



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA**

MARIA ADRIANA LEITE

**PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DE COMERCIALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO
INTERCULTURAL INDÍGENA DO OIAPOQUE-AMAPÁ: RESISTÊNCIAS E
MUDANÇAS FRENTE ÀS AMARRAS DA COLONIALIDADE**

**BELÉM-PA
2024**

MARIA ADRIANA LEITE

**PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DE COMERCIALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO
INTERCULTURAL INDÍGENA DO OIAPOQUE-AMAPÁ: RESISTÊNCIAS E
MUDANÇAS FRENTE ÀS AMARRAS DA COLONIALIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de doutora.

Área de Concentração: Educação Matemática
Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas Docente
Orientadora: Prof. Dr. Elizabeth Gomes Souza.

**BELÉM-PA
2024**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

L533p Leite, Maria Adriana.
PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DE COMERCIALIZAÇÃO
NA FORMAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA DO
OIAPOQUE-AMAPÁ: RESISTÊNCIAS E MUDANÇAS
FRENTE ÀS AMARRAS DA COLONIALIDADE / Maria
Adriana Leite. — 2024.
x, 215 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Elizabeth Gomes Souza
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em
Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2024.

1. : Colonialidade. 2. Prática sociocultural de
comercialização. 3. Problematização. I. Título.

CDD 370.7

MARIA ADRIANA LEITE

PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DE COMERCIALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA DO OIAPOQUE-AMAPÁ: RESISTÊNCIAS E MUDANÇAS FRENTE ÀS AMARRAS DA COLONIALIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de doutora.

Área de Concentração: Educação Matemática
Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas Docente
Orientadora: Prof. Dr. Elizabeth Gomes Souza

RESULTADO: (X) Aprovado () Reprovado

DATA: 22/03/2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Elizabeth Gomes Souza -Orientadora

Profa. Dra. Carolina Tamayo Osorio – examinadora- UFMG

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu- examinador- PPGED/UFPA]

Profa. Dra. Roberta Modesto Braga - examinadora – FAMAT/UFPA]

Profa. Dra. Ana Cledina Rodrigues Gomes - examinadora – [PPGECEM/UFPA]

BELÉM-PARÁ
2024

AGRADECIMENTOS

*Os meus olhos coloridos
Me fazem refletir
Eu estou sempre na minha
E não posso mais fugir
(Macau, 1982)*

Nasci no final da ditadura Militar, em 1986. Macau, nesse período, compõe essa música que abre meus agradecimentos e dedico a todos/todas/todes negros, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pessoas trans e todas as minorias que não tiveram a oportunidade de acessar o espaço que acessei (até aqui). Por el@s não posso mais fugir, precisamos problematizar e desnaturalizar outros saberes respeitando outras formas de vida.

*Amor cego, escutando com o coração a luz do peito dela
Descreve o efeito dela: breve, intenso, imenso
Ao ponto de agradecer até os defeitos dela
Esses dias achei na minha caligrafia tua letra
E as lágrima molha a caneta
Desafia, vai dar mó treta
Quando disser que vi Deus
Ele era uma mulher preta
(Mãe, Emicida, 2019)*

Angelina Leite, que orgulho, eu tenho em ter vindo de você, meu muito obrigada por ser meu combustível, ser minha força, minha inspiração, meu referencial de vida e exemplo de mulher resistente você é minha calma e minha impulsão para ir caminhar em lugares que nossa família nunca teve oportunidade de ir...

*Faço tudo pelo bem de nosso bem, meu bem
A saudade é minha dor
E anda arrasando com meu coração
(Seu Jorge, 2004)*

Divino Bruno, meu parceiro de sonhos, de vida, de saberes e sabores, partilhar com você minha caminhada até aqui tem sido uma honra. Seu cuidado, paciência e compreensão foram fundamentais para que eu pudesse conciliar minhas responsabilidades acadêmicas com a vida pessoal. Hoje, continuo na esperança de que a saudade seja amenizada com o tempo e que nunca nos falte a esperança de voltarmos a morarmos no mesmo estado, mesma casa. Agora com a chegada do nosso filho (Idris) que possamos fortalecer ainda mais nosso companheirismo para o bem-estar do nosso pequeno.

*A culpa é da mentalidade
Criada sobre a região
Por que é que tanta gente teme?
Norte não é com M
Nossos índios não comem ninguém
(Edmar Rocha, 1992)*

Minha gratidão e respeito, a minha orientadora Elizabeth Gomes Souza, por sua postura ética, suas intervenções precisas, pelas experiências compartilhadas, pela oportunidade de me acompanhar na formação doutoral com interlocução cuidadosa, pelo convívio afetuoso e humanizado diante minhas dificuldades, pela inspiração que causa em seus alunos diante de seu deslocar teórico e seu posicionamento crítico, por fim, por sua companhia neste percurso até aqui, sou profundamente grata!

*Vamos sorrir
Pra não cair em cilada
Quem não ri de nada
Não sabe o que tem
O que fazer?
Tudo é possível
Como um dia de sol
É jogar o anzol
E esperar pra ver o que vem
(Djavan, 2022)*

A banca avaliadora Professoras: Carolina, Roberta, Isabel, Ana Cledina e prof. Waldir, agradeço pela atenção e pelo cuidado com que vocês analisaram cada aspecto do meu trabalho, suas sugestões, contribuições e orientações foram extremamente valiosas para o aprimoramento e desenvolvimento da minha pesquisa. Agradeço também pela disponibilidade em dialogar sobre minhas dúvidas e por compartilhar seu conhecimento durante a defesa.

*A geração da gente
Não teve muita chance
De se afirmar de arrasar de ser feliz
Sem nada pela frente pintou aquele lance
De se mudar de se mandar desse país
(Nilson Chaves, 1991)*

Aos meus colegas de curso e percurso (Laercio, Luiz, Élide, Ady) muito obrigada pela escuta, a proza, os risos e angústias que compartilhei com vocês, assumo aqui que tenho dívida (individual e coletiva) com cada um de vocês. Sigamos alimentando nossos sonhos em nossos diálogos! Estendo meus agradecimentos aos membros do grupo de estudo e pesquisa em modelagem matemática (GEMM), pelas partilhas ao longo desses anos.

*Meu endereço é bem fácil
é ali no meio do mundo
onde está meu coração meus livros
meu violão
meu alimento fecundo
(Zé Miguel, 2004)*

Aos meus colegas da Licenciatura Intercultural Indígena, da UNIFAP, Janielle, Agerdaniao, Solange, Adriano, Glauber e Tadeu, amigos que fiz e levarei para vida.

*Minha história é que nem uma história
De um moço que se encantou, se encantou
Nas águas do rio Calçoene
Virou pau madeira de amor
E eu fui parar noutro rio
Atrás do meu grande amor
Nas águas do Araguari
Meu coração se encantou
(Amadeu Cavalcante)*

Aos alunos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP, em especial os da habilitação em ciências exatas e da natureza, pela partilha, provocações, desconstruções e movimentos, que ao longo desses anos, desencadearam em mim!

RESUMO

As práticas socioculturais de comercialização dos povos indígenas do Oiapoque- Amapá são moldadas pelas tradições socioculturais das comunidades indígenas e ao longo dos anos vem sendo modificadas. Neste sentido, esta pesquisa traz reflexões sobre as práticas socioculturais de comercialização dos estudantes indígenas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP, Oiapoque- Amapá. Tendo como objetivo *problematizar* as práticas socioculturais de comercialização dos povos indígenas do Oiapoque-Amapá no âmbito da formação de professores que têm se operacionalizado frente às amarras da colonialidade. Por meio das vozes dos indígenas, em formação no curso de licenciatura intercultural indígena, apresento relatos sobre as práticas de comercialização destacando as influências da colonialidade que permeiam as diferentes atividades em suas comunidades. Nesta pesquisa, entende-se por colonialidade como a continuidade da propagação do pensamento colonial, sendo expressa em várias dimensões da vida social por meio das relações dominantes de poder, saber e ser, que se encontra presente nas mais diversas formas e nos discursos reproduzidos cotidianamente na sociedade. Metodologicamente, a pesquisa assume uma perspectiva decolonial que não propõe um método universal, mas aponta para possibilidades epistemológicas nas metodologias utilizadas pelos pesquisadores, desse modo a metodologia adotada buscou construir conhecimento de forma coletiva, tentando fazer emergir as vozes e dar visibilidade aos povos, valorizando seus conhecimentos, experiências e perspectivas. A partir das reflexões compartilhadas nesta pesquisa sobre as práticas socioculturais de comercialização dos povos indígenas em formação na UNIFAP, percebe-se, que embora, os povos indígenas venham sofrendo influências das colonialidades, que permeiam suas vidas, ainda resistem às formas de dominação de determinados padrões de ações nas práticas de comercialização e suas relações de trocas provocadas pela cultura ocidental dominante.

Palavras Chave: Colonialidade. Prática sociocultural de comercialização. Problematização.

ABSTRACT

The socio-cultural practices of commercialization among the indigenous peoples of Oiapoque-Amapá are shaped by the socio-cultural traditions of indigenous communities and have been adapted over the years. In this regard, this work offers reflections on the socio-cultural practices of commercialization among indigenous academics of the Indigenous Intercultural Teaching Degree Program at UNIFAP, Oiapoque-Amapá. The aim is to problematize the socio-cultural practices of commercialization among the indigenous peoples of Oiapoque-Amapá within the scope of teacher education, which has been operationalized in the face of the shackles of coloniality. Through the voices of indigenous individuals in training in the intercultural indigenous teaching degree program, I present accounts of commercialization practices highlighting the influences of coloniality that permeate various activities in their communities. In this work, coloniality is understood as the continuation of the propagation of colonial thought, expressed in various dimensions of social life through dominant relations of power, knowledge, and being, which are present in various forms and in the discourses reproduced daily in society. Methodologically, the research adopts a decolonial approach that does not propose a universal method but points to epistemological possibilities in the methodologies used by researchers. Thus, the adopted methodology sought to build knowledge collectively, attempting to bring forth the voices and visibility of the peoples, valuing their knowledge, experiences, and perspectives. From the reflections shared in this work on the socio-cultural practices of commercialization among indigenous peoples in training at UNIFAP, it is evident that although indigenous peoples have been influenced by colonialities that permeate their lives, they still resist the forms of domination of certain patterns of action in commercialization practices and their exchange relations caused by the dominant Western culture.

Keywords: Coloniality. Socio-cultural commercialization practices. Problematization.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – QRCode com a performance “a cura, vida e morte do pajé”	11
Imagem 02 – Manifestação dos povos indígenas, em frente ao campus Binacional	16
Imagem 03 – Apresentação cultural do SECLII, a dança do Turé, em frente ao campus Binacional.....	20
Imagem 04 – Estudantes e professores após a apresentação cultural do SECLII, a dança do Turé	21
Imagem 05 – Tia Zeca	26
Imagem 06 – Acadêmico indígena em uma performance na UNIFAP	36
Imagem 07 – Formandos na Licenciatura Intercultural Indígena em 2019, UNIFAP	53
Imagem 08 – Sr. Geraldo Lod fiando um cesto.....	78
Imagem 09 – Ilustração parcial da UNIFAP/BINACIONAL	79
Imagem 10 – Indígena fazendo grafismo nas paredes do campus	84
Imagem 11, 12, 13, 14 – Produção de cestas na aldeia do Espírito Santo.....	97
Imagem 15 e 16 – Cestas que são comercializadas no município de Oiapoque	98
Imagem 17 – Acadêmicos indígena mostrando um tambor de sua cultura	101
Imagem 18 – Estudantes indígenas	109
Imagem 19 – Mapa das terras indígenas do Amapá e norte do Pará.....	125
Imagem 20 – Encontro do dia 21/10/2023, que ocorreu de forma remota.....	136
Imagem 21 – Barraca da Laura.....	146
Imagem 22 – Oficina na produção de sabão na aldeia Curipi	159
Imagem 23 – Jamaxi da aldeia Kumanumã.....	161
Imagem 24 – Pequeno comércio	162
Imagem 25 e 26 – Produção de Cuias para venda.....	165
Imagem 27 – Comercialização dos povos indígenas do Oiapoque	175

SUMÁRIO

PONTO DE PARTIDA: como desestruturar algo que já está estruturado.....	11
1 INTRODUÇÃO	24
1.1 TRAJETÓRIAS, TRAVESSIAS E APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO	24
1.2 CONTEXTUALIZANDO DE QUE LUGAR FALAMOS PARA A CONSTRUÇÃO DA TESE.....	35
1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA DA TESE	46
2 PESQUISA SOBRE AS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS	53
2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: BANCO DE DADOS DA CAPES	53
2.2 O QUE TEMATIZAM AS PESQUISAS ENCONTRADAS?.....	57
2.3 SOBRE AS PESQUISAS	71
3 PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	78
3.1 A COLONIALIDADE E PENSAMENTO DECOLONIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS	79
3.2 PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS POR UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS	92
3.3 PROBLEMATIZAÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS	103
4 A DECOLONIALIDADE COMO PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA.....	109
4.1 A DECOLONIALIDADE COMO OPÇÃO METODOLÓGICA NO LEVANTAMENTO DE DADOS PARA A PESQUISA	110
4.2 AMBIENTE INVESTIGATIVO E FORMATIVO	122
4.3 O CENÁRIO PANDÊMICO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A PESQUISA ..	128
5 AS VOZES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	135
5.1 PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DE COMERCIALIZAÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA NO AMAPÁ.....	135
5.2 PRÁTICAS DE COMERCIALIZAÇÃO DE INDÍGENAS: CONVERSAS SOBRE O COMÉRCIO E AS TROCAS COMERCIAIS DOS INDÍGENAS DA REGIÃO DE OIAPOQUE-AMAPÁ.....	142

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	174
REFERÊNCIAS	180
ANEXOS	195

PONTO DE PARTIDA: como desestruturar algo que já está estruturado

Imagem 1 - Acesse o *QRCode*¹ para assistir à performance dos estudantes indígenas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena com o título “a cura, vida e morte do pajé”



Fonte: Acervo pessoal.

Após assistir à performance dos estudantes indígenas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, com o título *A cura, vida e morte do pajé*, convido o leitor a ler o poema de Chikangana (2010) intitulado *Breve tiempo*.

Breve tiempo

*La candela devora los troncos
y luces multicolores de su cuerpo surgen.
Se desliza la brasa con su boca ardiente.
Hay cenizas en el atardecer.
Sentado en un banco viejo
yo pienso
en el tiempo, en el amor, en la muerte.
(CHIKANGANA, 2010, p.33)*

O colombiano indígena Chikangana (2010) provoca-nos reflexões com sua poesia intitulada *Tempo Breve*. Faz-nos pensar que precisamos desacelerar, pois ao olharmos a

¹Gostaria de convidá-los a assistir a performance dos estudantes indígenas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade Federal do Amapá, Campus Binacional do Oiapoque, que ocorreu em 25 de fevereiro de 2023 no 4º Seminário de Extensão do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (SECLII). Link de acesso: <https://www.instagram.com/tv/CpFkWEyMtgY/?igsh=M25nbmJrZDVxMmlw>

maneira como estruturamos nossos pensamentos, nossas ideias, nossa vida, nossos planos, percebemos que estamos, em alguma medida, focados em uma meta a ser alcançada. A poesia chama a atenção para o "Tempo Breve", sugerindo que nossa busca incessante por metas materiais ou prazeres efêmeros pode nos fazer perder de vista o verdadeiro significado da vida. Ela nos lembra que o tempo é limitado e precioso, e que é importante encontrar um equilíbrio entre nossos objetivos e o aproveitamento do presente. Essa reflexão nos convida a repensar nossas prioridades e a considerar o valor de viver uma vida mais tranquila, onde possamos apreciar os momentos simples e valorizar as relações humanas, em vez de nos concentrarmos apenas em metas materialistas. É um lembrete para vivermos e apreciar o tempo que temos disponível.

Há pessoas que conseguem perceber, que o seu tempo na vida tem um prazo de validade curto e, às vezes, questionam o próprio objetivo da vida, ou mesmo repensam, a partir de outros modos, “o que é vida?”. Para Paulucci (2022, p.120), a “vida é puro movimento, nós que temos por prática estratificar os acontecimentos em histórias a fim de construir um chão por onde possamos passar”. O que nos é vendido o tempo todo, a partir do sistema capitalista que vivemos, é que devemos absorver maneiras de viver, ver, sentir, pensar, perceber, morar e vestir, tudo a partir de um padrão determinado pelos mais ricos (aqui significando pessoas com grande acumulação de dinheiro), e, por conseguinte, sem se preocupar com a natureza, com a destruição do planeta, com o genocídio de outras vidas, com o local que as futuras gerações ainda irão habitar.

A indagação curiosa ou casual sobre a vida remete-nos mais a uma tentativa de direcionar um sentido para si mesmo, na roda do mundo, do que explicar o que realmente seja a vida. O que sabemos é que a vida não tem roteiro e nesse universo que estamos submersos, a vida do indivíduo deu lugar a uma vida impessoal e singular na qual viver é se distrair do fato que você vai morrer. Ailton Krenak² (2017) considera que as múltiplas histórias dos povos originários que ainda resistem na América do sul, por meio das centenas de nomes que têm emergido e garantido sua presença nos diferentes ambientes, contribuem para produzir faíscas em uma sociedade que “a gente tem que ficar em pé e gritar todo dia que estamos vivos senão a gente vai ser engolido sem ninguém perceber” (Krenak, 2017).

² Mesa “Fases da Oralidade: Escrita e Imagem” no *Mekukradjá – Círculo de Saberes de Escritores e Realizadores Indígenas*, setembro de 2017.

O vídeo que inicia esta escrita (que pode ser acessado pelo *Acesse o QRCode* da imagem 1) trata-se de uma performance que faz refletir sobre a vida, sobre o tempo presente, sobre um tempo que está passando e sobre o quanto nós, humanos, temos o poder de destruir as coisas. Os acadêmicos, como ato decolonial³, trazem a apresentação da cura e morte dos pajés, como uma tentativa de informar que continuam resistentes, mas muito de suas tradições e culturas está se perdendo e/ou se readaptando. Os pajés, líderes espirituais e curadores tradicionais das comunidades indígenas, representam a rica herança cultural desses povos. A apresentação da cura e morte dos pajés é uma forma de lembrar que suas tradições são um símbolo de resistência contra a colonização e a opressão histórica.

As tradições podem ser entendidas como práticas, costumes, crenças, valores e rituais, sendo difundidos por uma sociedade ou grupo cultural específico e desempenham um papel importante na preservação da identidade cultural e na transmissão de conhecimentos, valores e cultura de um povo. Stuart Hall (1997) discute sobre a centralidade da cultura na sociedade, em que enfatiza que a cultura não é algo separado da sociedade, mas sim uma parte intrínseca dela. Para o autor, cultura não pode ser definida como um conjunto de elementos isolados, e sim como sistema de significados compartilhados que molda a maneira como as pessoas percebem o mundo e se relacionam umas com as outras. Em outras palavras, a cultura está presente em todas as dimensões da vida social, influenciando nossa identidade, nossa linguagem, nossas normas, nossos valores e comportamentos.

De acordo com Veiga-Neto (2003, p.5), não se pode “tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais, mas sim tomá-la atravessando tudo aquilo que é do social”. Krenak (1992) nos mostra que os intelectuais da cultura ocidental escrevem livros, fazem filmes, dão conferências, dão aulas nas universidades, enquanto os intelectuais do conhecimento ancestral e cultural indígena, têm a responsabilidade de estar envolvido com seu próprio povo e sua cultura, possuindo

³A decolonialidade busca desconstruir e superar as estruturas, práticas e formas de conhecimento que têm suas raízes no colonialismo, a partir de sua perspectiva crítica procura desafiar as hierarquias de poder, as narrativas hegemônicas e as estruturas de dominação que foram estabelecidas desde os períodos coloniais. Mais adiante, explorarei esse tema mais detalhadamente. Assim, considero a performance um ato decolonial, dentro e fora do contexto educacional, por envolver a desnaturalização dos conhecimentos e de práticas dominantes, muitas vezes eurocêtricos, que têm sido ensinados como universais e superiores. Na performance, a ideia central reside na capacidade de questionar e confrontar os legados de colonização e imperialismo que historicamente moldaram a educação, perpetuando desigualdades, opressão e marginalização de grupos culturais, étnicos e sociais, mesmo com genocídio dos povos indígenas os pajés seguem resistentes.

a tarefa permanente de narrar a história de seu povo, preservar suas tradições, mantendo suas famílias e transmitindo os valores culturais. Desse modo:

Um intelectual, na tradição indígena, não tem tantas responsabilidades institucionais, assim tão diversas, mas ele tem uma responsabilidade permanente que é estar no meio do seu povo, narrando a sua história, com seu grupo, suas famílias, os clãs, o sentido permanente dessa herança cultural (Krenak, 1992, p. 1).

Os intelectuais indígenas estão comprometidos com a preservação e a continuação de suas culturas e tradições dentro de suas próprias comunidades. Para Veiga-Neto (2003), as questões culturais recebem certa atenção nas esferas acadêmica, política, cotidiana e mesmo econômica, quando se permite refletir sobre a cultura no mundo contemporâneo. A cultura no mundo contemporâneo, entendida aqui como uma cultura que possui influência da globalização, da tecnologia, das migrações e das mudanças sociais e o encontro dessas diferentes manifestações de cultura se fundem construindo novas manifestações culturais a partir dos contatos.

Stuart Hall (1997) discorre que toda ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação, ou seja, toda prática social tem uma dimensão cultural, da mesma forma que as práticas política e econômica, também possuem uma dimensão cultural. Desse modo, a noção de cultura deve ser concebida com a diversidade de sentidos, que se contextualiza no âmbito de um dinamismo de identidade, de tradição e de memória.

A liderança indígena, Célia Xakriabá (2023), que exerce mandato de deputada federal no interstício de 2023-2026, em suas lutas, tem buscado trazer nos múltiplos espaços que acessa, as questões sobre os direitos indígenas, à valorização da cultura indígena e “racismo da ausência⁴”, que identifica em relação aos povos originários, inclusive na política. Ao falar de parte de sua trajetória, em um discurso que proferiu no evento chamado de *Papo de esteira*⁵, em Minas Gerais, ela discorre sobre o seu entendimento sobre Cultura:

Aí, quando eu vou pra Universidade, curiosamente o território me chama para ser professora de cultura, então eu nunca fui professora de disciplinarização, matemática, geografia, eu fui professora de cultura de 2013 até 2015, e vivi um momento muito desafiada, porque professora de cultura no território são para as pessoas que têm entendimento da cultura com profundidade, mas nem

⁴Termo usado pela deputada, em que se refere sobre a ausência de representação indígena nas tomadas de decisões em questões relacionados aos povos originários.

⁵Movimento de pré-campanha no qual Célia fez uma chamada aberta e pública para quem quisesse discutir e construir junto seu programa de governo.

domina muito a caneta. Naquele momento eu me senti armada e desarmada, e eu fui ensinar na escola e fora da escola a língua akwẽ, fui ensinar as pinturas corporais, ensinar a matemática, a geometria das pinturas, ensinava através do arco e flecha a velocidade da física. Foi quando os meninos que já iam saindo para os institutos federais, em Januária, Jataí, São Francisco, falaram: “Heim, tia Célia, os meninos falaram que a nossa escola é fraca, porque eu ainda não sei raiz quadrada”. Aí eu respondi “Mas ele sabe a velocidade da flecha? Não. Ele sabe a geometria da pintura corporal? Também não. Ele sabe sobre o uso do território e a história do povo dele? Também não”. Falei assim “Então volta lá e fala que a escola dele também é fraca”. Isso pra dizer que não é o grau de ensino que vai dizer que a nossa escola é inferior, é porque a escola, a cultura precisa dialogar com a vida (Xakriabá, 2023, p. 21).

Nas palavras de Célia Xakriabá, fica evidente que o termo *cultura*, para os povos originários, é a base sobre a qual a vida das comunidades indígenas é construída, e é parte fundamental de suas identidades, formas de vida e sistemas de conhecimento, possuindo uma profunda conexão com a terra e consideram a natureza como uma parte intrínseca de sua existência. Nessa direção, penso que a cultura é um conceito amplo e, por vezes, complexo, pois engloba uma série de conhecimentos, crenças, valores, costumes, tradições, práticas sociais, arte, linguagem, música, religião e outras expressões humanas que são transmitidas de geração em geração, que vem sendo constituídos e modificados pela experiência humana, que conduz e molda a forma como as pessoas percebem o mundo, interagem umas com as outras e se organizam em sociedade.

A encenação, apresentada pelo acadêmico, sobre a morte do pajé, permite pensarmos que quando um pajé morre, vai com ele parte de sua cosmovisão, orientação, modos de viver, pensar e agir ancestral. A resiliência demonstrada pelos povos indígenas é um lembrete de sua força e sabedoria ancestral. A luta para preservar suas culturas e tradições é crucial não apenas para a identidade desses povos, mas também para a diversidade cultural e a compreensão do mundo em geral. É fundamental que reconheçamos o valor da diversidade cultural e trabalhemos para proteger e respeitar as tradições e conhecimentos indígenas. O diálogo intercultural, a parceria e a valorização das perspectivas indígenas são importantes para construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos possam viver em harmonia com o meio ambiente e uns com os outros.

Sou professora no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, na Universidade Federal do Amapá, Campus Binacional do Oiapoque, desde 2018. A imagem 2, demarca minha chegada ao Amapá, à cidade de Oiapoque, onde me juntei aos indígenas que

estavam *em pé* e resistentes reivindicando os cortes de suas bolsas de permanência⁶ na universidade.

Imagem 2 - Manifestação dos povos indígenas em frente ao campus Binacional.



Fonte: Registro de Davi Marworno, 2019.

Na ocasião, havia sido anunciado pelo governo a redução na quantidade dos beneficiários do programa Bolsa Permanência. A notícia do governo informava que iria conceder apenas 400 bolsas, deixando de fora mais de 4 mil estudantes matriculados em universidades públicas e institutos federais. Em um ato de protesto contra a redução, fechando a BR-156, por alguns minutos os estudantes indígenas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) fizeram seu protesto, reivindicando o direito ao recurso. Para mim, a cada grito que ecoava do coletivo indígena que estava reunido no ato, era

⁶É uma política pública voltada a concessão de auxílio financeiro aos estudantes, sobretudo, aos estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior e assim contribuir para a permanência e a diplomação dos beneficiados, atualmente a bolsa Permanência é regida pela Portaria 09 de Maio de 2023, que dispõe sobre a oferta de novas bolsas e abertura do prazo para análise da documentação de elegibilidade do estudante ao Programa de Bolsa Permanência - PBP, para estudantes indígenas e quilombolas, matriculados em cursos de graduação presencial ofertados por Instituições Federais de Ensino Superior - Ifes (BRASIL, 2023)

como se⁷ estivessem gritando: ESTAMOS AQUI! Queremos ser vistos! Vários atos ocorreram em várias outras universidades, protagonizados por estudantes indígenas e quilombolas que necessitam do recurso para se manterem nas universidades.

Sou mobilizada e afetada pelo grito de sobrevivência e como diz Paulucci (2022):

tropeço na voz de um movimento social que me cativa. Em direção à fenda percebo um som diferente, um grito. Não o grito de um sem-teto, mas o grito que ganha intensidade na carne de uma luta (Paulucci, 2022, p.124).

Solidária à luta e reivindicação dos povos indígenas do Oiapoque, unia-me a eles com o intuito de afirmar que essa luta não é somente deles, que nós professores(as), comunidade acadêmica, sociedade civil, entre outras organizações, podemos e devemos nos envolver nessa luta coletiva. Paulucci (2022) diz que é preciso envolvimento e que devemos nos deixar ser tocados pelos acontecimentos da vida. Para o autor, a vida é movimento e nós temos que pôr em prática o exercício de não estratificar esses acontecimentos, sendo necessário “fazermos barulho”, pois “triste é quando todo som não passa de barulho. Triste mesmo é quando deixamos de ouvir até mesmo o ruído. O ruído tem o potencial de fazer o corpo estranhar” (Paulucci, 2022, p.121). O autor coloca, ainda, que se se nada abala a ordem, devemos duvidar da existência de vida.

Ailton Krenak (2018) nos diz que o serviço de empacotamento⁸, que visa transformar pessoas que experimentam a formação numa comunidade de aprendizagem como as universidades brasileiras, tenta transformar sujeitos produtivos vinculados a um complexo sistema de produção que não leva em conta que *a Terra é um organismo vivo*⁹. Eu, na condição de formadora em um curso de formação inicial de futuros professores (as) indígenas, encontro-me mobilizada, a partir dessa formação, na qual se busca formar educadores interculturais. E encontro-me a refletir como será possível formar professores indígenas, em contexto intercultural, sem considerar a suas múltiplas diversidades e sem

⁷Tradução minha, a partir do que observava do ato e manifestação, eles não estavam gritando literalmente que estavam ali, mas suas reivindicações ressoavam, em mim, como se estivesse anunciando que são presentes e estão presentes.

⁸Krenak apresenta com criticidade o serviço que busca transformar indivíduos em sujeitos produtivos, integrados a um sistema de produção complexo. O termo *empacotamento*, utilizado pelo autor, sugere uma visão da formação universitária como um processo que, muitas vezes, homogeneiza e padroniza os indivíduos, preparando-os para desempenhar papéis específicos em um sistema produtivo, muitas vezes desvinculado das realidades ecológicas e da natureza.

⁹A perspectiva de Ailton Krenak sobre a Terra é que ela é um organismo vivo e reflete a visão indígena ancestral que valoriza e respeita profundamente a natureza como uma entidade viva, interconectada e interdependente. Para muitas culturas indígenas ao redor do mundo, a Terra é vista como uma mãe que nos nutre e sustenta, e é nossa responsabilidade cuidar dela para as futuras gerações.

se lançar a compreender que os povos indígenas possuem concepções e visões de mundo próprias?

Gersen Baniwa (2017) diz que, para se falar em uma educação intercultural, precisamos inicialmente reconhecer que existem sociedades interculturais, o autor frisa que *interculturais* devem ser entendidos no plural. O fato de os povos indígenas estarem acessando as universidades e buscando tornarem-se visíveis para uma comunidade (acadêmica), a partir de suas representações, em que se coloca de igual para igual com as explicações científicas, evidencia-se como a promoção um e *espaço fronteiroço* no intercâmbio de construções de identidades.

O termo *espaço fronteiroço* é usado aqui para descrever uma região ou área que se situa na fronteira entre dois países, culturas, grupos ou sistemas distintos. Essa zona fronteiroça geralmente possui características únicas, resultantes da interação e intercâmbio entre as duas entidades que a cercam, e se caracteriza por um espaço marcado por diversidades, tensões, disputas, etc. O espaço fronteiroço pode ser físico, como uma faixa de terra que delimita os territórios de duas nações, ou pode ser simbólico, representando uma interface entre diferentes grupos étnicos, culturas ou ideologias (Cunha, 2018). Esse conceito pode ser pensado para entender as fronteiras geopolíticas, mas também as fronteiras culturais, linguísticas, sociais e até mesmo as fronteiras disciplinares em campos de estudo.

O termo *espaço fronteiroço* tem sido amplamente utilizado em estudos interdisciplinares, ciências sociais e humanidades para descrever situações em que a diversidade e a interação entre diferentes organizações, sociedades, instituições, possam gerar novas formas de conhecimento, identidades culturais híbridas e experiências singulares (Ballestrin, 2013). Além disso, o *espaço fronteiroço* pode ser considerado como um lugar de desafios e oportunidades. Pode ser um local onde surgem tensões, conflitos ou assimetrias entre os grupos que o compartilham, mas também pode ser um espaço fértil para a criação de novas perspectivas, sincretismos culturais, diálogos construtivos e cooperação mútua.

Discutir sobre o *espaço fronteiroço* e as múltiplas relações que se estabelece nesse espaço, pode ser especialmente relevante, pois pode desafiar as hierarquias de poder estabelecidas e permitir que vozes e conhecimentos subalternizados sejam ouvidos e valorizados. Isso pode contribuir para a construção de uma compreensão mais inclusiva e respeitosa da diversidade cultural e dos direitos das comunidades marginalizadas.

Valorizar as diferenças e reconhecer as diversidades dos povos deveria ser assegurado para além das poucas legislações que temos.

A presença de indígenas em cargos políticos pode ser vista como um passo importante na busca por maior representatividade e defesa de seus direitos. Isso pode permitir que as comunidades indígenas tenham uma voz mais forte no processo político e na tomada de decisões que afetam suas vidas, terras, saúde, educação, defesa do meio ambiente, entre outras. Para Célia Xakriabá (2023)

Nós povos indígenas não somos 1% da população brasileira, somos 5% da população do mundo, protegemos em torno de 85% da biodiversidade. Vocês querem prova maior de que nós estamos preparadas pra ocupar e reflorestar o Congresso Nacional? Não foi fácil tomar essa decisão, não é fácil ficar longe das nossas múltiplas territorialidades. Mas nesse momento nós colocamos a disposição porque nós temos uma tarefa coletiva: nós somos a última geração que pode fazer alguma coisa pra barrar a mudança climática, e isso não dá pra adiar. (Xakriabá, 2023, p. 17).

O protagonismo indígena assumindo alguns espaços, nunca ocupado por eles, como espaços de decisões políticas, cargos eletivos de governo, ministérios do governo federal, vereadores, deputados, professor de universidade, entre outros, reflete a compreensão de que as práticas e os valores educacionais indígenas são fundamentais para a preservação da identidade e da sabedoria de seus povos, como ecoa nas falas de lideranças indígena, como Celia Xakriabá e Sonia Guajajara, “*Nada Sobre Nós, Sem Nós*”. O desejo de ocupar e ‘reflorestar’ o Congresso Nacional é uma chamada à participação política ativa dos povos indígenas para direcionar as políticas e as ações relacionadas ao meio ambiente, às mudanças climáticas, a forma diferenciada de conceber os processos formativos de educação, entre outros. Paulucci (2022) reforçar tal ideia quando ele diz que devemos lutar:

Por uma educação autoral, na qual tenhamos o direito de dizer o que foi dito, e mesmo o que não foi dito, de um modo que seja nosso, retorno aos ruídos da cidade para pensar os processos de coengendramento que atravessam a educação e as metrópoles (Paulucci, 2022, p.124).

Respeitar as diferenças e o garantir o direito a uma educação diferenciada, que atenda as especificidades dos povos originários é de fundamental importância para manutenção das comunidades indígenas. A educação diferenciada reconhece que as necessidades educacionais dessas comunidades são únicas e devem ser abordadas de maneira sensível às suas culturas, línguas, conhecimentos tradicionais e realidades específicas. Na UNIFAP, onde atuo como formadora de professores indígena, no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, ocorre aos sábados nos períodos de etapa

presencial do curso, o Seminário de Extensão do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (SECLII), esse seminário é produzido pelos indígenas e professores, sendo possível observar a diversidade de conhecimentos que os povos indígenas do Amapá e norte do Pará socializam, seja por suas línguas, suas práticas culturais, seus rituais, seu modo de vida, etc.

A imagem 3 faz referência a uma apresentação cultural que ocorreu em frente ao campus Binacional, na qual é possível perceber que os indígenas no CLII/UNIFAP buscam compartilhar e criar experiências educativas com os outros alunos e comunidade acadêmica, onde possam exibir suas representações que explicam a interação entre os mundos físicos, sociais e espirituais que regem suas vidas.

Imagem 3 - Apresentação cultural do SECLII¹⁰, a dança do Turé, em frente ao campus Binacional.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Gersen Baniwa (2017) diz que é necessário romper com uma maneira única de ver o mundo, de pensar as experiências entre os seres vivos e de produzir conhecimento. Não

¹⁰Seminários de Extensão do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (SECLII). O SECLII faz parte das Atividades de Extensão, coordenadas pelos docentes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) e ocorrem aos sábados durante as etapas presenciais do Curso. Vale ressaltar que no Curso possui O “Programa TURÉ” congrega os projetos e ações extensionistas desenvolvidas pelo CLII.

é possível falar em educação intercultural sem antes questionar a base epistemológica que define os processos formativos, uma das formas de garantir a ruptura, da maneira única de ver o mundo, seja trazer para os ambientes formativos, como a universidade, as intelectuais e ativistas negras e indígenas, as lideranças dos movimentos sociais, as cacicas, os pajés, as mães de santo, as associações, entre tantos outros. Podemos, com isso, construir uma rede de afeto, em que a autonomia e o respeito com os humanos e não humanos sejam valores essenciais.

Krenak (2019) enfatiza que devemos viver as subjetividades com a liberdade que fomos capazes de inventar e não as colocar no mercado, como mercadorias. Certamente, os indígenas na universidade experienciam muitas sensações, às vezes de desafios, estranhamentos, superações, motivações etc. Na Imagem 4, há presença dos indígenas que pertencem a diferentes povos¹¹ e estão matriculados no CLII/UNIFAP, bem como alguns professores, em um registro de atividades que ocorreram durante o SECLII na universidade.

Imagem 4 - Apresentação cultural do SECLII, a dança do Turé, em frente ao campus Binacional.



Fonte: Arquivo pessoal.

O poema *Tempo Breve* do colombiano indígena Chikangana (2010), às imagens 2, 3, e 4 e o vídeo disponível no *QR Code* do início desse texto que trata da performance dos estudantes indígenas, causa-me, um movimento que mexe com uma estrutura que, ao longo do processo formativo educacional, foi construída. É muito importante conhecer,

¹¹O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) recebe os povos: Aparai, Galibi-Ka'lina (Galibi do Oiapoque), Galibi-Marworno, Karipuna, Palikur, Tiryó, Wajãpi, Wayana e Apalai.

entender e estar junto das pessoas que têm causado fissuras nessa estrutura social, não apenas por suas referências da arte indígena, mas também por falarem da presença e da garantia de visibilidade indígena nos diferentes setores, seja na universidade, ou em qualquer outro espaço que os indígenas possam ocupar. Apoiar e estar junto das pessoas que promovem a visibilidade e os direitos indígenas é uma maneira importante de construir uma sociedade mais inclusiva, justa e culturalmente diversificada. Isso envolve ouvir, aprender e agir em solidariedade com as lutas e aspirações das comunidades indígenas.

Espera-se que ocorram mais contatos e que, em um tempo muito breve, toda essa estrutura social (de invisibilidade, exclusão, opressão) possa estar desestruturada a ponto de se desconstruir e se desfazer, permitindo abrir espaços a novas possibilidades que possam emergir desse processo que é viver em movimento. E, nesse momento, sinto-me afetada na perspectiva do *sentir/pensar/viver/transformar* e reflito perguntando-me como as estruturas vão reconhecer e se desestruturar com os conhecimentos que se constituem fora dela? Como desestruturar algo que já está estruturado no sistema e em mim?

De certo, silenciámos nossos alunos e não os permitimos sentir e pensar de forma diferente. O nosso sentir e pensar foi formatado enquanto educadores, a partir da universidade, às vezes, possui paredes impermeáveis em que as nossas relações nos diferentes campos da atividade humana não interessam enquanto forma de vida para o sistema educacional vigente, assim como pensar e construir conhecimento fora das estruturas?

Acredito que uma das formas de quebrar essa estrutura social de exclusão deva começar por nós, professores formadores de futuros professores (indígenas ou não indígenas) a iniciar um processo de *(des)formar, desescolarizar* e construir uma formação universitária de forma *(in)disciplinar*, em que possamos ler o mundo; aprender com a terra que cultiva o alimento, entre humanos e não humanos, com o rio irmão, com a planta professora. A natureza é livre, sem sexo e sem idade. Não se compra, não se vende, mas se relacionam, fora das bordas estabelecidas com base no mercado do sistema capitalista e patriarcal.

Para muitos, esta tese tratará apenas de uma técnica de investigação, com explicação, uso de teoria para confirmar seus dados, etc. Porém, não se trata de uma tese convencional com hipóteses e de caráter verificacionista de pesquisa, esse trabalho não teve a intenção de validar um determinado método pedagógico ou de comprovar uma teoria, mas de discutir os limites e possibilidades dos diferentes modos com os quais

podemos problematizar as práticas socioculturais de comercialização entre os estudantes indígenas, do curso de licenciatura intercultural indígena, habilitação em ciências exatas e da natureza. Talvez, nem seja considerado um texto com o rigor acadêmico formal, principalmente quando estiver apresentando os dados da pesquisa. Acredito que esse texto possui o desafio de desconstruir a minha própria visão sobre conhecimento, sobre a formação de professores indígenas, sobre acesso aos ambientes formativos, que foi alimentada e vivida a partir das caixas sociais que passei. Por vezes, por estarmos nas caixas, não conseguimos ver outras formas de vida.

Para este relatório de tese, busquei organizar a estrutura do texto por seções, após o ponto de partida, trago a introdução a seguir, com alguns relatos sobre minha trajetória escolar, acadêmica e profissional, pois acredito que o movimento causado em mim, levou-me ao contato com os povos indígenas do Amapá e norte do Pará e nesse movimento fui me construindo e me tecendo enquanto docente. Apresento nas subseções da introdução, a contextualização do objeto da tese; o problema e objetivo da pesquisa.

Na segunda seção, apresento o estado do conhecimento sobre as pesquisas ocorridas em cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas, disponíveis no banco de dados da Capes, trago um apanhado geral das teses e dissertações que tratam sobre formação de professores indígenas nos cursos de licenciaturas interculturais. Na terceira seção, procuro abordar sobre as Práticas Socioculturais e os estudos decoloniais na educação, trazendo subtópicos e tópicos sobre o pensamento decolonial na formação de professores indígenas, a problematização na formação de professores, e faço uma abordagem sobre a interculturalidade na formação de professores indígenas.

A quarta seção, busco apresentar a decolonialidade como opção e fundamento epistemológico e metodológico, bem como apresento o ambiente investigativo e os desdobramentos que a pesquisa tomou no cenário pandêmico. Na quinta seção, apresento parte da produção de dados, a partir das vozes dos participantes da pesquisa, faço uma tessitura sobre as práticas socioculturais de comercialização no contexto da formação intercultural indígena no Amapá e a partir da experiência formativa, busquei realizar um processo de problematização das práticas de comercialização com os estudantes indígenas.

1 INTRODUÇÃO

Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai. Isso não é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo, é importante para uma comunidade humana saber quem ela é, saber para onde ela está indo...

(Ailton Krenak, 2013)

1.1 TRAJETÓRIAS, TRAVESSIAS E APROXIMAÇÃO COM O INTERESSE DE OBJETO DE ESTUDO.

Proponho-me, nesta seção, apresentar uma autonarrativa sobre minha trajetória acadêmica e profissional não apenas com o intuito de apresentar-me, mas de deixar marcado de onde venho, por onde andei e com quem partilhei muitas experiências que me trouxeram até aqui. Como nos diz Ailton Krenak “você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde veio”(s/p). Destaco, de antemão, que não existe uma única versão desta história, e que outras pessoas que estiveram comigo podem ter tido afetos diferentes dos meus. Assim, tentarei descrever alguns recortes de minhas experiências até adentrar ao contexto desta pesquisa.

Quando começamos a pesquisar, geralmente, somos movidos por algo que nos incomoda de alguma maneira. Durante a escrita de um trabalho acadêmico, envolvemo-nos numa relação dialógica tal que implica uma revisão e uma modificação do próprio ser do pesquisador, ou seja, uma mudança que nos tira do nosso lugar ou minimamente desestabiliza nossa forma de ser e estar no mundo. Assim, pergunto-me qual seria, então, o lugar ou a posição da pesquisadora (e professora de uma licenciatura intercultural indígena) nas questões que envolvem um mundo do qual ela faz parte?

Afirmei que falaria sobre minha trajetória acadêmica e profissional, isso já indica que iniciaria por minha graduação. Porém, ao rememorar o meu ingresso na universidade, notei que minha história não pode se iniciar a partir desse ingresso, pois tive diversos afetos e experiências antes de entrar na graduação, que julgo importante deixar marcados nessa escrita. Portanto, não posso deixar de fora a ESCOLA¹², que faz parte de minha vida de forma particular em meio ao meu processo formativo institucionalizado.

¹² Refiro-me, neste momento, à educação básica.

Para Foucault (2001), a escola produziu e continua produzindo um determinado tipo de sociedade¹³ na qual a disciplina é um mecanismo utilizado para garantir o controle, sendo habitual pensar que a escola, por meio da educação que se reproduz nela, é a ponte para redenção, inserção e salvação, principalmente de meninos e meninas pobres.

Porém, será que a Educação que se produz e reproduz na escolar, por meio do ensino, é de fato um local de redenção? Ou será que a escola vem seguindo uma lógica disciplinadora, por um viés de formação única e invariável? Em meio a toda essa configuração da Escola e da Educação escolar, ainda é possível encontrar práticas educativas que fogem ao modelo disciplinador e constroem *formas outras* de se praticar a educação.

Quando chegou o período para eu começar a estudar, eu morava em um interior do município de Bragança chamado Arajivú¹⁴. Eu residia com meus avós, pois minha mãe precisava trabalhar e era filha de mãe solo¹⁵ que contava com a ajuda dos meus avós e seus amigos. Fui alfabetizada em uma sala multiseriada¹⁶ (hoje existe a multietapa/multiano), onde tinham alunos que estavam fazendo a primeira, segunda, terceira e quarta série/ano do ensino fundamental, todos estudando juntos e interagindo em uma mesma sala de aula, no mesmo espaço.

Minhas memórias remetem a importância da Professora Maria José (Tia Zeca), que se desdobrava, dividia o quadro em duas partes e escrevia no comando de um lado do quadro: *“esse assunto é da terceira série, esse outro lado do quadro, somente a quarta série copia, os alunos da primeira série vão cobrir essas palavras que estão no livro da página 10 e a segunda série efetue essas expressões matemáticas...”* (Frases oriundas de minhas lembranças do início escolar).

Todos esses desdobramentos que a *Tia Zeca* fazia se dava em uma casa do forno¹⁷ desativada no terreno dos meus avós, e essa escola não tinha carteiras; não tinha paredes;

¹³As instituições, em geral, adotam os mecanismos disciplinares para garantir a vigilância, o controle, a maior produtividade e desempenho de seus integrantes. Estando as instituições escolares inseridas no contexto sociocultural, estão impregnadas deste mesmo mecanismo disciplinar de controle social.

¹⁴Dista da parte urbana da cidade em 18km.

¹⁵Quero enfatizar que minha mãe esteve só para cuidar da minha educação e criação, uma vez que meu pai biológico deixou de existir quando ela o comunicou que estava grávida, a “mãe solo” a que me refiro, é só pela não presença do pai biológico, contudo teve a ajuda dos amigos e meus avós, e posteriormente teve a contribuição do meu padrasto, Joelson Correa(*in memoriam*), que foi o meu maior incentivador em meus estudos.

¹⁶Sala que possui várias séries estudando juntas: alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental.

¹⁷A casa do forno, em alguns lugares também chamada de casa de farinha, é o local onde se prepara um conjunto de bens alimentícios, como: farinhas (farinha d'água, farinha lavada, farinha seca, farinha de

não tinha mesa de professor e o quadro se movimentava, ora a professora o apoiava em um lado da sala, ora em outro, fugindo, às vezes, do sol que incidia “na sala”.

Cabe destacar que a *Tia Zeca*, em muitos contextos apresentava um único assunto para toda turma, ela com uma única temática passava por todas as séries/ano e todas as disciplinas. Exemplo, quando era período de plantar¹⁸, ela falava em geografia usando os exemplos dos plantios; na disciplina de história, ela falava sobre os modos de produção; em português, trazia a construção de textos que falavam sobre os produtos que eram plantados nesse período; na área de matemática, ela apresentava exemplos envolvendo os grãos. Com isso aprendi a gostar um pouco de todas as disciplinas que ela ministrava, e o curioso é que, quando ela falava para uma determinada série, todos os alunos prestavam atenção.

Hoje, *Tia Zeca* (ver imagem 5) ainda mora na mesma comunidade, está aposentada de suas funções de professora, e se dedica aos trabalhos e ações comunitárias em prol de melhorias para o interior onde mora.

Imagem 5 - *Tia Zeca*.



Fonte: Arquivo pessoal, registro feito por Raquel Leite (2021).

Já vindo para o Fundamental anos finais, (hoje 6º ao 9º ano), tive que ir morar na cidade para poder estudar. Inicialmente foram mudanças radicais, pois eu não gostava da escola da cidade¹⁹; não me identificava com o formato que ela se apresentava nos dois primeiros anos; não sentia vontade em continuar estudando; queria voltar para aulas da minha *Tia Zeca*, porém fui obrigada a ficar, porque tinha que estudar, e no interior onde

tapioca, etc.), goma, tucupi, beijus, dentre outras. Aqui na Amazônia a produção de farinha faz parte das práticas socioculturais que alimenta muitas famílias que vivem da agricultura.

¹⁸ Todos os alunos eram filhos de agricultores

¹⁹ Fazia referência às escolas na área urbana, anteriormente eu estudava em uma escola na área rural.

morava com meus avós não havia o ensino fundamental de 6º ao 9º ano que eu pudesse continuar os estudos por lá, e no Brasil o ensino é obrigatório até os 17 anos.

Foi nesse período que comecei a sentir “na pele” o preconceito, o racismo, a xenofobia, e sendo convidada a entender o meu lugar²⁰ de MULHER PRETA. Tinha alguns colegas que riam da forma como eu falava, faziam piadas sobre o meu cabelo crespo, riam do meu nome ser MARIA e apelidavam-me como a menina que veio do interior. Almeida (2020) nos diz que o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo o momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Às vezes, alguns de meus professores, ao presenciarem algumas falas de meus colegas, nada faziam.

Continuando minha trajetória, já no final da minha formação escolar do ensino fundamental, ocorreu o ataque às Torres Gêmeas nos Estados Unidos da América, em 11 de setembro de 2001, lembro-me que estávamos em uma aula de artes e logo em seguida seria aula de matemática. Quando houve a transição de um professor para outro, o professor de matemática entrou na sala e em seguida ele fez o seguinte comentário: *o mundo vai entrar em guerra, estão atacando os Estados Unidos*. Nós (alunos), muito curiosos, perguntamos *o que aconteceu?* Ele respondeu que um avião havia derrubado as Torres Gêmeas. Quando começamos a indagar: *Como? Por quê? Morreram pessoas? Quem atacou?* O professor disse: *vamos parar com esse assunto, porque agora nós iremos finalizar o assunto de equações do segundo grau*. Rememoro esse momento de minha formação para retornar ao assunto da escola e da função da escola.

Trago o episódio das Torres Gêmeas, pois naquele momento era o assunto de que todos falavam e que ficou nos noticiários²¹ pelo menos uns 30 dias como manchete de capas, no entanto, na escola nada se falava. Cheguei a pensar que, se eu estivesse na aula com minha *Tia Zeca*, certamente²² ela já teria comentado como tudo tinha ocorrido.

Transcorridos três anos, eu já estava no final do ensino médio e fazendo o curso preparatório para o vestibular, um professor da disciplina de Física apresentava como

²⁰Um lugar de NÃO ser convidada para as rodinhas de conversa na hora do intervalo, um lugar de quando você chega a rodinha de conversa na hora do intervalo as pessoas param de falar, um lugar de exclusão. A prática de subjugar a mulher negra vem, muitas vezes, desde sua infância quando pais, irmãos, colegas e, por incrível que pareça, professores, passam a lhe atribuir apelidos pejorativos que vão fazendo com que essa menina vá perdendo aos poucos sua autoestima, e o único lugar que ela é aceita é o de ocupar cargos e funções que a comunidade branca acha que é humilhante trabalhar como ser empregada doméstica.

²¹Não existia energia elétrica no interior, porém as notícias chegavam através de rádio à pilha que as pessoas da vizinhança tinham como objeto obrigatório em suas casas.

²² Não existia energia elétrica no interior, porém as notícias chegavam através de rádio à pilha que as pessoas da vizinhança tinham como objeto obrigatório em suas casas.

exemplo, para explicar o assunto *momento angular do sistema de partículas*, as *Torres Gêmeas* para que calculássemos algo relacionado²³ ao ângulo que os aviões atingiram as torres. Ao realizar o cálculo e encontrar o ângulo solicitado pelo professor, um aluno do curso pergunta: *Professor, isso foi atentado ou um ataque?* O professor responde: *Estamos em uma aula de física e não de história, quando o Dario²⁴ entrar você pergunta para ele.* Esse é apenas um dos exemplos de como a escola procura fragmentar os conhecimentos e de como a matemática possui o seu lugar na caixinha específica do conhecimento.

D’Ambrósio (2001) nos incentiva a refletir sobre o que realmente estamos ensinando, ou melhor, construindo em sala de aula, já que, segundo o autor, quando estamos trabalhando as equações do segundo grau tem se tornado habitual trazermos exemplos que exemplificam a trajetória de um projétil atingindo algo ou alguém como uma coisa comum e corriqueira. Penso que na sala de aula poderíamos adaptar as atividades de acordo com as necessidades, interesses e contextos específicos dos alunos e da comunidade escolar, acredito ainda, que dessa forma enriqueceria a experiência educacional dos alunos ao serem trabalhadas temáticas escolhidas coletivamente com base nos interesses, vivências e contexto dos alunos.

No contexto da educação matemática, penso ser importante reconhecermos que aplicações e interpretações tratadas no ensino da Matemática, na sala de aula, não são neutras, elas podem ser usadas para o bem ou para o mal, dependendo das intenções e os valores éticos das pessoas que a utilizam. A Matemática pode ser considerada uma ferramenta fundamental para resolver problemas práticos e entender a natureza, porém ela não pode ser isolada das questões éticas e humanitárias. D’Ambrósio (2011, p.203) ao discutir sobre a relação da Matemática e a paz, afirma que a paz e a matemática se estranham. Para o autor, somos induzidos a concluir “que o fato de a humanidade ter construído um corpo de conhecimentos tão elaborado quanto a Matemática, é ofuscado pelo fato de a humanidade ter se distanciado de tal maneira da Paz”.

