

INTERFACES EDUCATIVAS E COTIDIANAS: Povos Indígenas



SANDRA MARIA NASCIMENTO DE MATTOS

JOSÉ ROBERTO LINHARES DE MATTOS

ROMARO ANTONIO SILVA

Organizadores

EDIFAP
Editora do Instituto Federal do Amapá

COLEÇÃO POVOS TRADICIONAIS
VOL. 2

**INTERFACES EDUCATIVAS
E COTIDIANAS:
Povos Indígenas**



Conselho Editorial Científico
(Coleção Povos Tradicionais)

Dr. Ademir Donizet Caldeira

(Universidade Federal de São Carlos - BR)

Dr. Aldrin Cleyde da Cunha

(Universidade Federal da Grande Dourados - BR)

Dr. Alexandre Pais

(Manchester Metropolitan University - UK)

Dra. Ana Maria Martensen Roland Kaleff

(Universidade Federal Fluminense - BR)

Dra. Antônia Rodrigues da Silva

(Universidade Federal do Amazonas - BR)

Dra. Lenira Pereira da Silva

(Instituto Federal de Sergipe - BR)

Dr. Marlon Marcos Vieira Passos

(Universidade da Integração Internacional da Lusofonia
Afro-Brasileira - BR)

Dra. Mônica Maria Borges Mesquita

(Universidade Nova de Lisboa - PT)

Dra. Natividad Adamuz Povedano

(Universidad de Córdoba - ES)

Dra. Olenêva Sanches Sousa

(Red Internacional de Etnomatemática - BR)

Dra. Taciana de Carvalho Coutinho

(Universidade Federal do Amazonas - BR)

Dr. Ubiratan D'Ambrosio

(Universidade de São Paulo - BR)



Conselho Editorial do IFAP

Titulares

Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa
Ivan Gomes Pereira
Jéssica de Oliveira Pontes Nóbrega
Nilvan Carvalho Melo
Joadson Rodrigues da Silva Freitas
Marlon de Oliveira do Nascimento
Leila Cristina Nunes Ribeiro
Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de Almeida
Victor Hugo Gomes Sales
Themístocles Raphael Gomes Sobrinho
Romaro Antonio Silva

Suplentes

Jefferson de Souza Souza
José Rodrigo Sousa de Lima Deniur
Cleber Macedo de Oliveira
Adrielma Nunes Ferreira Bronze
Johnny Gilberto Moraes Coelho
Karine Campos Ribeiro
Larissa Pinheiro de Melo
Suany Rodrigues da Cunha
Erika da Costa Bezerra

SANDRA MARIA NASCIMENTO DE MATTOS
JOSÉ ROBERTO LINHARES DE MATTOS
ROMARO ANTONIO SILVA
Organizadores

**INTERFACES EDUCATIVAS
E COTIDIANAS:
Povos Indígenas**



Macapá
2021

INTERFACES EDUCATIVAS E COTIDIANAS: Africanidades

Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial. Os artigos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião da Editora do Instituto Federal do Amapá. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.

Capa, diagramação e Projeto Gráfico

Ivan Gomes Pereira

Equipe Técnica Editorial

Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa
Editora Chefa

Romaro Antonio Silva
Editor adjunto

Luiz Ricardo Fernandes Farias Aires
Editor adjunto

Ivan Gomes Pereira
Diagramador

Cláudia Rodrigues Brito de Souza
Revisora

Segebi
Seção de
Gerenciamento
de Biblioteca



INSTITUTO FEDERAL
Amapá

Campus
Macapá

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

306.1
l61i

Interfaces educativas e cotidianas : povos indígenas / Sandra Maria Nascimento de Mattos, José Roberto Linhares de Mattos, Romaro Antonio Silva (organizadores). – Macapá: EDIFAP, 2021.
304 p. : il. (Coleção Povos Tradicionais; v.2).

ISBN 978-65-89513-02-5 (impresso)
978-65-89513-03-2 (digital)

1. Cultura indígena – elementos socioculturais. 2. Povos indígenas - cultura. 3. Educação escolar indígena. I. Mattos, Sandra Maria Nascimento de (org.). II. Mattos, José Roberto Linhares de (org.). III. Silva, Romaro Antonio (org.). IV. Título.

Dedicamos essa obra aos guardiões da Amazônia
- os povos indígenas -, aqueles que nos últimos
anos, infelizmente, estão tendo seus territórios e
seus direitos cada vez mais atacados. Dedicamos,
ainda, à comunidade científica, pelo importante
papel no desenvolvimento social do país. Que
sejam resilientes na busca por dias melhores.

AGRADECIMENTO

O Livro “Interfaces Educativas e Cotidianas: Povos Indígenas” surge do sonho e da necessidade de divulgar e gerar reflexões sobre os direitos, o espaço e os modos de vida da verdadeira comunidade tradicional originária do Brasil. Em um período onde os direitos

dos povos tradicionais têm sido constantemente atacados, esse volume 2 da “Coleção Povos Tradicionais” atua no sentido de fortalecer o respeito, as lutas e a cultura desses povos. Dessa forma, direcionamos nossos agradecimentos iniciais aos povos indígenas que protagonizam o livro. Agradecemos, também, a todos os pesquisadores, que contribuem, cotidianamente, para que este sonho se torne realidade por meio do fortalecimento das pesquisas na área.

Agradecemos à Reitoria do IFAP, em nome da Magnífica Reitora Marialva Almeida; agradecemos o apoio da Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – Proeppi e à Coordenação da Edifap, por abraçar conosco este sonho, auxiliando na busca de possibilidades para que se tornasse realidade.

Da mesma forma, agradecemos a todos que dedicaram parte de seu tempo para a consolidação desta obra: ao Conselho Editorial Científico; ao líder indígena Almir Narayamoga Surui que escreveu o prefácio; à professora Lucilene de Sousa Melo que fez a apresentação; à pesquisadora Mônica Mesquita que escreveu o texto para

a quarta capa; aos autores dos capítulos e a vocês que agora contribuem com a leitura e com a socialização das pesquisas aqui reunidas.

Obrigado.

Organizadores.

PREFÁCIO

Fui convidado a prefaciar o livro “**Interfaces Educativas e Cotidianas: Povos Indígenas**” que faz parte da **Coleção Povos Tradicionais Vol.2**, o que me honra muito fazê-lo.

A leitura me levou a visitar e conhecer aspectos da identidade dos povos indígenas do Amapá, escrito por diversos autores o livro nos leva por uma viagem ao mundo mágico da mistura de códigos indígenas e não indígenas.

Minha viagem inicia pelas **“Manifestações culturais Amazônicas: da formação à midiatização do Sairé”** que traz o olhar sobre a manifestação cultural do Sairé valorizando os grupos sociais e tirando do silêncio, invisibilidade e ausência os povos indígenas.

No segundo momento me deleito com um assunto nem sempre tratado por pesquisadores que é o ensino da matemática junto aos povos indígenas, em a **“Discussões sobre o currículo de matemática na formação de professores indígenas: tensões e desafios”** a autora traz as considerações sobre as tensões e desafios de se ter uma proposta curricular que leve em consideração o saber indígena, seus ritos e costumes, que não seja uma mera reprodutora de processos instituídos pelos colonizadores.

Continuo a jornada em **“O processo de implantação do *campus* avançado do Oiapoque e os sinais das demandas indígenas”** onde os autores levam ao contexto histórico da implantação do *Campus* e remetem aos processos e desafios pelos quais os docentes passaram e que terão que passar com a presença dos indígenas na Instituição.

Prosseguindo a viagem os autores me levam aos marcadores culturais em **“O que representam as**

marcas Galibi-Marworno ao pajé e aos artesãos indígenas". Esse é o momento em que me debruço sobre o livro e passo a visitar a identidade de um povo a partir do olhar sobre as marcas encontradas na natureza, suas representações e significados. A identidade presente ali, representada nas palavras dos indígenas, na etnomatemática, me instigam a ir para o próximo texto.

