

Experiências Interculturais e Decoloniais no Núcleo Takinahakỹ da UFG: relatos escritos por professores de matemática não indígenas

Intercultural and Decolonial Experiences at the Takinahakỹ Center of the Federal University of Goiás: Accounts Written by Non-Indigenous Mathematics Teachers

Ewerson Tavares da Silva¹

José Pedro Machado Ribeiro¹

Elias Nazareno¹

DOI: <https://doi.org/10.20435/tellus.v26i55.1083>

Resumo: Este artigo é resultado de reflexões tecidas no âmbito da disciplina “Interculturalidade crítica, pluralidades epistêmicas e abordagens metodológicas dialógicas e decoloniais” oferecida pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Goiás, cursada em 2023. O artigo apresenta uma análise documental em que, a partir de uma leitura decolonial, objetiva compreender como o curso de Licenciatura em Educação Intercultural da ufg, vinculado ao Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (ntfsi), tem contribuído para decolonializar a trajetória pessoal e formativa de professores de matemática não indígenas, na posição de pós-graduandos que atuaram como monitores em temas contextuais e estudos complementares desse curso. Para isso, foram analisados trechos (relatos) advindos de registros escritos extraídos de resultados de pesquisas, cujos resultados estão publicados, seja em artigos, dissertações e teses de egressos do curso de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da ufg que tiveram essa vivência e desenvolveram trabalhos nessa perspectiva. Como resultado, inferimos que a existência do referido curso de Licenciaturas em Educação Intercultural é decorrente da organização e da contribuição dos povos no processo de formação interepistêmico e intercultural de professores não indígenas que atuam nele, apresentando-se também como possibilidade para que as instituições de ensino superior possam refletir sobre a necessidade de propiciar ações tendo em vista a interculturalidade, de modo a valorizar outras culturas e outras formas de conhecimento.

Palavras-chave: decolonialidade; professores de matemática não indígenas; educação intercultural; diálogo de saberes.

¹ Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil.

Abstract: This article is the result of reflections developed within the scope of the course “Critical Interculturality, Epistemic Pluralities, and Dialogical and Decolonial Methodological Approaches,” offered by the Graduate Program in History at the Federal University of Goiás (UFG), taken in 2023. The article presents a documentary analysis which, from a decolonial perspective, aims to understand how the Bachelor’s Degree in Intercultural Education at UFG, linked to the Takinahakỹ Center for Indigenous Higher Education (NTFSI), has contributed to decolonizing the personal and formative trajectories of non-Indigenous mathematics teachers, in their role as graduate students who acted as monitors in contextual themes and complementary studies of this program. To this end, excerpts (accounts) from written records were analyzed, drawn from research results that have been published in articles, dissertations, and theses by graduates of the Graduate Program in Science and Mathematics Education at UFG, who experienced this context and developed their work from this perspective. As a result, we infer that the existence of the aforementioned Bachelor’s Degree in Intercultural Education stems from the organization and contribution of Indigenous peoples in the inter-epistemic and intercultural training process of non-Indigenous teachers who participate in it. It also represents an opportunity for higher education institutions to reflect on the need to foster actions aimed at interculturality, in order to value other cultures and other ways of knowing.

Keywords: decoloniality; mathematics teachers; intercultural education; dialogue among knowledges.

1 DECOLONIALIZANDO O DEBATE

A decolonialidade é um posicionamento político e epistemológico que ganha destaque a partir da segunda metade do século XX, com o grupo Modernidade/Colonialidade, quando pesquisadores de diversas partes da América Latina propõem uma perspectiva contra-hegemônica de análise dos processos de colonização na região. A partir dos episódios da colonização, marcados por silenciamento, usurpação e exploração, o grupo supramencionado evidencia que vários saberes e formas de ser, estar e manejar o mundo foram subalternizados pelos invasores e colonizadores. Diante da imposição da colonialidade, impõe-se simultaneamente a decolonialidade, que pode ser entendida também como um quase silogismo da colonialidade (Mignolo, 2008). Para Mignolo e Walsh, (2018, p. 5), “Naquele momento, a colonialidade foi desvelada; a decolonialidade nasceu no desvelamento da colonialidade”². Pode-se dizer que ela é quase como um sinônimo da

² At that moment coloniality was unveiled; decoloniality was born in the unveiling of coloniality.

interculturalidade crítica, “[...] entendida como resistência política, linguística e de desobediência epistêmica” (Nazareno, 2017, p. 46). Interculturalidade fortemente marcada pelos processos de luta dos povos indígenas em toda a América Latina, por uma educação bilíngue e intercultural (Walsh, 2009).

O grande número de autores, de diferentes áreas de conhecimento, que têm se dedicado a produzir academicamente, com um número significativo de artigos, livros, dissertações e teses, tendo como referência a decolonialidade, aponta para o crescimento dessa abordagem nos últimos anos, pois

Es así como desde fines de los noventa y comienzos de los 2000 asistimos un protagonismo Modernidad-Colonialidad, indiscutible del grupo alcanzando niveles de influencia especialmente entre jóvenes estudiantes de postgrado deseosos de conocer la última novedad teórica, sobre todo si esta adquiere visos de radicalidad política, como es el caso – que explican en alguna medida la poca notoriedad que tuvieron las críticas que, aunque escasas, surgieron en igual período (Zapata, 2018, p. 52).

Vista por alguns apenas como mais uma novidade teórica, a decolonialidade tem, entretanto, envolvido diversas pesquisas e diferentes abordagens que estão relacionadas a diferentes enfoques, tais como educação e movimento indígena, com Smith (2008), Nazareno e Cardoso (2013), Araújo (2019), Baniwa (2019), Nascimento (2019) e Silva e Nazareno (2020); questões de gênero, com Segato (2012), Lugones (2014); cinema, com Barriandos (2019), León (2019), Reis (2024). Essas diferentes abordagens – resultado de mais de uma década de pesquisas, por meio de diferentes formas de resistência nas esferas política, social e epistêmica – revelam que a decolonialidade se apresenta para além de uma novidade teórica, pois se trata de um campo de estudos que vem se fortalecendo nos últimos anos. Afinal, como afirmam Mignolo e Walsh (2018, p. 17):

A decolonialidade, nesse sentido, não é uma condição estática, um atributo individual ou um ponto linear de chegada ou iluminação. Em vez disso, a decolonialidade busca tornar visível, abrir e avançar perspectivas e posicionalidades radicalmente distintas que deslocam a racionalidade ocidental como a única estrutura e possibilidade de existência, análise e pensamento. Tais perspectivas e posicionalidades evocam e convocam o que Maldonado-Torres chama de atitude decolonial³.

(Tradução nossa).

