociedade como um processo de interação entre fatores internos (a tradição da caça) e externos (a interferência da sociedade capitalista nos costumes Javaé), conforme a citação de Rodrigues (2008). A descrição da caça, que envolve aviso à comunidade, organização coletiva e partilha da carne, reflete e reforça os laços comunitários e a identidade coletiva.

As práticas tradicionais, onde todos têm direito a uma parte da caça, contrastam com as práticas modernas, onde a carne é trocada por dinheiro, evidencia a transformação histórica influenciada por relações externas, como o capitalismo, e internas, como as mudanças nas gerações. Isso mostra a dialética entre continuidade e mudança, tradição herdada e novas criações dos atores sociais. A permanência dessas práticas em algumas comunidades e a adaptação em outras ilustram a complexa interação entre estrutura e agência, onde a sociedade é continuamente criada e recriada através das ações e relações sociais.

Compreender os princípios de elaboração da cultura/sociedade e da realidade depende da apreensão dos conceitos e práticas originárias em relação ao corpo, um tema fundamental na etnologia sul-americana (Rodrigues, 2008). A procriação é o modelo indígena do princípio

de criação e da incorporação da alteridade, a partir da qual os corpos e a sociedade se reproduzem. A sociedade é concebida como um corpo social produzido pela interação entre opostos: um princípio feminino exógeno que transforma a ordem anterior e um princípio masculino endógeno que tenta restaurá-la. A constituição da sociedade resulta dessa mediação histórica constante entre continuidade e mudança, interior e exterior, purificação e poluição, estrutura e agência (Rodrigues, 2008).

A compreensão dos Javaé orienta a existência entre dois extremos cosmológicos, o rio acima (*ibòkò*) e o rio abaixo (*iraru*). A procriação, vista como o mistério da reprodução humana, é o paradigma essencial de toda criação. A “comunidade de substância” fornece referência para formulação histórica da sociedade, em que o sujeito criador é uma fusão substancial entre o masculino (eu) e o feminino (outro), cujo produto contém, transformados, os opostos que o formaram (*ibid.*). A pesquisa produzida por Hélio Tekuala Javaé, Werehatxiari W. Javaé, Ruruca Javaé e Valdemir Filho Texibà Javaé (2016) “Contextualização do ciclo da vida Javaé: complexidade e sabedoria Iny/Javaé” demonstram como a compreensão de história perpassa a corporeidade:

Primeiro trabalho dos Saberes Indígenas na escola Indígena Tainá foi feito através da pesquisa com ancião Waixawala Javaé, que no mês de agosto de 2014 foi realizada entrevista sobre o ciclo da vida do povo (Iny) Javaé. Explicou que desde crianças as atividades masculina e feminina são ensinadas, ou seja, treinado diferente um do outro, porque as atividades masculinas são mais difíceis, como por exemplo: caçar com arco e flecha no mato; e as atividades femininas são mais fáceis, porque é só na casa ou na aldeia, por exemplo: separar murici maduro em cima da esteira. Estes são alguns exemplos de trabalho [...]. O homem tem que fazer o vômito de tarde mais ou menos às 17h30min da tarde e depois faz o jejum uma noite e um dia e meio para permanecer leve e também não permanecer pesado ou preguiçoso ao mesmo tempo faz o risco nas pernas e nos braços e passa pimenta de macaco e outros, quando o homem faz o risco para retirar o sangue contaminado que acontece através da mulher e depois faz passar a pimenta no ânus e dói muito, mas o homem tem que permanecer dentro da água somente uma noite para permanecer forte e resistente. A preparação do homem serve para todos, não cansa muito e também faz limpeza na garganta para a voz sair saudável, sem perturbação da voz e também serve para fazer a carreira, ele se sente como leve e mata as aves ou animais com a carreira e também serve para as lutas corporais, principalmente para o trabalho, porque através do trabalho as pessoas sustentam suas famílias, por isso os nossos antepassados se prepararam muito, as novas gerações estão deixando a sua cultura tradicional nenhum fazia no tempo passado, por causa disso as novas gerações permanecem perdidas e também ficam pesados ou preguiçosos e comem muito e ficam crescendo a barriga e também não pode beber muita água (2015, p. 138-140).

O trabalho dos Saberes Indígenas na escola Tainá detalha práticas culturais e rituais do povo Javaé, ajudando a exemplificar a teoria de Rodrigues (2008) sobre os princípios de criação da cultura e sociedade através de conceitos e práticas relacionadas ao corpo. É interessante notar como a passagem do tempo, marcada pela transição para a vida adulta, está

entrelaçada com a manutenção dos costumes Javaé. Entretanto, a perda desses rituais de passagem entre os mais jovens, que ficam “pesados e preguiçosos”, evidencia a mudança que atravessa a cultura. Exemplifica não apenas a maneira Javaé de interpretar os fenômenos ao longo do tempo, mostra a interação entre costume e tradição em conflito com a nova realidade vivenciada pelos jovens, mas também pela própria experiência da corporeidade.

A passagem do tempo está expressa no ritual de transição do jovem para a vida adulta – com os compromissos assumidos com a família, a comunidade e o trabalho – e também na contraposição entre os corpos dos antigos e dos jovens contemporâneos, que já não são tão leves e ágeis para exercer suas atividades. No relato, é explicado que, desde a infância, as atividades masculinas e femininas são ensinadas de maneira distinta, refletem a divisão de papéis e a preparação dos indivíduos para suas futuras responsabilidades. As atividades masculinas, como a caça e os rituais de purificação, são descritas como mais difíceis e exigentes. A preparação dos homens envolve rituais de limpeza e fortalecimento, como provocar vômito, jejum, incisão nos membros e aplicação de pimenta, para garantir força, resistência e saúde.

Os rituais ilustram a importância do corpo na cultura Javaé e a maneira como os papéis de gênero e as práticas corporais são fundamentais para a reprodução social e cultural. O processo de preparação e purificação dos homens pode ser visto como uma forma de mediação entre opostos: a interação entre o princípio feminino exógeno, visto como o que produz a “distorção” da tradição, e o princípio masculino endógeno, que representa a ancestralidade e a busca em restaurar a ordem. O preço pago para viver a passagem do tempo.

A procriação, como compreensão indígena de criação e incorporação da alteridade, é essencial para entender como os corpos e a sociedade se reproduzem. A “comunidade de substância” (Rodrigues, 2008) sugere que a construção histórica da sociedade Javaé é uma fusão dos princípios masculino e feminino, transformados e integrados, refletindo a complexidade e a profundidade de suas práticas culturais.

As narrativas míticas, chamadas *lahi ijyky* – “narrativas sobre o passado contadas pelas avós” (*ibid.*, p. 99) –, têm um sentido inquestionável de “verdade” sobre os tempos anteriores, diferente do conceito ocidental de mito como ilusão. As narrativas ancestrais mostram que todos os episódios estão interligados, e formam uma totalidade, embora haja diferentes versões desses episódios, sem unanimidade quanto ao conteúdo da memória oral.

A forma como os Javaé concebem as relações entre as unidades significativas da realidade insere-os na discussão ameríndia da receptividade a alteridade, em que o externo está intrinsecamente ligado ao interno. Os fragmentos míticos são vistos como “partes

relacionais” (*ibid.*, p. 103), que só têm sentido completo em relação ao todo maior, conceitos nativos conhecidos como *kyrè* e *kèrè*. Os Javaé têm uma consciência aguda da “relacionalidade” das coisas, vendo cada unidade como parte de um contexto maior ou de um outro.

O conceito de *kyrè* significa “pedaço de outro”, indica que todas as partes existem na relação com o todo. O mesmo vale para *kèrè* (“metade”), visto como complementar. O todo é constantemente reproduzido, assim como o conjunto de histórias e músicas, que é dinâmico e incorpora novos elementos (Rodrigues, 2008). A pesquisa realizada no Projeto Extraescolar por Samuel Saburua Javaé (2017) “Hetohoky: a grande festa do povo Javaé” aborda aspectos fundamentais a esse respeito:

Este trabalho apresenta uma grande festa ritual Hetohoky do povo Iny Javaé, que representa a passagem do menino de criança para adolescente, sendo considerado também adulto e já torna responsável por ele mesmo pode até casar. Esses meninos quando passam na fase da adolescência são educados pelos espíritos dos bichos são: aves, animais e peixes (*worosy-worosy*). Esses espíritos vem para a festa Hetohoky surgindo do fundo da água e da mata para educar os adolescentes, são chamados de “*jyre*”. Quando o menino recebe nome de *jyre* fica autorizado a ir na casa do aruanã, onde os homens se reúnem, contam histórias dos antepassados, mitos, músicas e outros que são contados somente para os *jyre*. As mulheres que entram na casa do aruanã somente ‘*borotyрэ*’, quer dizer madrinha dos *jyre* e se torna *worosy-wetxu*, pode ser avó ou tia do *jyre*, antigamente fazia uma mulher de idade, e hoje em dia não existe idade certa, segundo explicação dos conhecedores (as) da cultura Iny Javaé, a imagem abaixo mostra um exemplo das mulheres de *borotyрэ* para se tornar *woroy-wetxu*, acompanhando os *jyre* e pajé e todo enfeitadas de palhas são chamado de *lateni*, guardiões dos *jyre* e também fazem educação dos adolescentes ou *jyre*. A dupla do *lateni* vêm do fundo da água, da terra ou do céu e também podem ser do mal ou do bem, segundo explicações dos pajés. *Worosy-wetxu* também é educada por espíritos dos bichos (*worosy-worosy*) mesmo processo dos *jyre*, para não contar o que ela aprendeu dentro na casa do aruanã. [...] Todos eles que estão enfeitados de penas, pintura corporal e tira de palha de babaçu na cabeça são considerados espíritos ‘*worosy*’. Esse são um dos deuses dos Iny Javaé, sempre os Iny pedi para proteger do mal, na caçada, na pescaria e na viagem, sempre eles estão acompanhando os Iny. Os espíritos que ficam representado por Iny que é o *worosy*, existem muito segredos deles dentro do Hetohoky, somente os *jyre mahadu* que aprendem. Não é permitido ensinar fora da casa dos homens (casa do aruanã ou no Hetohoky) sem ser *jyre* ou mulheres não aprendem, faz parte de um segredo da festa ritual do Hetohoky, é uma grande festa ritual sagrado do povo Iny Javaé. Muitas pessoas morreram por motivo desse ritual, que infringiram a norma do Hetohoky, isso ocorreu na aldeia Iny Webohona, muitos séculos atrás na antiga aldeia do povo Javaé Iny Webohona (Boto Velho), informações segundo os conhecedores da história Javaé. Como hoje nós estamos no mundo capitalista e tecnológico, a possibilidade de mudança nas normas das brincadeiras tradicionais nos deixam preocupados, principalmente os educadores anciões, pajé e outros que são responsáveis pelas festas tradicionais para que não desapareça o ritual, porque a nova geração de hoje é atraída pelo modo de vida capitalista, por isso precisamos ensinar a falar em cima do modo tradicional, para não extinguir o ritual (2017, p. 119-121).

A educação transmitida pelos espíritos dos animais exemplifica como os conhecimentos são corpóreos e inseparáveis da sabedoria da natureza. Demonstra a

contextualização desses saberes e sua profunda ligação com o meio ambiente, a territorialidade e narrativas ancestrais transmitidas oralmente pelos anciãos. Em contraste com a visão dos *tori*, que separa a humanidade e a racionalidade do natural e espiritual e fragmenta o conhecimento através de disciplinas, a abordagem Javaé integra todos esses elementos em uma totalidade coerente.