Meus olhos caem no artigo seguinte "**O Urutu como matéria prima para a produção do conhecimento matemático**" e novamente os autores me levam para etnomatemática partindo do conhecimento do povo Baniwa e das trocas de saberes entre os que ensinam, os que aprendem, os que pesquisam, os que divulgam e os que observam, e as novas possibilidades que surgem para o ensino da Matemática entre os povos indígenas.

Meu olhar de Paiter Surui se alegra quando os autores me apresentam o texto "**Por teorias indígenas do conhecimento: a sala de aula como um espaço comunicativo transcultural**", pois traz a reflexão sobre algo que me chama a atenção que é a difusão dos saberes indígenas sobre a matemática nas salas de aulas, esse espaço de transculturalidades.

No texto seguinte os autores me levam ao

mundo dos Parkatêjê em **“A Etnomatemática em práticas e artefatos do povo indígena Parkatêjê”**, e, dessa forma, mergulho no mundo da Terra Indígena Mãe Maria, nos entrelaçados das cestarias e na etnomatemática que surge em cada fio entrelaçado, nos desenhos geométricos e em diversas formas visíveis nos artefatos indígenas que são ensinadas naturalmente nas aldeias.

E nessa viagem de saberes indígenas e fazer acadêmico encontro a próxima autora que me traz **“Memória e ensino bilíngue: a experiência da etnia Karipuna”**, que de forma provocativa leva a reflexão sobre os processos de ensino bilíngue, como se dar o processo educativo e a necessidade de fortalecimento da língua, da cultura, enfim da diversidade e singularidade dos povos indígenas, que devem ser valorizados e implementados na educação escolar.

E chego ao fim da minha jornada com **“Alguns elementos socioculturais Wajãpi”** que me transportam ao mundo Wajãpi suas lutas e desafios para garantir os direitos indígenas usando a educação como instrumento coletivo e individual, para impedir retrocessos nos direitos adquiridos, sendo este certamente o maior desafio para todos os povos indígenas do Brasil na atualidade.

Se o leitor me perguntar se conheço os autores,
direi que conheço seus Espíritos vivenciados em seus
textos e no compromisso com os povos indígenas.

Excelente leitura a todos.

Que os Espíritos da Floresta os protejam!

Almir Narayamoga Surui

Líder do povo Paiter Surui

Aldeia Lapetanha, novembro de 2020.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....25

Lucilene de Sousa Melo

CAPÍTULO 1

**MANIFESTAÇÕES CULTURAIS AMAZÔNICAS: DA
FORMAÇÃO À MUDIATIZAÇÃO DO SAIRÉ33**

Lúcio Dias das Neves

Nair Santos Lima

Rodrigo de Araújo Ribeiro

CAPÍTULO 2

**DISCUSSÕES SOBRE O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: TENSÕES E
DESAFIOS.....63**

Maria Aparecida Mendes de Oliveira

CAPÍTULO 3

**O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CAMPUS AVANÇADO DO
OIAPOQUE E OS SINAIS DAS DEMANDAS INDÍGENAS 91**

Mário Rodrigues da Silva

Eulina Coutinho Silva do Nascimento

Sandra Maria Nascimento de Mattos

CAPÍTULO 4

**O QUE REPRESENTAM AS MARCAS GALIBI-MARWORNO
AO PAJÉ E AOS ARTESÃOS INDÍGENAS? 121**

Naldo dos Santos

Eliane Leal Vasquez

CAPÍTULO 5

**O URUTU COMO MATÉRIA PRIMA PARA A PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO MATEMÁTICO..... 151**

Elisângela Aparecida P. de Melo

Gerson Ribeiro Bacury

Alfredo Feliciano Miguel Brazão

CAPÍTULO 6

**POR TEORIAS INDÍGENAS DO CONHECIMENTO: A
SALA DE AULA COMO UM ESPAÇO COMUNICATIVO
TRANSCULTURAL183**

João Severino Filho

Adailton Alves da Silva

CAPÍTULO 7

**A ETNOMATEMÁTICA EM PRÁTICAS E ARTEFATOS DO
POVO INDÍGENA PARKATÊJÊ217**

Iran Medrada da Silva

Ana Clédina Rodrigues Gomes

José Sávio Bicho

CAPÍTULO 8

MEMÓRIA E ENSINO BILÍNGUE: A EXPERIÊNCIA DA ETNIA KARIPUNA.....	243
--	------------

Risonete Santiago da Costa

CAPÍTULO 9

ALGUNS ELEMENTOS SOCIOCULTURAIS WAJÁPI	265
---	------------

José Roberto Linhares de Mattos

Romaro Antonio Silva

Seki Wajãpi

POSFÁCIO

POVOS INDÍGENAS: O DEVIR DA MISCIGENAÇÃO BRASILEIRA.....	293
---	------------

Sandra Maria Nascimento de Mattos

SOBRE OS AUTORES.....	299
------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

Um livro, um grupo de autores. Eis uma afirmação que, mesmo sendo uma verdade, estou pronta a contestá-la. Os professores pesquisadores — Sandra Maria Nascimento de Mattos, José Roberto Linhares de Mattos e Romaro Antônio Silva, são os organizadores, mas na individualidade deles vejo múltiplos autores, que inclusive contribuíram na elaboração desta obra. Estes são companheiros das muitas lutas travadas ao longo de suas intensas e

profundas vidas acadêmicas. Os autores que constituem a escrita desta obra são autores que tem uma vida dedicada à pesquisa com imersão no cotidiano das populações indígenas. A rigorosidade teórica, metodológica e estética de seus escritos retratam a ética e paixão pelo que fazem.

Não vou falar do livro que de longe vi sendo escrito e acompanhei de perto a produção das ideias, mas sinto o desejo de chamar a atenção do leitor para que veja no texto que lerá o engajamento de um grupo de pesquisadores militantes que representam uma prática militante. Suas ideias como educadores vinculam-se a uma necessidade de promover no outro a paixão de aprender. E neste caso, pelo aprender a aprender. Aprender na diversidade, no lugar onde o conhecimento talvez seja a única arma de que os sujeitos nele comprometidos encontram a esperança de se fazerem compreender ao compreenderem o que lhes imprimem como pessoas, como grupo, como tribo.

O livro é este movimento da produção do motivo. Mas que isto, é o nascimento da mobilização para o ensinar e o aprender de forma comprometida com o outro. Não digo o que encontrar no livro e

sim o que encontrei: o que considero uma autêntica representação do movimento de forma-se professor, de humanizar e humanizar-se, de empoderar e empoderar-se. Vi e Li a trajetória percorrida pelas investigações, pelas suas práticas educativas que a partir de seus escritos cheguem ao solo da universidade de modo contundente em busca de reverberações que pretendem impactar naqueles que fazem da educação a única dimensão que deveria ter: a criação do humano.

Ao tratarem os processos educativos no cotidiano dos povos indígenas, e tratarem da educação na dimensão de uma atividade humanizadora, o livro torna-se exemplo de como o escrever pode também ser uma atividade, na perspectiva *leontieviana*. A necessidade de humanizar, motivada pela indignação contra a desigualdade leva ao ato genuinamente humano: uma ação intencional de modificar. E isto é feito com o instrumento mais poderoso que o homem já criou: o conceito consubstanciado na palavra.

E, como não poderia deixar de ser, o livro representa o exemplo da atividade humanizadora. É fruto de uma atividade coletiva na criação do humano ao dar movimento ao modo de construir a atividade

de aprendizagem. Os pesquisadores, ao procurarem o modo de educar junto ao cotidiano dos povos indígenas, foram construindo formas de se fazerem educadores e nesse movimento, certamente, puderam compreender que se não for pela ação de criação do ato de educar, os sujeitos envolvidos no processo educativo dificilmente aguçarão a curiosidade do mundo, e almejarão aprender, conscientizar-se e humanizar-se.