³ Decoloniality, in this sense, is not a static condition, an individual attribute, or a lineal point of

Essa discussão está originalmente relacionada ao contexto latino-americano. Cabe ressaltar, no entanto, que a “práxis decolonial” não está restrita à América Latina. Contudo, foi nessa região que “a colonialidade e a decolonialidade tomaram forma” (Mignolo; Walsh, 2018, p. 23). Arturo Escobar (2017, p. 57), um dos pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade, aponta que o Pensamento Crítico Latino-americano (PCL) “está más vibrante y dinâmico que nunca”. Dessa forma, o PCL é reforçado e se amplia ao incluir categorias, saberes e conhecimentos de comunidades que foram invisibilizadas pela colonialidade. Segundo Escobar (2017, p. 57-58) “toda genealogía y catálogo del PCL hoy en día tiene, por fuerza mayor, incluir las categorías, saberes y conocimientos de las comunidades mismas y sus organizaciones como una de las expresiones más potentes del pensamiento crítico”.

Escobar (2017) ainda evidencia que essa forma de ler e interpretar o mundo está associada a um compromisso com a articulação de novas categorias de saberes e conhecimentos, apontando para a ideia de complementaridade (a coexistência de diversas formas de pensar e estar no mundo que podem interagir entre si sem se sobrepor e, assim, romper com as suas limitações dos modos de ser, estar e conhecer aprendidas com a modernidade). Por outro lado, outros autores destacam diferentes preocupações quanto ao modo como essa perspectiva tem se difundido. Zapata (2018, p. 60), ao evidenciar a sua preocupação sobre como têm se dado esses debates, destaca que “[...] los mismos críticos de las totalidades terminan construyendo un objeto ‘homogéneo y coherente, una criatura de laboratorio, un experimento mental, producto de una mirada foránea”.

A preocupação de Zapata (2018) pela não homogeneização do debate decolonial torna-se essencial para que essa perspectiva não se distancie das demandas reais e torne-se um produto de aparência estrangeira que não representa as vozes desses grupos historicamente silenciados. Dessa forma, de modo a garantir esse não distanciamento, é importante estarmos alerta para o risco da banalização e difusão da decolonialidade quando suas investigações e publicações advindas dessas não possuem base em pesquisas ou constatação empírica.

arrival or enlightenment. Instead, decoloniality seeks to make visible, open up, and advance radically distinct perspectives and positionalities that displace Western rationality as the only framework and possibility of existence, analysis, and thought. Such perspectives and positionalities evoke and convoke what Maldonado-Torres refers to as a decolonial attitude (Tradução nossa).

Vale a pena destacar que esse compromisso de uma leitura decolonial da realidade tem como projeto “tirar todos da miragem da modernidade e da armadilha da colonialidade” (Mignolo, 2017, p. 10), de modo que sejamos capazes de projetar outras alternativas ao mundo, quanto ao modo de ser, estar e conhecer, propostas essas que possam ser alimentadas e viabilizadas por meio da educação. Mignolo (2017, p. 14) ainda aponta que o objetivo das opções decoloniais “não é dominar, mas esclarecer, ao pensar e agir, que os futuros globais não poderão mais ser pensados como um futuro global em que uma única opção é disponível”. O pensamento decolonial apresenta-se como uma opção que, além de se afirmar como tal, infere que as outras formas de agir e ler a realidade também são apenas opções, e não simplesmente uma única forma de interpretar a história de todos que habitam o mundo.

Um importante nome da decolonialidade é o da autora estadunidense, Catarine Walsh. Em sua obra *Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial*, publicada em 2017, a autora evidencia como os gritos, as fissuras e sementeiras se fazem presentes no encontro entre o pedagógico e o decolonial. Partindo desses gritos, fissuras e sementeiras, é importante compreender como esses elementos constituem e fundamentam as propostas, as estruturas e o desenvolvimento dos cursos de formação superior de professores indígenas. Tendo em vista que: (i) gritos se apresentam como formas de denúncias, evidenciando a necessidade de uma formação para esses professores amparada sob o ideal de uma interculturalidade crítica; (ii) fissuras, como rachaduras no tecido social, político, cultural e epistêmico no qual estamos inseridos; e (iii) sementeiras, como possibilidades para fazermos com que a decolonialidade continue a encontrar espaços para ser entendida como a face reversa apresentada como limites impostos à colonialidade.

2 GRITOS, FISSURAS E SEMEADURAS: ELEMENTOS CONSTITUINTES DAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Com o crescimento dos debates acerca da decolonialidade, pesquisadores começam a apontar a necessidade da inserção de discussões e reflexões sobre a formação de professores. Mais especificamente em relação à formação de professores indígenas, a decolonialidade possibilitou outras formas, horizontes e

fundamentação para que ela pudesse de fato ocorrer, não mais sob o paradigma assimilacionista, mas sim sob um paradigma emancipatório, proposta que “[...] busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas” (Maher, 2006, p. 22).

A partir da decolonialidade, Walsh (2017) utiliza o termo “grito” como caminho para denúncias, de modo que, por não assumir uma postura de silêncio cúmplice, essa dialoga em prol de uma ação de resistência diante da concepção de mundo que a colonialidade nos impôs. A autora aponta a natureza e o objetivo desses gritos. E, ainda, destaca que:

[...] son gritos que llaman, imploran y exigen un pensar-sentir-hacer-actuar, que claman por prácticas no solo de resistir sin. También de in-surgir, prácticas como pedagogías-metodologías de creación, invención, configuración y co-construcción – del qué hacer y cómo hacer – de luchas, caminares y siembras dentro de las fisuras o grietas (Walsh, 2017, p. 30).

Conforme Walsh (2017), tais gritos clamam pela invenção, construção e coconstrução de novos caminhos e práticas para elaboração de outras opções. Os cursos de Licenciatura em Educação Intercultural, quando balizados por uma perspectiva emancipatória de valorização dos saberes e das línguas indígenas, promovem diálogos interculturais nas Instituições de Ensino Superior (IES), por construírem um caminho que valoriza e considera outras epistemologias, outros sujeitos e outras formas de ver, ser e estar no mundo.

Dessa forma, podem ser encontradas, na proposta desse curso, similaridades com a pedagogia da retomada, outro grito perante a colonialidade, a qual propõe “[...] construir bases epistêmicas necessárias para superar as amarras da colonialidade do saber” (Silva, 2017, p. 203), pois diversas pesquisas reconhecem a necessidade de alterações nas práticas pedagógicas, mas “[...] poucas são aquelas que, para além da denúncia, apresentam alternativas concretas que proponham a superação dessa injustiça histórica” (Silva, 2017, p. 205).