Em nossa formação escolar, somos levados a aprender os conteúdos da disciplina de matemática, orientados por legislações que rege a educação básica, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e, mais recentemente, Base Nacional Comum Curricular

²³ Não lembro, ao certo, a questão, mas lembro-me que, naquele momento, recordei da minha escola no interior.

²⁴ Nome do então professor de história.

(BNCC²⁵), em que orientam que tais conteúdos sejam conectados ao contexto social dos educandos, e o conhecimento matemático poderia ser relacionado as atividades relacionadas de vivências do aluno. Porém, como diz D’Ambrósio (2011):

Muitos continuaram intrigados: “Mas como relacionar trinômio de 2º grau com Paz?”. É provável que esses mesmos indivíduos costumam ensinar trinômio de 2º grau dando como exemplo a trajetória de um projétil de canhão. Mas estou quase certo que não dizem, nem sequer sugerem, que aquele belíssimo instrumental matemático, que é o trinômio de 2º grau, é o que dá a certos indivíduos – artilheiros profissionais, que provavelmente foram os melhores alunos de Matemática da sua turma – a capacidade de dispararem uma bomba mortífera de um canhão para atingir uma população de gente, de seres humanos, carne e osso, emoções e desejos, e matá-los, destruir suas casas e templos, destruir árvores e animais que estejam por perto, poluir qualquer lagoa ou rio que esteja nos arredores. A mensagem implícita acaba sendo: aprenda bem o trinômio do 2º grau e você será capaz de fazer tudo isso, um bom curso de Matemática tem suficiente base teórica para apontar canhões sobre populações (D’Ambrósio, 2011, p. 205).

Já na Graduação em Matemática, que fiz na Universidade Federal do Pará *Campus* de Bragança, deparei-me com outra dinâmica, bem diferente da vivida na educação básica. Pressões de alguns professores que queriam que dominássemos os algoritmos, muitas vezes com pouca ou nenhuma relação com o que existia fora da universidade. Eu, assim como muitos dos meus colegas, seguíamos questionando: *para que serve isso?* E quase sempre não tínhamos respostas para esses autoquestionamentos.

Nas leituras sobre a educação matemática comecei a entender que é possível pensar em uma educação que trabalhe com os valores humanos, respeito, cooperação e solidariedade, partilha e o ‘para que serve’ começou a fazer alguns sentidos e destravar outros gatilhos durante a própria graduação, e passei a refletir sem tanta profundidade de que maneira poderia trabalhar as atividades de modo a fazer sentido para mim e para os

²⁵No Brasil a educação escolar indígena é orientada por legislações que reconhecem a importância da manutenção das culturas indígenas e o direito à educação com abordagens específicas para as comunidades indígenas, entre elas: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996; Decreto nº 6.949/2009 - Convenção 169 da OIT; Política Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI); Estatuto do Índio - Lei nº 6.001/1973 e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), contudo cabe trazer uma observação sobre o impacto que a BNCC pode trazer a educação escolar indígena, uma vez que, no meu entendimento, a Base Nacional Comum Curricular está na contramão dos dispositivos legais proveniente do Estado Brasileiro desde 1988, em especial, por retirar dos povos indígenas a prerrogativa da tomada de decisão sobre a construção do currículo. A BNCC ao defender competências e habilidades que os alunos brasileiros devem adquirir na educação básica, limita a flexibilização e diversidade nos currículos das comunidades indígenas, pois os povos indígenas possuem especificidades educacionais que não podem ser adequadamente atendidas por um currículo padronizado e homogeneizado.

alunos, nas aulas de Matemática, e como as aulas poderiam contribuir para uma aprendizagem dos alunos a partir dos diferentes contextos que eles se encontravam.

Quando eu saí da graduação, iniciei minha vida docente em uma escola privada, onde pude constatar que muita do que estudei na graduação pouco me ajudou na prática docente. Diria que as disciplinas pedagógicas do curso foram as que me proporcionaram maiores reflexões sobre o ser professor. Assim, a cada inquietação que surgia na sala de aula, eu procurava uma especialização para me auxiliar no *ser professora*, primeiro fiz uma especialização em *Metodologia do ensino de Matemática e Física*²⁶ no ano de 2010, depois ingressei em uma especialização em *Matemática Fundamental* iniciada em 2011.

Já envolvida com os movimentos sociais no município de Bragança, onde trabalhava como voluntária na Cáritas²⁷ Diocesana, que fazia parte da Pastoral Social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da igreja criada em 1956 para caridade, justiça e paz, e atuava em mais de 200 países na organização humanitária. Nesse período, voluntariei-me para colaborar com os pescadores e os coletores de materiais recicláveis, senti a necessidade de aprofundar leituras sobre educação de jovens. Então ingressei, em 2012, na especialização em Ensino de Matemática para a Educação de jovens e Adultos (EJA) e, em 2013, fiz outra especialização em *Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos para Juventude*.

Nessa última especialização, aproximei-me do Movimento da Educação do Campo e passei a refletir com mais intensidade sobre a *oportunidade e acesso* à educação para grupos minoritários de quilombolas, ribeirinhos, povos do campo e da floresta, indígenas, grupo de LGBTQI+²⁸. Na sequência, ingressei no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPGLSA) ofertado na Universidade Federal do Pará, *Campus Bragança*, trabalhando em uma escola do campo chamada ECRAMA, onde ocorriam aulas no regime de Pedagogia da Alternância²⁹, passando 15 dias na escola e 15 dias em atividade na comunidade.

O contato com a Educação do Campo me possibilitou repensar ainda mais o meu *ser professora*, pois, em uma das minhas primeiras aulas de matemática para os

²⁶Embora não fosse graduada em física, ministrei aulas de Física para o 9º ano do ensino fundamental durante 4 anos consecutivos.

²⁷Uma organização da igreja católica que tinha por objetivo construir um mundo melhor, especialmente para os pobres e oprimidos.

²⁸ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queer, Intersexo, + outras possibilidades de orientação sexual.

²⁹ A *Pedagogia de Alternância* intercala um período de convivência na sala de aula com outro no campo, com fins para diminuir a evasão escolar em áreas rurais.

agricultores, fui indagada: *o que a senhora sabe da gente? Como vai ensinar matemática para gente se a senhora não sabe qual a matemática que nós praticamos e por que o que praticamos vocês chamam de matemática?* Muitas coisas passaram na minha cabeça naquele momento, e lembrei o que eu questionava na graduação: *para que serve isso?* Lembrei-me da minha alfabetização, da ruptura e dificuldade que enfrentei ao deixar de estudar no interior e passar a estudar na cidade, e mais uma vez eu tentava ressignificar minha prática de ensinar matemática.

Foucault (2001, p.13) diz que “existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”. Ao trabalhar na Educação do Campo com os agricultores, fui atravessada por muitas questões, principalmente sobre o mundo, sobre a formação escolar, sobre grupos minoritários invisibilizados pela sociedade excludente.

Ao final do Mestrado, fiquei desempregada e sem nenhum contrato nem na escola privada, nem nos contratos para escolas municipais. Cheguei a ficar mais de oito horas em uma fila na Secretaria Municipal de Educação a fim de conseguir entregar meu currículo para o secretário³⁰ de educação. Às duas horas da manhã, chegou a minha vez e eu ouvi do secretário: *Moça, quem te mandou? Seu currículo não está assinado por nenhum vereador, estou vendo aqui que você até tem experiência, mas estamos priorizando as demandas dos vereadores. Em quem você votou? vai lá e pede para o teu vereador assinar seu currículo como uma demanda dele, aí depois a gente conversa, não vou nem ficar com seu currículo hoje, só me traz ele quando tiver assinado.*

Voltei para casa com um nó na garganta, que não conseguia explicar. Contudo, entendi que, infelizmente, a contratação para educação escolar em muitos municípios do norte está voltada a interesses políticos. Muitas contratações (seja ela para atuar na educação ou outros setores de prefeituras municipais) em cidade do interior do Brasil, possuem hábitos de selecionar os servidores com base de “moeda de troca política”³¹, onde os políticos oferecem empregos na educação em troca de apoio político, votos ou outros favores, não valorizando as qualificações e méritos profissionais do servidor ao cargo disponível, com isso, o gestor (político) acaba, de alguma maneira, exercendo

³⁰ Anunciaram em uma propaganda que estavam recebendo currículo para contratação.

³¹ Como comprimir promessas de campanha em que se oferece, às vezes, emprego em troca do voto da rede familiar de quem foi contratado.

influência direto sobre os contratados fazendo com estes tenham receios de fazer denúncias ou críticas ao governo com medo de perder seus empregos.

Assim, após um dia inteiro de indignação, e o vereador que eu votei nem me conhecia, resolvi procurar outra saída: concursos públicos. Na minha cabeça, estava que eu precisava de um emprego, não importava onde, eu precisava de algo que garantisse o pagamento de minhas contas. Dois dias depois do episódio, abriu a seleção para professor substituto na UFPA, *campus* Breves-Marajó. Vi nessa seleção uma oportunidade e tinha como foco, caso não desse certo a aprovação, que serviria de experiência para o próximo e assim sucessivamente. Empenhei-me³² para passar nesse concurso. Foram 35 dias vivendo para essa seleção, dormia às 2h da manhã, acordava às 6h só saía do quarto quando meu companheiro batia na porta e informava que estava na hora de se alimentar (refeições diárias). Felizmente, consegui aprovação e fui para o Marajó atuar como professora substituta em setembro de 2017.

Fiquei onze meses em Breves, até agosto de 2018, e então surgiu o edital para efetivo no Amapá, *Campus* Binacional, na cidade de Oiapoque. Olhei no mapa onde ficava, fiquei até um pouco assustada, mas sabia que a minha passagem pela UFPA, como docente, tinha data para acabar. E o que eu faria depois? Então no intervalo de uma disciplina que eu ministrava e outra, passei a estudar para esse concurso e conseguir ficar em primeiro lugar, para o desespero de minha mãe que já reclamava que Breves era longe.

Hoje, docente do *Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII)*, formadora de futuros de professores indígenas, ao me deparar com as principais teorias educacionais discutidas no Curso, trago a fala de uma ex-aluna no momento, da defesa de seu trabalho final de conclusão, em 2019, em que dizia:

Sou aluna do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, Campus Binacional. Ingressei no curso no ano de 2014, sou da área de linguagem e códigos. Em março de 2017, fui contratada para trabalhar como professora pela rede Municipal. Eu não tinha nenhuma experiência de sala de aula, eu não tinha muita prática, só tinha a teoria que aprendi na universidade³³, mas o que me ajudou foi que eu falava bem a minha língua e não precisei dar aula na escola na língua portuguesa, eu dava aula em Kheuól galibi-marworno (indígena Gilza dos Santos, etnia Karipuna).

³²Não quero fazer o discurso meritocrático, só consegui, por ter pessoas que me subsidiaram e me apoiaram para que eu me dedicasse. Fiquei exclusivamente estudando porque tive pessoas que me olharam nos olhos e falaram: você não está sozinha!

³³ Trecho anotado (em 2018) no dia da defesa do trabalho de conclusão de curso (TCC). A pesquisa da aluna tinha como Título: “A ESCOLA INDÍGENA MANOEL DOS SANTOS – um estudo de caso de ensino bilíngue”.

O trecho **“só tinha a teoria que aprendi na universidade”** chamou minha atenção, pois já vinha tentando fazer um exercício de pensar minha prática docente como formadora, em que me questionava se o que eu “ensinava”, a partir das ementas das disciplinas, era realmente importante para os alunos, e quais são e como vêm sendo construídas as perspectivas sobre as “teorias” apresentadas pela universidade para um grupo tão rico e diverso de conhecimento, que são os povos indígenas?

Penso que as mudanças na sociedade refletem diretamente no modo como as formas de vida agem na interação em contexto social. Voltando o olhar para a educação escolar, nem sempre essa educação vem refletindo o que nos atravessa nos contextos sociais, a escola pouco vem discutindo assuntos que fazem parte do cotidiano das pessoas em contextos de sala de aula. Agora me vem outro ponto para reflexão: quem está formando os docentes indígenas para atuarem nas salas de aula nas aldeias indígenas é a universidade, com professores em sua maioria não indígenas?

A universidade que tende a valorizar uma única³⁴ forma de saber, que se pretende neutra e universal (Morais, 2021), sendo guiadas, geralmente, pelos preceitos de “bom” e “correto” vindos do europeu-estadunidense e perpetuam a exclusão de corpos não brancos (negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, comunidade LGBTQI+, entre outros) de seus espaços, garantindo a hegemonia dos conhecimentos por ela professado, a partir da perspectiva do norte-sul, em que homens brancos que construíram suas teorias com base em uma única história, diga-se de passagem, contada por e para eles mesmos, sem considerar as necessidades, outras histórias e conhecimentos locais.

A universidade e o modelo de educação por ela promovido, que replica formulações teóricas monolíticas, monoculturais e “universais” colocando numa posição de superioridade o conhecimento científico ocidental, tem mantido esse conhecimento e seu poder mediante o uso de seus procedimentos e discursos, que pode ser observado nas políticas promovidas para a educação estão centradas nesse conhecimento para formar sujeitos para o trabalho, não considerando os conhecimentos derivados de racionalidades sociais e culturais diferentes (Martini, 2017). Nesta hierarquia, existem certas suposições como a universalidade, neutralidade e não lugar de conhecimento científico hegemônico e a superioridade do eurocentrismo ocidental como a única racionalidade capaz de ordenar o mundo.

³⁴Irei abordar mais a frente sobre essa questão.

Dessa maneira, sigo nesse processo formativo autoquestionando-me se as teorias, conforme citada pela egressa do CLII, aprendidas na universidade dão conta de atender a uma formação, que tenha por objetivo ultrapassar os muros da escola, da universidade, da racionalidade, que não esteja compartimentado nas caixinhas como disciplinas. Hoje, formadora de professores indígenas (não sendo uma indígena) tenho tentado fazer o exercício de compreender que os povos originários possuem diferentes demandas históricas, e que os estudantes indígenas não são potes vazios que vêm para a graduação para serem moldados ou para absorver teorias a serem reproduzidas em suas aldeias e suas culturas.

O meu contato com diferentes etnias indígenas, por meio do *Curso de Licenciatura Intercultural Indígena*, é cheio de autorreflexão nesse caminho que venho percorrendo. Tenho refletido sobre os processos de discriminação étnica e de todo o processo colonizador³⁵ que ainda hoje se concretiza nas ameaças e assassinatos que compõem o cenário de vulnerabilidades que estes povos originários vivem. Penso nas imposições do ensino da matemática a esses povos, que são obrigados a compreender fórmulas, a dominar algoritmos de outra cultura, às vezes com o discurso da contrapartida de serem aceitos em uma sociedade que os exclui.

O contato com o grupo de estudo PHALA³⁶ tem provocado, em mim, algumas aproximações com o debate sobre uma perspectiva educativa indisciplinar discutida por Miguel, Vilela e Moura (2012); pensar os processos formativos a partir das práticas socioculturais discutido por Souza (2019) e os estudos decoloniais abordados por Quijano (2005; Walsh (2016); Mignolo (2008) entre outros, que faz parte do grupo modernidade e colonialidade.

Os diálogos estabelecidos sobre as práticas de problematização³⁷ nas atividades culturais têm possibilitado visualizar de outra forma as ações educativas a partir da

³⁵ Processo colonizador, aqui no Brasil, pode ser considerado a partir de um enredo da exclusão, de ações exploratórias, extermínio, apropriação, exploração desenfreada dos recursos naturais, conflitos violentos com populações indígenas e africanas, bem como pela apropriação de terras e riquezas pelos colonizadores europeus que reverbera até hoje e tem deixado um legado de desigualdade social e econômica que ainda é sentido no Brasil.

³⁶ *Grupo Educação, Linguagem e Práticas Culturais*. Está vinculado à faculdade de Educação da UNICAMP, e compartilha uma preocupação comum nos trabalhos de pesquisa e docência de professores de diferentes intuições do ensino superior. Maiores informações sobre o grupo em: <https://www.phala.fe.unicamp.br/>

³⁷ Pretendo trazer um tópico sobre isso, mas sendo usado aqui no sentido de desconstruir concepções essencialista de significado próprio da matemática como disciplina escolar em que a problematização das práticas culturais não tem a preocupação de correlacionar os saberes nelas mobilizados aos conteúdos

formação de professores e tem me propiciado exercitar um olhar atento para as atividades que venho desenvolvendo na área de educação matemática com os estudantes indígenas em formação.

Tenho me aproximado das discussões trazidas em torno da colonialidade que opera como uma forma dominante de controle de recursos, trabalho, capital, conhecimento, corpos, entre outros, limitados a uma relação de poder orquestrada pelo mercado capitalista. Nessa perspectiva, inquieta-me *a colonialidade*³⁸ *do poder, do saber, ser, da natureza*, refletida na formação de professores indígenas, na área de ciências exatas e da natureza, mais especificamente na educação matemática, nos processos formativos que privilegiam conhecimentos de uma matriz eurocêntrica e deslegitima conhecimentos provenientes da cultura indígena.

Segundo Walter Mignolo, a colonialidade “é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade” Mignolo (2017, p. 2). Para Ballestrin (2013), a colonialidade é a continuidade da propagação do pensamento colonial, sendo uma matriz que se expressa essencialmente em relações dominantes de poder, saber e ser. Assim, mobilizou-me a buscar um olhar crítico e desconstrucionista que problematiza as hierarquizações, os apagamentos e as invisibilizações das práticas e conhecimentos outros.

1.2 CONTEXTUALIZANDO DE QUE LUGAR FALAMOS PARA CONSTRUÇÃO DA TESE

Não sinto essa terra, essa terra é morta para mim. Não consigo me conectar com esse chão (Noel Henrique, etnia Karipuna, 2019).

curriculares, consistindo em rastrear diferentes práticas culturais não escolares em diferentes campos de atividade humana (Miguel; Vilela; Moura, 2012).

³⁸ Trazer maior discussão sobre isso mais à frente.

Imagem 6 - Acadêmico indígena em uma performance na UNIFAP.



Fonte: Arquivo pessoal.

A presença de estudantes indígenas nas universidades públicas se constitui em um processo recente no Brasil (Amaral; Baibich-Faria, 2012). Potencializada nas últimas duas décadas, mais especificamente a partir dos anos 2000, decorrente da ampliação da escolarização de crianças, jovens e adultos em terras indígenas. O Brasil é um dos países com maior diversidade de povos indígenas nas Américas (Lázaro; Montechiare, 2016), totalizando um total de 1.693.535 indígenas (IBGE, 2022). Desse total, apenas 57.706 estão matriculados na educação superior (INEP, 2022). Apesar do aumento da população indígena em relação ao último censo de 2010, que era de 896.917 indígenas (IBGE, 2010), esses números mostram que apenas 0,5% dos indígenas brasileiros, até o ano de 2022, tiveram *acesso* às universidades públicas e particulares.

De acordo com Paladino (2013), o Brasil, ao final de 1990, mantinha a educação indígena, a nível superior, fora de qualquer agenda de governo, não havia o incentivo por políticas públicas que dessem acesso e permanência aos povos indígenas para frequentar os ambientes universitários de formação. Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), por meio da Coordenação Geral de Educação (CGE-Funai), mantinha a responsabilidade de garantir a assistência a estudantes indígenas fora de suas aldeias, além de buscar apoio e Convênios de cooperação com instituições de Ensino Superior no Brasil

(Peixoto; Campos, 2021). A FUNAI, também vem contribuindo para a formulação de políticas públicas voltadas ao Ensino Superior indígena.

Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) destacam que o ingresso dos indígenas no ensino superior público tornou-se mais evidente a partir do ano de 2003, quando houve o incentivo na constituição de cursos específicos com o Programa de Apoio a Licenciatura Intercultural Indígenas (PROLIND) e pela oferta de vagas suplementares nos cursos regulares. O PROLIND tem como finalidade a qualificação de professores (as) indígenas, para que estes possam desenvolver, em seus contextos interculturais, estratégias para promover a interação dos diversos saberes que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar (Júnior, 2015).

As licenciaturas indígenas vêm se configurando, no país, como uma alternativa de formação aos(as) professores (as) indígenas, para atuarem nas aldeias, atendendo aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Amaral; Baibich-Faria, 2012). A escola e a universidade têm participado nesse processo de interlocução entre os saberes, porém é importante perceber que os formadores presentes na escola e universidade são frutos de um modelo escolar eurocêntrico³⁹ e hegemônico, com pouca⁴⁰ representatividade dos indígenas no *fazer* escola (De Melo, 2019).

A partir da constituição de 1988, as legislações que iniciavam um processo de se discutir um modelo de educação que visasse à integração nacional dos povos indígenas, pensada por eles e não para eles, gera um movimento inicial nas universidades, que até então eram extremamente elitizadas, sem qualquer possibilidade de acesso das minorias, como os povos indígenas. A partir desse movimento iniciado na Constituição de 1988, as universidades brasileiras foram provocadas a promover a diversidade étnica e cultural nas instituições de ensino superior, além de criar programas e políticas que visavam atrair e apoiar estudantes indígenas em suas jornadas acadêmicas (De Paiva, 2022).

Os povos indígenas ao ocuparem os espaços formativos universitários têm manifestado o desejo de que sua formação não seja enquadrada na lógica academicista⁴¹,

³⁹ Que tende a interpretar o mundo e seguir segundo os valores do ocidente europeu.

⁴⁰ As organizações dos movimentos indígenas têm utilizado a expressão “nunca mais um Brasil sem nós” para reforçar a importância da presença e participação dos povos indígenas nas discussões e decisões que afetam suas vidas, terras e culturas. Essa frase carrega uma forte mensagem de resistência e reivindicação dos direitos dos povos indígenas, destacando a necessidade de reconhecimento e respeito à sua existência e aos seus modos de vida. Para educação escolar e acadêmica indica “nunca mais um Brasil sem nós” tem indicado a necessidade da presença dos indígenas nos processos decisórios de como querem a sua formação escolar e universitária.

⁴¹ O desafio é como esta instituição superior formadora pode possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas.

em que se assegura “os processos de reprodução do capitalismo individualista, que tem gerado uma sociedade cada vez mais desumana” (Baniwa, 2007, p. 17). Célia⁴² Xakriabá (2018) relata que o início de seu percurso formativo na universidade foi indagada diversas vezes por algumas pessoas sobre como se sentia sendo a primeira Xakriabá a estar na universidade, em suas palavras:

sempre respondo que estar neste lugar não me dá uma posição privilegiada e sim, me faz sentir no compromisso de questionar o porquê depois de 518 anos, somente agora sou a primeira?” Ser a primeira não me torna mais importante, mas traz para mim o compromisso de lutar para não ser a última. Adentrar o território acadêmico me faz assumir o compromisso de contribuir na construção de outras epistemologias nativas, dando relevância à produção do conhecimento indígena no território acadêmico e em outras agências, na ciência do território. Temos uma tarefa desafiadora pois não basta apenas reconhecer os conhecimentos tradicionais, é necessário também reconhecer os conhecedores (Xakriabá, 2018, p.19).

O relato de Célia Xakriabá, só reafirma que não basta apenas reconhecer os conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas, mas também é crucial reconhecer os próprios conhecedores desses conhecimentos. Célia Xakriabá (2018) destaca que ser a primeira a entrar nesse espaço formativo, não a torna alguém mais importante, mas traz a responsabilidade de abrir caminho para outros e contribuir para a valorização dos conhecimentos indígenas. A desconstrução do pensamento instituído e reproduzido socialmente, por muitas vezes, desafia a lógica estabelecida, e não basta limitarmos a discutir sobre a perspectiva do outro, se o nosso olhar ainda se encontra fundado em perspectivas formativas homogêneas, horizontais, eurocêntricas e racistas.

O modelo universitário eurocêntrico é representado a partir de um único conhecimento legítimo e válido, tendo como enunciação o povo europeu, assumindo características de civilizado, desenvolvido, objetivo, universal e descorporizado⁴³ (Melo; Ribeiro, 2019). Com isso, todas as outras formas de manifestação de conhecimentos produzidos por outros contextos passam a ser desconsiderados.

Grosfoguel (2016) dispõe sobre as universidades ao produzirem e reproduzirem, às vezes de forma sistemática, as desigualdades sociais engessadas pela cultura acadêmica e hegemônica que se apresentam na educação brasileira. E esses modelos de Educação

⁴² Célia Nunes Correa foi eleita deputada Federal nas eleições de 2022.

⁴³ Sendo empregado no sentido de deixar de possuir identidade e cultura, dando lugar a um padrão e cultura universalizada, a um modo de vida absorvido pelo espaço formativo, muitas vezes descaracterizando o seu próprio eu.

pautados no eurocentrismo⁴⁴ priva a valorização de práticas *outras*⁴⁵ que não se encontram referenciadas por esse modelo.

A ressignificação do espaço universitário como um território de luta cotidiana pelo reconhecimento de práticas *outras* e epistemologias *outras* deveria considerar os diferentes sujeitos que o compõem. O professor Antonio Miguel⁴⁶, em um dos encontros do grupo de estudos PHALA⁴⁷, discorre que *o ato de denúncia, faz emergir novas formas de anunciação*, assim, provoca-nos a pensar *de que lugar essa epistemologia outra aparece?* Penso que a partir do lugar de enunciação que estamos, precisamos fazer ecoar as diferentes vozes, na elaboração do conhecimento⁴⁸.

A decolonialidade potencializada por pesquisadores⁴⁹ da Aby Ayala (América Latina), tem se caracterizado como um movimento de *denúncia e anunciação* de grupos socialmente silenciados. Para Da Mota-Neto (2015), a decolonialidade, a partir da educação popular tendo como referência Paulo Freire e Fals Borda, designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão sofrida pelos grupos subalternos e pelo conjunto de e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade.

No campo educacional, as epistemologias *outras*, no ponto de vista decolonial, passam a ser encaradas como um rompimento da tradição eurocêntrica (Oliveira, 2012). Os estudos decoloniais vêm caminhando em uma perspectiva de romper com as orientações propostas apenas pelo viés do colonizador. Segundo Walsh (2013, p.19), os estudos decoloniais são de uma prática produzida em espaços de luta, marginalização e resistência que *fraturam* a colonialidade e possibilitam outras formas de “ser, pensar, saber, sentir, existir e viver-com”.

⁴⁴ Modo de julgar o mundo a partir de um ponto de vista europeu.

⁴⁵Essa expressão vem sendo usada pelo grupo Modernidade/Colonialidade composto por pesquisadores da América Latina, sobre os estudos decoloniais, segundo o grupo, o termo *Outro* busca significar uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma, não se referindo apenas qualquer perspectiva alternativa. Os pesquisadores utilizam expressões como: “pensamento outro”, “conhecimento outro”, epistemologias *outras*.

⁴⁶ Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP

⁴⁷Grupo Educação, Linguagem e Práticas Culturais vinculado à UNICAMP.

⁴⁸Refiro-me aqui ao conhecimento sistematizado na academia e na escola, pois há certa dificuldade em reconhecer o valor do conhecimento da tradição nesses ambientes. De acordo com Nascibem e Viveiro (2015), o meio acadêmico geralmente tem ignorado a cultura, os conhecimentos das pessoas da comunidade em que está inserido, o conhecimento dos não letrados e tudo aquilo que os circundam, considerando apenas como conhecimento válido aquele produzido pelos pesquisadores, o chamado conhecimento científico.

⁴⁹Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, dentre outros (Oliveira; Candau, 2010).

Segundo Maldonado-Torres (2019, p.36), a colonialidade pode ser entendida a partir de “uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais”. A organização dos diferentes povos Indígenas tem promovido “*rachaduras/fissuraras*” no cenário educacional (na formação de professores indígenas), possibilitando narrativas que não esteja atrelada, genuinamente, ao pensamento eurocêntrico ocidental. Porém, torna-se importante problematizar a formação de professores indígenas nas relações de poder hierarquizadas entre os grupos⁵⁰ culturais que participam dessa formação.

Mundururuku (2018, p. 109) revela que a sua luta, no movimento indígena, visa auxiliar o ‘desentortar’ do pensamento dos brasileiros, ajudando a desconstruir um pensamento que se encontra sobre venda da ignorância. O autor diz ainda, que o seu “trabalho consiste em arrancar da cabeça das pessoas esta palavra, um tanto maldita, no sentido do mau-dizer, que é a palavra *índio*, que carrega consigo todos os estereótipos e todos os preconceitos possíveis e imagináveis”.

Nessa direção, na tentativa de atender uma das reivindicações dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará,⁵¹ A Universidade Federal de Amapá (UNIFAP) recebe alunos indígenas desde 2007, inicialmente com o Curso de Educação Escolar Indígena (CEEI), onde a dinâmica do Curso era promover a formação de professores indígenas (UNIFAP, 2019). Em 2012, após a primeira avaliação do curso pelo Ministério de Educação (MEC), ele recebeu nova conotação e mudou o nome para Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) (UNIFAP, 2019). Baseado na última avaliação realizada pelo MEC, que ocorreu em novembro de 2019, o Curso possui nota quatro.

As práticas acadêmicas se configuram, ainda, majoritariamente, de forma padronizada e hegemônica, onde ocorre a formação por meio de disciplinas, com uma carga horária fechada e ementas produzidas por professores do Curso, que são predominantemente não indígenas⁵². Tavares (2013); Estermann (2015); Miranda (2016); Gomes e Tavares (2017) vêm apresentando que os cursos de formação superior possuem

⁵⁰Aqui, refiro-me às diferentes etnias, povos indígenas que se fazem presente na sala de aula, os professores- geralmente não indígenas- a comunidade acadêmica, os funcionários dos espaços formativos universidade.

⁵¹Reivindicavam o direito à educação em nível superior de ensino (UNIFAP, 2019).

⁵²O Curso possui atualmente apenas duas professoras indígenas, uma efetiva e outra substituta. A professora efetiva é natural do estado da Bahia e a substituta do Amapá, egressa do CLII, do total de dezoito docentes.

uma configuração elitista⁵³ e não dão conta de promover a inclusão de novos públicos com diversidade cultural e epistemológica.

No geral, os educadores tendem a ser formados para reproduzir “epistemologia dominante, numa matriz institucional e curricular dada e herdada da época colonial” (Estevam; Tavares; Gomes, 2017, p. 17). A educação formal, no Brasil, tem sido baseada em uma perspectiva eurocêntrica, o que pode resultar em marginalização e opressão das culturas indígenas. É fundamental reconhecer a importância da autonomia e autogestão das comunidades indígenas na definição de seus próprios processos educacionais, respeitando e valorizando suas tradições e conhecimentos.

A valorização da diversidade cultural e a promoção de uma educação intercultural são elementos essenciais para a construção de um ambiente inclusivo e respeitoso. A educação intercultural refere-se a um modelo educacional que reconhece e valoriza a diversidade cultural presente na sociedade, se baseia na ideia de que diferentes culturas têm muito a contribuir para o processo educacional e que a interação entre diferentes culturas pode enriquecer a experiência de aprendizagem de todos os alunos (El-Hani, 2022).

Existem alguns esforços e iniciativas sendo desenvolvidos para promover uma educação mais inclusiva e adequada à realidade dos povos indígenas. Isso inclui a implementação de políticas de valorização da cultura e línguas indígenas, a formação de professores indígenas e a criação de currículos que incorporem conhecimentos tradicionais. O Curso de Licenciatura Indígena na UNIFAP, não se encontra fora do aprisionamento e reprodução na transmissão de uma epistemologia considerada universal.

Compreende-se que esse aprisionamento faz parte de um dilema dos programas educacionais que se volta à formação de professores indígenas, em que os cursos e

⁵³ Um dos alicerces da construção da nação brasileira se deu com base na cultura ocidental Lima (20), a partir da ideia do eurocentrismo, partindo de uma perspectiva que tudo o que vem da Europa como: a cultura, as artes, as línguas, as religiões, a política, passa a ser vista como superior em relação aos demais povos. Grosfoguel (2016) discorre que o monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo. Foi com esse pensamento que vários países europeus se dedicaram na ampliação de seus modos de pensar e agir ao redor do mundo, dominando e inferiorizando as demais culturas. Nessa direção as teorias raciais do século XIX legitimaram a escravidão, Bilheiro (2016). E, embora as mudanças políticas que vinham ocorrendo fizessem com que aos poucos a escravidão fosse sendo substituída pelo “trabalho livre”, o Estado não garantiu a inclusão de negros e indígenas em alguns ambientes da sociedade. Seguindo essa lógica o acesso às universidades, até pouco tempo, por esses povos subalternizados, não foi diferente, pois os mais pobres desse país acabam tendo maior dificuldade de ingresso na universidade, por isso a classificamos como racista, patriarcal e elitista.

programas destinados a povos indígenas não têm uma representatividade significativa de professores e instrutores indígenas, com as qualificações exigidas pela universidade (coloque aqui pós-graduação como mestrado e doutorado) para ocupar as vagas de formadores efetivos na formação. Talvez, uma saída para evitar o "aprisionamento" e a reprodução de uma epistemologia universal nos cursos de Licenciatura Indígena, seja crucial que haja uma representatividade significativa, de professores indígenas, anciões, parteiras, lideranças e colaboração ativa das comunidades indígenas e uma abordagem sensível à diversidade.

De acordo com os dados parciais do Censo Demográfico de 2022, os Indígenas universitários representam apenas 3,3% dos mais de 1,4 milhão de pessoas que se identificam como indígenas no País. E, conforme apontou o Censo da Educação Superior em 2021, apenas 428 dos mais de 483 mil professores de ensino superior eram indígenas. Dessa forma, com apenas 428 dos mais de 483 mil professores identificados como indígenas, fica evidente que há uma sub-representação significativa desses grupos étnicos no corpo docente das instituições de ensino superior.

Os cursos de formação de professores indígenas apresentam alguns desafios que precisam ser abordados e rompidos para garantir uma formação mais inclusiva e culturalmente sensível. Dentre eles, destaca-se: (1) aulas predominantemente em língua portuguesa, mesmo os alunos falando pouco o português; (2) avaliações dentro das disciplinas ocorrendo na forma escrita, uma vez que os indígenas possuem como principal instrumento de comunicação a oralidade; (3) os ementários das disciplinas ofertadas são construídos pelos professores não indígenas, com pouca ou nenhuma participação dos indígenas nessa construção; e (4) romper com a reprodução do discurso que a universidade seja a condição para o exercício da cidadania.

Os discursos baseados na visão europeia, que valoriza a racionalidade e não permitem pensar o indivíduo como um sujeito sociocultural, que está imerso em um contexto próprio, e relacionando-se com outros contextos sociais, tomando decisões e praticando ações de acordo com a sua cultura, tem seguido os argumentos de uma epistemologia dominante, e os educadores indígenas são formados nesse espaço de reprodução de discursos proferidos pela universidade. O estudante indígena, do curso de direito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rodrigo Mariano Guarani Mbya, que participava da mobilização em Brasília durante luta por políticas de

Permanência, em 2018, relata⁵⁴ as limitações do ensino superior e a universidade, afirmando que “universidade não está preparada para tanta diversidade”. A reprodução de uma matriz institucional, herdada e readaptada desde o período colonial, que não valoriza as práticas culturais, sociais e políticas, pois diante das possibilidades de romper com o desrespeito às suas práticas culturais, sociais e políticas a presença dos indígenas não é marcada por um lugar de consolidação institucional (no caso a *autogestão* de suas próprias formações) sendo silenciados e oprimidos em meio a discursos e práticas tidas como “modernas”.

Bergamaschi, Doebber e Brito (2018, p. 50) destacam que as experiências vividas nos processos formativos têm valorizado a diversidade, porém ainda temos “as práticas acadêmicas majoritariamente padronizadas”. Colaborando com essa ideia, Estevam, Tavares e Gomes (2017) afirmam que a uniformização dos estudos universitários é defendida em nome de um academicismo universal, sustentado por uma visão monocultural dos conteúdos, métodos, organização acadêmica e padrões científicos.

Há muito trabalho a ser feito para superar os desafios históricos e garantir que a presença indígena nas instituições de ensino superior seja marcada pela consolidação institucional e pela autogestão de suas próprias formações. Isso requer um compromisso contínuo com a desconstrução de paradigmas coloniais e a promoção de espaços de diálogo e valorização das perspectivas indígenas. É fundamental que as vozes indígenas sejam ouvidas (e atendidas); e que suas demandas sejam consideradas no desenvolvimento de políticas e práticas educacionais, garantindo assim uma educação que respeite, valorize e fortaleça suas identidades culturais. Falo isso do meu lugar, de meus afetos como professora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP possui, atualmente, objetivo de formar e construir de maneira integrada a formação e habilitação de professores indígenas do Estado do Amapá e Norte do Pará, para atuarem nas escolas municipais e estaduais de Ensino Básico (UNIFAP, 2019). O Curso divide-se basicamente em duas partes, os quatro primeiros semestres com o estudo das disciplinas do componente curricular do Núcleo Comum (NC); e os quatro últimos semestres constituem-se na habilitação na parte específica, dividindo-se em três áreas de

⁵⁴Disponível na página do conselho indigenista Missionário: <https://cimi.org.br/2018/09/depoimentos-a-universidade-nao-esta-preparada-para-tanta-diversidade/#:~:text=S%C3%A3o%20diversas%20quest%C3%B5es%20que%20implicam,essa%20necessidade%20de%20atendimento%20psicol%C3%B3gico>

conhecimento: Ciências Humanas (CH), Linguagens e Códigos (LC) e Ciências Exatas e da Natureza (CEN). O colegiado é formado por dezesseis docentes.

A área de ciências exatas e da natureza, da qual faço parte, ofertada pelo Curso, possui uma professora de Biologia, duas professoras de Matemática e um professor formado em Química e Física. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC⁵⁵) apresenta objetivos voltados a **uma ação integrada** (UNIFAP, 2019) e possui o formato seguido por outras graduações de forma compartimentada em disciplinas. Tais disciplinas, que compõem a matriz curricular do Curso, são orientadas para serem abordadas com a possibilidade de estabelecer relações e interconexões entre elementos constituintes da cultura, presentes na vida cotidiana. Assim, é comum ser usado, na área de ciências exatas e da natureza, no curso de licenciatura para os povos indígenas, o termo *Etno*.

Para D'Ambrósio (1998, p. 5), o termo *Etno*, refere-se ao contexto cultural, incluindo “considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos”. Os alunos que escolhem a área das ciências exatas e da natureza, ao final do curso, ficam habilitados a ministrarem, na educação básica, as disciplinas de Química, Biologia, Física e Matemática. Para isso, o PPC do curso orienta que essas disciplinas sigam com enfoque na *Etnomatemática*⁵⁶, *Etnobiologia*⁵⁷, *Etnoquímica*⁵⁸ e *Etnofísica*⁵⁹, buscando fazer o diálogo por uma prática que possa apresentar uma forma de compreender melhor as distintas racionalidades no saber/fazer das diversas populações indígenas que compõem a Amazônia.

A área de Ciências Exatas e da Natureza possui uma carga horária de 1080h, distribuídas nas disciplinas de carga horária de 60h, a saber: *Ação Antrópica e Problemas Ambientais; As Dimensões da Etnomatemática; As Matemáticas na Educação Escolar Indígena; Bioética e Práticas Indígenas; Biologia do Desenvolvimento; Educação*

⁵⁵ Disponível em: <https://www2.unifap.br/indigena/ensino-2/ppc/>

⁵⁶ Etnomatemática é definida por D'Ambrósio (1998, p. 5) como “a arte ou a técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais”, o termo *etno* passa a ser aceito como algo amplo, referente ao contexto cultural, e portanto, inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos D'ambrósio (1998, 2005)

⁵⁷ Segundo Silva (2018), a *Etnobiologia* busca registrar o conhecimento do homem acerca do ambiente e a forma como manipula os recursos da biota na qual ele se encontra.

⁵⁸ Para Francisco (2004), a *Etnoquímica* seria tudo o que se relaciona ao uso e transformação dos materiais em uma dada cultura enquanto fonte ou referência para a construção do *corpus* científico da Química. Metodologicamente, isso significa a identificação de conceitos, de práticas, técnicas e tecnologias utilizadas por distintos grupos culturais na sua busca de explicar, conhecer e transformar os materiais em benefício próprio e do seu grupo.

⁵⁹ Souza (2013, p. 101) aponta que *etnofísica* “significa considerar ontologicamente o modo de ver, de interpretar, de compreender, de explicar, de compartilhar, de trabalhar, de lidar, de sentir os fenômenos físicos.”

Matemática Interculturalidade; Espaço, Forma e Suas Dimensões em Contextos Interculturais; Etnobotânica Indígena; Etnofarmacologia; Etnomodelagem Indígena; Etnozoologia Indígena; Fenômenos Naturais e Cosmologia; Gerenciamento Ecológicos em Terras Indígenas; Matemática Financeira e Sustentabilidade; Produção de Material Didático em Ciências Exatas e da Natureza; Saberes Indígenas e Fundamentos de Química; Seminário em Ciências Exatas e da Natureza e Tecnologias Educacionais em Ciências da Natureza e Matemática (PPC-UNIFAP, 2019).

Nos sistemas educacionais vigentes, as práticas culturais hegemônicas, que refletem os valores, crenças e normas dominantes da sociedade, estão incorporadas de forma intrínseca na estrutura e no funcionamento da escola e da universidade. Essas práticas muitas vezes se manifestam de maneira sequencial, estabelecendo padrões de comportamento, expectativas e hierarquias que refletem as relações de poder e privilégio existentes na sociedade mais ampla. Monteiro (2016), em sua tese de doutoramento, apresenta que as diferentes culturas indígenas têm suas próprias formas de conceber e aplicar o conhecimento matemático.

O autor discorre sobre a inexistência de símbolos matemáticos nas línguas indígenas, apontando que este fato representa um desafio significativo no ensino de matemática na Educação Escolar Indígena. Isso ocorre porque a matemática ocidental, como é tradicionalmente ensinada, faz uso extensivo de símbolos matemáticos, notações e linguagem algébrica para representar conceitos matemáticos. No entanto, muitas línguas indígenas não possuem estruturas linguísticas que facilitem a expressão direta desses símbolos ou conceitos, dificultando assim, a tradução direta dos conceitos matemáticos ocidentais para o contexto indígena, uma vez que essas culturas têm sistemas numéricos, geometrias e lógicas próprias.

Discutir sobre o ensino das ciências exatas e da natureza (nas disciplinas de Matemática, Biologia, Física e a Química), tem apontado para tematizar práticas que busquem a valorização dos saberes dos diferentes sujeitos. Nos diversos cenários, não se limitando apenas a fazer tradução das práticas sociais em conteúdo a ser trabalhado isoladamente, seguindo apenas as orientações da legislação e o currículo organizado pela comunidade e governo local.

A habilitação na área de conhecimento em Ciências Exatas e da Natureza, oferecida pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UNIFAP, vai além das fronteiras das escolas e academias. Os conhecimentos compartilhados não se limitam a esses espaços, mas são disseminados e aplicados em diversos contextos dentro da

comunidade. As aldeias indígenas, do Pará e Norte do Amapá, são, em sua maioria, caracterizadas por privilegiar diversas atividades tradicionais da Amazônia, ligadas ao próprio modo de vida da região. A UNIFAP, no Curso de Licenciatura Indígena, recebe os grupos indígenas etnicamente diferenciados, que se reconhecem enquanto Povos Indígenas do Oiapoque, sendo denominados de *Galibi* do Oiapoque, os *Palikur*, os *Karipuna* e os *Galibi-Marwono*.

Os povos dessa região possuem em comum a luta por uma organização escolar que possa atendê-los (tanto em conteúdos, metodologias e dinâmicas sociais) com uma educação que ultrapasse a especificidade garantida por lei, os seus anseios sociais e culturais. Nesse cotidiano rico em vivências e fazeres, os indígenas apresentam saberes passados entre intergerações, seguindo os costumes e crenças da comunidade.

A proposição de uma educação escolar e universitária indígena com a participação efetiva, discutindo questões que dialogam com a vida, tendo em voga a mobilização de conhecimentos e práticas, possivelmente expandirá para além das amarras deixadas pela colonização, ou seja, busca-se uma educação que venha recuperar as memórias históricas de um povo; reafirmar a sua identidade étnica; valorizar sua língua materna e a sua ciência, provocando a desestabilização do monoculturalismo escolar e universitário (Cunha, 2018).

Observo que, na formação de professores indígenas, há um ambiente propício a se discutir: que projeto político de escola indígena está sendo disputado? Que grupo tem interesse em discutir? Por quem as escolas indígenas estão sendo referendadas? Como a educação matemática tem contribuído para a cultura dos povos indígenas? Desse modo, com o intuito de contribuir com o reconhecimento da cultura dos povos indígenas da região do Amapá e norte do Pará, no que se refere à educação matemática e às formas de conceber as práticas socioculturais das atividades humanas, pretende-se traçar um diálogo com os indígenas em formação, sobre as práticas socioculturais que são mobilizadas nas atividades de comercialização em suas aldeias.

1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA DA TESE

A necessidade de conseguir emprego e a pressão social para ser produtivo são realidades comuns em muitas sociedades contemporâneas, especialmente em sistemas econômicos capitalistas. Essa dinâmica é influenciada por vários fatores e tem

implicações significativas para indivíduos e para a sociedade como um todo. Meu ingresso no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, na UNIFAP, Campus Binacional do Oiapoque, deu-se no ano de 2018, movimentada por uma necessidade de conseguir emprego, e essa necessidade em atender uma cobrança social, imposta pelo capitalismo que te cobra para ser produtivo. E essa autocobrança fez-me deixar o estado e cidade onde nasci, além de deixar o convívio com meus familiares para viver em outro estado, com pessoas que não conhecia e não tinha nenhuma afinidade.

Meu ingresso foi tenso, pois duas pessoas no colegiado começaram a questionar o resultado do concurso e, tanto eu quanto meus dois colegas que entraram junto comigo, fomos acusados de estar usando o curso como trampolim, pois era hábito, no colegiado, os docentes irem para o campus binacional e solicitar transferência, e até essas duas pessoas entenderem que iríamos ficar, fomos assediados, discriminados e colocados sob pressão para ser produtivo abalando totalmente a minha saúde mental. O estresse, a ansiedade e a depressão são comuns entre aqueles que enfrentam dificuldades na busca por emprego, no meu caso específico essa tensão se deu ao tentar conseguir emprego em um serviço público federal e um ambiente universitário.

Pouco tempo depois, quatro meses como servidora, assumi a coordenação de curso, e conseguir ter uma visão mais ampla sobre ele, o Colegiado e anseios dos alunos. Na coordenação de curso precisei assumir o PROLIND, que era uma das demandas da coordenação. Em uma reunião do Núcleo Docente Estruturante (NDE), uma colega disse que eu precisava trabalhar, em minhas disciplinas, com questões básicas da matemática porque os alunos tinham muitas dificuldades em fazer cálculos simples de soma, interpretação de extratos bancários, porcentagens que receberiam em descontos em lojas.

Na gestão do PROLIND, percebi que alguns alunos possuíam dificuldades em interpretar os extratos bancários, chegando até a coordenação e pedindo explicação do por que na conta do colega havia um saldo, enquanto na conta dele havia saldo diferente, observando o extrato bancário do aluno percebi que eles haviam contratados, de forma voluntária, serviços capitalizações, aplicado dinheiro em sorteios que ativaram em débito automático, entre outros. A partir desses diálogos com os alunos e com a dinâmica do curso, comecei a pensar em problematizar a formação de professores indígenas, a partir dos componentes curriculares que eu fosse trabalhar, mais especificamente no componente *Matemática Financeira e Sustentabilidade*. Surgiu, deste modo, a motivação para discutir as práticas de comercialização entre os povos indígenas do Amapá e norte do Pará.

No sistema capitalista⁶⁰ que vivemos, as práticas de comércio são comuns em diversos contextos sociais, e tem permitido que pessoas estabeleçam relações de trocas, planejem suas rendas, agreguem valores aos seus produtos, além de provocar mudanças no modo de agir, pensar e na relação de convívio junto aos membros de seus grupos sociais e com outras comunidades. A presença dos povos indígenas é marcante na região norte da Amazônia. A comercialização de objetos e produtos da cultura material⁶¹ de vários povos indígenas da Amazônia apresenta-se como uma possibilidade de contribuição na renda financeira de diferentes povos. Garcés, *et al* (2015, p.660) afirma que esse processo está ligado “às transformações socioculturais com as quais se defrontam, que implicam em mudanças significativas nos seus sistemas econômicos tradicionais”.

Os diferentes povos e etnias dedicam parte do seu tempo para produção agrícola e/ou para elaboração de artefatos indígenas como bijoias, bolsas, quadros, entre outros, com objetivos de ser utilizado como produtos para as trocas comerciais. Nota-se que são inúmeras as práticas e os seus diferentes significados envolvidos na produção e no intercâmbio (seja ele monetário ou não) desses objetos. Cabe ressaltar que as comunidades tradicionais possuem suas diferentes organizações seguindo suas cosmovisões econômicas, sociais, políticas e ecológicas; e vem, ao longo dos anos, a partir do contato com outras sociedades indígenas e não indígenas, organizando outras perspectivas e novas ações para seu desenvolvimento e profissionalização, bem como das tomadas de decisão. Acredito que cada povo, culturalmente distinto, possui formas de materializar as suas necessidades através de práticas socioculturais que desenvolvem no seio da convivência social.

As *práticas socioculturais*, com base em Souza e Miguel (2019, p.22), podem ser entendidas como “conjunto coordenado, intencional, regido de ações efetivas que mobilizam simultaneamente objetos culturais, propósitos, desejos, memórias, afetos, valores, relações de poder”. Ao mobilizar modos próprios de compreender as práticas de comercialização entre os povos indígenas do Amapá e norte do Pará, como prática sociocultural, permite perceber que essas atividades diárias dos indígenas giram em torno

⁶⁰ Referimos aqui ao sistema econômico que visa ao lucro e à acumulação das riquezas e está baseado na propriedade privada dos meios de produção.

⁶¹ Cultura material está sendo empregada no sentido de todo tipo de patrimônio cultural concreto e palpável de um determinado povo — isto é, são todos os elementos trocáveis e que, de certa forma, ajudam a identificar e caracterizar o povoado e história da região.

suas memórias, resistência, produção para sobrevivência, inserção nas práticas de comércio do não-indígena, organização, tempo para plantar e colher, o cultivo, entre outros.

As práticas socioculturais de comercialização entre os povos indígenas, não são meramente transações econômicas, mas sim expressões enraizadas na identidade, história e relações sociais dos povos indígenas. À luz dos estudos de Souza e Miguel (2019), Miguel (2014) e Miguel Vilela e Moura (2012), os quais conceituam práticas socioculturais como uma combinação de ações coletivamente elaboradas por seres humanos e não humanos, percebo que as práticas de comercialização dos povos não devem ser vistas isoladamente como trocas de bens materiais, as práticas de comercialização entre os povos indígenas do Amapá e norte do Pará representam uma teia complexa de significados e valores que permeiam todos os aspectos da vida dessas comunidades.

Os povos indígenas que habitam a faixa de terras que vai do Amapá ao norte do Pará possuem diversidades culturais marcadas por suas línguas, suas religiosidades, suas pinturas corporais, seus artefatos, suas trajetórias históricas, suas relações comerciais, políticas, matrimoniais e seus rituais próprios. Muito da cultura viva desses povos ainda resiste, mesmo estando em contato e morando nos limites nacionais e internacionais que se estende à Guiana Francesa e ao Suriname. As etnias presentes na região norte da Amazônia Brasileira, mais especificamente no estado do Amapá e norte do Pará, possuem séculos de experiências de contato entre si que “resultaram em inúmeros processos, ora de separação, ora de fusão grupal, ora de substituição, ora de aquisição de novos itens culturais” (Gallois; Grupioni, 2003, p. 8).

As práticas de comercialização são atividades que envolvem direta ou indiretamente o comércio e fazem parte da vida de muitos povos tradicionais da Amazônia, introduzidas desde o primeiro contato com os não indígenas. Os indígenas faziam trocas e algumas práticas que se assemelham ao que os não indígenas denominam de comércio. A prática de comércio refere-se às atividades comerciais em geral, envolvendo a compra, venda e troca de bens e serviços entre pessoas, empresas ou entidades, e inclui todas as etapas do processo comercial, desde a aquisição de produtos ou serviços até a sua venda aos clientes. A prática de comércio pode abranger uma variedade de atividades, como marketing, gestão de estoque, atendimento ao cliente, negociação de contratos, entre outras.

A prática de comercialização concentra-se, nessa pesquisa, como estratégias e ações táticas para promover trocas, venda de produtos ou serviços. A prática de comercialização será abordada como uma parte específica da prática de comércio, que se concentra na promoção e venda de produtos ou serviços. Os indígenas, em contato com o meio urbano (e os não indígenas) delineiam relações de troca comerciais, seja levando produtos da agricultura, ou ‘artesanatos’⁶² para serem vendidos a fim de que os indígenas possam comprar outras mercadorias como roupas, redes de pescar, calçados etc.

Os indígenas do Amapá e norte do Pará apresentam uma heterogeneidade cultural, decorrente da coabitação entre diferentes grupos sociais, cada um com identidades étnicas específicas que se articulam para atender às demandas e à inserção ao mercado (em nível regional e fronteiro)⁶³. Almeida e Rauber (2017) destacam que a região de Oiapoque, desde o século XIX, é marcada pela exploração do ouro, o qual atraiu para o povoamento os não indígenas na região e, como consequência, a instalação do mercado local em Oiapoque.

As práticas comerciais entre indígenas e não indígenas eram sistematizadas a partir de trocas, em que os indígenas mantinham relações de comércio com europeus de forma autônoma, trocando objetos de metal, madeira e urucum, matérias-primas altamente valiosas na Europa (Dos Santos Peixoto; De Arruda, 2021). Para os indígenas, o ato de realizar trocas entre suas comunidades era rotina, porém a relação de comércio, como o escambo daquele período, era novidade para os povos originários.