Assim, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia tem a satisfação de organizar esta obra como parte integrante da “Coleção Povos Tradicionais”. O volume 2 é um compilado de informações fundamentais que denotam uma das principais funções de uma instituição pública de ensino que é a promoção de uma educação que ratifique o papel social transformador, alicerçado sempre na pauta da equidade. A multiplicidade e a variedade de pesquisas que buscam retratar e aprofundar o conhecimento sobre diversos estudos que interferem na sociedade, os quais derivam de uma urgência em conhecer e apreender cada vez mais sobre essa miscelânea fenotípica, cultural e social que é o retrato do Brasil.

Estou certa de que este grupo de pesquisadores ainda irá nos brindar com outras obras, frutos de suas inquietações constantes a respeito dos processos educativos no cotidiano dos povos indígenas. Mas, enquanto isso, podemos usufruir dessa que nos é oferecida tão generosamente. Aproveitem!

Lucilene de Sousa Melo

Laranjal do Jari, novembro de 2020.



CAPÍTULO 1

**MANIFESTAÇÕES
CULTURAIS AMAZÔNICAS:
DA FORMAÇÃO À
MIDIATIZAÇÃO DO SAIRÉ**

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS AMAZÔNICAS: DA FORMAÇÃO À MIDIATIZAÇÃO DO SAIRÉ

Lúcio Dias das Neves
Nair Santos Lima
Rodrigo de Araújo Ribeiro

Introdução

As manifestações culturais da/na Amazônia são descritas inicialmente nos registros históricos sobre as incursões europeias do início do século XVII. O acesso dos navegadores neste período ocorria pela Capitania da Costa do Cabo Norte, região do atual estado do Amapá. Apesar do crescente interesse entre holandeses e ingleses, coube a Portugal, por meio do Tratado de Utrecht (1713), o domínio da área tornando, sob esse

aspecto, essa região pacificada fixando os limites do Amapá e suas fronteiras entre o Brasil e a Guiana.

Antes da chegada dos navegadores, essa parte da Amazônia era habitada por diversos grupos indígenas, que se agrupavam em três grandes troncos: tupi-guarani, aruaque e caribe, conseqüentemente, muitas e variadas línguas¹ eram faladas. A teoria mais aceita para a existência dessa população é a de que grupos nômades de origem asiática² atravessaram a floresta por volta de 15.000 anos atrás, a qual embasa os estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre a região.

Dos vários estudos sobre a região, as pesquisas de Gondim (1994), sugerem que “A Amazônia não foi descoberta, sequer foi construída; na realidade, a invenção da Amazônia se dá a partir da construção da Índia, [...] pelo relato dos peregrinos, missionários, viajantes e comerciantes” (GONDIM, 1994, p. 09).

1 Segundo IBGE, 274 línguas indígenas são faladas no Brasil. (Censo 2010). Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/brasil/segundo-ibge-274-linguas-indigenas-sao-faladas-no-brasil,24cf-dc840f0da310VgnCLD200000bbcecb0aRCRD.html>. Acesso em: 21 jul. 2020.

2 Segundo Souza (2001) a teoria mais aceita é a de que o homem surgiu primeiro na Ásia, (...) o continente americano já se encontrava em sua forma atual quando a humanidade apareceu possibilitando a travessia do Estreito de Behring, há 24.000 anos.

Do colonizador ao colonizado – fantasia e realidade

As narrativas construídas sobre a Amazônia ainda repercutem, em tempos atuais dentro e fora da região e prevalece pela falta de investimento e dos poucos recursos destinados às pesquisas sobre o tema, além de carecerem de um saber que permita conhecer as causas do pensamento arraigado nessas populações da Amazônia desde o início do século XVII. Esse pensamento que impôs um novo padrão de controle sobre as relações sociais e que persiste ao longo do tempo, configura-se como uma estrutura dinâmica denominada de colonialidade³.

Consolidado como empreendimento de poder, a colonialidade ocorre no confronto dessas duas matrizes de pensamento, a do colonizador e a do colonizado, a serviço da própria dominação e exploração. Sobre esse esboço histórico, concebe-se que,

A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira *id-entidade* da modernidade. [...] Dois processos históricos convergiram e

3 Conceito introduzido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990.

se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. [...] Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2000, p. 37).

Sobre a noção de modernidade⁴, Mignolo (2017) declara que a partir da leitura de *Cosmopolis: the hidden agenda of modernity* (Stephen Toulmin, 1990), uma questão levantada por Toulmin (1990) passou a incomodá-lo: o que seria a pauta oculta da modernidade? Mais tarde Mignolo (2017, p.1) percebeu e declara: “Para mim, a pauta oculta (e o lado mais escuro) da modernidade era a colonialidade”. A partir da construção de dois eventos – um do século XVI, e o outro do final do século XX e primeira década do

4 Segundo Mignolo (2017), ‘modernidade’ “é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’”. Em outras palavras, ‘colonialidade é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade.

século XXI – Mignolo (2017, p. 4) se pergunta: “O que aconteceu entre esses dois cenários”?

Nos estudos da historiadora Karen Armstrong há dois pontos cruciais: a economia e a epistemologia. É o que apresenta Mignolo (2017):

No âmbito da economia, a autora aponta: “a nova sociedade da Europa e suas colônias americanas tinham uma base econômica diferente”, que consistia em reinvestir o superávit para aumentar a produção. A primeira transformação,

Segundo Armstrong foi consequentemente a mudança radical no domínio da economia, o que permitia que o Ocidente ‘reproduzisse os seus recursos indefinidamente’ e geralmente associada ao colonialismo (2002, p. 142). A segunda transformação, epistemológica, e geralmente associada ao Renascimento europeu. O epistemológico aqui será ampliado para abranger tanto a ciência enquanto conhecimento como a arte enquanto significado (ARMSTRONG, 2002, p. 142 apud MIGNOLO, 2017, p. 4)

Metodologia

Nesse olhar macro sobre a Amazônia, buscou-se compreender a região na perspectiva de uma dualidade,

ou seja, da relação de diferença entre o colonizado e o colonizador, este como ser superior e conessor de advertências e lições, e aquele - o Outro -, um ser reduzido à ignorância, tanto de sua alma como de sua individualidade.

Essa condição proveniente da rejeição histórica sofrida ao longo desse processo pelo ameríndio, cuja presença constituía um obstáculo à expansão colonial, além do desprezo e da desvalorização - armas destinadas a favorecer sua submissão -, cuja diferença fundamental induziu a uma lógica de eliminação (Thierion, 2014).

De modo geral, desses ambientes inóspitos se produziu o que Du Bois denomina de “dupla consciência”⁵. A ideia de identidade dividida, entre a consciência do colonizador e do colonizado, possibilitou o duplo processo de ocidentalização, o pensamento mestiço, racionalidade subversiva que desafia as concepções daquilo que Anibal Quijano cunhou como a colonialidade do poder.

Esse sistema forjou a organização colonial do mundo, culturalmente, uma vez que não ocorreu apenas no âmbito geográfico e, com isso, possibilitou certa

5 Termo que ficou conhecido a partir da obra *The Souls of Black Folk* (1903) na qual o autor, sociólogo, analisava o indivíduo afro-americano vivendo na condição de sua identidade fragmentária: de um lado ele convivia na condição de colonizado e hierárquico, e de outro na esperança de alcançar e viver numa sociedade igualitária, apesar de suas diferenças.

delimitação hierárquica dos povos, presente no chamado “eticismo” (Agier, 1991). O termo etnicidade traz em sua concepção a ideia de classificação (hierarquia) da espécie humana, por critérios etnocêntricos e evolucionistas europeus, como a branquitude, por exemplo.