A partir dos gritos, possibilita-se propor pequenas ações, fissuras no tecido social e educacional, onde está tão enraizada a colonialidade, pois Walsh (2017) aponta que as fissuras são espaços de esperança. Segundo a autora:

[...] crear que otro mundo a nivel global – y de manera paralela que otro estado – realmente es posible. Mi apuesta hoy en día está en y por las

esperanzas pequeñas, es decir, en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar (Walsh, 2017, p. 30).

Algumas fissuras podem ser percebidas no que tange à práxis decolonial para a educação e para as licenciaturas interculturais. Ao discorrer sobre o “enfoque enactivo”, Nazareno, Araújo e Pereira (2019, p. 92) defende a ideia de que é impossível dissociar a mente do corpo, a cultura da natureza e o conhecimento das experiências. Esses princípios precisam se fazer presentes nas propostas interculturais de formações de nível básico e superior, observando a “relação de inseparabilidade entre o lugar no qual existem (nós e os outros), estruturando suas narrativas a partir desses lugares”. É importante pensarmos que, ontologicamente, ninguém é capaz de pensar e existir separado do lugar onde está (Nazareno; Cardoso, 2013).

Ainda conforme aponta Walsh (2017, p. 35-36), as fissuras “são sempre perguntas, nunca respostas, e se apresentam como insubordinações do aqui e do agora, não um processo para o futuro”. Dessa forma, é necessário enxergar os limites que a colonialidade nos impõe, nas suas diversas dimensões, e provocar fissuras, de modo que possamos agir no que se apresenta hoje para nós, em termos de ciência, formação e manejo de mundo.

Ao orientar-se por uma perspectiva crítica e emancipatória que valoriza os saberes e as línguas indígenas, a Licenciatura em Educação Intercultural revela-se como uma possibilidade de resistência e de luta, evidenciando ao mundo que os indígenas e seus conhecimentos estão ali e exigem espaço. Nessa perspectiva, tomaremos como exemplo o curso de Licenciatura em Educação Intercultural oferecido pela UFG.

O curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG tem como preocupação não se distanciar da demanda e dos saberes indígenas. Segundo o PPC (projeto pedagógico do curso),

[...] avaliação feita pelos e pelas estudantes atuais e egressos(as), assim como por suas comunidades, as Etapas de Estudos em Terras Indígenas, duas vezes ao ano, configuram-se como um diferencial forte do curso, ao possibilitar o diálogo intercultural entre as aldeias e seus sábios(as) e a UFG, a partir do qual ocorre uma troca relevante de conhecimentos e o estabelecimento de

parcerias que contribuem para uma maior inovação pedagógica, tanto nas escolas indígenas quanto na Universidade (UFG, 2019, p. 32).

A aproximação do curso com a realidade social e cultural dos estudantes indígenas que o frequentam possibilita uma práxis decolonial por meio de debates sobre vivências reais dos estudantes oriundos desses povos indígenas. Além disso, o que fora construído teoricamente em um contexto amplo universal sobre decolonialidade nos auxilia na superação do modelo hegemônico colonial, de modo que a diversidade epistêmica e cultural possa se fazer mais presente nos mais diversos espaços, em especial no âmbito educacional. Conforme Silva, Baccar e Pinto (2021, p. 332) defendem: “[...] a educação precisa de construção, mesmo que para tal precisemos, muitas vezes, desconstruir paradigmas. Ações e práticas decoloniais têm a potência de quebrar círculos viciosos e substituí-los por círculos virtuosos”.

Dessa forma, as fissuras apresentadas demonstram que existem diálogos, caminhos e horizontes diferentes dos quais a colonialidade nos apresentou. Criar novas fissuras significa lutar por espaço e estar disposto a enfrentar a colonialidade em suas diferentes vertentes. Diante dos gritos e das fissuras apresentados anteriormente, torna-se basilar apresentar as sementeiras provocadas pela decolonização das relações sociais e como essas apontam para a estruturação da educação intercultural, como proposta que visa não apenas formar professores indígenas para atuar em suas escolas indígenas, mas propiciar um espaço na universidade reservado, dentre outras coisas, para ações decoloniais.

Uma proposta importante que visa a promoção de uma práxis decolonial, enunciada por Baniwa (2019), se dá por meio da defesa da criação de uma universidade intercultural em que sejam criadas referências pluriépistêmicas, a fim de viabilizar a coexistência de distintas epistemes, uma relação de complementaridade entre os conhecimentos. Esse ponto é muito importante em relação ao que a educação intercultural entende por relações interculturais e intepistêmicas. Na contemporaneidade, o movimento indígena aponta para ações estratégicas de apropriação e ocupação dos espaços universitários. Como afirma Rita (Potiguar) Gomes do Nascimento (2016, p. 257)

Convém informar que as reivindicações dos povos indígenas por formações acadêmicas e profissionais encontram-se articuladas às estratégias

etnopolíticas do movimento indígena, visando, de maneira geral, a garantia da posse e da sustentabilidade dos seus territórios.

Desse modo, o acesso às universidades, e consequentemente aos conhecimentos ocidentais, é uma reivindicação do próprio movimento indígena. Gersem Baniwa, em entrevista concedida em 2021 para o número especial da revista *Articulando e Construindo Saberes*, do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, argumentou que “[...] é necessário ocupar as universidades: eu fico imaginando as universidades com 50, 100 doutores indígenas, aí a coisa muda de figura. Poderemos ter diretores de unidade, pró-reitores e reitores nas universidades” (Baniwa, 2021).

Ele ainda acrescenta: “desse modo, teremos mais simetrias entre os conhecimentos ocidentais e os conhecimentos indígenas”. Assim, um questionamento que pode ser feito a alguns postulados decoloniais diz respeito à oposição frontal aos conhecimentos ocidentais como reprodutores da matriz colonial de poder (Mignolo; Walsh, 2018); o movimento indígena reivindica não apenas o acesso a esses conhecimentos, mas também a possibilidade de dialogar com eles a partir de relações interesistêmicas:

[...] vamos avançar na limpeza conceitual das matrizes de conhecimentos ocidentais, ainda racistas, herdeiras do período colonial. As novas gerações terão um outro ar, na educação básica e nas universidades, de conhecimentos de saberes, de espiritualidades, mas sobretudo de epistemologias e ontologias [...] Nos próximos anos vamos avançar cada vez mais em direção desta escola e desta universidade interepistêmica (Baniwa, 2021).

Nesse sentido, o movimento indígena brasileiro parece perceber que, como fez e faz parte da constituição das matrizes de conhecimentos ocidentais, não faz sentido negar tal matriz, e sim trabalhar na perspectiva da complementaridade entre as diferentes formas de conhecer, lutando contra as hierarquizações presentes na gênese desse processo.

