



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

Elias Nazareno ¹
Sônia Maria de Magalhães ²
Marco Túlio Urzeda Freitas ³

RESUMO

O Curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás foi criado em 2007 e tem por objetivo fundamental a formação de professores indígenas de 25 povos indígenas que atuam nas escolas de seus territórios nas regiões Araguaia-Tocantins e Xingu. Os princípios pedagógicos do curso são a interculturalidade crítica e a transdisciplinaridade, pensados a partir de uma perspectiva decolonial e como potencializadores para a emergência de novas bases epistemológicas que contribuam na construção de matrizes curriculares interculturais e interepistêmicas para as escolas indígenas. Este estudo procura perceber as possibilidades da emergência e afirmação dos conhecimentos indígenas, por meio de novas práticas pedagógicas contextualizadas utilizadas por alunos do povo Javaé ao longo do estágio no Curso de Educação Intercultural.

Palavras-Chave: Educação Escolar Indígena; Interculturalidade Epistêmica; Decolonialidade.

¹ Doutorado em Sociologia pela Universidad de Barcelona, UB, Espanha. Professor na Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil. eliasna@hotmail.com

² Doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. Professora na Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil. soniademagalhaes@yahoo.com.br

³ Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil. marcotulio cultura@gmail.com

Elias Nazareno; Sônia Maria de Magalhães; Marco Túlio Urzeda Freitas

Depois de anos de negociações entre lideranças povos indígenas e professores universitários e tendo por base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil 1996) ratificando a Educação Escolar Indígena bilíngue e intercultural, no ano de 2007, foi iniciado na Universidade Federal de Goiás – UFG, o Curso de Educação Intercultural Indígena (doravante CEII) para a formação de professores indígenas que trabalham nas escolas de suas aldeias. O Curso atende, sobretudo, a região Araguaia-Tocantins e aos povos no Xingu, envolvendo os estados de Goiás, Maranhão, Mato Grosso e Tocantins. Participam do Curso os povos: Apinajé, Bororo, Canela, Gavião, Guajajara, Guarani, Javaé, Juruna, Kalapalo, Kamaiurá, Karajá, Krahô, Krikati, Kuikuro, Mehinaku, Mentukitire, Tapirapé, Tapuia, Timbira, Xacriabá⁴, Xambioá, Xavante, Xerente, Yawalapiti e Waurá⁵. A Figura 01 representa a situação jurídico-administrativa das terras indígenas brasileiras, ele possibilita uma noção do território atendido pelo CEII que envolve os estados de Goiás, Maranhão, Mato Grosso e Tocantins.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, a opção por esta região ocorreu em virtude das semelhanças em termos linguísticos, a maioria dos povos indígenas pertenciam quando da criação do Curso, ao tronco linguístico Macro-Jê, com exceção dos Tapirapé e Guaranis, e a semelhança em termos históricos relacionadas ao contato com a sociedade envolvente (PPP 2014, p. 8). O Curso tem como eixos de sustentação a Diversidade e a Sustentabilidade, “definidos com base na realidade das sociedades indígenas, no reconhecimento da diferença étnica, na situação em que cada comunidade vive e no seu relacionamento com outros povos.” (PPP 2014, p. 11). O objetivo geral do Curso é o de formar professores indígenas em Educação Intercultural, para lecionar nas escolas indígenas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, “com vistas a atender à demanda das comunidades indígenas no que toca à formação superior de seus professores, nas áreas de concentração de CIÊNCIAS da LINGUAGEM, CIÊNCIAS da NATUREZA e CIÊNCIAS da CULTURA” (PPP 2014, p 12).

Até o final de 2017 foram graduados 203 discentes, dos povos Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Guarani, Apinaje, Krahô, Xerente, Xavante, Tapirapé, Krikati, Guajajara, Gavião, Tapuia. Como uma das políticas de egressos do CEII foi criado em novembro de 2012 o Curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: Gestão Pedagógica, para os discentes que concluíram o curso

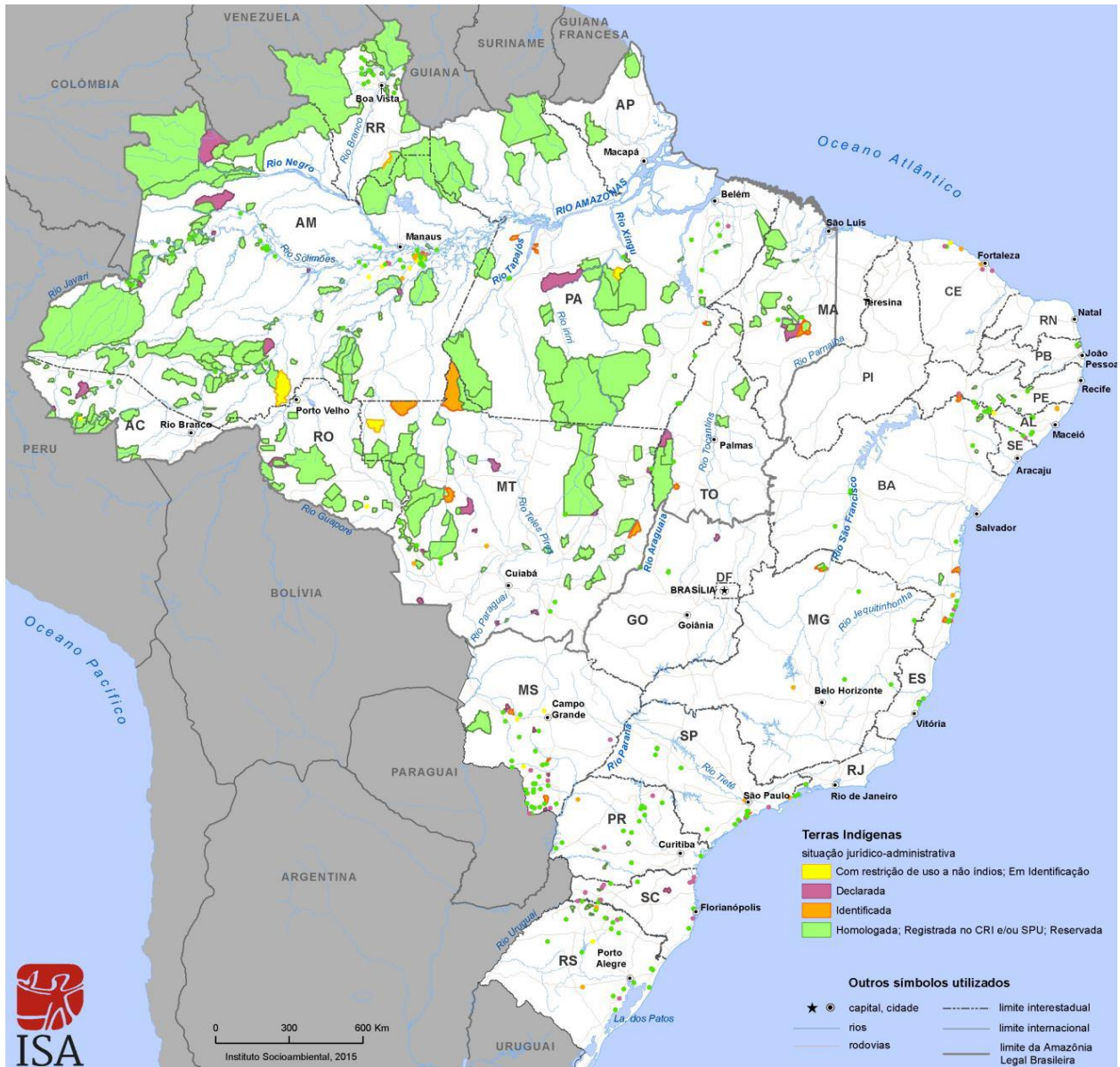
⁴ O povo indígena Xacriabá habita em Minas Gerais, entretanto uma de suas famílias juntou-se ao povo indígena Xerente no estado do Tocantins para tentar recuperar sua língua, pois a língua falada pelos Xerente é bastante similar à língua dos Xacriabá.