A participação das mulheres na casa do Aruanã ilustra de forma precisa “uma teoria Javaé da História” (Rodrigues, 2008). Ao situar a narrativa do Hetohoky na contemporaneidade, a interação entre um elemento “interno” e “fixo” – a tradição, representada pela corporeidade masculina – e o fator “externo” – a “alteridade”, corporificada feminina – exemplifica como a cultura Javaé se transforma. Essa dinâmica produz algo novo sem romper com o passado ancestral, considerando as referências matrizes do Hetohoky, que incluem a dimensão cosmogônica, o ritual de passagem e a relação com os espíritos, ao mesmo tempo em que é permeado por interações e contornos contemporâneos.

Em outras palavras, o elemento tradicional “fixo”, que remete à ancestralidade e à ligação histórica com os antepassados que praticavam e partilhavam a festa do Hetohoky, não se perde, mas sofre alterações ao longo do tempo. Anteriormente, apenas as anciãs podiam entrar na casa do Aruanã como borotyрэ; atualmente, essa participação não possui mais uma restrição etária definida. O exemplo não apenas ilustra o que Rodrigues (2008) chama de “teoria Javaé da história”, como também aponta para a forma como os Javaé interpretam os processos de interação e mudanças culturais. Serve como uma fonte robusta para refutar teses essencialistas e estáticas sobre as “sociedades frias”, especialmente em relação às indígenas.

A adaptação do ritual Javaé demonstra a capacidade da cultura de produzir resposta a novos contextos, de manter sua essência ao mesmo tempo em que incorpora mudanças e produz algo novo. A interação entre tradição e inovação, continuidade e adaptação, evidenciada na evolução do Hetohoky, reflete a complexidade e a dinâmica da cultura Javaé. A perspectiva dialética, como enfatizada por Rodrigues, oferece uma interpretação mais rica e profunda das culturas, mostra que elementos aparentemente contraditórios podem coexistir e interagir. Assim, a teoria Javaé da história revela-se uma importante ferramenta para entender a resiliência e a adaptabilidade das culturas indígenas diante das transformações contemporâneas e de outros tempos.

As narrativas tratam das transformações que levaram ao surgimento dos Javaé, consideram a sociedade e a cultura como uma totalidade permeável e inédita, constituída pelas relações com a alteridade, ou como uma parte de um conjunto maior. A sociedade Javaé é vista como uma totalidade que integra partes em uma forma original e aberta a novas

interações ou como parte de um todo maior, formado pelos outros povos e tipos de humanos que povoam o cosmos (Rodrigues,2008).

Os humanos sociais terrestres, incluindo os Javaé, são apenas um dos vários tipos de humanos que habitam os níveis cosmológicos, que formam a totalidade do “mundo”, pensado como um corpo. A história descreve a criação da cultura ou sociedade Javaé como produto de “relações entre diferentes” (Rodrigues, 2008, p. 102), não como fagocitose social, mas como uma interação anterior ao contato com colonizadores europeus.

Na história de *Tanyxiwè*, um poderoso descendente dos *Ijèwèhè*, um dos povos que influenciaram na formação dos Javaé, é possível compreender como suas conquistas permitiram o estabelecimento da estrutura espaço-temporal cósmica atual, incluindo a marcação dos ciclos do tempo e a configuração do espaço (Rodrigues, 2008). A caminhada mítica de *Tanyxiwè* produziu o espaço social baseado na diferenciação ontológica entre rio acima (identidade) e rio abaixo (alteridade), estabelecendo a estrutura cósmica e social que deu origem às diversidades e identidades culturais atuais.

Na cosmologia Iny/Javaé, os antigos narram que no início o mundo era escuro. Existiam somente dois povos que viviam no mundo escuro: o povo Ijanakatu e o povo Iny da Myrèikò. Nesse tempo *Tynyxiwè* era só uma pessoa. *Tynyxiwè* era esposo de Myrèikò e eles viviam na escuridão. Em certo tempo a sogra de *Tynyxiwè* reclamava do escuro. Ela dizia que não aguentava mais andar no escuro e que as suas canelas e os joelhos estavam todos machucados. Ela falou: “nossa que situação das minhas canelas e os meus joelhos, estão todos machucados!” Ela topava e tropeçava nos tocos e se machucava e por isso que ela reclamou: “meu genro, o mais poderoso do mundo e olha minha situação!” Então *Tynyxiwè* pensou: “nossa minha sogra está reclamando de mim!” Certo dia decidiu procurar o Sol para iluminar o mundo para ela viver no mundo da clareza e também para iluminar o mundo para os povos que viviam no escuro. O *Tynyxiwè* falou para sua esposa Myrèikò que ele iria sair de casa e para ela não se preocupar com ausência dele. *Tynyxiwè* foi procurar o urubu *kojiè* para este encontrar um animal morto para ele se disfarçar dentro do animal morto. Então o urubu *kojiè* foi procurar e encontrou um animal morto. A intenção de *Tynyxiwè* era atrair o Rararesa (urubu-rei), por causa do raheto, que ele usa como cocar. O raheto do urubu-rei era o Sol e o urubu-rei era seu dono. O *Tynyxiwè* já sabia onde existia o Sol e de quem era o Sol. Então *Tynyxiwè* pensou como iria ser mais fácil de trazer o urubu-rei ou de se encontrar com ele. Para pegar o Sol dele e iluminar o mundo, *Tynyxiwè* entrou dentro e se transformou no animal morto para pegar o urubu-rei. Os urubus são os tios de urubu-rei. Eles foram buscalo no céu para comer o animal morto. Mas a tia de urubu-rei desconfiou de animal morto. Ela estava falando que o animal não estava morto, que estava vivo. Urubu estava brigando com ela, dizendo: “onde que o animal está vivo? Você não está vendo que o animal está morto, inchado e as bicheiras estão todas no corpo dele, comendo!” O *Tynyxiwè*, olhando para o céu, pensava: “nossa, será que ele vem? Será que vou conseguir o Sol para minha esposa Myrèikò?” Então o urubu-rei veio descendo. “Nossa, que bom, vou pegar”, pensou *Tynyxiwè*. Ele desceu mais baixo e o *Tynyxiwè* esticou a barriga dele para o urubu-rei não desconfiar. Ele foi chegando mais perto e o *Tynyxiwè* estava tremendo dentro do animal morto. Urubu-rei desceu e sentou bem na barriga do animal morto. Virou em cima da barriga e então *Tynyxiwè* se transformou em gente e segurou o Rararesa (urubu-rei). *Tynyxiwè* falou com Rararesa e o chamou ele de iòlò: “te peguei não para te fazer a maldade. Te peguei por causa de seu raheto. Então Rararesa falou que ele não tem raheto.

Tynyxiwè insistiu com ele: “eu quero seu raheto.” O Rararesa pediu para os seus tios, os urubus, para buscar o raheto (cocar, que é o Sol). Foram ao céu, na casa de Rararesa e trouxeram só as estrelas chamada de larabòtò, as estrelas Sete Estrelas (as Plêiades). Rararesa falou para o Tynyxiwè: “aí esta o meu raheto”. Tynyxiwè disse: “não é esse que eu quero, eu quero seu raheto de verdade”. Então Rararesa falou para seus tios levarem de volta as Sete Estrelas, pois não deu para clarear o mundo, só apareceu no céu. Os tios de Rararesa trouxeram então as estrelas hatèdèkòtè, estrelas Três Marias. Rararesa (o urubu-rei) disse novamente: “aí está o meu raheto.” Tynyxiwè replicou: “eu quero seu cocar de verdade”. Rararesa falava que não tinha outro raheto (Tewaxi Javaé, 2018, p. 30 – 31).

Na cosmologia Inỹ/Javaé, a narrativa de Tynyxiwè oferece uma visão rica e complexa sobre a formação do mundo e a elaboração da sociedade Javaé. Tynyxiwè enfrenta desafios e interage com diversas entidades cósmicas para trazer luz ao mundo, uma ação que simboliza mais do que a mera conquista da iluminação física. Sua jornada mítica representa a organização do espaço social e a criação de um sistema de identidade e alteridade fundamental para a compreensão da cosmologia e da sociedade Javaé.

Novamente os tios de Rararesa levaram de volta aquele raheto e trouxeram outras estrelas chamado de kòri juraru, as estrelas Cruzeiro do Sul. Rararesa fala para o Tynyxiwè: “aí esta o meu raheto.” Mas Tynyxiwè disse novamente: “eu quero seu raheto de verdade.” Rararesa disse que não tinha outros. Mas o Tynyxiwè continuou insistindo que queria o cocar de verdade. Rararesa falou então para os tios dele levarem de volta: “não tem jeito ele vai me matar”. Tynyxiwè disse: “não vou te matar, eu só quero seu raheto verdadeiro, isso que eu quero.” Os tios de Rararesa foram e levaram de volta. Dessa vez trouxeram outra estrela, a Takinahaky, a Estrela D’Alva. Rararesa falou para o Tynyxiwè: “esse é ultimo raheto que eu tenho”. E Tynyxiwè continuou insistindo, chamando o urubu-rei de Iòlò: “o iòlò, te peguei por causa de seu raheto de verdade”. De novo os tios de Rararesa levaram a estrala de volta. Então Rararesa falou para os seus tios para trazerem Ahadu (a lua). Eles trouxeram a lua e essa clareou um pouco. Rararesa disse para o Tynyxiwè: “esse é último, não tenho mais.” Mas Tynyxiwè continuava falando que ele queria o cocar de verdade. Rararesa pensou novamente: “nossa não tem jeito, tô morto”. Novamente Tynyxiwè respondeu: “não vou te maltratar”. Rararesa falou, então, para os seus tios levarem de volta e trazer o ultimo que eu tenho. E avisa: “esse vocês não trazem direto. Vocês vêm, depois volta um pouco para traz e depois vocês trazem de verdade Txuu, que é o sol. Então, Rararesa fala para o Tynyxiwè: “esse é meu ultimo raheto”. Responde Tynyxiwè: “sim, esse que eu quero. Eu não vou te maltratar eu só quero seus bens”. Então Tynyxiwè lançou o raheto verdadeiro com uma flecha e ele se fixou no céu e pode iluminar o mundo. Depois Tynyxiwè soltou Rararesa. Tynyxiwè, então, pediu para o urubu-rei contar como que os seres humanos vão viver no mundo iluminado. Rararesa explicou para o Tynyxiwè sobre todas as vidas no mundo iluminado. Então o Tynyxiwè foi aprendendo com o Rararesa. Ele estava conhecendo o conhecimento de Rararesa para os seres humanos. Rararesa é o xiburè.