Nas comunidades indígenas do Oiapoque na década de 1980, as formas de usufruir dos recursos naturais das comunidades indígenas entre os próprios indígenas eram livres, porém a retirada para o comércio não era bem aceita pelas lideranças indígenas, como fica evidente nesse recorte da ata da assembleia indígena de 1980 em que diz “todos têm direito na reserva inteira, mesmo fora da área da própria aldeia, porém só para comer e não para fazer comércio” (Ata da Assembleia Indígena dos Povos Karipuna, Galibis, Palikur, 1980, p. 4).

As diferentes formas de conceber as práticas socioculturais, econômicas, comerciais, sociais e culturais representadas pelos diferentes protagonistas que envolve a

⁶²Para os indígenas da região de Oiapoque eles fazem artefatos, adornos, arte, que não se resumem a mero artesanato, a partir de suas cosmovisões.

⁶³ Guiana Francesa; Suriname; Brasil

interação dos povos da floresta (ou povos-floresta⁶⁴), indígenas, franceses, garimpeiros, têm proporcionado a modificação de muitas práticas culturais dos povos originários, sobretudo gerando tensões, mortes e doenças. Nessa interação, surge a Escola e a Universidade como instituições mantenedoras de discursos que pouco põem em xeque as bases pelas quais as práticas de comercialização se consolidaram no mundo não indígena.

Para Mariotto (2014) a história da América esteve ligada ao desenvolvimento das ordens sociais do velho continente, seus modelos de posições sociais e conflitos, para o autor é fato que o surgimento do capitalismo aqui na Aby Ayala/América Latina possui a base escravocrata, inicialmente escravizando indígenas e, quase concomitantemente ao extermínio dos indígenas, vieram os negros, modelo de exploração este que manteve vigência legal no Brasil (Mariotto, 2014, p.38). Assim, considero importante problematizar práticas socioculturais de comercialização mobilizadas pelos indígenas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

Neste sentido, trago a seguinte questão de pesquisa: **Como as práticas socioculturais de comercialização dos povos indígenas no Oiapoque-Amapá, no âmbito da formação intercultural indígena têm se constituído frente às amarras da colonialidade?**

As práticas socioculturais de comercialização dos povos indígenas podem enfrentar desafios, como exploração, concorrência desigual e impactos ambientais. No entanto, também podem criar oportunidades econômicas e promover o bem viver, o acesso a bens e serviços que melhoram a qualidade de vida das comunidades. Compreendo que as relações de trocas têm, para os indígenas, um profundo significado cultural e espiritual. Trago na questão de pesquisa da tese a afirmação “*têm se constituído*” no sentido que a colonialidade opera em silêncio de forma contínua. As comunidades indígenas, ao enfrentarem essas dinâmicas, não apenas protegem suas tradições ancestrais, mas também redefinem estratégias comerciais que conciliam as práticas socioculturais com a necessidade de econômica.

Além disso, uso a expressão “*amarras da colonialidade*”, pois entendo que a comercialização apresenta-se a partir de uma busca por lucro, essa busca por capital, por

⁶⁴ Eliane Brum (2021) em seu livro *Uma viagem à Amazônia Centro do Mundo* utiliza o termo *povos-floresta* para se referir a comunidades indígenas e tradicionais que têm uma ligação profunda e ancestral com as florestas tropicais, como a Amazônia. Para Brum (2021) os povos dependem dos recursos naturais fornecidos pela floresta para sua subsistência, cultura e cosmovisão. O termo *povos-floresta* destaca a interdependência entre essas comunidades e os ecossistemas florestais, reconhecendo sua grande importância para a preservação da biodiversidade e mitigação das mudanças climáticas.

ter cada vez mais, tem levado a *capitalização da vida*⁶⁵ e, muitas vezes, colide com os valores intrínsecos que regem as comunidades indígenas, forçando-as a equilibrar a preservação de suas práticas socioculturais de comercialização com as demandas comerciais impostas pelo mundo exterior. Neste sentido apresento como:

Objetivo Geral: *Problematizar* as práticas socioculturais de comercialização dos povos indígenas do Oiapoque-Amapá no âmbito da formação de professores que têm se operacionalizado frente às amarras da colonialidade.

Objetivos específicos:

- Conhecer e Problematizar as práticas socioculturais de comercialização no âmbito da formação intercultural indígena da Unifap- Campus Oiapoque;
- Identificar as resistências e as mudanças enfrentadas pelos povos indígenas frente à colonialidade de/em suas práticas socioculturais de comercialização.
- Propor práticas formativas no âmbito da formação de professores para problematizar as práticas socioculturais de comercialização de povos indígenas, considerando as dinâmicas de resistência às amarras da colonialidade.

Assim, me coloco a dialogar com os indígenas do Curso, na área de ciências exatas e da natureza, não com o intuito de descobrir como ocorrem suas práticas de comercialização, e sim com o intuito de dialogar para mudar minha prática formativa como professora de e um curso de formação intercultural indígena, desconstruindo meu olhar e minha construção colonial sobre práticas de comércio.

⁶⁵Krenak (2020) em seu livro *A vida não é útil* trata sobre essa questão já no primeiro capítulo intitulado “*não se come dinheiro*”, o livro é um convite a refletimos sobre o que está além da armadilha neoliberal. O autor traz críticas à ideia de progresso e de arrogância do humano, desafiando a crença equivocada de que a humanidade é a protagonista exclusiva na narrativa da Terra.

2. PESQUISA SOBRE AS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS

Imagem 7 - Formandos na Licenciatura Intercultural Indígena em 2019, UNIFAP.



Fonte: Arquivo pessoal.

2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: BANCO DE DADOS DA CAPES

O ingresso de indígenas na educação superior, antes de 2001, ocorria apenas por cursos superiores regulares ofertados nas universidades, sem reservas de vagas ou cursos específicos (Oliveira, 2016). O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, tinha como objetivo estabelecer diretrizes e metas para a educação no Brasil até o ano de 2010. No que se refere à Educação superior Indígena, a meta dezessete⁶⁶ destacava a necessidade de formular um plano de implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior. Essa foi uma medida inicial importante para atender às demandas das comunidades indígenas por uma educação que respeitasse suas culturas, línguas e realidades específicas.

⁶⁶Capítulo 9 - EDUCAÇÃO INDÍGENA - meta 17: “Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente” (Plano Nacional de Educação, 2001)

Segundo Oliveira (2016), até o ano de 2005, havia um pequeno número de professores indígenas que dispunham de licenciaturas interculturais específicas. Tal fato pode ter sido em decorrência de desafios como a falta de infraestrutura adequada para esses cursos, à distância entre as universidades e as comunidades indígenas, além de obstáculos culturais e socioeconômicos que dificultavam o acesso à educação superior para muitos indígenas.

Na intenção de termos um olhar panorâmico sobre as pesquisas de dissertações e teses que tratam sobre Formação de Professores Indígenas nos cursos específicos de licenciatura intercultural, foi elaborada uma busca pelo Banco de Dissertações e Teses da CAPES (BDTC), e selecionamos algumas pesquisas, em nível de mestrado e doutorado, que foram realizadas acerca da temática *Formação de Professores Indígenas*. Para tanto, empregou-se como descritor na busca: “formação de professores indígenas”, com o recorte temporal, do período de 2006 a 2023.

A data de início do recorte, na busca realizada, deu-se devido ser o período das primeiras turmas sendo formadas após a implementação dos cursos de licenciaturas específicas para formação do docente indígena. Na busca no BDTC, havia seiscentos e cinquenta e seis (656) trabalhos. Ferreira (2002) apresenta que os títulos de dissertações e teses informam, geralmente, a principal ideia do trabalho ou indicam elementos que caracterizam o seu conteúdo. Dado o volume dos trabalhos encontrados, foram analisados, inicialmente, apenas os títulos das pesquisas que traziam algo relacionado à *formação de professores indígenas* em cursos de licenciatura intercultural.

Desses seiscentos e cinquenta e seis observou-se, pelos títulos, que boa parte deles não estavam diretamente ligados à formação de professores indígenas em cursos específicos de licenciatura intercultural indígena, sendo selecionados 126 trabalhos que estavam evidentes em seus títulos e tratavam sobre formação de professores indígenas. Vale frisar que os programas de licenciatura interculturais, oferecidos pelas universidades, visam à formação de professores indígenas, para atuar em suas próprias comunidades, valorizando as línguas, culturas e conhecimentos tradicionais indígenas. O objetivo central desta pesquisa era identificar os principais temas abordados nas investigações sobre a formação de professores nos cursos de licenciaturas interculturais indígenas.

Garrido (1993) apresenta que, com o crescimento da literatura científica, os resumos se transformaram em instrumentos indispensáveis, na medida em que agilizam a atividade de seleção em busca bibliográfica de todos aqueles que se dedicam ao estudo

e à pesquisa. Neste sentido, realizou-se a leitura dos resumos e da introdução dessas produções, para verificar se de fato estavam tratando sobre a formação de professores indígenas e se o foco da pesquisa estava relacionado aos cursos de licenciaturas interculturais. Os trabalhos são de instituições de ensino superior públicas (federais e estaduais) e privadas do Brasil.

Após a leitura dos resumos e introduções, foram identificadas 19 pesquisas que tratavam especificamente da formação de professores em cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, sendo 13 dissertações e 06 teses. No quadro 01, abaixo, serão apresentados os autores, a área à qual a pesquisa está vinculada e as palavras-chave utilizadas pelos autores no resumo de seus trabalhos.

Quadro 01 – Autores de dissertações e teses sobre educação indígena.

AUTOR/ANO	ÁREA	PALAVRAS-CHAVE / NÍVEL
Marina Rodrigues Lindenbah Gomes (2018)	Educação	Colonialidade; Formação de professores; Povos indígenas / Mestrado Profissional.
Silvana Costa Santa Rosa (2018)	Ciências da Natureza	Formação de professores indígenas; Licenciaturas Interculturais; Ensino de Ciências da Natureza; Formação de professores em Ciências da Natureza; Interculturalidade / Mestrado.
Oneide Ferraz Alves (2006)	Educação	Formação e Atuação de professores indígenas; Legislação; Educação escolar Indígena / Mestrado.
Mara Rykelma da Costa Silva (2015)	Educação Matemática	Educação Escolar Indígena; Formação Docente; Educação Matemática; Respeito à cultura indígena / Mestrado.
Sandra Maders (2013)	Educação	Formação de Professores; Humberto Maturana; Cuidado; Escuta / Mestrado.
Ailton Salgado Rosendo (2010)	História	Formação de Professores Indígenas; Educação Escolar Indígena; Normal Superior Indígena; História da Educação / Mestrado.
Iane de Souza (2017)	Antropologia	Políticas Públicas; Educação Escolar Indígena; Movimento de Professores <i>Guarani e Kaiowá</i> / Mestrado
Sergio Perius (2008)	Educação	Educação Escolar Indígena; Formação de Professores; Bilinguismo / Mestrado.
Liliane Maria Santana de Oliveira (2017)	História	Culturas escolares; Formação de Professores; Compêndio / Mestrado.
Mariane Dias Araújo (2019)	Educação Matemática	Formação de Professores Indígenas; Etnomatemática; Interculturalidade; Tensões; Pesquisa de autoria indígena / Mestrado.

Fernando Schlindwein Santino (2022)	Educação	Formação Inicial de Professores; Formação Inicial de Professores Indígenas; Licenciatura Intercultural; Etnomatemática; Interculturalidade / Mestrado
Vilisa Rudenco Gomes (2012)	Educação	Thomas S. Popkewitz. Epistemologia Social. Pedagogia. Formação de Professores Indígenas. Relações de poder/ Mestrado
Claudia Pereira Antunes.	Educação	Formação de professores kaingang; Educação escolar indígena / Mestrado
Aly David Arturo Yamall Orellana (2019)	Educação	Educação escolar indígena; Interculturalidade; Formação de professores indígenas; Currículo; Bilinguismo/ Tese
Mario Roberto Venere (2011)	Letras	Educação Indígena; Formação de professores Indígenas; Política Educacional; Gestão da Educação Indígena / Tese.
Eliene Amorim de Almeida (2017)	Educação	Interepistemologia; Interculturalidade; Currículo intercultural; Licenciatura Intercultural Indígena / Tese.
Claudia Pereira Xavier de Lima (2014)	Educação	Formação Docente Intercultural; Saber acadêmico X Saber tradicional; Universidade; Sociopoética / Tese.
Maria Aparecida Mendes de Oliveira (2020)	Educação matemática	Práticas pedagógicas; professores indígenas de matemática; Interculturalidade; Etnomatemática; diferentes sistemas de conhecimento / Tese
Fabiana de Freitas Pinto (2020)	Educação	Formação de Professores Indígenas; História Oral; Ensino Superior e Povos Indígenas; Desafios da Docência; Interculturalidade/ Tese

Fonte: A autora.

Das pesquisas encontradas, destaca-se a ocorrência de 11 pesquisas na área da educação geral, 03 na área de educação matemática, 02 na área de história, 01 na área antropologia, 01 na área das ciências da natureza e 01 na área de letras. Nota-se que a palavra “*Formação*” aparece nas *Palavras-chave* em todos os trabalhos, outra ocorrência percebida foram os termos “*educação escolar indígena*” e “*interculturalidade*” que permeiam os trabalhos encontrados e são intercessões nos trabalhos encontrados.

A interculturalidade⁶⁷ encontra-se com bastante frequência nos assuntos tratados sobre licenciaturas interculturais e formação de professores indígena. Walsh (2009) utiliza-se do termo em uma perspectiva crítica. Para autora, a perspectiva crítica da interculturalidade impulsiona uma *práxis* orientada para o questionamento, a intervenção, ação e a criação de novas formas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida. A

⁶⁷ Termo que pretendemos desenvolver mais adiante.

interculturalidade nas pesquisas analisadas está voltada ao ato de relacionar-se entre duas ou mais culturas, e a sugestão de troca de conhecimentos e saberes entre elas.

Algumas comunidades indígenas têm resistido fortemente à assimilação cultural e mantido suas tradições, línguas e práticas culturais (Rocha, 2020). Eles veem a preservação de suas culturas como uma parte essencial de sua identidade e têm trabalhado ativamente para proteger e transmitir seus conhecimentos tradicionais às gerações futuras, mas há outras comunidades indígenas, acessando, aprendendo e consumindo os costumes e cultura dos não indígenas, assim *me autoquestiono: é possível estabelecer um diálogo intercultural que não caminhe de forma unilateral, em que não se prevaleça apenas a cultura do não indígena? E que uma não se sobreponha a outra?*

Arrisco-me a responder ao autoquestionamento (em processo) que esse movimento dinâmico, de via dupla, sonhado pela interculturalidade crítica, pode ser que não ocorra, pois, na lógica capitalista que estamos imersos, sempre há um que ganha e outro que perde, com isso, o diálogo intercultural pode ficar comprometido. Os diálogos sobre interculturalidade, com a presença dos indígenas na universidade, sugerem a possibilidade de avaliar os caminhos que a universidade pretende trilhar pautados para que, efetivamente, possam-se estabelecer diálogos interculturais.

No próximo tópico, buscarei fornecer uma síntese das pesquisas selecionadas, explorando os temas que são abordados em discussão, juntamente com os objetivos que direcionaram esses estudos.

2.2 O QUE TEMATIZAM AS PESQUISAS ENCONTRADAS?

A dissertação de Marina Rodrigues Lindenbah Gomes (2018) apresenta como título: *Perspectivas Decoloniais na Formação de Professoras/es: Uma proposta de conteúdo sobre povos indígenas*. A autora traz, como foco para sua pesquisa, a formação de professoras/es do ensino fundamental e médio, ela realiza uma pesquisa documental a partir dos trabalhos de conclusão de curso dos professores/as das escolas indígenas das etnias *Pataxó* e *Xakriabá* de Minas Gerais. Como produto final de sua pesquisa foi elaborado um “conteúdo com algumas **orientações pedagógicas** sobre os povos indígenas na atualidade, numa perspectiva decolonial” (Gomes, 2018, p. 8), a proposta da autora na elaboração de um conteúdo se deu a partir de textos escritos pelas/os próprias/os indígenas, que, segundo ela, dariam a possibilidade de compreender um pouco das realidades complexas da escola e dos povos indígenas.

A orientação pedagógica construída pela autora tinha como objetivo produzir um acervo que futuramente pudesse ser transposto para um objetivo didático. Gomes (2018) propôs conteúdos subdivididos em temas, que foram pensados a partir das orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre a lei 11.645/2008⁶⁸. Observa-se na pesquisa, que há uma preocupação nos desafios em compreender os contextos indígenas, para potencializar e valorizar os modos de vida diversos entre os povos originários. Contudo, na proposta apresentada nota-se que a autora toma como base às orientações do CNE e legislações da educação brasileira que foram pensadas por não indígenas, e nem sempre as legislações refletem a diversidade de pensamento ou de experiências em uma sociedade ou contexto indígena⁶⁹.

Gomes (2018, p. 80) conclui que hoje é possível perceber que toda essa construção que é apresentada nas escolas é fruto de um longo e violento processo de colonização e colonialidade sofridos pelos povos nativos do Brasil; e que a “escola é responsável por reproduzir noções estereotipadas e estigmatizadas sobre os povos indígenas que ainda se prolongam na sociedade”. A dissertação de Gomes (2018) aponta para a importância de reconhecer a influência da colonização e da colonialidade na construção das representações sobre os povos indígenas e a necessidade de repensar a forma como a educação aborda essas questões, a fim de promover uma compreensão mais precisa e respeitosa das culturas indígenas e superar estereótipos prejudiciais. Isso também pode envolver a inclusão de perspectivas indígenas nas abordagens educacionais e a promoção da valorização das contribuições culturais e históricas dos povos indígenas.

A dissertação de Silvana Costa Santa Rosa (2018) possui como título: *A Formação de Professores Indígenas em Ciências da Natureza, na Região Norte do Brasil: Algumas reflexões*. A pesquisa analisa **os projetos políticos pedagógicos** dos cinco⁷⁰ cursos de Licenciatura Intercultural Indígena da Região Norte. O objetivo de sua pesquisa era estudar a formação proposta nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das Licenciaturas Interculturais (LI) para formação de professores indígenas em Ciências Naturais na

⁶⁸ Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

⁶⁹ Retorno à ideia proferida pelos povos indígenas em que destacam: *Nada sobre nós, sem nós!* Essa frase ressalta que qualquer visão de Brasil que não os consulte, exclua ou negligencie esses povos é inadequada, essa frase contempla um apelo à inclusão, respeito e reconhecimento dos direitos dos povos indígenas na sociedade brasileira, destacando a necessidade de ouvir suas vozes e considerar suas perspectivas na construção do país.

⁷⁰ Esses cursos estão nos estados do Pará, Amapá, Amazonas, Roraima e Acre.

Região Norte do Brasil e a visão dos representantes do movimento nacional da Educação Escolar Indígena (EEI).

Os principais resultados apresentados por Rosa (2018, p. 10) apontam que as “propostas contemplam muitos aspectos dos documentos oficiais e da pauta do movimento indígena, pois anunciam uma formação fundamentada nas especificidades dos povos indígenas.” Porém, a autora enfatiza que, na organização curricular dos conteúdos para a área de ciências da natureza, há um distanciamento dos pressupostos da educação intercultural que foram explicitados nos elementos referentes à organização curricular, e isso é constatado em alguns projetos com caráter disciplinar, e em conteúdos centrados nos conhecimentos ditos universais.

A autora, a partir de sua pesquisa, percebe que os Cursos de Licenciatura Intercultural na região Norte do país vêm se projetando como lutas e estratégias na formação de lideranças, de fortalecimento dos povos indígenas e de suas comunidades. Nas entrevistas realizadas com as lideranças, a autora pôde identificar que a maioria dos entrevistados afirma que o processo de conquista para assumirem a escola e a organização dos currículos e materiais específicos ainda é uma realidade distante. Entretanto, os entrevistados destacam que é importante estar presente na universidade, nos cursos de formação, levantando a bandeira de luta e reivindicando o protagonismo na construção da educação escolar indígena.

O trabalho de dissertação, *Formação e Atuação das Professoras Indígenas da Aldeia Piaçaguera*, sobre autoria de Oneide Ferraz Alves (2006), traz a investigação sobre a formação e atuação das professoras indígenas de uma escola indígena estadual no litoral sul de São Paulo, a pesquisadora apresenta, a partir de narrativas das lideranças da comunidade e da escola, aspectos sobre a **formação profissional** dos alunos e questiona como a Formação dos Professores Indígenas vem ajudar a **compreender a prática cotidiana**.

A autora apresenta que a formação oferecida aos indígenas os ajuda a compreender a prática pedagógica de ensino, no entanto, não consegue garantir o que se apresenta no aporte teórico legal da Constituição Federal (CF) de 1988, de uma educação específica e diferenciada. Alves (2006) analisou os documentos produzidos por órgãos federais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e Plano Nacional de Educação (PNE). Realizou, ainda, entrevistas com os *Tupi-Guaranis Ywy Pyaú* na aldeia de *Piaçaguera*.

A autora comparou as entrevistas com os documentos oficiais e identificou que há demandas significativas que necessitam de atenção por parte do poder público, visando atender às necessidades dos povos indígenas. Além disso, ela observou que existem lacunas na formação, incluindo desafios no que diz respeito ao diálogo com as legislações, uma vez que algumas práticas não recebem validação das normas legais estabelecidas. No que se refere às soluções propostas pela autora, ela enfatiza a importância de abordar, a partir da perspectiva dos povos indígenas, a questão da autonomia e do respeito à diversidade. Isso sugere que, para abordar as demandas identificadas, é fundamental considerar as visões e as necessidades das comunidades indígenas, promovendo a autonomia desses grupos e respeitando a riqueza da diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira (Alves, 2006, p. 36).

A dissertação de Mara Rykelma da Costa Silva (2015) possui como título: *Educação Matemática o Contexto Escolar Indígena: Experiências de um processo formativo*, e aborda um panorama histórico dos **documentos oficiais** sobre a educação escolar indígena no Brasil. Tal pesquisa teve por objetivo verificar o processo de solidificação do sistema educacional para os povos indígenas no Estado do Acre. A autora apresenta reflexões que emergiram a partir da experiência de um processo formativo à luz da educação matemática no contexto dos professores indígenas, durante o *XI Curso de Formação em Magistério Indígena* promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Acre.

Como resultado da pesquisa, a autora apresenta que os povos indígenas, ao conquistarem o direito a uma escola específica, diferenciada, bilíngue e multicultural, promovem uma discussão sobre a flexibilização do currículo com objetivos de estabelecer um diálogo entre saberes acadêmicos legitimados cientificamente e os saberes da cultura de um povo. A pesquisadora afirma, ainda, que os documentos oficiais são marcos importantes para a construção do sistema educacional indígena, mas alerta e sugere que é preciso trabalhar em uma perspectiva segundo o olhar do indígena, buscando alcançar autonomia, minimizar as injustiças sociais e culturais, além de valorizar as culturas e identidades indígenas.

Sobre a experiência vivenciada no processo formativo no curso de magistério indígena, na área de matemática, Silva (2015, p. 77) apresenta que a formação dos indígenas no referido curso possibilitou o enriquecimento e a aproximação dos conteúdos matemáticos ao cotidiano da comunidade, pois trabalhou situações-problema, no campo da matemática, que foram construídas e desenvolvidas através da experiência vivida pelos

cursistas, destacando a “construção dos Mapas Mentais que permitiu o intercâmbio cultural,” e a contextualização da matemática apresentando conteúdos surgidos a partir de situações cotidianas.

Sandra Maders (2013) traz como título para sua dissertação: *Educação Escolar Indígena, Intercultural e Formação de Professores (as) – Uma pesquisa a partir das proposições da biologia do amor e da biologia do conhecimento de Humberto Maturana*. Maders (2013) aborda em sua pesquisa a formação de professores indígenas e as proposições da *Biologia do Amor* e da *Biologia do Conhecimento* de Humberto Maturana.

Humberto Maturana é um renomado biólogo chileno e filósofo da ciência cujas teorias têm sido aplicadas em diversos campos, incluindo a educação. A pesquisa apresentada por Maders (2013) procura explicitar as contribuições de **proposições epistemológicas** de Humberto Maturana para a edificação de uma educação junto às comunidades indígenas, que promova uma educação pautada no respeito e no diálogo cultural, buscando oferecer “subsídios teóricos e epistemológicos para a Formação de Professores (as) em geral, e para a Educação Escolar Indígena em particular, a partir das proposições da *Biologia do Conhecer* e *Biologia do Amar*” (Maders, 2013, p. 13).

A autora buscou embasar sua pesquisa no ensino de Biologia, trazendo Maturana para defender que o conhecimento dessa ciência (Biologia) pode ser construído dentro de uma estrutura que envolva a interação com o meio, a partir de uma linguagem⁷¹, dentro de um consenso, em que acredita que o significado das coisas é construído. Para Maders (2013), o significado das coisas seria as pessoas aprenderem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. Assim, a autora defende o posicionamento de Maturana ao dizer que a educação acontece sempre que alguma transformação ocorre em cada pessoa no fluir de seu viver cotidiano.

A autora defende que a educação acontece em distintos tempos a partir de um processo biológico⁷² e cultural, e as formações de professores precisam estar pautadas nessa dinâmica. Portanto faz-se uso da *Biologia do Amor* e da *Biologia do Conhecimento* para proposições explicativas sobre os fazeres humanos, a partir da noção de Biologia sendo um processo de como vivemos e como educamos. Assim, a pesquisa de Maders (2013) buscou utilizar as ideias de Maturana, particularmente no contexto das

⁷¹. Linguagem para a autora está sendo entendida como uma forma de estar no mundo como uma “coordenação de coordenação de comportamentos”.

⁷². A autora se refere a fundamentos biológicos-relacional humanos em uma perspectiva construída a partir de convivência, do meio, das inter-relações.

comunidades indígenas, para contribuir para o entendimento intercultural e respeitoso para a formação de professores(as) comprometidos com uma educação inclusiva e culturalmente sensível.

O título da dissertação de Ailton Salgado Rosendo (2010) é: *Formação de Professores Indígenas: O projeto do curso normal superior indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – unidade de Amambai – MS (2003-2006)*. A pesquisa teve como finalidade analisar o processo de implantação e suspensão do Curso Normal Superior Indígena – Habilitação para o Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), desenvolvido entre os anos de 2003 a 2006 e discutir as propostas para a formação específica de professores indígenas nos **documentos oficiais**, analisando o **perfil de professor**⁷³ e o **tipo de formação** que consta nestas publicações.

Rosendo (2010) destaca que tanto a Lei nº 9.394/96 quanto o PNE definiram, eficientemente, as responsabilidades pela oferta da educação escolar indígena, junto às secretarias estaduais e municipais de educação, todavia afirma que a educação escolar indígena permanecia à mercê dos gestores, pois as legislações anteriores ainda não definiam, concretamente, as responsabilidades pela oferta e pela manutenção das escolas indígenas, tampouco a garantia de formação dos professores indígenas, de forma contínua.

O autor defende que, para atender ao perfil de professor (a) indígena, proposto nos documentos oficiais, é necessário formar um(a) professor(a)-pesquisador(a) que seja capaz de identificar e apresentar soluções aos problemas enfrentados pela comunidade à qual pertence. Rosendo (2010) afirma que as formações de professores indígenas devem estar voltadas a suscitar uma educação escolar que contemple os direitos e garantias dos povos indígenas no Brasil, previstos nos documentos oficiais do Ministério da Educação.

O autor destaca, ainda, que os documentos oficiais transferem responsabilidades aos professores e exigem que o professor indígena tenha condições de atuar diretamente sobre esta realidade, no enfrentamento de questões derivadas do convívio com a sociedade nacional, esse destaque trazido pelo autor traduz uma autogestão que é reivindicada pelos povos indígenas.

Iane de Souza (2017) apresenta como título de sua dissertação: *A Formação de Professores Guarani e Kaiowá no Território Etnoeducacional Cone Sul: Políticas*

⁷³. O autor defende que o perfil do professor deve ser um professor pesquisador.

públicas fortalecendo as escolas indígenas, e possui como desígnio a produção de etnografia na construção dos cursos de Magistério *Ára Verá* e Licenciatura Intercultural *Teko Arandu* e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Diversidade (PIBID), enquanto **políticas públicas para a formação de professores indígenas**.

A autora apresenta a importância do movimento de professores indígenas para a Educação Escolar Indígena no estado do Mato Grosso do Sul, e afirma que, a partir do curso de magistério e das bolsas de iniciação à docência, os sujeitos em formação foram fortalecendo suas identidades ao vivenciar o processo de formação de professores em que conjugam o aprendizado e a atuação nos movimentos sociais indígenas de professores *Guarani e Kaiowá*.

Sousa (2017) apresenta como resultado, a partir dos relatos dos professores em formação, que eles são potenciais lideranças e se tornam referências em suas aldeias. A pesquisa aponta que, mesmo com as dificuldades que as escolas indígenas enfrentam, há avanços na formação de professores no que se refere à infraestrutura, às discussões pedagógicas e às práticas escolares. A pesquisadora destaca como principais parceiros no processo formativo dos indígenas as Organizações Não-Governamentais (ONG's), associações e políticos, destacando o deputado Pedro Kemp, por ajudar na articulação da proposta do projeto do curso *Teko Arandu*.

O título da dissertação de Sergio Perius (2008) é: *Formação de Professores Indígenas para Atendimento à Comunidade Guarani e Kaiowá do Município de Amambai no Estado do Mato Grosso do Sul*. Na pesquisa, o autor procurou compreender **como ocorre a formação de professores indígenas Amambai**, usando como recurso as entrevistas, os depoimentos dos professores indígenas e a observação durante a rotina do curso. Foram analisados os **documentos oficiais** do curso como o projeto político pedagógico.

Como resultado, Perius (2008) apresenta que a formação de professores indígenas *Amambai* ocorre buscando promover a valorização da cultura e da identidade dos povos por meio do Referencial Curricular Indígena (RCI) e nos cursos de formação de professores da comunidade para atender na comunidade, entretanto, o autor alerta que ainda é necessário um diálogo mais profundo do envolvimento da universidade com as comunidades, no curso de formação, visto que existem desafios a serem superados, como: construir um projeto de educação pensado conjuntamente entre lideranças da comunidade e universidade.

A dissertação *Os Compêndios de Formação de Professores: O impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos* de autoria de Liliane Maria Santana de Oliveira (2017) utiliza os impressos⁷⁴ de formação de professores, usados no curso da Escola Normal como fonte prescritiva de modelos de sucesso⁷⁵ que foram aplicados. A autora os configura como *Guias de Aconselhamento* e traça uma discussão sobre as mudanças que ocorreram entre as décadas de 1870 a 1930, apontando que esse período ficou marcado pela padronização da formação de professores (não indígenas) e constituiu-se como um campo pedagógico e de produção de conhecimento sobre educação.

Para a autora, os impressos usados nas formações de professores tornaram-se importantes materiais de consulta para os povos indígenas, legitimação e circulação de saberes e práticas, auxiliando a constituição do campo pedagógico, e sendo o principal instrumento na área pedagógica para constituição das disciplinas trabalhadas nas Escolas Normais do Brasil.

Araújo (2019) intitula sua dissertação como: “*Demarcando Território*”: *Tensionamentos nas pesquisas de autoria indígena no contexto da Formação Intercultural para Educadores Indígenas (Fiei)*. A autora tem por objetivo analisar os tensionamentos que surgem no percurso de pesquisas sobre autoria indígena no curso de formação intercultural para educadores indígenas (FIEI), na habilitação em Matemática pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e realizou a pesquisa envolvendo os cinco povos: *Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Xakriabá, Guarani e Maxakali*.

Araújo (2019) discorre que as diferentes formas em que a interculturalidade pode operar nos percursos, apontam posicionamentos de resistência que os/as estudantes assumem, tensionam o modelo acadêmico ocidental de fazer pesquisa e de produzir conhecimento, essa tensão ocorre, porque há um discurso de interculturalidade como troca de saberes. Porém na prática as pesquisas tendem a se configurarem como um padrão a ser seguido, desconsiderando algumas cosmovisões próprias dos indígenas. No que se refere às pesquisas no campo da educação matemática escolar, a partir das pesquisas indígenas analisadas por Araújo (2019), a autora destaca que os/as estudantes

⁷⁴Esses impressos são compostos por repertório de matérias cujo uso supõe regras que não necessitam de explicitação, sendo dado como regras culturalmente compartilhadas.

⁷⁵Os modelos de sucesso, os quais a autora faz referência tratam da experiência da prática do professor que é culturalmente aceita e legítima do contexto escolar, tomando como exemplo uma experiência, um processo de alfabetização de um grupo ou comunidade que conseguiu os objetivos de escolarização presentes nas legislações.

focam no tema da matemática escolar e as relações com as práticas da tradição indígena, ocorrendo uma tradução da prática indígena para a matemática escolar.

Fernando Schlindwein Santino (2022, p.6) traz como tema para sua dissertação de mestrado, *Formação de professores indígenas: limites e perspectivas segundo egressos de um curso de licenciatura intercultural*. Tendo como objetivo geral “analisar condicionantes e racionalidades que emergem das concepções declaradas pelos agentes formadores e alunos egressos de um curso intercultural”. O curso de licenciatura intercultural, escolhido pelo autor, foi o curso de Licenciatura Intercultural Indígena "Teko Arandu" oferecido pela Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A obtenção dos dados foi realizada através da **análise de documentos**, incluindo o PPC e documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), bem como por meio de entrevistas realizadas com a coordenação do curso e ex-alunos indígenas, com o objetivo de compreender as propostas e restrições do *Teko Arandu*. A partir da análise do PPC do curso e das entrevistas com os coordenadores do curso, o autor considera que o PPC articula-se com as ações organizacionais do curso e a prática pedagógica dos professores universitários não indígenas.

De acordo com a pesquisa de Santino (2022), que sugere que os conhecimentos dos mestres tradicionais e as pesquisas feitas por professores universitários não indígenas sobre a cultura indígena podem ter um impacto na prática dos egressos indígenas. Segundo essa pesquisa, esses conhecimentos podem influenciar os licenciandos indígenas, egressos *Guarani* e *Kaiowá*, a valorizarem mais sua cultura e a sentirem orgulho de sua identidade indígena, mesmo que enfrentem desafios, como a barreira da língua portuguesa.

A pesquisa de Santino (2022) destaca a importância da educação culturalmente sensível e do respeito pela diversidade cultural no processo educacional de indivíduos indígenas, visando promover o fortalecimento de sua identidade e cultura. Santino (2022) sugere que a educação e o contato com diferentes perspectivas culturais podem desempenhar um papel importante na formação e no desenvolvimento dos indivíduos indígenas, ajudando-os a manter e fortalecer sua identidade cultural, mesmo em um contexto em que a língua e a cultura dominantes possam representar desafios.

Vilisa Rudenco Gomes (2012), no seu trabalho de dissertação, *A formação docente na perspectiva da epistemologia social: uma análise da proposta curricular do mec para formação de professores indígenas*, buscou compreender os marcos

curriculares dos “Referenciais para Formação de professores Indígenas” (RFPI), geradores de sistemas de práticas e de raciocínios determinantes para a construção da subjetividade, pois geram princípios para a formação de professores, de forma a implicar na prática e nos discursos dos docentes indígenas.

A autora destaca, a partir da análise dos **parâmetros curriculares** que moldam a formação de professores indígenas e direciona a todos os professores comprometidos com as causas indígenas, em particular àqueles que atuam nas escolas indígenas localizadas na Terra Indígena Laklãnõ, em Santa Catarina, no Sul do Brasil, a influência exercida por normas e discursos sociais da sociedade não indígena, que desempenharam um papel crucial no processo de escolarização desses educadores.

Gomes (2012) apresenta que a organização da sociedade, com seu conjunto de permissões e prescrições, constitui o contexto civilizatório que diferencia as sociedades não indígenas das indígenas. Essa organização determina como cada grupo social se estrutura. Assim, cada grupo introduz seus membros em normas e discursos que carregam estruturas e práticas para moldar indivíduos que aprendem e, ao mesmo tempo, reagem.

A pesquisa de dissertação de Claudia Pereira Antunes (2012), teve como título: *Experiências De Formação De Professores Kaingang No Rio Grande Do Sul*. A pesquisa teve como foco os quatro cursos específicos de formação de professores da etnia Kaingang desenvolvidos no estado: Projeto Escola Normal Indígena Clara Camarão (1970-1980), Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngues – CRES (1993-1996), Vãfy – Curso de Formação de Professores para o Magistério em Educação Escolar Indígena (2001- 2005) e Curso de Especialização na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA Indígena (2011-2012).

Foram realizadas entrevistas, pesquisa bibliográfica e documental, além da observação de aulas do curso de especialização. Apresentando as vivências e percepções dos professores *Kaingang*. O estudo evidencia que, embora não haja uma **política de formação específica** para professores indígenas, as escassas iniciativas que surgiram a partir da década de 1990 têm desempenhado um papel significativo no aprimoramento da atuação dos professores *Kaingang*.

Antunes (2012) aponta que o sistema formativo propõe-se a reconhecer uma educação diferenciada, mas não se dispõe a reconhecer professores tão diferenciados, como os anciões e mais velhos das aldeias. Para que possam atuar nas escolas, os professores indígenas necessariamente têm que passar por todas as etapas de ensino do sistema nacional de educação. E nos cursos formativos pesquisados a participação dos

mais velhos, dos anciões, das lideranças, das parteiras, entre outros, na formação inicial e continuada dos professores indígenas segue sendo fundamental, bem como um desafio, tanto para as comunidades indígenas, quanto para os gestores da política de educação escolar indígena e coordenadores de cursos específicos.

O estudo desenvolvido por Mario Roberto Venere (2011), em seu doutoramento, possui como título: *Projeto Açaí: Uma contribuição à formação dos professores indígenas no estado de Rondônia*, e analisa a Formação de Professores Indígenas que estão inseridos em um projeto para os povos indígenas no estado de Rondônia, ofertado pelo governo do Estado. O projeto destinava-se a efetuar uma educação indígena diferenciada, multicultural e bilíngue na década de 1990. O autor apresenta que, embora tenham ocorrido alguns problemas com a execução do projeto, como a falta de infraestrutura, currículos inadequados e professores distantes da realidade indígena, o Projeto Açaí subsidiou formação dos indígenas respeitando a diversidade cultural e a realidade dos povos em formação, pois o projeto defendia que todas as suas ações deveriam está voltado à superação das relações competitivas, corporativas e autoritárias, possibilitando discussões mais amplas a fim de diminuir a fragmentação do trabalho escolar e garantindo a construção do processo democrático nas tomada de decisões.

A tese de Eliene Amorim de Almeida (2017) apresenta como título *A Interculturalidade no Currículo da Formação de Professoras e Professores Indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA - Curso de Licenciatura Intercultural*, tendo como objetivo compreender a interculturalidade no curso de formação para professoras e professores indígenas oferecidos pelo Centro Acadêmico do Agreste na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a partir do pensamento decolonial.

A pesquisadora analisa os **documentos oficiais** do MEC e da UFPE e tenta fazer um comparativo da realidade dos documentos com as falas dos alunos do curso, percebendo que a interculturalidade nos documentos analisados, ora é apresentada como interculturalidade funcional⁷⁶, ora voltada à perspectiva crítica.⁷⁷ A autora acredita que os povos indígenas vêm reconstruindo seus modos de vida, no contexto da diferença

⁷⁶. Essa perspectiva para Walsh (2012) seria “funcional” ao sistema vigente, não atacando as desigualdades sociais e culturais, muito menos questionando as regras do sistema, sendo assim, perfeitamente compatível com a lógica liberal-individualista.

⁷⁷. A interculturalidade crítica defendida por Walsh (2012) questiona, de forma profunda, a lógica irracional e instrumental do capitalismo, e aponta para a construção de novas sociedades, de um novo ordenamento social.

colonial, pois, aos poucos, a partir das manifestações dos indígenas, é possível uma tentativa de desconstruir marcas da herança colonial e podem ressignificar instituições sociais criadas pela modernidade.

Claudia Pereira Xavier de Lima (2014) em sua tese, *Percepções Sobre a Formação Docente no Diálogo com as Culturas que Atravessam o Curso de Pedagogia/Uems/Maracaju*, buscou “tensionar os conceitos de ‘saber acadêmico’ e ‘saber tradicional’” (p.10) enquanto legitimador das culturas, e buscou perceber como as diferentes manifestações da cultura se constroem e se transformam permanentemente. A autora defende a necessidade de chamar a atenção não só para o **conhecimento validado pelo viés da ciência** que o mundo acadêmico tem chancelado, como também pelo viés da ciência de **saberes outros**, historicamente produzidos noutros contextos, noutras lógicas. Dentre as tensões que envolvem teoria e prática na formação docente, Lima (2014) aponta para a necessidade de respeitar a legitimidade de outras culturas, do saber tradicional, fundadas em outras lógicas, em outros fazeres diferentes dos que estão postos.

Aly David Arturo Yamall Orellan (2019) aborda em sua tese a análise da produção acadêmica relacionada à Educação Escolar Indígena durante o período de 1980 a 2017. Ela parte da hipótese de que essas pesquisas são abrangentes e realizadas por diferentes áreas do conhecimento, não se limitando ao campo da Educação. Além disso, a tese sugere que essas pesquisas podem apresentar diferentes referenciais teóricos e métodos de pesquisa. Orellan (2019) buscou examinar a distribuição temporal e espacial das pesquisas, o que implica em observar como essa produção acadêmica se desenvolveu ao longo do tempo e se há diferenças regionais ou geográficas significativas.

O estudo utiliza uma abordagem bibliográfica, com uma metodologia de levantamento e balanço bibliográfico do tipo Estado da Arte. A partir da análise desses dados, a pesquisa visou subsidiar futuras investigações sobre os processos de escolarização dos povos indígenas. No banco de dados utilizado havia 485 teses e dissertações, provenientes de diversas áreas do conhecimento. Além disso, o estudo também sistematiza informações sobre os artigos e livros derivados dessas pesquisas, com o objetivo de compreender como o conhecimento produzido pelas teses e dissertações é disseminado, considerando que esses trabalhos têm uma circulação mais restrita. O autor destaca quatro categorias que utilizou em sua pesquisa, a saber: (1) Quem produz; (2) Os lugares da produção, (3) Quais os problemas centrais que estão sendo investigados e (4) Como têm sido produzidos.

Na primeira categoria o autor analisa se as pesquisas são realizadas por indígenas ou não indígenas, destacando a diversidade de autores envolvidos, na segunda o estudo examina os programas e instituições onde essas pesquisas são conduzidas, bem como as regiões geográficas e os períodos em que são mais prevalentes; já na terceira, o autor concentra-se nas questões e problemas que são objeto de estudo nas pesquisas, distinguindo entre pesquisas mais gerais, históricas ou estudos de casos, e na quarta categoria são avaliadas se as pesquisas recebem financiamento e analisa a metodologia e os recursos utilizados na sua realização.

Os dados encontrados por Orellan (2019) mostram que dos 485 trabalhos, a região sudeste concentra a maior produção correspondendo a 38,1 % de toda a produção, este protagonismo pode ser atribuído ao fato de ser a região que conta com o maior número de programas de pós-graduação do país. O autor observa que do total de 485 pesquisas apenas 17 delas foram realizadas por indígenas.

Orellan (2019) considera sua pesquisa inconclusiva e aponta algumas dificuldades, entre elas, sobre a definição do objeto, em que se traduz na diversidade dos usos dos termos: “Educação Indígena” e “Educação Escolar Indígena”. Para o Autor “os dois termos aparecem como se referissem ao mesmo objeto, logo, seu uso indiscriminado pode gerar ambiguidades.” (Orellan, 2019, p.116). A distinção entre esses dois termos é importante porque ressalta a diversidade e a complexidade das práticas educacionais nas comunidades indígenas. Segundo Orellan, (2019) usar os termos de forma adequada, *Educação Indígena* para se referir a dinâmica social vivenciada na comunidade e *Educação Escolar Indígena* restrita apenas às ações que ocorrem na escola, ajuda a evitar equívocos e a promover um melhor entendimento das diferentes dimensões da educação indígena.

Na tese de Maria Aparecida Mendes de Oliveira (2020) que se intitula *Nhande reko mbo'e: busca de diálogos entre diferentes sistemas de conhecimentos no contexto das práticas de professores de matemática Guarani e Kaiowá*, a autora traz para discussão a tentativa de entender como os professores indígenas Kaiowá e Guarani, com formação em matemática, integram os saberes indígenas e não indígenas ao desenvolver suas abordagens pedagógicas em uma escola indígena. Essa escola se tornou um espaço onde esses dois sistemas de conhecimento se encontram e interagem de maneira significativa. A autora destaca como objetivo “compreender as diferentes maneiras que os professores indígenas Kaiowá e os Guarani, formados em matemática, relacionam os

conhecimentos indígenas e os conhecimentos não indígenas” (Oliveira, 2020, p.09) nos contextos de suas práticas pedagógicas na escola indígena.

Os dados e análises apresentados são frutos de uma pesquisa de campo realizada em várias etapas: durante a formação inicial, em períodos de formação continuada e por meio de conversas com professores indígenas que concluíram um curso específico e lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas indígenas. A autora entende que a Etnomatemática, assim como a Interculturalidade são perspectivas que produzem outros modos de pensar, e considera como movimentos decoloniais, uma vez que esses movimentos reúnem um conjunto de tentativas de produção de conhecimento crítico para abordar os dilemas políticos e culturais que a América Latina enfrenta na atualidade e vem se configurando com certa abertura e liberdade de pensamento de outras formas de vida - outras teorias, outras economias, outras políticas (Oliveira, 2020)

Oliveira (2020) acredita que os professores indígenas desenvolvem abordagens educacionais distintas, desafiando e questionando o modelo de conhecimento e escola que lhes é imposto. Em diferentes momentos, eles escapam das limitações do modelo educacional que se baseia em uma visão eurocêntrica e universal do conhecimento. Eles criam alternativas que transcendem o paradigma educacional convencional, apontando para possíveis direções na compreensão do que constitui uma educação escolar indígena, caracterizada pela diferenciação, interculturalidade e bilinguismo.

A escola em áreas indígenas, segundo o estudo de Oliveira (2020), apesar de manter certos aspectos colonialistas e gerar impactos de colonialidade nas comunidades indígenas, influenciando, assim, as práticas pedagógicas dos professores indígenas. A autora acredita que os movimentos construídos pelos/as lideranças indígenas, pelos/as professores/as indígenas “em suas práticas pedagógicas em sala de aula produzem um modo próprio de ensinar, subvertem e afrontam o modelo de conhecimento e de escola que lhes são impostos” (Oliveira, 2020, p. 211). A autora afirma que os indígenas estão ressignificando e reinterpretando esses modos de colonialista presentes na escola, bem como os indígenas criam caminhos de escape e resistência contra as várias formas de colonialismo que afetam suas identidades indígenas, promovendo movimentos decoloniais, inclusive por meio do sistema educacional.

A tese de Fabiana de Freitas Pinto (2020) traz como título: *O exercício da docência na perspectiva Intercultural do curso de Licenciatura Formação de professores indígenas da Universidade Federal do Amazonas*. O objetivo da tese é problematizar o trabalho docente desenvolvido pelos professores formadores do Curso de Licenciatura

Formação de Professores Indígenas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FPI/FACED/UFAM). A autora motivou-se a desenvolver a pesquisa a partir do questionamento de como os professores formadores do Curso de Formação de Professores Indígenas têm exercido sua docência a partir do trabalho específico e diferenciado com os povos indígenas do Amazonas. Para isso, utilizou-se da História Oral como metodologia e teve 12 colaboradores que foram entrevistados.

Pinto (2020) buscou contemplar em seu desenvolvimento, os desafios relacionados às atividades docentes no contexto da formação superior indígena através dos depoimentos dos entrevistados, bem como dos temas que foram sendo suscitados no processo de coleta e escuta das narrativas. Para a autora, as narrativas extensas e ricas em detalhes têm o poder de nos transportar para contextos específicos complexidades da vida de professores e professoras nesse ambiente peculiar de formação. Ao explorar as histórias dos colaboradores, a autora percebe que foi possível desvendar aspectos que muitas vezes passam despercebidos por pesquisadores/as não-indígenas, lançando luz sobre as experiências únicas enfrentadas por educadores na região do Amazonas. Para Pinto (2020) “os professores da licenciatura em questão se assemelham muito com os professores indígenas, que também se reinventam para dar conta das diversas funções que lhes são designadas e assim, a escola não pare” (Pinto, 2020, p.200).

2.3 SOBRE AS PESQUISAS

Das 19 pesquisas encontradas, que possuem como pano de fundo a formação de professores indígenas nos cursos de licenciaturas interculturais indígenas, percebe-se que pelo menos 07 delas tratam diretamente em analisar os **documentos oficiais** dos cursos de licenciatura; 04 tratam de **orientações pedagógicas** para atuação em sala aula; 03 desses estudos chamam a atenção para as **políticas públicas** no âmbito da formação de professores, 02 pesquisas versam sobre **o ensino** a partir de projetos e 03 delas abordam a **legitimação dos conhecimentos acadêmicos** e conhecimentos da tradição.

No levantamento realizado observa-se que as temáticas das pesquisas que mais apareceram nesses trabalhos são temáticas que não se encerram nessas pesquisas, mas podem ser alertas como possibilidades de potencializar discussões para atendimento às populações indígenas, e cada um desses temas não deve ser posto em pauta isoladamente ou de forma reducionista.

Os povos indígenas para serem os protagonistas na produção e elaboração de documentos e conhecimentos, precisam criar um caminho por meio do ingresso de indígenas ocupando espaços que antes não eram ocupados por eles. A partir do levantamento feito foram organizados, na tabela 01, a seguir, os anos em que essas produções ocorreram.

Tabela 01 - Dissertações e Teses sobre Educação Indígena no Período de 2006 a 2020.

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2006	01	00
2007	00	00
2008	01	00
2009	00	00
2010	01	00
2011	00	01
2012	01	00
2013	01	00
2014	00	01
2015	01	00
2016	00	00
2017	02	01
2018	02	00
2019	01	01
2020	00	02
2021	00	00
2022	01	01
TOTAL	12	07

Fonte: A autora, 2023.

Na tabela 01, observa-se que nos anos de 2007, 2009, 2016 e 2021 não houve⁷⁸ produções (de acordo com a fonte de pesquisa adotada), em nível de mestrado e doutorado, com a temática formação de professores indígenas. Nota-se, ainda, que os

⁷⁸ Algumas pesquisas ainda não foram atualizadas na plataforma.

períodos que houve um maior crescimento nas pesquisas relacionadas à formação em licenciatura indígena se deram nos últimos anos, a partir de 2017, 2018, 2019 e 2020. As teses encontradas datam dos anos de 2011, 2014, 2017, 2019, 2020 e 2021.

As comunidades indígenas enfrentaram muitos desafios no campo da educação, incluindo a imposição de modelos educacionais não-indígenas que não respeitavam suas línguas, culturas e conhecimentos tradicionais. No entanto, nas últimas décadas, houve a presença de trabalhos, mesmo que em pouquíssima quantidade, no campo da formação de professores indígenas sobre a importância da valorização e preservação das culturas indígenas, bem como o reconhecimento da relevância do conhecimento tradicional para a diversidade cultural.

Esses poucos trabalhos acabam sendo iniciativas para promover a formação de professores indígenas e garantir que eles tenham acesso a uma educação que respeite sua identidade cultural. A abertura do diálogo entre a universidade e os povos indígenas têm sido recente e nem todas as universidades públicas possuem pesquisadores que tematizam a formação de professores indígenas. No quadro 02, destacam-se as instituições de nível superior nos quais os trabalhos sobre formação de professores indígenas foram realizados.

Quadro 02 – Número de trabalhos por instituição superior de ensino.

SIGLAS	INSTITUIÇÕES	DISSERTAÇÕES	TESES
UFAC	Universidade Federal do Acre	01	00
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria	01	00
USP	Universidade de São Paulo	01	01
UMSP	Universidade Metodista de São Paulo	01	00
UFS	Universidade Federal de Sergipe	01	00
UNESP	Universidade Estadual Paulista	01	01
UFGD	Universidade Federal Grande Dourado	02	00
UFLA	Universidade Federal de Lavras- MG	01	00
UFF	Universidade Federal Fluminense	00	01
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	00	01

UCDB	Universidade Católica Dom Bosco	00	01
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	01	00
UFRGS	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	00	01
UNICAMP	Universidade Estadual De Campinas	00	01
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	00	01
FURB	Universidade Regional De Blumenau	01	00

Fonte: A autora, 2023.

Das instituições que tematizaram “formação de professores indígenas”, 08 delas estão localizadas na Região Sudeste, outras 02 estão no Centro-Oeste, 02 no Nordeste e 01 no Norte e 3 na região Sul. No Brasil, de acordo com o IBGE (2010), a região Norte é a que apresenta um maior contingente de indígenas, totalizando trezentos mil indígenas. Vale ressaltar que há muitas pesquisas voltadas aos povos indígenas para a região Norte, algumas delas tratam de currículo, saberes escolares, políticas públicas para os povos, entre outras, todavia foi observado, a partir da busca, que há poucas pesquisas, em nível de mestrado e doutorado que tratem sobre a Formação de Professores Indígenas nos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena na região Norte.

Os cursos de licenciatura específica para a formação de professores indígenas foram criados sobre uma perspectiva de promover a formação de professores indígenas e garantir que eles tenham acesso a uma educação que respeite sua identidade cultural. Nesses cursos discutem sobre a importância de ‘preparar’ os indígenas para atuarem como professores em suas próprias comunidades, incorporando elementos da cultura e do conhecimento tradicional indígena nos currículos e metodologias de ensino.