⁵ As grafias dos nomes dos Grupos Indígenas estão expressas no singular, de acordo com a “Convenção para Grafia dos Nomes Tribais aprovada pela I Reunião Brasileira de Antropologia” (Melatti 1954).

Elias Nazareno; Sônia Maria de Magalhães; Marco Túlio Urzeda Freitas

de Educação Intercultural. Vale destacar que o Curso conta ainda com dois programas financiados pela Capes e pelo MEC, o Pibid diversidade que existe no curso desde 2012 e que somava até março de 2018 198 bolsistas (Nazareno 2017) e com o projeto Saberes Indígenas na Escola.

Figura 01. Terras indígenas brasileiras.



Fonte: Instituto Sócio Ambiental – ISA⁶.

Um dos grandes desafios do Curso tem sido encontrar caminhos para construção de uma Educação Escolar Indígena diferenciada na qual o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de educação intercultural e as matrizes curriculares das escolas indígenas representem o contexto em que vive cada

⁶ Disponível em <http://pib.socioambiental.org/pt/c/terras-indigenas/demarcacoes/localizacao-e-extensao-das-tis>. Acessado em 04/02/2018.

Elias Nazareno; Sônia Maria de Magalhães; Marco Túlio Urzeda Freitas

um dos povos indígenas, em termos epistêmicos, políticos e societários. Ao longo dos 11 anos do Curso, vem sendo realizado um vigoroso processo de construção de novas bases epistemológicas por meio da renovação das matrizes curriculares das escolas indígenas, procurando romper com a perspectiva disciplinar e monocultural de origens eminentemente ocidental.

Desse modo, durante o Curso os discentes são instigados constantemente a valorizar e a inserir seus próprios conhecimentos e os conhecimentos de seu povo na prática docente nas escolas indígenas onde atuam. Grande parte da nossa aprendizagem como professores do CEII tem sido construída no trabalho de orientação do estágio pedagógico, que faz parte da matriz específica do Curso. Nos dois primeiros anos do Curso, os discentes seguem o fluxo da matriz básica. Os conteúdos a serem estudados na Matriz de Formação Básica do Professor Indígena têm como proposta subsidiar a produção de material didático, construção de metodologias de ensino, definição do tipo de ensino a ser implementado, a adoção de políticas linguísticas, a realização de pesquisa e de programas alternativos econômicos e a construção de projetos pedagógicos contemplando a as experiências dos povos indígenas. Fazem parte da composição da Matriz Básica: “Estudos em Terras Indígenas”; “Projeto de Pesquisa”; “Introdução à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”; e “Prática como Componente Curricular (PCC)”. Também compõem a Matriz Básica os seguintes Temas Contextuais: “Natureza, Homem e Meio Ambiente”; “Território e Terras Indígenas”; “Cultura e Trabalho”; “Línguas Indígenas e o Português Brasileiro I”; “Línguas Indígenas e o Português Brasileiro II”; “Meio-Ambiente: Ecologia do Cerrado”; “Cultura e Comércio”; “Educação Bilíngue e Intercultural”; e “Esporte e Lazer” (PPP 2014, p. 35). Nos três últimos anos, os discentes tiveram a oportunidade de se especializar em uma das três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Linguagem, Ciências da Cultura ou Ciências da Natureza. É a partir desse momento iniciaram as atividades do estágio.

Entre 2016 e 2018 começou uma ampla discussão no interior do CEII para reformulação e atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). As três áreas que compõem o Curso realizaram estudos bastante aprofundados sobre o alcance dos temas contextuais até então existentes e sugeriram a fusão de alguns deles e implementação de outros. Assim, foram incluídos, por exemplo, temas contextuais na matriz básica Processos de Territorialização e Sustentabilidade e na matriz específica das ciências cultura o tema contextual Cosmologia e Transdisciplinaridade.

Elias Nazareno; Sônia Maria de Magalhães; Marco Túlio Urzeda Freitas

Ao basear-se nos princípios da interculturalidade, transdisciplinaridade⁷ e na educação *bílingue* intercultural⁸, o estágio pedagógico do CEII objetiva possibilitar a produção contextualizada dos conhecimentos ocidental ou indígena, por meio de novas práticas pedagógicas que desconstruam as fronteiras arbitrariamente construídas por meio das disciplinas, favorecendo a criação de novas bases epistemológicas, incentivando a sua produção pelos próprios professores indígenas em colaboração com os discentes e com os povos indígenas. Durante o estágio os discentes indígenas são orientados pelos Comitês Orientadores, cada povo indígena tem um Comitê Orientador, a trabalhar nas escolas indígenas por meio da escolha de temas interculturais.

A cada semestre os discentes indígenas escolhem um tema contextual, como por exemplo, pintura corporal, alimentação indígena, medicina indígena e fazem uma pesquisa com a comunidade, pajés e anciãos dedicando de três até cinco aulas para cada tema por semestre. A opção pelos temas contextuais é parte de uma estratégia teórica e metodológica com o objetivo fundamental de evitar estruturas curriculares que tenham por base as disciplinas. Por meio dos temas contextuais existe a possibilidade de que os conhecimentos, ocidental e indígena, coexistam sem que ocorra hierarquização, mas muito mais uma relação de complementaridade. A experiência na orientação do estágio supervisionado tem demonstrado que, por meio deste tipo de metodologia, o nível de envolvimento dos professores, dos discentes e da comunidade tem sido muito maior. Quando um discente escolhe um tema contextual para discutir em sala de aula, por exemplo, caça e pesca tradicional, deve realizar uma pesquisa junto aos anciãos que colaboram por meio de seus conhecimentos no conteúdo, na organização e na execução das aulas.