[...] Se a ciência não é perfeita e absoluta, ao complementar seu portfólio limitado de conhecimentos com outros conhecimentos, ela ficaria mais rica, mais forte e menos incompleta. Este é o desafio e ideal de uma interculturalidade mais radical, ou de uma inter-epistemologia ou intercientificidade, muito além da interculturalidade, interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade (Baniwa, 2019, p. 17).

Possibilitar novos diálogos no interior da universidade é um horizonte defendido por Baniwa (2019). Os espaços de participação dos indígenas têm sido ampliados; com isso, o número de estudantes indígenas na graduação e pós-graduação tem aumentado razoavelmente nos últimos anos. Além disso, em agosto de 2024, aconteceu na UFG um Seminário Regional (da região Centro-Oeste) de Escuta Regional sobre a Criação e a Implementação da Universidade Indígena. Esse fato aponta para um repensar sobre a presença indígena nas universidades, o que sugere a necessidade de metodologias decoloniais que viabilizem debates e perspectivas pluriépistêmicas. Smith (2008), ao refletir sobre as metodologias decoloniais e a pesquisa com os povos indígenas, destaca que:

[...] o transplante de instituições de pesquisa, incluindo universidades dos centros imperiais da Europa possibilitou a organização e a incorporação de interesses científicos locais no sistema colonial [...]. No final todos eles eram herdeiros do imperialismo que haviam aprendido bem os discursos de raça e gênero, as regras de poder, a política do colonialismo (Smith, 2008, p. 7).

Dessa forma, de modo a apontar caminhos para superar a raiz colonial da universidade, evidencia-se a necessidade de essa se tornar um espaço sensível para dialogar sobre os saberes e as demandas locais, propiciando condições de avançar em direção à complementaridade. Percebemos quão escassos são os diálogos com outras epistemes e quanto essa ausência de diálogo inviabiliza que a sociedade, os pesquisadores e professores redirecionem o seu olhar para esse aspecto.

A proposta e estrutura do curso de Educação Intercultural ofertado na UFG representa, acima de tudo, um espaço de debate para pensarmos em caminhos para que os conhecimentos indígenas ganhem visibilidade dentro e fora da universidade. Diante disso, o texto propõe um olhar para as especificidades da Licenciatura em Educação Intercultural Indígena da UFG, de modo a compreender como ela tem proporcionado um espaço de decolonização nas trajetórias acadêmicas e pessoais de estudantes e professores oriundos da Licenciatura em Matemática que se inserem nesse espaço.

3 ESPECIFICIDADES DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UFG

O curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, segundo o seu PPC, recebeu os seus primeiros estudantes no ano de 2007 e, desde então, tem se empenhado em promover um espaço de formação intercultural. Segundo o PPC (2020, p. 42) desse curso,

A experiência acumulada do Núcleo Takinahakỹ dá origem a reflexões e transformações epistemológicas e políticas, a partir das quais se pode vislumbrar o desenho de uma nova universidade, descolonizada e contextualizada, e oferece, igualmente, ao curso de Educação Intercultural, depois de doze anos, uma nova base de fundamentação. Parte dessa nova base resulta das pesquisas feitas pelos(as) indígenas em seus Projetos Extraescolares e no Estágio Pedagógico [...]. Esse é um caminho potencialmente promissor para aprender a articular saberes e para a construção de outras propostas pedagógicas.

Diante do que foi apontado, há um empenho no atendimento desses docentes indígenas, que estão em processo de formação, no que tange às reflexões em torno de seus direitos e de suas práticas culturais. Para isso, a universidade abraçou uma proposta inovadora, fundamentada nos princípios da interculturalidade e da transdisciplinaridade e no reconhecimento da diversidade cultural e dos direitos dos povos indígenas ao acesso à educação (UFG, 2019).

Assim, evidencia-se uma proposta de educação que rompe com a disciplinarização e é capaz de dialogar com outras formas de ser e estar no mundo.

O curso segue a pedagogia da alternância, com duas etapas presenciais em Goiânia e duas em terras indígenas, intercaladas por atividades acadêmicas. Desta forma, “o(a) discente não se desvincula de suas obrigações familiares, rituais e profissionais” (UFG, 2019, p. 74). Cada ano letivo do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG conta com 4 etapas, 2 delas acontecem no Núcleo Takinahakỹ e 2 em suas aldeias. Com duração de 30 a 35 dias, a etapa universidade é realizada no 1º semestre, nos meses de janeiro e fevereiro, e no 2º semestre, nos meses de julho e agosto.

A figura a seguir ilustra o Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI), espaço onde ocorre o tempo-universidade dos alunos desse curso. A palavra Takinahakỹ é de origem indígena, em *Iny rybè*, e significa o planeta Vênus na língua portuguesa.

Figura 1 – Sede do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) na UFG



Fonte: UFG (2025).

O PPC de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, que teve a sua primeira versão elaborada em 2007 com a criação do curso, teve esse documento reformulado em 2020, “[...] de forma coletiva, em seminários, trabalhos em grupos nos Comitês e em Terras Indígenas, e produção bibliográfica e cultural” (UFG, 2019, p. 2), revelando a preocupação da “equipe de docentes e indígenas discentes do curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, e por sábios e sábias indígenas” (UFG, 2019, p. 2) de estarem dialogando e atualizando a proposta do curso de acordo com as necessidades apresentadas. Outro fator importante desse documento é a participação de colaboradores e autores indígenas na sua elaboração, colaboradores esses pertencentes aos sete territórios etnoeducacionais, localizados nos estados de Goiás, Mato Grosso, Maranhão, Tocantins e parte de Minas Gerais.

Quanto à estrutura do curso, este não possui disciplinas, conforme geralmente encontramos em cursos de formação superior. Entre os diversos momentos do curso, temos os estudos complementares e os temas contextuais. Segundo o PPC da Educação Intercultural da UFG, “Os estudos complementares têm por objetivo continuar oferecendo aos e às estudantes as condições para ampliar e valorizar seus conhecimentos, oportunizando a interação com outras realidades” (UFG, 2019, p. 65). Dessa forma, esses estudos visam “[...] incrementar as ações desenvolvidas em todo o processo de formação dos(as) estudantes indígenas” (UFG, 2019, p. 65). Ao lado desses, os temas contextuais visam

[...] a não disciplinarização dos saberes. O tema contextual busca, sempre, a articulação dos conhecimentos, sejam de bases intraculturais, interculturais, transculturais, ou de outras formas, como as científicas, dissolvendo, assim, as hierarquias epistêmicas. Nessa concepção, não há nem conhecimentos superiores, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos. O tema contextual reconhece, em sua composição, diferentes lógicas de organização e produção de saberes, realidade que prestigia a troca de conhecimento em um processo crescente de solidariedade intelectual e de justiça social (UFG, 2019, p. 65).