Tynyxiwè perguntou ao Rararesa: “iòlò, como que vai ser a roça?” Respondeu Rararesa: “a roça vai ser um lugar bom e alto. Primeiro tem que fazer o roçado e depois fazer derrubada, espera secar as derrubadas da roça. Passa um mês ou dois meses e faz a queimada. O homem tem que fazer a roça sozinho porque é um pagamento por uma moça (preço da noiva) e são só os homens casados que fazem a roça. Um rapaz solteiro não tem como fazer a roça. Só depois quando tiver casado com uma moça, ai faz uma roça.” Assim o Rararesa (urubu rei) repassou para o Tynyxiwè. E Tynyxiwè também perguntou como fazer a canoa: “tem que escolher um pé de landi bem grande. Depois vão os homens para derrubar o pé de landi e também abrir todos juntos. Depois só um homem que termina. Também é um

homem depois de casado que faz a canoa para o pagamento de uma moça. A primeira canoa dá para sua esposa.” “E o remo, como que vai fazer?” “Derrubar um pé de tarumã e tira a madeira e faz o remo”. “E o ralo como que vai fazer?” “Tirar um pedaço de uma madeira e coloca os pedaços de uma espécie de pati. Essas são tarefas de homem e tarefa de mulher é fazer a esteira e fazer o cobertor e também os enfeites, os adorno. (Tewaxi Javaé, 2018, p. 32)

A história mostra que Tynyxiwè, ao capturar o urubu-rei Rararesa para obter o Sol, estabelece não apenas a distinção entre dia e noite, mas também entre diferentes esferas sociais e culturais. A separação entre “rio acima” (identidade) e “rio abaixo” (alteridade) é uma interpretação poderosa para a construção de identidades culturais e sociais. “Rio acima” representa o domínio do conhecido, do próprio, os valores, crenças e práticas são familiares e reforçam a coesão interna do grupo. Por outro lado, “rio abaixo” simboliza o território do outro, do diferente, onde reside a alteridade, aquilo que é desconhecido e potencialmente desafiador.

Essa diferenciação ontológica cria um espaço social no qual a identidade é continuamente definida e redefinida em relação ao que é considerado externo. A caminhada de Tynyxiwè não é apenas um trajeto físico, mas também um percurso simbólico em que ele negocia e estabelece limites e conexões entre essas esferas. Isso então é muito mais do que consciência histórica. Tudo está em constante alteração. Ao fazer isso, ele cria uma estrutura cosmológica que serve como base para as diversidades e identidades culturais dos Javaé e outros povos.

A interação de Tynyxiwè com o Urubu-rei e os diversos artefatos cósmicos (estrelas, Lua, Sol) revela uma compreensão profunda da astronomia e que a natureza é a ciência e tecnologia originária. Além disso, destaca que a identidade não é fixa, mas dinâmica e relacional. A insistência de Tynyxiwè em obter o raquete verdadeiro do urubu-rei, mesmo após receber várias alternativas, mostra um compromisso com a autenticidade e a integridade cultural. Ele não se contenta com substitutos, insistindo na importância de uma identidade verdadeira e luminosa para seu povo.

Assim, a narrativa de Tynyxiwè reflete a criação de um espaço social em que a identidade Javaé é forjada em oposição e em relação com a alteridade. Esse processo de diferenciação é crucial para a configuração do espaço social e cultural dos Javaé, e considera a coexistência e a interação com outros povos e entidades cósmicas. Ao iluminar o mundo, Tynyxiwè também ilumina as complexas redes de relações que constituem a sociedade, enfatiza que a identidade é um conceito relacional, emerge do contato e da interação com o diverso e o diferente.

Portanto, a caminhada mítica de Tynyxiwè não apenas estabelece a estrutura espaço-temporal do mundo, mas também define as bases para a diversidade cultural e a identidade coletiva dos Javaé. Essa história fundamental ilustra como as relações com a alteridade são essenciais para a construção e manutenção de uma identidade cultural coesa e dinâmica, que está sempre em diálogo com o cosmos e com os outros seres que o habitam.

3.4.2 Dimensões de tempo e lugar na cultura Iny Javaé

Nos anos 70 e 80 do século XX, o povo Iny navegava pelo rio Javaés em setembro e outubro, prática agora inviável nessa mesma época devido à seca, consequência da exploração não indígena e da crise climática. Naquela época, os Javaé utilizavam canoas para viajar até Budoè Ròna Kynyra (Porto Piauí), um povoado não indígena na região, onde adquiriam ferramentas e roupas. As tartarugas desovavam nas praias, mas hoje quase desapareceram devido ao aumento de moradores *tori* na margem direita do rio, o que contribuiu para a extinção de várias espécies aquáticas, incluindo o pirarucu (Tewaxi Javaé, 2019).

Os Javaé citam que a redução do fluxo do rio é causada pela irrigação, desmatamento nas margens e a expansão das pastagens intensifica. O desequilíbrio força os seres vivos a migrarem, agrava a redução do fluxo do rio. Ao mesmo tempo, essa degradação ambiental motiva os Javaé a registrar os conhecimentos ancestrais sobre o rio Javaés para as futuras gerações (*ibid.*).

A cultura Javaé é profundamente interligada à natureza, os espíritos de Irasò aruanã habitam tanto as águas quanto o céu. Os espíritos são alimentados com produtos da roça, como melancias, milho verde, bananas e mandioca, especialmente durante épocas de abundância. Os espíritos de aruanã são considerados guardiões, protegem aqueles a quem pertencem, e são passados a famílias respeitadas e trabalhadoras. Os pajés, em sua sabedoria, presenteiam as crianças com esses espíritos, que se tornam protetores vigilantes (*ibid.*).

A relação dos Javaé com a natureza é intrínseca e reverente, com plantas, animais e espíritos desempenhando papéis fundamentais. Cascas de árvores altas, como jatobá e tamboril, são utilizadas em rituais para promover o crescimento das crianças. As plantas medicinais atraem peixes e chuvas, além de oferecerem proteção contra os ataques de animais aquáticos. A natureza é sua ciência e tecnologia, comunica eventos, como enchentes, e os pajés, através de seu profundo conhecimento cosmológico, interpretam esses sinais para guiar a comunidade (Tewaxi Javaé, 2019). Como mostra o Projeto Extraescolar de Rosângela Rodrigues de Oliveira de Castro “Plantas medicinais do povo Javaé” (2018, p. 169):

Esse trabalho foi realizado em diversas etapas. Primeiramente foram realizadas entrevistas com pessoas mais velhas da aldeia com questionamentos sobre o tema abordado, anotação dos nomes das plantas por escrito e conhecimento de alguns tipos de árvores e plantas. Também buscamos saber como preparar e utilizar esses remédios, pois, para cada planta tem uma forma própria de subtrair a matéria que será utilizada na preparação do remédio para a doença que a pessoa está sentindo. Entrevistamos dois anciãos da aldeia: Senhora indígena Francisca Kajuiru Javaé e o senhor Burahi Javaé. Ambos anciãos da aldeia que possuem esse conhecimentos milenares, que nos foram transmitidos.

A relação dos Javaé com a natureza é exemplificada pelo estudo realizado através de entrevistas com anciãos da aldeia Txuiri, como Francisca Kajuiru Javaé e Burahi Javaé, portadores de saberes ancestrais sobre plantas e seus usos medicinais. Este processo de coleta de conhecimento ilustra como a sabedoria sobre a natureza é transmitida oralmente de geração em geração, reforça a reverência e o profundo entendimento que os Javaé possuem em relação ao seu ambiente natural e suas práticas sustentáveis, que são essenciais à sua cultura.

A pesquisa destaca ainda que o conhecimento das plantas possui valor cultural e medicinal, também sublinha o envolvimento integral do professor em todas as etapas do estudo, consolida a postura do professor-pesquisador mencionada por Freire. Além disso, enfatiza não apenas a interconexão dos saberes locais – envolvendo cultura, espíritos e plantas – a partir da fauna e flora concernentes ao contexto da Ilha do Bananal, mas também sua base empírica, evidenciada na técnica específica de extração de substâncias de cada planta, aprimorada secularmente ao longo das gerações.

Os Javaé acreditam na conexão entre humanos, plantas e animais em contraste com a visão dos não indígenas, que tratam a natureza como recurso. Para os *Berò Biawa Mahadu*, o rio é um espaço socialmente construído, de rituais e tradições ligados à sustentabilidade cultural. Os espíritos de aruanã são fontes de vida e proteção. Quando alguém morre, seu espírito pode ser reencarnado por um pajé em outra pessoa da família (Tewaxi Javaé, 2019). Os pajés, como intermediários, comunicam-se com seres vivos e espíritos, utilizam esse conhecimento para proteger e orientar a comunidade (*ibid.*). A visão cosmológica dos Javaé enfatiza que todos os elementos da natureza estão interconectados.

A preservação ambiental, portanto, constitui continuidade de sua cultura e modo de vida. A respeito da dimensão de tempo para os Javaé, é pensada a partir do lugar, portanto, da relação intrínseca com local que vivem, que fundamenta suas histórias desde e através desse vínculo primordial com território. Em contraponto à tradição racionalista, que fragmenta conceitos como corpo e mente, as ciências cognitivas da enação fundamentam a cognição na ação corporal integrada ao mundo físico (Nazareno; Araújo; Pereira, 2019).

Nesta abordagem, o conhecimento se forma por meio das interações entre corpo, linguagem e história social, todas moldadas em um mundo dinâmico e plástico pelas ações como conhecedores. A abordagem enativa compartilha princípios com as epistemologias ecológicas, onde o conhecimento é visto como uma habilidade adquirida predominantemente na interação com outros seres e organismos que habitam o mesmo mundo (Nazareno; Araújo; Pereira, 2019). Essa perspectiva desafia a visão ocidental de conhecimento como uma operação puramente racional e mentalmente isolada, por meio das representações.

Entre os povos indígenas das regiões Araguaia-Tocantins e Xingu não há uma clara separação entre o conhecimento teórico e prático. Os saberes indígenas emergem da confluência entre teoria e prática, desenvolvendo-se simultaneamente devido à sua complexidade cognitiva. Na cosmologia dos Javaé, por exemplo, o tempo é concebido de forma singular: inicialmente habitavam aldeias subterrâneas sem tempo, até emergirem para o mundo exterior através de aberturas na Ilha do Bananal. Aqui, o tempo é marcado pelos ciclos corporais e pelas dinâmicas naturais que regulam suas vidas (*ibid.*).

Segundo o mesmo autor, apesar da imposição de um calendário ocidental por meio da educação escolar nas aldeias, muitos povos indígenas mantêm um calendário ancestral que guia suas atividades na aldeia, orientado por fenômenos naturais como teias de aranha, posições astrológicas e safras de alimentos. A resistência ontológica desses povos se manifesta na preservação de suas temporalidades e espaços de pertencimento (*ibid.*), negociam com as categorias de tempo impostas pela sociedade dominante sem renunciar a seus próprios modos de perceber e vivenciar o tempo (Nazareno, 2017).

Segundo Elias Nazareno (2017), o conhecimento é adquirido e vivenciado através dos corpos e dos lugares que ocupam, influenciando tanto no que sabem quanto em quem são. Nas narrativas indígenas, o lugar, o corpo e a enação são elementos que estruturam e distinguem suas histórias, especialmente entre os Javaé, cuja concepção de tempo está vinculada ao fluxo de substâncias corporais. Antes da exteriorização dessas substâncias, viviam em um tempo no fundo das águas, onde os corpos eram assexuados e imortais.

A passagem do tempo para os Javaé está intimamente ligada às mudanças corporais, especialmente através da procriação, que marca a temporalidade pela diferenciação entre corpos masculinos e femininos. Significativamente, na língua Iny Rybè, não existe uma palavra equivalente para “tempo”; este é frequentemente descrito como *bedè*, que também pode significar “mundo” ou “lugar” (*ibid.*).