Esses parâmetros servem de referência humana e ocupam o ápice da cadeia hierárquica, permitem destacar o “eu” dos “outros”, e implica a necessidade de se identificar para excluir o que não faz parte do “nós”. Porém, na contramão dessa regra urge a necessidade de ações que subvertam a dupla consciência por meio da criação de uma nova lógica para as questões sociais de agora.

Nesse contexto desponta uma proposta que vem alcançando relevância - a *mestiçagem crítica* -, que atua como força e espaço alternativo à realidade discricionária própria à *colonialidade do poder*, isto por que a condição dupla da existência colonial só é superada quando se concretiza a descolonização.

De maneira geral, a “dupla consciência” é um lugar de discussão sobre mestiçagem, processo que é histórico, político, de difícil apreensão e continuamente invisibilizado. Para Du Bois, a dupla consciência é o resultado de deslocamento e reterritorialização dessas

populações e das experiências, cujo movimento determina novamente o sentimento de pertença (Gilroy, 2001).

A ideia de movimento insere-se à de cultura enquanto mestiçagem heterogênea, e é desse lugar de cultura, das manifestações populares da região que se buscou apreender essa dinâmica, porém é recorrente os termos que designam as populações da Amazônia, quer sejam a elas referidos como caboclos, índios, amazônidas ou povos da floresta, entretanto, a noção de povo é questionada, visto que estão presentes em sua constituição as “diferentes camadas históricas”, como explica Dussel:

O povo, como o conjunto orgânico das classes, etnias e outros grupos oprimidos, como “bloco social”, é o sujeito histórico da cultura mais autêntica, a cultura popular latino-americana. Ela vem de longe, da época em que os primeiros asiáticos atravessaram o estreito de Bering, e continuará adiante. Em todas as mudanças, em todos os processos de libertação, esse povo se expressa de alguma maneira, mas hoje, mais do que nunca no passado, esse povo cresce e se afirma (DUSSEL, 1997, p. 190).

Ao ampliar a perspectiva de Dussel (1997), percebem-se os mesmos ressentimentos constituintes da colonialidade do poder impregnados na cultura regional amazônica, uma parte de sua história na tradição, outra na modernidade, as tensões do cotidiano pela falta do sentimento de pertença deixa à mercê muitas populações. O que propõe o autor para a América Latina é que haja uma subversão na dupla consciência latino-americana, a fim de que a noção de povo surja de uma nova concepção.

Segundo Dussel (1997), sob o olhar da colonialidade do poder, o termo “povo” indica ausência de saberes e de densidade histórica, visto que é constituído por seres inferiorizados em um contexto hierárquico racial, entretanto, o autor esclarece que a cultura popular possui esse conjunto de saberes compostos por diversas memórias históricas que se organizam de múltiplas formas.

Esse ambiente é o lugar ocupado pelo pobre, o invisibilizado, aquele que carregando as agruras da vida potencializa a transformação da sociedade. É desse lugar do povo, no sentido dusseliano, que se propõe a participação popular nas manifestações da cultura amazônica, e que os sujeitos cômicos de suas histórias se reconheçam nas suas diversas esferas

históricas inscritas durante os dolorosos períodos de violência e submissão.

Esse movimento da cultura permite volver os pensamentos pendurados no passado e dar visibilidade aos que a razão eurocêntrica invisibilizou, ou seja, os saberes (alguns considerados tabus) não mais praticados.

O que se pretende, portanto, é validar o conjunto de saberes e dar garantias a esse processo de ressignificação por meio dos movimentos da cultura local. Desse modo, suscitar um diálogo horizontal entre as diversas culturas, uma comunicação que reúna ampla representatividade regional, a fim de fortalecer as Epistemologias do Sul⁶, ou seja, uma gama de saberes concebidos como inferiores sob o ponto de vista da *colonialidade do poder*.

Nesse sentido, o termo colonialismo de poder trata, também, de privatização dos lugares, visto que se varre o conhecimento quando se varre o lugar. Segundo Santos e Menezes (2010) há muitos seus epistemológicos, com isso existe a necessidade de se quebrar hierarquias como forma de descolonizar o saber, quer seja por meio da oralização ou mesmo do conhecimento escrito e do diálogo. “[...], a história do

⁶ Termo cunhado pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos em contraponto à expressão epistemologias do norte ou saber eurocêntrico.

homem na Amazônia é marcada por silêncios e ausências que acentuam a sua relativa invisibilidade e velam os traços configurativos da sua identidade” (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ, 2009, p. 30)

Acrescentam Santos e Meneses (2010) que existe uma linha abissal que separa as formas de sociabilidades, ou ainda, exclui o outro. Essa linha se instituiu na consolidação do território pelos portugueses, daí, deu-se “o início do processo de caboquização dos índios, quando esses nativos foram retirados das mais diferentes culturas e modos de produção e reunidos em vilas e aldeias espalhadas de maneira estratégica” (SOUZA, 2001, p. 53).

Desse modo, a cultura indígena fragmentou-se brotando suas manifestações em lugares distantes de suas origens primeiras. Entretanto, na contramão dessa radicalidade, faz-se necessário pensar uma ecologia de saberes como forma de valorizar a experiência de grupos sociais invisibilizados pelas formas, as mais diversas, que ainda hoje permeiam a vida social, de algum modo. Assim, em meio aos “silêncios e ausências” desses povos surgem motivos – os mais variados – para as festas indígenas que ocorrem ao longo do território amazônico, como o Sairé, por exemplo.

A localização da festa - Alter do Chão

Alter do Chão é uma antiga vila de pescadores localizada no oeste do Pará, circunscrita no município de Santarém, como distrito administrativo. Até os anos 1970, a comunidade vivia da caça e pesca, e a cultura da mandioca era apenas de subsistência, entretanto, com a abertura da estrada Santarém-Alter do Chão trouxe um novo ciclo: o turismo.

Do centro de Santarém até a vila, o itinerário se faz pela rodovia Everaldo Martins (PA-457), sendo este o acesso mais rápido e mais utilizado. Há linha de ônibus que atende aos moradores e visitantes/banhistas. Lanchas e barcos também fazem o percurso pelo rio Tapajós, geralmente em passeios turísticos, privilegiando a paisagem ribeirinha que culmina com a geografia do lugar.

Dos registros e da grafia

A história do Sairé⁷ se confunde com a própria colonização da Amazônia e há uma vasta literatura sobre

7 A opção da grafia com “S”, fundamenta-se na Gramática Normativa da Língua Portuguesa.

o evento. O primeiro registro é atribuído a D. João de São José de Queirós da Silveira (1762), quarto bispo do Pará, cuja descrição se refere a uma “dança de índias” composta de reza e dança. O Padre João Daniel também descreve sobre essa festa indígena, na obra *Tesouro Descoberto no Máximo Rio Amazonas* (2004).

Ainda segundo o autor, os índios eram “muito amigos de festas, danças e bailes” e nesses eventos eles se entregavam a memoráveis “beberronias” (DANIEL, 2004, p. 31). A música servia tanto para o trabalho quanto para a recreação, festas e folguedos. Havia cânticos para ocasiões especiais: guerreiros, nupciais, fúnebres e até mesmo báquico e erótico, assim como cantos e danças específicos para cada atividade.

Ainda, com relação à música, não se pode negar que os índios se aproximavam dos conventos seduzidos “pelo tom alegre dos sinos, dos cânticos, das danças e da própria cerimônia da missa, que seu espírito bárbaro nunca penetrou religiosamente, senão como um ato comum de movimento social” (MORAES, 1937, p. 153 *apud* DANIEL, 2004).

Quanto a essa descrição, conclui-se que:

Em consequência, muito foram os frutos materiais que os missionários

lograram colher, através da música, e o povo se identificou [...] criando um folclore que, em grande parte, é produto das festas de igrejas. (DANIEL, 2004, p. 29)

A oralidade foi a única maneira de dar continuidade a essa história, pois possibilitou e assegurou a permanência desse rito. Com isso, por meio das narrativas ou relatos orais foi possível transmitir por várias gerações a história do Sairé e sua trajetória. Supõe-se que, “em função dos poucos registros sobre o Sairé, à época, não há certa unanimidade quanto à definição do termo, sua origem e composição” (LIMA, 2013, p. 26).