Dessa forma, os temas contextuais, assim como os estudos complementares, são essenciais para a promoção de uma formação intercultural dos professores indígenas. No que tange à estrutura do curso, inicialmente ele se dá a partir de uma matriz de formação básica que ocorre nos dois primeiros anos. Segundo o PPC do curso,

[...] nesse período de formação, iniciam-se os estudos sobre os princípios pedagógicos da educação intercultural e transdisciplinar que fundamentam todo o processo formativo dos(as) estudantes; bem como os conhecimentos básicos que constituem os diferentes campos do saber (UFG, 2019, p. 63).

Ao término dos dois primeiros anos, os alunos escolhem uma matriz específica de conhecimento para dar prosseguimento aos seus estudos, sendo elas (i) Ciências da Cultura; (ii) Ciências da Linguagem, (iii) Ciências da Natureza. O PPC do curso aponta que “[...] muito embora visem ao aprofundamento em campos específicos do saber, não são isoladas e dialogam umas com as outras” (UFG, 2019 p. 63).

Dentre os diversos temas contextuais e estudos complementares presentes na matriz de formação básica e específica, alguns deles envolvem diretamente conhecimentos matemáticos. Esses temas contextuais e estudos complementares estão listados nos quadros a seguir.

Quadro 1 – Temas contextuais do curso de Licenciatura em Educação Intercultural que explicitamente envolvem saberes matemáticos

Etapas	Temas Contextuais
Matriz Básica	Cultura e Comércio
Matriz Específica	Quantificações e Relações Socioeconômicas
	Saberes e Fazeres Matemáticos Locais
	Saberes Matemáticos Interculturais
	Sistema de Orientações e Medidas

Fonte: elaborado pelos autores.

Quadro 2 – Estudos complementares do curso de Licenciatura em Educação Intercultural explicitamente envolvem saberes matemáticos

Etapas	Temas Contextuais
Matriz Básica	Conhecimentos Matemáticos 1
	Conhecimentos Matemáticos 2
Matriz Específica	Conhecimentos Matemáticos 3

Fonte: elaborado pelos autores.

Nesses temas contextuais e estudos complementares, muitos alunos de graduação e pós-graduação das mais diversas áreas atuam como colaboradores, auxiliando na execução e no desenvolvimento dos temas contextuais e estudos complementares, além de interação com os professores indígenas em formação, de modo que esse contato possa contribuir em suas formações.

Dessa forma, no campo da matemática, os professores de matemática em formação inicial ou continuada (cursando suas licenciaturas ou pós-graduação — com mestrado e/ou doutorado em Educação para Ciências e Matemática) são convidados pelos professores proponentes dos temas contextuais e estudos complementares listados nos quadros anteriores, para participarem como monitores ao longo de toda a etapa que acontece na universidade.

Essas vivências/experiências, atravessadas por leituras sobre o assunto e participação em etapas presenciais em terras indígenas, auxiliam na construção de um olhar decolonial para os processos sociais e educativos, o que culmina em uma formação (em serviço) intercultural. Tais vivências/experiências resultaram, em diversos momentos, em pesquisas (entre artigos, dissertações e teses) oriundas de experiências dos temas contextuais, ou a partir de reflexões em torno da temática indígena.

De modo a contribuir com essa reflexão, Quijano (2014) define a colonialidade como uma espécie de “matriz cognitiva” que impregna nossas subjetividades. Dessa forma, esses espaços em que se estabelecem diálogos interculturais consideraram a potência de pensamentos e práticas plurais, as quais reconhecem e respeitam a diversidade de suas matrizes culturais e sociais. Assim, essa formação intercultural propicia também condições para a decolonização das mentalidades desses sujeitos não indígenas. Se o mundo resultante do processo colonizador é

habitado por linguagens, subjetividades e direitos, mas também por “não ditos”, espectros e anormalidades, essa decolonização deve se dar pelos mais diversos espectros: teórica e metodologicamente, e no âmbito das práticas.

Diante disso, a seguir, apresentam-se pesquisas advindas de pesquisadores mestres e doutores em Educação em Ciências e Matemática formados pela UFG que tiveram em seu processo formativo contato com os debates sobre decolonialidade e com o curso de Licenciatura em Educação Intercultural na UFG. Além de apresentar essas pesquisas, buscam-se, nesses trabalhos, aspectos que evidenciem as contribuições desse contato na decolonização de suas trajetórias acadêmicas.

4 EVIDÊNCIAS DE UMA DECOLONIZAÇÃO

Os mestres e doutores em Educação em Ciências e Matemática, cujos trabalhos analisados tiveram contato com leituras sobre etnomatemática e decolonialidade antes de terem contato com os temas contextuais e estudos complementares no curso de Educação Intercultural. Parte desses sujeitos realizaram uma disciplina na pós-graduação da Faculdade de História da UFG, intitulada Interculturalidade Crítica, Pluralidades Epistêmicas e Abordagens Metodológicas Dialógicas e Decoloniais, de modo a instrumentalizá-los teoricamente para compreenderem a importância dos saberes ali trabalhados e a relevância daquele espaço pluriétnico.

Tal contato possibilita um olhar decolonial para a ciência, a cultura, a educação e o modo de ser e estar no mundo, implicando diretamente nas suas produções científicas, de maneira que essas possam refletir em posturas de resistência política, linguística, social e acadêmica.

Reflexo dessas interações, realizamos o levantamento dos professores que passaram por esse processo formativo, na condição de mestrands ou doutorandos do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG, e de suas obras que dialogam sobre a temática indígena. Nessa busca, encontramos quatro mestres e doutores que vivenciaram o que fora mencionado anteriormente. Diante disso, o quadro a seguir apresenta dados acerca dos trabalhos desenvolvidos por eles.

Quadro 3 – Trabalhos desenvolvidos pelos mestres e doutores que tiveram vivências no curso de Educação Intercultural e investigaram sobre a temática

Inter locutor	Tipo de trabalho	Ano do trabalho	Título do trabalho
1	Artigo	2019	Críticas e preconceitos ocidentais em contraposição às formas de aculturação e concepções ameríndias
1	Artigo	2021	Biopirataria e explorações ocorridas no Brasil: um relato-denúncia de práticas criminosas contra povos indígenas
1	Artigo	2020	Povos indígenas e as relações culturais, econômicas e políticas: reflexões sobre a interculturalidade crítica e a decolonialidade
1	Artigo	2021	“Ainda existe entre nosso povo as trocas tradicionais”: modificações econômicas dentro e fora de algumas comunidades indígenas
1	Dissertação	2018	Etnomatemática e relações comerciais na formação de professores indígenas
1	Tese	2022	O curso de Educação Intercultural em debate: um olhar etnomatemático sobre relações comerciais a partir do tema contextual Cultura e Comércio
2	Dissertação	2018	Projetos Extraescolares do curso de Educação Intercultural e a educação escolar indígena: um olhar etnomatemático sobre os saberes e fazeres Javaé
2	Artigo	2017	Um olhar etnomatemático sobre os projetos extraescolares Javaé do curso de Educação Intercultural
3	Dissertação	2016	Sistema de numeração e pinturas corporais Javaé: a etnomatemática por uma relação dialógica entre a cultura e educação escolar
3	Artigo	2018	O sistema de numeração Javaé: a etnomatemática na (re)construção da escola indígena
3	Capítulo de livro	2019	A etnomatemática na (re)construção das escolas indígenas Javaé: um leque de possibilidades e contribuições
4	Tese	2023	Formação etnomatemática no curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás: reflexões de estudantes e egressos indígenas

Fonte: elaborado pelos autores.