Com isso, fortalecer a autoestima e a identidade cultural dos estudantes indígenas, a formação de professores indígenas também desempenha um papel importante na promoção da educação intercultural, que busca reconhecer e valorizar a diversidade cultural na tentativa de promover o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, e se excita dentre as limitações do ambiente universitário contribuir para a preservação e transmissão de seus saberes ancestrais. Assim, o acesso aos cursos de licenciatura específica para a formação de professores indígenas, ainda que seja limitado em algumas

regiões, e existem desafios a serem superados, é um avanço significativo no sentido de garantir uma educação mais inclusiva e respeitosa para as comunidades indígenas.

Ainda que possam ser considerados temas diversos, as pesquisas aqui apresentadas possuem em comum a importância da presença indígena no ensino superior, pois para alguns pesquisadores promove a oportunidade de uma *autorreflexão* sobre a presença dos indígenas nas universidades, bem como o papel social que a universidade e suas práticas (algumas vezes homogêneas) exercem sobre os indígenas em formação. Sem dúvidas que a presença dos indígenas nos contextos acadêmicos, ocupando espaço na educação superior, tem promovido a reflexão crítica sobre a história, as relações de poder e as desigualdades que afetam os povos indígenas.

De acordo com Souza (2017) a universidade, com as reservas de vagas e programas específicos para indígenas e quilombolas, passou a conviver com outras perspectivas, com outras cosmovisões, e não mais com situações de exceção. A autora indica que ainda é necessário superar a falta de preparo, de formação para o convívio com as diferenças socioculturais dentro das universidades. Acredito que a diversidade de perspectivas enriquece o ambiente acadêmico e promove uma compreensão mais abrangente e crítica do conhecimento. No entanto, a convivência com diferentes visões de mundo e culturas também pode apresentar desafios como a própria forma de conceber conhecimento pautado em conteúdos limitados por um componente curricular organizado em disciplinas.

No contato e diálogo com os saberes indígenas, tanto os estudantes indígenas como os não-indígenas, corpo técnico administrativo, professores e comunidade em geral, têm a oportunidade de questionar e desconstruir estereótipos, preconceitos e visões hegemônicas, promovendo uma educação intercultural mais justa e igualitária, mas ainda há um longo caminho, considerando que muito ainda precisa ser feito para termos uma universidade plural que atenda a todas as especificidades. A inclusão e participação dos indígenas nos contextos universitários pode promover não apenas a valorização e respeito às culturas e conhecimentos tradicionais, mas também proporcionam a oportunidade de autorreflexão para a sociedade como um todo.

A ascensão dos indígenas no ensino superior representa um movimento significativo de inclusão e valorização das vozes e perspectivas de grupos étnicos historicamente marginalizados. Embora tenham ocorrido avanços notáveis em áreas como na educação básica, acesso ao ensino superior e reconhecimento dos direitos territoriais, é importante notar que muitos desafios persistem. Como destacou Gersem

Baniwa (2013), que apesar desses avanços, os povos indígenas ainda enfrentam sérias ameaças, como conflitos com fazendeiros e políticos na Amazônia Legal, que continuam a comprometer suas vidas e direitos.

Ao reconhecer a importância da presença indígena no ensino superior, é importante destacar que essa inclusão vai além da simples admissão de estudantes indígenas nas universidades. Envolve também a criação de ambientes acadêmicos que sejam culturalmente sensíveis, respeitosos e inclusivos. Esses espaços proporcionam a oportunidade dos/das indígenas expressarem e compartilharem seus conhecimentos, perspectivas e experiências, contribuindo assim para a diversidade e o enriquecimento do ambiente acadêmico.

Para Krenak (2018)

Vocês estão experimentando essa passagem pela experiência da formação numa comunidade de aprendizagem que é a universidade, mas eu não consigo distinguir muito esse lugar da universidade dos outros lugares, onde outras comunidades de saberes se constituem, onde, em outros lugares não demarcados com esse sinal, digamos assim, da educação, da educação formal, que comunidades coletivas inteiras experimentam uma criativa formação de pessoas, formando pessoas (Krenak, 2018, p.11)

Krenak (2018) destaca que a universidade é apenas um dos lugares onde a formação e a aprendizagem ocorrem, existem também outros lugares fora do contexto formal de educação em que comunidades inteiras estão envolvidas na formação de pessoas. A imposição de conceitos hierarquizados e totalitários, os quais exigem que só possam ser adquiridos se tiver em ambientes institucionalizados, é uma característica do colonialismo, que muitas vezes desvaloriza os saberes e as perspectivas das populações indígenas.

A universalização excludente dos saberes, que considera apenas um conjunto de conhecimentos como válido ou superior, é prejudicial e limitadora. Krenak (2019), em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, apresenta uma crítica a conceitos e concepções cristalizadas, e práticas reducionistas que limitam nossa visão de mundo. Krenak (2019) argumenta que muitas de nossas ideias e ações estão fundamentadas em uma visão de mundo reducionista, que prioriza o lucro e o crescimento econômico em detrimento do bem-estar humano e do equilíbrio ecológico. Ele critica a forma como a sociedade moderna se afastou das conexões com a natureza e com outras formas de vida, tratando-as apenas como recursos a serem explorados. Krenak (2019) ressalta a importância de reconhecermos a interconexão de todos os seres vivos e a necessidade de respeitar e proteger a diversidade biológica e cultural.

Além disso, o autor questiona as concepções cristalizadas que perpetuam desigualdades sociais e ambientais, enfatizando a importância de questionar e repensar os modelos de desenvolvimento que têm prejudicado as comunidades indígenas e outros grupos marginalizados. O livro de Ailton Krenak é uma chamada à ação para repensarmos nossas ideias e práticas, buscando uma abordagem mais holística e sustentável em relação ao nosso planeta e a todas as formas de vida que nele habitam. A universidade poderia potencializar essa discussão a partir das leituras que os povos originários possuem sobre a natureza, o bem-estar, o viver em sociedade.

Pode-se dizer que o acesso dos indígenas aos cursos de licenciatura específica para a formação de professores indígenas é recente, possui apenas duas décadas de implementação, com isso, algumas pesquisas, no campo da formação de professores indígenas nos cursos específicos, vêm surgindo com mais evidência na última década. Krenak (2018) coloca que o debate acerca da presença indígena na universidade vem sendo feito em diversas ocasiões nos últimos anos, especialmente ressaltando as dificuldades relacionadas à permanência, a partir do acesso por meio de cotas, que gradualmente vão sendo implantadas por nossas universidades públicas no Brasil.

3 PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Imagem 8: Sr. Geraldo Lod fiando um cesto.



Fonte: Registro feito por Lux Vidal, 2000.

Nesta seção, busca-se apresentar o pensamento decolonial e sua articulação com a educação matemática no contexto de formação de professores indígenas. Para isso, este capítulo está subdividido em quatro subseções, a saber: (1) A colonialidade e pensamento decolonial na formação de professores indígenas; (2) Práticas socioculturais por uma perspectiva decolonial; (3) Problematização de práticas na formação intercultural indígena e, finalizando, por ser docente de um curso de formação intercultural apresenta reflexões sobre a (4) A interculturalidade e Problematização na educação de ciências exatas e da natureza.

3.1 A COLONIALIDADE E PENSAMENTO DECOLONIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Imagem 9 - Ilustração parcial da UNIFAP/BINACIONAL.



Fonte: Elson Forte Galibi, 2023.

A imagem 9 é uma representação da frente da UNIFAP/BINACIONAL, tendo como artista um acadêmico indígena, Elson Galibi, do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, do povo Galibi Marworno. Foi solicitado ao aluno a representação da Universidade e formação dos povos indígenas no contexto do projeto “Portais da (in)visibilidade” coordenado pela professora Solange Rodrigues⁷⁹. Na sua representação, temos ao fundo os blocos de sala de aula, o monumento em formato de cuia e os pedestais das bandeiras; à frente uma indígena, e, em suas mãos, a representação da cobra coral; na boca da cobra, a presença de um *notebook*/um computador; e na parte que seria o rabo da cobra entrelaçado ao adereço maracá indígena da etnia *Galibi Maroworno*.

O desenho produzido (Imagem 9) pelo acadêmico indígena Elson Forte Galibi, sobre sua visão da universidade, traz à tona, em mim, reflexões sobre a formação de professores indígenas e os processos educativos que são embalados por desigualdades de conhecimentos entre as sociedades indígenas e não-indígenas, bem como a reprodução e

⁷⁹ Docente Do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena- Unifap, área de ciências humanas.

adequação ao sistema educacional baseado no saber que é visto como mercadoria. Antônio Bispo dos Santos (2023), o Nego Bispo, colabora com a reflexão quando discorre sobre a mercantilização do conhecimento, que para o autor, refere-se ao fato do conhecimento ser tratado como algo a ser comprado e vendido, no qual ocorre uma deturpação fundamental em relação ao propósito intrínseco do saber.

A partir de uma condição capitalista dependente, a Educação Superior acaba assumindo uma configuração de reprodução de valores, de conhecimentos, de ideias, de pensamentos e de instituições vindas de fora do país, do continente, para dentro, e que em muitos casos se apresenta apenas como um espaço de reprodução de conhecimento técnico, mesmo que custe a destruição da diversidade, subjetividades, cosmologias, pensamentos ancestrais, natureza.

As Universidades são responsáveis pela formação de profissionais que contribuirão para a força de trabalho. Essas instituições recebem financiamento do governo, que pode ser afetado por políticas econômicas e orçamentárias (Silva, 2022), sendo muitas vezes moldadas por ideologias e princípios voltados a atender a uma demanda de mercado. A imagem 9, criada pelo autor indígena Elson Galibi, oferece uma visão representativa desse ambiente de transmissão de conhecimento, especialmente ao explorarmos as interseções entre os sistemas educacionais dos povos indígenas e as estruturas de formação universitária às quais têm acesso.

A formação universitária de professores indígenas, em alguns casos, enfrenta desafios relacionados à presença de conhecimentos etnocêntricos e eurocêntricos, pois muitas vezes podem ser estruturados com base em modelos e conteúdos que se distanciam dos conhecimentos tradicionais e das práticas culturais indígenas. A comercialização do conhecimento não apenas perpetua desigualdades sociais, mas também compromete a própria essência do agir e do ser humanos e não-humanos.

Ailton Krenak (2020) nos diz que o capitalismo quer vender uma ideia de que nós podemos reproduzir a vida. Para o autor a impressão que se tem é que se pode destruir tudo para depois reconstruir e que:

você pode inclusive reproduzir a natureza. A gente acaba com tudo e depois faz outro, a gente acaba com a água doce e depois ganha um dinheirão dessalinizando o mar, e, se não for suficiente para todo mundo, a gente elimina uma parte da humanidade e deixa só os consumidores (Krenak, 2020, p.35).

O sistema⁸⁰ de educação tradicional dos povos indígenas não possui a necessidade de se frequentar uma instituição e receber um certificado de escolarização. Contudo, a ausência dessas certificações cria obstáculos para acessar outras oportunidades, como a possibilidade de se tornarem professores (seja por contratação ou participação em concursos) em seus próprios territórios, sendo comum as vagas para professores nas aldeias serem ocupadas por não-indígenas (Paladino, 2012).

De acordo com Sfair e Barros (2021), Vasconcelos (2020), Grupioni (2006) e Estermann, Tavares e Gomes (2017), apesar dos avanços nas políticas curriculares de formação de professores indígenas, essa ainda tem sido construída e reproduzida seguindo conhecimentos que são colocados a partir de uma cultura específica como padrão de referência para avaliar e validar outras culturas, excluindo, assim, os saberes produzidos pelos povos indígenas.

Kambeba (2020), em seu livro *Saberes da floresta*, traz uma série de poemas com modos originais de pensar, sentir e se expressar sobre a educação e a cultura de seu povo. No seu poema “*consciência indígena*” revela um pouco sobre a denúncia das invisibilidades e resistência à colonização nesses mais de 500 anos de invasão de suas terras. Portanto, cada povo construiu formas variadas de resistir:

Povos na Universidade

Numa terra que deveria reconhecer
A importância de ser originário
A cultura que pisou o chão
O maracá que te fez Brasil
Era para soar em cada coração.
Esquecidos do calendário
Invisibilizados no direito de viver
É preciso que as escolas ensinem
O que a consciência deveria saber.
(Kambeba, 2020, s/p.)

O caminho percorrido pelos indígenas, desde a invasão de seus territórios até a conquista do direito à educação específica, diferenciada, bilíngue e assegurada na Constituição Federal Brasileira de 1988, não tem sido fácil. Mas, *o que a Universidade tem a ver com isso?* Os cursos de formação intercultural de professores indígenas, em sua maioria, apresentam os conhecimentos científicos produzidos por outras sociedades (eurocentrismo) e são sobrepostos, muitas vezes, aos conhecimentos e saberes

⁸⁰ Refiro-me aqui ao conceito trazido por Soares (2022) “é um conceito criado e utilizado pelas parentas e parentes de meu povo de origem, ele abrange e explica os conjuntos de práticas, conhecimentos e crenças do povo” (p.22).

tradicionais, forçando aos estudantes indígenas a se enquadrarem (Estermann; Tavares; Gomes, 2017). Essas desigualdades geram tensões e dão lugar a uma formação sistêmica à luz do colonizador, garantindo a manutenção da colonialidade do saber.

Os efeitos socioculturais e discursivos empregados pelo capitalismo afetam o saber, o poder, o ser e a natureza na organização das diferentes sociedades. A política neoliberal tende a preservar as estruturas e as organizações curriculares dos cursos de formação dos países periféricos, direcionando-os para os processos formativos de países do “centro⁸¹” do mundo, em especial, alguns países europeus.

Mignolo (2007) aponta que a modernidade possui relação direta com a colonialidade. Entende-se por colonialidade⁸² como a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, ao serem impostos a outras culturas, exercem profundo poder de dominação (Maldonado-Torres, 2007). A relação entre a modernidade e a colonialidade, conforme apontada por Mignolo (2007) sugere que os avanços e ideias associados à modernidade, muitas vezes considerados como símbolos de progresso e desenvolvimento, são inseparáveis das injustiças e desigualdades resultantes da colonização. Nesse contexto, a modernidade é vista como um fenômeno complexo, permeado por dinâmicas coloniais que moldaram as bases do sistema global.

Ballestrin (2013) afirma que a colonialidade manifesta-se e se reproduz em três dimensões: o poder, o saber e o ser. De modo geral, aplicam-se aos sistemas de conhecimento, crenças, valores e relações que constroem sujeitos em nossas sociedades capitalistas patriarcais. Em meio a esse processo, os povos indígenas têm aderido à cultura urbana ocidentalizada a partir da diminuição das fronteiras do mundo globalizado, em que são capturados, às vezes, por discurso que precisam “acessar” os espaços, dominar conhecimentos e a cultura do não indígena para terem oportunidades e ser reconhecidos como agentes ativos das suas próprias histórias.

Um exemplo notável se dá nas tensões territoriais e disputas jurídicas em terras indígenas em que se revela a partir de discursos permeados por uma perspectiva colonialista. Essa postura é exemplificada de maneira contundente nas palavras do ex-presidente do Brasil (2018-2022), Jair Bolsonaro, durante a abertura do Fórum de

⁸¹Trago as aspas, pois a referência de centro do mundo que tenho ainda está voltada a como visualizava os mapas e suas representações na educação básica, em que seguia uma lógica de visão eurocêntrica, e estou em processo de desconstruir e desmitificar essa visão unilateral.

⁸²Aqui uma definição fixa de colonialidade, todavia sua efetividade é de natureza fluída, difusa e destruidora.

Investimentos Brasil em 2019⁸³. Ao declarar que os indígenas são "latifundiários pobres em cima de terras ricas". Bolsonaro explicita uma visão que desconsidera a riqueza cultural, histórica e ecológica desses territórios, reduzindo a complexidade das questões indígenas a uma análise simplista e preconceituosa, sugerindo que os indígenas são atrasos para o desenvolvimento econômico.

Podemos observar a colonialidade sendo manifestada também nas falas de denúncia de Kaká Werá, em que narra sua trajetória no Estado de São Paulo onde foi obrigado a ser escolarizado, mudar seu nome e seus costumes. Em suas palavras “a cidade acabou pedindo o nome do pai e dos guaranis em troca de sobrevivência. Disseram que sem nome e número civilizado não se existia. Então o que éramos? Éramos apenas, não existíamos” (Jacupé, 2002, p. 27).

Outro caso, particular, de manifestação de colonialidade na universidade ocorreu no *campus* Binacional, na Licenciatura Intercultural Indígena. O *campus*, até o presente ano de 2024, possui oito cursos de graduação, sendo dois cursos de bacharelado (direito e enfermagem) e seis cursos de licenciatura (Licenciatura Intercultural Indígena, Pedagogia, Letras-Francês, Biologia, Geografia e História). Os estudantes indígenas solicitaram ao diretor do *campus*, em 2018, para fazerem alguns grafismos nas paredes das salas, pois questionavam que eram em maioria⁸⁴ e que não se sentiam representados naquele ambiente de paredes cinza. Após a autorização da gestão do *campus*, os acadêmicos começaram a fazer alguns grafismos, pelo lado de fora, na parede das salas colorindo o corredor da universidade. Um professor do *campus*, de um curso de bacharelado, fez um comentário que não sou muito bem entre os estudantes indígenas, em que afirmava que os acadêmicos estavam sujando os corredores e que aquilo não era arte e sim “*transtornos visuais*”. A Imagem 10, registro dos acadêmicos fazendo os grafismos nas paredes do *campus*.

⁸³ Reportagem em que foi proferida o discurso está na Carta Capital, link <https://www.cartacapital.com.br/politica/jair-bolsonaro-indigenas-sao-latifundiarios-pobres-em-terras-ricas/>, acesso em 29/01/2023.

⁸⁴ Até o presente ano de 2023, a licenciatura intercultural possui 5 turmas ativas e um total de 200 alunos.

Imagem 10 - Estudantes indígenas fazendo os grafismos nas paredes do campus Binacional.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Houve algumas manifestações e amplo debate sobre esse episódio na universidade e mesmo depois de toda repercussão o professor não se retratou nem se desculpou. Cerca de um ano após o episódio, o professor foi transferido para o *campus* da capital. Mignolo (2019, p. 3) aponta que situações como essa pode ser um caso típico do “vírus da *colonialidade* e de como ele contamina nossas mentes e nos faz ‘ver’ o que a retórica da modernidade ocidental quer que vejamos: que ‘povos indígenas’ estão em algum lugar distante, e não aqui”.

A colonialidade que permeia a formação de professores indígenas é marcada, entre outros aspectos, pelas relações assimétricas entre quem ensina e quem aprende; pelas bibliografias que se disponibilizam nos cursos, e pela ausência de indígenas à frente como formadores de professores nos cursos de graduação, e menos ainda na gestão acadêmica e administrativa de cursos. E, nas universidades, a colonialidade opera a partir de um formato único de produção e reprodução de conhecimento tornando-se uma ferramenta crucial de controle e subjugação. Para Walsh (2008), a colonialidade do saber exclui a

existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam do homem branco europeu.

Com isso, questiona-se *que práticas apontam possibilidades de reinvenção de fundamentos na formação universitária dos estudantes indígenas em formação promovidos na licenciatura intercultural indígenas?* Defende-se o debate que estimule a autonomia e que se desprenda de fundamentos impostos pela cultura dominante, pelas instituições e pelas políticas de promoção das colonialidades.

Gatti (2016, p. 163) nos faz refletir sobre a educação em ambientes institucionalizados como “uma atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou, com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva, num determinado contexto histórico”. Assim, já parte do pressuposto que a educação, em ambientes institucionalizados, já possui características de que é hierárquica e colonial. Mas, *o que a Universidade tem a ver com isso?*

Acredito que a falta de reconhecimento e valorização dos saberes indígenas, em sua formação na universidade, pode contribuir para a perpetuação de estereótipos negativos e para a desvalorização das contribuições culturais e educacionais dos povos indígenas. A formação universitária que não incorpora os saberes indígenas pode resultar em uma desconexão cultural entre os professores indígenas e as comunidades nas quais atuam. A formação universitária indígena na Licenciatura intercultural pode ser um espaço de resistência aos modelos de educação que não consideram a diversidade e as especificidades de povos existentes neste país.

A indígena, poeta e educadora Márcia Wayna Kambeba, no livro *Saberes da Floresta*, traz nos versos do poema *Povos na Universidade* um olhar político e filosófico para refletir sobre a educação e a identidade nas aldeias. A seguir, alguns trechos que evidenciam a valorização da identidade e a cosmovisão indígena.

Povos na Universidade

[...]

Um tempo profundo
Um rio fecundo
Um canto forte
Resistência que quero mostrar
Nas penas, pulseiras, cocar.

E a cidade cobra sem piedade
Mas como fazer
Se a universidade não me permite ser?
Pataxó, Mura, Kambeba, Guarani.
[...]

Assim queremos que a universidade
 Com nossa nação venha fazer
 Se despir do preconceito
 Entender que sou um legado
 Que o meu fumo enrolado
 Afugenta todo mal
 É preciso entender nosso tempo
 Para sair do seu quadrado.

(Kambeba, 2020, s/p.)

A autora traz à tona e revela muitos dos anseios ao ocuparem os espaços da universidade, dentre eles a necessidade de que a universidade venha se despir do preconceito, a diminuição da violência contra os povos indígenas, e redução dos conflitos da vida urbana. Lima e Haffmann (2014, p. 171) discutem que a partir da educação escolar imposta aos indígenas, os cursos de formação de professores indígenas se fortalecem por uma política de “se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades, capazes de articular, quando cabível, esses saberes e os conhecimentos tradicionais”

Derrida (2003) pressupõe que a universidade deveria ser reconhecida a partir de uma liberdade de questionamentos e de sugestões, o autor defende uma autonomia epistemológica do pensamento universitário e uma libertação do tecnicismo que por muito tempo comanda as formações universitárias. Nas palavras do autor,

A universidade deveria, portanto, ser também o lugar em que nada está livre do questionamento, nem mesmo a figura atual e determinada da democracia; nem mesmo a ideia tradicional de crítica, como crítica teórica, nem mesmo ainda a autoridade da forma questão, do pensamento como ‘questionamento’. Por esse motivo sem demora e sem camuflagem de desconstrução (Derrida, 2013, p.18).

Para Nascimento (2017, p.61), os cursos de formação superior de professores indígenas foram criados com a intencionalidade “de romper com a prática secular de atuação de professores *brancos* em contextos indígenas”. Os processos formativos impostos aos povos indígenas, desde o começo, carregavam consigo uma política de apagamento, de não valorização dos saberes e cultura dos povos originários, de anulação da língua materna, de garantia de domesticação e submissão.

Foucault (2014) discorre que os ambientes institucionalizados de promoção da educação formativa, colocando nesse bojo a universidade, possuem também função de vigilância e controle, preocupam-se em domesticar corpos, punir, manter a ordem. Assim, a universidade, nos cursos formativos, ao invés de possibilitar a mobilidade social, oferecendo a possibilidade de melhoria das condições de vida, acessibilidade e mudança

de sua realidade, a escola acaba por reforçar as desigualdades e reproduzir os sistemas capitalistas.

Neste sentido, é possível pensar que a universidade em seus cursos formativos pode reivindicar o lugar de soberania do saber? O poema *Povos na universidade* de Kambeba (2020) já indica que:

[...]
 É preciso desconstruir e permitir
 Uma interculturalidade
 Um respeito à diversidade
 Nessa casa de saber.
 (Kambeba 2020, s/p.)

Derrida (2003) sugere apoiar-se no ato de fala para se estabelecer o que deve ser dito e o que deve ser operado na ordem da *práxis*. Neves (2008, p. 2) relata que o processo de imposição do pensamento europeu praticado nas mentes dos povos indígenas foi tão grave quanto o genocídio. Para o autor foi “um processo tão violento quanto sistemático de desqualificação das expressões diferenciadas de conhecimento”.

A colonialidade encontra-se presente, mesmo de forma subliminar, estando estruturada e ramificada no controle da economia, da autoridade, da natureza e seus recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento (Mignolo, 2010). Em outras palavras, a colonialidade se apresenta como um padrão de poder que se manifesta em vários campos de convivências sociais, entre eles as escolas e as universidades e surge a partir da lógica do processo colonial, e que durante muito tempo (até em tempos atuais) acaba utilizando formas unilaterais de reprodução de saber, excluindo vários sujeitos que historicamente sofreram com os processos de opressão, como os indígenas, quilombolas, ribeirinhos, mulheres, entre outros.

O poema de Potiguara (2018), intitulado “*O criador, a identidade e o guerreiro*”, traz consigo um pouco de como a colonialidade opera deixando estática a autoidentificação da identidade indígena na contemporaneidade.

O criador, a identidade e o guerreiro

Quem tu és, identidade?
 Que secretos poderes tens,
 Que me matas ou me revives,
 Que me faz sofrer ou me faz calar
 Quão mistérios tu trazes na alma?
 E quem é você, doce guerreiro salvador das vidas?
 Por quantos sangues lutou para estancar
 Quantos curumins fez brotar
 Doce amante de mil formas a me encantar
 Vamo-nos embora - nós três - agora

Tu, eu e a identidade caminhante
Só que cada um pro seu lado
(Potiguara, 2018, p. 66)

Eliane Potiguara (2018) retrata, em seu poema, as manipulações e tentativas de apagamento da identidade indígena, o poema traz uma conotação da necessidade de autodeterminação, e os seus versos levam-nos a refletir um pouco sobre a identidade sendo silenciada e dominada pelas imposições do encontro colonial. Ao serem diluídas algumas fronteiras culturais, ocorrem as fusões nas formações dos povos indígenas, levando-os a ceder lugar aos pensamentos globais vigentes, excluindo suas subjetividades.

Quijano (1997) relata que o conceito de colonialidade transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência oficial dos países. Entende-se por colonialismo “uma estrutura de dominação e exploração, onde o controle da autoridade política, a produção e os recursos de trabalho de uma determinada população são dominados por uma identidade diferente⁸⁵ (Quijano, 2009, p. 285).

Essas relações de poder fazem parte do projeto modernidade/colonialidade que se baseia no controle a partir da relação de poder, ser e saber, e se constitui como parte do Estado moderno que, por meio de suas estruturas, implanta e permeia as relações sociais. Sobre a ideia de que a modernidade e o neoliberalismo são caminhos para um ‘bem-estar’ e qualquer manifestação contrária ao que se prega a essa forma organizacional passa a sofrer pela exclusão na manifestação de outra forma de vida.

A colonialidade está relacionada, portanto, ao processo de globalização e desenvolvimento do capitalismo do qual fazem parte as reformas nas políticas sociais e educacionais nas diferentes regiões e países. O Equatoriano Alberto Acosta (2018), em seu livro *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*, discute sobre a ideia do *Bem Viver* a partir de um conceito dos povos indígenas do ambiente andino-amazônico⁸⁶. O autor defende que é necessário recorrer às experiências vividas pelos

⁸⁵Texto original: “*refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad.*” (Quijano, 2007, p. 285).

⁸⁶O ambiente andino amazônico refere-se às regiões geográficas distintas da América do Sul que compartilham características naturais e culturais específicas. Essa zona de transição ou interação ocorre em áreas onde as características dos ambientes andinos e amazônicos se sobrepõem ou se entrelaçam.

povos indígenas por terem resistido, a partir de seu próprio modo de existir, a um colonialismo que dura mais de 500 anos.

O autor recomenda que é preciso se afastar do modelo ocidental de desenvolvimento, dos modos de vida que visam a acumulação do capital, da colonização, das desigualdades, do racismo, da ruptura entre natureza e ser humano, assim como, da visão antropocêntrica do mundo. Dentre as alternativas apontadas por Acosta (2018), é defendido um projeto de construção coletiva que valoriza e reforça a importância e a contribuição das experiências culturais distintas espalhadas pelo mundo.

Acosta (2018) sugere, ainda, que a educação seja abordada além do tradicional foco acadêmico e inclua uma compreensão mais panorâmica do mundo. Ele destaca a importância de uma educação que incorpore não apenas o conhecimento científico, mas também valores éticos, sociais, ecológicos, que valorize o conhecimento e as práticas tradicionais das comunidades indígenas.

Lander (2005) acredita que no campo educacional a herança sobre a universalidade, se instala a partir da colonização europeia, que estabelece um padrão a ser seguido. Para o autor, a universalização a partir de experiência particular de dominação europeia, constitui uma universalidade radicalmente excludente. Durante o processo de colonização, os colonizadores impuseram seus próprios padrões e valores, incluindo aqueles relacionados à educação.

Os padrões e valores impostos, a partir do reflexo da colonização, se estendem para os dias atuais por meio da colonialidade enquanto padrão de poder, que se revela como dispositivo para a manutenção das hierarquias sociais, materializadas em práticas de uma educação unilateral/monocultural, e discursos homogeneizantes e meritocráticos que inferiorizam comunidades negras, indígenas e grupos subalternizados, ocorrendo, mesmo que de forma não reflexiva e normatizada nos cursos de formação inicial de graduações.

Fleuri (2003) apresenta que de modo particular, no mundo ocidental, a cultura europeia tem sido erguida como um modelo de cultura universal, levando todas as outras formas de manifestações dessas culturas a serem consideradas menos evoluídas e inferiores. O sistema brasileiro de educação carrega consigo a herança de um modelo educacional colonial refletido em uma sociedade que possui uma tendência em querer homogeneizar as diferenças, mesmo sabendo que temos expressivas heterogeneidades em todos os campos, marcadas pelo território, cultura, economia ou práticas educacionais.

As imagens criadas⁸⁷ sobre um pensamento moderno ocidental se organizaram, em boa parte, a partir da ideia sobre “raça⁸⁸”, nas quais se estruturaram (ideologicamente) justificativas de dominação de um grupo sobre outros. Mbembe (2017) apresenta que quando o indivíduo se coloca no poder de nomear o outro, leva-nos a pensar que as diferenças eram mais importantes do que as semelhanças. O autor destaca, ainda, que o africano só se tornou negro depois que o europeu assim o nomeou. Antes desta nomeação, os africanos eram apenas eles mesmos, sem nenhum adjetivo que os estigmatizassem. De tal modo, vários grupos, como as mulheres, os indígenas, a comunidade LGBTQI+, entre outros são subalternizados, acarretando, por conseguinte, na negação de suas epistemologias, sexualidades, espiritualidades e suas formas de vida.

Candau (2018) aponta para a reflexão crítica no que se refere aos sujeitos negados, excluídos do sistema hegemônico vigente, como é apresentado por ela sobre as intenções da cultura dominante em “homogeneização” das diferenças, esses efeitos levam a procurar um meio de eliminar as distintas formas de aprender e de ensinar. As escolas e as universidades acabam sendo as porta-vozes na propagação de preceitos da afirmação da hegemonia das ciências, orientando e reproduzindo conhecimentos em seus cursos formativos. E o projeto moderno de sociedade cria e forja uma escola que não fala da vida, mas sim de uma escola que mantenha seus propósitos, como a meritocracia, a seleção natural, a exclusão, etc (Estermann; Tavares; Gomes, 2017).

Os cursos de formação para atenderem à educação para os povos indígenas vêm se modificando a partir de um movimento de luta e resistência. Como reflexo dessas modificações, podem ser visualizadas algumas formações específicas para esses professores. Porém essas seguem a lógica da homogeneização das diferenças. Para Acosta (2018, p.41) “a homogeneização de desejos e sonhos ocorre profundamente no subconsciente das sociedades.” O autor discorre que o mercado, o Estado e a ciência têm sido as grandes potências universalizantes.

A legitimação e o reconhecimento da heterogeneidade nas práticas socioculturais que ocorrem nos contextos escolares sugerem que pensemos em adotar “concepções

⁸⁷ Quais sejam: de um pensamento universal, de grupos sociais superiores a outros, do patriarcalismo, naturalização do racismo epistêmico e a invisibilização da dimensão analítica de classe.

⁸⁸ Foi trazida a ideia de raça a partir de Sílvio de Almeida, que afirma que “raça é um elemento de naturalização da morte do outro” e sobre as perspectivas de Frantz Fanon que apresenta: “a raça é também o nome que deve dar-se ao ressentimento amargo, ao irrepreensível desejo de vingança, isto é, à raiva daqueles que lutaram contra a sujeição e foram, não raramente, obrigados a sofrer um sem-fim de injúrias, todos os tipos de violações e de humilhações e inúmeras ofensas.” (Mbembe, 2017, p. 27).

Outras” sobre a educação, de modo que possamos dialogar na construção de especificidades pedagógicas que contemplem *práticas de ensino Outras* como legítimas. Os “pensamentos Outros”, apontados pela decolonialidade encontram-se conectados a novas formas de pensar sobre mundo e se fazer visível, posicionando-se como sujeito legítimo e pertencente a essa sociedade.

A decolonialidade passa a ser uma estratégia de desconstrução discursiva de problematização da colonialidade, que busca questionar as relações de poder e saber estabelecidas pela vida contemporânea. Acosta (2018, p.100) acredita que ao “repensar as estruturas estatais, há que se construir uma institucionalidade que materialize o exercício horizontal do Poder” provendo espaços comunitários como formas ativas de organização social (Acosta, 2018).

Mignolo (2003) afirma que precisamos desnaturalizar e desconstruir os princípios acadêmicos, e revela que nossa formação se encontra arraigada em um imaginário marcado por uma colonização intelectual eurocêntrica. Com isso, seguimos a lógica de pensar que podemos falar em sociedades plurais que constituem o mundo, obtendo novas possibilidades de interpretá-lo. O ato de reconhecer que existem sociedades plurais que produzem saberes diversos já é uma maneira de tentar compreender que não existe uma via única para o Saber, pois, de uma forma ou de outra, contrapõe-se à hegemonia do saber produzidos por sociedades de conhecimentos singulares, constituídas sobre o olhar ocidental (singular) e reproduzidas pelo resto do mundo (plural) como forma única de saber.

A valorização de saberes apresentadas por sujeitos que, em muitos casos, não é legitimada como conhecimento científico/acadêmico, tem possibilitado a visibilidade daqueles e daquelas que sempre estiveram socialmente excluídos dos processos educacionais hegemônicos. No que se refere à formação inicial de professores indígenas, essa educação deve voltar o olhar para entender a dinâmica social na qual se encontra inserida, pois o contexto no qual se deve pensar tal formação é heterogêneo e intercultural, em que não se pode pensar em educação escolar indígena negando as especificidades de cada povo, e ao mesmo tempo não se pode pensar nas etnias de forma isolada ou girando em torno da sua própria cultura específica.

3.2 PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS POR UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

No dia 04 de março de 2023, houve o *I Encontro Pedagógico do Pibid e Residência Pedagógica do Campus Binacional da Unifap e I Encontro de Formadores da Amazônia Amapaense do Pibid e Residência Pedagógica da Unifap*, na UNIFAP Campus Binacional. O evento, também, foi caracterizado como a aula inaugural do PIBID/Intercultural. Um dos debatedores do encontro foi o professor Salomão Hage, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Em seu diálogo de abertura, intitulado *Educação, Diversidade Sociocultural e a Formação Docente em debate*, o professor levantou alguns pontos e contrapontos da docência e da prática pedagógica a serem refletidos por nós no contexto amazônico.

Ao iniciar sua fala o professor chamou os nomes de cada povo indígena que ali estava presente, e afirmou⁸⁹:

Os povos originários são Territórios, são Territorialidades
Karipuna é um povo, um território, uma territorialidade
Porque é um modo diferenciado de produzir coletivamente a sua existência;
Galibi Marworno é um povo, um território, uma territorialidade
Porque é um modo diferenciado de produzir coletivamente a sua existência;
Wajãpi é um povo, um território, uma territorialidade
Porque é um modo diferenciado de produzir coletivamente a sua existência;
Galibi Kalinã é um povo, um território, uma territorialidade
Porque é um modo diferenciado de produzir coletivamente a sua existência;
Tiriyó Kaxuyana é um povo, um território, uma territorialidade
Porque é um modo diferenciado de produzir coletivamente a sua existência;
Waiana é um povo, um território, uma territorialidade
Porque é um modo diferenciado de ser e de produzir coletivamente a sua
existência;
Apalai é um povo, um território, uma territorialidade
Porque é um modo diferenciado de produzir coletivamente a sua existência;
Paliku é um povo, um território, uma territorialidade
Porque é modo diferenciado de produzir coletivamente a sua existência;
Os povos originários são assim:
- Todos diferenciados
- Todos específicos
- Com suas línguas próprias
- Com seus costumes
- Com seus saberes
- Com suas epistemologias
- Com suas cosmologias

(Prof. Salomão Hage, Universidade Federal do Pará, 2023)

O professor demarcou categoricamente as diferenciações étnicas, ontológicas, cosmológicas, culturais, epistêmicas, políticas, territoriais e pedagógicas de cada um desses povos indígenas. Além disso, as falas proferidas pelo formador, na minha

⁸⁹ Falas a partir das anotações realizadas, por mim, durante o evento.

percepção, foram importantes para ajudar a refletir e compreender que existe uma ampla diversidade que demarca e caracteriza profundamente a Amazônia, e essa demarcação não pode ser esquecida ou deixada de lado.

O indígena Ailton Krenak (2020) em seu livro *A vida não é útil* nos mostra que a vida atravessa tudo, como uma brisa, em todas as direções. Em meio aos atravessamentos que nos são promovidos pela vida, pensar na educação escolar implica, entre outras coisas, refletir acerca da diversidade sociocultural de alunos e alunas que estão inseridos nos mais diferentes contextos educativos e que trazem consigo diferentes práticas oriundas de suas vivências e convivências em comunidades e grupos sociais.

As múltiplas práticas socioculturais difundem e preenchem todos os povoados, as metrópoles, ilhas, aldeias, quilombos, comunidades ribeirinhas, enfim, todas as riquezas culturais expressas no cenário amazônico e que resistem nas florestas, nas águas, nos campos, nas matas, rios, igapós e igarapés. Cada povo tem sua forma pedagógica própria de repassar seus conhecimentos e saberes. Então, como formular práticas escolares educativas para os povos indígenas que consigam atingir seus modos particulares de ser indígenas, garantindo que a prática escolar se organize de acordo com seus modos próprios de aprendizagens, partindo de suas formas específicas de ser, sentir, agir, viver e conviver?

As práticas socioculturais na interlocução com o ensino podem gerar um caminho de possibilidades auxiliando no transcurso da educação escolar. A conexão com outros meios de conhecimento e aprendizagens que são geradas fora de um contexto curricular/formal pode desenvolver uma maneira de compreender que os saberes escolares e não escolares devem estar entrelaçados entre si. Nesse sentido, é importante perceber que há necessidade de superar modelos de escolarização que foram implantados nos ambientes indígenas e, que ainda hoje, se mantêm com o propósito de civilizar esses povos.

Acredita-se que é fundamental que se possam construir (pelas mãos dos próprios indígenas) os processos de superação de uma escolarização que não tenha como princípio orientador as perspectivas indígenas, e assim é fundamental que o papel e o local da escola dentro da paisagem social indígena sejam refundados. A escola, mesmo depois de reivindicada, se consolidou como um campo em disputa, onde as propostas da comunidade, traduzidas na possibilidade de diálogo permanente, muitas vezes acabam sendo suprimidas, relegadas ao silenciamento, ou, na melhor das hipóteses, são abordadas apenas por soluções temporárias. Como, por exemplo, inclusão (por via de contratos sem

a garantia de concursos públicos) de professores indígenas com a intensão de promover a representatividade, mas sem alterações significativas na estrutura curricular ou na abordagem pedagógica, ou ainda a criação de espaços para diálogo e participação da comunidade indígena, mas com pouca influência real nas decisões educacionais ou nas políticas escolares.

Destaca-se que a escola trouxe um rearranjo para a estrutura social indígena, e, portanto, houve muitas modificações no ambiente indígena com a introdução do ensino escolar nas aldeias. No entanto, compreendemos que a educação indígena não se resume à escola, pois o modo de vida tradicional desses povos preserva conhecimentos, saberes, fazeres ancestrais, que são a base da reprodução social milenar dos grupos étnicos específicos.

Portanto, mesmo compreendendo a importância da escola dentro de suas aldeias, os povos indígenas demonstram interesse também em perpetuar cultivando seus aspectos educacionais próprios. Dessa forma, o local que a escola ocupa dentro da sociedade indígena se situa como um apêndice do mundo indígena, ou seja, não é a única paragem para aprendizagens, e, não ocupa a centralidade na formação da pessoa indígena.

Tamayo (2017) destaca que estamos testemunhando um descompasso entre as formas de escolarização uniformes, individualizadas, competitivas e meritocráticas que têm sido implementadas pelas políticas públicas em quase todas as nações. Para a autora, a escola precisava buscar evitar a identificação com um ambiente que suprime a criatividade e aprofunda a segregação social por meio de discursos setoriais. No entanto, apesar dessa aspiração, a escola persiste em refletir, querendo ou não, essa imagem indesejável.

Isso nos leva a entender que a escola indígena só pode exercer seu papel para a qual é destinada se estiver conectada com os outros pontos de aprendizagens. Caso ela esteja dissociada dessas outras “paragens”, será vista como uma instituição não-indígena dentro do ambiente indígena. A disputa e os conflitos permanecerão constantes. Os povos originários que permanecem vivos, com seus conhecimentos e suas línguas, são uma prova viva de resistência e afirmação identitária, embora todo o projeto cunhado pelo estado, escola e universidade na imposição da língua portuguesa, religião única, cosmovisão, não foram suficientes para dizimar tais povos, e com diferentes adaptações decorrentes dos anos de resistência mantém suas tradições, saberes e conhecimentos não ocidentais nos meios acadêmicos brasileiros vivos.

Essa resistência dos povos indígenas é ameaçada a todo instante, como na região do Oiapoque em que muitas aldeias indígenas têm cedido espaço para atuação das religiões de origem neopentecostal. Conversando com alguns acadêmicos sobre esse assunto, noto que essas religiões muitas vezes colocam os princípios e valores das crenças dos não-indígenas à frente das práticas e tradições culturais das comunidades indígenas, e muitas vezes desconsideram ou até mesmo desrespeitam as crenças e práticas espirituais.

Outro exemplo que podemos observar sobre as resistências dos povos indígenas é a situação que têm enfrentado indígenas Yanomamis, marcadas por inúmeras adversidades e violações de direitos humanos. Uma crise humanitária sem precedentes tem se abatido sobre essas comunidades, que enfrentam constantes invasões de seus territórios por garimpeiros ilegais, madeireiros e outros interesses econômicos. Essas invasões não apenas destroem o meio ambiente e os recursos naturais essenciais para a subsistência dos Yanomamis, mas também trazem consigo doenças, violência e conflitos que ameaçam a integridade física e cultural dessas comunidades. A falta de proteção eficaz por parte das autoridades governamentais e a impunidade dos invasores apenas agravam a situação.

Walsh (2013) acredita que para reconstituição da história dos povos originários, no âmbito escolar, precisa-se pensar em pedagogias fundadas nas memórias coletivas dos povos originários, pois, para a autora, são nessas memórias que se articulam como projeto e atitude política, social, cultural e existencial, no qual se constitui práticas de aprendizagem, *desaprendizagem*, *reaprendizagem*, reflexão e ação com vistas a questionar e desafiar a racionalidade e o poder colonial.

A forma de organização de grupos sociais é inerente ao modo de ser e estar no mundo, o que configura transformações ao longo do tempo, resultantes da convivência com o outro. Os indígenas, de modo geral, suscitam potentes pontos⁹⁰ sobre suas práticas socioculturais e, por vezes, a universidade não possui o suporte necessário para atender a formação escolar por via das práticas socioculturais. Entendo que as práticas socioculturais são expressões vivas das identidades indígenas, indo muito além de meros rituais ou costumes de se fazer ou praticar algo. Elas incorporam uma rede intrincada de conhecimentos e memórias que sustentam as comunidades ao longo do tempo.

⁹⁰ Como sua relação particular com a natureza, sua dinâmica de organização social, seus modos de estabelecer as comercializações.

As práticas socioculturais, discutidas no âmbito escolar, contribuem para se pensar em vários temas presentes no cotidiano amazônico que possam ser trabalhados nos espaços de aprendizagem e formação, conduzidos pelos próprios sujeitos, pois como nos diz a indígena Linda Terena “temos nossos conceitos, nossas palavras, nossos argumentos e nossa narrativa para nos apresentar ao mundo” (Amante, 2020). Ao atender à formação escolar para alunos indígenas por meio das práticas socioculturais, não apenas se respeita a diversidade cultural, mas também se constrói uma ponte entre o conhecimento ancestral e as demandas do mundo contemporâneo, podendo enriquecer a compreensão mais profunda e respeitosa das diversas formas de conhecimento.

Para Tamayo (2018, p. 21), “as práticas socioculturais são dizeres/fazerem que mobilizam conhecimentos e memórias e envolvem ações”. A autora discorre que as práticas socioculturais em uma perspectiva wittgensteiniana⁹¹ refere-se a ações, exemplificando através de diferentes práticas como a de “cozimento, práticas educativas, práticas políticas, práticas agrícolas, práticas de negociação, práticas bancárias, práticas recreativas”, assim como a prática realizada por seu Geraldo, na imagem 8, que abre essa seção, em que pratica a arte de produzir um cesto.

A universidade, por vezes, trata os conhecimentos indígenas a partir de uma relação assimétrica, os colocando, muitas vezes, como saber menor⁹². Segundo a indígena amapaense Soares (2022, p.3) “os nossos conhecimentos e práticas, seja quando estamos na aldeia seja na cidade, se dão de maneira coletiva, no comer junto, no contar histórias, ao realizar um grafismo (*marca/mak*)”. Nós, não indígenas, temos muito a aprender com os povos originários, e buscar desestruturar o pensamento colonial que habita nossos corpos, que naturaliza a destruição de seus territórios, e, intuitivamente, por vezes, de forma intencional, tenta colonizar a mente dos indígenas nos cursos formativos.

A produção de cestos e cestarias, por exemplo, são presentes nas comunidades indígenas, elas desempenham um papel importante na vida diária dos povos indígenas da região de Oiapoque. São usadas para transportar frutas, alimentos, matérias além de guarda objetos. As imagens 11, 12, 13 e 14, a seguir, foram cedidas pelo indígena Edinho Karipuna, acadêmico na habilitação das ciências exatas e da natureza, na qual explica que para fazer uma cesta não é de qualquer jeito, você precisa se conectar com a natureza,

⁹¹ Trata-se das significações

⁹² Paulo Freire (2014) no livro pedagogia do oprimido diz que não existe saber menor existe saberes diferentes, refiro-me ao saber menor que a academia chama de um saber de conhecimento baseado nas experiências diárias, pelas práticas culturais, costumes de um povo que não passou pela certificação científica.

precisa pedir permissão aos *encantados*⁹³ e essa produção, atualmente precisa ter uma utilidade.

Imagens 11, 12, 13 e 14 - Produção de cestas na aldeia Espírito Santo



Arquivo pessoal, 2023.

Segundo Edinho Karipuna, que também é professor e já foi cacique por 20 anos na Aldeia Espírito Santo⁹⁴, a arte de fazer os trançados nas cestarias, assim como outras atividades que realizam, geralmente, não são produções individuais, são sempre produções coletivas, pois:

*(...) não nasci sabendo, aprendi com minha comunidade quando ainda era criança, com os mais velhos que partilharam com todos os Karipuna, desde que eramos crianças, e, assim alguns que tem mais habilidade acaba ensinando outras geração mais nova. Eu como professor levo para sala de aula esses pensamentos fazendo que produção de cestos seja assunto para ser trabalhado com alunos tentando promover a valorização da prática tradicionais do meu povo karipuna*⁹⁵.

⁹³ Os encantados são os seres invisíveis que habitam na floresta, risos e na comunidade.

⁹⁴ A Aldeia Espírito Santo fica localizada na Terra Indígena Uaçá, município de Oiapoque, Estado do Amapá.

⁹⁵ Transcrição a partir de uma conversa ocorrida em janeiro de 2023, na disciplina que ministrava sobre “Espaço, Forma e Suas Dimensões em Contextos Interculturais”, optei por não recuar a fala do indígena.

Para o Edinho Karipuna, na sua aldeia, a confecção da cestaria depende de encontrar a matéria prima do *cipó*, *acitá*, *guarumã* e *galho de buriti*, sendo que o trançado e as técnicas utilizadas variam na construção de cada cestaria, se o cesto será para pôr frutas ou transportar a mandiocas, o tipo de trançado e técnica não será igual para a fabricação dos dois, levando-se em consideração a sua utilização e garantindo a especificidade da confecção. Algumas fibras são muito resistentes, enquanto outras nem tanto. As fibras mais resistentes é o *cipó timbó açu* e o *acitá*, já as menos resistentes é o *cipó titica*, *guarumã* e o *galho do buriti*.

O indígena ressalta, ainda, que na retirada da matéria prima do *cipó timbó açu*, como o *titica*, o artesão sabe a forma adequada para a retirada das fibras para confecção das cestarias, pois elas precisam ser retiradas entre os dois nós que aparece entre uma dimensão e outra. Edinho relata que antigamente nos anos 1970 e 1980 a produção de cestaria era feita por artesões, idosos, jovens, e era utilizado em várias atividades no dia a dia das pessoas para o comércio e para transportar frutas, alimentos, além de guardar objetos e outros utensílios importantes, e não se usava sacolas de plástico. O ex-cacique, afirma que, com a entrada de novos objetos, como sacolas e bolsas, dificultou a aprendizagem dos mais jovens e que as cestarias são produzidas e comercializada só por encomenda, seus trançados e as pinturas continuam da mesma forma e alguns materiais como o *cipó açu* e o *titica* estão ficando mais distante para a retirada.

Em algumas lojas que vendem artefatos e artesanatos indígenas, em Oiapoque, é possível encontrar diversos modelos de cestas que foram feitas sob encomenda com fins de serem comercializados. As imagens 15 e 16, a seguir, representam algumas dessas cestas que são comercializadas no município em lojas de artesanatos.

Imagem 15 e 16 - Cestas confeccionadas e são comercializadas no Oiapoque em lojas de artesanatos.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O saber/fazer do mundo indígena nos indica que seus saberes advêm de seus conhecimentos, de sua tradição em manipular o mundo palpável, de seu conhecimento empírico, que é altamente organizado, racional, lógico (Lévi-Strauss, 1989). Ou seja, em nada é menor que o conhecimento científico, na verdade tal comparação nem é possível, pois como comparar o seu conhecimento ancestral que lhe permitiu viver por muitas gerações com um conhecimento do colonizador? Para a comunidade indígena, não basta apenas retirar o produto da mãe terra, existem um conjunto de elementos e técnicas para o manejo de recursos naturais que envolvem conhecimentos para a sobrevivência na natureza.

Tamayo, Monteiro e Mendes (2018) compreendem por *práticas* como um conjunto de ações ou procedimentos orientados normativamente em uma determinada forma de vida com o objetivo de alcançar uma finalidade. Nessa direção, inspirada por Miguel (2016), Souza (2020), Souza e Miguel (2019), as *Práticas Socioculturais* podem ser entendidas e/ou representadas por um conjunto de ações coletivas e individuais realizadas por grupos ou comunidades que convivem e são conectados por diferentes atividades em que mobilizam valores, memórias, afetos praticados e reconhecidos por uma comunidade e repassado por meio das ações que vêm sendo adaptadas nas gerações.

A partir do relato de Edinho Karipuna percebemos que as práticas socioculturais na produção das cestas, são práticas coletivas que não são simplesmente traduzidas para serem encaixadas em conteúdos curriculares escolares, pois mobiliza afetos, memórias, respeito com a natureza, com os seres encantados. Nessa direção, percebo que o conhecimento não é construído de forma isolada, existem diferentes *formas de vida* que coexistem na produção e construção desse conhecimento, entende-se como formas de vida o ar, árvores, pedras, vento, rios, mares, plantas, animais, os encantados, o visível e o invisível.

Pedrini (2013, p. 45) argumenta que as “práticas socioculturais são valorizadas em diferentes comunidades de prática, que a realizam em diferentes momentos, sendo que em cada momento um novo significado pode ser mobilizado.” Souza (2020) relata que as práticas socioculturais podem ser percebidas como encenações, pois envolvem movimentação de corpos humanos em propósitos específicos. Neste sentido, acredita-se que a prática resultante de uma vida social, que vem sendo orientada e formulada por esse meio, cria seus próprios significados e regras geradas sobre suas próprias ações.

Diversos são os atravessamentos que orientam as práticas socioculturais indígenas que não são estáticas, homogêneas e nem singular, como bem destaca Edson Kayapó⁹⁶ em que as práticas se desenvolvem a partir de rotinas sociais e comunitárias que se ampliam para o desenvolvimento de seus saberes pessoais e coletivos (Brito, 2012). Nas aldeias indígenas do Amapá e norte do Pará, as práticas sociais, geralmente, são interconectadas com a natureza, ancestralidades, corporalidade e todo um sistema que perpassa nas diferentes etnias presentes nesses territórios.

Relatar sobre as práticas exercidas nas experiências, na cultura ou formação universitária pode mobilizar deslocamentos e ações baseadas em memórias, afetos, reflexões, simbologias, expressão comum de um determinado povo, entre outras. Antunes e Bello (2020, p.163) nos dizem que “a experiência humana mostra que as práticas emergem de contextos socioculturais que se apresentam como arenas produtoras de saberes”. Cada significado definido e experienciado por nós trazem consigo afetações que definem os modos que nós damos sentido a eles.

Para Acosta (2018), os “valores, experiências e práticas do Bem Viver continuam presentes, como tem sido demonstrado ao longo de cinco séculos de colonização constante” (p.25), o autor ressalta, ainda, que os povos indígenas não são pré-modernos nem atrasados, destacando que os seus valores, experiências suas práticas sintetizam uma civilização viva. No Curso de Licenciatura Indígena do Amapá, as relações de significado de práticas, geralmente, são produzidas em um processo em que diferentes tradições culturais se encontravam e por vezes se confrontavam.