Com base nos registros, dos mais remotos aos atuais sobre a origem do termo, buscou-se conhecer a grafia da palavra Sairé. Pereira (1989) reuniu histórias (inventadas e contadas) dos índios do Amazonas e em “O Sahiré e o Marabaixo” registrou as observações e relatos sobre esse fenômeno indígena.

Segundo Pereira (1989) o termo Sahiré aparece pela primeira vez em 1856, na literatura dramática de Portugal, no contexto da coletividade amazônica, porém, pela falta de clareza sobre a etimologia do termo, nem mesmo Bates (1979) e Barbosa (1890) conseguiram esclarecer a etimologia.

Concernente ao assunto, Rodrigues (1890 apud PEREIRA, 1989, p. 18) esclarece: “por mais que tenha procurado a origem ou etimologia da palavra çairé ainda não pude descobrir”. “Não será o vocábulo çairé uma corruptela de soirrée? Pergunta ele”, e justifica, (...) “a palavra çairé deriva-se de çai e iré (salve! Tu o dizes) ou saudação e turyua, que significa alegria”⁸.

No Vocábulario Indígena, portanto, assim se define,

Tendo os portugueses substituído, não por antithese, mas por não poderem dar a aspiração que o índio e os castelhanos dão, o h para ç, que lhes pareceu soar melhor e podiam pronunciar, perpetuou-se essa orthographia, substituindo até o s antes de a e o o, que pelo uso consagrado e uniforme foi adoptado também antes de todas as vogais para não ter de dobrar o s quando entre vogais. A adopção do ç em vez do s, a não ser em casos de aspiração, tem sua razão porque nunca o índio dá o sibiliar do s; mas no que não tiveram razão, e serviu para corromper a língua, foi fazerem desaparecer a aspiração, e assim em vez de haku dizem çaku, çarib, por hariz, ceçá por heçá, cée por heê. (RODRIGUES 1890 apud PEREIRA, 1989, p. 18)

⁸ Ibidem, p. 20.

Quanto ao termo, buscou-se conhecer essa manifestação desde a concepção do termo (grafado de duas maneiras), até a divergência estabelecida na gestão de dois administradores municipais de Santarém, nos últimos tempos, alterando a publicidade do evento naqueles períodos. Em 1997, o gestor municipal se dispôs a investir no festival Sairé e a mudança começou pela grafia do termo, trocando-a de Sairé para Çairé⁹.

A ideia satisfez os remanescentes boraris que, de certo modo, privilegiou a identidade indígena amazônica daquele povo, como uma “marca” cultural da própria vila; entretanto, em 2005, com a posse do novo gestor, o termo volta a ser grafado com “S”. Segundo CUNHA (1978), o vocábulo Sairé tem origem no tupi *sai´re e significa dança indígena. O (*) indica forma hipotética e o (´), que a sílaba seguinte é tônica.

Consoante norma gramatical não se inicia com Ç nenhuma palavra da língua portuguesa, bem como, sob os princípios da ortografia vigentes no Brasil e em

9. De acordo com Câmara Cascudo (1889) existem dois sairés, um com “S” e outro com “Ç”. O Sairé com “S” é ciranda; o com “Ç” é manifestação religiosa (Helcio Amaral, memorialista paraense).

Portugal, a palavra Çairé passou, então, a ser grafada com “S”, em referência ao que preceitua a gramática normativa, ou ainda, ÇA-IERÊ que significa “corda em giro”, espécie de dança praticada apenas pelos homens da tribo. (PEREIRA, 1989, p. 32).

A partir dos escudos dos portugueses, em uma espécie de imitação, os índios criaram o seu próprio “ÇAIRÉ”, objeto que é conduzido nas procissões e que se assemelha à proa de uma embarcação, provavelmente, as portuguesas. Nele, as cruces representam o mistério da Santíssima Trindade e atribui caráter religioso ao símbolo.

De outro modo, Pereira (1989), concluiu que o Sairé e o Marabaixo, perduraram até os dias atuais, embora folclorizados, porque três fontes (de emoção e de religiosidade) contribuíram para isso: do conquistador português, do escravo negro e do índio (animista e curioso). A mudança do “S” para “Ç”, em 1997, valorizou o termo em Tupi, justificado por Barbosa Rodrigues em *Poranduba Amazonense*, edição de 1889, página 279 (PEREIRA, 1989, p. 18).

Dessa forma, as duas formas estão corretas, a depender do uso, se com “Ç” (na língua tupi) deve ser, portanto, sublinhada, aspeada, grifada ou posta

em negrito, se com “S” está respaldado pela forma em língua portuguesa ou mesmo em nheengatu.

A festa, o festival, o símbolo do Sairé

A festa do Sairé não difere das demais festas espontâneas, visto que, com o passar do tempo, “[...] podem cair no gosto popular e serem folclorizadas integralmente ou - como no caso de algumas festas religiosas - manter dois momentos distintos, ditos sagrado e profano [...]” (BENJAMIN, Roberto, 2001, p. 19).

Composta por elementos religiosos e profanos, o Sairé é uma manifestação cultural que ocorre há cerca de 350 anos no oeste paraense, resultado da miscigenação cultural entre índios e colonizadores europeus. Entretanto, a fim de que houvesse aceitação por parte do indígena ou um modo de comunicação entre ambos, estabeleceu-se como estratégia o acesso aos rituais festivos, com batuques, danças, comidas e bebidas, pois esses rituais eram comuns em qualquer civilização indígena.

Com essa aproximação os jesuítas idealizaram um instrumento que marcaria, a priori, as

festas indígenas: um semicírculo de cipó enfeitado de fitas a que os índios nomearam de *Sairé*. A imagem abaixo retrata o momento que antecede à procissão do Sairé.

Fotografia 1 - Símbolo do Sairé.



Fonte: TV Brasil.

Como manifestação popular restrita à Alter do Chão (PA), o festival Sairé atrai, a cada ano, um número expressivo de pessoas, turistas, em especial, à vila balneária. Muitos são os motivos: descanso, lazer, interesses empresariais, imobiliários etc., como consequência da visibilidade crescente, tanto a nível regional quanto nacional e internacional, no final da década de

1990. Atualmente, o festival Sairé está associado ao turismo ou à beleza natural do lugar.

Há uma intensa movimentação nos dias que antecedem ao evento. Empresários, vendedores, além da população da vila, são atraídos pela festa. Mas, o que é o Sairé? Pode-se pensar o Sairé como festa primitiva de agradecimento pela fartura entre os integrantes da tribo, como festa dos descendentes boraris em homenagem a um santo qualquer, como momento de alegria, da recepção que se fazia ao estrangeiro europeu e, mais recentemente, relacionado à lenda do boto.

No final da década de 1990, com base no turismo, a comissão organizadora do festival Sairé acrescentou à programação o “festival dos botos”, com características de outro grande evento amazônico, o Boi-Bumbá, de Parintins. O festival dos botos se estabeleceu com base na lenda do boto, estruturado em duas agremiações da Vila, a do Boto Tucuxi e do Boto Cor de Rosa¹⁰. O auge da festa (profano) é marcado pela disputa das agremiações dos botos, conforme figura abaixo:

10 Referem-se às espécies de mamíferos aquáticos da bacia amazônica, cujos nomes aludem à coloração, em especial a da região ventral.

Fotografia 2 - Botos cor-de-rosa e Tucuxi.



Fonte: EBC- TV Brasil.