De modo a discutir como esses trabalhos são frutos de um processo de decolonização de suas trajetórias, especialmente acadêmicas, serão destacados trechos que evidenciam isso de maneira implícita ou explícita. Esses relatos contribuem para pensarmos a relevância da discussão sobre interculturalidade, diversidade e decolonialidade na formação humana e acadêmica de graduandos e pós-graduandos.

É importante destacar a razão da presença do povo Javaé na maior parte dos estudos aqui apresentados. Para maior articulação entre a universidade e as comunidades indígenas, o curso é formado por comitês orientadores que contribuem nas ações de formação dos(as) docentes indígenas quanto à produção de conhecimento e participação de atividades culturais. Dessa forma, os professores do curso se distribuem de modo que em cada comitê tenha, no mínimo, um professor do Núcleo Takinahakÿ. O professor doutor José Pedro Machado Ribeiro, que atualmente participa do comitê orientador dos Javaés, tem promo-

vido aproximações do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática com o Núcleo Takinahakỹ. Essa aproximação com os Javaés propicia a ele e a seus orientandos um maior diálogo com essa comunidade, o que implica uma maior presença de trabalhos desenvolvidos no contato com esse povo.

Inicialmente, evidenciamos as diversas produções acadêmicas que o interlocutor 1 desenvolveu acerca da temática indígena. Sua dissertação e tese propõem diálogos e reflexões acerca da formação de professores indígenas ocorridas na UFG. Grande parte das suas publicações dialoga como é proposto no tema contextual cultura e comércio em debates acerca das relações comerciais e culturais praticadas em cenários indígenas (e seus impactos), revelando a relevância dessa vivência nesse tema contextual para a sua formação acadêmica (e humana).

A natureza de seus artigos revela que o interlocutor se insere na posição de denunciante das relações de explorações comerciais ocorridas aos povos indígenas e valoriza os saberes trabalhados por eles. O interlocutor usa de suas vivências e leitura de mundo para propor gritos capazes de denunciar quanto a colonialidade e as relações culturais e comerciais realizadas entre não indígenas e indígenas foram baseadas em inferiorização, explorações e preconceitos aos povos indígenas — o que contradiz as normativas vigentes na Constituição Federal de 1988.

Além de denúncias, o autor pontua quanto a inserção nesses espaços colaborou em suas reflexões sobre a necessidade de superação da modernidade/colonialidade. Em sua dissertação, o autor aponta para essa interação afirmando que

[...] realizar esta pesquisa num espaço intercultural da UFG, nos trouxe grandes reflexões e satisfações, bem como as trocas de experiências. Esta fortaleceu o contato e as reflexões com o tema escolhido, bem como contribuiu para a conscientização e democratização na sala de aula frente às relações comerciais praticadas pelos povos indígenas tanto em contexto tradicional quanto na sociedade envolvente (Silva, M., 2018, p. 128).

Já em sua tese, o autor traz relatos no qual tece agradecimentos por ter tido contato com os estudantes indígenas e como esse contato implicou na sua forma de explicar, aprender, conhecer e lidar (matema) com o ambiente ali posto. Dessa forma, Silva (2022, p. 7), destaca que:

[...] os estudantes indígenas, do curso de Educação Intercultural, cujas vozes foram (e são) fundamentais para a consolidação dessas transformações aqui escritas; suas cosmovisões me fizeram repensar novas formas de perceber

o mundo. Aos demais povos indígenas que têm nos ensinado o significado, verdadeiro, de reexistência, os quais vivenciam, há mais de 500 anos, lutas, dominações e explorações .

Conforme o autor desvela, esse contato permitiu que ele compreendesse sobre novas cosmovisões e sobre o ato de resistência por parte dos povos indígenas. O autor ainda destaca que:

Nesse movimento [de vivências no curso de Educação Intercultural], percebi diversos impactos e subordinações ocasionadas pelo capitalismo na cultura dos povos indígenas do Brasil, bem como os impactos no equilíbrio sociocultural das distintas comunidades (Silva, 2022, p. 7, inserção nossa).

Na mesma perspectiva, o autor esclarece a visão opressora que a política econômica, imposta pelo colonizador, causa no âmbito indígena, principalmente na diminuição de práticas tradicionais — substituídas, às vezes, por ações e práticas tecnológicas. Assim, ele esclarece:

Nesse âmbito, deparei-me com várias realidades, visões e opiniões sobre o outro, consequências da prática opressora e da política econômica de exclusão social. Realidades essas descobertas, por mim, mediante diálogos com os estudantes indígenas, durante o estágio docência, no curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG (Silva, 2022, p. 21).

Por meio do que foi apontado, percebemos indícios de que a matriz cognitiva apontada por Quijano (2014) foi superada por intermédio de vivências e leituras de cunho decolonial. As implicações das vivências evidenciam não somente as lutas enfrentadas pelos povos indígenas com os quais ele teve contato, mas revelam-se potências em sua compreensão de mundo.

A interlocutora 2 se debruça em analisar os projetos extraescolares desenvolvidos pelo Javaés até o ano de 2017, que cursaram a Licenciatura Intercultural da UFG. Essa análise tinha como objetivo

[...] salientar os elementos do conhecimento Javaé presentes nestes trabalhos, a fim de visibilizar os saberes/fazeres deste povo e possibilitar reflexões sobre os fundamentos teóricos/práticos, políticos, espirituais, filosóficos e culturais dos Javaé, para a comunidade e escolas indígenas (Silva, V., 2018, p. 26).