O Indígena Valber Kali'na, aluno do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, diz⁹⁷ que a prática de se produzir o instrumento de percussão chamado de *sanpula*⁹⁸ (tambores grandes), que são usados nas festas de seu povo, não pode ser realizado por qualquer pessoa, o aluno explica que tem todo um sistema ancorado na tradição, nos conhecimentos ancestrais, no tempo certo para se fazer e as técnicas que somente os anciãos dominam e repassam aos mais jovens, e não são todos que serão ‘habilitados’ para receber esses conhecimentos ancestrais, reforça ainda, que muitas coisas de seu povo não pode ser socializado com a universidade, com as pessoas que não são indígenas. A Imagem 17, a seguir, trata-se de um dos tambores usados na cultura Kali'na.

⁹⁶ (Brito, 2012, p. 140-141)

⁹⁷ Diálogo ocorrido dentro do curso de formação.

⁹⁸ Instrumento de percussão, semelhante a grandes tambores que são tocados com auxílios de bastões.

Imagem 17 - Acadêmico indígena mostrando um tambor de sua cultura. Tambores usados na festividade dos indígenas Galibi kal'inã.



Fonte: Arquivo pessoal, figura cedida por Valber kal'inã.

O indígena revela, ainda, que teme que essa prática seja perdida, pois poucos jovens estão tendo o interesse em aprender sobre a produção, pois tem muitas coisas para além das fronteiras⁹⁹ que chamam mais atenção, e, às vezes, as tarefas da aldeia e da escola, acabam não dando tempo de trabalhar na produção dos tambores. Souza e Miguel (2020, p.170) discutem que nos mais diversos campos das atividades humanas, os conhecimentos não são expressos de maneira parada, limitados às fronteiras disciplinares, “mas são sempre mobilizados através de práticas que se reiteram, se aperfeiçoam, se resignificam, se empoderam ou se tornam obsoletas, transpondo fronteiras de qualquer natureza: geopolíticas, institucionais, comunitárias, ideológicas etc.”

O exemplo apresentado sobre a prática de se produzir os tambores, as cestarias e outros, revela que o modo de produção possui uma série de sentidos, significados, sensibilidades na transmissão dos saberes entre seus pares, humanos e não humanos, pois as práticas são co-encenações operadas entre humanos e outros seres naturais.

⁹⁹ Refere-se à fronteira de Brasil e Guiana Francesa. As aldeias que agregam a maioria dos indígenas da etnia kal'inã localiza-se na margem direita do rio Oiapoque, logo abaixo da cidade de Saint Georges (Guiana Francesa), em um trecho de terra firme cercado por suas roças e pela mata circundante.

A relação entre *Práticas socioculturais e educação escolar* em territórios indígenas possui particularidades no espaço e tempo de cada povo, considerando aspectos socioculturais interligados nos processos de socialização de cada cultura e tradição. Contudo, é importante problematizar as práticas nos ambientes escolares, pois elas são “completamente destoantes dos propósitos da cultura escolar predominante” (Souza, 2019, p. 4).

Miguel, Ferreira e Brito (2020, p.2) apontam que, embora a “experiência traumática de colonização, pela qual passaram os países latino-americanos, eles adotaram acriticamente esse modelo de educação proveniente do período pós-Revolução Francesa”. As práticas educativas emergem dessa matriz colonial com o ideário de formação de pessoas que vivem nos diferentes locais, que se inspira nas cosmovisões eurocêntricas e norte-americanas, acabam por desconsiderar os conhecimentos que são partes constitutivas das identidades grupais organizadas em torno de cosmovisões peculiares, próprias de cada espaço e tempo históricos.

Tanto as questões de ordem histórica, como incompreensões de ordem paradigmática, influenciam a visão que, de forma geral, a educação brasileira tem sobre os povos indígenas. De modo geral, a maioria da população brasileira desconhece a diversidade dos povos, suas distinções, identidades e baseia-se em perspectivas estereotipadas, tais como o índio preguiçoso, atrasado e selvagem ou romantizadas, que compreendem o indígena como um ser puro, inocente e relegado ao passado. Existe também, a crença de que se um indígena vive na cidade perde sua identidade étnica entre outros (Kambeba, 2020b).

Os povos indígenas são contemporâneos, são cidadãos brasileiros. Alguns indígenas vivem em aldeias e, a esses, Ailton Krenak (2020, p. 7) chama de cidadãos da floresta, “[...] são pessoas que têm um exercício cidadão dentro da floresta com a defesa dos territórios, da floresta, da biodiversidade, da capacidade desses povos de se articularem e se moverem em amplos espaços, que não tem que ser na cidade”. No entanto, há indígenas que vivem no meio urbano, sobrevivem da renda obtida por meio da venda de artesanato, de apresentações culturais, estudam em escolas e em universidades não indígenas. É preciso compreender que a cultura não é estática, mas dinâmica. Para muitos indígenas, morar nas cidades, aprender a língua portuguesa e estudar em escola não indígena foi uma forma de resistência.

3.3 PROBLEMATIZAÇÕES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

“A ciência¹⁰⁰ sempre existiu. Assim como sempre houve a noite e o dia, sempre houve também o conhecimento, a busca desse conhecimento pelos seres e uma imensa escuridão que precisamos ser capazes de atravessar”, disse¹⁰¹ o indígena Ailton Krenak em uma conferência dada para a Universidade Federal de Minas Gerais em 2018. De acordo com o líder indígena, com a chegada da modernidade, a ciência e o conhecimento foram alocados em lugares secretos de exclusividade, sendo acessado quase que somente pelos cientistas, em suas palavras “um corpo de saberes e de pessoas selecionados tomou para si a voz da ciência e fez o trabalho de nos trazer a esse lugar que nós chamamos de modernidade”

O desenvolvimento do pensamento científico faz parte da particularidade do projeto modernista¹⁰², que resultou na hegemonia da ciência ocidental como único sistema de conhecimento válido. Smith (2012, p. 64) destaca que uma das heranças dessa faceta do projeto modernista é perceber o *objeto investigado* como sem voz, mesmo sendo este um ser humano.

O mundo contemporâneo, no campo da educação, mais especificamente no campo da formação de professores tem nos convidados a enxergar os diversos saberes que constroem nosso mundo, a meu ver, se configura como um convite audacioso, transgressivo, desafiador e, ao mesmo tempo, altamente coerente com as demandas contemporâneas. Miguel e Miorim (2019) destacam a importância de reconhecermos que ao longo de aproximadamente meio milênio, estabeleceu-se um paradigma hegemônico na construção e validação de conhecimentos. Mesmo diante de nossos anseios e esforços

¹⁰⁰ Essa ciência a qual o indígena Ailton Krenak se refere não é a ciência convencional, formal e acadêmica, muitas vezes praticada em instituições científicas e acadêmicas estabelecidas, em que valoriza o método científico, a replicabilidade, a objetividade e a análise racional como critérios principais para determinar a validade do conhecimento. Krenak fala do vídeo que a ciência é tão antiga quanto os seres com diferentes linguagens, “que se propõem a fazer esse movimento de atravessar a escuridão para pensar e conhecer a humanidade”, fazendo uma crítica a tendência de desvalorização de conhecimentos, muitas vezes rotulados como “ciência com C minúsculo”, o que pode contribuir para a marginalização das práticas e perspectivas indígenas.

¹⁰¹ KRENAK, Ailton, CAC UFMG. Tempos Presentes - A negação da ciência com Ailton Krenak. 17/08/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9TOvKwQV-Ss>.

¹⁰² Para Smith (2012) o estado moderno se inicia no final do feudalismo com o rompimento da autoridade absolutista que era legitimada pelas normas divinas. O projeto moderno torna o indivíduo, com a sua capacidade de raciocinar, foco e a sociedade passa a promover autonomia individual, a forma racional e científica entra em evidência, pois o ser humano seria dotado de raciocínio e esta capacidade viabiliza a organização sistemática do conhecimento.

voltados para a mudança nos métodos operacionais, inevitavelmente incorporamos essas distintas abordagens, evidenciando a persistência da influência do paradigma estabelecido.

Os povos indígenas organizados fizeram com que conquistassem direitos, entre eles, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que reconheceu de uma educação escolar indígena diferenciada (Luciano, 2019) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) que orienta a prática pedagógica nas escolas indígenas, respeitando a diversidade cultural e étnica dessas comunidades. As organizações reivindicaram e possibilitaram o acesso à educação superior por políticas de cotas e/ou através de cursos específicos de formação¹⁰³. Os movimentos indígenas têm situado a escola como um ambiente de ressignificação tendo um importante papel de apoio na revitalização da cultura, fortalecimento de identidades e colocam a escola como um lugar de aprendizagem de conteúdos universais que devem ser relacionados a conhecimentos tradicionais (Silva, 2022).

Ao adentrar a perspectiva das conquistas pelos povos indígenas na educação, observa-se a importância de construir um diálogo pelo viés da problematização, pois temos a tendência a naturalizarmos o que advém da escola com um significado que não cabe questionamentos e outras afetações. A formação que valoriza um único saber corrobora para manutenção de uma epistemologia única, representado pelo saber/poder dos conhecimentos científicos vistos como universais, verdadeiros e dignos de serem transmitidos para humanidade, enquanto outros saberes como os dos indígenas e negros são negados ou pouco aceitos.

Macedo (2016), Cunha Júnior (2013) e Pereira (2020) relatam que a atual política de formação de professores no Brasil e na América Latina tem assegurado saberes disciplinares e curriculares da cultura hegemônica. A reprodução monocultural tem reforçado de “forma desconexa, fundada apenas numa prática que se perpetua pautada numa pretensa ditadura paradigmática, justificada por um processo dito ‘histórico’” (Miguel *et al*, 2014). Com isso, a reprodução monocultural reforça o desejo da transmissão de conhecimentos e saberes socioculturais em valores dominantes que

¹⁰³No final de 2023, foi promulgada a Lei 14.723/2023, que aborda o acesso de estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência às instituições federais de educação superior e aos cursos técnicos de nível médio. Esta lei, referente às cotas, representa mais um avanço nas políticas públicas sociais da história do nosso país.

abrange todos os setores, sejam eles econômicos, sociais, culturais, políticos e educacionais, implicando na organização do trabalho e do sentido da vida.

O antropólogo indígena e professor da Universidade Federal de Manaus, Gersem J. dos Santos Luciano, do povo Baniwa/AM, destaca que o acesso a escolarização foi para ele uma possibilidade de conhecer o mundo dos não indígenas, seu pensamento inicial era buscar a auto sustentação para contribuir com a escolarização de seu povo, e ter acesso a coisas simples como pão, roupas, relógios, porém segundo seu relato o que não imaginava era o quanto seria difícil e doloroso o afastamento de seus familiares e de sua vida na comunidade (Luciano, 2011).

Nas palavras de Luciano (2011):

Nunca imaginei que um dia poderia conhecer uma boa parte do mundo branco. Meu principal sonho era aprender coisas dos brancos na escola e um dia poder ter algumas coisas simples, como pão, biscoito, roupa, relógio e ser professor da minha comunidade. No entanto, a vida na escola-internato possibilitou conhecer e experimentar o lado cruel da vida no mundo branco: a disputa, a concorrência, a injustiça, a desigualdade, a violência, a falta de solidariedade, a falta de hospitalidade, o individualismo e o egoísmo. A vida de aldeia havia me ensinado a evitar e combater essas mazelas das pessoas, principalmente por ocasião dos ritos de iniciação, dos ritos do dabucuri e das atividades coletivas. Na aldeia quase tudo era partilhado na família e na comunidade, ao contrário da missão, onde a comida, o pão, embora produzidos pelos alunos indígenas, não podiam comer. Onde a casa dos padres construída pelos indígenas, mas não tinham acesso, não podendo dispor dela em caso de necessidade. Tudo isso, desde o início, me despertou forte sensação de injustiça, de desigualdade, uma vez que o cheiro do pãozinho e da comida me despertava uma sensação estranha, perguntando por que era assim, por que eu e meus colegas indígenas não podíamos partilhar daquilo. A resposta interna era: vou estudar, ainda que com muito sacrifício (e foi muito sacrifício), para um dia poder ter acesso àquele pãozinho e àquela comida. (Luciano, 2011, p. 17)

Conforme relata o indígena Gersem Baniwa, que vivenciou diversas experiências, diria que negativas, com o contato escolar de formação pelos missionários, observa-se que os discursos estão muito distantes da prática, pois você é convidado a aprender valores diferentes dos seus, para ser inserido e ter acesso a determinadas coisas do mundo contemporâneo capitalista, e para isso é necessário dominar a linguagem que é transmitida por essa sociedade, para só assim tornar-se visível e cidadão. A experiência que indígena Gersem Baniwa vivenciou, faz-me refletir que, de alguma forma, para fazermos parte desse mundo contemporâneo precisamos está subordinado a uma única prática universal e dominar apenas uma única forma de ver, agir e se portar que não outros.

Penso que podemos ser aprisionados por pensamentos e atitudes comuns que nos atravessam causando em nós efeitos, seja de questionamento ou de aceitação. A formação de professores sofre influências pelo padrão de poder colonial advindo dos Estados

Unidos e da Europa, desde a Revolução Industrial em que organizava pessoas em séries (Miranda, 2021). Alves (2017) relata que a Revolução industrial organizou o trabalho em uma lógica de reprodução e repetição, alineando e escravizando pessoas. Miguel, Ferreira, Brito (2020) nos dizem que “esse modelo de organização dos saberes e do ensino-aprendizagem se tornou universal e conseguiu sobreviver a duas guerras mundiais, sem sofrer nenhuma modificação estrutural.”

Acredito que os cursos de formação de professores deveriam proporcionar um espaço reflexivo em que os futuros educadores possam questionar, discutir e transcender suas próprias experiências e visões de mundo, preparando-os para abordagens mais problematizadoras e inclusivas no exercício da docência. Foucault (1987) aborda a questão sobre problematização, a partir de seus estudos sobre o poder e o conhecimento. Para o autor, problematizar significa questionar as formas tradicionais de pensar, questionando as estruturas de poder e os discursos que moldam nossa compreensão da realidade.

Foucault (1987) argumentava que a problematização envolve analisar e desestabilizar as categorias de pensamento estabelecidas, revelando as suposições ocultas e os jogos de poder subjacentes a elas. Miguel e Mendes (2021) referem-se à problematização como uma prática metodológica indisciplinar ou transgressiva, que rompe com as fronteiras disciplinares estabelecidas. Isso significa que a problematização não se limita a uma única área de conhecimento, mas busca transcender os limites disciplinares, incorporando múltiplas perspectivas e abordagens. Essa abertura e desconstrução das fronteiras disciplinares permitem uma visão mais ampla e integrada das questões sociais e culturais em análise.

Na problematização de práticas socioculturais as ações são orientadas por princípios éticos de cuidado com o outro, pois busca revelar e questionar as relações de poder, injustiças e opressões presentes nas práticas socioculturais. Ela busca uma transformação social e promove a responsabilidade e sensibilidade em relação aos outros indivíduos e grupos envolvidos. Em suma, a problematização das práticas socioculturais opera na desconstrução de situações naturalizadas, promovendo uma análise crítica e ética que busca abrir caminhos para novas possibilidades e perspectivas, enquanto transgride as fronteiras disciplinares estabelecidas.

Foucault (1987) reflete como o poder opera não apenas como uma força repressiva, mas também como uma forma de produzir conhecimento e moldar as normas sociais. Ao problematizar as estruturas de poder e os discursos que as sustentam, abre-se

um espaço para diferentes perspectivas e possibilidades de pensar e agir. A problematização de práticas socioculturais se insere a partir da crítica ao modelo hegemônico de conhecimento e suas colonialidades que se instituíram a partir da produção abissal de experiências, que não se traduz apenas no nível epistemológico, mas também no âmbito do ser e do poder, constituindo-se como formas de silenciamento de outras narrativas.

Na problematização das práticas socioculturais é possível discutir as estruturas, normas e valores presentes nas práticas culturais e sociais, buscando compreender suas implicações e consequências. A abordagem de problematização indisciplinar ou transgressiva, como descrita por Miguel e Mendes (2021), envolve uma prática metodológica que vai além das fronteiras das culturas disciplinares tradicionais. Essa metodologia é orientada, mas também aberta e desconstrutiva, o que significa que tem objetivos direcionados, mas ao mesmo tempo é flexível e adaptável para abranger diversas perspectivas. A desconstrução, nesse contexto, refere-se ao processo de questionar e desafiar as concepções tradicionais e assumidas como normais dentro das disciplinas, bem como as fronteiras que as separam.

Nessa direção, Souza e Miguel (2019) ao se referirem a problematização indisciplinar de uma prática cultural invocam que tal problematização desafia o estatuto disciplinar das práticas educativas, para os autores há diferentes modos de como os conhecimentos se produzem, circulam e são praticados em diferentes campos de atividade humana. Foucault (1987) nos diz que a problematização é um convite para pensar além do que é dado como certo e explorar as margens do conhecimento estabelecido. É um convite para resistir aos discursos normativos.

Assim, a problematização de práticas socioculturais pode levar (ou não) a uma transformação social. O que se observa é que ao questionar as formas estabelecidas de poder, e, de algum modo, revelar suas contradições, cria-se aberturas para novas formas de agir e pensar, além de mobilizar outras formas de viver e interagir, provocando mudanças nas estruturas e relações de poder, criando pequenas fissuras com objetivos de dismantelar as formas de dominação.

Conforme mencionado por Foucault (1987), a problematização implica em criticar uma situação existente e abrir espaço para o surgimento de novas possibilidades. Esse processo envolve questionar as bases sobre as quais uma situação está estabelecida, desnaturalizando aquilo que é considerado como norma ou verdade. A problematização das práticas socioculturais busca questionar e problematizar aquilo que é considerado

naturalizado ou dado como certo em uma determinada situação. Dessa forma, a problematização permite a emergência de novas perspectivas, alternativas e, se for o caso, possíveis soluções.

4 A decolonialidade como perspectiva epistemológica e metodológica

Imagem 18 - Estudantes indígenas da área de ciências exatas e da natureza, ano 2020.



Fonte: Arquivo pessoal

Nesta seção, apresento as contribuições e reflexões metodológicas que permeiam este estudo, discorrendo sobre a escolha pela perspectiva decolonial para conduzir a pesquisa. Além disso, apresento em linhas gerais o funcionamento do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena e os desdobramentos desta pesquisa no contexto pandêmico, que se revelam especialmente desafiadores, devido à adaptação a um formato remoto em que exigiu ajustes significativos na metodologia, destacando a importância da flexibilidade e inovação diante de contextos adversos.

4.1 A DECOLONIALIDADE COMO OPÇÃO METODOLÓGICA NO LEVANTAMENTO DE DADOS PARA A PESQUISA.

Os cursos de formação universitária na América Latina foram importados da Europa a partir do século XIX (Magalhães, 2006). O legado colonial deixado e herdado a partir da influência dos colonizadores fizeram com que em muitos países aqui da América Latina adotassem modelos de ensino e pesquisa importados do continente europeu, o que levou a uma valorização desproporcional das metodologias e epistemologias europeias em detrimento das perspectivas locais do Sul¹⁰⁴. Essa dependência intelectual e acadêmica em relação ao continente europeu resultou em uma marginalização das abordagens e conhecimentos produzidos internamente, localmente e regionalmente.

O impacto causado nos países colonizados, incluindo o Brasil, pode ser refletido em várias esferas da sociedade, incluindo a academia e as metodologias adotadas em diferentes campos do conhecimento. A imposição cultural e epistemológica afetou profundamente a maneira como a educação e as pesquisas foram conduzidas nos territórios colonizados. Alguns países europeus impuseram suas culturas, línguas, leis e sistemas de conhecimento sobre as regiões colonizadas. As instituições de ensino, a produção de conhecimento e os paradigmas acadêmicos foram frequentemente modelados de acordo com a perspectiva europeia, negligenciando as epistemologias e metodologias tradicionais que existiam nas sociedades indígenas do Continente Sulamericano.

Compreende-se que os efeitos da colonização seguem sustentando lugares e enunciação distintas para sujeitos marcados pela desigualdade colonial, o que tem produzido movimentos metodológicos e epistemológicos a partir das fissuras e de lugares fronteiriços¹⁰⁵, que indagam o projeto de sujeito e sociedade construído a partir das lógicas coloniais. A insurgência nas alianças históricas tem permitido a visualização de

¹⁰⁴As epistemologias do sul é um termo usado por Boaventura de Sousa Santos em que se refere a “epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante” (Santos, 2009, p. 13). Assumo nesta escrita como referência simbólica da negação e do silenciamento de povos e culturas.

¹⁰⁵ O pensamento de fronteira propõe uma perspectiva crítica em relação à modernidade e suas estruturas de poder, buscando dar visibilidade às experiências e conhecimentos marginalizados ou subalternizados, para Grosfoguel (2008, p.138) o pensamento de fronteira não é um fundamentalismo antimoderno. É uma resposta transmoderna descolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica. Vale destacar que existem diferentes teóricos e acadêmicos que contribuíram para o desenvolvimento do pensamento de fronteira, como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Homi Bhabha e Gloria Anzaldúa.

outros mundos possíveis em que tem produzido narrativas decoloniais legitimadas a partir de outros desdobramentos para a produção de conhecimento.

A decolonialidade como opção epistemológica e metodológica pode ser um caminho para buscar uma maior autonomia intelectual na promoção de uma educação mais inclusiva e contextualizada que valorize as produções locais. Para Reis e Andrade (2018, p. 3) o “pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia”, os autores defendem que é necessário romper com a opressão e dominação política, econômica e cultural, de modo a construir um pensamento que “privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial” (Reis; Andrade, 2018, p.3).

Reconhecer e dar espaço para as metodologias e epistemologias próprias do *Sul*, nesse momento, pode ser uma forma de romper com essa dependência histórica e promover uma maior diversidade de perspectivas e conhecimentos no ensino superior, permitindo pensar outros mundos possíveis e ampliar a crítica sobre como estamos vivendo e operando no mundo. As marcas deixadas pelos efeitos da colonização nos corpos, nos saberes, nas mentes, na nossa formação educacional têm dificultado a ruptura de pensamentos e ações que hierarquizam conhecimentos.

De acordo com autoras Dulci e Malheiros (2021), Borsani (2021), De França (2020), Smith (2018), as metodologias decoloniais são abordagens críticas que visam desafiar e desmantelar as estruturas de poder coloniais que ainda persistem no mundo contemporâneo. Segundo Smith (2018), as metodologias decoloniais são abordagens de pesquisa que visam desafiar e superar a influência do colonialismo na produção e no uso do conhecimento.

Acredito que ao se adotar a decolonialidade como opção epistemológica e metodológica, pode ser possível tornar a educação escolar/universitária/intercultural indígena mais inclusiva, respeitosa e aberta à pluralidade de visões de mundo, pois pode permitir que os estudantes se reconheçam e se identifiquem em seus processos de aprendizado, além de desenvolverem uma compreensão mais profunda e contextualizada dos problemas enfrentados por suas comunidades e sociedades em geral. A valorização das produções locais e das diversas formas de conhecimento contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde a diversidade cultural é reconhecida e celebrada.

Smith (2018) argumenta que a pesquisa acadêmica tradicional, muitas vezes, reproduz relações coloniais de poder, objetificando e explorando povos indígenas como

objetos de estudo. Um dos pontos importantes nas metodologias decoloniais é trabalhar para a valorização e o empoderamento das vozes e perspectivas indígenas. Isso implica em questionar as estruturas de poder existentes na pesquisa acadêmica, incluindo o reconhecimento de que o conhecimento indígena é válido e legítimo, e deve ser incorporado às discussões acadêmicas de maneira igualitária. Para De França (2020):

“Os paradigmas, instrumentos, hipóteses, e metodologias são amplamente compartilhados. Para outros, essa é uma meia verdade. Minha posição, embora crítica, posiciona-se claramente deste lado. Para os estudos decoloniais, as idéias mesmas de “paradigma”, “instrumento”, “hipóteses”, “metodologia”, são eurocêntricas. Serem eurocêntricas significa que foram elaboradas em um determinado lugar, em determinadas condições, em contexto específico, a partir de determinados pressupostos.” (De França, 2020, p.82)

Conforme expressa De França (2020), os paradigmas, instrumentos, hipóteses e metodologias amplamente utilizados nas pesquisas acadêmicas são frequentemente considerados universais e compartilhados por todos. Os estudos decoloniais têm ido de encontro a metodologias aplicáveis universalmente, fundamentadas por argumentos ocidentais, especialmente europeias, e que, em alguma medida, podem não capturar adequadamente as realidades e conhecimentos produzidos em outras regiões, por outros povos e advindos de diferentes vivências.

No contexto específico de pesquisa com povos indígenas, a decolonização das metodologias torna-se relevante, pois ao discutir diretamente cada protocolo da pesquisa de forma colaborativa tende promover a incorporação de teorias indígenas, o respeito aos protocolos e promover uma pesquisa com caráter ético, justa e mais inclusiva, que respeite a autonomia dos povos indígenas, bem como podendo contribuir para a construção de conhecimentos mais plurais e diversos, sem desconsiderar as formas de conhecimento e sabedoria dos povos indígenas e outras culturas marginalizadas ou ignoradas.

Smith (2018) defende que para uma perspectiva decolonial é necessário que se respeite a soberania e a autonomia dos povos indígenas, reconhecendo suas perspectivas e formas de conhecimento. Machado (2019) aponta que o poder hierárquico, que, historicamente, tem influenciado a forma como o conhecimento é produzido, tendeu a objetificar e exotificar os povos indígenas, tratando-os como objetos de estudo e ignorando suas perspectivas e conhecimentos locais. Isso resultou em um histórico de exploração e apropriação cultural, além de impactos negativos nas comunidades indígenas e em outras comunidades marginalizadas.

Assim, Smith (2018) propõe que as metodologias decoloniais estejam fundamentadas na ideia de que a pesquisa deve ser conduzida de forma colaborativa e inclusiva, com a participação ativa das comunidades indígenas em todas as etapas do processo. Para a autora, ao se estabelecer uma relação colaborativa e inclusiva, se constrói uma relação de respeito, confiança e reciprocidade entre pesquisadores e comunidades indígenas, além do reconhecimento pelos protocolos culturais e éticos presentes entre os povos e comunidades.

As metodologias decoloniais buscam desafiar a centralidade do conhecimento ocidental e procurar abrir espaço para outras formas de conhecimento e sabedoria indígena, afrodescendente e de outras culturas marginalizadas. O fazer decolonial é justamente um desfazer colonial (Dulci; Malheiros, 2021). A partir de uma perspectiva decolonial, essas metodologias reconhecem que o conhecimento e as formas de o produzir foram moldados por relações de poder assimétricas e que essas estruturas ainda perpetuam desigualdades e opressões.

Vale ressaltar que as metodologias decoloniais adotadas nesta pesquisa, não devem ser tomadas como abordagem homogênea, acredito que seja importante entender que nessa diversidade de povos possam existir diferentes perspectivas e debates dentro desse campo. No entanto, todas elas compartilham a preocupação com a decolonização do conhecimento e a busca por alternativas mais inclusivas e igualitárias que valorizem o sujeito, sua forma de ser, sentir e viver no mundo. Além disso, o exercício de decolonização nas formas de fazer pesquisa não é um processo simples ou linear, mas sim um desafio contínuo que requer reflexão crítica, engajamento e diálogo intercultural.

Portanto, as diferentes metodologias decoloniais propõem uma rejeição dessas estruturas homogêneas e busca por formas alternativas de conhecimento e pensamento. As metodologias decoloniais buscam conectar o conhecimento teórico com as práticas e vivências das comunidades, reconhecendo que o conhecimento não é algo separado da realidade social e política. No campo da pesquisa, as metodologias decoloniais podem proporcionar o incentivo aos pesquisadores e acadêmicos a refletirem sobre suas próprias posições de poder e privilégio, e a considerarem como suas práticas de pesquisa podem reproduzir relações coloniais.

As rupturas e as desobediências ao padrão colonizador sobre o conhecimento, a níveis conceituais e metodológicos, têm aberto caminho para problematizar a lógica da monocultura eurocêntrica. As discussões sobre os questionamentos da lógica monocultura têm levado os sujeitos a transgredir, escapar, renomear e ressignificar o que

está aparentemente posto, bem como desnaturalizar a dimensão da existência de uma superestrutura ou de uma autogestão dos sujeitos que seja alheia aos jogos de poder da sociedade (Castro; Mayorga, 2018).

Como um dos objetivos dessa pesquisa encontra-se voltado a problematizar as práticas de comercialização vivenciadas pelos indígenas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UNIFAP, e não se restringindo somente verificar as descobertas, mas em desenvolver uma reflexão e análise sobre as diferentes *formas de vida* permeadas nessas práticas, penso ser importante, nesse momento, considerar uma abordagem mais reflexiva e crítica na pesquisa. Esse modo de conduzir uma pesquisa visa ir além dos dados superficiais e descobertas imediatas, buscando compreender as complexidades e nuances das práticas comerciais e como elas afetam as diferentes formas de vida dentro das comunidades indígenas.

Os dados para essa pesquisa foram construídos, de forma coletiva entre os participantes da pesquisa e eu, a partir da disciplina *Usos ambientais e qualidade vida*. O componente curricular *Usos ambientais e qualidade* possuía carga horária de 240h, era¹⁰⁶ subdividida em quatro partes: Usos ambientais e qualidade de vida 1, 2, 3 e 4. Abordando respectivamente as temáticas: Ecologia das populações e espécies ameaçadas da região do Amapá e norte do Pará; Sistema de medidas dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará; Etnobotânica das comunidades indígenas do Amapá e norte do Pará; e Matemática financeira dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará, sendo esse último tópico ministrado por mim. Cada um desses subtópicos possuem carga horária de 60h. No quadro 3, a seguir, apresento o ementário da disciplina *Usos ambientais e qualidade de vida*.

Quadro 3 - Ementário da disciplina Usos Ambientais e Qualidade de Vida.

Componente	Ementário
Usos ambientais e	EMENTA: Inter-relações das comunidades indígenas com o meio ambiente. Biodiversidade na região do Amapá e norte do Pará; Ecologia das populações e espécies ameaçadas da região do Amapá e norte do Pará; às mudanças

¹⁰⁶ O PPC do curso passou por uma reformulação no final de 2019, mas entrou em vigência a partir de 2021, só e no momento que ocorreu ainda estava vigente a configuração do componente curricular com carga horária de 240h e subdividido em Usos ambientais e qualidade de vida 1, 2, 3 e 4, após atualização do PPC essa disciplina foi reorganizada em quadro componentes de carga horária de 60h com os respectivos nomes: Gerenciamento Ecológicos Em Terras Indígenas; As Matemáticas Na Educação Escolar Indígena; Etnobotânica Indígena; Matemática Financeira E Sustentabilidade.

qualidade de vida 1	climáticas e a inserção do conhecimento indígena nas agendas de monitoramento globais. Desenvolvimento sustentável nas comunidades indígenas. A indústria da mineração e as comunidades indígenas do Amapá e Norte do Pará. Qualidade ambiental: tratamento de resíduos sólidos e líquidos nas terras indígenas do Amapá e Norte do Pará.
Usos ambientais e qualidade de vida 2	EMENTA: Sistema de medidas dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará. Possibilidades do ensino de física em contextos interculturais. As grandezas físicas dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará. Velocidade, tempo e dinâmica de uma partícula no ensino médio e a educação escolar indígena;
Usos ambientais e qualidade de vida 3	EMENTA: O conceito de etnobotânica. Variação do conhecimento e formas de classificação etnobotânica das comunidades indígenas do Amapá e norte do Pará. Plantas tóxicas, medicinais, plantas alimentícias, e sua utilização pelos povos indígenas da região do Amapá e norte do Pará. Construção e preparação de Herbário em contexto intercultural. A importância da flora e dos inventários florísticos para a dinamização da cultura indígena local.
Usos ambientais e qualidade de vida 4	EMENTA: A matemática financeira das comunidades indígenas do Amapá e Norte do Pará. O comércio dos produtos indígenas. Desenvolvimento sustentável nas comunidades indígenas. Estudo do funcionamento do mercado financeiro considerando as atividades cotidianas.

Fonte: Adaptado das equivalências do PCC, 2019.

A escolha de abordar a quarta parte do componente sobre usos ambientais e qualidade de vida foi motivada por duas razões fundamentais. Em primeiro lugar, minha atuação como docente responsável por ministrar essa seção do componente. Em segundo lugar, a escolha foi impulsionada por questões levantadas pelos estudantes, que expressaram inquietações em relação ao funcionamento das práticas de comercialização entre indígenas e não indígenas.

Os acadêmicos compartilharam observações intrigantes sobre as dinâmicas de troca de produtos, especialmente ao comparar o funcionamento do ambiente urbano com as práticas comunitárias nas aldeias. Eles destacaram que as transações comerciais na cidade ocorrem de forma diferente daquelas que ocorrem nas comunidades indígenas, ressaltando que na cidade é necessário possuir dinheiro para se adquirir qualquer coisa, enquanto na aldeia é possível adquirir um produto sem o dinheiro. Em suas experiências, os acadêmicos ressaltaram as dificuldades na compreensão de conceitos como descontos, juros e lucro, que se revelaram obstáculos significativos para uma comunicação nesse contexto particular. Essas inquietações serviram como estímulo para a escolha desta área de estudo, visando aprofundar a compreensão e contribuir para a resolução dessas questões identificadas.

A proposta de abordar a quarta parte do componente, focalizando a "matemática financeira das comunidades indígenas do Amapá e norte do Pará", foi apresentada aos acadêmicos para que pudéssemos fazer as discussões sobre as colonialidades presentes nesse universo das comercializações. Após um diálogo participativo, os acadêmicos demonstraram concordância unânime com a proposta, evidenciando interesse na temática. Em conjunto, foi deliberado que a melhor abordagem para explorar de maneira eficaz esse conteúdo seria distribuir a carga horária do curso ao longo de 20 encontros, sendo 10 encontros dentro da disciplina e 10 encontros a partir de um curso de extensão, que após o comprimento da carga horária da disciplina daríamos continuidade aos encontros pelo curso de extensão.

O componente (4º parte) teve início dia 23 de setembro de 2021 e terminaria em 28 de outubro, conforme combinado estenderíamos com o curso de extensão até o dia 9 de dezembro de 2021. Importante notar que a construção do rol de tópicos, que foi discutido nos encontros não se limitou apenas à fase inicial do planejamento, e ao contrário disso, muitos deles foram desenvolvidos de forma dinâmica à medida que o curso avançava, sendo constantemente atualizados para refletir as demandas emergentes e as nuances descobertas durante as interações com os acadêmicos.

Essa abordagem flexível e adaptativa visou garantir que o curso não apenas atendesse às expectativas iniciais, mas também evoluísse de acordo com as necessidades e interesses em constante mutação dos temas pelos participantes. Dessa forma, a construção e atualizações contínuas dos temas asseguraram uma experiência de aprendizado mais enriquecedora e alinhada às expectativas do grupo. No Quadro 4, a seguir, destaco os principais temas delineados no planejamento abordados ao longo do curso.

Quadro 4 - Planejamento dos principais temas a serem abordados nos encontros.

Nº	Encontros	Tipo	Tema do encontro
1º	23/09/2021	Síncrono	O comércio; noções de comercialização; como se estabeleceu entre os indígenas; sistema mercantilista; como ocorria as trocas com os antepassados; chegada do português; valor de mercado; Terra para fazer mercado; dinheiro; escambo. (Matemática financeira das comunidades indígenas do Amapá e Norte do Pará.)
2º	27/09/2021	Assíncrono	Atividade 1: Objetos indígenas para o mercado: produção, intercâmbio, comércio e suas transformações. Descrever como ocorre o comércio em suas comunidades? Que produtos são vendidos, comprados?
3º	04/10/2021	Síncrono	O comércio dos produtos indígenas. Relações de troca- Como eram as trocas, como as trocas se estabeleceram; que objetos eram identificados; o que vocês produzem hoje que pode ser trocada. Quais objetos podem ser usados como prática de comércio? Objetos tecnológicos; Precificação, determinar um valor ao produto; valorização dos objetos; Uso coletivo e uso individual; comparação econômica;
4º	07/10/2021	Assíncrono	Atividade 2: Que produtos indígenas podem ser comercializados?
5º	11/10/2021	Síncrono	Comércio dos produtos indígenas Problematização sobre o comércio em suas comunidades indígenas? Que produtos são vendidos, comprados? Como agregar valores às produções indígenas para venda aos não indígenas?
6º	14/10/2021	Assíncrono	Atividade 3: Quais os critérios para precificação dos produtos produzidos nas aldeias?
7º	18/10/2021	Síncrono	Origem do dinheiro, o sistema monetário, Estudo do funcionamento do mercado financeiro considerando as atividades cotidianas.
8º	21/10/2021	Assíncrono	Atividade 4: como eram estabelecidas as práticas de comércio a partir da visão dos (pais, avós, tios) os mais velhos na aldeia?
9º	25/10/2021	Síncrono	Modos de produção; comercialização pela prática; como funcionava o sistema o Comércio nas aldeias? Comercialização de excedentes da produção de produtos (farinha, açaí, caça, pesca)
10ª	28/10/2021	Síncrono	Influência do dinheiro na aldeia.
11º	01/10/2021	Assíncrono	Como funcionava o sistema o Comércio nas aldeias?

12º	04/11/2021	Síncrono	-Como agregar valores aos produtos; como atribuir valores aos produtos comercializados (os que são produzidos e coletados da natureza)
13º	08/11/2021	Síncrono	Precificação: Como determinar um valor aos produtos que vão à venda?
14º	11/11/2021	Síncrono	Práticas de comercialização: -Introdução do dinheiro de fora para dentro; tratar sobre o conceito de lucro e dinheiro; Questões a serem abordadas: Quais os produtos indígenas podem ser comercializados? Palavras que surgiram nos encontros anteriores que precisam ser discutidas: Sustentabilidade (Discutir sobre o uso do termo) e Empreendedorismo.
15º	18/11/2021	Síncrono	Estudo do funcionamento do mercado financeiro considerando as atividades cotidianas.
16º	22/11/2021	Síncrono	Qual a origem dos produtos que podem ser comercializados?
17º	25/11/2021	Síncrono	Desenvolvimento sustentável nas comunidades indígenas.
18º	29/11/2021	Síncrono	Impacto e benefícios das aberturas das estradas e instalação de energia elétrica em algumas aldeias
19º	02/12/2021	Síncrono	Desenvolvimento sustentável nas comunidades indígenas.
20º	09/12/2021	síncrona	-Discutir o entendimento sobre desenvolvimento e sustentabilidade -Povos indígenas e desenvolvimento sustentável na Amazônia, usos tecnologias sustentáveis utilizadas pelos dos indígenas nas construções das casas nos mutirões; e outras práticas Discutir sobre as Terras Indígenas e alternativas de desenvolvimento e desigualmente ocorridas nesse processo

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar da nossa determinação inicial de conduzir os 20 encontros conforme planejado, deparamo-nos com desafios inevitáveis que impactaram a execução do cronograma. Dentre essas adversidades, destacam-se as incompatibilidades de horários decorrentes das atividades agrícolas sazonais, como plantio, capina e colheita nas roças, além das responsabilidades dos acadêmicos na aldeia, com os eventos religiosos e outras demandas comunitárias. Adicionalmente, enfrentamos obstáculos tecnológicos, como a instabilidade na conexão de internet, agravada por um apagão¹⁰⁷ no estado do Amapá.

¹⁰⁷ Sobre o apagão voltarei a abordar mais detalhadamente posteriormente no tópico 4.3.

O componente iniciou conforme planejado no dia 23 de setembro de 2021, com término em 28 de outubro. No entanto, em novembro, quando fomos iniciar a parte do curso de extensão, que seria contínuo ao componente, ocorreu um acidente nas Linhas de Macapá Transmissora de Energia (LMTE). Houve um incêndio na LMTE e provocou um blecaute em 13 dos 16 municípios do Amapá, deixando o estado sem energia elétrica, só sendo parcialmente restabelecida nos primeiros dias de dezembro, com isso a continuidade dos encontros que seria pelo curso de extensão ficou impossibilitada. Frente a esses contratemplos, os acadêmicos expressaram a necessidade de retomar os encontros de forma presencial, na tentativa de superar as limitações impostas pelas circunstâncias. Em resposta a essa solicitação, optamos por reiniciar as atividades nos meses de janeiro, fevereiro e março de 2022 de forma presencial durante aos sábados.

Contudo, nos deparamos com uma nova onda de contaminação por COVID-19 no Brasil, com nova variante, levando ao fechamento das aldeias. Um exemplo ilustrativo dessa realidade foi a aldeia de Kumarumã, que notificou 29 casos positivos para COVID-19 em apenas três dias, segundo informações da Secretaria Municipal de Saúde, então tentamos fazer de forma remota, pelo *Google Meet*. Essa situação crítica novamente inviabilizou a realização dos encontros presenciais, com a possibilidade de retomada sendo considerada apenas para julho de 2022.

Diante desses desafios, que se mostraram particularmente complexos, destacamos a importância da adaptação. Decidimos, de forma facultativa, promover diálogos por meio de um grupo no *WhatsApp* (fazendo vídeo chamadas ou conversas no chat) durante o período de janeiro a junho de 2022 para não perdemos o contato, até nos encontramos presencialmente. Dessa maneira, todos poderiam compartilhar seus comentários e questionamentos acerca de suas reflexões ocorridas no curso. A aceitação unânime desse novo formato ressalta a compreensão e colaboração dos participantes diante das circunstâncias imprevisíveis e desafiadoras na formação de professores indígenas no período pandêmico.

Assim, as reuniões originalmente agendadas para os dias 04, 08, 11; 18, 22, 25, 29 de novembro de 2021 e 02 e 09 de dezembro de 2021 foram reprogramadas ao longo dos meses de março, abril, maio, junho de 2022 (com videoconferência pelo *WhatsApp* ou chat no grupo) e julho de 2022 ocorreu de forma presenciais durante os sábados. No quadro 05 abaixo destaco as novas datas que os encontros ocorreram.

Quadro 05 - Datas atualizadas dos encontros

Nº	Encontros	Nova data	Formato	Tema do encontro
12º	04/11/2021	24/03/2022	Videoconferência	-Como agregar valores aos produtos; como atribuir valores aos produtos comercializados (os que são produzidos e coletados da natureza)
13º	08/11/2021	14/04/2022	Chat WhatsApp	Inserção do Dinheiro nas aldeias; Pontos de comércio
14º	11/11/2021	05/05/2022	Videoconferência	Práticas de comercialização: -Introdução do dinheiro de fora para dentro; tratar sobre o conceito de lucro e dinheiro; Questões a serem abordadas: Quais os produtos indígenas podem ser comercializados? O que pode ser comercializado? Qual a origem dos produtos? Palavras que surgiram nos encontros anteriores que precisam ser discutidas: Sustentabilidade (Discutir sobre o uso do termo) e Empreendedorismo.
15º	18/11/2021	26/05/2022	Chat WhatsApp	Estudo do funcionamento do mercado financeiro considerando as atividades cotidianas.
16º	22/11/2021	09/06/2022	Videoconferência	Tempo de produção e remuneração
17º	25/11/2021	02/07/2022	Presencial	Retomadas dos temas anteriormente discutido.
18º	29/11/2021	09/07/2022	Presencial	Energia elétrica em algumas aldeias e preços dos produtos industrializados
19º	02/12/2021	16/07/2022	Presencial	Práticas de mutirões.
20º	09/12/2021	23/06/2022	Presencial	-Povos indígenas e desenvolvimento sustentável na Amazônia, usos tecnologias sustentáveis utilizadas pelos dos indígenas nas construções das casas nos mutirões; e outras práticas -Impacto e benefícios das aberturas das estradas e instalação de energia elétrica em algumas aldeias; -Discutir sobre as Terras Indígenas e alternativas de desenvolvimento e desigualmente ocorridas nesse processo

Fonte: Elaborado pela autora.

Os diálogos registrados nos encontros na plataforma *Google Meet* e vídeo chamadas foram gravados e, posteriormente, foram transcritos e contribuíram para compreensão mais profunda da maneira pela qual os conhecimentos dos povos indígenas são incorporados e entrelaçados com as discussões da educação matemática e as práticas de comercialização apresentados na disciplina. As práticas de comercialização se diferem em contextos com perspectiva intercultural indígena, e desvincula-se de abordagens eurocêntricas e colonialistas, que observamos nos ambientes não indígenas. O diálogo contínuo com os participantes a partir de uma construção coletiva do conhecimento garantiu que as vozes indígenas fossem ouvidas, respeitadas e incorporadas ao processo de pesquisa.

O enfoque decolonial adotado nesta pesquisa não apenas valoriza os conhecimentos locais, mas também procura identificar e desafiar as estruturas de poder presentes nas práticas educacionais. A prática sociocultural em si ou relação ética que são envolvidas nas ações, demarca a maneira pela qual os indivíduos ou grupos reconhecem a si mesmos como sujeitos de uma ação. Pires (2015) discorre que problematização das práticas culturais não tem a preocupação de correlacionar os saberes nelas mobilizados aos conteúdos curriculares.

Nessa direção, a problematização nas práticas socioculturais que ocorrem em meio a investigação e formação de professores indígenas, tratando sobre as práticas de comercialização assumiu um lugar de possibilidades, de reconhecimento e enfrentamento de questões que levem a novas concepções e intervenções. Ao problematizar essas práticas, a pesquisa buscou ir além da simples descrição ou verificação dos fatos, a problematização opera promovendo uma reflexão crítica e uma análise aprofundada sobre vários aspectos da vida cotidiana e suas relações de poder, os impactos do contexto mais amplo nas práticas de comercialização indígena e a possibilidade de desnaturalização de situações vivenciadas por indígenas e não indígenas.

Em suma, a pesquisa tem como objetivo não apenas identificar e descrever as práticas de comercialização dos indígenas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UNIFAP, mas também desenvolver uma reflexão crítica sobre essas práticas, suas relações com diferentes formas de vida e as questões que as permeiam. Os estudos de Josso (2004) enfatiza a importância das histórias de vida como aparatos metodológicos e formativos. Portanto, esta investigação se encaminhou na direção de tensionamento dos processos de colonização e decolonização que perpassam as práticas de comercialização de indígenas vinculados ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Tais práticas

nos permitiu pensar outros modos e processos formativos em uma perspectiva decolonial para a formação de professores indígenas.

Penso que essa pesquisa assume uma composição de investigação, em que ao mesmo tempo em que está se realizando a pesquisa, também estamos em momento de formação, ocorrendo simultaneamente a pesquisa e a formação, e as rotas tecidas nos diálogos com os estudantes indígenas pode gerar uma pluralidade de sentidos e afetos ao longo do processo. Por meio da problematização foi possível perceber as estratégias desenvolvidas pelos indígenas para fortalecer suas práticas comerciais, promover a autonomia e preservar sua identidade cultural.

Assim, seguimos na lógica de pensar que podemos falar em sociedades plurais que constituem o mundo. Nesta tese, buscou-se problematizar, em uma perspectiva decolonial, as práticas de comercialização entre os povos indígenas, acadêmicos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena com o intuito de contribuir com as mobilizações realizadas pelos povos indígenas em suas autoafirmações como sociedade plural, que possuem modos de vidas diferentes dos demais e merecem ser respeitados e reconhecidos.

4.2 AMBIENTE INVESTIGATIVO E FORMATIVO

A pesquisa surge a partir de minha atuação como professora formadora no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII), na UNIFAP. A atuação como docente, na licenciatura indígena, tem possibilitado refletir sobre meu papel de formadora diante da cultura e dos costumes dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará.

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) foi criado em resposta às reivindicações dos Povos Indígenas do Amapá e do Norte do Pará. Essas comunidades indígenas expressaram a necessidade de formação para professores indígenas que pudessem atender às especificidades culturais e educacionais de suas comunidades (UNIFAP-PPC, 2019).

A proposta para a criação do Curso começou a ser elaborada em 2002, levando em consideração o contexto em que poucas instituições universitárias ofereciam programas educacionais voltados para a formação de professores indígenas. A demanda por um curso que fosse intercultural e respeitasse a diversidade étnica e cultural das comunidades indígenas da região tornou-se uma pauta para a UNIFAP.

Assim, em 2007, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP teve sua primeira turma e foi um marco importante na formação de professores indígenas para

a região. O Curso busca proporcionar uma formação acadêmica, ao mesmo tempo em que tenta, na medida do possível, valorizar e respeitar os conhecimentos tradicionais e a cultura dos povos indígenas. Ao longo dos anos, o Curso tem atuado para fortalecer a educação intercultural e o diálogo entre os saberes tradicionais e científicos. Ele visa trabalhar uma formação aos futuros professores indígenas para atuarem de maneira sensível e eficaz em suas comunidades, promover uma educação que valorize as identidades culturais, a língua materna e as realidades locais dos povos indígenas.

Os estudantes têm a oportunidade de compartilhar e valorizar suas línguas, tradições e conhecimentos, enriquecendo o ambiente educacional e fortalecendo a identidade cultural de cada grupo étnico. O CLII da UNIFAP acolhe uma diversidade cultural significativa, representada por diferentes etnias e famílias linguísticas. Os acadêmicos matriculados no curso pertencem às seguintes etnias: Aparai, Galibi Ka'lina, Galibi Marworno, Palikur, Karipuna, Tiriyó, Wajãpi, Wayana e Katxuyana. Cada povo traz consigo suas próprias línguas, religiosidades, pinturas corporais, artefatos e trajetórias históricas.

A diversidade linguística é marcada por três principais famílias linguísticas entre os povos indígenas da região. A primeira é a família Karib, que engloba as línguas faladas pelos povos Aparai, Wayana, Tiriyó e Katxuyana. A segunda é a família Arawak-Palikur, à qual pertence a língua Palikur. A terceira é a família Tupi-Guarani, que abrange a língua Wajãpi. Além dessas, também é mencionada a presença de uma língua crioula baseada no francês, chamada Kheuól, falada pelos Karipuna e pelos Galibi-Marworno (Campetela *et al*, 2017). A diversidade linguística e cultural entre os acadêmicos do Curso revela a riqueza de conhecimentos existentes entre os povos e contribui, na medida do possível, para a formação de uma educação diferenciada, intercultural e significativa.

O curso tem em seus princípios promover o respeito, a valorização e a preservação das diversidades culturais presentes entre os povos indígenas da região. Alguns estudantes têm o português como primeira língua, outros são falantes de mais de uma língua indígena, além do português. O CLII desempenha um papel importante na formação para os professores indígenas que podem contribuir para a valorização e preservação dessas culturas dentro de seus contextos territoriais específicos.

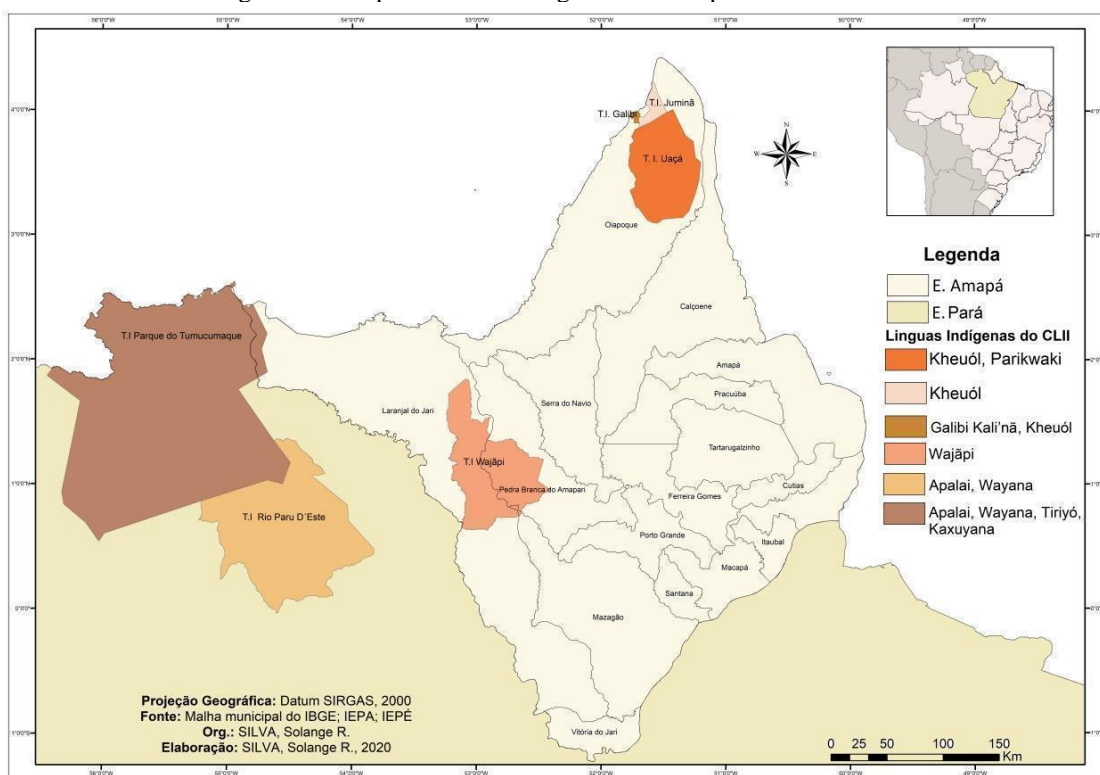
As etnias, atendidas pelo Curso, estão distribuídas em diferentes Terras Indígenas no estado do Amapá e uma faixa que fica ao extremo norte do Pará. Essas Terras Indígenas são áreas demarcadas e destinadas à ocupação e preservação das comunidades indígenas.