Dutra (2010), em artigo intitulado “Sairé: lembrança do Grande Carnaval Amazônico” corrobora com a descrição histórica abordada sobre o tema e reatualiza o evento a partir da inserção da Lenda do Boto. Segundo o autor, os imensos festivais que se realizavam no passado e duravam uma lua (um mês) envolvendo toda a comunidade indígena configuravam-se como um grande Carnaval Amazônico. Os períodos eram diferenciados entre as aldeias, ao longo do Rio Amazonas e seus afluentes, e todos os comunitários participavam.

[...] hoje guarda cada vez menos elementos do passado, agora já inclusive mixado a uma briga de dois botos, coisa que nada tem a ver com a originalidade do Sairé. Não faz mal que

inventem brigas de boto, de bois e do que mais seja. A vida cultural é dinâmica, como a sociedade. Mas não se pode misturar impunemente as coisas, sobretudo quando se trata de aspectos de uma manifestação cultural tão antiga. (DUTRA, 2010, p. 1)

Sobre as transformações ocorridas no Sairé, nos últimos anos, Dutra entende que a sociedade humana evolui, muda e que, portanto, “não há manifestação cultural onde não há gente”¹¹. Questiona o fato do mercado e da grande mídia ter-se apropriado desse evento secundarizando-o, em detrimento de espetáculos que não pertencem a essa manifestação tão antiga e, ao mesmo tempo, atual. Acrescenta, ainda que, “[...] a disputa dos botos é mera clonagem da disputa dos bois de Parintins, cujos introdutores foram buscar influências culturais maranhenses, onde o boi-bumbá tem o seu templo por excelência”¹².

No artigo “Sairé, botos e bandas: a coexistência possível”¹³, Dutra (2010) defende a ideia de separar o que comumente se denomina de sagrado e profano. Os moradores mais antigos do lugar costumam dizer que

11 Entrevista do Prof. Dr. Manoel Dutra (UFPA) ao Blog do Jeso, em 12/09/2012. Disponível em: <https://www.jesocarneiro.com.br/comentarios/saire-botos-e-bandas-a-coexistencia-possivel.html>. Acesso em: 30 ago. 2020.

12 Ibidem.

13 Ibidem.

a festa do Sairé, enquanto ritual religioso foi extinta na década de 1920, mas revivida como folclore na vila de Alter do Chão, seguramente um dos locais onde a manifestação foi mais pujante.

Considerações finais

As festas populares indígenas ocorrem na região amazônica muito antes da chegada do colonizador e, na atualidade, ainda se constituem das memórias de seus primeiros habitantes. Embora ressignificadas, configuraram-se como forma de resistência e lutas perpassada por todo o processo histórico de violência e opressão, marcas do período colonial.

Nesse cenário e diante das pautas amazônicas, sugere-se a preservação dos espaços de saberes tradicionais e o acesso dessas - e a essas - culturas, como também, da possibilidade de discussão e validação desses conhecimentos, cuja proposta é de um olhar descolonial sobre as práticas culturais que envolvem as festas, na atualidade.

Ressalta-se, porém, que as festas se evidenciam por seus múltiplos sentidos, por meio de linguagem

simbólica e de modo particular a depender do espaço geográfico e/ou regional. Portanto, na Amazônia há uma diversidade de festas, quer sejam definidas como “festivais”, “espetáculos”, e/ou “festas indígenas”.

Com efeito, as festas indígenas, apesar de trazerem lembranças de um passado, são realizadas por um conjunto de emoções coletivas e expressam alegria, satisfação e modos de viver intrínsecos das vinculações sociais na atualidade.

Referências

AGIER, M. Introdução. **Caderno CRH**. Suplemento, p. 5-16. Bahia: UFBA, 1991. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/download/18840/12210>. Acesso em: 23 ago. 2020.

BATES, H. W. **Um naturalista no rio Amazonas**. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

BENJAMIN, R. Expandindo a proposta da obra fundadora. **Anuário Unesco/Umesp de Comunicação Regional**, ano 5, n. 5, p. 17-24, jan/dez. 2001.

Disponível em: http://editora.metodista.br/textos_disponiveis/anuario/!cap01.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

DANIEL, J. **Tesouro descoberto no máximo rio Amazonas**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

DUSSEL, E. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997

DUTRA, M.. **Sairé: lembrança do grande carnaval amazônico**. [S.l.]: Blog Jornalismo Ciência Ambiente, 2010. Disponível em: <http://blogmanuel-dutra.blogspot.com.br/2010/04/saire-lembranca-do-grande-carnaval.html>. Acesso em: 17 ago. 2020.

FRAXE, T. J. P.; WITKOSKI, A. C.; MIGUEZ, S. F. O ser da Amazônia: Identidade e invisibilidade. **Cienc. Cult.** vol. 61 no. 3, São Paulo, 2009. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252009000300012. Acesso em: 15 ago. 2020.

GILROY, P. **O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência**. São Paulo, Rio de Janeiro, 34/ Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GONDIM, N. **A invenção da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1994.

GRUZINSKY, S. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

CARNEIRO, J. Título do post. **Blog do Jeso**, Santarém, 12, setembro. 2012. Disponível em: <https://www.jesocarneiro.com.br/comentarios/saire-botos-e-bandas-a-coexistencia-possivel.html>.

Acesso em: 28 ago. 2020.

LIMA, N. S. **A travessia do Sairé**: uma perspectiva ecossistêmica e semiótica. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4869>. Acesso em: 25 ago. 2020.

MIGNOLO, W. Colonialidade – O lado mais escuro da modernidade. **RBCS**, v. 32, n. 94, 2017.

PEREIRA, N. **O Sairé e o Marabaixo**. 2. ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco Ed. Massangana, 1989.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. *In: Anuário Mariateguiano*. Lima:Amatua, 1997.

RODRIGUES, J. B. **Poranduba amazonense, ou kochiyima-uara porandub, 1872-1887**. Rio de Janeiro: Typ. de G. Leuzinger & Filhos, 1890.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, M. **Breve História da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 2001.

TOULMIN, S. **Cosmopolis**. The hidden agenda of modernity. New York: The Free Press, 1990.

TV Brasil. Ao Vivo: **Festa do Sairé com os Botos Cor de Rosa do Tucuxi**. Especiais TV Brasil. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/especiaistvbrasil/2019/09/ao-vivo-festa-do-saire-com-os-botos-cor-de-rosa-e-tucuxi>. Acesso em: 31 jul. 2020.



CAPÍTULO 2

**DISCUSSÕES SOBRE O CURRÍCULO DE
MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
INDÍGENAS: TENSÕES E DESAFIOS**

DISCUSSÕES SOBRE O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: TENSÕES E DESAFIOS

Maria Aparecida Mendes de Oliveira

Introdução

Conceber o currículo como representação significa, pois, destacar o trabalho de sua produção, significa expô-lo como artefato que é (Tomaz Tadeu da Silva, 2006).

Diante da perspectiva de um “currículo diferenciado”, a partir dos saberes das populações indígenas, observa-se, nas instituições universitárias,

conforme Nascimento (2003), uma instabilidade de cunho epistemológico e metodológico. Os indígenas vêm para universidade com expectativas, e uma ótica de ressignificação dos conhecimentos, da realidade cultural e histórica, assim como a preocupação com a forma de serem tratados, organizados e sistematizados seus conhecimentos.

No presente texto apresentamos considerações em torno da constituição do currículo para a formação de professores indígenas de matemática. Um currículo em movimento, ao qual temos acompanhado a partir da vivência em um curso de Licenciatura Intercultural Indígena, ofertado para os povos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul. Trata-se de um currículo em potência (HUR, 2016) em sua capacidade de afetar aos envolvidos na formação de professores, produzido entre as tensões vivenciadas nas relações presentes nas diferentes formas de conhecer e de produzir conhecimento. De um olhar para as questões curriculares, tendo em vista as relações de poder, as experiências e a identidade do povo indígena num diálogo intercultural, em que se afronte as desigualdades sociais, econômicas, políticas, de poder, e de classe entre os grupos culturais envolvidos (WALSH 2004).