De acordo com as orientações recebidas dos Comitês Orientadores⁹, os discentes devem registrar em um caderno recebido assim que entram na matriz específica do CEII o planejamento das aulas que serão ministradas. Neste sentido, as aulas devem ser previamente planejadas e registradas no caderno de estágio de cada um dos discentes, no qual deverá constar também a justificativa acerca da escolha do tema, os objetivos, a metodologia, o material didático utilizado, os resultados e as reflexões

⁷ Segundo Basarab Nicolescu (2000, p. 11) “A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”.

⁸ De acordo com Fleury (2003, p. 21), as propostas de estudo intercultural surgiram principalmente a partir da emergência das identidades indígenas buscando defender seus direitos, como é o caso do Movimento Zapatista no México e as revoltas indígenas no Equador, na Bolívia, no Chile, na Colômbia e no Brasil reclamando a posse dos territórios que habitam ancestralmente, assim como o direito de revalorização de suas línguas e culturas por meio de programas educativos adequados.

⁹ Os Comitês são constituídos por docentes do Curso de Educação Intercultural e pelos discentes indígenas. Cada povo indígena conta com um Comitê Orientador. Suas atribuições fundamentais são a orientação de Estágio e orientação dos Projetos Extraescolares.

acerca das aulas realizadas¹⁰. Em geral, por semestre o discente escolhe um tema contextual com o qual deseja discutir na escola indígena de sua aldeia. O número de aulas varia entre 3 e 5 aulas por tema.

Neste artigo, compartilhamos algumas reflexões acerca da nossa experiência como professores e orientadores de estágio dos discentes do Comitê Javaé. Buscamos evidenciar como as práticas de estágio do CEII articulam-se com as perspectivas decoloniais¹¹ de produção de conhecimentos e ao acúmulo de experiências que o Comitê Javaé e os demais comitês tiveram ao longo dos últimos anos. Existe significativa produção de trabalhos acadêmicos entre teses, dissertações de mestrado, livros, capítulos de livros e artigos científicos publicados nos últimos anos a partir das experiências no curso de CEII da UFG, que tratam e dão suporte teórico e metodológico a estas novas metodologias, Dentre estes pode-se destacar: Nascimento (2012) - *Português intercultural [manuscrito]: Fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural*; Pin (2014) - *História da educação do povo Javaé: do período colonial à República*; Pimentel da Silva e Borges (2012) - *Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural*; Pimentel da Silva e Borges (2013) - *Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos*. Herbetta (2018) - *Novas Práticas Pedagógicas: considerações sobre transformações escolares a partir da atuação de docentes indígenas do Núcleo Takinahakỹ*. Os projetos extraescolares dos egressos do curso entre os anos de 2007 e 2010 foram publicados nos 10 Volumes da Coleção *Documentação dos Saberes Indígenas*. (Nazareno et al. 2017; Nazareno & Dias 2017; Silva et al. 2017)

No decorrer do texto, nos baseamos nas reflexões de três alunos-professores do povo Javaé¹² para evidenciar como os seus conhecimentos, mesmo estando submergidos e submetidos às coerções do projeto colonial, são elaborados a partir de uma complexa trama envolvendo imposição, necessidade, apropriação e resistência (Oliveira & Pinto 2011) percebidas por meio de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a decolonialidade se expressa por intermédio de um contínuo de relações interculturais nas quais as imposições de ordem política e epistêmica representam apenas um dos

¹⁰ Informações acerca da Estrutura do Curso ver em: <http://intercultural.letras.ufg.br/pages/21070-estrutura-do-curso#1>.

¹¹ Para Walsh (2010b, p. 93), “[s]uprimir o “s” e nomear decolonial ou de-colonial não é promover um anglicismo. Pelo contrário, é marcar uma distinção com o significado em castelhano do “des”. Não pretendemos simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial, ou seja, passar de um momento colonial a outro não colonial, como se fosse possível apagar a existência dos padrões e de suas marcas. A intenção, melhor dito, é assinalar e provocar um posicionamento – uma postura e atitude contínua – de transgredir, intervir, in-surgir e incidir. O de-colonial denota, então, um caminho de luta contínuo no qual podemos identificar, visibilizar e alentar “lugares” de exterioridade e construções alternativas”.

¹² Os Javaé vivem entre os rios Araguaia e Javaés na Ilha do Bananal, no estado do Tocantins, e se autodenominam Bero Biawa ou Itya Mahadu, o que significa em sua língua, o Iny rubé, Amigos do Rio e o Povo do Meio respectivamente. Para vários autores (Toral 1992; Rocha 1998) os Javaé seriam um subgrupo dos Karajá, entretanto outros estudos mais recentes evidenciaram que os Javaé, mesmo com todas as semelhanças em relação aos Karajá, tais como a língua e os rituais, têm uma trajetória de constituição como povo indígena com características próprias, que remonta um período anterior ao início do processo de colonização na região Centro-Oeste no século XVII. Conferir em Rodrigues (1993; 2007; 2008a; 2008b).

aspectos de tais relações, que são muito mais amplas e complexas, ocorrendo continuamente transformações em relação aos significados e alcances.

O texto está dividido em quatro seções. Na primeira, apresentamos um breve panorama sobre o multiculturalismo e a interculturalidade. Na segunda, descrevemos os procedimentos metodológicos do estudo. Na terceira, apresentamos uma análise de textos reflexivos de estágio e planos de aula dos participantes. E, por fim, tecemos algumas considerações acerca da insurgência de vozes e conhecimentos nas práticas pedagógicas de estágio do CEII.