Portanto, as narrativas dos Iny são estruturadas a partir do lugar e não necessariamente do tempo (*ibid.*), enfatiza a importância da corporeidade e da interação com o ambiente na

construção do conhecimento e da identidade. A pesquisa realizada por Samuel Ioló Javaé em seu Projeto Extracolar sobre a “Importância e a criação do pirarucu para o povo Javaé” exemplifica esse tipo de narrativa a partir do lugar:

Pesquisa dos lagos que possuem muito Pirarucu. No dia 6 de fevereiro de 2010 pedi permissão ao cacique Hatxiaku Javaé e aos demais membros da comunidade, conversando sobre a importância da pesquisa para mim, para Universidade e para aldeia onde moro e dei início ao projeto. Pedi a colaboração de pessoas e alunos para desenvolver e acordar a memória adormecida e escrever informação, em seguida citei alguns lagos ideais para criação de Pirarucu em cativeiro com tanque de rede. Algumas pessoas falaram dos lagos como lago Wari- Wari há 5 km aproximadamente da aldeia, lago Ariquerro há 40 km aproximadamente e eu citei o lago Tampa na margem do rio Javaé há 10 km da aldeia que é bem fácil de acesso com automóvel. Além disso, alguns lagos já foram pesquisados em outras oportunidades, inclusive escrevi no livro do Javaé IRÒDU RUBU que é o lago do Mamão um dos lagos preferidos de visitantes. O lago do Mamão está localizado na área do Iny Webòhòna. Chamamo-lo de Wararèòna (ninho de Colhereiro), conhecido também pelos não-índios como coração da ilha do Bananal. No lago do Mamão quase não tem mata ciliar se encontra no meio dos campos limpos, uma espécie de pântano e mata virgem ao leste do lago, onde concentra grande quantidade de espécies de aves, animais quadrúpedes, répteis e peixes. Nesse lago há uma grande possibilidade de encontrar os animais que desapareceram em grande parte da ilha povoada. Esse lago foi um grande espaço do povo Javaé que migravam como para aldeia Bedey, Marani Hava, ou até mesmo para o Karajá Bèro Mahadù e descansavam neste lugar e é por isso que é conhecido por pessoas mais velhas. Percebi que os lagos ao longo dos anos vão mudando suas características, como a mudança de animais que neles habitam como a tartaruga, tucunaré, o boto, o pirarucu, a piabanha e a caranha. Percebi também, que todos os lagos da ilha do Bananal tem suas histórias e histórias em seu entorno, e tem lagos que fazem limite, questão de territorialidade de aldeia com a outra, por exemplo aldeia Wari-Wari faz limite com três aldeia sendo Txuiri, Imòtxi e Txuòdè. Txuiri faz limite de território com Wari-Wari no esgoto do lago Sohoky e Imòtxi, faz divisa entre lago Três Boca e Haloèsiri e Txuòdè faz limite com aldeia Wari-Wari lago chamado Rio Verdinho. Alguns lagos desapareceram e criaram matos e assorearam rios e lagos como, por exemplo, o rio Murere (Axiwewo) era navegável e hoje se encontra sem condições de ser navegado nesse lugar e algumas partes formam poços onde ficam os peixes, inclusive o Pirarucu, e vários jacarés. Relatório da pesquisa do projeto da criação de Pirarucu. No dia 10 de Março de 2010, comecei a pesquisar sobre Pirarucu na região da aldeia Wari-Wari, seus lagos, sua história, suas lendas e tradição. Na tradição de Javaé existe homenagem para toda a bicharada e os peixes, onde Pirarucu é bem lembrado na festa tradicional de Hetohoky, Nesta festa o Pirarucu também é muito procurado para o consumo dos visitantes da festa. Isto porque a festa costuma começar no mês de dezembro, prolongando-se até janeiro onde os outros peixes estão desovando ou chocando e fica ruim para consumo do povo Javaé. Assim o Pirarucu substitui os outros peixes. Hoje em dia não se respeita mais o processo de reprodução do peixe. Como afirma o vô Xiari Javaé, continuou falando do peixe, que Pirarucu é um comida tradicional do povo Javaé na festa, não abrimos mãos de comer um filé do Piroasca (Pirarucu) achado, independentemente do lugar. Entrevistei o senhor Valter Ibehuri Javaé, com essa pergunta: onde maior concentração de Pirarucu da região da aldeia Wari-Wari? Ele disse maior concentração de Piroasca, está no lago do Mamão, e outro no Ananás (2015. p. 103-105).

A pesquisa conduzida por Samuel Ioló Javaé (2015) sobre a criação do *bodole* (pirarucu) entre os *Berò Biawa Mahadu* na Ilha do Bananal revela profundas interconexões entre ecologia, cultura e sustentabilidade, reflete a abordagem enativa discutida por Nazareno

(2017). A perspectiva ressalta como o conhecimento indígena se forma e é transmitido através da interação contínua com o ambiente natural, enfatiza a importância dos lagos e rios como locais centrais de vida e cultura para os Javaé.

Cada lago na região possui não apenas uma história única, mas também serve como ponto de demarcação territorial entre diferentes aldeias, como ilustrado pela descrição da aldeia Wari-Wari, cujos limites são definidos em relação ao lago Sohoky. A transformação e desaparecimento de alguns lagos, como o rio Murere, destacam as consequências ambientais da ação humana, em especial de não indígenas, incluindo o assoreamento e a perda de habitats naturais para diversas espécies, como o pirarucu e jacarés.

A pesquisa de Samuel também revela como os ciclos naturais, como a desova dos peixes, são respeitados e incorporados aos costumes tradicionais dos Javaé, como na festa do Hetohoky, em que o pirarucu substitui outros peixes que estão em período de reprodução. Esse manejo sustentável da pesca reflete uma visão interconectada da vida, onde a preservação dos recursos naturais não é separada das práticas culturais e da sobrevivência comunitária.

Ainda assim, a pesquisa aponta desafios significativos, como a pressão da pesca predatória voltada para o comércio, que ameaça a biodiversidade local e a continuidade dos costumes alimentares tradicionais dos Javaé. A percepção de que o pirarucu não é o peixe preferido pelos Javaé evidencia como a sobre-exploração de recursos naturais afeta negativamente a fauna local.

Ao considerar esses aspectos, a pesquisa de Samuel não apenas documenta práticas culturais e ambientais, o vínculo das histórias e costumes com o território, mas também sugere caminhos para uma gestão sustentável dos recursos naturais, baseada no respeito aos ciclos naturais e na integração dos saberes tradicionais dos povos indígenas. O enfoque pode inspirar novas abordagens para a conservação ambiental, promover uma coexistência harmoniosa entre comunidades humanas e o meio ambiente.

O rio Javaés não é meramente um curso d'água para o povo Iny Javaé, mas sim um elemento central que transcende sua função física. Representa um símbolo profundo de conexão espiritual e cultural, onde cada curva, cachoeira, praia e poção possui significado e história intrínsecos (Tewaxi Javaé, 2019). Compreender esses lugares é fundamental não apenas para a navegação e atividades práticas, como pesca e caça, mas também para acessar um conhecimento ancestral sobre os espíritos de aruanãs e outros seres que habitam suas águas.

Ao longo da história, o rio Javaés desempenha um papel crucial na vida dos Javaés, marca os ciclos sazonais como a desova das tartarugas em outubro. Desde tempos remotos, suas águas foram exploradas não apenas para sustento, mas também para rituais sagrados que celebravam a conexão espiritual com o ambiente aquático. Os nomes dados a cada curva do rio ao longo das margens, como Hatoxiri, Wakahiwa-ixèna kÿnÿra e Malua-Lohoji-iràna (Tewaxi Javaé, 2019), são testemunhos vivos dessa ligação profunda entre o povo *Berò Biawa Mahadu*, sua cultura e a natureza circundante.

No Projeto Extraescolar realizado por Lázaro Lopes do Rosário Tapuio (2012), intitulado “A Importância do Rio Javaé para o Povo Javaé”, é revelada a profunda relevância deste rio na formação das dimensões de tempo e história dos Javaés. Apesar de ser do povo Tapuio, Lázaro vive na aldeia Barra do Rio Verde³⁰, na Ilha do Bananal - TO. Por essa razão, integrou o Comitê Javaé durante sua Licenciatura Intercultural Indígena, o que nos permite compreender a importância do rio Javaé para o povo Javaé. Segundo sua pesquisa:

Como todos sabem, a água, além de ser um meio sustentável para qualquer ser humano vivo, para os Inÿ a água tem toda uma relação com a história de sua existência. Segundo a mitologia e sua cosmologia, os índios Inÿ não viviam na terra; eles não conheciam esse universo terrestre, pois viviam debaixo das águas. Então, para o povo Inÿ, a água é uma fonte de vida onde não existiam coisas ruins e nem a morte. Segundo a história de Were Debure-lòlò, no começo dos tempos os Inÿ viviam no fundo das águas, pois lá havia tudo que eles necessitavam para sobreviver, até que um dia lòlò descobriu uma passagem em uma gruta que saia das águas e chegava aqui na terra. Então, lòlò ordenou que alguém saísse para conhecer como era aqui na terra. Alguém saiu para conhecer e saber o que existia e viu muitos pássaros, muitas plantas, árvores, todos os tipos de animais, muitas frutas, mel de abelha e muitas outras coisas. Então, ele voltou e conversou com lòlò, discutiram e decidiram sair do seu local de origem e mudar para terra, reunindo todos os índios e contando o que haviam descoberto na terra e que todos deveriam sair da água e se mudar para lá. No entanto, quando lòlò colocou a cabeça para fora da água, notou que na terra existia a morte, isto porque havia muitas árvores secas e mortas. Com essa observação, lòlò convidou seus familiares a permanecerem lá. Segundo a história, ele vive até hoje no fundo das águas e se transformou em um espírito guardião do povo Inÿ. Hoje os Inÿ têm como festa tradicional a Festa de Aruanã, um ritual que começa com a busca do espírito de Aruanã nas águas, permanecendo

³⁰ *Bèlyby Ijò* é o nome do lugar onde o Rio Verde deságua. Na língua Javaé *bèè* significa “água”, *lyby* significa “preto” e *ijó* “boca”, em referência à boca do Rio Verde, local que atualmente está a aldeia Barra do Rio Verde, em que vive o povo Karajá em território Javaé (Tewaxi Javaé, 2019, p. 112). Há uma história tradicional Javaé que narra uma tragédia durante uma pescaria no Rio Verde, conhecida como *loiri*. Os *Wèrè*, pescadores, usando materiais naturais para cercar o rio e arrastar redes, encontraram uma boiuna, uma serpente mítica conhecida entre os Javaés como *reimylò*, em vez de peixes. Ao amanhecer, perceberam que *reimylò* era um ser feroz. Vários pescadores foram mordidos e morreram ao tentar derrotar a criatura, e os sobreviventes fugiram. O local onde o incidente ocorreu é chamado *Wèrè – loiri na*. Os espíritos dos pescadores (*Wèrè*) mortos residem no fundo do rio, onde há uma boiuna ainda maior. A tragédia foi uma punição ordenada pelos *hàri* (xamãs) porque um dos pescadores havia desrespeitado um *hàri* ao se envolver com sua filha ou sobrinha. A história também explica que os *Inÿ* preferem enfrentar seres ferozes do que brigar entre si, o que pode levar à sua derrota e transformação em espíritos, como os *aruanãs* e *lateni* (Tewaxi Javaé, 2019).

durante o período da festa e que termina com a entrega desse espírito de volta às águas. A festa dura de 15 dias até 6 meses, a depender de cada aldeia que a está realizando (2012, p. 60-61).