Entre os povos mencionados, temos as seguintes Terras Indígenas (TI) no Amapá:

(1) Terra Indígena Uaçá: Localizada ao norte do estado do Amapá, e, é ocupada principalmente pelos povos Aparai e Wayana. Essa terra indígena abrange uma extensa área de floresta e é caracterizada pela diversidade cultural e ambiental; (2) Terra Indígena Juminã: Também situada ao norte do estado do Amapá, abrange principalmente a etnia Galibi Marworno. Os indígenas dessa terra possuem uma rica cultura e tradições ligadas à pesca, caça e coleta de alimentos; (3) Terra Indígena Galibi: Localizada ao norte do estado do Amapá, é ocupada principalmente pelo povo Galibi Ka'ína. Essa terra indígena faz fronteira com a Guiana Francesa e é caracterizada pela preservação da cultura indígena e pela relação estreita com os recursos naturais da região.

Além dessas, também temos a Terra Indígena Wajãpi, que abriga o povo Wajãpi. Essa terra indígena está localizada na região centro-norte do estado do Amapá e é conhecida por sua biodiversidade e pela preservação da cultura indígena. A distribuição geográfica das Terras Indígenas no Amapá reflete a presença histórica e atual das comunidades indígenas na região, bem como sua conexão com o ambiente natural e suas práticas tradicionais. Na figura 07 a seguir pode ser observados as TI distribuídas no Mapa

Imagem 19 - Mapa das terras indígenas do Amapá e norte do Pará.



Fonte: Elaborado por Silva (2020).

A TI do *Wajãpi* está localizada mais ao noroeste do Estado. Os povos indígenas pertencentes à Região localizada no norte do Pará pertencem a TI do Parque Nacional Montanhas *Tumucumaque*.

A forma de ingresso no Curso se dá pelo Processo Seletivo Indígena (PSI), específico e diferenciado, realizado pela UNIFAP para atender aos 09 povos indígenas. O processo seletivo indígena para ingresso na UNIFAP, no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, pode variar de acordo com as políticas e procedimentos adotados pela própria universidade. No entanto, em geral, o processo seletivo busca garantir a inclusão e o acesso de estudantes indígenas, levando em consideração suas especificidades culturais e educacionais. A seleção ocorre a cada dois anos a partir do edital de processo seletivo, organizado por uma comissão de docentes do curso e representantes indígenas indicados pelas lideranças indígenas.

A distribuição de vagas dá-se pelas etnias, e o quantitativo é fruto dos acordos entre os povos indígenas realizados durante as assembleias promovidas pelos caciques e representantes. Vale ressaltar que em algumas aldeias a seleção já inicia pelo cacique, em que este indica entre os membros da aldeia quem são os que devem se inscrever, porém isso é fruto da dinâmica social de organização de cada comunidade. A UNIFAP pode estabelecer critérios e modalidades específicas para o ingresso de estudantes indígenas, levando em consideração a diversidade étnica, linguística e cultural das comunidades indígenas da região. Esses critérios, geralmente, são definidos em diálogo com as lideranças indígenas e organizações representativas das comunidades.

A UNIFAP busca estabelecer um processo seletivo adequado às necessidades dos estudantes indígenas, respeitando e valorizando seus conhecimentos, culturas e experiências, aceitando que algumas etapas na seleção (como prova dissertativa ou memorial) sejam realizadas na língua materna. Os ingressantes possuem a opção de realizar a seleção em sua língua materna ou em português, conforme a escolha do candidato (PPC, 2019). No quadro 06, a seguir, apresentamos a distribuição das vagas por etnia que ocorreu na última seleção, em 2022.

Quadro 06 - Distribuição das vagas por etnias.

DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS POR ETNIAS	
ETNIA	VAGAS
Galibi Marworno	20

Karipuna	20
Palikur	15
Wajãpi	11
Aparai	03
Wayana	03
Tiriyó	03
Kaxuyana	03
Galibi Kalinã	02
TOTAL	80

Fonte: Informações retiradas do último edital, 2023.

A seleção ocorre, geralmente, em duas etapas, sendo a primeira por meio de uma prova dissertativa (ou memorial) e a segunda por meio de entrevistas por uma banca avaliadora composta por um docente da UNIFAP e um docente indígena. Na UNIFAP, a Licenciatura Intercultural Indígena possui duração de 08 semestres, distribuídos em disciplinas denominadas do *Núcleo comum* (que ocorrem nos 04 primeiros períodos) e as disciplinas das *áreas específicas* (que ocorrem nos quatro últimos semestres). Ao final do curso, o graduado receberá o diploma em Licenciatura Intercultural Indígena, com habilitação em Linguagens e Códigos; ou Ciências Humanas, ou Ciências Exatas; e Ciências da Natureza, conforme a escolha que deve ser realizada ao final do quarto semestre.

O quadro docente atual, nesse ano 2023, do Curso conta com 15 professores efetivos, sendo 02 professores responsáveis por ministrar disciplinas ofertadas no Núcleo comum; 04 professores na área de Linguagens e Códigos; 05 professores nas Ciências Humanas; e 04 professores atuando diretamente na área de Ciências Exatas e da Natureza.

O Curso ocorre no *campus Binacional do Oiapoque*, em etapas presenciais no período intervalar/modular, isto é, no período de janeiro, fevereiro e março, correspondendo ao primeiro semestre, e o período de julho e agosto, correspondendo ao segundo semestre do ano letivo. Até o início de 2021, tínhamos 185 alunos ativos, com um total de 171 indígenas já formados. O Quadro 07 abaixo apresenta um panorama da situação dos alunos ingressantes do curso, mostrando o quantitativo de ingressantes, os

egressos, alunos que ainda estão ativos no sistema e o número de alunos que, por algum motivo, desistiram do curso.

Quadro 07 - Dados referentes aos ingressantes no Curso, levantamento realizado durante o período de 2018 a 2020.

Panorama dos ingressantes no curso de licenciatura intercultural indígena.													
Status	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Ingressos	30	30	25	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Egressos	29	27	23	23	21	20	26	02	00	00	00	00	29
Ativos	01	03	02	07	07	10	14	25	29	30	27	30	01
Evasão	00	00	00	00	02	00	01	03	01	00	03	00	00

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Observa-se que a evasão dos alunos é relativamente baixa, sendo apenas 10 de um total de 360 ingressantes. No ano de 2016, não houve o processo seletivo especial, visto que as Universidades Federais estavam em greve. Outro detalhe importante a ser observado é que ainda há alunos das primeiras turmas que estão ativos, isso se dá devido a um regulamento que constava no PPC de 2005, em que não previa o desligamento dos alunos indígenas, alegando a dificuldade de acesso à universidade pública. Porém, o PPC de 2019 já prevê o desligamento após o décimo sexto semestre.

Com objetivos de pensar coletivamente uma educação escolar indígena, que contemple a diversidade e diferenças que ocorre nos grupos culturais que compõe a Licenciatura Indígena na UNIFAP e buscando contribuir com o fortalecimento e valorização da cultura dos povos indígenas da região do Amapá e Norte do Pará, tem me provocado a pensar na necessidade de *problematizar* os processos de colonialidade e decolonização de práticas de comercialização de indígenas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Unifap- Campus Oiapoque, a partir de uma disciplina chamada *Matemática Financeira e Sustentabilidade*, geralmente ministrada por mim.

Nessa construção de pensar a problematização de práticas de comercialização esta pesquisa possui dez colaboradores, sendo um da etnia Tiriyo, três karipunas, quatro Galibi Marworno, um Wajãpi e um Galibi-Kali'na. Ciente que de que não conseguirei apresentar as peculiaridades e particularidades dos acadêmicos optei por destacar em linhas gerais alguns detalhes do perfil identitário e acadêmico-profissional que julguei mais

importantes, que foram construídos a partir da literatura disponível e por fontes orais dos próprios participantes.

4.3 O CENÁRIO PANDÊMICO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A PESQUISA

O Ministério da saúde, em março de 2020, declarou a transmissão do vírus de forma comunitária em todo o território nacional. Em abril de 2020, a Fundação Oswaldo Cruz- FIOCRUZ (2020) alertou sobre a vulnerabilidade e os riscos de espalhamento da COVID-19 entre as populações indígenas brasileiras e revelou, naquele momento, que cerca de um terço da população indígena reside em municípios considerados de alto risco de contaminação pelo vírus e, portanto, isso poderia acarretar um aumento significativo de contaminação pela covid-19 nas populações indígenas. Aqui no Brasil, o primeiro caso oficial de óbito por COVID-19, entre indígenas, foi registrado em 5 de junho de 2020, um adolescente indígena Yanomami de 15 anos, residente em Roraima, que não apresentava histórico prévio de doenças ou comorbidades conhecidas (Palamim, *et al*, 2020).

Araújo (2021) relata que a pandemia em comunidades indígenas foi muito preocupante, pois, essas populações já enfrentavam desafios significativos em termos de acesso à saúde, educação, infraestrutura e direitos, antes mesmo da pandemia, e a crise da COVID-19 só agravou essa situação. A pandemia do novo coronavírus nos provocou muitas reflexões e a possibilidade de trazer vários temas e questões que nos fizeram a repensar atitudes, fatos e modos de vida que estamos vivendo.

O período que atravessamos durante a pandemia foi marcado por incertezas (Silva, 2020) tanto do ponto de vista individual, quanto coletivo, provocando-nos sensações de angústia, dor, tristeza, ansiedade, impotência, entre outros. Levando a boa parte da população mundial a repensar conceitos sobre o modo de agir diante da maior crise sanitária que atravessamos. Em meio a essas explosões de acontecimentos e fatos, entre eles o isolamento físico, somos convidados a nos reinventar; desenvolver sensibilidades; conectamo-nos ao sagrado; e repensar nossas formas de vida.

Nesse aspecto, Krenak (2020) nos diz que o mundo, durante a pandemia, estava em suspensão e que estávamos vivendo um momento de recolhimento e silêncio, segundo o autor a experiência do isolamento social, para enfrentar o Novo Coronavírus, poderia trazer lições valiosas à humanidade. Nas palavras de uma acadêmica do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP, do povo Palikur, compartilhada em uma

rede social, em julho de 2020, manifestou um pouco do sentimento vivido pelos povos indígenas do Amapá e norte do Pará:

É difícil descrever neste relato a angústia e o medo que senti no momento que a Covid-19 chegou à minha aldeia, principalmente na minha família. O que senti ao ver as pessoas que amo sofrer com essa doença é algo inexplicável, só digo que, naquele momento, me senti tão incompetente diante do sofrimento que minha família estava passando. (Relato de Lenise Felício Batista, do povo Palikur).

A crise pandêmica vivida por todos nos alerta sobre a importância da solidariedade e do cuidado com os mais vulneráveis, e a forma de enfrentar essa crise exigiu cooperação e empatia entre as pessoas. Krenak (2020) expressa que se a tragédia da pandemia servir para alguma coisa, então é possível que ela deva mostrar quem nós somos e afirma que não sairíamos “dessa experiência da mesma maneira que entramos.” Esse momento de repensar nossas formas de vida inclui também repensar a forma de executar nossa atuação e modo de fazer pesquisa. Assim, como continuar a pesquisa? Vai ter pesquisa? Vamos ficar vivos? Alguém da minha família vai morrer? Como estão as comunidades indígenas? Vou conseguir executar essa pesquisa? Como vou executar essa pesquisa?

Tentarei responder o como executar essa pesquisa criando um percurso metodológico, levando em consideração o cenário pandêmico pelo qual passamos. Primeiro, considerando que o Ministério da Educação (MEC) determinou, por meio da portaria nº 343 de 17 de março de 2020, o fechamento das IES (Instituições Educação Superior), posteriormente a partir da portaria¹⁰⁸ nº 544 de 16 de junho de 2020 que autoriza a substituição de aulas presenciais, nas instituições de ensino, por aulas remotas, síncronas e/ou assíncronas, em plataformas digitais, no tempo que perdurar a pandemia do coronavírus- COVID-19 e terceiro considerando a diversidade enfrentada no estado do Amapá, região Norte do País, em que tudo parou: a pesquisa, as aulas, a vida, metaforicamente o tempo, tendo como único desejo se proteger e proteger os seus familiares de serem acometidos pelo vírus.

Gostaria de dividir com o leitor, alguns desafios vivenciados no período pandêmico em que todos¹⁰⁹ estavam com uma única preocupação que era sobreviver e eu, além disso, construir uma tese com os indígenas. Apesar da orientação indicada pelo

¹⁰⁸ No seu art. 1º caráter excepcional autoriza a substituição das disciplinas presenciais, por aulas remotas que utilizem tecnologias digitais e de comunicação seguindo limites da legislação em vigor (BRASIL, 2020).

¹⁰⁹ Exceto os negacionistas

Ministério da Educação quanto ao retorno das aulas de forma remota, para os estudantes indígenas do curso de licenciatura intercultural essa situação era inviável, pois os acadêmicos do Curso são, em sua maioria, aldeados, sem energia elétrica, sem internet, sem comunicação com a cidade, pois as lideranças solicitaram que não saíssem de seus territórios, com vistas a protegerem-se.

As atividades acadêmicas de forma remota, na licenciatura intercultural indígena na UNIFAP, ficaram paradas de março de 2020 a junho de 2021. Ressalto que, meu colegiado de curso, havia cumprido o semestre 2020.1 presencialmente antes da pandemia, e em teoria estávamos há um semestre à frente dos outros cursos, pois as aulas do Curso ocorrem de forma modular. Em 03 de novembro de 2020, a UNIFAP prevê a retomada do calendário letivo, com aulas on-line, finalizando o semestre em 16 de janeiro de 2021.

Os campi Marco Zero, Santana e Mazagão da UNIFAP, iniciaram as aulas de acordo com o semestre proposto pela reitoria, apenas o Campus de Oiapoque não conseguiu iniciar junto com os demais campi. A cidade de Oiapoque é localizada no extremo norte do Brasil, na fronteira com a Guiana Francesa considerada uma região geograficamente isolada, a infraestrutura de telecomunicações apresenta desafios significativos na disponibilidade e qualidade da internet, muitas vezes dependem exclusivamente da infraestrutura de redes locais, do investimento em tecnologia e das políticas governamentais relacionadas à expansão da conectividade ainda é restrito na cidade.

Além da limitação na internet, é importante ressaltar que enquanto muitas regiões do Brasil experimentavam a diminuição dos casos positivos para a COVID-19, o Oiapoque enfrentava um cenário diferente, caracterizado pelo aumento expressivo das infecções. A situação epidemiológica no Oiapoque ocorreu de forma distinta em relação a outras cidades fora e dentro do estado, enquanto outras localidades começavam a vislumbrar a esperança de uma redução significativa nos índices de contaminação, Oiapoque apresentava os seus mais altos índices de contaminação. Quando baixou os índices de casos positivos flexibilizando a circulação na cidade, houve o aumento dos casos nas aldeias, pois os indígenas que por hora estavam em suas comunidades, começaram a circular pela cidade e de alguma forma o vírus chegou às aldeias.

Quando os cursos do Campus do Oiapoque iniciaram as atividades remotas, no final de fevereiro de 2021, o curso de Licenciatura intercultural indígena, não iniciou as aulas junto com os demais cursos do campus, primeiro por ter cumprido o semestre de

2020.1 e segundo dada a dificuldade de acesso à internet pelos estudantes indígenas. Enquanto os demais cursos da UNIFAP estavam passando pela experiência de cumprirem o primeiro semestre de forma totalmente remota, o meu colegiado estava nas tratativas de organização junto aos órgãos competentes e lideranças indígenas para a garantia do ensino remoto aos estudantes indígenas e assim acompanhar o semestre de acordo com o calendário da UNIFAP.

No contexto da minha tese, a intenção inicial era analisar as práticas formativas curriculares do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, explorando como os estudos sobre decolonialidade influenciaram a formação de professores indígenas. Além disso, buscava compreender de que maneira os discursos tanto dos próprios indígenas quanto dos professores formadores exerciam impacto nessa formação. Contudo, à medida que aprofundei minhas leituras sobre decolonialidade, percebi que a pesquisa poderia se tornar uma avaliação subjetiva sobre se essas práticas eram ou não verdadeiramente decoloniais.

À medida que aprofundava minhas leituras e me dedicava à desconstrução de pensamentos, especialmente diante do contexto de paralisação das aulas presenciais provocada pela pandemia, e após dialogar com estudantes indígenas através das redes sociais sobre as dificuldades enfrentadas por eles nesse período, notadamente em relação à escassez de alimentos na cesta básica nas aldeias, ao expressivo aumento nos preços dos produtos e à falta de recursos financeiros decorrente da impossibilidade de comercializarem sua farinha, açaí e frutas, a pesquisa se desdobrou para investigar as práticas socioculturais na comercialização de produtos, desafiando e tensionando a persistência da colonialidade, sobretudo no âmbito do entendimento das práticas de comercialização entre os povos indígenas.

Com essas afetações sobre as práticas de comercialização entre os povos indígenas do Amapá, coincidentemente, após uma série de negociação, realizada nas aldeias, entre as lideranças indígenas e o poder público foi possível a liberação de combustível (*diesel*) para ligar os motores (geradores de energia) da aldeia e assim pudéssemos (colegiado de curso) estabelecer comunicação com os acadêmicos, a partir de horários estabelecidos pela comunidade para iniciar a discussão do retorno às aulas de forma remota. O colegiado conseguiu organizar o semestre remoto (2020.2) do CLII, e ofertamos as disciplinas em junho de 2021, seguindo o calendário acadêmico remoto da UNIFAP. O CLII, iniciou no segundo semestre de 2021 (mês de junho) às aulas remotas.

Em junho de 2021, iniciamos as aulas de forma remota, sendo responsável pelo componente curricular "Educação Intercultural: Processo de Ensinar e Aprender". Nesta primeira experiência remota, destaco os desafios enfrentados, como a instabilidade na conexão de internet com as aldeias. Foi evidente a necessidade constante de inovações para aprimorar as práticas educacionais on-line. Além disso, um obstáculo notável foi a falta de acesso a dispositivos eletrônicos adequados, como computadores ou tablets, por parte de muitos alunos. Muitos estudantes, que residem na mesma aldeia, precisavam compartilhar o mesmo aparelho de celular para acompanhar as aulas. Essa realidade ressalta a importância de buscar soluções inclusivas e acessíveis para garantir que todos os alunos possam participar do processo de aprendizagem remota.

Após essa primeira experiência, o colegiado se reuniu e avaliou que não conseguimos entrar em contato com a maioria dos acadêmicos, resultando em turmas com menos da metade dos alunos ativos. Diante dessa situação, o colegiado deliberou por não dar continuidade ao semestre seguinte (remoto), programado para iniciar em setembro de 2021. No entanto, a Pró-Reitoria de Graduação da UNIFAP convocou o colegiado para uma reunião e afirmou que era necessário prosseguir com o ensino remoto, mesmo que atendendo apenas aos alunos que conseguiam se conectar. Isso se dava pela exigência de comprovação da carga horária de atividades realizadas, uma vez que somos servidores públicos federais.

Dada a exigências de retomada pelos órgãos administrativos superiores, e a necessidade de continuação da elaboração desta tese, me prontifiquei a ministrar uma parte da disciplina *Usos ambientais e qualidade de vida*, esse componente apresentava uma carga horária de 240h, e era dividido em 4 partes de 60h. Eu iria dividir com dois colegas de área das ciências exatas. Montamos um planejamento para ser abordado nas aulas remotas, e eu ficaria responsável pela parte da disciplina que abordaria as discussões de matemática financeira para os povos indígenas do Amapá e Norte do Pará.

Já em reunião de planejamento, meus colegas comentaram que seria interessante abordar na parte de matemática financeira alguns elementos sobre leituras de dados bancários, identificação de moedas¹¹⁰ e leitura de extratos de conta, a justificativa de meus colegas no planejamento se dava porque muitos alunos ao receberem seus auxílio-PROLIND ou Bolsa Permanência, pois era comum vir a coordenação perguntar por que

¹¹⁰ Em Oiapoque circula tanto o euro quanto o real, e são feitas as conversões de euro para real, sem seguir o que está no câmbio, alguns estabelecimentos recebem o pagamento em euro.

não receberam o valor integral de suas bolsas, ao olhar os extratos bancários havia algum serviço que fora contratado no cartão ou dívidas proveniente de cheque especial, desconto de cartão de crédito, entre outros.

Diante desse cenário, vislumbrei a oportunidade de tentar iniciar, com os alunos, em uma conversa sobre a viabilidade de conduzir o trabalho de pesquisa de tese a partir da abordagem dessa disciplina e dos desdobramentos que ela poderia suscitar. Observava que as práticas socioculturais no âmbito do Curso de Licenciatura Intercultural, em virtude de suas potencialidades e da abordagem problematizadora de diversas questões inerentes a essas práticas, se apresentavam como um ponto de grande relevância para ser debatido na tese.

Contudo, iniciado as aulas remotas desse componente, o estado do Amapá sofreu o apagão no segundo semestre de 2021, considerado um dos maiores blecautes do país nos últimos tempos, a capital do Estado e 13 municípios ficaram 22 dias sem elétrica, algumas cidades do Estado faziam rodízio dos dias e horários que teriam energia, o que acarretou a paralisação das aulas novamente, em algumas cidades do estado a energia elétrica só foi restabelecida após 45 dias do ocorrido. O blecaute foi seguido de escassez de alimentos e água.

Nesse período, eu estava em Bragança-PA, minha cidade natal, cheguei dia 15 de março de 2020, logo após a etapa presencial e onde permaneci por todo o período pandêmico, e o único contato que consegui fazer com os alunos e professores do curso, que estavam no Amapá, foi através de mensagem de texto ou de voz via aplicativos de mensagens e redes sociais. Com isso as aulas remotas foram suspensas mais uma vez, agora devido a emergência e calamidade pública que vivia o estado do Amapá.

Quando se restabeleceu a energia elétrica no Estado do Amapá, a UNIFAP estava aos olhos da instituição, atrasados na execução das aulas e houve certa cobrança para que acelerássemos os conteúdos para finalização do semestre remoto de modo a não ultrapassar próximo. O acesso à internet pelos acadêmicos continuava impossibilitado, pois muitos motores (geradores de energia) das aldeias haviam sido danificados devido ao excesso de uso.

No início de setembro, dia 03/09, de 2021, vi-me obrigada a afastar-me de minhas atividades acadêmicas devido a um atestado médico (15 dias), decorrente de um doloroso episódio de aborto espontâneo. Minha trajetória já havia sido marcada por uma gestação iniciada em julho do mesmo ano, a qual, infelizmente, não progrediu devido à presença de miomas. Enfrentando não apenas os desafios emocionais inerentes ao período

pandêmico, mas também lidando com a complexidade do luto e da perda gestacional, consegui, com apoio, dar continuidade à oferta do Curso.

Nesse contexto, destaco a importância da minha rede de apoio, que desempenhou um papel fundamental em meu processo de superação. Recebi encorajamento significativo por parte da minha orientadora, cujo constante suporte foi uma âncora valiosa diante das adversidades. Sua presença ativa, acompanhando de perto os embargos que enfrentei, permitiu que, juntos, planejássemos e implementássemos adaptações necessárias para que eu pudesse prosseguir com a pesquisa. Essa jornada desafiadora, marcada por perdas e obstáculos, foi transformada em uma oportunidade fortalecimento pessoal.

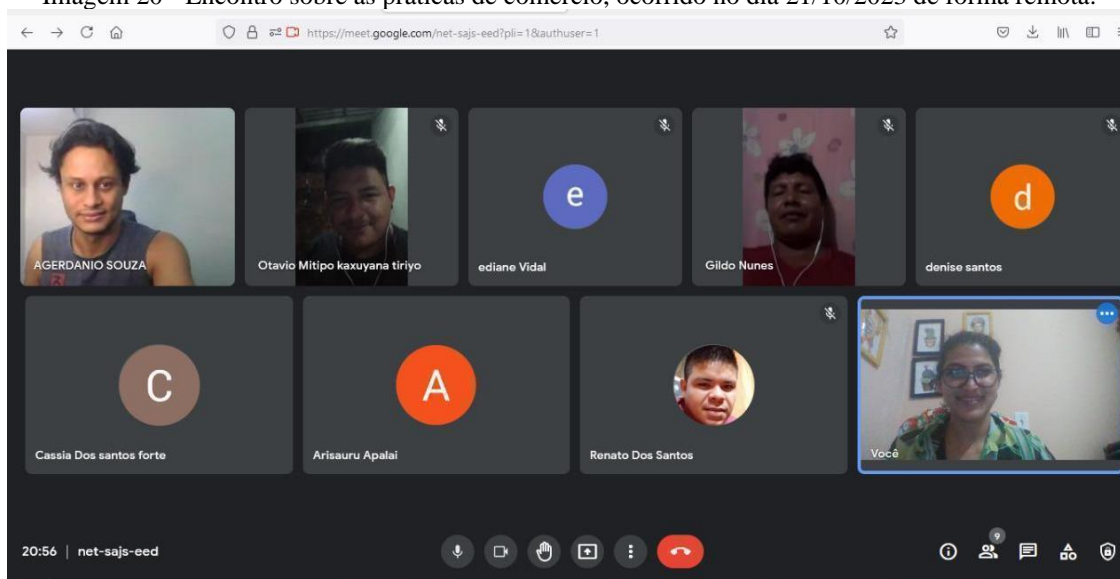
Mesmo com todo o contexto pandêmico e a urgência de repensar o ensino, adotando abordagens mais flexíveis e inclusivas, que considerem a realidade e as necessidades dos estudantes nessa crise sanitária e socioeconômica vivida as instituições de ensino, em sua maioria, não abandonou o formato de ensino pautado por conteúdos disciplinares. Como podemos observar a mudança para modelos de ensino mais problematizadores e decoloniais enfrenta obstáculos institucionais, culturais e estruturais que podem dificultar sua adoção ampla.

Decolonizar a forma como trabalhamos o ensino passou a ser um desafio, considerando que mesmo com a pandemia, com pessoas em risco de morte eminente a universidade, o sistema, a estrutura não abandonam o modelo disciplinar de ensino. A mudança para uma educação mais problematizadora e decolonial requer uma abordagem sistêmica e um esforço conjunto de educadores, estudantes e comunidades acadêmicas. É fundamental repensar a estrutura curricular, promover a diversidade de perspectivas e conhecimentos e estimular uma educação mais centrada no estudante e em seus contextos reais. A pandemia poderia servir como uma oportunidade para transformações significativas na educação, e exercitar a desconstrução de estruturas de poder e conhecimento que perpetuam relações de dominação e opressão.

Repensar os currículos, as metodologias e as práticas pedagógicas, a fim de incluir perspectivas e conhecimentos marginalizados e valorizar a diversidade cultural e epistemológica, tornou-se o desafio para mim, pois em minha experiência no ensino remoto fica que nem todos os estudantes têm acesso igualitário a recursos tecnológicos, como dispositivos e internet, o que dificulta a implementação de metodologias mais interativas e práticas.

5 As vozes dos participantes da pesquisa

Imagem 20 - Encontro sobre as práticas de comércio, ocorrido no dia 21/10/2023 de forma remota.



Fonte: Arquivo pessoal.

5.1 PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DE COMERCIALIZAÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA NO AMAPÁ

A nossa sociedade apresenta diferentes tessituras sobre a história, sobre a construção do pensamento, do conhecimento, do saber, do ser, do fazer, do existir. Cada cultura, grupo social e indivíduo têm sua própria narrativa histórica e forma de construir pensamentos, opiniões, ideias. Krenak (2020) afirma que estamos sendo desafiados por uma espécie de erosão da vida e explica que somos atravessados pela modernidade, pela ciência e por atualizações constantes de novas tecnologias que consumimos e somos consumidos por elas. Essas diferentes perspectivas podem resultar em conflitos e incompreensões quando diferentes versões da história colidem.

Às vezes, traçamos um caminhar por fios que nos conduzem a inviabilizar as demais formas de conhecer e de aceitar as múltiplas formas de conhecimento, de práticas, de agir, de manifestar-se, entre outras ações. Quijano (2005, p.110) nos fala que “todas as experiências, históricas, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global”, o autor alerta que há a tentativa de controle da subjetividade, da cultura e, em especial, do conhecimento e da produção do conhecimento.

A diferente forma de ver outras realidades, fora de uma visão dominante pré-estabelecida, pode representar a emergência sobre a valorização de práticas socioculturais

em que permitam pensar sobre o lugar de fala (que ora vem sendo suprimido) e a insurgência contra o apagamento de outros conhecimentos e culturas. Desse modo, a diversidade sociocultural presente entre os povos indígenas apresenta características próprias do ponto de vista de seus costumes, crenças, valores, cosmologia, interpretações sobre o mundo e seu entorno. Estes traços levam-nos a entender diferentes dinâmicas por meio das práticas socioculturais que, via de regra, são repassadas pela oralidade.

A oralidade, por meio de suas narrativas, tem papel fundamental na compreensão de saberes, no desenvolvimento histórico e cultural desses povos. Farias (2010) relata que para os povos indígenas a noção de pessoa está associada com a construção cultural do corpo e com a sua ornamentação, que se apresentam enquanto veículos privilegiados para expressar o campo simbólico. A oralidade, portanto, antecede a invenção da escrita e desempenhou um papel crucial nas sociedades humanas, permitindo que informações fossem compartilhadas, histórias fossem transmitidas de geração em geração, conhecimentos fossem ensinados e diferentes manifestações de culturas fossem reproduzidas e perpetuadas. A oralidade é muito importante, especialmente em culturas onde as tradições orais continuam a desempenhar um papel significativo na preservação de sua história e da cultura.

A indígena e escritora Márcia Kambeba (2018, p.39) enfatiza que “os povos transmitiam seus conhecimentos pela oralidade e pelos desenhos que faziam nas pedras e em seus artefatos como vasilhas feitas de cerâmicas, potes, etc.”. A autora explica que a prática da oralidade não se cristalizou no tempo, afirma que está impregnada de simbologias e referências coletadas durante anos de convivência com os mais velhos, tidos como sábios e guardiões de saberes e repassados aos seus, pela oralidade, como parte integrante da cultura em movimento.

Jacques Derrida, um influente filósofo francês do século XX, discutiu extensivamente a relação entre fala e escrita em sua obra. Uma das suas ideias mais conhecidas é a noção de "diferença" entre fala e escrita, que ele explorou em seu trabalho *A Farmácia de Platão* e em outros textos, Carolina Tamayo (2022), no parecer de qualificação desse texto nos diz que:

A oposição entre fala e escrita é explorada em livro que Derrida publicou em 1969, com o título de *A Farmácia de Platão*. O texto parte de um diálogo do filósofo grego, no qual conversam Sócrates e Fedro. O texto leva o nome deste último e nele, entre outros, são discutidos os méritos da retórica e da filosofia. Tem-se a impressão de que Sócrates convence seu interlocutor de que a fala é superior à escrita. Aquela seria representada pela ideia de *farmákon*, palavra

grega que nos revela farmácia, sentido ambíguo que nos remete tanto à cura como ao veneno. As palavras salvam, mas também matam. (Parecer de Carolina Tamayo – Texto de qualificação de doutorado, 21/09/2022).

Derrida (1969) afirma que há a diferença entre o que se pretende dizer e o que é efetivamente dito, o autor argumenta que a tradição filosófica, em geral, favoreceu a fala em detrimento da escrita, considerando a fala como mais autêntica, imediata e transparente em relação ao pensamento. A escrita, por outro lado, foi frequentemente vista como uma mera representação ou cópia da fala, e assim sendo, ela era considerada secundária e menos confiável. O filósofo contesta essa hierarquia ao introduzir o conceito de "diferença", explicando que a escrita não é meramente uma cópia da fala, mas sim uma forma de diferença e que não é capaz de transmitir o significado de maneira direta e imediata como a fala pretende fazer.

Além disso, Derrida (1969) desafia a ideia de presença imediata na fala. Ele argumenta que a fala também é composta de elementos como diferenças temporais entre a intenção do falante, a produção dos sons e a compreensão pelo ouvinte. Márcia Kambeba (2018) reitera que:

a escrita assim como o canto, tem peso ancestral. Diferencia-se de outras literaturas por carregar um povo, história de vida, identidade, espiritualidade. Essa palavra está impregnada de simbologias e referências coletadas durante anos de convivência com os mais velhos, tidos como sábios e guardiões de saberes e repassados aos seus pela oralidade. Não quero dizer aqui que a prática da oralidade tenha se cristalizado no tempo. Essa prática ainda é usada, pois é parte integrante da cultura em movimento. À noite o indígena sonha com o que vai ser escrito ou com a música a ser cantada com os guerreiros da aldeia. Acredita-se que quem escreve recebe influências de espíritos ancestrais, dos encantados, por isso a literatura dos povos da floresta é percebida com um valor material e imaterial (Kambeba, 2018, p. 40).

A escrita oferece uma oportunidade de análise e reflexão profunda, uma vez que está disponível para ser revisitada e examinada quantas vezes forem necessárias. Derrida (1969) problematiza a relação entre fala e escrita, questionando a ideia de que a fala é mais autêntica e imediata do que a escrita. Ele destaca a natureza complexa de ambas as formas de comunicação, sugerindo que a escrita não é meramente uma cópia da fala, mas sim uma forma de diferença que merece ser explorada e valorizada.

O Escritor indígena da etnia *Macuxi*, Ely Ribeiro de Souza (2018), nos provoca alguns questionamentos:

sobre a função da escrita em contextos cuja transmissão de conhecimentos é realizada através da oralidade. Pode a escrita suprimir ou até extinguir a língua tradicional? Qual a função social e política da escrita na afirmação e na manutenção das línguas tradicionais? Como ela pode deixar de ser um

instrumento de colonização e de integração para ser um espaço de debates e de troca de conhecimentos e de aprendizagens que favoreçam a língua e a cultura indígena como um todo? (Souza, 2018, p.61).

A escrita historicamente representou uma forma de poder devido à sua capacidade de influenciar opiniões, administrar sociedades e estabelecer conexões entre diferentes grupos. Quem detinha a habilidade de escrever tinha um meio poderoso de moldar a cultura, a política e a sociedade em geral. Conforme afirma Tamayo (2022):

Concordante com Roberto Reis (1992, p. 67) que afirma que “a escrita sempre foi uma forma de poder”. Os escribas sempre estiveram a serviço do poder, assim como, nas sociedades pós-industriais, os meios de comunicação de massa, desempenharam e desempenham papel fundamental na dominação social. A escrita utilizada por essas e outras instituições, é articulada em uma determinada cultura, ou seja, é produzida em determinadas condições históricas e ideológicas. As sociedades que têm escrita usaram e abusaram do alfabeto como forma de subjugar as culturas ‘ágrafas’ e esta foi uma das maneiras como, por exemplo, os europeus colonizaram os povos do chamado Terceiro Mundo. Segundo Jacques Derrida, a escrita foi reprimida no Ocidente porque havia o risco de ela passar para as mãos do outro, oprimido pela tirania do alfabeto, e o outro, se de posse da escrita, poderiam deslindar os mecanismos de sua própria dominação (REIS, 1992, p. 67). (Parecer de Carolina Tamayo – Texto de qualificação de doutorado, 21/09/2022).

De fato, nas sociedades indígenas, a oralidade desempenha um papel vital na preservação da história, cultura, mitologia e conhecimento. A transição para a escrita, quando ocorre, muitas vezes envolve desafios e adaptações únicas. A oralidade e a escrita nas culturas indígenas são interconectadas e moldadas pelo contexto cultural e histórico específico que cada comunidade vive. A adaptação da escrita pode ser uma forma de preservação do conhecimento e expressão artística, ao mesmo tempo em que se respeita a rica tradição oral que sustentou essas culturas por gerações. À medida que essas histórias são registradas, pelos próprios indígenas, elas podem ser reinterpretadas de maneira que ressoem com os contextos sociais, políticos e culturais contemporâneos.

Na tentativa de uma pesquisa coletiva e colaborativa buscando uma ruptura com desconhecimento, com o silenciamento e com os preconceitos historicamente criados contra os povos indígenas, além de procurando descortinar as tessituras a partir das práticas socioculturais que emergem no contexto das comunidades indígenas (por meio das práticas de comércio/comercialização) move-me primeiramente reconhecer as fronteiras e atentar para as particularidades, compreendendo que boa parte dos indígenas são silenciados por uma sociedade que se nega a construir coletivamente não permitindo que as vozes desses indígenas sejam ouvidas, compreendidas e respeitadas.

No intuito de assegurar a representatividade das vozes indígenas, no âmbito do tópico 5.2, a seguir, que aborda as Práticas de Comercialização dos indígenas a partir dos diálogos sobre o comércio e as trocas comerciais dos povos originários da região de Oiapoque-Amapá, foram realizadas transcrições das falas dos indígenas, bem como da minha própria interação enquanto docente e pesquisadora. Reconheço as limitações inerentes à transcrição, em que muitas informações foram inevitavelmente perdidas nesse processo, uma vez que a transcrição não pode capturar completamente as nuances das reações, as pausas significativas nas falas, nem tão pouco a intensidade com que determinadas expressões foram proferidas.

O empenho foi direcionado para garantir que, dentro das possibilidades, o conteúdo transcrito preservasse a essência das contribuições dos participantes, promovendo uma representação respeitosa das suas vozes e perspectivas. Vale ressaltar que o processo de transcrição, que será apresentado abaixo, não é neutro nem objetivo, e tampouco tem esse propósito. As falas dos indígenas foram transcritas considerando a diferença entre a escrita e a fala. Além disso, é importante destacar que a transcrição foi realizada por uma pessoa não indígena. Importante ressaltar, ainda, que as falas indígenas foram proferidas em língua portuguesa, e algumas palavras ditas em suas línguas originais serão traduzidas na medida de sua compreensão, enquanto falante e escrevente da língua portuguesa.

As vozes apresentadas aqui podem trazer múltiplos saberes que ecoam e ecoaram por diferentes lugares, demarcando diferentes formas de (Re)existência, delineando corpos, afetos, histórias e territórios. Assim, inspirada na estrutura textual de Miguel (2011), Pires (2015), Tamayo (2017) e Miguel e Tamayo (2020), com o propósito de não interferir na fluência das tessituras, “as citações, ou seja, as falas literais ou apenas sugeridas, dos personagens que tiverem uma autoria da qual tenha conhecimento” (Pires, 2015, p.62) será representada pelos nomes escolhidos dos participantes.

No termo de livre consentimento¹¹¹, submetido a plataforma Brasil com o CAAE 255510722.7.0000.0003, nome da pesquisa *Práticas de comercialização no contexto da formação intercultural indígena no Amapá*, ao perguntar aos colaboradores, eles não viam problema em se identificar pelos seus nomes próprios, temos: Diná dos Santos que é da aldeia Manga, Otavio Tiriyo que é da aldeia Missão Tiriyo, Adelson Batista, Gildo Nunes, Arilson Narciso são da aldeia de Kumarumã, o Elson Forte é da aldeia de Santa

¹¹¹ Em Anexo 1

Isabel, Laiza Batista é da aldeia Kumenê, Elson Anika da aldeia Açaizal, Edielso dos Santos da aldeia Kunanã, Cassia Santos aldeia Kuripi, enquanto que a *minha voz* será representada pela personagem Adriana Leite.

Acredito ser necessário informar que a elaboração da estrutura do texto do próximo tópico 5.2, a seguir, não possui caráter acadêmico formal. Isso significa que o conteúdo que está prestes a ser apresentado e discutido não segue necessariamente as convenções rígidas e estruturas específicas comuns em textos acadêmicos. Optei por apresentar os dados por meio das vozes a partir da *encenação*, destacando algumas cenas que ocorrem ao longo dos encontros, e fui inspirada pelos textos de Antonio Miguel, que por sua vez tem por inspiração terapia filosófica wittgensteiniana.

Cabe dizer que Ludwig Wittgenstein foi um influente filósofo austríaco do século XX, conhecido por suas contribuições à filosofia da linguagem e à filosofia da mente. Sua abordagem à filosofia é caracterizada por mudanças significativas em seus escritos e sua ênfase na análise linguística e no uso correto da linguagem (Miguel, 2016). As encenações, defendidas pelos autores, não podem se restringir apenas a atos isolados, mas se amplia a ideia de como a representação de ações simbólicas por meio de gestos, movimentos e interações físicas as quais têm significados culturais e sociais.

As encenações simbólicas corporais podem se manifestar de várias maneiras, como rituais, cerimônias, danças, performances artísticas, teatro, esportes e outras formas de expressão que envolve a colaboração entre seres humanos e elementos não humanos (como objetos, animais, ambientes naturais e etc.). Souza e Miguel (2020) nos dizem que nas encenações simbólicas corporais ocorrem interações de corpos humanos e não humanos que conduzem a propósitos específicos produzindo um verdadeiro arquivo cultural de práticas tangíveis e intangíveis.

Essas interações podem ser conduzidas com objetivos diversos, como comunicar ideias, expressar sentimentos, celebrar eventos, preservar tradições ou transmitir conhecimentos. Portanto, as encenações simbólicas corporais representam uma maneira importante pela qual os seres humanos interagem com o mundo ao seu redor, tanto humano quanto não humano, e moldam a cultura e a sociedade através de práticas significativas e expressivas.

Nas práticas socioculturais, é importante adotar uma abordagem flexível que leve em consideração a complexidade das interações culturais e a natureza evolutiva das formas de vida hibridizadas. Isso pode evitar reducionismos e a apreciar a riqueza das expressões culturais em toda a sua diversidade. Acredito que a problematização de

práticas socioculturais de comercialização entre os povos indígenas, pode levar-nos a compreender que as práticas que ocorrem na sociedade e que estão ligadas a aspectos culturais, comportamentais e interacionais. Isso pode envolver a investigação das normas, valores, tradições e significados subjacentes a essas práticas.

Nos textos lidos de Miguel (2015); Miguel (2016); Miguel, Vianna e Tamayo (2019); Miguel e Tamayo (2020), observa-se que Wittgenstein usava com muita frequência o termo "jogos de linguagem" para descrever as várias formas de uso da linguagem em contextos diferentes. Assim, no que se refere às práticas de comercialização entre os indígenas, cada "jogo de linguagem" pode ser compreendido como um conjunto específico de regras, convenções e práticas que dão significado às palavras em um contexto particular. A problematização de práticas socioculturais, inspirada no pensamento filosófico de Wittgenstein, busca desconstruir essa concepção, entendendo que os diferentes jogos de linguagem mobilizados nas práticas apresentam entre si.

Deste modo, podemos dizer que, ao trazer para a encenação os discursos dos estudantes em formação na licenciatura intercultural indígena, estes são recriados no processo desconstrucionista de conceber as problematizações nas práticas de comercialização. As encenações transcritas abaixo acontecem em 15 cenas, e o que será apresentado serão apenas recortes dessas cenas. Cada cena deixou diferentes rastros de significação dos discursos dos estudantes, do meu discurso, a interação entre os colegas que foram mobilizados a cada encenação, cena, encontro.

Os modos como se processam as práticas socioculturais, enquanto fator social, em que a memória, a tradição, a identidade étnica, estão latentes e vivas acabam por dar forma e conteúdo para a intangibilidade inscritas na cultura de uma comunidade/população indígena. Os códigos que estão por trás da organização das práticas socioculturais em comunidades indígenas, em especial aquelas que estão ligadas à comercialização, tem se mostrado pautada no sentido da partilha e que a TROCA tem sido um bem inquestionável para a existência de vínculos sociais.

Luciano-Baniwa (2008) trata a economia indígena e suas práticas de comercialização como um desafio a ser pensado e discutido pelas lideranças indígenas de modo que se adote uma concepção capaz de dar conta das velhas e das novas necessidades do pós-contato, porém sem adentrar aos modos dos sistemas econômicos mundiais que carregam regras impostas pelo mercado que privilegia os interesses políticos divergentes e excludentes.

Krenak (2020, p.15) nos fala que “o poder, o capital entra em um grau de acúmulo que não há mais separação entre gestão política e financeira do mundo”. Nesse conjunto de práticas econômicas que são adotadas por nossa sociedade, com objetivo de acumulação de riqueza, acabam por afetar diretamente as comunidades indígenas em que de algum modo acabam tentando se inserir e ter acesso ao sistema mercantil. Aqui na Amazônia é possível observar um mosaico de vivências e diferentes realidades que envolvem diversas práticas socioculturais, e essas práticas vêm se modificando.

Neste sentido, vamos iniciar um diálogo, na tentativa de problematizar diferentes práticas de comercialização. Assim, como ponto de partida, nesse diálogo, convido a ouvirmos as vozes¹¹² dos estudantes indígenas (e a minha) relatando como ocorrem as trocas comerciais e o comércio de produtos nas aldeias da região. As transcrições apresentadas a seguir foram organizadas em cenas, sendo que as vozes da personagem Professora Adriana Leite, proveniente das cenas, seguirão a mesma estrutura das falas das personagens indígenas que participaram do encontro, Times New Roman, fonte 12. Por outro lado, as vozes da personagem, Adriana Leite, a partir da reflexão após o encontro das cenas serão apresentadas na fonte Garamond, fonte 12.

5.2 PRÁTICAS DE COMERCIALIZAÇÃO DE INDÍGENAS: CONVERSAS SOBRE O COMÉRCIO E AS TROCAS COMERCIAIS DOS INDÍGENAS DA REGIÃO DE OIAPOQUE-AMAPÁ.

Imagine a cena, na qual eu, professora Adriana Leite, formadora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, encontro-me na sala virtual da plataforma *google meet*, sentada em uma cadeira giratória enquanto aguardo os acadêmicos conseguirem conexão para poder acessar a sala e iniciamos nossas conversas sobre as práticas de comercialização entre os povos indígenas do Amapá e norte do Pará. Como o acesso à internet é bem limitado para alguns alunos/as, eles/as geralmente não ligam as câmeras para poder não sobrecarregar a plataforma e possam interagir com mais tranquilidade, e ainda assim a cena se caracteriza por entradas e saídas constantes dos alunos devido às oscilações da internet, há também acadêmicos que estão na mesma aldeia que

¹¹² Vou optar por não recuar as falas dos indígenas. Algumas falas transcritas foram retiradas alguns vícios de linguagem, comum na oralidade.

compartilham a mesma conta e usam o mesmo aparelho para conexão, que geralmente é o celular.

Cena 1: O que estamos fazendo aqui e porque tratar sobre Matemática Financeira para os povos indígenas?¹¹³

Adriana Leite: Vocês já ouviram falar sobre matemática financeira, educação financeira, finanças, comércio, acúmulo de riquezas?

Gildo: Já sim, professora! Isso, ultimamente é o que tem movimentado a vida das pessoas, muitas decisões dos parentes ocorrem baseada nessa questão que envolve dinheiro porque está tudo mudando.

Adriana Leite: Vocês querem conversar sobre esses assuntos que envolve a matemática financeira nas aldeias?

Diná: Sim, acho que é um assunto que, nos povos indígenas, temos que conversar muito, porque muitas comunidades indígenas têm dificuldade nessa comunicação de finanças, às vezes os parentes não sabem o que significa aqueles descontos que aparecem nos produtos de 10%, 15%, 50%, ou ainda, quando estão nos bancos e tem que entender o que são os saldos, às vezes os dinheiros some da conta e ninguém sabe explicar por que sumiu.

Otavio: Acho que é importante a gente tratar desses assuntos porque nós já temos dificuldade de ter acesso a esse capital, e sempre nossas mercadorias são colocadas a preços muito abaixo que é comprado por uma pessoa que vende para outra com preço muito maior e assim vai vendendo para outra com preço ainda maior do que o inicial. E acho importante a gente entender como funciona os conhecimentos do não indígena para combinarmos com o conhecimento indígenas e tentar ter uma organização financeira.

Adriana Leite: Preparei para vocês uma apresentação, para darmos início a essa discussão sobre a matemática financeira nas comunidades indígenas do Amapá e Norte do Pará, e conversar um pouco sobre as práticas, sobre as matemáticaS¹¹⁴ a partir das

¹¹³ Recorte do encontro 1 e 2 em 23 e 27/09/2021

¹¹⁴ A escrita com o “S” maiúsculo no final está sendo usado para desatrelar a matemática daquela imagem disciplinar exclusivista- escola ou acadêmica- a que nos acostumamos a aprisioná-la. Segundo Miguel (2016) ajuda-nos a vê-la no plural, como “*matemáticas*”, como aquilo que as pessoas podem fazer, podem aprender a fazer ou fazem sem saber que o fazem quando praticam certos jogos de linguagem (p.375). Souza (2019) complementa a ideia apresentando que permite-se ver como “matemáticas” os jogos normativamente regrados de encenação do corpo humano em diferentes épocas e contextos culturais, como possibilidade de se pensar outras matemáticaS a partir de práticas socioculturais, problematizando a partir do pensamento desconstrucionista, transgressivo e decolonial, validando práticas que atendem às diferentes formas de vida, como conjunto de valores, crenças, linguagem, sensações, sentimentos e infinitos outros elementos, os quais dão aos jogos de linguagem uma significação de constituir a vida (Souza, 2019).

práticas. Estou falando de uma matemática escrita com um “S” maiúsculo no final. A escrita com o “S” maiúsculo no final traz a ideia de desatrelar a matemática daquela imagem disciplinar exclusivista que estamos acostumados a ver na escola ou na universidade. Vamos começar a falar um pouco sobre o escambo, sistema de trocas, sistema mercantilista, trocas com os antepassados, chegada dos portugueses, valor de mercado, comercialização, dinheiro, entre outros. Trouxe para vocês, para o encontro de hoje, para pensarmos juntos o tema sobre o comércio.

O que entendemos por comércio? Aqui no universo dos não indígenas o comércio refere-se à atividade de compra e venda de bens e serviços entre indivíduos, empresas ou países. Faz parte das economias em todo o mundo, além de ser um termômetro para o crescimento econômico, na distribuição de produtos e na satisfação das necessidades e desejos dos consumidores. Em linhas gerais **o comércio, hoje, é entendido como troca de produtos, que são atividades que consistem em trocar, vender ou comprar produtos, mercadorias, visando o lucro, negócio.**

Existem diferentes formas de comércio, entre eles o *Comércio Interno*, que se refere à troca de bens e serviços dentro das fronteiras de um país. Isso inclui as transações entre empresas e consumidores dentro da mesma nação; o *comércio Internacional*, voltado a compra e venda de bens e serviços entre diferentes países. O comércio internacional é facilitado por acordos e tratados comerciais, tarifas, quotas e outros regulamentos que os países estabelecem para governar suas relações comerciais.

Recentemente tem surgido o *comércio On-line (e-commerce)* que se volta à prática de comprar e vender produtos e serviços pela Internet. Isso inclui transações em lojas *online*, plataformas de mercado e outros *sites* de comércio eletrônico. Há também o *Comércio de Serviços* que além da troca de bens tangíveis, o comércio também engloba a oferta e aquisição de serviços, como turismo, educação, saúde, tecnologia da informação, entre outros. São variadas as formas de comércio, mas em todas as formas de comércio, a partir do sistema capitalista, que estamos inseridos, há um sistema de compra e venda de bens e serviços entre indivíduos, empresas ou países. Antigamente, as trocas eram feitas por produtos de valor desconhecido e que cada um valorizava seu produto ao seu modo. Ou seja, eu pegava um produto e trocava por outro e as duas partes envolvidas precisavam estar de acordo. Atualmente, a troca é feita de forma indireta, uma pessoa troca o dinheiro pelo produto que desejar.

Trouxe essa figura (ver imagem 21) para exemplificar. Temos a compra e venda de alguns produtos que são comercializados na feira do Oiapoque.

Imagem 21 - Barraca da Laura



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Na imagem 21, que vou chamar “*Barraca da Laura*”, são vendidos alguns produtos como farinha de mandioca, pimenta no tucupi¹¹⁵, farinha de tapioca e mel de abelha. Para adquirir algum produto da *Barraca de Laura*, precisa ter dinheiro. Vocês sabem quanto está custando um quilograma de farinha em Oiapoque?

Edielso: Em Oiapoque a gente compra farinha de 12 a 15 reais, enquanto na aldeia, quando a gente vai comprar, no máximo a gente paga 7 reais no quilo, mas geralmente **não compramos farinha na aldeia porque todo mundo tem, se acaba de um parente a gente empresta uns quilos e depois devolve quando tiver.**

Adriana Leite: Então, Edielso! O comércio, hoje, no Século XXI, as pessoas levam seus dinheiros ou cartões e para adquirir produto, trocam o produto por dinheiro ou passam o cartão de crédito que será cobrado depois em uma fatura. Mas nem sempre foi assim, durante o período Pré-Colonial¹¹⁶, que foi aquele período em que os portugueses vieram, chegaram nas terras indígenas que hoje chamamos de Brasil e

¹¹⁵O tucupi consiste em um caldo que surge a partir da extração da raiz de mandioca, que espremida em um tipiti (espremedor de mandioca utilizado no norte do Brasil), passa por um processo de decantação, separando-se em amido (goma) e líquido (tucupi).

¹¹⁶O período pré-colonial empregado se refere ao tempo anterior à chegada das potências colonizadoras europeias nas diferentes regiões do mundo. Este período varia de acordo com a região geográfica em questão, mas geralmente abrange o tempo antes do século XVI, quando as grandes explorações e conquistas europeias começaram a ocorrer em várias partes do mundo (Santos; Bernardo, 2020).

encontraram as primeiras comunidades indígenas, esses portugueses seguindo um determinado interesse da coroa, de conquistar novos territórios, explorar riquezas naturais, os indígenas que aqui habitavam, e eram os donos legítimos das terras que compõem hoje o Brasil, tiveram as suas primeiras relações comerciais com os portugueses fazendo algumas trocas.

Aqui, no território brasileiro havia em abundância, uma árvore conhecida hoje como pau-brasil. Os portugueses perceberam que o pau-brasil era uma madeira de boa qualidade e possuía certa tintura que poderia ser utilizada para confecção e tingir os tecidos, então o pau-brasil passou a ser a matéria-prima para produção de outros produtos a serem comercializados na Europa.