O trabalho de discussão sobre currículo se dá num contexto de relações de negociação, de poder e de conflito, e é neste processo que aparecem as tensões aqui evidenciadas. As produções presentes no texto têm como base uma organização de informações coletadas através de anotações em diário de campo, reuniões gerais, memoriais¹ e autoavaliações redigidas pelos acadêmicos do curso² (OLIVEIRA, 2009). Elencamos os elementos significativos deste processo, tendo em vista que o objetivo principal não é analisar o currículo efetivado, mas as raízes do rizoma³ sobre as quais o currículo vai se constituindo.

As práticas culturais vivenciadas, expressas nos discursos de professores indígenas abrem possibilidades

1 O Memorial é uma prática estabelecida no curso, onde todos os dias os acadêmicos registram os acontecimentos das aulas, e se constitui em um documento que tem por objetivo deixar registrada a memória das aulas.

2 A autoavaliação também é um instrumento de avaliação das atividades desenvolvidas durante cada etapa do curso, em que cada acadêmico escreve um texto, destacando elementos, tais como: o grau de dificuldade, a metodologia dos professores, os conteúdos ministrados, entre outros.

3 Segundo Gallo (2003, p.88) “[...] colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas de saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma [...] a imagem de rizoma não presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos”.

para trazer à tona elementos para a elaboração de um currículo da Matemática, portanto, procuramos produzir sentidos a estas produções a partir das tensões surgidas em um curso de matemática para professores indígenas durante o currículo em movimento. Estas produções ocorrem no período de tempo de implantação e elaboração do curso que se iniciou no ano de 2006 (OLIVEIRA, 2009).

Acreditamos que elas possam resultar em indicação de elementos que poderão contribuir para uma reflexão a respeito das propostas curriculares para a formação de professores indígenas na habilitação em Matemática em uma Licenciatura Intercultural Indígena.

Tensões presentes na constituição do currículo de matemática na formação de professores indígenas.

Ao longo da história de colonização, os povos indígenas foram invisibilizados. Smith (2018) salienta que o projeto colonialista proporcionou os meios pelos quais os povos indígenas foram reconhecidos como não humanos, a partir de formas de classificação, como a hierarquia de raça e tipologia de diferentes sociedades.

A “ciência, aliada ao poder imperial, permitiu que esses sistemas de classificação estruturassem relações entre os poderes imperiais e as comunidades indígenas” (SMITH, 2018, p. 39). Desta forma, a ideia de invisibilidade está atrelada à condição de não humanidade construída e impetrada pelo colonialismo. E a escola e suas estruturas de reprodução, cumpriam e cumprem ainda significativo papel nesse processo.

Atualmente no Brasil estão identificados 350 povos⁴ etnicamente distintos e falantes de 274 línguas. No entanto, boa parte da população brasileira ainda ignora a imensa diversidade de povos indígenas que vivem no país. Ainda de acordo com Censo (IBGE, 2010) os povos indígenas somam, 896.917 pessoas, o que corresponde a aproximadamente 0,47% da população total do país, e no estado de Mato Grosso do Sul se concentra a segunda maior população indígena do país, estimada em 73.295 indígenas distribuídas em oito etnias: Atikum, Guarani Kaiowá, Guarani Nandeva, Guató, Kadiwéu, Kiquinau, Ofaié e Terena. Os Guarani, estão divididos em dois grupos, na região do Conesul de MS: são os Kaiowá

4 De acordo com o Censo do IBGE (2010) foram considerados etnia ou povo comunidade definida por afinidades linguísticas, culturais e sociais.

(ou Pãi Tavyterã, no Paraguai) e os Ñandéva, nesta região identificados apenas como Guarani⁵.

Estes povos vivem em áreas que passaram e passam por um intenso processo de exploração e devastação da vegetação nativa. As lavouras de soja, cana e pastagem para a criação de gado dominaram a paisagem, onde se encontram, atualmente, distribuídos em 29 aldeias localizadas em 17 municípios do Sul do Estado e ocupam um território de 40.697⁶ hectares, aproximadamente. O processo vivido pelos Guarani e Kaiowá nas diferentes configurações de ocupação territorial⁷ atual, são produtos do colonialismo, do processo de desterritorialização dos indígenas de seus territórios étnicos ancestrais e a reterritorialização precária nas reservas (MOTA, 2015).

5 Os Guarani e Kaiowá preferem ser chamados apenas de Kaiowá e os Guarani Ñandeva apenas de Guarani. Isso é decorrente, segundo Schaden (1974, p. 1), do fato de que “Entre os Guarani contemporâneos a consciência de unidade tribal não chegou a prevalecer. Cada um dos subgrupos procura acentuar e exagerar as diferenças existentes [...]”. Para o autor, os Kaiowá “não usam, em face de estranhos, a autodenominação Guarani”. A questão linguística (variações dialetais) e as referentes à cultura material e religiosa, também acentuam a diferença. Desta forma, no decorrer do texto será usada a denominação Kaiowá e Guarani como referência às duas etnias, considerando a forma como estes se autoidentificam.

6 Estão incluídas nesse levantamento apenas as áreas demarcadas. Algumas dessas áreas ainda não foram demarcadas e encontra-se em situação de conflito.

7 Reservas, acampamentos nas beiras de estrada, acampamentos em áreas reivindicadas e periferia das cidades.

Os Guarani e Kaiowá referem-se ao seu território como *tekoha*. *Teko* pode ser traduzido como a cultura, a lei e os costumes, partícula *ha* como lugar. Dessa forma o *tekoha* é o lugar e o meio em que se dão as condições de possibilidade do modo de ser Guarani e Kaiowá. Na busca por garantir o seu *teko* os indígenas Guarani e Kaiowá enfrentam, desde a década de 1970, uma luta pela retomada de seus territórios tradicionais.

É em um cenário de resistência e de busca constante do estabelecimento de um diálogo intercultural, no caminho de entender e propor soluções aos problemas enfrentados em suas comunidades que o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá levam para as Universidades a necessidade da implantação de cursos para a formação de professores indígenas em nível superior. Trazem para a instituição pública a reivindicação de um espaço para a garantia de sustentabilidade étnica e de elaboração do conhecimento a partir de diferentes lógicas de compreensão do mundo. Reivindicam a copresença e apontam para uma emergência do pensamento pós-abissal, (SANTOS, 2010), demandando um lugar do outro lado da linha, o lado da regulação/emancipação. Para Smith, as lutas dos movimentos sociais indígenas afirmam e reclamam por humanidade, com enfoque

nos imperativos desumanizantes que “foram estruturados nos âmbitos da linguagem, da economia, das relações sociais e da vida cultural das sociedades coloniais” (SMITH, 2018, p. 39).

O processo de colonialismo, imposto aos diferentes povos que foram subalternizados, produziu não só o domínio econômico, mas o domínio dos corpos, por meio da escravização e o genocídio não só físico como cultural.