A pesquisa de Lázaro Lopes do Rosário Tapuio ilustra como o lugar está intimamente ligado às narrativas do povo Iny Javaé. No Projeto Extraescolar, realizado por Tapuio sobre a “Importância do rio Javaé para o povo Javaé”, enfatiza a relevância do rio Javaés na interpretação da história para este povo. A água, além de ser vital para a sobrevivência, é um elemento carregado de significado histórico.

De acordo com a História e cosmologia dos Iny, seus ancestrais não viviam na terra, mas sim debaixo das águas, um mundo sem coisas ruins ou morte. A narrativa exemplifica que o passado dos Iny está profundamente enraizado nos locais aquáticos onde habitavam. A história de Were Debure-lòlò, que detalha a transição dos Iny das águas para a terra, reforça essa conexão. A descoberta da terra e a subsequente decisão de permanecer nas águas porque lá não havia morte refletem como as experiências e observações em diferentes lugares moldam a percepção de tempo e existência.

A festa tradicional do Aruanã, que celebra a busca e o retorno do espírito de Aruanã às águas, demonstra como os rituais dos Iny continuam a integrar a sua contemporaneidade. O ritual, que pode durar de 15 dias a 6 meses (Rosário Tapuio, 2012), varia conforme a aldeia, evidencia a continuidade dessas práticas ancestrais e a ligação com o mundo subaquático. Para o povo Iny Javaé, o rio Javaés, com suas curvas, cachoeiras, praias e poços, carrega significados e histórias intrínsecas que são fundamentais para a compreensão da visão de mundo dos Javaé.

Cada local ao longo do rio, como Hatoxiri, Wakahiwa-ixèna kÿnÿra e Malua-Lohoji-iràna (Twaxi Javaé, 2019), não são apenas rótulos geográficos, mas testemunhos da interligação entre história e espaço. As denominações não apenas identificam lugares, mas também preservam a memória coletiva e a continuidade cultural do povo Berò Biawa Mahadu, demonstram que “diferentemente das narrativas ancoradas no tempo, nas narrativas Iny o lugar (*bedè* em Iny *rubè*) é o que parece dar sustentabilidade para a afirmação de sua identidade como indígena e para a estruturação de suas narrativas” (Nazareno, 2017, p. 8). Nesse contexto, o termo *bedè* não apenas reforça a íntima ligação das narrativas Javaé com o território, mas também revela como o espaço se torna o eixo central da identidade e da memória cultural desse povo.

3.4.3 Parte propositiva

Com base nos estudos e reflexões apresentados ao longo da dissertação, propõe-se o desenvolvimento de um Guia Didático voltado à orientação de professores para o Ensino de História Indígena na Educação Básica, centrado na compreensão Javaé de história e do conceito de *bedè*, que para os Javaé representa o lugar. O guia, que será em formato de site (link: www.tempoehistoriajavae.com), busca não apenas orientar teorias recentes e debates indígenas e acadêmicos sobre história indígena, mas também promover uma abordagem crítica que questione as narrativas dominantes e valorize o protagonismo dos povos indígenas.

A construção deste guia se fundamentará na necessidade de superar visões essencialistas e folclorizadas das sociedades indígenas, promover uma compreensão mais profunda e respeitosa de suas histórias e culturas. Incorporará elementos teóricos e metodológicos que visam não só ampliar o conhecimento dos educadores, mas também equipá-los com ferramentas para o ensino de História, como a compreensão de que a ancestralidade, territorialidade, oralidade e corporeidade são basilares para o manejo da temática indígena. O site contará com uma estrutura que atuará como uma espécie de “passo a passo” para professores quanto ao manejo da temática indígena nas aulas de História.

A seção inicial será seguida por uma apresentação do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da UFG, abordando a Educação Escolar Indígena e as Licenciaturas Interculturais, destacando a relevância destas para o contexto ensino de História. Serão apresentados também o Curso de Licenciatura em Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ e as revistas *Articulando e Construindo Saberes* e *Pihhy*.

Também discutiremos os desafios e resistências historiográficas no ensino das culturas indígenas no Brasil, trazendo uma visão panorâmica e abordando temas como interculturalidade crítica, transdisciplinariedade e decolonialidade, além da Nova História Indígena como recursos teóricos e metodológicos.

A seção sobre o povo Berò Biawa Mahadu - Javaé incluirá pesquisas extraescolares do Comitê Javaé, a contextualização e valorização da produção intelectual indígena, a autonomia e protagonismo indígena como estratégia didática, a reterritorialização do ensino de História com saberes indígenas em foco, a teoria Javaé da história e a compreensão do tempo e espaço para os Javaé.

Para garantir o protagonismo e a autoria indígena, o guia se orientará nos Projetos Extraescolares publicados pelos discentes do Comitê Javaé do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade

Federal de Goiás. Além disso, recorrerá ao instrumental teórico e metodológico do curso, baseado na interculturalidade crítica, transdisciplinaridade, complementaridade e na educação dialógica.

Também dialogaremos com as pesquisas realizadas pelo grupo “Narrativas e Percepções do Povo Indígena Javaé sobre História, Tempo e Lugar”, apresentando estudos como “História, tempo e lugar entre o povo indígena Bero Biawa Mahãdu (Javaé): a partir da interculturalidade crítica, da decolonialidade e do enfoque enactivo” (Nazareno, 2017), “Tempo, Lugar e Interculturalidade na perspectiva dos estudantes indígenas do Curso de Educação Intercultural” (Nazareno; Araújo; Pereira, 2024) e “‘Isolamento voluntário’ e protagonismo do povo Javaé, da Ilha do Bananal” (Araújo; Nazareno, 2022).

Cada módulo do guia será organizado para abordar diferentes aspectos da história indígena, começando pela introdução à história indígena e à especificidade da visão de tempo, história e lugar na cosmologia Javaé. Incluirá também recursos transdisciplinares que permitirão aos alunos e professores explorar de forma participativa e reflexiva os temas apresentados, com material de apoio através de links de vídeos, livros e exposições.

Espera-se que este guia didático não apenas apoie a formação de uma consciência crítica sobre as culturas indígenas entre os estudantes, mas também avance os debates sobre o ensino de História Indígena na Educação Básica. Assim, contribuirá significativamente para a melhoria das práticas educacionais dentro e fora da sala de aula, promovendo um ensino mais inclusivo, reflexivo e respeitoso com a diversidade cultural do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos Projetos Extraescolares produzidos pelos discentes Javaé do NTFSI, acessamos evidências da profunda relacionalidade entre a história, os costumes e o lugar para o povo Javaé. Ao analisar que para os *Berò Biawa Mahadu* sequer existe uma palavra equivalente para tempo, mas sim a compreensão de *bedè* (lugar), emergem narrativas que desafiam concepções ocidentais lineares e fragmentadas. A respeito da história, para os Javaé a interpretação do fluxo das mudanças está relacionada às transformações corporais e aos ritmos dos rios, floresta, animais e espíritos que vivem da Ilha do Bananal.

A relação íntima com o rio Javaés não se limita à sua função física como fonte de sustento e transporte, mas transcende para um significado espiritual e cultural. Cada curva do rio possui uma história e um nome que refletem a cosmovisão dos Javaé, dos espíritos dos *Irasòs* (aruanãs) e outros seres habitam suas águas e margens, protegem e guiam aqueles que os respeitam (Twaxi Javaé, 2019).

A pesquisa destaca como as práticas tradicionais, como a festa do *Hetohoky*, ainda hoje celebram a interconexão entre lugar e cosmovisão, mantém viva a memória coletiva e promove a sustentabilidade cultural. Diante dos desafios contemporâneos, como a degradação ambiental e as pressões externas sobre seus territórios, os Javaé permanecem resistentes e revitalizam suas culturas através de seu cotidiano, das festas e costumes tradicionais, da relação com seus territórios, do conhecimento repassado pelos anciãos e anciãs, da Educação Escolar Indígena e do Projetos Extraescolares.

No primeiro capítulo desta dissertação, investigamos os desafios e as possibilidades do ensino de história indígena após a promulgação da Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas nas escolas. Embora a legislação tenha representado um avanço significativo no reconhecimento da diversidade cultural do Brasil, observamos que as epistemologias indígenas ainda não ocupam lugar de protagonismo nas práticas de ensino de história.

Revela a escassez de recursos didáticos que valorizem as formas de conhecimento e as práticas pedagógicas dos povos indígenas tanto na historiografia quanto no ensino de história. Para enfrentar essa lacuna, apontamos a necessidade de uma articulação estreita com as experiências da Educação Escolar Indígena e dos Cursos de Licenciatura Interculturais Indígenas. Um notável exemplo apresentado é o Núcleo *Takinahakÿ* de Formação Superior Indígena (NTFSI) da Universidade Federal de Goiás (UFG), em que professores indígenas

desenvolvem pesquisas, através dos Projetos Extraescolares e Estágios Pedagógicos, e estratégias educativas que refletem os contextos de seus saberes e territórios.

Propomos, assim, a adoção dos referenciais teóricos do Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2019) do NTFSI, que incorpora a transdisciplinaridade como uma alternativa à tendência ocidental de fragmentar o conhecimento em disciplinas isoladas. Em contraste, a perspectiva indígena integra os saberes como partes indissociáveis de um todo, onde a relação entre o ser humano e a natureza é essencial. Além disso, a interculturalidade, entendida como a interação equitativa entre diferentes saberes, oferece um caminho para superar a hierarquia e a universalidade que caracterizam as ciências europeias. A pedagogia da contextualização, por sua vez, reconhece a importância dos contextos locais na produção e na transmissão de conhecimento.

Defendemos, portanto, que ao invés de modelos pedagógicos prontos, é preciso oferecer aos educadores ferramentas flexíveis que lhes permitam manejar a história indígena com sensibilidade às particularidades e singularidades de cada povo. Considerando a pluralidade dos povos indígenas no Brasil, seria inviável e reducionista propor uma abordagem única. Por isso, destacamos as práticas desenvolvidas por professores indígenas do NTFSI que elaboram recursos didáticos autorais e contextualizados, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar das limitações evidentes do arcabouço teórico ocidental na abordagem da história indígena — frequentemente marcado por classificações hierárquicas que pouco se relacionam com as realidades dos povos indígenas —, não advogamos pelo seu abandono. Ao contrário, sugerimos uma interação entre epistemologias indígenas e pensamento científico, a partir de uma perspectiva intercultural crítica.

Recorremos aos princípios da Nova História Indígena, que, através de um diálogo renovado entre antropologia e história, amplia a compreensão sobre o papel histórico dos povos indígenas, reconhecendo-os como protagonistas em vez de meras vítimas da colonização. Essa abordagem contemporânea promove uma revisão das políticas voltadas aos indígenas e contribui para uma nova historiografia, que reconfigura a contribuição dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira.

Contudo, salientamos que a Nova História Indígena não incorpora a produção intelectual dos próprios indígenas. Neste sentido, sugerimos a decolonialidade como uma abordagem complementar, propondo uma avaliação crítica das narrativas tradicionais eurocêntricas e fomentando uma epistemologia que valoriza o conhecimento e as estratégias de resistência dos povos colonizados. Além disso, a decolonialidade desafia a primazia das

fontes escritas na historiografia, que frequentemente excluem as vozes indígenas por falta de registros escritos.