CONTEXTUALIZANDO O MULTICULTURALISMO E A INTERCULTURALIDADE

Fortalecido pelas reformas constitucionais¹³ ocorridas por quase toda a América Latina na década de 1980, o *multiculturalismo*¹⁴ passou a ser percebido como possibilidade para o reconhecimento da diversidade cultural, pressupondo, no entanto, a existência de uma cultura central que opera como uma espécie de *panóptico multicultural* (Araújo & Nazareno 2013). A imagem dessa *cultura central* estabelecendo limitações à afirmação das diferenças das culturas consideradas inferiores, reforçando, por conseguinte, a colonialidade do poder e do saber¹⁵. No entanto, postulava-se que a afirmação das diferenças representa uma possibilidade de afirmação de identidades subalternizadas, significando os diversos conhecimentos que foram violentamente silenciados ao longo do processo de colonização. Foi nesse sentido que Santos (2009, p. 236) recomendou a construção de uma identidade pós-colonial como forma de trazer esses conhecimentos silenciados das margens aos centros:

A identidade pós-colonial, ao romper com a distinção clara entre a identidade do colonizador e a identidade do colonizado, tem de ser construída para o centro hegemônico, a partir das margens das representações e por meio de um movimento que vai das margens para o centro. (Santos 2009, p. 236)

Como se percebe, a *identidade pós-colonial* se contrapõe ao projeto homogeneizador de uma *modernidade monotópica*, baseada em um multiculturalismo autoritário que reflete seu caráter unidimensional, monológico e logocêntrico. O multiculturalismo apresenta-se como a possibilidade do

¹³ Nas palavras de Guimarães (2006, p. 273), essas constituições “submergiram o ideal fundador de nações mestiças e culturalmente homogêneas, vistas como produto da miscigenação biológica e cultural entre europeus, indígenas americanos e africanos, ideal cuidadosa e trabalhosamente gestado desde as guerras de independência do século XIX”.

¹⁴ O multiculturalismo é polissêmico e existem acerca do tema diversas abordagens, algumas propõem uma perspectiva de que se trata de ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, questionando a própria construção das diferenças, e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos percebidos como diferentes no seio das sociedades desiguais e excludentes (Grant 2000; McLaren 2000; Canen 1999, Canen 2001; Canen & Grant 1999; Canen & Moreira 2001).

¹⁵ Segundo Quijano (2002, p. 1), *colonialidade do poder* “é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder: a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de ‘raça’. Essa ideia e a classificação social baseada nela foram originadas há 500 anos junto com a América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial imposta a todo o planeta pelo colonialismo europeu”.

reconhecimento da diversidade cultural. Entretanto, pressupõe a existência de uma cultura central que estabelece limitações às afirmações das diferenças de outras culturas consideradas inferiores, reforçando assim a colonialidade do saber. Se, como afirma a perspectiva decolonial, a *colonialidade* é parte constitutiva da modernidade (Mignolo 2010; Walsh 2010a), pode-se indagar até que ponto os conhecimentos outros não são, do mesmo modo, parte constitutiva dos conhecimentos ocidentais. Dessa forma, apresentam-se novas possibilidades para desconstruir a ideia homogeneizadora de um mundo no qual impera um conhecimento legitimado pelo pensamento hegemônico ocidental, conhecimento esse que, por contar com a chancela do que possivelmente seria verdadeiramente científico, é visto como o mais contemporâneo em relação a outros conhecimentos atrelados ao passado, como afirmou em sua época o próprio Hegel (2005)¹⁶.

Neste ponto, cabe-nos, então, questionar: como a adoção de novas práticas pedagógicas nas escolas indígenas pode contribuir para a decolonialidade do conhecimento?

As portas de entrada ou de saída para essas possibilidades outras vêm sendo evidenciadas pela *interculturalidade*, ao estabelecer uma tensão entre centro e periferia, sugerindo uma ruptura com a perspectiva epistemológica ocidental, criando espaços pluriépistemológicos e trazendo à superfície formas de conhecimento que foram historicamente negligenciadas e subalternizadas (Mignolo 2008). Considerando que a educação é o campo no qual a presença do multiculturalismo se manifesta como resultado do embate entre as monoculturas hegemônicas e as aspirações de interculturalidade (Santos 2008), torna-se necessário compreendê-la como palco dos embates entre distintas posições políticas e de compreensão do mundo. Além disso, foi por meio da Educação Escolar Indígena, sobretudo na América Latina, que a perspectiva intercultural se consolidou como um campo de estudos inovador: ao reivindicar uma educação diferenciada para os povos indígenas, incitou o levantamento de outras questões pertinentes a esses povos.

Nesse sentido, a *interculturalidade* possui um caráter marcadamente político, visando resgatar a voz e a dignidade dos povos indígenas. Possui, ainda, *relevância epistemológica*, procurando demonstrar como os conhecimentos indígenas podem e devem ser trazidos à tona em razão de sua pertinência observada no cotidiano de cada povo indígena. Entretanto, não se trata de trazer esses conhecimentos à

¹⁶ George Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) filósofo alemão vinculado ao movimento que ficou conhecido como idealismo alemão. Sua filosofia é considerada por muitos como a filosofia moderna por excelência. Para Habermas (2002, p. 8), “Hegel foi o primeiro filósofo que desenvolveu um conceito claro de modernidade”. Hegel (2005, p. 444) afirma em sua Introdução à História da Filosofia, “A genuína e própria filosofia começa no ocidente. Só no Ocidente se ergue a liberdade da autoconsciência, desaparece a consciência natural e o espírito desce dentro de si próprio. No esplendor do oriente desaparece o indivíduo; só no Ocidente a luz se torna a lâmpada do pensamento que se ilumina a si própria, criando por si o mundo”

Elias Nazareno; Sônia Maria de Magalhães; Marco Túlio Urzeda Freitas

superfície em uma perspectiva hierarquizante que reforce a subalternidade, mas em condições que apontem para a construção e o pleno reconhecimento de espaços pluriepistemológicos, entendidos aqui como sendo o resultado de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos.

O fortalecimento das culturas e da autonomia dos povos indígenas parece manter uma estreita relação com o uso de suas línguas maternas como fonte de conhecimento: ao revelar a imensidão de possibilidades contidas em suas línguas maternas, os povos indígenas percebem e reconstróem, por meio do fortalecimento ou da recuperação de suas línguas, os seus próprios conhecimentos e culturas. Remetendo-se às reflexões de Gayatri C. Spivak, que confere à língua o poder de desconstruir a subalternidade do (sujeito) colonizado, Santos (2008, p. 235) afirmou: “Dado que a condição do subalterno é o silêncio, a fala é a subversão da subalternidade. Tornar possível esta fala exige, porém, um trabalho político que vai além da discursividade acadêmica”. Em outras palavras, o uso da língua materna cria um espaço de relação dialógica em que relações hierárquicas são minimamente visualizadas. Percebe-se, assim, que um dos principais objetivos da *educação bilíngue intercultural* é buscar, por meio de uma *crítica discursiva e de-colonial*, as possíveis falácias presentes no discurso ocidental. Mas, como detectar, na prática discursiva do indígena, as indelévels relações de poder às quais esteve e está submetido?

Para tentar responder a essa pergunta, é necessário, antes de qualquer coisa, ouvir os indígenas, a partir de uma perspectiva metodológica decolonial que procure evitar, por exemplo, as definições, que, para Mignolo (2008, p. 247).