Até o momento em que foi realizada a pesquisa, no ano de 2017, existiam 21 projetos desenvolvidos, dos quais, por questões de refinamento na análise dos

dados, foram analisados 12 projetos, nos quais a interlocutora se propôs a ouvir os envolvidos. Vale frisar que essa proposta de investigação não se limita em apenas compreender e analisar o processo formativo do povo indígena Javaé na UFG, pois seus projetos extraescolares acontecem diretamente nas aldeias, considerando os sujeitos, saberes e fazeres locais. Dessa forma, segundo a autora:

[...] é possível identificar a possibilidade de construção de uma perspectiva local em cada escola indígena, que considera seus saberes e fazeres e se relaciona com outros conhecimentos de forma transdisciplinar, uma vez que, os conhecimentos dos próprios indígenas já se apresentam nesta perspectiva (Silva, V., 2018, p. 90).

Por meio do relato supramencionado, a autora aponta para a construção de uma perspectiva que leve em consideração seus saberes e fazeres locais, desarmando a ideia de uma episteme e de uma matriz de conhecimento única. A possibilidade de se abrir para outras leituras de mundo, outros conhecimentos, implica a superação da matriz colonial do saber, uma marca decolonial.

A interlocutora 3 também direcionou seu olhar sobre o povo Javaé, porém sua investigação se destinou para o sistema de numeração e pinturas corporais desse povo. As propostas de pesquisa das interlocutoras 2 e 3 visam superar a colonialidade do saber (Quijano, 2014), a fim de visibilizar os saberes subalternizados. Tal proposta (e postura) se apresenta como semeadura, pois aponta para um horizonte essencial para a decolonização do conhecimento: tornar conhecidas outras formas de se conhecer e de se interagir com o mundo e, mais especificamente nesse caso, compreender os conhecimentos etnomatemáticos ali presentes. A valorização dos conhecimentos indígenas demanda pesquisadores que possuem esse olhar decolonial.

Ainda sobre a interlocutora 3, sua pesquisa possibilita compreensões sobre como o encontro entre diferentes povos contribui para ampliar a compreensão da realidade do outro. Nesse sentido, ela aponta que “[...] a participação no curso de Educação Intercultural, desde 2010, propiciou conhecer a realidade vivenciada pelos professores indígenas em formação e repensar questões sobre a educação escolar indígena” (Ramos, 2016, p. 17).

Além disso, a interlocutora reforça a contribuição trazida por meio do contato com os indígenas das mais diversas etnias durante a sua monitoria nos

temas contextuais do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, ao salientar que:

No contexto dos trabalhos desenvolvidos no curso de Educação Intercultural, ao aproximar dos indígenas/alunos de várias etnias, foi possível alargar a compreensão sobre a realidade social, cultural e política vivenciada nas aldeias dos povos envolvidos nesse processo de formação (Ramos, 2016, p. 17).

Compreender a realidade social, cultura e política do outro (especialmente dos povos indígenas) é o primeiro passo para verificarmos quanto desconhecemos seu modo de ser, estar e manejar o mundo, e como precisamos criar caminhos para conhecer e inserir alguns desses saberes em nosso cotidiano. A formação intercultural se faz essencial para essa aproximação, e a sua ausência inviabiliza que possamos superar os limites impostos pela colonialidade.

Por fim, o interlocutor 4 faz de sua tese um espaço para os relatos dos egressos e participantes do curso de Licenciatura em Educação Intercultural no que tange às contribuições dos temas contextuais, estudos complementares e conhecimentos etnomatemáticos para a formação deles. Compreender como os distintos povos indígenas dão forma e significado a conhecimentos advindos dessa cultura ocidental nos possibilita perceber as limitações da nossa própria forma de interagir, ler e atuar sobre o mundo, apontando para a necessidade de ampliar nosso leque de conhecimentos por meio do que sugere a ideia da complementaridade.

Sobre as contribuições desses momentos formativos no percurso dos monitores, o interlocutor 4 relata que

A minha percepção começou a mudar de forma radical ao cursar a disciplina Interculturalidade crítica, metodologias decoloniais e enfoque ambiental, no programa de pós-graduação em História da Universidade Federal de Goiás (UFG) e ao realizar o estágio docência, nas turmas do curso de Educação Intercultural da UFG. [...] O fato é que a colonialidade criou/cria uma percepção de naturalidade/normalidade para a forma de conhecer e produzir conhecimento descendente daquela que foi trazida e imposta pelo colonizador europeu [...]. Desse modo, camufla-se e não se aborda o aspecto de que esta é apenas uma entre tantas outras formas existentes para explicar a realidade, e não se discute que essa e todas outras formas são frutos de construção humana, oriundas do contexto sócio-político-econômico-cultural do indivíduo (Lucas, 2023, p. 9-10).

Seu relato evidencia o despertar de um olhar decolonial promovido inicialmente com a interação desse interlocutor com espaços que debatem e promovem vivências interculturais. O interlocutor reforça a importância dessas vivências ao afirmar que “O estágio docência nas turmas do curso [de Licenciatura em Educação Intercultural] me permitiu vivenciar esse processo de valorização das culturas indígenas em relação aos saberes e fazeres matemáticos” (Lucas, 2023, p. 11).

Ser apresentado a outras culturas e compreender como eles lidam com saberes que tiveram origem fora de suas matrizes de conhecimento possibilita que possamos ultrapassar as fronteiras estabelecidas pela colonialidade. Se a colonialidade, constitutiva da modernidade, “precisa ser assumida tanto por suas glórias quanto por seus crimes” [de silenciamento e apagamento] (Mignolo, 2017, p. 40), a decolonialidade vem propor uma explanação e até uma reparação a esses danos, evidenciando o que perdemos, como sociedade plural e ciência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Permitir que outras epistemologias, formas de ser e estar no mundo alcancem espaços privilegiados como a universidade, de modo que esses possam ser tensionados, apresenta-se como um caminho importante para que os debates sobre decolonialidade e interculturalidade possam avançar. Mignolo (2017) analisa como esses debates têm se dado no atual tecido social e aponta que:

[...] muito precisa ser feito, mas a crescente sociedade política global indica que as opções descoloniais aumentarão exponencialmente, e assim contribuirão para remapear o fim da estrada para a qual a civilização ocidental e a matriz colonial de poder nos levaram (Mignolo, 2017, p. 14).

Percebemos nos relatos dos interlocutores, mestres e doutores em Educação em Ciências e Matemática pela UFG que a estrada acadêmica na matriz colonial não é mais a única opção. Abriu-se a possibilidade de olhar para outros grupos, para outras epistemologias, a partir de diferentes metodologias, a fim de levantar outros questionamentos. Em meio aos relatos, inferimos quão valiosa foi a interação desses sujeitos [interlocutores] com os povos indígenas, seja na aldeia ou mesmo no curso superior de formação de professores indígenas, nos levando a inferir que, quando os não indígenas entram em contato com os conhecimentos e as vivências

indígenas, esses saberes operam numa perspectiva de complementaridade, por meio da decolonialidade.