Portanto, defendemos que abordagem do ensino de história indígena deve considerar como os povos indígenas articulam seus saberes, especialmente aqueles relacionados às suas próprias histórias, com suas concepções particulares de tempo, história e lugar. Defendemos a importância de integrar as epistemologias indígenas e suas estratégias de ensino à historiografia e ao ensino de história, particularmente à Nova História Indígena, utilizando os recursos da interculturalidade crítica, da decolonialidade e da transdisciplinariedade. Dessa forma, os professores indígenas, que já possuem os saberes e os recursos necessários para ensinar a história de seus povos, devem ser valorizados como protagonistas nesse processo, sem que isso implique a renúncia aos referenciais científicos ocidentais.

O segundo capítulo revela uma crítica às práticas de ensino de história na educação básica, especialmente no que diz respeito à integração das epistemologias indígenas. Destaca a necessidade de avaliar criticamente as abordagens tradicionais de ensino que perpetuam visões eurocêntricas e monoculturais, e propõe, em vez disso, uma perspectiva pluriepistemológica, intercultural e decolonial. Toma como ponto de partida para essa reflexão crítica, o pensamento crítico latino-americano.

Primeiramente, a discussão problematiza o arranjo das narrativas históricas indígenas pelo pensamento ocidental, que tende a classificá-las de forma reducionista como mitos ou lendas, desconsiderando seu valor como formas legítimas de consciência histórica. A ênfase na dualidade entre as interpretações históricas e mitológicas revela uma tendência de deslegitimação das tradições orais indígenas, frequentemente vistas como inferiores ou menos objetivas em comparação com as narrativas históricas ocidentais.

No entanto, a análise avança ao propor uma abordagem que transcende essa dicotomia, que situa as narrativas indígenas incorporando tanto elementos de suas narrativas como da historiografia, oferecendo uma compreensão complexa do passado. As cosmologias indígenas, como a dos Javaé, apresentam concepções de tempo e história que desafiam a linearidade ocidental, integram o corpo, o espaço e a natureza de maneira intrínseca e inseparável.

A pedagogia da retomada, proposta por Maria do Socorro Pimentel da Silva (2017), e a produção em coteorização de Rappaport (2007), são designadas como estratégias para superar a colonialidade do saber e promover a valorização dos conhecimentos indígenas na educação básica. A abordagem busca retomar saberes tradicionais que foram silenciados e integrá-los de forma articulada com os conhecimentos não indígenas, criando um espaço

educacional inclusivo e apto a questionar as desigualdades sociais. Compreende que a pesquisa pode ser um espaço crítico no qual acadêmicos e seus interlocutores têm a oportunidade de colaborar na criação compartilhada de novas teorias e conceitos, ou seja, na co-teorização.

Os resultados da discussão indicam que a incorporação das epistemologias outras, especialmente as dimensões de tempo, história e espaço das culturas indígenas, é essencial para uma educação crítica, plural e intercultural. A partir dos resultados apresentados, é possível vislumbrar uma discussão que reúna diferentes epistemologias indígenas, a começar pelas compreensões de tempo, história e espaço, e suas implicações para a formulação de currículos escolares que respeitem e integrem essas perspectivas.

No terceiro capítulo, observamos que para compreender as dimensões de história e lugar dos Javaé, é essencial reconhecer que esses conceitos não são compartimentados. Ao contrário, eles se entrelaçam de maneira intrínseca com aspectos como corporeidade, ancestralidade, territorialidade e oralidade. A interconexão foi demonstrada ao longo da pesquisa através dos Projetos Extraescolares, revela como os Javaé vivenciam e transmitem seu conhecimento através de práticas culturais que não se separam do contexto ambiental-territorial e espiritual que os rodeia.

Para um professor de história na educação básica não indígena, é de extrema importância acessar a compreensão da rede de conhecimentos entrelaçados das sociedades indígenas. Não basta aplicar as categorias teóricas ocidentais de história a esses povos, pois isso não apenas desrespeita seu direito à autodeterminação, conforme previsto na Constituição de 1988, mas também resulta em distorções, formulações essencializadas e uma visão folclorizada das sociedades indígenas.

A compreensão Javaé de história é marcada por uma visão integrada e dinâmica, em que a tradição e a inovação coexistem e se interagem continuamente. A perspectiva Javaé oferece uma visão complexa da história, que reflete a capacidade de adaptação e a resiliência cultural frente às mudanças e influências externas.

Aborda a produção e reprodução social através de uma interação entre os princípios masculinos e femininos, entre o interior e o exterior, e entre a tradição e a inovação. A visão relacional que possuem da realidade reflete-se na forma como os Javaé interpretam e integram as mudanças ao longo do tempo e percebem as transformações em sua própria cultura, sem perder o vínculo com suas tradições ancestrais.

Já a respeito da dimensão de tempo, esta não existe para os Javaé, pelo menos em relação a compreensão que nós, Ocidentais, temos acerca do tempo. Por outro lado, o lugar,

ou *bedè* na língua Iny, é fundamental para compreender a forma como articulam suas narrativas, práticas e rituais que estão profundamente ligados aos locais que habitam e interagem. Cada local, como o rio Javaés e os lagos da região, carrega significados espirituais e históricos.

As curvas, cachoeiras e praias do rio têm histórias e memórias associadas que são essenciais para a cosmologia Javaé. A conexão dos Javaé com o ambiente natural é vista na forma como eles integram o conhecimento sobre os ciclos naturais em suas práticas culturais e rituais. O conhecimento sobre as plantas, os animais e os espíritos que habitam esses locais é transmitido oralmente de geração em geração, reforçando a importância do lugar na formulação da identidade e da história do povo Javaé.

Baseado nos levantamentos e conclusões alcançadas, enfatizamos a importância da autoria e do protagonismo indígena na produção de saberes, valendo-se das pesquisas realizadas por professores indígenas por meio dos Projetos Extraescolares. Esses trabalhos não apenas revelam a complexidade das epistemologias indígenas, mas também evidenciam o vínculo de suas histórias com os territórios que habitam. O reconhecimento desse vínculo desempenha papel fundamental quanto a legitimação dos territórios indígenas na atualidade, na luta contra a tese do marco temporal e para a valorização e vitalidade dessas culturas.

A presente constatação sublinha a relevância político-pedagógica dessa discussão e a necessidade de abordar a história indígena a partir de suas próprias perspectivas e epistemologias, além de destacar sua contemporaneidade, tanto na história quanto no ensino de história. Além disso, essa abordagem contribui para combater estereótipos, promover uma compreensão contextualizada das narrativas indígenas, distanciando-as do estigma de literatura folclórica e afirmando a presença dos povos indígenas no nosso tempo presente.

Ao incorporar esses conhecimentos de maneira ética, crítica e horizontal, os educadores não indígenas contribuem significativamente para um ensino mais inclusivo e democrático, alinhado com os princípios da pluralidade cultural. Além de compreender e respeitar os conhecimentos fundamentais da cultura e história indígenas, é importante adotar uma abordagem intercultural, transdisciplinar, dialógica e decolonial ao ensinar sobre os Javaé e demais povos.

Portanto, o presente estudo não apenas enriquece nosso entendimento acerca das epistemologias indígenas, mas também oferece perspectivas valiosas para a conservação ambiental e o respeito à diversidade cultural, destaca a necessidade urgente de apoiar as comunidades indígenas na proteção de seus conhecimentos e territórios ancestrais.

A continuidade dessa investigação viabiliza estudos de como as narrativas indígenas, como a dos Javaé, influenciam e são influenciadas pelas abordagens pedagógicas ocidentais na educação. Poderá analisar, em maior profundidade, como essas percepções pessoais e coletivas dos povos indígenas interagem com as narrativas historiográficas predominantes, e como essas interações moldam as práticas educacionais tanto no contexto escolar quanto fora dele. O que pode incluir uma análise crítica de como as concepções indígenas de história, tempo e lugar se relacionam com a historiografia sobre populações indígenas.

Uns dos aspectos que podem ser desenvolvidos diz respeito a compreensão de como o conhecimento histórico indígena, refletido em narrativas e práticas culturais como as do povo Javaé, pode ser integrado de maneira eficaz nos currículos escolares e materiais didáticos. Integração que deve levar em conta as concepções de tempo, espaço e história dos povos indígenas, que frequentemente desafiam a visão linear e fragmentada predominante na historiografia ocidental. O que envolve investigar formas de reconciliar e articular essas diferentes perspectivas, para construir um currículo que valorize e respeite as epistemologias indígenas.

Além disso, ampliar as possibilidades de diálogo e articulação pluriepistemológica ao avaliar como as práticas pedagógicas interculturais e decoloniais podem ser aplicadas no contexto do ensino de história. A partir dos Projetos Extraescolares e das experiências de ensino e aprendizagem dos discentes Javaé, torna-se relevante elaborar uma compreensão pedagógica que permita uma interpretação contextualizada das histórias e culturas indígenas.

A proposta deve ser galgada na transdisciplinaridade, na interculturalidade e na decolonialidade, promovendo um ensino que não apenas respeite, mas também celebre a diversidade epistemológica. Buscar desenvolver uma narrativa histórica que integre os saberes indígenas, particularmente a dos Javaé, com as abordagens historiográficas ocidentais.

Ao analisar como a epistemologia Javaé, com sua concepção de história e lugar pode ser integrada aos referenciais historiográficos ocidentais, o que inclui a incorporação da Nova História Indígena, a proposta de desenvolver uma narrativa histórica que não apenas respeite, mas também utilize as perspectivas indígenas para oferecer uma interpretação contextualizada dos eventos e das mudanças sociais.

Além disso, pode servir como base para futuras investigações sobre como outros povos indígenas no Brasil compreendem e transmitem sua história, fomentando campos de estudos pluriepistemológicos. Dessa forma, não apenas acrescenta ao campo da historiografia e do ensino de história, mas também fortalece o reconhecimento e a valorização dos saberes indígenas na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

AGUILETA, Garazy López, FLECHA, Ramón. Tertulias Literarias Dialógicas: transformaciones sociales y personales. **El Guiniguada**, v. 30, p. 30-39, 2021. ISSN 0213-0610 – eISSN 2386-3374.

ALARCÓN-CHÁIRES, Pablo. Epistemologías otras. **Conocimientos y saberes locales desde el pensamiento complejo**. México: Tsintani, AC/IIES, UNAM, 2019.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. “Populações indígenas e Estados nacionais latino-americanos: novas abordagens historiográficas”. In: AZEVEDO, Cecília & RAMINELLI, Ronald (org.). **História das Américas: Novas Perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p. 105-133.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Associação Nacional de História, v. 37, n. 75, maio-agosto 2017, p. 17-38.

ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. **Os Javaé e o protestantismo: salvação e resistência (1896-1937)**. 2019. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves; NAZARENO, Elias. “Isolamento voluntário” e protagonismo do povo Javaé, da Ilha do Bananal, atual estado do Tocantins-Brasil (1896-1923). **História Revista**, v. 27, n. 2, p. 26–48, 2022.

BAINES, Stephen G. Territórios, territorialização, territorialidades indígenas e os direitos à terra. **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, v. 34, n. 2, p. 17-25, 2014.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Laced, 2006.