La definición presupone la determinación de algo, de un objeto, y el control de la definición por el enunciante. La ciencia, en sus variedades naturales y sociales, es una forma de hacer orientada al objeto y no al sujeto, al enunciado y no a la enunciación. La opción de-colonial se vuelca hacia el sujeto enunciante; se desprende de la fe en que el conocimiento válido es aquel que se sujeta a las normas disciplinarias, esto es, al conocimiento por gestión empresarial mediante las reglas impuestas por el grupo de seres humanos que aceptan jugar ese juego¹⁷

Deste modo, pretende-se por meio da interculturalidade crítica e da transdisciplinaridade, aproximar os diferentes conhecimentos que compõem as matrizes curriculares com um nível mais elevado de autonomia e empoderamento dos conhecimentos indígenas.

¹⁷ A definição pressupõe a determinação de algo, de um objeto, e o controle da definição pelo enunciante. A ciência, em suas variedades naturais e sociais, é uma forma de fazer orientada ao objeto e não ao sujeito, ao enunciado e não à enunciação. A opção de-colonial se volta até o sujeito enunciante; se desprende da fé em que o conhecimento válido é aquele que se sujeita às normas disciplinarias, isto é, ao conhecimento por gestão empresarial mediante as regras impostas pelo grupo de seres humanos que aceitam jogar este jogo (tradução nossa) (Mignolo 2008, p. 247)

O ESTUDO

Esta pesquisa configurou-se como um estudo qualitativo, pois o objetivo foi analisar as reflexões dos participantes com base nas interpretações que deram à situação pesquisada. Caracterizando-se, ainda, como uma pesquisa decolonial, visto que concebeu a pesquisa como um ato marcadamente político e de justiça social, pretendendo evidenciar vozes e conhecimentos ocultados pelo projeto colonial (Smith 1999). Desse modo, situamos o nosso estudo no oitavo momento da pesquisa qualitativa, que, segundo Denzin e Lincoln (2008, p. 4), é o momento em que as Ciências Sociais e as humanidades são conclamadas a se tornarem espaços de reflexões críticas sobre democracia, liberdade e transformação social, relacionando os estudos qualitativos “às esperanças, necessidades, metas e promessas de uma sociedade democrática livre”.

A pesquisa foi realizada a partir de nossas experiências como docentes do CEII da UFG, mais especificamente nas aulas de Estágio II¹⁸ e Estágio III, uma vez que o nosso objetivo foi analisar como as vozes e conhecimentos indígenas foram evidenciados por meio das reflexões e práticas pedagógicas de três discentes-professores: discente 1; discente 2; e discente 3¹⁹. Neste trabalho, consideramos apenas as aulas das quatro últimas etapas do Curso: duas realizadas na UFG – Julho de 2010 (Estágio II) e Janeiro de 2011 (Estágio III); e duas realizadas em terras indígenas – Setembro de 2010 (Estágio II) e Maio de 2011 (Estágio III). Como instrumentos de análise, utilizamos textos reflexivos de estágio (TRE) e planos de aula (PA)²⁰ elaborados pelos referidos discentes-professores. A seguir, apresentamos uma análise das informações da pesquisa.

AS INFORMAÇÕES DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE

REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DO CEII

As reflexões dos discentes-professores em seus respectivos textos sobre estágio (TRE) apontaram para três questões importantes sobre a experiência pedagógica no estágio: a proposta de

¹⁸ De acordo com Pimentel da Silva (2010, p. 1), no CEII da UFG, “[o] estágio é uma parte importante da formação pedagógica do docente e se constitui em momentos de reflexão e de colocar em prática o conhecimento adquirido durante as aulas, pesquisas e no desenvolvimento de atividades de práticas pedagógicas. [...] De forma dialógica, professores e alunos, de acordo com os princípios pedagógicos da interculturalidade e da transdisciplinaridade, promoveram debates para entender o que significa essa proposta pedagógica”.

¹⁹ Os nomes estudantes do curso de Educação Intercultural serão preservados. Assim adotou-se a especificação de cada um como discentes 1, 2 e 3.

²⁰ No início do estágio, os/as alunos/as **recebem um caderno** no qual **deverá** constar seu plano de aula, que está dividido em 10 partes: cabeçalho (nome da escola, nome da comunidade, nome do/a professor/a e nome da aldeia); informações sobre a aula (tema contextual, data, horário de realização, número da aula); concepção de educação; **preparação da aula; objetivos; metodologia; material didático; descrição da aula; reflexões sobre a aula;** e anexos (figuras, desenhos, fotografias, produções dos/as alunos/as etc). Ao escolherem o tema contextual com o qual irão trabalhar, os/as alunos/as **devem** realizar uma pesquisa que fundamente as suas aulas. Cada aluno/a **deve** elaborar no mínimo três aulas para cada tema contextual durante o semestre letivo.

Elias Nazareno; Sônia Maria de Magalhães; Marco Túlio Urzeda Freitas

uma educação diferenciada para os povos indígenas; a produção de novos conhecimentos; e a importância da reflexão sobre as práticas pedagógicas contextualizadas.

Em um de seus TRE, o discente 1 propôs uma reflexão sobre a importância da educação para os povos indígenas:

Tem vez que me pergunto: Por quê? Pra quê serve a escola, sendo que a nossa educação sai da casa, da casa de Aruanã, dos rios, da mata, andando na praia, sem preocupar com as horas, sem depender da regra do homem branco?

Em princípio, tal questionamento parece denotar uma insatisfação do discente-professor quanto à necessidade da educação escolar para os povos indígenas. Em muitas afirmações em sala de aula, alunos do CEII dizem que a verdadeira educação indígena é recebida pelos meninos na casa dos homens (Aruanã) e pelas meninas no seio da família Inÿ (Javaé). No entanto, mais adiante, reconheceu a importância da escola na valorização das culturas indígenas e na produção de novos conhecimentos, e como instrumento de reivindicação política:

Para conseguir alguma coisa é difícil, mas juntos nós vamos pensar e produzir novas epistemologias, e daí conseguiremos a produção de material didático bilíngue e intercultural. [Esse é] um interesse nosso e da comunidade e favorável às escolas indígenas (Discente 1/TRE).

A produção de “novas epistemologias” mencionada pelo discente-professor sugere a construção de uma nova concepção de educação para os povos indígenas, concepção essa que, por estar baseada em suas particularidades culturais, estaria mais próxima de situações vividas e conhecimentos. Mas, a quem caberia a construção dessa nova proposta? Para o discente 2, esse é um papel a ser cumprido pelos/as próprios/as professores/as indígenas:

Nós, professores javaé, temos um grande desafio onde teremos que mostrar para o nosso povo que esse modelo de educação que temos não serve para nós, pois é uma educação que está matando a nossa cultura, por isso teremos que construir juntos outro modelo de educação no qual fala a nossa realidade, tanto [na] língua como na cultura (TRE).