Fazer com que a sociedade, os professores e a universidade consigam acessar essas culturas e esses saberes é essencial para podermos avançar na promoção de uma educação intercultural, de modo a avançarmos na ressignificação de seus saberes, em direção à complementaridade. Uma verdadeira cultura de paz só será possível a partir do momento em que pudermos conhecer e valorizar o que o outro é.

De forma geral, os relatos dos quatro professores evidenciam espaços em que se discutem e se vivem aspectos da decolonialidade, refletindo diretamente no sujeito que está ali, em formação. Vale ressaltar que não é possível dissociar o intelectual do pessoal. A decolonização da trajetória acadêmica implica em mudanças na dimensão pessoal da vida do sujeito. Fazer com que esse diálogo intercultural e decolonial chegue a outros professores e a outras esferas da vida social, é essencial, de modo que possamos pensar e agir decolonialmente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. *Os Javaé e o protestantismo: salvação e resistência (1896-1937)*. 2019. 360f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em História) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2019.

BANIWA, Gersem. Entrevista com Gersem Baniwa. *Articulando e Construindo Saberes*, Goiânia, v. 6, 2021. Disponível em: revistas.ufg.br/racs/article/view/70517. Acesso em: 13 set. 2024.

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, 2019. p. 59-101.

BARRIENDOS, Joaquín. A colonialidade do ver: rumo a um novo diálogo visual interepistêmico. *Revista Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 3, n. 1, 2019.

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

LEÓN, Christian. Imagem, mídias e telecolonialidade: rumo a uma crítica decolonial dos estudos visuais. *Revista Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 3, n. 1, 2019.

LUCAS, Marcello. *Formação etnomatemática no curso de educação intercultural da Universidade Federal de Goiás: reflexões de estudantes e egressos indígenas*. 2023. 113f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Pró-reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2023.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 22, p. 935-952, dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>

MAHER, Teresinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.17666/329402/2017>

MIGNOLO, Walter D. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 8, p. 243-281, ene./jun. 2008.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine. *On decoloniality concepts analytics praxis*. Durham and London: Duke University Press, 2018.

NASCIMENTO, Patrícia Emanuelle. *Protagonismo indígena na capitania de Goiás e suas estratégias e atuações frente às políticas indigenistas no século XVIII*. 2019. 268f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em História) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2019.

NAZARENO, Elias; ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves; PEREIRA, Tamiris Maia Gonçalves. Tempo, lugar e interculturalidade na perspectiva dos estudantes indígenas do curso de educação intercultural da UFG. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 87-113, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-6524.79522>

NAZARENO, Elias; CARDOSO, Ludimila Stival. Crítica do dualismo ontológico racionalista ocidental a partir da decolonialidade e da enación. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 23, n. 3, p. 245-254, 2013. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/2948/1801>. Acesso em: 31 out. 2024.

NAZARENO, Elias. Revisitando o debate acerca da modernidade a partir da colonialidade do poder e da decolonialidade. *Revista Nós: Cultura, Estética e Linguagens*, Jundiá, Anápolis, v. 2, n. 2, p. 32-49, 2017.

NASCIMENTO, Rita Gomes. Democratização, autonomia, protagonismo, governança: três iniciativas na educação superior de indígenas no Brasil. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 254, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-6524.65051>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RAMOS, Gabriela Camargo. *Sistema de numeração e pinturas corporais Javaé: a etnomatemática por uma relação dialógica entre cultura e educação escolar*. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado em em Ciências e Matemática) — Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2016.

REIS, Lucas Henrique dos. *Um modo de ver moderno/colonial: natureza, raça e a dimensão visual da colonialidade nos filmes de John Ford (1939-1964)*. 2024. 272f. Tese (Doutorado em História) — Universidade Federal de Goiás (UFG), 2024.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-Cadernos CES*, Epistemologias feministas: ao encontro da crítica radical. Coimbra, n. 18, 2012. 130p. DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.1533>

SILVA, Luciana Leite da; NAZARENO, Elias. The influence of european racial theories on the formation of the brazilian historiographic matrix and history teaching. *Social and Education History*, Barcelona v. 9, n. 3, p. 301, 2020. DOI: [10.17583/hse.2020.5126](https://doi.org/10.17583/hse.2020.5126)

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. A pedagogia da retomada: decolonização de saberes. *Articulando e Construindo Saberes*, Goiânia, v. 2, n. 1, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5216/racs.v2i1.49013>

SILVA, Matheus Moreira da. *O curso de educação intercultural em debate: um olhar etnomatemático sobre relações comerciais a partir do tema contextual cultura e comércio*. 2022. 140f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Pró-reitoria de Pós-graduação (PRPG) — Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de goiás (UFG), Goiânia, 2022.

SILVA, Matheus Moreira da. *Etnomatemática e relações comerciais na formação de professores indígenas*. 2018. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) — Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2018a.

SILVA, Vanessa Nascimento. *Projetos extraescolares do curso de Educação Intercultural e a educação escolar indígena: um olhar etnomatemático sobre os saberes e fazeres Javaé*. 2018. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2018.

SMITH, Linda T. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London, New York: Zed Books, 2008.

UFG. Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI). *UFG*, Goiânia, 2025. Disponível em: <https://intercultural.letras.ufg.br/p/ntfsi>. Acesso em: 30 out. 2024.

UFG. *Projeto Pedagógico do Curso: Educação Intercultural*. Goiânia: Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena; UFG, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/116/o/PPC_2020_cepec_final_23maio.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: gritos, grietas y siembras de vida: Entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (Ed.). *Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. [Tomo II, Serie Pensamiento Decolonial]. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

ZAPATA, Claudia. El giro decolonial. Consideraciones críticas desde América Latina. *Pléyade*, Santiago, n. 21, p. 49-71, jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/s0719-36962018000100049>

Sobre os autores:

Ewerson Tavares da Silva: Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da **Universidade Federal de Goiás** (PPGECM/UFG). Membro do Matema: Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Matemática. **E-mail:** ewersontavares@discente.ufg.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2903-4602>

José Pedro Machado Ribeiro: Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da **Universidade de São Paulo** (FE/USP). Professor da licenciatura em Matemática, da licenciatura em Educação Intercultural e da Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da **Universidade Federal de Goiás** (UFG), além de líder do Matema: Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Matemática. **E-mail:** zepedro@ufg.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9227-3908>

Elias Nazareno: Professor associado I da Universidade Federal de Goiás (UFG), atuando no Programa de Pós-Graduação em História e no curso de Educação Intercultural para a formação de professores indígenas. Coordenador institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Diversidade/CAPES na UFG e coordenador do Grupo de Pesquisa História Indígena e História Ambiental: interculturalidade crítica e decolonialidade (CNPq).
E-mail: eliasna@ufg.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9689-9721>

Recebido em: 01/11/2024

Aprovado para publicação em: 01/12/2025