Nesse período pré-colonial, as terras, aqui na América, invadidas pelos portugueses não eram objeto de grande interesse pela Coroa, pois o que os navegantes mais almejavam era encontrar especiarias, buscavam a identificação de produtos com "**valor comercial**". Ao perceberem a importância do valor comercial das árvores de pau-brasil, começaram a exploração, pois a tintura extraída da árvore tornou-se importante matéria-prima para produção a serem comercializados na Europa. Durante esse período os indígenas foram tratados "**como parceiros¹¹⁷ comerciais**", uma vez que os interesses portugueses se voltavam ao comércio do pau-brasil, e nesse período o comércio era realizado na base do **escambo**.

Adriana Leite¹¹⁸ - Ainda temos comunidades indígenas que conseguem manter suas relações comerciais tradicionais preservadas ao longo do tempo. As práticas comerciais tradicionais, que englobam alimentos, vestimentas, hábitos e práticas de escambo, foram significativamente reduzidas devido à influência capitalista e excludente do discurso e do modo de vida ocidental. Desde a época da colonização, os povos indígenas têm enfrentado os impactos da sociedade nacional, que, por meio de práticas como catequização e comercialização, visavam e ainda visam a destituição de seus modos de lidar, trocar objetos,

¹¹⁷A historiadora Schwartz (2018) apresenta no livro organizado por Lilia Moritz Schwarcz e Flavio Gomes alguns destaques que diferenciam os modos de escravidão dos indígenas e africanos no Brasil, o autor discorre que a tentativa de escravização dos povos indígenas se deu de uma forma mais lenta que os dos negros escravizados, pois naquele período necessitavam de mão de obra para a derrubada das árvores de pau-brasil, além disso, a coerção ou a escravização não fazia muito sentido como modo de controlar uma força de trabalho que, para encontrar árvores, tinha de se embrenhar na selva, onde seria relativamente fácil fugir e os indígenas conheciam muito bem os seus territórios.

¹¹⁸ Comentário sobre a cena inserido após os encontros vendo o material gerado com o encontro.

conhecimentos, assimilação desses povos. Essa história constitui um cenário marcado por um profundo processo de exploração de seus modos de existência.

Antônio Bispo dos Santos, mais conhecido como Nego Bispo, mostra que os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações dos povos originários, “impondo-os uma denominação generalizada, estavam tentando quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar/desumanizar” (Santos, 2015, p.27). O impacto da colonização nas comunidades indígenas representou um esforço por parte dos colonizadores para suprimir as identidades culturais, sociais, políticas e organizacionais dos povos indígenas.

Os colonizadores buscavam legitimar e perpetuar o domínio colonial das comunidades indígenas, tratando-os como entidades homogêneas e passivas, desprovidas de individualidade e humanidade. Conforme aponta Santos (2015), Nego Bispo, houve uma tentativa deliberada de desumanização e coisificação desses povos. A imposição de uma denominação generalizada sobre os povos originários não foi um ato inocente. Essa estratégia de coisificação e desumanização foi parte integrante do processo colonial, destinada a justificar a exploração, subjugação e violência infligidas aos povos indígenas. Ao negar-lhes suas identidades próprias e impor-lhes uma categorização genérica, os colonizadores tentaram justificar moralmente sua dominação e expropriação de terras e recursos.

Frente aos impactos do colonialismo, ao longo dos séculos, as populações indígenas enfrentaram as pressões para assimilar os costumes, valores e práticas dos colonizadores europeus. No entanto, apesar dessas pressões, muitas comunidades indígenas conseguiram manter vivas e ativas várias práticas socioculturais que remontam a tempos pré-coloniais.

Tamayo (2017) destaca que os indígenas preservam algumas práticas vivenciadas no período anterior à colonização. Nessa direção, observo que a prática, destacada pelo Edielso, se dá pelo importante aprendizado ao tratar das trocas comerciais referentes à farinha. Diferentemente de modos ocidentais onde tudo se vende. Na comunidade do acadêmico é fonte de alimento, não é vendido, toma-se emprestado e, posteriormente, é devolvido ao parente.

A troca de farinha, em algumas comunidades indígenas, ressalta a importância das relações comunitárias e da solidariedade dentro das comunidades indígenas. Isso reflete uma visão de mundo que valoriza a interdependência e o cuidado mútuo, em contraste com a

mentalidade individualista que muitas vezes prevalece em sociedades mais urbanizadas. A prática de emprestar farinha e devolver entre os membros da comunidade garante que ninguém passe por necessidades mesmo em tempos de escassez. Essa rede de solidariedade permite que os recursos sejam distribuídos de maneira mais equitativa, podendo exemplificar um sistema de compartilhamento e reciprocidade que fortalece os laços entre os membros da comunidade.

Cena 2: Procurando entender o sistema de escambo¹¹⁹.

Adriana: Alguém sabe o que é Escambo? Ou já ouviu falar?

Otávio Tiryo: Não!

Adriana Leite: Bem, o escambo é uma atividade de troca que era utilizada quando não havia sistema monetário, quando estou falando em sistema monetário, estou me referindo que naquele período que ainda não se tinha instituído uma moeda, o dinheiro propriamente dito. Hoje, o sistema monetário pode ser entendido como o conjunto de moedas em circulação em um determinado país. Essa troca de um produto por outro era conhecida também como permuta ou troca direta, envolvia apenas coisas, serviços ou ambos. Lembrem que os interesses dos portugueses no período colonial eram conquistar terras e explorar os territórios visando o acúmulo de riquezas. Para os colonizadores os produtos que trouxeram como espelhos, pentes, chapéus, facões, armas, roupas, calçados, não caracterizavam riqueza, mas os metais preciosos e as madeiras que tinham aqui no território das américas possuíam valor comercial para Europa e poderiam gerar riqueza aos colonizadores e à coroa portuguesa.

Em livros didáticos distribuídos pelo Ministério de Educação (MEC), que utilizamos na escola, nos afirmam que chegou um determinado **período que as trocas começaram a ocorrer de uma forma desigual, em que não possuíam igual valor comercial**, como exemplo, eles trocavam o espelho por uma pedra de ouro. E se formos avaliar essas trocas, pela ótica comercial que temos hoje, o ouro, sem dúvida possui um valor comercial maior que um espelho.

Otávio: A senhora falou, daquela palavra o *Escambo*, quando você falou eu fiquei lembrando das histórias dos meus avós. A gente sempre fez essas trocas, mas a gente não se preocupava em trocar um animal grande por uma fruta. Os freis, padres missionários, que nos ensinaram que tinha que ter essa proporção. Com o passar do tempo isso foi mudando, até que chegou numa época em que eles fizeram projeto que se transformou

¹¹⁹Recorte do encontro 1 e 2 em 23 e 27/09/2021

nas Missões tiryos¹²⁰ e ela foi planejada pelos padres missionários. Antes dessa aldeia que a gente chamava de Missão Velha, onde o meu povo foi encontrado, era que ocorria muito essas trocas. Depois disso construíram essa aldeia com ajuda dos indígenas, **os nossos avós ajudaram construir essas novas casas, eles construíram toda a aldeia para esse projeto das missões e nessa época, nos ensinaram a plantação de feijão, café, cana de açúcar, todo aquele que tem hoje na nossa aldeia. Os meus avós trabalhavam plantando e eles trocavam depois com material, sal, terçado, anzóis, linhas**, porque eles mostravam *pra* eles e depois disso construíram esses pontos comerciais nas aldeias.

Adriana Leite: Os freis que incentivaram essa produção para o comércio? Eles incentivaram vocês a produzirem alguma coisa para poder vender e comprar outras coisas?

Otávio: Isso mesmo, mas foi nesse tempo que esse projeto não deu certo porque as pessoas que trabalhavam com essa casa para venda, ponto de comércio, deixaram de trabalhar, de cuidar dos seus afazeres na aldeia. Nesse tempo eles diziam para gente plantar cana de açúcar, para produzirmos o próprio açúcar. E incentivaram a produzir outras coisas que eram feitas a partir da matéria-prima da cana, incentivaram a gente a criar os búfalos e bois, nos ensinaram a retirar o leite, a fazer coisas com esse leite. Foi uma época que **a gente se acostumou em produzir para vender**, para comprar e para consumir as nossas próprias criações.

Otavio: Na narração dos nossos avôs, que conta que desde o contato com os negros do Suriname o nosso povo já praticava o **escambo**, ou seja, os **produtos ou até mesmo conhecimentos eram trocadas** entre ambos, como por exemplo: **meu povo construía uma canoa e trocava com os terçados e miçangas dos negros**¹²¹ refugiados. Mas também, **meu povo também praticava a troca de produtos e conhecimentos entre eles**. Inclusive **as manivas de mandiocas e outras como pé de bananeira, batata, cana e etc. E, atualmente, há somente trocas de manivas**¹²², **pé de bananeira e cana que ainda ocorre na nossa comunidade.**

¹²⁰A região habitada pelos Tiryó é politicamente dividida entre Brasil e Suriname. Suas terras estendem-se do norte do estado do Pará - entrecortadas por rios que correm para o Amazonas - ao sul do Suriname (Grupioni, 2005).

¹²¹Está se referindo aos negros refugiados do Suriname.

¹²² Nome denominado a mandioca em algumas regiões do Norte, para alguns povos maniva refere-se especificamente a folha das arvores de mandioca, mas no caso empregado pelo aluno está no sentido do pé de mandioca.

Uma pessoa troca um tipo de maniva com outro tipo de maniva que geralmente ele não tem ou ele acha melhor, ou seja, por causa da qualidade. E isso ocorre da mesma forma com pé de bananeira e batatas. Geralmente os que **são vendidos na minha comunidade são caças, pescas e colheitas como: banana, batata e farinha.** Ocorre a troca através da moeda, ou seja, com dinheiro.

Os produtos são pesados e tem o único preço que todos devem colocar na aldeia, que hoje ainda é 10 reais, ou seja, um quilo de carne que pode ser as caças, pescas e carne de búfalo custa 10 reais. Esse valor é discutido nas assembleias e reuniões que fazemos na nossa aldeia. E com colheitas, ocorre a mesma coisa que, varia entre 6 ou 7 reais o quilo. A gente vende MEFARË (caça), KANA (pesca), KAU IPUN (carne), KAYAMA (farinha), NAPI (batata). Hoje em dia somente as **manivas ainda são colhidas e que são trocadas e também temos a criação de gado, caças e artesanato que colocamos para comércio.**

Adriana Leite - Em alguns livros na literatura como: *O Novo Mundo nos Livros Didáticos* de John Manuel Monteiro; *História da Colonização Portuguesa no Brasil* de Sérgio Buarque de Holanda; *Brasil: Uma Biografia* de Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa Murgel Starling; “*O povo brasileiro a formação e o sentido do brasil*” de Darci Ribeiro (1995), entre outros, retratam questões sobre a colonização portuguesa do Brasil desde o período pré-colonial até o início do século XVII, discutindo sobre questões políticas, sociais, culturais e econômicas, e nessas discussões se entrelaçam ao descrevem que na chegada dos portugueses os colonizadores trouxeram espelhos, pentes, chapéus, facões, armas, roupas, calçados, entre outros. E esses produtos, com o passar do tempo, foram trocados por madeiras e por metais preciosos.

Na sociedade do não indígena as trocas são praticadas sobre uma lógica de bens e serviços, que são intermediadas pelo papel-moeda. O escambo ficou presente por muito tempo, principalmente no período medieval, na perspectiva dos brancos, pela fala do Otávio notamos que a prática da simples troca de produto por produto ou serviços ainda se faz presente no contexto dos indígenas. Silva (2018, p. 103) destaca que em muitas aldeias indígenas “ainda prevalece o sistema escambo, temos a presença da troca tradicional em nossa aldeia, existe o financiamento e empréstimo nas áreas indígenas”, o autor apresenta a partir, da fala de um indígena, que a comercialização na aldeia há troca e na cidade há venda (dinheiro).

Hoje, na sociedade do não indígena, é muito raro ocorrer o escambo da forma que ocorria, como sinônimo de simples troca, sem considerar o valor financeiro do que se está trocando. Com a evolução do sistema financeiro o meio de troca ocorre através da moeda, em que os bens e produtos passam a ter um valor de mercado. Nas sociedades indígenas, nota-se que a comercialização foi uma necessidade imposta de fora para dentro, os não indígenas ao adentrarem nas comunidades indígenas buscaram impor seu modo de vida e prática de comercialização. Silva (2018) ressalta que são poucas as comunidades indígenas que escaparam das influências provenientes de contatos interétnicos. Essas interações, segundo o autor, muitas vezes foram marcadas por ações que buscavam lucrar por meio da exploração cultural e comercial.

Cena 3: O que se trocava nas aldeias?¹²³

Otávio: Pela história do nosso povo¹²⁴ **já existia o comércio entre as aldeias e entre outros povos. Eles trocavam caças e até conhecimento**, quando encontraram outros povos que não sabiam fazer um determinado tipo de cestas, a gente ensinava, da mesma forma que eles nos ensinavam com outros conhecimentos que só eles sabiam fazer. Um exemplo disso são as nossas pinturas, meu avô sempre dizia que *“essa pintura que usamos aqui, é do povo tal”* que tem um tipo de significado e foi passado para nós, o nosso também era entregue para eles.

Eu acho que com todos os povos houve esse momento de troca e também de conhecimentos porque também a gente pode perceber, como por exemplo, quando eu vou no Oiapoque que eu vejo algumas pinturas que a gente também utiliza aqui no nosso território, a gente identifica algumas pinturas pela cidade que a gente sabe que é da nossa cultura do nosso povo. Então é isso professora, a gente sempre teve trocas, ou um sistema de troca, ouvir sempre que nosso povo teve sua história de troca, **até nas próprias festas tradicionais utilizada foi a partir da troca desses conhecimentos.**

Adriana Leite - As trocas ocorridas entre os povos indígenas davam-se pelo contato e por meio das suas práticas culturais, sempre pautada pela oralidade as narrativas transmitidas, geralmente, pelos mais velhos estavam cheias de informações sobre habilidades práticas, cosmovisões, técnicas de caça, métodos agrícolas, curas medicinais e outras formas de

¹²³ Recorte do encontro 3º, 4º, 5º em 04, 07, 11/10/2021

¹²⁴ Povos Tiriyo

sabedoria. Gallois (2007) relata que as trocas de conhecimentos entre os povos indígenas são resultados de um fluxo complexo de intercâmbio. Para o autor, expressões culturais e conhecimentos praticados, por via desses encontros, foram literalmente capturados, pois “são produto das redes de troca entre humanos e sobrenaturais, são gerados e expressados no âmbito desse sistema de trocas, entre pessoas, entre grupos, entre humanos e não humanos” (Gallois, 2007, p.97-98).

Nota-se que as trocas sempre fizeram parte da rotina dos povos indígenas, a troca de objetos e conhecimento ocorrem de forma natural entre seus pares, trocam-se mudas de plantas, traçados de artefatos, grafismo que simbolizam proteção. Gallois (2007, p. 79) nos diz que a valorização de “práticas indígenas, quando consegue escapar da lógica do mercado ou pelo menos quando não prioriza o retorno econômico, alcança níveis de agregação de valor simbólico muito mais interessantes de serem considerados”.

Cena 4: Os produtos comercializados nas aldeias¹²⁵

Adelson: Aqui na minha Aldeia, **tem pessoas que não recebem dinheiro, eles trocam mercadorias com farinha, tapioca, cana, acará.** A maioria das pessoas trabalha com a agricultura, na roça, então **para ter dinheiro precisa vender a farinha para comprar a mercadoria dele. A troca acontece na própria alimentação, troco uma coisa que não tenho por outra que quero.** Aqui na aldeia de Kumarumã, a gente vende mercadorias como café, açúcar, bolacha, e outros produtos próprios da cultura. Aqui na Aldeia é diferente do que é na cidade. O que mais são vendidos agora **são os bombons, biscoitos e refrigerantes.** Porque agora no momento tudo tem no comércio eles pegam **com farinha, não é só no dinheiro.**

Adriana Leite: Pela fala do Adelson, o escambo, outras formas de troca, lembra muito a economia solidária¹²⁶, tendo essa ideia de cooperação e que ainda são praticados por algumas comunidades indígenas. Notem que o conceito que venho trazendo de escambo faz referência a um sistema de troca direta de bens e serviços sem o uso de dinheiro, e que permite que as pessoas troquem itens que possuem por outros que

¹²⁵Recorte dos encontros 2º e 5º em 27/09/2021 e 11/10/2021

¹²⁶A economia solidária é um modelo econômico e social baseado em princípios de cooperação, autogestão, igualdade e solidariedade. Ela busca promover uma abordagem alternativa ao sistema econômico tradicional, centrada não apenas no lucro individual, mas também no bem-estar coletivo, na participação democrática e na sustentabilidade.

necessitam, sem intermediários financeiros. Na conversa aqui com você, noto que embora o escambo seja frequentemente associado à tempos antigos e à Idade Média, ele ainda ocorre com frequência, especialmente em comunidades que valorizam formas de troca mais tradicionais, tenho observado que ainda é muito presente na cultura indígena o sistema de troca e compartilhamento que se baseiam em valores comunitários e reciprocidade.

Elson: Na minha aldeia, **as pessoas faziam as trocas com bastante frequência para obter alguns materiais, como alimentos industrializados, vestimentas e utensílios.** Eles faziam as trocas com peles, carnes, penas, colares e outros, como se fosse um pagamento na época para obter produtos de fora da aldeia. Atualmente **esse sistema ocorre somente entre famílias na questão de alimentos da aldeia, mas é só dentro da aldeia.** Mas, recentemente na aldeia as formas de troca ocorrem trocando peixe por farinha, **isso para quem vem de fora,** ou seja, se o quilo do peixe é tanto o quilo da farinha **é o mesmo para ninguém sair perdendo, a gente faz a conversão da farinha, como se a farinha fosse nosso dinheiro base.**

Adriana Leite: Nos relatos, trazidos por vocês até aqui, noto que é muito potente o sistema de trocas estabelecidas na convivência em comunidade, tendo como base promover a cooperação, a igualdade e o bem-estar coletivo. O sistema de escambo, no contexto que vocês relatam, pode ser visto como uma prática que se alinha com uma prática de comercialização alternativa, menos focada no lucro individual e mais na qualidade de vida de todos os membros da comunidade.

Adriana Leite - A prática do *Bem Viver*¹²⁷, defendida por pesquisadores como Acosta (2016), Alcântara e Sampaio (2017) e Costa e Xucuru-Kariri (2020), pode ser apresentada como uma via para se contrapor ao sistema de acumulação de bem. Acosta (2016) defende que a prática do *Bem Viver* não é apenas uma alternativa, mas a única via que de fato pode se contrapor ao capitalismo. A prática de comercialização estabelecida entre os indígenas obedece às suas próprias organizações, trazendo adaptações quando estão estabelecendo relações de comercialização com os não indígenas. Há regras para estabelecer as práticas com “*quem vem de fora*” da comunidade e que não é indígena.

¹²⁷ Para Quijano (2013) o “Bem Viver” é, provavelmente, a formulação mais antiga na resistência indígena contra a Colonialidade do Poder.

Nota-se, fortemente, que nas aldeias indígenas, pulsam sistemas de trocas únicos e resilientes que ecoam uma conexão intrínseca com a natureza e a comunidade. Nas práticas de *Bem Viver* a noção que predomina é que este seria um movimento que advoga por mudança global e que apresenta pautas em diversos contextos políticos, inclusive no âmbito do Estado (Acosta, 2016). Longe das complexidades monetárias urbanas, algumas comunidades indígenas cultivam suas próprias práticas de comercialização, em que o valor vai muito além do dinheiro convencional. A base dessas transações comerciais é muitas vezes a farinha, um alimento essencial nas dietas indígenas e, ao mesmo tempo, uma moeda versátil que representa não apenas sustento, mas também conexões culturais e laços com a terra.

A farinha torna-se, assim, um elo simbólico entre a comunidade e os recursos naturais que a cercam. Ao contrário dos sistemas de trocas globalizados, onde uma gama diversificada de bens e serviços são cotados em uma única moeda, as aldeias indígenas adotam um enfoque mais seletivo. Os indígenas decidem coletivamente o que pode ser objeto de troca. Artesanatos tradicionais, ervas medicinais, frutas e outros produtos naturais frequentemente figuram como mercadorias essenciais nessas transações.

A escolha dos itens a serem comercializados nas aldeias indígenas é guiada por respeito pela natureza e pela sabedoria ancestral. Os indígenas compreendem a importância de preservar os recursos naturais para garantir não apenas sua subsistência, mas também a continuidade das tradições que moldaram suas identidades ao longo de gerações. Além disso, a autonomia na definição de seus sistemas de trocas permite que as comunidades indígenas mantenham seu modo de vida, protegendo-se contra as influências externas que poderiam comprometer suas práticas tradicionais. Enquanto o mundo se move em um ritmo acelerado em direção à globalização, as aldeias indígenas continuam a tecer os fios da tradição, criando sistemas de trocas que refletem a sabedoria intrínseca de viver em harmonia com a comunidade e a natureza.

Cena 5: práticas compartilhadas através dos mutirões¹²⁸

¹²⁸ Recorte dos encontros 8º e 9º em 21/10/2021 e 25/10/2021

Arison: Segundo o meu avô e as pessoas mais velhas da comunidade¹²⁹, antigamente as trocas ocorriam principalmente por meio de mutirão, não vendiam, não compravam e nem pagavam com dinheiro. Por exemplo, na roçagem de roça, a pessoa vai convidar os seus irmãos, cunhados ou amigos para dar uma mão na sua roça. Após terminar de fazer a roçagem, no outro dia será a vez de ajudar na roça de outra pessoa. Da mesma forma faziam com a derrubada, coivara, plantio e até com a capina da roça. Também aqueles que tinham mais gêneros alimentícios como sal, café, açúcar e sabão, por exemplo, trocavam com farinha, tapioca, caças, ou alguma outra **coisa que o outro precisam**. Atualmente, quase não existe mais esse hábito de trocar objetos ou dá a mão ao outro para realizar um trabalho. Isso **devido ao sistema monetário e as máquinas tecnológicas onde somente uma pessoa faz o serviço**. Na minha comunidade a venda e a compra de produtos ocorrem de maneira frequente, ou seja, diariamente.

Adriana Leite: Como são realizados o mutirão na sua aldeia?

Otávio: É muito difícil a pessoa não ir. Ela só não vai se ela tiver um motivo. Esse mutirão é um mecanismo que chama as pessoas, ou seja, se eu vou me beneficiar ou se eu vou fazer a mesma coisa que aquela pessoa, então eu preciso fazer esse trabalho ali porque eu preciso ajudar as pessoas. Para justamente as pessoas me ajudarem depois, então **eu tenho que trabalhar com eles para que eles possam trabalhar com a minha família**. É assim que funciona esse mecanismo. Ninguém é sozinho, sempre temos ajuda de tudo que tem na natureza, seja humano ou não humano, mas sempre temos ajuda. A gente faz essa corrente colaborativa porque a gente não trabalha só um dia, todo dia tem uma atividade *pra* gente contribuir, todo dia tem um mutirão. Por exemplo, hoje é a capina da minha roça. Amanhã, a gente vai ajudar o parente a plantar, no outro dia a gente vai ajudar a limpar e assim por diante.

Adriana Leite - A prática ancestral dos mutirões destacava-se como uma expressão intrínseca de solidariedade e colaboração. Para Santos e Machado (2019, p.79), o mutirão é comumente traduzido pelos indígenas da região de Oiapoque como a atitude de “dar as mãos”, que pode significar o entrelaçamento dos envolvidos na ação pelo gesto da ajuda mútua. Durante séculos, os povos indígenas desenvolveram sistemas de trabalho coletivo, onde a troca de produção era o alicerce que sustentava as comunidades. No entanto, diante das mudanças

¹²⁹ Aldeia de Kumarumã, cerca de 6h de barco até Oiapoque.

sociais e do contato crescente com não indígenas, esses sistemas tradicionais vêm cedendo espaço para produções mais individualizadas.

Os mutirões, caracterizados pela reunião de membros da comunidade para realizar tarefas agrícolas ou construções coletivas, eram mais do que simples eventos de trabalho, mas eram celebrações da interdependência entre os indivíduos e um testemunho da força encontrada na união. Em Oiapoque, de acordo com Santos e Machado (2019) as práticas de mutirões trata-se de uma forma de organização de trabalho comunitário utilizada por todos os povos indígenas da região.

Plantar, colher, construir: todas essas atividades eram compartilhadas, com cada membro contribuindo com suas habilidades e esforços para o benefício comum. Contudo, à medida que as comunidades indígenas foram expostas a mudanças sociais e ao contato com não indígenas, observa-se uma gradual transformação nesse paradigma. O tecido social, entrelaçado pela cooperação coletiva, começou a desfazer-se diante das influências externas. O avanço de práticas mais individualizadas e a introdução de conceitos ocidentais de propriedade e produção individual têm impactado profundamente essas tradições.

A perda gradual da prática de realização dos mutirões não representa apenas uma mudança nos métodos de produção, mas também sinaliza um desafio para a essência da coletividade que historicamente definia as comunidades indígenas. As relações baseadas na colaboração estão cedendo espaço para uma dinâmica mais centrada no indivíduo, à medida que as demandas da sociedade contemporânea impõem novas formas de organização econômica.

Segundo Santos e Machado (2019, p.79), no caso das roças elas são organizadas pela família proprietária da roça, “que faz o convite para as demais famílias do grupo local, e essas se responsabilizam em “dar as mãos” para quem fez o convite”. Apesar dos desafios, muitas comunidades indígenas resistem a ceder espaço para uma dinâmica centrada no individual, esforçando-se para preservar elementos fundamentais de seus modos de vida. Arilson e Otávio retratam muito bem essa questão em suas falas, quando dizem que em um dia estão colaborando na atividade do parente e em outro estão sendo ajudados. Os mutirões, embora, talvez, não sejam tão constantes quanto antes, ainda persistem como um lembrete poderoso da

força que reside na colaboração e na interconexão, uma força que pode ser vital no fortalecimento das identidades indígenas diante dos desafios modernos.

Cena 6: Dinâmicas do comércio nas aldeias com inserção de produtos industrializados¹³⁰

Adriana: Então, o comércio sempre esteve ligado às mudanças. Com o passar dos anos foi se aperfeiçoando as trocas de mercadorias e hoje no sistema capitalista que vivemos trocamos produtos e serviços por dinheiro. Assim, como é o funcionamento do comércio nas aldeias de vocês?

Elson: **Na minha comunidade o comércio externo¹³¹ começou a chegar trazendo produtos industrializados para fazer parte do nosso dia a dia.** Mas são poucos os produtos industrializados que entram na aldeia para serem comercializados. No nosso comércio interno é que temos mais frequência de comercializar, pois são os produtos que fazem parte de nossa cultura e nossa culinária indígena. Os que mais são comercializados internamente são: *kiak* (farinha), *tapiok* (tapioca), *flex* (flexa), *Khukhu* (paneiro), *zõhoj* (laranja), *koko* (coco), *Uasei* (Açaí), *pohepu* (pupunha) entre outros. Os que vêm de fora que comercializamos são: sabão, refrigerante, açúcar, café, manteiga.

Adriana Leite: Elson, por que não se produz esses produtos que você disse que vem de fora, em seu território? Como eram antes da entrada desses produtos?

Elson: Professora, **não lembro muito bem, mas o que eu ouço é que nossas avós produziam sabão, a partir de uma folha e outros produtos da aldeia mesmo. Agora refrigerante a gente não conhecia,** a gente fazia muito vinho, vinho de açaí, de cupuaçu, de bacuri, e nossa bebida tradicional o caxixi, feito da fermentação da mandioca ou de ananás, que é um tipo de abacaxi. Café, manteiga e açúcar não tinham na aldeia *não* antigamente, o que posso dizer que era nosso café era o chocolate que fazíamos com o cacau coletado nas beiras do rio. Algumas vezes vão algumas pessoas da **Universidade ou do IEPE¹³² ensinar a fazer sabão com o óleo de cozinha, as mulheres geralmente tem produzido o seu próprio sabão para o próprio consumo.**

Imagem 22 - Oficina na produção de sabão na aldeia Curipi.

¹³⁰Recorte do encontro 9º em 25/10/2021.

¹³¹Aqui o aluno estava se referindo a comercialização que ocorre fora da aldeia, na área urbana, na cidade de Oiapoque.

¹³²O Iepé – Instituto de Pesquisa e Formação Indígena, trata-se de uma organização não governamental e sem fins lucrativos, fundada em 2002.



Fonte: Arquivo pessoal.

Adriana Leite - A dinâmica do comércio nas aldeias indígenas assume uma dimensão distinta, pois apesar da crescente presença de produtos industrializados, as práticas de comercialização nessas comunidades permanecem marcadas por autenticidade, refletindo a habilidade singular dos indígenas de equilibrar tradição e adaptação. Embora as prateleiras dos pequenos pontos de vendas e compras de produtos (mercearias, tabernas, pequenos pontos de troca) possam exibir algumas mercadorias não tradicionais, como sabões, biscoitos, refrigerante e outras bebidas industrializadas, muitos indígenas mantêm a prática de produzir esses itens essenciais por conta própria.

O sabão, por exemplo, é um testemunho da habilidade em manter tradições autossustentáveis. Em resposta à chegada de produtos comercializados, muitas mulheres indígenas têm se engajado em oficinas oferecidas pela universidade e outros parceiros para aprender a fabricar sabão de maneira artesanal. Esta ação oferece uma alternativa sustentável aos produtos industrializados. A produção caseira de sabão, por exemplo, não apenas atende às necessidades diárias das famílias indígenas, mas também representa um ato de autonomia.

Ao produzirem seus próprios produtos, as comunidades indígenas resistem à influência indiscriminada de produtos industrializados e afirmam sua capacidade de autossuficiência. Essa resistência não se limita ao sabão. As bebidas tradicionais, feitas a partir de ingredientes locais, próprios da cultura de cada comunidade continuam a ser apreciadas, e mantêm os métodos de produção tradicionais. O comércio nas aldeias indígenas, portanto, não é apenas uma transação de bens, mas um ato de resistência contra a homogeneização cultural. À medida que as aldeias abraçam a aprendizagem de forma colaborativa, elas não apenas mantêm suas tradições, mas também moldam o futuro com um olhar crítico sobre o que é verdadeiramente valioso para suas comunidades e identidades únicas.

Cena 7: Trocas comerciais com quem vem de fora¹³³

Diná dos Santos: Professora, sobre o funcionamento do comércio na minha aldeia, há muitos anos atrás, na aldeia Santa Isabel, que é uma das primeiras aldeias Karipunas, foi onde primeiro **surgiu o comércio, pouco antes de surgir no Manga¹³⁴. Era muito difícil, pois não tinham trabalho nem emprego.** Os indígenas eram totalmente dependentes de roça. **O dinheiro que eles tinham eram os produtos como farinha,** banana, peixe, caça. Para fazer suas compras no comércio eles ofereciam seus produtos, ou seja, faziam a troca do que levavam da aldeia com os produtos comerciais que eles necessitavam e que precisam, eram basicamente açúcar, café e sal.

A mercadoria mais cara, nessa época, quando os indígenas conseguiram matar era o couro da onça, couro de jacaré, até couro de porco¹³⁵. Nesse tempo, não era proibido, eram trocados e até mesmo vendidos para os comerciantes que, às vezes, até encomendavam, tinham os compradores que vinham de Belém e outros lugares só pegar as encomendas. Hoje em dia, com o crescimento da população indígena e o surgimento da tecnologia as trocas caíram um pouco, mas ainda assim, existe. Hoje, o que mais produzimos para prática de comércio, geralmente, são as cuias, paneiros, cestos, jamaxi¹³⁶, canoas, colares, pulseiras, brincos, arcos e flechas. A imagem 23, abaixo, representa o jamaxi.

¹³³ Recorte do encontro 13º em 14/04/2022

¹³⁴ Aldeia indígena da região do Oiapoque, a aldeia mais próxima da cidade, fica a 18km do centro urbano de Oiapoque.

¹³⁵ Porco do mato, porco selvagem

¹³⁶ JAMAXI, é uma espécie de paneiro para facilitar o transporte da mandioca, frutas e caça.

Imagem 23- Jamaxi da aldeia Kumanumã, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal.

Adriana Leite - Muito embora, as relações comerciais e os sistemas de trocas entre os povos não indígenas sejam marcados predominantemente pela troca de produto por dinheiro, boa parte dos sistemas econômicos indígenas possuem bases em pressupostos éticos e acredita-se que estas sociedades tradicionais têm a reciprocidade e a redistribuição como forma de economia básica, fugindo a homogeneização dos modelos comerciais, sendo demarcada pela troca de produtos por produtos como uma prática cultural em algumas aldeias.

Luciano Baniwa (2006, p. 198) afirma que as décadas de contato com a sociedade nacional produziram mudanças substanciais e irreversíveis na vida das aldeias e dos indígenas. Com isso, novas demandas (bens de consumo, meios de transporte, ferramentas de trabalho etc.) fazem parte da luta diária da maioria das comunidades e, com elas, outras formas de resolver essas recentes ou antigas necessidades ou “atendê-las”. A tentativa de inserção das comunidades indígenas no mercado por meio da venda de produtos de sua cultura, da natureza, da produção tem implicado nas formas de vida, propiciado o incentivo ao consumo e comercialização, alterando rotinas nas aldeias e causando transformações sociais e de valores a que são submetidos conforme a lógica ditada pelo mercado.

Nota-se que o sistema envolvido nas práticas de comercialização possui suas bases comunitárias que diferem do que é propagado pelo capitalismo. Temos que a origem do comércio surgiu a partir dos sistemas de trocas. Nessa direção, a ideia de comércio é trocar uma coisa por outra. Assim, as trocas são consideradas uma das primeiras fases do comércio, que geralmente ocorria entre membros de uma determinada comunidade.

Cena 8: Pontos de comércio¹³⁷

Laiza Batista: Aqui na aldeia Kumenê, chamamos para comércio de *Piotec* (pequeno comércio) o local onde acontece o comércio. Geralmente, pega-se um cômodo da casa, quase sempre é a sala e faz a adaptação colocando algumas prateleiras para expor os produtos que serão comercializados. Que é onde a gente vende e troca alguns produtos. Essa foto (imagem 24, abaixo) é o pequeno comércio da minha aldeia.

Imagem 24 - Pequeno comércio na Aldeia Kumenê.



Fonte: Acervo pessoal, registro de Laiza. Batista, 2021.

Arilson Narciso: Na **minha aldeia vende tudo**, até gasolina para o motor, e na minha língua se chama *Magazzi* esse lugar.

Otavio Tiriyo: Na minha aldeia se chama **WËEPEKAHTO**, que significa ponto de troca. Na aldeia, **tem pouca coisa para vender, em nosso WËEPEKAHTO, e quando chega coisa lá para vender acaba rápido**, a gente acaba não contando muito com esse comércio, **e quase não tem lucro para o cara que vende**, já passaram mais de 20 pessoas tentando construir esse comércio, mas foram falindo. Agora são os padres que tomam conta desse comércio.

Adriana Leite: Por que você diz que quase não tem lucro?

Otavio Tiriyo: Porque nosso acesso a cidade é muito difícil, a gente acaba não trabalhando nesse ramo e nem contando muito com esse comércio, para gente vir na cidade, que geralmente é em Macapá, **a gente depende da carona da FAB** (Força Aérea

¹³⁷ Recorte encontro 13º 08/11/2022

Brasileira) ou das ambulâncias aéreas, **então nos plantamos e fazemos praticamente tudo que vamos precisar.** Essas coisas que colocamos para vender no ponto de troca sai muito caro e colocar um valor alto para venda não terá comprador.

Adriana Leite - A visão tradicional de lucro, centrada no modelo capitalista, prevê ganho e vantagens sobre um determinado produto ou serviço. Para os povos indígenas, o lucro pode ser mais abrangente e incluir não apenas ganhos financeiros, mas também a preservação de valores culturais e ambientais, bem como a preservação dos modos de vida tradicionais. A perspectiva de lucro para algumas comunidades indígenas envolve considerações culturais, sociais, econômicas e ambientais. Para muitas aldeias indígenas, o lucro vai além do aspecto financeiro, como o investimento na transmissão desses conhecimentos às gerações futuras é considerado um lucro valioso em muitas comunidades.

Cena 9: Precificação dos produtos¹³⁸

Adriana Leite: Fiz uns destaques sobre o que a gente vem conversando e gostaria de aprofundar com vocês. Uma delas são as práticas realizadas por vocês, práticas que permeiam a cultura, os seus modos de operar e agir. Os relatos apresentados aqui têm mostrado uma série de atividades como a confecção de artesanatos, produção de farinha, retirada do tucupi entre outras, são práticas realizadas com intuito de realizar troca ou ser colocada à venda. **Quais os produtos indígenas, produzidos por vocês, que são comercializados? E como fazem para precificá-los?**

Adelson Batista: Não é sempre, mas as mulheres geralmente têm feito muito artesanato. Por exemplos, os meus parentes fazem as cuias. Assim, dentro da aldeia é **mais difícil a gente vender**, mas a gente se prepara, se organiza para poder levar para o **Oiapoque ou até mesmo para Macapá, ou às vezes fazemos por encomenda.** Só que para fazer as cuias é preciso a gente se programar. Porque tem toda uma técnica de fazer, senão não serve para usar, na verdade não dura muito tempo.

Adriana Leite: Qual seria o tempo que você teria entre a colheita da cuia até ela ficar pronta para ser usada ou colocada à venda?

Diná dos Santos: Leva tempo, porque se for contar desde o preparo da tintura até a hora que ela fica **pronta o pessoal não vai querer dar o preço que levaria se fosse calculado pelo tempo. Porque assim, a gente faz de forma muito manual, cada peça**

¹³⁸ Recorte encontro 14º em 05/05/2022

é única, não tem uma igual a outra. A gente pede para nossos filhos pegarem na cuieira as cuias maduras, aí a gente deixa para secar na sombra por três dias, não pode deixar exposto ao sol, só que antes disso a gente já tirou a tinta do cumatê¹³⁹, essa tinta é retirada da casca da árvore e fica de molho por uns 60 dias ou até mesmo uns três meses, quanto mais tempo ficar na água melhor ficará a textura. Depois de passar a tinta na cuia, a gente põem uns pedaços pequenos de lenhas finas, tipo os gravetos, onde ela vai ficar por uma noite inteira umas 12h.

A gente faz do jeito que nossos pais ensinaram, a gente coloca cinza misturada com urina, para ficar com essa cor preta. E ainda tem mais, a gente faz uns grafismos nela para ficar bonita. Antigamente **na casa de farinha eram as únicas louças que a gente tinha, as cuias e os paneiros.** Leva tempo, porque se for contar desde o preparo da tintura até a hora que ela fica pronta o pessoal não vai querer dar o preço que levaria se fosse calculado pelo tempo.

Imagem 25 e 26 - Produção de cuias para venda.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

¹³⁹ Nome popular de uma árvore.

Adriana Leite: Se você considerar o tempo de produção até a venda, na sua avaliação, qual seria o **valor justo** para vender uma cuia?

Diná dos Santos: A gente vende a uns 3 reais cada cuia. Acho que é justo sim o preço, porque **a natureza dá para gente e a gente só precisa ter paciência e se organizar para fazer** e quando a gente faz a gente não faz só uma. A gente tira um dia para pegar a casca do cumatê, deixa lá guardado, depois tira a cuia e faz o processo. Tem me ajudado muito quando eu vou para as aulas na universidade, por que eu vendo por lá para os professores, e outros parentes e aí já é uma ajudinha para nos manter nos meses da etapa¹⁴⁰.

Adriana Leite - A noção de entender o tempo com fins de monetização são características da produção na lógica capitalista, em que as atividades devem ser realizadas em dados momentos específicos e o tempo ganha uma nova dinâmica. As produções personalizadas com a execução dos grafismos atendem a imposição indireta do mercado, fazendo com que os artesãos se produzam com fins de atender à solicitação do mercado.

Cena 10: A partir do conhecimento indígena, o que pode ser comercializado?¹⁴¹

Adelson Batista: Eu tenho uma relação, assim, um pouco parecida com o que a Diná falou. Porque o que eu faço na aldeia que poderia dizer que faz parte do comércio, são os remédios. Hoje está muito difícil fazer os remédios, aí a gente gasta tempo para poder fazer os remédios, **mas os parentes não querem pagar pelo remédio feito. Mas eles têm que entender que o mundo está mudando e que agora tudo se compra, eles querem mais ir ao posto pegar o remédio que dão lá.** Eu tenho um pequeno comércio, mas quando se trata de fazer remédio eu tô pedindo para me ajudarem com o **que puderem, porque a gente gasta muito tempo fazendo**, buscando os materiais na mata, na beira do rio, plantando as ervas e chamando os Karuanas para agir naquele preparo. Quando veio os postos de saúde para aldeia, os parentes deixaram de fazer os seus próprios remédios, na aldeia.

Eu vejo que o posto ajudou muito porque a gente faz consulta, conversa com os médicos e enfermeiros quando vem, mas o que eles trazem nos postos não são a única solução para tratar as doenças, os nossos remédios sempre funcionaram também e agora

¹⁴⁰ Etapa corresponde ao período de aulas presenciais do CLII na universidade, ou seja, correspondendo aos meses de janeiro, fevereiro, março e julho.

¹⁴¹ Recorte do encontro 15º em 26/05/2022

parece que está sumindo essa parte de fazer seus próprios remédios. A destruição causada pelas invasões de garimpeiros e ruralistas nos nossos territórios têm tornado escassas as espécies de plantas, frutos e ervas que são usadas na medicina tradicional indígena e acho que isso também faz com que os parentes procurem os remédios dos postos de saúde.

Adriana Leite - As práticas ancestrais das comunidades indígenas, por vezes, são atingidas pela ideia de desenvolvimento apresentadas pelos não indígenas, entre os impactos está a escassez das espécies de plantas, frutos e ervas que constituem a base da medicina tradicional indígena. Territórios indígenas ricos, em biodiversidade, agora testemunham a extinção acelerada de plantas que são usadas pela medicina indígena.

A medicina tradicional indígena é uma manifestação única da sabedoria acumulada ao longo de séculos, baseada na íntima conexão entre os povos e a natureza. À medida que garimpeiros avançam, pilhando solos e rios, e ruralistas desmatam extensões de florestas, o equilíbrio delicado que permitia a coexistência entre homem e natureza é rompido. Conforme vem sendo alertado por Adelson sobre a produção de remédio, não vem sendo procurado mais pelos indígenas, pois agora eles procuram os remédios que estão na farmácia dos postos de saúde indígena.

Cena 11: Precificação¹⁴²

Adriana: Em meio a todas essas questões, como é que vocês precificam os seus produtos? Como agregar valores às produções indígenas para venda, seja entre vocês ou para os não indígenas?

Otavio Tiryo: A gente tem as assembleias, **os preços de todas as coisas que colocamos nas vendas são decididos por nossas lideranças.**

Arilson Narciso: Aqui a gente decide **os preços das coisas que mais vendemos, como a farinha e o açaí nas assembleias**, agora as outras coisas a gente pode colocar o preço que a gente quiser.

Gildo Nunes: **A gente decide tudo nas assembleias**, eu acho que a gente faz isso desde quando o CIMI¹⁴³ se instalou, porque os padres e as freiras vinham e explicavam as coisas para gente para nossa melhoria. Meu avô conta que o CIMI organizou uma cooperativa para que a gente pudesse se unir e ir vender nossos produtos em Oiapoque.

¹⁴² Recorte do encontro 12º em 24/03/2022

¹⁴³ Conselho Indigenista Missionário

Eles chamavam de mutirão comercial, que todos que tinham suas farinhas, peixes, paneiro, caça levavam para Oiapoque para vender perto do armazém, eu acho que foi aí que começou essa parte dos parentes se reunir para dar os preços nos produtos que a gente levava daqui.

Elson Anika: Eu trabalho com farinha e nosso preço dentro da aldeia é decidido na assembleia, quando a gente vai vender **no Oiapoque ou em São Jorge¹⁴⁴, a gente ver quanto é que as outras pessoas estão vendendo para que a gente coloque o mesmo preço.** Mas sempre acontece de a gente ir chegando e alguém já vem dizendo que quer comprar e não dá tempo de ver quanto está custando, aí a gente sempre pede 1 real a mais do que está lá na tabela da aldeia.

Laiza Batista: Vou falar por mim, aqui no Kumenê nós temos **uma tabela de preço que é conversado e discutido nas reuniões e assembleias.** Se algum morador for vender mais caro, geralmente o cacique vai intervir e pedir para baixar. Então em toda casa que você for comprar farinha ou açai o preço vai ser igual.

Arison Narciso: É isso mesmo professora, a gente decide os preços das coisas que pode ser vendido **nas reuniões, você até pode colocar o preço mais em cima, só que ninguém vai comprar de você, sempre vão comprar no preço que está na tabela.**

Adriana Leite: Isso acontece também com os produtos industrializados que estão à venda nos pequenos comércios?

Gilson Nunes: Não, isso não. O que a gente compra para revender essas coisas tipo açúcar, café, sal, refrigerante a gente faz mais ou menos um cálculo para vendermos sem ter o abuso no preço.

Adriana Leite - Observa-se que as comunidades indígenas do Amapá e norte do Pará possuem suas próprias regras nos processos de precificação dos produtos indígenas que são comercializados. Ao invés de seguir modelos capitalistas, nas transações comerciais, as comunidades indígenas adotam práticas únicas, baseadas em suas tradições e valores. O coração desse processo reside nas assembleias indígenas, momentos cruciais em que os membros da aldeia se reúnem para discutir não apenas assuntos comunitários, mas também para determinar o valor justo das mercadorias que serão trocadas. Ao invés de seguir modelos capitalistas, essas assembleias buscam uma abordagem mais coletiva, refletindo a cosmovisão e a harmonia que essas comunidades mantêm com a natureza ao seu redor. Em contraste com o conceito

¹⁴⁴ Cidade pertencem a Guiana Francesa

ocidental de precificação, onde o preço é muitas vezes ditado pela oferta e demanda, nas aldeias indígenas do Amapá, o processo é profundamente enraizado em princípios éticos e ecológicos.

Durante as assembleias, anciãos, líderes e membros experientes da comunidade desempenham papéis cruciais na determinação dos valores para os produtos locais. Além disso, a precificação nas aldeias indígenas reflete uma visão mais holística da economia, levando em consideração as necessidades básicas da comunidade, como alimentação, vestuário e habitação. Isso contrasta com a abordagem ocidental, que muitas vezes se concentra no lucro individual em detrimento das necessidades coletivas. As assembleias indígenas, portanto, desempenham um papel vital na promoção de uma economia que valoriza a cooperação e a harmonia na comunidade e com a natureza.

Cena 12: Precificação de produtos (não produzidos nas aldeias)¹⁴⁵

Adriana Leite: Como são os cálculos que vocês fazem?

Gilson Nunes: Vou falar por mim, depois os colegas falam como eles fazem. Eu faço assim, por exemplo, uma saca de açúcar está custando 162,00, porque eu compro no atacado. Aí eu calculo quanto eu gasto de gasolina temperada para ir a Oiapoque comprar, hoje tô gastando 30 litros para ir vir, a gasolina está 5,20 mais 2 litros de óleo para temperar que custa 38 reais os dois. Só de transporte eu gasto 200 reais. Aí eu acrescento a esses 200 uns 60 reais no valor da saca de açúcar, porque eu às vezes levo alguém que me ajuda na gasolina, também tem situação que eu levo a farinha do parente para vender e por aí vai. Ai sim, voltado aquele saco de açúcar já vai estar valendo 222 reais. Eu considero que a compra do açúcar saiu nesse preço para mim, **daí eu aumento mais 70 reais no preço que vai ser meu lucro com a venda da saca.** Aí eu chego na venda do quilo do açúcar por 5,80 ou 5,50 para facilitar o troco.

Otavio Tiryo: Minha esposa faz arte com as miçangas, a **gente compra as miçangas, às vezes, por um preço muito caro**, aí a gente tem que ver quanto a gente gastou no material e colocamos tipo um percentual de uns 40% para poder pôr à venda, porque sempre tem alguém que pede desconto. Por exemplo, um par de brincos custa uns 30 reais, aí a pessoa pede desconta a gente faz por 25 reais.

Adriana Leite - A precificação de artesanatos, artefatos e produtos para venda fora das aldeias vai além de simplesmente atribuir um valor monetário. Esse processo é uma

¹⁴⁵ Recorte do encontro 12º em 24/03/22.

expressão complexa que reflete a diversidade de organização e os laços intrínsecos com a natureza que permeiam essas sociedades. Ao contrário dos mercados convencionais, onde o preço muitas vezes é determinado por fatores de mercado e estratégias de lucro, nas comunidades indígenas, a precificação é uma prática que evoluiu com o tempo, carregando consigo tradições, histórias e valores ancestrais. Para a precificação, os indígenas levam em consideração não apenas os recursos investidos na produção, mas também contabilizam os gastos gerais do material utilizado.

Cena 13: Dinheiro e Lucro¹⁴⁶

Adriana Leite: A gente já comentou superficialmente que o lucro seria tirar alguma vantagem sobre um determinado produto ou sobre alguém. Certo? Daí como vocês veem essa relação de se ter lucro nos produtos que são postos à venda nos pequenos comércios, no comércio da aldeia que vocês citaram anteriormente.

Elielson Santos: A gente vive a partir da relação que a gente tem com o outro, a gente tem um jeito de agir entre a gente, que inclusive já está muito diferente do que era antigamente, porque hoje já temos muito contato com o branco, e para a gente conseguir **uma coisinha ou outra a gente tem que interagir com o mundo deles**. Não tô dizendo que a gente tem que viver como eles, **mas se você quiser alguma coisa de lá precisa saber a lei de lá**. Aí professora, eu acho que o lucro faz parte da vida dos brancos, que está em toda parte, não tem como a gente fugir disso. Olha, por exemplo, a gente está aqui, querendo se formar, para trabalhar como professor e melhorar um pouco nossa condição de vida, porque a gente não tem mais toda aquela abundância que a gente tinha, nossa terra tá uma ilha, ao redor dela tá tudo derrubado, os poucos animais que tem já está em carestia, aí o que a gente tem são as roças, as frutas e a gente precisa vender para poder ter o dinheiro para comprar as coisas para casa. Quando a gente se formar, vamos ainda lutar para conseguir um contrato e ter uma renda para poder adquirir coisas que precisamos na aldeia e dar melhores condições para nossos filhos.

Elson Anika: **Hoje, consigo um dinheiro para poder comprar umas coisas que não temos aqui, passou a ser uma necessidade para gente**. A gente tenta ensinar nossos filhos que nem tudo é sobre ter bens materiais, só que nossos valores não têm

¹⁴⁶ Recorte do encontro 13º em 14/04/2022

ganhado tanto ouvido para os menores porque estamos concorrendo com o que chega de informação, de novidade, de atração aqui nas aldeias.

Adriana Leite: Por que vocês acham que passou a ser uma necessidade conseguir dinheiro?

Diná dos Santos: Professora, eu acho que é uma necessidade sim, é como o parente falou, hoje as pessoas estão invadindo nossas terras, por causa de que? De ter dinheiro, de ter comida boa, para colocar um cercado e dizer que aquele pedaço de terra é dele. Só que enquanto eles estão invadindo nossas terras estão expulsando nossos alimentos, porque a gente não caça mais, nossos rios estão sujos, os peixes estão indo embora. **É como se fosse que para uns viver bem o outro tem que viver mal. No caso dos brancos vivem bem à custa de que? De nos matar, matar nossa cultura, nossos rios, nossas casas, nossos filhos.**

Adelson Batista: Hoje, se você não tem dinheiro e nem sabe falar ou **escrever a língua do branco**, é como se nem brasileiro você fosse. Na minha aldeia tem muita gente fazendo curso, tem professor, tem técnico de enfermagem, servente, comerciantes, todas as profissões e acho que o desejo é ter um bem-estar, poder comprar uma televisão, beber água gelada, comprar roupa.

Adriana Leite - As sociedades indígenas mantiveram sistemas econômicos baseados na troca de bens e serviços, alinhados aos seus valores culturais e à harmonia com a natureza, e muitas vezes não se utilizava a moeda/dinheiro. A presença do dinheiro nas aldeias indígenas representa um fenômeno complexo e multifacetado, trazendo consigo desafios e oportunidades que impactam profundamente as comunidades tradicionais.

O contato dos não indígenas com os indígenas provou à introdução do dinheiro nessas comunidades, gerando transformações significativas. A entrada do dinheiro nas aldeias indígenas pode ter efeitos ambivalentes. De um lado, proporciona acesso a recursos que podem melhorar a qualidade de vida, como assistência médica, educação e infraestrutura básica. Por outro lado, o dinheiro pode também ser uma fonte de desafios, levando a mudanças nos padrões tradicionais de vida. A introdução do dinheiro pode criar desigualdades dentro da própria comunidade, causando divisões entre aqueles que têm mais recursos financeiros e aqueles que têm menos. Isso pode resultar em conflitos internos e desafios para a preservação da identidade cultural.

Cena 14: Lucro, quem perde e quem ganha?¹⁴⁷

Adriana Leite: Sobre todas essas questões que vimos falando como vocês veem essa relação de se ter lucro nos produtos que são postos à venda nos *pequenos comércios*, no comércio da aldeia que vocês citaram anteriormente.

Elson Anika: Para gente não existe isso de um está perdendo e outro ganhando. Nós fomos ensinados que se hoje eu preciso trocar um quilo de farinha por um de abacate é porque **as duas partes estão satisfeitas**, e ninguém questiona nada não, pois a nossa troca a gente iguala os valores, ninguém ganha nem perde. Há, também, outra coisa, **se acontecer de a gente precisar trocar outros objetos a gente vai fazer analisando a situação**. Como, por exemplo: Eu quero comprar um motor do lado Francês, mas não tenho como, aí meu parente vai comprar e eu vejo quando custou e eu dou em mercadoria, assim um motor eu teria que dar para quem comprou umas 3 sacas de farinhas, mais ou menos, porque quem vai comprar gasta com a ida e com a volta. E conversando a gente consegue igualar, mas se for comida, **entre comida não há essa diferença de valor, a gente troca um por um mesmo**.