Além dos esforços dos próprios professores indígenas em construir uma educação diferenciada para os seus respectivos povos, duas outras questões foram ressaltadas pelo discente 2: a importância do bilinguismo nas práticas pedagógicas indígenas e a necessidade da participação do povo no processo educativo dos/as alunos/as indígenas.

[O bilinguismo] é importante nas práticas pedagógicas por apoiar o desenvolvimento de currículos diferenciados para as escolas indígenas. Ele é importante no processo de construção de conhecimento e pesquisa pelos próprios professores indígenas em formação (TRE).

Para que possamos ter uma pedagogia voltada só para saberes dos povos indígenas, temos primeiro que adquirir conhecimentos dos anciões e a participação da comunidade, no qual

Elias Nazareno; Sônia Maria de Magalhães; Marco Túlio Urzedda Freitas

estaremos juntos, professores, pajés, alunos e comunidades, produzindo metodologias para desenvolver o nosso material didático próprio (TRE).

Também o discente 3 salientou o papel das línguas indígenas na construção de uma educação diferenciada:

Na nossa realidade, há muitas coisas importantes de aprendizagem, e é isso que mantém a preservação e a valorização de nossa cultura, principalmente a nossa língua materna, que é essencial para o nosso futuro e também para a nossa defesa. Por isso que eu penso em realizar o livro didático igualmente ao não-indígena (TRE).

Essas reflexões representam o desejo dos discentes-professores em construir uma perspectiva local para as suas escolas. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas contextualizadas, as quais procuram reconhecer os conhecimentos indígenas como ferramentas de produção de conhecimentos. Para o discente 3, refletir por meio do estágio foi “documentar, expandir, valorizar, fortalecer e respeitar. Que [o] próprio conhecimento seja escrito de forma a olhar a própria discussão comunitária, como um coletivo.” (TRE).

Ao tomar a reflexão como uma importante ferramenta nas práticas pedagógicas do estágio, o discente-professor relatou a importância da pesquisa que realizou para ministrar aulas contextualizadas:

A pesquisa [de estágio] do meu trabalho contribuiu bastante [para a] aprendizagem da nossa cultura. Além disso, fortaleceu o meu conhecimento para elaborar uma história como escrita para desenvolver na nossa escola e inclusive tem que realizar na nossa cultura em prática, por exemplo: dança, história, canto e tradição, isto é, coisas mais importantes para nós (Discente 3/TRE).

Todas essas afirmações, como mencionado, aludiram à construção de uma educação diferenciada para os povos indígenas. Essa nova proposta pautando-se na concepção de ensino e nas bases epistemológicas do que chamamos *pedagogias indígenas*: um conjunto de práticas pedagógicas locais e emancipatórias ligadas, sobretudo, às particularidades culturais, aos conhecimentos e às necessidades de cada povo. Ao dizer “coisas mais importantes para nós”, o discente 3 sugeriu uma atenção especial as questões locais, o que contribuiria para desvelar conhecimentos ocultados pelos discursos hegemônicos do colonialismo, discursos esses continuamente repetidos e legitimados pela colonialidade do saber/poder que subalterniza historicamente os conhecimentos outros por meio da negação da contemporaneidade.

Nesse sentido, o agenciamento de uma educação diferenciada para e com os povos indígenas torna-se uma ação decolonial de produção de conhecimentos, visto que pretende abrir espaço para a insurgência de *pluriepistemologias* na Educação Escolar Indígena.

TEMAS CONTEXTUAIS NO ESTÁGIO: AS INSURGÊNCIAS DE VOZES E CONHECIMENTOS

Os temas contextuais escolhidos pelos discente 1, discente 2 e discente 3 para as aulas do Estágio III foram, respectivamente, *Música*, *Comida Industrializada* e *Lixo na Aldeia*. O tema escolhido pelo discente 1 foi mais vinculado a um dos aspectos culturais do povo Javaé mais ameaçados, pois na música Javaé estão presentes reminiscências que ainda podem articulá-los com os antepassados, conseqüentemente com a memória Javaé. Já os temas escolhidos pelos discentes 2 e discente 3 foram mais interculturais, pois trataram de aspectos envolvendo simultaneamente duas realidades, a indígena e a não-indígena, exigindo dos/as alunos/as um diálogo entre conhecimentos e práticas locais e globais.

Uma das questões que mais chamou a atenção nos PA analisados foi que, para ministrar aulas contextualizadas, todos os discentes-professores realizaram pesquisas, contribuindo para a formação como professores-pesquisadores. O discente 1, por exemplo, no item “preparação da aula”, relatou:

Fiz uma pesquisa com o meu avô, escrevendo a fala dele, sobre a música Javaé. Ele contou a história da música e depois cantou. Eu aprendi algumas músicas ao ver ele cantando (PA 1).

Pesquisei sobre as músicas e preparei uma aula sobre como fazer a música rimando e sobre a importância da rima das músicas (PA 4).

Também o discente 3, ao refletir sobre os resultados de sua primeira aula, afirmou a importância da pesquisa no trabalho com o tema contextual *Comida Industrializada*:

O meu planejamento foi feito através da pesquisa sobre a comida industrializada. Eu expliquei tudo, os problemas que ela causa à saúde, que engorda as pessoas, dá problema de pressão alta e até causa o problema de derrame cerebral (PA 1).

A importância da pesquisa também foi evidenciada pelo discente-professor nos itens “preparação da aula” e “descrição da aula”, evidenciando a relevância na produção de conhecimentos por parte do professor e dos/as alunos/as:

O meu conhecimento desenvolveu por meio da pesquisa e elaborei mais atividades para os nossos alunos responderem e depois continuamos discutindo sobre a comida industrializada (Discente 3/PA 3).

Os conhecimentos dos alunos foram desenvolvidos através da pesquisa do professor. Eles fizeram a produção de texto sobre o tema contextual “comida industrializada”, que é mais importante para eles conhecerem e também fizeram um texto bem caprichado (Discente 3/PA 5).

Como podemos notar, a pesquisa é uma atividade necessária no trabalho com temas contextuais, visto que prepara o professor para compartilhar conhecimentos diversos em sala de aula, além de contar com a participação do povo na escolha e discussões dos temas abordados.

Elias Nazareno; Sônia Maria de Magalhães; Marco Túlio Urzeda Freitas

Outra questão evidente nos PA dos discentes-professores foi a forma como conduziram as aulas contextualizadas. Afinal, como essas aulas foram realizadas? Como essas aulas abordaram, as situações vividas, as necessidades e os conhecimentos do povo Javaé? No item “objetivos”, os três discentes-professores apresentaram algumas pistas sobre como realizaram aulas contextualizadas nas escolas indígenas:

Fazer com que os alunos entendam como se faz a música, escondendo a palavra imoral, ofensiva e outros, e também fazer com que alguns alunos se interessem a serem compositores (Discente 1/PA 4).