BANIWA, Gersem. Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates interculturais. In: Baniwa, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 1 ed., 2019, p. 59-101.

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

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. Educação para manejo do mundo. **Articulando e Construindo Saberes**. Goiânia: v. 4, 2019. DOI: 10.5216/racs.v4i0.59074. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/59074>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BANIWA, Gersem. Entrevista com Gersem Baniwa. **Revista Articulando e Construindo Saberes**. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yQdpKEyigZw>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BITTENCOURT, J. Bolsonaro repete mote irônico épico de Milton Nascimento, Ruy Guerra: "E daí?". **Revista Fórum**. 2020. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/opiniaio/2020/4/29/bolsonaro-repete-mote-irnico-epico-de-milton-nascimento-ruy-guerra-e-dai-73981.html>. Acesso em: 26 set. 2023.

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. **Apologia da História ou O ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 51-68.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 11 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 11 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 26 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **O que é marco temporal e quais são os argumentos favoráveis e contrários**. Agência Câmara de Notícias. Brasília. 29 maio 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/966618-o-que-e-marco-temporal-e-quais-os-argumentos-favoraveis-e-contrarios/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. **População Indígena**. Brasil tem 1,69 milhão de indígenas, aponta Censo 2022. Número é 88,8% maior que o registrado no Censo 2010. Dados do IBGE foram apresentados nesta segunda-feira, em Belém (PA). Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/08/brasil-tem-1-69-milhao-de-indigenas-aponta-censo-2022>. Acesso em: 27 set. 2023.

BRINGMANN, Sandor Fernando; GÖTTERT, Marjorie Edyanez dos Santos. O ensino de história indígena através de narrativas indígenas: reflexões a partir da interculturalidade crítica e da decolonialidade. **Sobre Tudo**, v. 12, n. 1, p. 55-90, 2021.

CARDOSO, Ludimila Stival. **De Caliban a Próspero: a sociedade brasileira e a política externa da República (1889-1945)**. 2015. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. (org.). Política Indigenista no Século XIX. *In: História*

dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CASTRO, Rosângela Rodrigues de Oliveira. A importância do coco Hereni (babaçu) na cultura Javaé. *In: Documentação de saberes indígenas / Léia de Jesus Silva; André Marques do Nascimento; Elias Nazareno; José Pedro Machado (org.).* Goiânia: Imprensa Universitária, 2018.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. "**Terra indígena**": aspectos históricos da construção e aplicação de um conceito jurídico. São Paulo: História, v. 35, 2016.

COELHO, Mauro Cezar. **A História Indígena no Ensino de História: princípios, desafios e perspectivas.** *In: REIS et al (org.).* Boa Vista: Editora da UFRR, coleção história do tempo presente, v. 1, 2019.

DOSSE, François. **História do Estruturalismo.** São Paulo: Ensaio, v. 1, 1993.

ESCOBAR, Arturo. Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra. La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. *In: WALSH, Catherine. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* TOMO II. Ediciones Abya-Yala, Serie Pensamiento decolonial, 2017.

FELTRIN, Fábio de Souza; WITTMANN, Luisa Tombini. Nova História Indígena e Educação para a diversidade. **Protagonismo indígena na história.** Tubarão: Copiart, [Erechim, RS]: UFFS, 2016, p. 15-26.

FRANÇA, Flavio Antonio de Souza. **A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em História). ProfHistória.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOW, Peter. Da etnografia à História: “Introdução” e “Conclusão” de Of Mixed Blood: Kinship and History in Peruvian Amazônia. *In: Cadernos de campo,* São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. *In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (org.). Ações afirmativas:* políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-57.

GUAJAJARA, Sônia. Discurso realizado em 19 de abril de 2019, na Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York. **Maracá – Emergência Indígena.** Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). YouTube, 26 de ago. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9lARwM_0hkg&t=206s. Acesso em: 27 set. 2023.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro. n. 1, 1988.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos Cebrap,** v. 61, n. 3, p. 147-162, 2001.

HABER, Alejandro Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada. **Revista Chilena de Antropología**, v. 23, 2011.

HERBETTA, A. Nossa cara: O protagonismo indígena através das transformações na educação escolar. In: M. S. Pimentel da Silva, M. de L. Nazário, & E. M. Dunck-Cintra (org.), **Diversidade Cultural Indígena Brasileira e Reflexões no Contexto da Educação Básica**. Goiânia: CIRGRÁFICA, 2016. p. 161-175.

IOLLÓ JAVAÉ, S. A importância e a criação pirarucu para o povo Javaé. **Documentação de saberes indígenas**, Léia de Jesus Silva; Tânia Ferreira de Rezende; André Marques do Nascimento; Elias Nazareno (org.). Goiânia: Imprensa Universitária, v. 2, 2015.

IÒLÒ JAVAÉ, S. SABERES JAVAÉ. **Articulando e Construindo Saberes**. Goiânia, v. 1, n. 1, 2016. DOI: 10.5216/racs.v1i1.43012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/43012>. Acesso em: 03 fev. 2024.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Terra Indígena Alto Rio Negro**. Base de Dados sobre Terras Indígenas no Brasil. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4068>. Acesso em: 23 ago. 2024.

JAVAÉ, Dorival Idiau Javaé. Artesanato, armas tradicionais e cerâmica Javaé. **Documentação de saberes indígenas**. Léia de Jesus Silva; André Marques do Nascimento; Elias Nazareno; José Pedro Machado (org.). Goiânia: Imprensa Universitária, v. 4, 2018.

JAVAÉ, Manoel. De Boto Vellho à Inywebóhona, tempo de reflexão e conquista. **Documentação de saberes indígenas**. Léia de Jesus Silva; Tânia Ferreira de Rezende; André Marques do Nascimento; Elias Nazareno (org.). Goiânia: Imprensa Universitária, v. 2, 2015.

JAVAÉ, Marco Kalari. **A origem das músicas Javaé**. Elias Nazareno; José Pedro Machado (org.). Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, v. 9, 2017.

JAVAÉ, Ruruca. A organização do sistema de caça tradicional do povo Javaé. In: SILVA, Léia de Jesus; REZENDE, Tânia Ferreira; NAZARENO, Elias; NASCIMENTO, André Marques do (org.). **Documentação de Saberes Indígenas. Vol. II – Tapuia, Bèro Biawa Mahadu – Javaé e Karajá Xambioá**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2015. Gráfica Ufg.

JAVAÉ, Samuel Saburua. Hetohokÿ: a grande festa do Povo Javaé. **Coleção Conhecimentos Indígenas na UFG: Povo Indígena Berò Biawa Mahadu – Javaé / Elias Nazareno; José Pedro Machado (org.)**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, v. 9, 2017.

KARAJÁ, Izamar de Oliveira. Plantas medicinais Javaé. **Documentação de saberes indígenas**. Léia de Jesus Silva; André Marques do Nascimento; Elias Nazareno; José Pedro Machado (org.) Goiânia: Imprensa Universitária, v. 4, 2018.

KAYAPÓ, E.; BRITO, T. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. **Mneme - Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 38–68, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445>. Acesso em: 27 set. 2023.

KURISIRI JAVAÉ, A. Ciclo de vida da criança Javaé. **Articulando e Construindo Saberes**,

Goiânia, v. 1, n. 1, 2016. DOI: 10.5216/racs.v1i1.43013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/43013>. Acesso em: 20 mai. 2024.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Antropologia estrutural. Editora Cosac Naify, 2015.

LIMA, Antônio Carlos de S. **Sobre tutela e participação:** povos indígenas e formas de governo no Brasil. Séculos XX/XXI. Mana, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 425-457, 2015.

LIZ, Marcela de *et al.* **Saberes indígenas no ensino de história:** reflexões sobre a experiência dos educadores indígenas guarani da escola EEBI Wherá Tupã Poty Djá. 2022.

LUGÃO, Clara. “Tenho Séculos De Espera Nas Contas Da Minha Costela”: o clube da Esquina e os grupos étnicos. **Fonogramas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/19435/19435.PDF>. Acesso em: 26, set. 2023.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de**, v. 1, p. 221-228, 1995.

MONTEIRO, John M. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. *In*: NOVAES, Aداuto. (org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: FUNARTE/Companhia das Letras, 1999, p. 237-256.

MONTEIRO, Jonh M. **Tupis, Tapuias e Historiadores**. Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese (Curso de Livre Docência em Etnologia, Subárea História Indígena e do Indigenismo). IFHC – Unicamp. Campinas, 2001.

MORIN, Edgar *et al.* **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Cortez Editora, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 21-29, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MENDES, V. Hugo; DÍAS, J. M. Hernández. Educación, teoría poscolonial y perspectiva decolonial. **Resonancias en España y Portugal**. Ediciones Universidad de Salamanca. Aula, 28, 2022, p. 203-216.

NASCIMENTO, Patrícia Emanuelle. Narrativas Regionais e a Temática Indígena em Goiás: o indígena na memória goiana. **XXVIII Simpósio Nacional de História: Lugares dos Historiadores: velhos e novos desafios**. Florianópolis, p. 27-31, 2015.

NASCIMENTO, Patrícia Emanuelle. **Protagonismo indígena na capitania de Goiás e suas estratégias e atuações frente às políticas indigenistas no século XVIII**. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia, 2019.

NAVARRETE, Frederico, “Las fuentes indígenas más allá de la dicotomía entre historia y mito”. **Estudios de Cultura Náhuatl**. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Históricas, Ciudad de México, v. 30, 1999, p. 231-256.

NAZARENO, E. Interculturalidade e práticas pedagógicas contextualizadas: uma perspectiva de-colonial para a formação de professores/as indígenas. *In: Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia: out. 2013, p.113-131.

NAZARENO, Elias, MAGALHÃES, Sônia Maria de, e FREITAS, Marco Túlio Urzeda. 2019. Interculturalidade Crítica, Transdisciplinaridade e Decolonialidade Na Formação De Professores Indígenas Do Povo Berò Biawa Mahadu/Javaé: Análise De Práticas Pedagógicas Contextualizadas Em Um Curso De Educação Intercultural Indígena. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science** 8 (3), 490-508 Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.21664/2238-8869.2019v8i3.p490-508>. Acesso em: 10 jul. 2024.

NAZARENO, E.; CARDOSO, L. S. Crítica do Dualismo Ontológico Racionalista Ocidental a partir da Decolonialidade e da Enación. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, Brasil, v. 23, n. 3, p. 245–254, 2014. DOI: 10.18224/frag.v23i3.2948. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/2948>. Acesso em: 4 mai. 2024.

NAZARENO, Elias. História, tempo e lugar entre o povo indígena Bero Biawa Mahãdu (Javaé): a partir da interculturalidade crítica, da decolonialidade e do enfoque enactivo. **Direitos humanos e pluriversalidade: conexões temáticas**, v. 1, p. 85-118, 2017.

NAZARENO, E.; ARAÚJO, O. C. G. Reflexões em torno do tema contextual “Etnicidade e diversidade cultural”. **Revista Articulando e construindo saberes**. Goiânia: v. 2, n. 1, 2017.

NAZARENO, E. História, tempo e lugar entre o povo indígena Bero Biawa Mahãdu (Javaé): a partir da interculturalidade crítica, da decolonialidade e do enfoque enactivo. *In: OLIVEIRA, M. J. (org.). Direitos humanos e pluriversalidade: conexões temáticas*. 1. ed. Curitiba: Editora Prismas Ltda, 2017. p. 85-118.