Otavio Tiryo: Professora, eu acho que a gente adquiriu isso dos não indígena, mas a gente precisa tentar ganhar **alguma coisa ou vender mesmo coisas que produzimos para que possamos comprar umas coisas que precisamos** como roupa, combustível que a gente precisa muito aqui.

Otávio Tiryo: Meu povo acredita que **o lucro a gente já tem por que tudo que a gente ganha vem da natureza**, só que os missionários vieram e começaram a nos educar, nos ajudar, de alguma forma, nos colocar que a gente poderia viver melhor, ter **saúde melhor, não adoecer tão fácil. Eu acho que lucro é tudo isso, é a gente ganhando seja da natureza, seja da venda**.

Adriana Leite - A ideia de lucro para muitas comunidades indígenas varia significativamente de acordo com os contextos específicos de cada comunidade. Muitas comunidades indígenas têm uma visão mais holística e interconectada da prosperidade, que vai além do simples ganho financeiro. Muitos povos indígenas mantêm uma profunda conexão espiritual e prática com a terra e seus recursos. O "lucro" para eles pode envolver a preservação e o manejo sustentável dos recursos naturais, garantindo que as gerações futuras também

¹⁴⁷ Recorte do encontro 12º em 24/03/2022

possam se beneficiar deles. Nota-se que o conceito de lucro para algumas comunidades indígenas está intrinsecamente ligado ao bem-estar da comunidade como um todo. Isso pode incluir acesso à educação, saúde, moradia e outros serviços essenciais.

O entendimento de lucro pode variar de uma nação indígena para outra e mesmo dentro de uma mesma comunidade. Além disso, muitas comunidades estão enfrentando desafios significativos relacionados à perda de território, direitos humanos e impactos ambientais, o que pode moldar suas visões. Algumas comunidades indígenas buscam modelos econômicos que promovam a cooperação e a partilha em vez da competição. O lucro, nesse sentido, pode ser compartilhado e distribuído de maneira mais equitativa entre os membros da comunidade.

Cena 15: Produção coletiva¹⁴⁸

Adriana Leite: O que vocês produzem nas aldeias que podem dizer que é uma produção coletiva para distribuição entre as famílias?

Diná dos Santos: Professora, antes nós fazíamos quase todas as coisas para todo mundo da comunidade, não tinha o que tem hoje essa distinção ‘minha roça’, ‘minha casa’, ‘minha criação’, ‘minha planta’, tudo era de todos, mas sempre tínhamos o cuidado para não faltar para ninguém. Nós tínhamos uma roça que era da aldeia, todos trabalham e cuidavam dela. Como também aqui tem para fazer o manejo de peixe, o que temos aqui na aldeia Manga, é o manejo do peixe e da reprodução do tracajá, que toda a comunidade se mobiliza para trabalhar com os ovos e filhotes de tracajás e até a soltura, assim a gente pode sempre ter o tracajá disponível para pescarmos.

Devíamos fazer um projeto geral para tratar a situação dos nossos peixes, ainda mais como está nossa situação que cada vez mais a gente está vendo ficar mais raro conseguir pescar. Então, eu vejo que se a gente fortalecer não somente como o manejo e a criação de peixe, como também poderíamos fazer o manejo de açaí que tem aqui na comunidade, para beneficiar a todos e não somente para beneficiar a si próprio. Assim, aqui para gerar lucro financeiro nós temos variedades de frutas, só que o preço está cada vez pior, só que se a gente não pensar em se unir com a comunidade pra fazer alguma coisa para beneficiar toda comunidade, sei que toda a comunidade toda vai sofrer,

¹⁴⁸ Recorte do encontro 14º e 05/05/2022

principalmente, agora nesse negócio de peixe que daqui alguns dias tenho certeza de que não vai ter mais peixe como tem hoje. Na minha opinião, essas coisas do coletivo ela serve para beneficiar o povo e a comunidade.

Adriana Leite - Nos aspectos econômicos das sociedades indígenas, existem normas no sistema de mutirão autogerido a partir dos costumes, na qual o princípio mais notável é a reciprocidade. Assim, os elementos de costume e representação social podem construir as regras para organizar a economia de uma sociedade (indígena ou não indígena) sobre a sua base social. Diná relata a necessidade de construção de projetos coletivos que beneficiem a comunidade, as práticas coletivas, à partilha. Nota-se que a noção de progresso e de desenvolvimento não precisam ser tomados como a direção a ser seguida.

O compartilhamento, bem como a prática do bem-viver caminha na direção contrária ao consumo exagerado. O capitalismo se fundamenta no consumo, sendo um sistema de criação de desejos e produção de necessidades. Por outro lado, o sistema de mutirão, presente em boa parte das sociedades indígenas possuem como princípios o trabalho em grupo que não visa apenas à produção, mas todo um contexto de ensinamento e engajamento social.

Quijano (2013, p. 57) acredita que “a proposta de Bem Vier é, necessariamente, uma questão histórica aberta que requer ser continuamente indagada, debatida e praticada” (p.57). Segundo o autor, nós estamos caminhando em direção à emergência de uma nova identidade histórica, heterogênea como todas as outras, mas cujo desenvolvimento poderia levar a uma nova existência social liberada da dominação, exploração e violência.

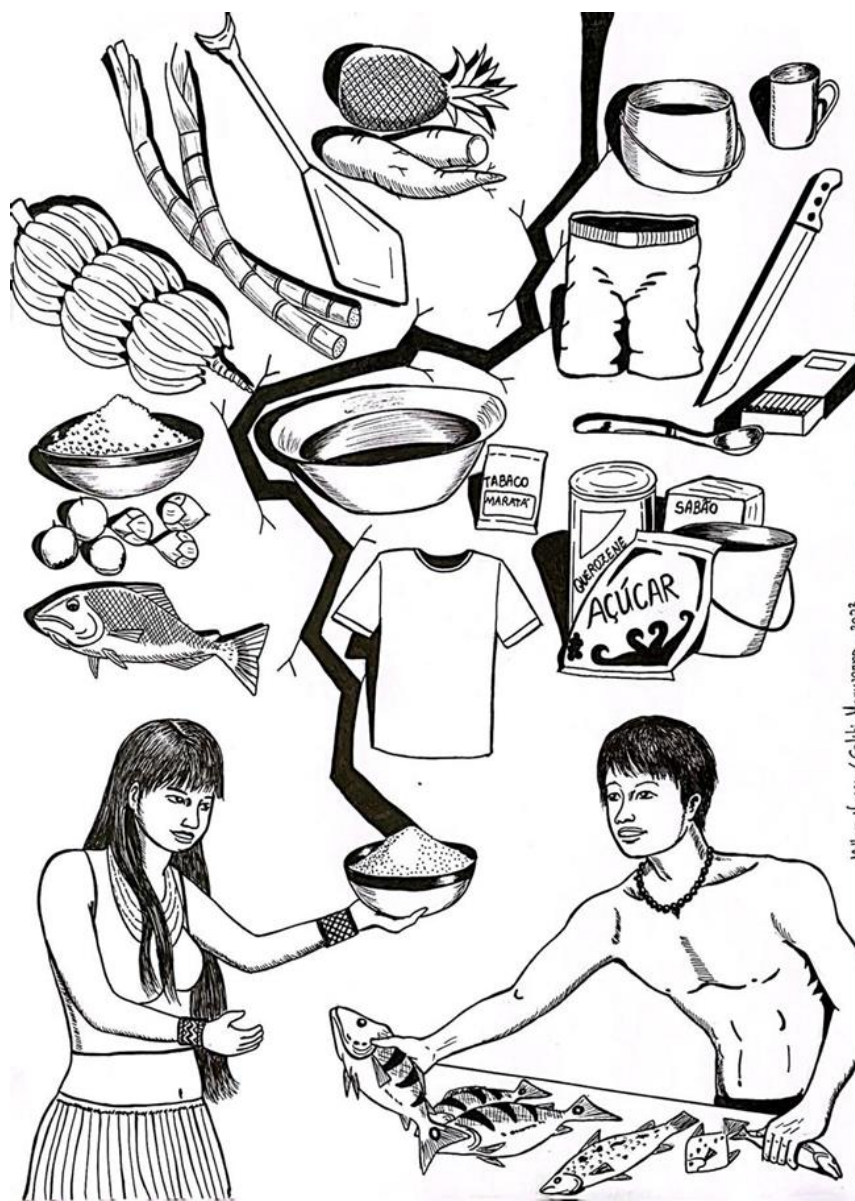
Pensar em um mundo mais coletivo para todos, incluindo a humanidade, os animais e a natureza, é realmente inspirador. É importante imaginar um futuro em que haja harmonia, respeito e equilíbrio entre todas as formas de vida. Começar a realizar ações que visem esse mundo ideal é um passo fundamental, penso que muitas comunidades indígenas executam o exercício de não se aprisionar nas promessas do desenvolvimento, que tem dividido o mundo entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, e que colonizam nossas mentes se tornando a razão de viver da maioria.

Podemos fazer a diferença através de pequenas ações diárias, como adotar práticas mais sustentáveis, respeitar os direitos dos animais, apoiar causas sociais e ambientais, educar as gerações futuras sobre a importância do cuidado com o planeta, entre outras iniciativas. De

certo, não iremos ver esse mundo ideal durante nossa vida, mas podemos plantar as sementes para que futuras gerações possam colher os frutos. Cada ação que tomamos hoje contribui para a construção de um futuro melhor e mais justo para todos, e talvez, como diz o Krenak, possamos adiar o fim do mundo (2019).

6 Algumas considerações

Imagem 27 - Comercialização dos povos indígenas do Oiapoque-AP.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Milton Galibi: *A princípio temos aqui na figura uma indígena com uma cuia de farinha, outro indígena com peixe, isso aqui já é o sistema de comercialização que existia dentro das comunidades indígenas, que no caso não era uma comercialização que envolvia dinheiro e sim o sistema de troca. O que sai da cuia, representa a simbologia do Rio que promove saímos das nossas Aldeias pelo trajeto do Rio e nos faz chegar até a cidade e com esse contato faz a gente trocar nossos produtos por dinheiro, coisa que não fazíamos na aldeia, com isso, por influência desse contato nos tornamos dependentes de alguns produtos que destaco aqui na imagem como roupas, açúcar, querosene, tabaco, sabão, baldes e trocamos nossas cuias por bacias francesas (Academico indígena do CLII, Milton Galibi, 2023).*

No contexto amazônico amapaense e paraense, durante várias décadas, diversos povos indígenas buscam se articular com as suas diferentes e particulares práticas de comercialização. No Amapá e em uma faixa no norte do Pará localizam-se as Terras Indígenas (TI) Uaçá, Juminã e Galibi do Oiapoque, demarcadas e homologadas, que abrangem parte significativa de mais de 20% da extensão territorial do município de Oiapoque. Os povos indígenas que hoje moram nas TI da faixa de terras que vai do Amapá ao norte do Pará possuem suas cosmologias, organização política, social, cultural e histórias, além de possuírem em comum relações comerciais, modos de pensamento, políticas, sistemas matrimoniais e rituais que remonta a pelo menos três séculos.

As práticas socioculturais de comercialização são atividades que envolvem direta ou indiretamente o comércio¹⁴⁹ fazem parte da vida de muitos povos tradicionais da Amazônia, introduzidas desde o primeiro contato com os não indígenas. Os indígenas, em contato com o meio urbano (e os não indígenas) delineiam suas relações de troca comerciais, seja levando produtos da agricultura ou ‘artesanatos’¹⁵⁰ para serem vendidos a fim de que possam comprar outras mercadorias como roupas, redes de pescar, calçados etc. O artista indígena do povo Galibi Marworno, Milton Galibi, acadêmico do CLII, apresenta em sua tela (Imagem 27) a descrição de algumas transformações que observa nas relações de troca dentro e fora da aldeia.

O olhar sensível do artista, Milton Galibi, aponta para a complexidade das interações entre as comunidades indígenas e a sociedade do não indígena, além de destacar que por influência do contato com o não indígena, ele observa uma relação de dependência na aquisição de alguns produtos. A troca de produtos por dinheiro não é apenas uma transação econômica, mas também um processo que influencia as dinâmicas socioculturais dessas comunidades. Ao olhar as práticas de comercialização realizadas por indígenas não bastam contrapormos as condições de vidas reservadas para comunidades indígenas no cenário nacional. A imagem 27 evidencia a necessidade de compreender as transformações ocorridas nas comunidades, reconhecendo as diferentes dimensões envolvidas na interação entre culturas distintas.

O contato entre indígenas com os não indígenas, na realização de práticas socioculturais de comercialização, possui marcas que não necessariamente se resumem a aspectos mercantis específicos do sistema econômico, como na inserção de produtos

¹⁴⁹O comércio é entendido aqui como atividade econômica de troca.

¹⁵⁰ Para os indígenas da região de Oiapoque eles fazem artefatos, adornos, arte, que não se resumem a mero artesanato, a partir de suas cosmovisões.

alimentícios industrializados nas aldeias, levando a transformações na dinâmica econômica, social e cultural das comunidades indígenas. Não podemos desconsiderar os aspectos específicos e originários que regem a vida de cada povo indígena, eles possuem suas próprias formas de se organizar, de pensar e de comercializar.

Considerando o longo processo de apropriação dos europeus nos territórios indígenas, observa-se que sempre houve uma tentativa de dominação territorial, religiosa, cultural, que agiu interferindo nas relações tradicionais e comerciais de muitas comunidades indígenas. Observa-se a partir dos relatos dos acadêmicos que os freis tentaram inserir a ideia de ponto comercial, compra e venda de produtos com fins de terem lucros. Essas entre outras intervenções, promovidas demarcam e demarcaram a constante tentativa de dominação e apropriação dos povos indígenas.

O projeto colonial que se engendra por meio do capitalismo e opera nas relações comerciais indígenas tem acelerado o processo de mudanças socioculturais e econômicas nas dinâmicas das aldeias. Mignolo (2019, p. 05) considera que a Matriz colonial de poder “controlam e afetam todos os aspectos e trajetórias das nossas vidas”. Para o autor, se observarmos as transformações, veremos mutações em vez de mudanças na continuidade da orientação discursiva das narrativas da modernidade e da civilização ocidental. Assim, o contato das diferentes posturas sobre o mundo tem provocado, em cada povo, com suas particularidades, a tentativa de homogeneização em seus diferentes contextos socioculturais.

Mesmo com a dinâmica do sistema capitalista adentrando os modos de vida dos povos indígenas, que, muitas vezes, explora recursos e pessoas para o lucro, temos as práticas socioculturais de comercialização dos povos indígenas, com ou sem valor monetário, buscando construir caminhos diversos, na tentativa de fazer adaptações garantindo a manutenção e preservação de suas relações comerciais tradicionais. Os mutirões, por exemplo, são uma forma de trabalho coletivo, onde todos contribuem para a realização de uma tarefa, seja ela a construção de uma casa, a colheita de alimentos ou qualquer outra atividade que beneficie a comunidade. Da mesma forma, destacando outro exemplo, a troca de produtos alimentícios entre uma comunidade indígena, que não leva em consideração o valor monetário do item trocado, essas práticas reforçam a ideia de reciprocidade e de compartilhamento.

Para Krenak (2020) com a expansão do capitalismo, foram criados os instrumentos de “deixar viver e de fazer morrer; quando o indivíduo para de produzir, passa a ser uma despesa. Ou você produz as condições para se manter vivo ou produz as

condições para morrer” (Krenak, 2020, s/p.). Os povos indígenas amazônicos têm se confrontado com processos de reorganização das suas sociedades, que redefinem as relações de produção e redistribuição, e as formas de liderança política, de acordo com seus respectivos sistemas de valores.

A dificuldade em construir alternativas outras que possam resistir as colonialidades atravessa por diversas subjetividades que não cabe apenas apresentar a situação, mas construir por meio de diálogos que levem a problematizar diferentes modos de ver e agir sobre as atividades humanas. A pesquisa foi se delineando a *Problematizar* as práticas socioculturais de comercialização dos povos indígenas do Oiapoque-Amapá no âmbito da formação de professores que têm se operacionalizado frente às amarras da colonialidade. No que diz respeito às práticas socioculturais de comercialização noto que tais práticas sofrem influências diretas do contato das comunidades com as áreas urbanas.

Na condição de professora formadora de um curso de formação de professores indígenas, noto que tratar de qualquer questão que seja relacionada aos povos indígenas necessitamos de imediato parar e ouvi-los, e com isso, incorporam uma dimensão dialógica, tentando não recair em aprisionamento acadêmico técnico-científico. Isso permite problematizar a universidade, como instituição mantenedora de discursos, que pouco põem em xeque as bases pelas quais têm ocorrido as transformações nas práticas socioculturais de comercialização dos povos indígenas, influenciadas pelo sistema capitalista. Acredito que é importante reconhecer que ouvir o outro pode gerar oportunidades para repensar nossas ações.

As práticas socioculturais de comercialização entre os povos indígenas não se constituem isoladamente, mas sim coletivamente, e cada coletividade tem seu próprio modo de socializar com seus membros. É importante ressaltar que as sociedades indígenas não estão em estado de total isolamento e têm aceitado a introdução de elementos externos em sua ancestralidade, desde que isso não comprometa sua identidade cultural.

Em uma lógica capitalista, a terra transforma-se em equivalência de mercadoria e exprime um valor de uso para o mercado, nessa ideia muitas comunidades indígenas têm sofrido com as invasões de seus territórios, a exemplo temos a grave crise humanitária sofrida pelos povos Yanomami. A exploração que as terras do povo Yanomami têm sofrido por ganância em busca de ouro, de forma ilegal, tem destruído o seu território ancestral. A região do Oiapoque ainda não passa pela crise humanitária que povos Yanomami vem passando, mas nas falas dos acadêmicos nota-se que as plantas, peixes e

animais silvestres tem ficado cada vez mais restrito, e recentemente Estado do Amapá tem se deparado com a notícia que a Petrobras quer iniciar a perfuração de um poço exploratório a cerca de 530 km da costa do Amapá, perto da Guiana, onde foi constatado grande quantidade de petróleo no país vizinho. A possível exploração de petróleo no estado pode modificar a rotina de muitas comunidades indígenas. Entre os comentários dos estudantes indígenas, boa parte deles, ainda não sabem se apoiam o projeto da Petrobras, mas possuem o desejo que seja garantido preservação das comunidades e áreas ao redor de onde os povos vivem.

Ao conversar com os estudantes do CLII-UNIFAP, em suas vozes ressoam o desejo de se formarem com vias de conseguirem trabalhar como docentes em suas aldeias, na tentativa de terem melhores condições de vida, pois segundo os acadêmicos, muitas coisas estão faltando e com o salário que receberiam ao conseguir um contrato poderiam comprar produtos que faltam em suas aldeias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena asseguram que os docentes, para atuarem como professores nas aldeias indígenas, sejam das próprias aldeias onde moram, no entanto, a falta de professores indígenas com formação de nível superior para atender os estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio é uma realidade de muitas aldeias, abrindo espaço para professores não indígenas atuarem como professores nas aldeias indígenas. Nessa perspectiva, percebo que de Licenciatura Intercultural Indígenas da UNIFAP, possui um papel importante em problematizar todas essas questões que permeiam a formação de professores indígenas, como a comercialização, a migração da aldeia para cidade, invasão dos territórios, escassez em produtos retirados da natureza, inserção de produtos industrializados nas aldeias, pagar para ter um melhor tratamento de saúde, entre outros.

Em vista disso, percebe-se que a iniciativa em tratar sobre as práticas socioculturais de comercialização com os estudantes indígenas em formação, possibilitou que os participantes pudessem relatar/refletir sobre as diversas questões que movimentam a vida nas aldeias (e fora dela), bem como suas origens e os problemas decorrentes da exploração territorial e comercial. Krenak (2019) no seu livro *ideias para adiar o fim do mundo*, evoca o poeta Carlos Drummond de Andrade fazendo um convite que temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver.

Ailton Krenak se preocupa com a terra enquanto a organismo vivo, coloca como questionamento: “Será que a única maneira de demonstrar aos negacionistas que a Terra é um organismo vivo é esquarterá-la? Picá-la em pedaços e dizer: 'Olha, ela é viva'?”

(Krenak, 2019, p.9). Para o indígena, é necessário desacelerar esse consumo exagerado das produções globais, onde o poder, atualmente, é uma abstração concentrada em marcas aglutinadas em corporações e representadas por alguns humanoides, o autor torce para que de tempo de compreendermos que não se podem comer dinheiro.

Ao abordar essa temática em coletivo com os indígenas oriundos de diferentes comunidades, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer, socializar e refletir como as práticas de comercialização ocorrem nesses diferentes territórios e como tais práticas têm modificado e resistido aos modelos de captura da capitalização da vida. Essa troca de experiências também permitiu entender como as mudanças e resistências têm ocorrido em diferentes comunidades, evidenciando os diversos caminhos adotados por elas na condução de seus modos de vida tradicionais.

Dessa forma, movimenta em mim, a partir das atividades realizadas, e do meu lugar de educadora na educação matemática a iniciativa de subverter os modos operantes como atuo enquanto docente do curso, ampliando meu olhar, resguardando os interesses e as necessidades dos povos indígenas que atuo. Eu escolhi não tomar a ementa como instrumento impositivo do que iríamos dialogar durante os encontros. Escolhi dialogar e problematizar com eles sobre um assunto da vida deles, porque talvez assim eu conseguisse entender o meu papel enquanto formadora.

A opção por desenvolver a ementa de uma componente curricular do curso por meio de diálogos e escuta, sem tratá-la como algo impositivo, fixo ou rígido, foi possível acessar uma fonte rica e viva na construção do conhecimento sobre as práticas socioculturais de comercialização vivenciadas pelos acadêmicos ou já vivenciadas por seus ancestrais. Cada encontro foi cheio de desafios, pois não levávamos algo pronto. A aula era conduzida a partir das informações dos diálogos, que por vezes eram direcionados, como, por exemplo, ao perguntar sobre as compreensões deles em relação ao "lucro". As suas impressões sobre o tema fizeram com que eu buscasse leituras sobre as produções dos povos indígenas, a fim de trazer referências bibliográficas que se encaixassem com as referências das próprias vivências dos estudantes ou de seus ancestrais nas práticas de comercialização e percebi que no projeto político pedagógico do curso (PPC) há pouquíssimas referências de autores indígenas.

A tese, para mim, contribui para compreender e discutir a valorização das diferentes relações das práticas de comercialização indígenas e problematizar junto aos alunos as violências e explorações, que ocorrem, mesmo sem serem percebidas por esta imersa em colonialidade que nos acompanham desde o início de nossas vidas. Entre elas

a lógica da comercialização em terras indígenas que se volta apenas com referências ao capitalismo contradizendo as normativas constitucionais, que asseguram que os povos indígenas possuem o direito de estabelecer suas atividades de comercialização e qualquer exploração econômica em comunidades indígenas deve ser respeitada a sua autonomia, e os lucros, e que os ganhos devam ser geridos pela população indígena.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto “El Buen Vivir en el camino del postdesarrollo: una lectura desde la Constitución de Montecristi”. Friedrich Ebert Stiftung. **Policy Paper**, 2010.

ACOSTA, Alberto. **‘O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos’**. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária. Elefante. 2016.

ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Editora Elefante, 2019.

ALCANTARA, Liliane Cristine Schlemmer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Bem Viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou alternativa possível?. **Desenvolvimento e meio ambiente**, v. 40, 2017.

ALENCAR, J. C. P. M. **Educação Escolar Indígena entre os Aikewara: do projeto político e pedagógico à ação docente**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto, Natal/RN, 2014.

ALEXANDRE, M. V; POLICARPO, L. A. **A Marca Yarari e a Educação Escolar Indígena: representações, significados e importância Para Nós Galibi-Marworno**. Trabalho de Conclusão de Curso. UNIFAP: 2020.

ALMEIDA, C.S.; RAUBER, A.L. Oiapoque, aqui começa o Brasil: a fronteira em construção e os desafios do desenvolvimento regional. **REDES: Revista do Desenvolvimento Regional**, ISSN-e 1982-6745, Vol. 22, Nº. 1, 2017, págs. 474-493.

ALMEIDA, E. A. **A Interculturalidade no currículo da Formação de Professoras e Professores Indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA - Curso de licenciatura intercultural**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

ALVES, O. F. **Formação e atuação das professoras indígenas da Aldeia Piaçaguera**. Orientadora Zeila de Brito Fabri Demartini. 2006. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo,

AMARAL, W. R.; BAIBICH-FARIA, T. M. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. **Revista brasileira de Estudos Pedagógico**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 818-835, set./dez. 2012.

ARAÚJO, M. D. "**Demarcando Território**": Tensionamentos nas Pesquisas de Autoria Indígena no Contexto da Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI)'. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ASSEMBLEIA Indígena dos povos Karipunas, Galibis, Palikur. Mensageiro, Belém, N. 4, p. 4-7, jun. 1980.

BACURY, G. R. (2018). Formação inicial dos professores indígenas Mura e suas pesquisas na área de Ciências Exatas e Biológicas. In: E. A. P. de.; Melo & G. R. Bacury (Orgs.). **Diversidade sociocultural indígena: Novos olhares para a pesquisa, o ensino e a formação de professores que ensinam matemáticas** (pp. 131-148). São Paulo: Editora Livraria da Física.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013.

BERGAMASCHII, M. A; DOEBBER, M. B; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência, **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337> Acesso em 20 nov. 2019.

BILHEIRO, Ivan. A Legitimação Teológica Do Sistema De Escravidão Negra No Brasil: Congruência Com O Estado Para Uma Ideologia Escravocrata. **CES Revista**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 91-101, abr. 2016. ISSN 1983-1625. Disponível em: <<https://seer.cesjf.br/index.php/cesRevista/article/view/713/566>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto N° 6.861**, de 27 de maio de 2009. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso 15 de set. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso 15 ago. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

CAMPETELA, C; Santos, G. M. F; Silva, E. B; Silva, G. R. Documentação linguística, pesquisa e ensino: revitalização no contexto indígena do norte do amapá. **Revista Linguística** / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 13, n.1 jan de 2017.

CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural, aproximações**. Editora Vozes. 2012.

CANDAU, V. M. F. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s):** Uma aproximação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 125-61, ago. 2002.

CASTRO, R. D., & MAYORGA, C. (2018a). A construção de um campo de pesquisa antirracista ou sobre quando sujeito e objeto (se) pesquisam. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, 10(24), 339-365.

CHIKANGANA, F. Espíritu de Pájaro en pozos del Ensueño. Bogotá: Ministerio de Cultura (2010)

COSTA, Suzane Lima; XUCURU-KARIRI, Rafael. **Cartas para o bem viver**. Livraria boto cor de rosa, 2020.

CUNHA, A. C. **Contribuição da etnomatemática para a manutenção e dinamização da cultura Guarani e Kaiowá na formação inicial de professores indígenas**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2018.

CUNHA, Carlos Alberto Motta. Teologia decolonial e epistemologias do sul. **Interações**, v. 13, n. 24, p. 306-333, 2018.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

D'AMBRÓSIO, U. Paz, Educação Matemática e Etnomatemática. **Teoria e Prática da Educação**, vol. 4, nº 8, junho 2001, Maringá, Paraná.

D'AMBRÓSIO, U. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2005.

DA MOTA NETO, João Colares. **Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana**. Folios, 48, 3-13. 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A busca da paz como responsabilidade dos matemáticos. **Cuadernos de investigación y formación en educación matemática**, 2011.

DE MELO, Alessandro; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, 2019.

DOS SANTOS PEIXOTO, José Luís; DE ARRUDA, Ariane Aparecida Carvalho. *A CANOA DO PANTANAL, CORUMBÁ/MS, BRASIL: uso, importância e conhecimento pelos indígenas, europeus e comunidades tradicionais*, 2021

DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. Iluminuras, 2019.

DUSSEL, E. D. *Filosofia da Libertação: Crítica à Ideologia da Exclusão*. São Paulo: Paulus, 2005.

EIXOTO, José Adelson Lopes; CAMPOS, Zuleica Dantas Pereira. Educação, direito e identidade: Licenciatura Intercultural Indígena em Alagoas–CLIND-AL. *Revista Entre Rios*, v. 4, n. 1, p. 96-121, 2021.

ESTERMANN, J. TAVARES, M. GOMES, S. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.3, n.3, set-dez. 2017.

ESTERMANN, J.; TAVARES, M. Hacia una intersubjetividad de saberes: universidad e interculturalidad. *Revista Lusófona de Educação*, 31, 2015, pp. 65-84.

FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Editora UFJF, 2006. Original de 1968.

FARIAS, AGENOR JOSÉ TEIXEIRA PINTO. *Estado, nação, etnicidade e patrimônio cultural: memória e cultura material no comércio do artesanato indígena*. México: Universidad de Guadalajara, p. 137-159, 2010.

FEREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, A. B. de O. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*, 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Leal. *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo, 2001.

FIOCRUZ/ Núcleo de Métodos Analíticos para Vigilância Epidemiológica do PROCC/Fiocruz e EMAP/FGV1 Grupo de Trabalho sobre Vulnerabilidade Socio demográfica e Epidemiológica dos Povos Indígenas no Brasil à Pandemia de COVID-19, 2020. **Risco de espalhamento da COVID-19 em populações indígenas: considerações preliminares sobre vulnerabilidade geográfica e sócio demográfica**. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/documento/4o-relatorio-sobre-risco-de-espalhamento-da-covid-19-em-populacoes-indigenas>. Acesso 26 de nov. de 2020.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, mai./ago. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2014.

FLEURI, R. M. **Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais**¹. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. São Paulo: Editora Vozes, 2009.

FRANCISCO, Z. L. **O Ensino de química em Moçambique e os saberes culturais locais**. Orientador: Alipio Casali. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Materializando saberes imateriais: experiências indígenas na Amazônia Oriental. **Revista de Estudos e Pesquisas**, 2007.

GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Fajardo. **Povos indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?** São Paulo: Iepé, 2003, p.8-9

GARCÉS, Claudia Leonor López et al. Objetos indígenas para o mercado: produção, intercâmbio, comércio e suas transformações. Experiências Ka'apor e Mebêngôkre-Kayapó. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 10, p. 659-680, 2015.

GARCIA, L. P.; DUARTE, E. **Intervenções não farmacológicas para o enfrentamento à epidemia da Covid-19 no Brasil**. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 2, 2020.

GARRIDO, J. D. A. As fontes Oraís na Pesquisa Histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, Vol. 13, n. 25/26, Ago. 1993.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIRALDO, V; FERNANDES, F. S. Caravelas à Vista: Giros Decoloniais e Caminhos de Resistência na Formação de Professoras e Professores que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática – INMA/UFMS – v. 12, n. 30 – Ano 2019**.

GLENE, Corrine. Research as solidarity. In: DENZIN, Norman K.; GIARDINA, Michael D. Ethical futures in qualitative research. **Walnut Creek: Left Coast Press**, 2007. p. 169-178.

GOMES, M. R. L. **Perspectivas decoloniais na formação de professoras/es: Uma proposta de conteúdo sobre povos indígenas'**. Orientador Celso Vallin. 2018. 93 f. (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2018.

GOMES, S.; TAVARES, M. Continuing Education of Higher Education Professors: New Languages, New Practices, and New Challenges. **International Journal of Humanities and Social Science Invention**, Volume 6 Issue 3||March. 2017 || p. 26-33. Disponível em [http://www.ijhssi.org/papers/v6\(3\)/version-III/F0603032633.pdf](http://www.ijhssi.org/papers/v6(3)/version-III/F0603032633.pdf).

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, 2006. p. 11-37.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Org.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: Edusp: Unesco, 2001.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p .5, 1997.

IBGE, **Instituto Brasileiro de estatística**. 2010. Disponível: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso: 07 de julho 2020

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. 2018. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 30 nov. 2019

JÚNIOR, PROLIND: Uma Realidade No Processo De Formação De Professores Indígenas. **Revista de Estudos Linguísticos, Literários, Culturais e da Contemporaneidade**. Número Especial 18b – 03/2016 – Com artigos, resumos e comunicações do CONEAB-2015.

KOVALSKI, M. L., OBARA, A.T. & FIGUEIREDO, M. C. Diálogo dos saberes: o conhecimento científico e popular das plantas medicinais na escola. In: Anais do VIII **Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências**. Rio de Janeiro: ABRAPEC, 2012.

KRENAK, A. **Encontros**. Organização de Sérgio Cohn. Rio de Janeiro: Azougue Editorial. (2015).

KRENAK, A. **O modo de funcionamento da humanidade entrou em crise**. Pensar, Estado de Minas. Entrevista concedida a BERTHAMAAKAROUN, abril 2020.

KRENAK, A. **Crianças e idosos: uma troca valiosa**. Lunetas, 2019. Disponível em: <https://lunetas.com.br/ailton-krenak/>. Acesso em 20/01/2020.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **A presença indígena na universidade**. Maloca: revista de estudos indígenas, v. 1, n. 1, p. 9-16, 2018.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização: Rita Carelli. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Antes, o mundo não existia**. Tempo e história. São Paulo: Companhia das Letras, p. 201-204, 1992.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo (Nova edição)**. Editora Companhia das letras, 2019.

KUCHARSKI, A. J., *et al.* Early dynamics of transmission and control of COVID-19: a mathematical modelling study. **Lancet Infectious Diseases**, v. 20, n. 5, p. 553-558, maio 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(20\)30144-4](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(20)30144-4). Acesso em: 06/05/2020.

LANDER, E. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 8-20.

LÁZARO, A; Montechiare, R. Indígenas nas universidades brasileiras: estudos sobre práticas. In: OLIVEIRA, L.A. A. A Questão Indígena na Educação Superior, **Cadernos do GEA**, n.10, jul.-dez. 2016.

LIMA, C. P. X. **Percepções sobre a formação docente no diálogo com as culturas que atravessam o curso de pedagogia/UEMS/Maracaju'**. Orientação Adir Casaro Nascimento, 2014. 275 f. Teses (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

LIMA, J. E. S. Giro Decolonial e o Direito: Para Além de Amarras Coloniais. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, V.10, N.4, 2019.

LÓPEZ, L. C. **O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, 2009.

LUCIANO-BANIWA, G. **A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade**. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**, 2007. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>. Acesso em 10 de set. 2020.

MADERS, S. **Educação escolar indígena, intercultural e formação de professores (as) uma pesquisa a partir das proposições da biologia do amor e da biologia do conhecimento de Humberto Maturana.** Orientador Valdo Hermes de Lima. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**, p. 11, 2006.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MADONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. (Coleção Cultura Negra e Identidades). Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (ed.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARTINI, Willian *et al.* **As consequências morais da epistemologia multicultural**, 2017.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Ed. Antígona, Lisboa, 2017.

MEDEIROS. J. S. **Democracia, liberdades, utopia: história da educação escolar indígena no brasil:alguns apontamentos**. XIV encontro estadual de Historia- ANPUH-RS- 18 a 21/07/2018.

MELO, A.; RIBEIRO, D. Eurocentrismo e currículo: Apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, out./dez. 2019.

MELO, E. A. P. de. **Sistema Xerente de educação matemática: Negociações entre práticas socioculturais e comunidades de prática**. (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, 2016.

MIGNOLO, W. D. **Histórias Locais / Projetos Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, (2003).

MIGUEL, A; FERREIRA, A. C; BRITO, A. d. J. Problematizando o paradigma liberal-meritocrático de educação escolar na história: novas direções e sentidos para a pesquisa em história da educação matemática. **Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática** -(ENAPHEM). 2020. Disponível em: www.enaphem.com, acesso em 05/01/21

MIGUEL, Antonio. **Historiografia e terapia na cidade da linguagem de Wittgenstein**. Bolema: boletim de educação matemática, v. 30, p. 368-389, 2016.

MIGUEL, Antonio; TAMAYO, Carolina. Wittgenstein, terapia e educação escolar decolonial. **Educação & Realidade**, v. 45, 2020.

MIGUEL, Antonio; VIANNA, Carlos Roberto; TAMAYO, Carolina. Wittgenstein na educação. **Uberlândia: Navegando Publicações**, 2019.

MIGUEL, Antonio. A terapia gramatical-desconstrucionista como atitude de pesquisa (historiográfica) em educação (matemática). **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. 18, 2015.

MIGUEL, Antonio; TAMAYO, Carolina. Wittgenstein, therapy and decolonial school education. **Educação & Realidade**, v. 45, p. e107911, 2020.

MIRANDA, Fernando Silveira Melo Plentz. **Estado, políticas públicas e políticas educacionais**. Editora CRV, 2021.

MIRANDA, S. A. Saberes emergentes: a pesquisa com professoras indígenas. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 25, n.1, p. 267-280, Jan-Abr., 2016.

MONDARDO, M. **Povos Indígenas e Comunidades tradicionais em tempos de pandemia Da COVID-19 no Brasil: estratégias de Luta e r-existência**. Finisterra, LV(115), 2020.

MORAIS, Pâmela Samara Vicente *et al.* "O perigo de uma história única": colonialidade e branquitude nos currículos de Relações Internacionais. 2021.

MUNDURUKU, D. **Daniel Munduruku**. (Coleção Tembetá). Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2018.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1980)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIBEM, F. G. VIVEIRO, A. A. Para além do conhecimento científico: a importância dos saberes populares para o ensino de ciências. Interações. NÚMERO ESPECIAL - XV **Encontro Nacional de Educação em Ciências** Vol. 11 N.º 39, 2015.

NETO, H. P. A construção de pesquisas qualitativas e o fazer cinematográfico: contribuições do documentário brasileiro contemporâneo aos estudos de caso. In **Leituras em pesquisas qualitativas**. Bicudo, M. A. V; Costa, A.P. São Paulo: editora livraria da Física, 2019.

NEVES, Lino João de Oliveira. Desconstrução da colonialidade: iniciativas indígenas na Amazônia. **E-cadernos Ces**, n. 02, 2008.

NOBRE, D. B. **Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na perspectiva da autonomia: sistematização de uma experiência de formação continuada**. Tese de doutorado, universidade federal fluminense, Niterói, 2005.

NOVAIS REIS, Maurício; DE ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista espaço acadêmico**, v. 17, n. 202, p. 01-11, 2018.

NUNES, João Arriscado; LOUVISON, Marília. Epistemologias do Sul e descolonização da saúde: por uma ecologia de cuidados na saúde coletiva. **Saúde e sociedade**, v. 29, p. e200563, 2020.

OLIVEIRA, L. F. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n.1, p.15-40, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002> Acesso em: 12 jun. 2019.

OLIVEIRA, L. M. S. **Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos**. Orientadora Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PAULUCCI, Eric Machado. Poéticas sem-teto: ocupar e movimentar e aprender matemáticaS. 2022.

PAULUCCI, Eric Machado. Devirsem-teto na educação: um exercício filosófico. In: OLIVEIRA, Paula Ramos; BADIA, Denis Domeneghetti. Exercícios de ser filosofia, Bauru: Editora Gradus, 2022.

PALADINO, M. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E; BENITES, A. (Orgs.). **Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2013.

PALAMIM, Camila Vantini Capasso; ORTEGA, Manoela Marques; MARSON, Fernando Augusto Lima. COVID-19 in the Indigenous Population of Brazil. **Journal of racial and ethnic health disparities**, v. 7, n. 6, p. 1053-1058, 2020.

PARDINI, Patrick. Amazônia indígena: a floresta como sujeito. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v. 15, 2020.

PEREIRA, Carlos Luis; PEREIRA, Marcia Regina Santana. Descolonização da política curricular monocultural e monorracista da formação de professores na área de ciências da natureza: rumo ao currículo e educação antirracista. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e948986085-e948986085, 2020.

PERIUS, S. **Formação de Professores Indígenas para atendimento à Comunidade Guarani e kaiowá do município de Amambaí no estado do mato grosso do sul'**. Dissertação de mestrado, Universidade do Oeste Paulista, 2008.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Lorena: DM Projetos Especiais, 2018.

QUADROS, Alexandre **Kuaray de et al. Racismo: luta diária e desafio do estudante indígena na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)**. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. 2009.

QUIJANO, Aníbal. “Bem viver”: entre o “desenvolvimento” e a “des/colonialidade” do poder. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, v. 37, n. 01, p. 46-57, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina**. In: Anuário Mariateguiano. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e America Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Coleccion Sur Sur. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REPETTO, M. O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde américa latina. **Textos e debates, Boa Vista, n.33, p. 69-88, jul./dez.** 2019.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **O Brasil inventado pelo Visconde de Porto Seguro: Francisco Adolfo de Varnhagen, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a construção da ideia de Brasil-Colônia no Brasil Império: 1838-1860**. Cuiabá, MT: Entrelinhas, 2015.

ROCHA, Gabriela de Freitas Figueiredo. **Para descolonizar a diferença: as trajetórias de indígenas urbanos brasileiros na defesa de suas identidades e na construção de um Estado intercultural**. 2020. Tese de Doutorado. 00500:: Universidade de Coimbra.

ROSA, S. C. S. **A formação de professores indígenas em ciências da natureza, na região norte do Brasil: Algumas reflexões'** 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

ROSA, S. C. S; MALHEIROS, J. B; SANTANA, R. de O. A abordagem do conhecimento científico no ensino de ciências em comunidades tradicionais indígenas. In: **X Colóquio Internacional: Educação E Contemporaneidade - Educon**. 10, São Cristóvão / SE-2016. Anais [...]. São Cristóvão / SE: UFS, 2016.

ROSA, V.C. **A Primeira Missa no Brasil sob o olhar do presente**. São Paulo: XXXVI Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte – Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 2016. Disponível em: <<http://twixar.me/kYtn>> Acesso em: 02.01.2020.

ROSENDO, A. S. **Formação de professores indígenas: o projeto do curso normal superior indígena da universidade estadual de mato grosso do sul – unidade de Amambai – MS (2003-2006)**'. Orientadora Ana Paula Gomes Mancini. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2010.

SANTOS, Ariana dos; MACHADO, Tadeu Lopes. As mulheres no movimento indígena de Oiapoque: uma reflexão a partir da associação das mulheres indígenas em mutirão. **Espaço Ameríndio**, v. 13, n. 1, p. 67-67, 2019.

SILVA, M. M. **Etnomatemática e relações comerciais na formação de professores indígenas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2018.

SILVA, M. R. C. **Educação matemática no contexto escolar indígena: Experiências de um processo formativo**. Orientador Edcarlos Miranda de Souza. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2015.

SILVA, S. G. Pandemia e afetações das emoções: reflexões sobre a realidade da Covid-19 no estado do Amapá. **RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 19, n. 55, abril de 2020.

SILVA, T. R. da. A etnobiologia utilizada como ferramenta para a prática da educação ambiental. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, São Cristóvão – SE, v. 3 n. 1, p. 142-52, 2018.

SILVA, V. A; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017.

SILVA. E. C. de A. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 133, p. 480-500, set./dez. 2018.

SOARES, A. M. P. DOS SANTOS. **Ser indígena e antropóloga: tecendo pesquisas com as antigas–Aldeia Santa Isabel–Povo Karipuna do Amapá.** 2022. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes de. **“PASSOU? AGORA É LUTA!” Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia.** 2017.

SOUZA, E. G; MIGUEL, A. A encenação de práticas culturais na tessitura de Outras escolas: a vida como eixo da ação educativa. **REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Belém, PA, v. 15, n. 33, p.166-184, 2020.

SOUZA, E. S. R. Etnofísica, modelagem matemática, geometria...tudo no mesmo manzuá. Amazônia. **Revista de Educação em Ciências e Matemática**, Belém, PA, v. 9, n. 18, p. 99-112, 2013.

SOUZA, I. **A formação de professores Guarani e Kaiowá no território etnoeducacional Cone Sul: políticas públicas fortalecendo as escolas indígenas.** Orientadora Noemia dos Santos Pereira Moura, 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

STUMPF, B. O. Interculturalidade na Formação de Professores/As Indígenas: Reflexões a Partir de um olhar sobre o Pensamento Ameríndio. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 4 N. 3 – pag 528-546 (out/2018 – jan/ 2019) “Educação Intercultural: aprender com os povos originários do Sul a decolonizar a educação” DOI:10.12957/riae.2018.39585

TAMAYO OSÓRIO, Carolina ***Vení, vamos hamacar el mundo, hasta que te asustes: uma terapia do desejo de escolarização moderna..*** 2017. 295 F.Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2017.

TAMAYO OSÓRIO, Carolina; PARRA, Aldo. Problematizando las relaciones de saber/poder de la Etnografía em la Etnomatemática. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ETNOMATEMÁTICA.6.,*Medelín, 2018. [*Anais...*] Medelín, Colômbia, 2018.

TAMAYO-OSORIO, C. A colonialidade do saber: Um olhar desde a educação matemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, Curitiba, v. 10, n. 3, p. 39-58, out. 2017.

TASSINARI, A. M. I.; GOBBI, I. Políticas Públicas e Educação para Indígenas e sobre Indígenas. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 95-112, jan./abr. 2009.

TAVARES, M. A universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos.

Revista Lusófona de Educação, nº 24, 2013, p. 53-79. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34929705004>. Data de acesso 6-04-17.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura intercultural indígena - PPC-CLII**. Oiapoque, PA: UNIFAP, 2019. Disponível em: <https://www2.unifap.br/indigena/ensino-2/ppc/>. Acesso 15 ago. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista brasileira de educação**, p. 5-15, 2003.

VENERE, M. R. **Projeto Açaí**: uma contribuição à formação dos professores indígenas no estado de Rondônia. Orientador João Augusto Gentilini. 2011. 325 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan.-dez. 2012.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul-dez, 2009.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas e políticas. In: Congresso da Associação para a Pesquisa Intercultural (ARIC) 2009. Florianópolis, UFSC. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/anais/artigo/767/textoCompleto>. Acesso em 30 dez. 2022.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**, São Paulo, Nova Cultural, 1980

XAKRIABÁ, Célia. A política e a poética de Célia Xakriabá: três discursos da primeira deputada indígena eleita por Minas Gerais (2022). **Mana**, v. 29, p. e2023030, 2023.

XAKRIABÁ, N. Célia. O Barro, o Jenipapo e o Giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada. Dissertação do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais. Universidade de Brasília - UnB. Brasília/DF, 2018.

ANEXOS

ANEXO I



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
Campus Binacional do Oiapoque

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

- 1- Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **Práticas de Socioculturais de comercialização no contexto da formação intercultural indígena no Amapá**
- 2- A pesquisa será realizada com alunos e professores do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (UNIFAP)
- 3- A pesquisa tem por objetivos: (1) Problematizar os discursos dos alunos do curso de licenciatura intercultural indígena sobre práticas socioculturais de comercialização de seus povos; (2) Discutir com os indígenas a partir de suas cosmovisões, sobre as práticas de comércio que se processam dentro e fora das aldeias; (3) Problematizar as Matemáticas, como práticas sociais presente na atividades comerciais, vivenciadas pelos alunos das aldeias indígenas; (4) Elaborar possíveis diálogos com os indígenas, sobre as práticas socioculturais e as teorias a partir dos estudos decoloniais.
- 4- A pesquisa se justifica pela necessidade de ampliar o conhecimento sobre a educação escolar indígena.
- 5- A metodologia utilizada será a videografia (gravação em áudio e vídeo) dos diálogos que ocorrem na sala de aula, pela plataforma google meet.
- 6- Sua participação é muito importante e consistirá em permitir a gravação em áudio e vídeo de sua participação nas aulas de **Educação Intercultural: processo de ensinar e aprender; Educação ambiental e saúde indígena; Didatitação para as escolas indígenas; Fenômenos Naturais e matemática financeira para povos indígenas do amapá e norte do Pará.**
- 7- A pesquisa NÃO envolve riscos à saúde física dos participantes.

- 8- Em relação à saúde mental, poderá haver o risco de um pequeno desconforto inicial até que os participantes se acostumem com a gravação das salas de aula.
- 9- Para minimizar esse risco será assegurado o anonimato dos participantes tanto nas filmagens quanto nas transcrições dos diálogos.
- 10- O anonimato nos diálogos será garantido pela utilização de nomes fictícios para todos os participantes e nas filmagens a imagem da face será propositalmente desfocada.
- 11- Após a realização das transcrições as imagens não utilizadas na pesquisa serão apagadas.
- 12- A participação nesta pesquisa é voluntária e gratuita.
- 13- Você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento que desejar sem nenhum custo ou prejuízo.
- 14- Faça qualquer pergunta que desejar, para que os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.
- 15- Qualquer dúvida ou esclarecimento adicional sobre a pesquisa poderão ser respondidas diretamente pelo pesquisador no horário escolar ou através dos seguintes contatos:

Pesquisador: Maria Adriana Leite Telefones: (96) 98416-6345 e (91) 99365-9691 E-mail: m.adriana.leite@gmail.com e mariaadriana@unifap.br	
Assinatura do Pesquisador:	

- 16- Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPA localizado no seguinte endereço:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Campus Marco Zero – Macapá- Rod. Juscelino Kubitschek, KM-02 Jardim Marco Zero Macapá – AP CEP 68.903-419. Centro Integrado de Pesquisa da Amazônia – Unifap. E-mail: cep@unifap.br

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação na pesquisa e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Oiapoque-AP, 08 de Janeiro de 2022.

Nome do Participante:	ADELSON BATISTA ELIONEL		
Telefone:	(96) 98107-6860	E-mail:	baadelson77@gmail.com
Assinatura do Participante:	<i>Adelson Batista Elionel</i>		

Nome do Participante:	ARILSON DOS SANTOS NARCISO		
Telefone:	(96) 98111-3353	E-mail:	arilsonmarworno@gmail.com
Assinatura do Participante:	<i>Arilson dos Santos Narciso</i>		

Nome do Participante:	ARISAURU WAIANA APALAI		
Telefone:	(96) 99913-6567	E-mail:	arisauru05@gmail.com
Assinatura do Participante:	<i>Arisauru Waiana Apalai</i>		

Nome do Participante:	CASSIA DOS SANTOS FORTE		
Telefone:	(96) 98100-9004	E-mail:	cassiados santos forte@gmail.com
Assinatura do Participante:	<i>Cássia dos Santos Forte</i>		

Nome do Participante:	DUCILENE DOS SANTOS		
Telefone:	(96) 99914-2192	E-mail:	ducilened18@gmail.com
Assinatura do Participante:	<i>Ducilene dos Santos</i>		

Nome do Participante:	DINÁ DOS SANTOS		
Telefone:	(96)	E-mail:	dinamiqueias@gmail.com
Assinatura do Participante:	<i>Dina dos Santos</i>		

Nome do Participante:	KEILA FELÍCIO IAPARRÁ		
Telefone:	(96) 99914-1629	E-mail:	feliciokeyla18@gmail.com
Assinatura do Participante:	<i>Keila Felício Iaparrá</i>		

Nome do Participante:	EDIANE VIDAL AMARAL		
Telefone:	() 98101-1204	E-mail:	edianevidal@gmail.com
Assinatura do Participante:	<i>Ediane Vidal Amaral</i>		

Nome do Participante:	EDIELSO DOS SANTOS FIGUEIREDO		
Telefone:	() 98134-0991	E-mail:	edielsofigueiredoap@gmail.com
Assinatura do Participante:	<i>Edielso dos Santos Figueiredo</i>		

Nome do Participante:	NERRY IOIO DOS SANTOS		
Telefone:	() 98107-9812	E-mail:	nerrysantos1996@gmail.com
Assinatura do Participante:	<i>Nerry Dos Santos</i>		

Nome do Participante:	DIJARLENE SILVA NARCISO		
Telefone:	() 98110-6863	E-mail:	dijarlenesilva@hotmail.com
Assinatura do Participante:	<i>Dijarlene Silva Narciso</i>		

Nome do Participante:	OTAVIO MITIPO KAXUYANA TIRIYO		
Telefone:	() 98101-0416	E-mail:	tiriyokaxu123@gmail.com

Assinatura do Participante:	<i>Otávio Mitipo K. Tiriyo</i>
-----------------------------	--------------------------------

Nome do Participante:	Jesiberto Policarpo Teodoro		
Telefone:	+5946994945348	E-mail:	jesibertopt@gmail.com
Assinatura do Participante:	<i>Jesiberto Policarpo Teodoro</i>		

Nome do Participante:	Gildo Firmino Nunes		
Telefone:	98410-8353	E-mail:	gildogalibi@gmail.com
Assinatura do Participante:	<i>Gildo Firmino Nunes</i>		

Nome do Participante:	Nadilson Felipe		
Telefone:	98142-2721	E-mail:	nadilsonfelipe@gmail.com
Assinatura do Participante:	<i>Nadilson Felipe</i>		

Nome do Participante:	Luizinho dos Santos		
Telefone:	98410-8367	E-mail:	luizinhodossantos@gmail.com
Assinatura do Participante:	<i>Luizinho dos Santos</i>		

ANEXO II



CONSELHO DE CACIQUES DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPÓQUE
Centro de Formação dos Povos Indígenas do Oiapoque – KM 18 – Aldeia Manga – TI Uaçá

OFÍCIO Nº 72/2022

Oiapoque/AP, 09 de setembro de 2022.

De Cacique Edmilson dos Santos Oliveira
Coordenador do Conselho de Caciques dos Povos Indígenas de Oiapoque – CCPIO

A sra. Maria Adriana Leite
Pesquisadora

Assunto: Autorização para pesquisa

Prezada,

Com os cumprimentos de honra, o Conselho de Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque – CCPIO vem através declarar que a pesquisa intitulada “Práticas Socioculturais na comercialização no contexto da formação intercultural indígena no Amapá” da pesquisadora Maria Adriana Leite foi aprovada pelo grupo de apreciação de pesquisas nas Terras Indígenas de Oiapoque. Sendo assim, está autorizada a continuidade da pesquisa.

Agradecemos seu importante apoio.

Cordialmente,

Edmilson dos Santos Oliveira
Edmilson dos Santos Oliveira
Coordenador do CCPIO