Mostrar para os alunos a importância da preservação do lugar em que nós vivemos, mostrar que o lixo traz muita coisa ruim para o nosso meio ambiente e selecionar o lixo que é da cidade e o lixo que é da aldeia (Discente 2/PA 1).

Explicar e discutir sobre a comida industrializada com os nossos alunos para eles conhecerem o seu prejuízo à saúde (Discente 3/PA 1).

Essas afirmações evidenciaram o empenho dos discentes-professores em formar os discentes como cidadãos comprometidos, acima de tudo, com o bem-estar do povo indígena. Ao mesmo tempo em que diversos conhecimentos foram compartilhados, partiu-se do universo local/particular do povo Javaé para estabelecer relações mais amplas. Veja-se, por exemplo, a descrição que o discente 1 fez da primeira aula sobre o tema contextual *Músicas*:

Copiei no quadro a pesquisa, depois expliquei a importância da música, que pode ser uma identidade do povo Javaé (PA 1).

Já na quarta aula, o discente-professor tenta relacionar o seu tema contextual ao trabalho com a língua materna, como consta no item “objetivos” de seu PA:

Fazer com que os alunos aprendam a [mudar] a música para rimar e aprender a escrever a música na língua materna (Iôlô Samuel Javaé/PA 4).

No caso do discente 2, até mesmo a “avaliação” seguiu uma perspectiva contextualizada, pois levou em consideração a dedicação dos discentes em compreender e participar da atividade proposta:

Avaliei os alunos pelo desempenho deles, levando em conta como cada um vê a importância da limpeza na aldeia, como cada um pode ajudar na limpeza do local onde vivem (PA 2).

Embora todos esses relatos sejam importantes para compreendermos a natureza e a dinâmica do trabalho dos discentes-professores com *temas contextuais*, acreditamos que uma das questões mais interessantes de seus PA foram as reflexões que fizeram a respeito das aulas ministradas. No relato a seguir, o discente 1 distinguiu o trabalho realizado com *livros didáticos* de escolas não indígenas e o trabalho realizado por meio de *temas contextuais*:

Elias Nazareno; Sônia Maria de Magalhães; Marco Túlio Urzeda Freitas

Todos ganharam as notas melhores e ficaram felizes. Quando passamos os conteúdos do livro, a maioria tira nota baixa e não se esforça, pois lá tem conhecimentos do mundo diferente da nossa realidade. Eles pensam como eu pensava quando estudava na época da escola (PA 5).

Mais adiante, o discente 1 concluiu:

Nós andamos nas ruas da aldeia para entrevistar as pessoas que têm conhecimentos sobre as músicas. Vimos que todas as pessoas sabem mais de uma música e que cada uma significa pelo menos uma ideia. Vimos que as músicas mais velhas não são como as músicas novas, que falam claramente de palavras imorais. E, na explicação do tema contextual “músicas”, eu comparei a música não indígena, como ficou a imoralidade explícita na palavra da música que é executada em qualquer hora do dia (PA 5).

Na mesma perspectiva, o discente 3 relatou as consequências de suas aulas sobre o tema contextual *Comida Industrializada*:

Os alunos se esforçaram muito, porque eles acharam muito importante, eles refletiram sobre a comida industrializada na comunidade Javaé. Disseram que não é bom comer a comida industrializada, que temos que comer a comida tradicional (PA 2).

A reflexão dos alunos é muito interessante, porque os povos indígenas do povo Javaé têm que cultivar a comida aqui mesmo na reserva indígena, como por exemplo: arroz, feijão, melancia, abóbora, milho e outros. Agora, outra comida que os índios não fazem, como o refrigerante, a manteiga, o café e outros, não podemos comer muito, porque está dando câncer, derrame, pressão alta etc (PA 4).

Tais relatos podem desvelar aspectos emancipatórios, em termos de empoderamento dos conhecimentos indígenas, por meio de aulas contextualizadas, as quais possibilitaram os professores indígenas produzir, juntamente com os seus discentes nas escolas indígenas, conhecimentos pertinentes à própria situação vividas, sem desconsiderar as outras situações que também constituem o seu universo. Dito de outra forma, esses relatos mostram evidenciam como os conhecimentos indígenas do povo Javaé foram expressos por meio das práticas pedagógicas contextualizadas e interculturais de Ruruca Javaé, característica essa que também se aplica aos demais discentes-professores indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso objetivo neste texto foi discutir como os conhecimentos indígenas do povo Javaé, submergidos e submetidos aos discursos hegemônicos do colonialismo (ou da modernidade/colonialidade), expressos por meio das práticas pedagógicas contextualizadas de três discentes-professores do CEII da UFG. Em linhas gerais, as informações anteriormente apresentadas e analisadas apontaram a interculturalidade crítica como uma perspectiva capaz de minimizar as desigualdades sociais e diminuir o abismo entre os conhecimentos ocidental e indígena, possibilitando aos professores e os povos indígenas dizerem o que pensam e, desde logo, o que consideram importante para o seu contexto dentro e fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, as reflexões apresentadas pelos discentes-professores Javaé parecem confirmar a premissa de que, se a colonialidade é constitutiva da modernidade, a decolonialidade percebida como resistência e afirmação, presente nos conhecimentos indígenas é, ainda que em muitos casos não seja reconhecida, de igual modo constitutiva na construção dos conhecimentos, sobretudo em relação àqueles ditos universais. Os temas contextuais escolhidos pelos discentes 1, 2 e 3 para as suas aulas de estágio, a saber, *Música*, *Comida Industrializada* e *Lixo na Aldeia*, respectivamente, apontaram para um importante processo de *interculturalidade epistêmica*. Trata-se de um processo que possibilita a apropriação tanto dos conhecimentos ocidentais como dos conhecimentos indígenas, os quais passam a fazer parte da argumentação epistemológica nas escolas indígenas, por meio de novas práticas pedagógicas que os ressignificam continuamente. Desse modo, a apropriação é uma estratégia política, visto que os indígenas, ao que tudo indica, percebem a escola como espaço de negociações com a sociedade envolvente, e também a utilizam como possibilidade de reafirmação dos conhecimentos indígenas, garantindo a afirmação como povo etnicamente diferenciado.