NAZARENO, E.; ARAÚJO, O. História e diversidade cultural indígena na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). **Revista Temporis[ação]** (ISSN 2317-5516), v. 18, n. 1, p. 35-60, 4 jul. 2018.

NAZARENO, E. Tempo, lugar e corpo: produção de conhecimentos desde a experiência no Curso de Educação Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás – UFG. *In: Formação e aprendizagem: caminhos e desafios a pesquisa em Educação Histórica e Ensino de História*. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Maria da Conceição Silva e Marlene Cainelli (org.), 2019.

NAZARENO, Elias; ARAUJO, O. C. G.; PEREIRA, T. M. G. Tempo, lugar e interculturalidade na perspectiva dos estudantes indígenas do curso de educação intercultural da UFG. **Espaço Ameríndio** (UFRGS), v. 13, p. 87-113, 2019.

NAZARENO, Elias; SILVA, Luciana Leite da. História do povo Javaé: saúde, doenças e espiritualidade. *In: História da saúde e das doenças*. Escritas contemporâneas. Goiânia: Cegraf-UFG, maio 2022.

NAZARENO, Elias; MENESES, Maria Paula. 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, n. 3, p. 125-155, 2023.

NAZARENO, Elias; ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves; GEMINIANO, Rilane Silva Reverdito. Complementaridade, Resistência E Protagonismo No Tema Contextual Percepção Cultural Do Ambiente (2018). *Revista Territorial*, Cidade de Goiás, v. 12, n.012, p. 52-73, 2023.

NAZARENO, E. (2017). PIBID-diversidade: construção de bases epistemológicas na formação de professores indígenas (PIBID-diversity: construction of epistemological bases in the formation of indigenous teachers). *Crítica Educativa*, 3(2), 493–506. Disponível em: <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.155>. Acesso em: 10 jul. 2024.

NASCIMENTO, Patrícia Emanuelle. **Protagonismo indígena na capitania de Goiás e suas estratégias e atuações frente às políticas indigenistas no século XVIII**. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia, 2019.

NAZARENO, Elias; MAGALHÃES, Sônia Maria de; e FREITAS, Marco Túlio Urzeda. 2019. “Interculturalidade Crítica, Transdisciplinaridade e Decolonialidade Na Formação De Professores Indígenas Do Povo Berò Biawa Mahadu/Javaé: Análise De Práticas Pedagógicas Contextualizadas Em Um Curso De Educação Intercultural Indígena”. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science* 8 (3), 490-508 Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.21664/2238-8869.2019v8i3.p490-508>. Acesso em: 10 jul. 2024.

NÚCLEO TAKINAHAKÿ DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA. **Projeto Pedagógico de Curso**. Licenciatura em Educação Intercultural. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2019.

NÚCLEO TAKINAHAKÿ DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA. **Estrutura do Curso**. Licenciatura em Educação Intercultural. Universidade Federal de Goiás. Goiânia. Disponível em: <https://intercultural.letas.ufg.br/p/24602-estrutura-do-curso>. Acesso em: 24 de set. 2023.

NUNES, Leandro Nepomuceno. **Por uma História Originária: Povos Indígenas e Ensino de História**. 2020. Dissertação. (Mestrado Profissional em História - ProfHistória).

PALACÍN, Luís. Uma amnésia coletiva: a ausência do índio na memória goiana. *Ciências Humanas em Revista*. Goiânia: UFG, v. 3, n. 12, p. 59-70, 1992.

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

PIN, André Egidio. **História do povo Javaé (Iny) e sua relação com as políticas indigenistas: da colonização ao Estado brasileiro (1775-1960)**. 2014.

PIMENTEL, DA SILVA; DO SOCORRO, Maria. **Impactos da educação na vitalidade do patrimônio epistêmico Iny**. Goiânia: Kelps, v. 1, 2015.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **Possíveis caminhos para a autonomia da educação escolar indígena**. In: Maria do Socorro Pimentel da Silva, Maria de Lurdes Nazário, Ema Marta Dunk – Cintra (org.). - Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. A pedagogia da retomada: decolonização de saberes. **Articulando e Construindo Saberes**, v. 2, nº 1, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/racs.v2i1.49013>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PIMENTEL DA SILVA, M. do S. A PEDAGOGIA DA RETOMADA: Decolonização de saberes. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 2, n. 1, 2017. DOI: 10.5216/racs.v2i1.49013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/49013>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PORTELLI, A. A Filosofia e os Fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, v. 1, n. 2, 1996.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONÍLIA, Heraclio (Orgs.). **Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas**. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1992.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: **Ensayos en torno a la colonialidad del poder**. Compilado por Walter D. Mignolo. 1ª ed.. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2019

RAPPAPORT, Joanne. MÁS ALLÁ DE LA ESCRITURA: la epistemología de la etnografía en colaboración. **Revista Colombiana de Antropología**, v. 43, enero-diciembre 2007, p. 197-229.

RAMOS, Gabriela Camargo; RIBEIRO, José Pedro Machado. O sistema de numeração Javaé: a etnomatemática na (re) construção da escola indígena. **Educação Matemática em Revista**, v. 23, n. 60, p. 126-138, 2018.

ROCHA, Leandro Mendes. A História dos Índios em Goiás. In: **Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica**. DA SILVA, Maria do Socorro Pimentel; DE LURDES NAZÁRIO, Maria; DUNCK-CINTRA, Ema Marta (org.). Goiânia, Editora Espaço Acadêmico, 2016. (Série Educação; 1).

RODRIGUES, P. M. **A caminhada de Tanÿxiwè: Uma teoria Javaé da História**. 2008. Tese (PhD) – Universidade de Chicago, Chicago, 2008.

ROSÁRIO TAPUIO, Lázaro Lopes do. A importância do rio Javaés para o povo Javaé. In: REZENDE, Tânia Ferreira; NAZARENO, Elias; FREITAS, Marco Túlio Urzêda de (org.). **A importância do rio Javaés para o povo Javaé**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária UFG, 2012.

ROVAI, Marta. Publicizar sem simplificar: o historiador como mediador ético. **História Pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, p. 185-196, 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Diretrizes Pedagógicas Seduc-GO 2024**. Goiânia: Seduc-GO, 2024. Disponível em: <file:///C:/Users/samsung/Desktop/Corre%C3%A7%C3%B5es%20Mestrado/DiretrizesPedagogicasSeduc2024-1.pdf>. Acesso em: 24 out. 2024.

SILVA, Edson. Povos Indígenas e o Ensino: Reflexões e Questionamentos às Práticas Pedagógicas. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 23, n.2, p. 089-105, jul/dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, Luciana Leite da. **Noções de passado, presente e futuro entre crianças indígenas (Javaé) e crianças não indígenas** (Colégio Claretiano Coração de Maria). 2014.

SILVA, Luciana Leite da. **Aprendizagem Histórica intercultural a partir dos contextos educacionais indígenas e não indígenas**. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia, 2019.

SILVA Claudia Zapata. El giro decolonial. Consideraciones críticas desde América Latina. **Pléyade 21**. Online ISSN 0719-3696, ISSN 0718-655X, enero-junio (2018) p. 49-7.

SILVA, Vanessa Nascimento; RIBEIRO, José Pedro Machado. Um olhar etnomatemático sobre os Projetos Extraescolares do Curso de Educação Intercultural. **Encontro Goiano de Educação Matemática**, v. 6, n. 6, p. 703-711, 2017.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples**. Zed Books Ltd, London & New York, 2008.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

TEKUALA JAVAÉ, H.; W. JAVAÉ, W.; JAVAÉ, R.; FILHO TEXIBÀ JAVAÉ, V. Contextualização do ciclo de vida Javaé. Complexidade e sabedoria Iny/Javaé. **Articulando e Construindo Saberes**. Goiânia: v. 1, n. 1, 2016. DOI: 10.5216/racs.v1i1.43009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/43009>. Acesso em: 15 maio. 2024.

TEWAXI JAVAÉ, Ricardo. **A importância do coco Hereni (babaçu) na cultura Javaé**. Documentação de saberes indígenas / Léia de Jesus Silva; André Marques do Nascimento; Elias Nazareno; José Pedro Machado (org.). Goiânia: Imprensa Universitária, v. 4, 2018.

TEWAXI JAVAÉ, Ricardo. **Nas águas do rio Javaés**. Histórias, cosmologia e meio ambiente. (Dissertação) 2019.

TÈWAXI JAVAÉ, R.; DE MENDONÇA RODRIGUES, P. . Navegando pelo Rio Javaés:: uma apreciação a dois sobre a toponímia histórica javaé. **Hawò**, Goiânia, v. 1, p. 1–43, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/hawo/article/view/63827>. Acesso em: 29 ago. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. XIX, n. 48, 2007, p. 25-35.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. *In*: WALSH, Catherine. **Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. TOMO II. Ediciones Abya-Yala, Serie Pensamiento decolonial, 2017.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. *In*: WALSH, Catherine. **Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. TOMO II. Ediciones Abya-Yala, Serie Pensamiento decolonial, 2017.

WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 83-83, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**. 2019, v. 05, n. 1, jan./jul., p. 6-39.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista da Faculdade de Direito de Pelotas**. Pelotas, Universidade Federal de Pelotas, v. 05, n. 1, jan.-jul., 2019.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. *In*: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002. p. 171-206.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Reprodução de aula pública: os involuntários da pátria. **Aracê—direitos humanos em revista**, v. 4, n. 5, p. 187-193, 2017. Disponível em: <https://arace.emnuvens.com.br/arace/article/view/140>. Acesso em: 01 dez. 2023.

ANEXO - LETRA MÚSICA “E DAÍ”

Compositores: Milton Silva Campos Do Nascimento / Ruy Alexandre Guerra Coelho Pereira

Tenho nos olhos quimeras
 Com brilho de trinta velas
 Do sexo pulam sementes
 Explodindo locomotivas
 Tenho os intestinos roucos
 Num rosário de lombrigas
 Os meus músculos (os meus músculos) são poucos (são poucos)
 Pra essa rede de intrigas
 Meus gritos afro-latidos
 Implodem, rasgam, esganam
 E nos meus dedos dormidos
 A lua das unhas ganem
 E daí? E daí? E daí?
 E daí? E daí? E daí?
 E daí? E daí?
 E daí
 Meu sangue de mangue sujo
 Sobe a custo, a contragosto
 E tudo aquilo que fujo
 Tirou prêmio, aval e posto
 Entre hinos e chicanas
 Entre dentes, entre dedos
 No meio destas bananas
 Os meus ódios e os meus medos
 E daí? E daí?
 E daí? E daí?
 E daí?
 E daí? E daí?
 E daí? E daí? E daí? E daí?
 E daí? E daí? E daí?
 E daí?
 Iguarias na baixela
 Vinhos finos nesse odre
 E nessa dor que me pela
 Só meu ódio não é podre
 Tenho séculos de espera (espera)
 Nas contas da minha costela (nas contas da minha costela)
 Tenho nos olhos quimeras
 Com brilho de trinta velas (com brilho de trinta velas)
 E daí? E daí? E daí?
 E daí? E daí? E daí?

E daí? E daí?

E daí? E daí?

E daí? E daí?

E daí? E daí?

E daí?

E daí? E daí? E daí? E daí?

E daí? E daí?