Em síntese, vemos que as práticas pedagógicas dos três discentes-professores indígenas Javaé analisadas neste texto abrem espaço para novas possibilidades de formação na Educação Escolar Indígena. São práticas que rompem com o projeto unidimensional da modernidade colonial, funcionando como ferramentas políticas de reconhecimento, afirmação das diferenças e, portanto, de decolonialidade do saber. Assim, acreditamos que a interculturalidade crítica favorece subsídios decoloniais para pensarmos em uma educação que, ao invés de ocultar os conflitos e estabelecer vínculos homogeneizantes, revela as possibilidades do reconhecimento de categorias, filosofias, teorias, enfim, de saberes outros que são tão válidos quanto qualquer outra forma de conhecimento, pois

REFERÊNCIAS

- Araújo AM, Nazareno E 2013. Interculturalidade, complexidade ambiental e educação quilombola. In: CCP Moraes, LF Oliveira et al. (Org.). *Educação quilombola*. 3.ed. UFG, Goiânia, p. 269-313.
- Brasil 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394 de dezembro de 1996*. Brasil.
- Canen A 1999. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. *Educação e Realidade*, 24(2): 89-102.
- Canen A 2001. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação e Sociedade*, 77:207-227.
- Canen A, Grant N 1999. Intercultural perspective and knowledge for equity in the Mercosul countries: limits and potentials in educational policies. *Comparative Education*, 35(3):319-330.

- Canen A, Moreira AF 2001. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: A Canen, AF Moreira (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Papirus, São Paulo, p. 15-43.
- Denzin NK, Lincoln YS 2008. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: NK Denzin, YS Lincoln (org.). *The landscape of qualitative research*. Sage Publications, Thousand Oaks, p. 1-44.
- Fleury RM 2003. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23:.
- Grant N 2000. *Multicultural education in Scotland*. Dunedin Academic Press, Edinburgh.
- Guimarães AS 2006. Depois da democracia racial. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, 18(2).
- Habermas J 2002. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Martins Fontes, São Paulo.
- Hegel GWF 2005. *Os Pensadores*. Editora Nova Cultural, São Paulo.
- Herbetta A (org.) 2018. *Novas Práticas Pedagógicas: considerações sobre transformações escolares a partir da atuação de docentes indígenas do Núcleo Takinahaky*. Editora da UFG, Goiânia.
- Mclaren P 2000. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Artes Médicas, Porto Alegre.
- Melatti JC. Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais. *Revista de Antropologia*, vol. 2, nº 2, São Paulo, 1954, pp. 150-152.
- Mignolo W 2008. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un Manifiesto y un Caso. *Tabula Rasa, Bogotá*, 8:243-281.
- Mignolo W 2010. *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Colección *Razón Política*. Ediciones del Signo, Buenos Aires.
- Nascimento AM 2012. *Português intercultural [manuscrito]: Fundamentos para a educação linguística de professoras e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural*. Tese de Doutorado (Linguística), Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 476 pp.
- 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*, 3:493-506.
- Nazareno E, Dias LO (orgs.) 2017. *Coleção Conhecimentos Indígenas: povo indígena Pyhcop Cati Ji - Gavião*. vol.10. Editora da Imprensa Universitária, Goiânia, 120 pp.
- Nazareno E, Silva LJ, Silva JAF (orgs.) 2017. *Documentação de saberes indígenas: povo indígena Aknẽ - Xerente*. vol.08. Editora Imprensa Universitária, Goiânia, 340 pp.
- Nicolescu B 2000. *Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade*. In *Educação e Transdisciplinaridade*. CETRANS – Centro de Educação Transdisciplinar, USP, São Paulo.
- Oliveira E, Pinto JP 2011. Linguajamentos e contra-hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas. *Linguagem em (Dis)curso*, 11(2):311-335.

- Pimentel da Silva MS 2010. *Práticas pedagógicas em educação bilíngüe intercultural*. Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Pimentel da Silva MS, Borges MV (org.) 2013. *Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos*. PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE/UFG, Goiânia.
- Pimentel da Silva MS, Borges MV 2012. Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngüe intercultural. *RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 8:249-273.
- Pin AE 2014. *História da educação do povo Javaé: do período colonial à República*. Dissertação de Mestrado (História), Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- PPP (Projeto Político Pedagógico) 2014. Educação Intercultural Indígena da UFG. Disponível em: <http://intercultural.letas.ufg.br/pages/21070-estrutura-do-curso#1>.
- Quijano A 2002. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, 37:.
- Rocha LM 1998. *O Estado e os índios: Goiás, 1850-1889*. Ed. UFG, Goiânia, 1998.
- Rodrigues PMO 1993. *Povo do Meio: tempo, cosmo e gênero entre os Javaé da Ilha do Bananal*. Dissertação de Mestrado (Antropologia), Universidade de Brasília, Brasília.
- Rodrigues PMO 2007. O meio como lugar da História. *Campos*, 8(1):.
- Rodrigues PMO 2008a. *Relatório de Identificação e Delimitação Terra Indígena Utaria Wybhyna (Karajá) / Iròdu Iràna (Javaé), Ilha do Bananal/TO*. FUNAI, Brasília.
- Rodrigues PMO 2008b. *A caminhada de Tanỹxivè: Uma teoria Javaé da História*. Tese de Doutorado, Universidade de Chicago, Chicago.
- Santos BS 2008. *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Edições Afrontamento, Porto.
- Santos BS 2009. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In BS Santos, MP Meneses (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Editora Almedina, Lisboa.
- Silva LJ, Nascimento AM, Nazareno E, Ribeiro JPM (orgs.) 2017. *Documentação de saberes indígenas*. vol.4. Editora da Imprensa Universitária (*iU), Goiânia, 196 pp.
- Smith LT 1999. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. Zeb Books, London.
- Toral AA 1992. *Cosmologia e Sociedade Karajá*. 1982. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Rio de Janeiro.
- Walsh C 2010a. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa*, 12:209-227.
- Walsh C 2010b. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: J Viana, L Tapia, C Walsh. *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.

Critical interculturality, transdisciplinarity and decoloniality in the formation of indigenous teachers of the Berô Biawa Mahadu / Javaé people: analysis of pedagogical practices contextualized in a course of Indigenous Intercultural Education

ABSTRACT

The undergraduate course Intercultural Education of the Universidade Federal de Goiás was created in 2007 and its fundamental objective is to provide higher education to indigenous teachers from 25 indigenous peoples that work in the schools of their territories in the Araguaia-Tocantins and Xingu region. The pedagogical principles of the course are the interculturality and the transdisciplinarity, which are thought out from a decolonial perspective and as potentializing concepts to the emergence of new epistemological bases that contribute to the construction of intercultural and interepistemic syllabuses for indigenous schools. This study seeks to perceive the possibilities for the emergence and affirmation of indigenous knowledge's through new contextualized pedagogical practices implemented by students from the people Javaé throughout their practicum period in the course Intercultural Education.

Keywords: Indigenous School Education; Epistemic Interculturality; Decoloniality.

Submissão: 14/03/2018

Aceite: 10/10/2018