A alteridade kaiowá e guarani, nesse sentido, para o discurso colonial, é a busca do enquadramento ao modelo fixo palpável, ao lugar do “conhecido”, e este conhecido deve ser reproduzido continuamente na perspectiva da mesmidade. Neste sentido, a postura do colonizador é fazer com que o diferente se enquadre ou se normalize, adaptando-se ao contexto colonizador, transformando o outro num mesmo e não dialogando com este outro, ou impondo os termos do diálogo. (BENITES, 2014, p. 50)

O modelo colonialismo também passa pelo campo do saber, na medida em que promoveu e promove o silenciamento dos conhecimentos dos indígenas e de outros povos. Nesse modelo, calcados no ideário da modernidade, a colonialidade

[...] refere-se a padrões de longa data de poder que surgiram como resultado do colonialismo, mas que definem a cultura, o trabalho, as relações de intersubjetividade e a produção de conhecimento muito além dos limites estritos das administrações coloniais. Assim, embora o colonialismo anteceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela é mantida viva nos livros, nos critérios de desempenho acadêmico, nos padrões culturais, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em muitos outros aspectos da nossa experiência moderna. Em certo sentido respiramos a colonialidade e a modernidade diariamente. (MALDONADO-TORRES 2007, p. 131, tradução minha)

Ao tratar dos conhecimentos indígenas presentes nas escolas, estes falam do avivamento de conhecimentos que vinham sendo silenciados. Da emergência desses conhecimentos que estão ali, mas agora outros, já modificados. O mundo moderno colocou na mente e no ser de cada um de nós o conceito de conhecimento universal, que todos devemos conhecer. Isso não é diferente para os povos indígenas. O que tem sido produzido pelos povos indígenas, e mais especificamente pelos Guarani e Kaiowá, é um movimento de resistência a este processo.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, da Universidade Federal da Grande Dourados, de acordo com o que está formulado em seu Projeto Pedagógico Curricular, tem seu currículo pautado em três grandes eixos para a emergência e fortalecimento dos fundamentos dos valores Guarani e Kaiowá, como já mencionamos, são eles: *Teko* (modo de ser, de viver, de se mover), *Tekoha* (aldeia, território, lugares sagrados) e Ñe'ẽ (linguagens). Estes três eixos possibilita a retomada do Ñande *Rekoete* (o verdadeiro modo de ser) ou Ñande *Rekoymã* (modo de ser dos antepassados).

Ao ouvirmos suas vozes sobre os interesses que os motivaram para a escolha do curso, identificamos um possível ponto de tensão na elaboração de um currículo, a partir das diferentes dimensões que estão presentes ao se propor o currículo para a formação de professores indígenas. Destacamos aqui as dimensões da coletividade e da linguagem.

Trata-se da priorização dos interesses coletivos de suas comunidades sobre um projeto individual, por parte deste grupo cultural, muito presente nas falas dos professores indígenas.

Primeiramente, pensei na necessidade da minha aldeia, é muito longe da cidade e tem uma população muito grande, os alunos têm que ir para a cidade estudar, segundo, gostaria de entender mais a Matemática e terceiro é porque quando estudava achava a matéria muito difícil. (Professor Indígena)

A “necessidade da aldeia” é apresentada como o primeiro motivo para a escolha do curso. A fala evidencia a necessidade de considerar, na elaboração de uma proposta curricular, a prática sociocultural, indicada pela produção desses sujeitos, ressaltando a prioridade a ser dada à sua aldeia no momento da escolha de um curso superior. Segundo Silva, “na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas” (2006, p. 13), sem se levar em consideração as produções culturais locais.

O aspecto tensionador desta condição revela-se, assim, no fato de todos os professores serem índios, na necessidade da comunidade e da escola inserida nela e na formação de suas crianças, fatores levados em consideração ao escolherem o curso. Pode-se perceber que

os indígenas apresentam uma preocupação de como sua formação auxiliará no projeto de comunidade da qual fazem parte. Neste sentido, é necessário olhar para as escolas nas comunidades indígenas, como um território de tensões e disputas que, merecem ser refletidas à luz do que acontece nas áreas indígenas. E que estão presentes no movimento de autônima indígena, que resulta na apropriação deste território, incrustado no território indígena, pelos próprios indígenas, que tem assumido não só as salas de aula como professores, mas a coordenação dos processos pedagógicos e a direção das escolas na própria “administração” que se faz do território-escola que já está dentro do *tekoha* (OLIVEIRA; ORJUELA BERNAL, 2020).

Ao propor um currículo para a formação de professores indígenas, especialmente de matemática, significa propor um diálogo entre diferentes regimes de conhecimentos – conhecimentos indígenas e não indígenas - para que estes possam formar seus alunos para enfrentar situações ligadas a questões que, atualmente, mais afligem este grupo cultural. Entre os problemas enfrentados por este povo, a luta pela terra, para a recuperação dos seus *tekohas* (territórios), aparece explicitamente, sobretudo quando mencionam que os conhecimentos matemáticos podem auxiliar nos

processos de conflito que vivenciam. Tais conhecimentos podem *ser úteis*, para lidar com tais situações, aqui bem evidenciadas na fala de um dos professores indígenas que destaca que “[...]. Nossa área é de conflito, nesse momento a comunidade se perde com muitos números. Enfrentam dificuldades” (professor indígena).

Ao discutir as relações que tradicionalmente têm pautado os currículos dos cursos de licenciatura é possível perceber questões que vão de encontro às tensões geradas na instituição, quando no seu interior encontra-se um grupo que quer discutir o rumo da licenciatura que desejam, no sentido de atender às demandas de sua comunidade. Estas tensões se evidenciam, pois, tradicionalmente, as universidades possuem uma autoridade que determina o discurso dominante e o currículo da formação do/a professor/a, onde o desafio é redefinir esta autoridade de modo a garantir um espaço para o novo, garantindo o respeito às diferentes dimensões culturais (MOREIRA; SILVA, 1994).

Os professores indígenas, apontam para uma educação diferenciada, quando se referem ao interesse em cursar matemática: “Desde que fiz o vestibular veio na minha cabeça a Matemática. Pensando em uma educação diferenciada” (Professor Indígena).

Pensando numa educação diferenciada e na educação escolar entre os povos indígenas, Correa (2001) assinala que uma escola diferenciada vem se constituindo na medida se entende que a educação não tem um caráter neutro. Dessa forma no currículo, como aborda Silva (2006), se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder. Para ter uma educação diferenciada, é preciso olhar para o currículo “como um campo aberto que ele é um campo de disseminação de sentido, um campo de polissemia, de produção de identidades [...]” (SILVA, 2006, p. 29). O currículo deve ser compreendido como empreendimento ético e um empreendimento político (Idem, 2006).

É fundamental perceber que as relações de saberes, estabelecidas no modelo imposto pelas estruturas, sistemas de poder e pelos conhecimentos coloniais, são mantidas e reproduzidas pela universidade, e ainda guiam os modos de ser e de se perceber no mundo. Desta forma, interculturalidade e decolonialidade são projetos que estão ligados à luta por uma escola indígena diferenciada e sempre em construção, permeada por uma série de tensões (OLIVEIRA, 2020).

Ao propor um currículo para a formação de professores indígenas, em um espaço que teve

potência de colonialidade, é preciso ter em consideração a necessidade de incorporação e superação e a reconstrução radical de seres, ou seja, de criar as condições de existência, conhecimento e de poder que poderiam contribuir para sociedades mais justas. (WALSH, 2004)

No cenário de uma educação intercultural, as tensões existentes entre o que os professores indígenas buscam no curso de formação específica e a forma como tradicionalmente as instituições formadoras tratam esta formação, começa a se evidenciar com as diferentes relações com o saber. “A Matemática não é separada das outras matérias”, nesta fala podemos perceber na visão dos professores Guarani e Kaiowá, que a Matemática não se encontra isolada.

Na escola, na matemática, se trabalha a Matemática padrão. Sem perguntar: onde a Matemática vai ser usada? Quero mudar o ensinamento para as crianças. Elas pensam que a Matemática está solta, as crianças precisam entender. Só completar, somar, onde elas vão entender o que é empréstimo, por exemplo.

A Matemática está relacionada à vida [...]. Está relacionada [vinculada] na relação com os não-índios (Enoque Batista, professor indígena).

Estes relatos compartilham um modo de ver a Matemática, como instrumento para compreensão de outras áreas, mas também como geradora de outros conhecimentos. Não está isolada como vem sendo apresentada através dos currículos em vigor, como uma disciplina “solta”. Estas produções apontam uma tensão entre as instituições escolares na qual estes professores tiveram suas experiências com o conhecimento matemático, e a forma como o pensamento matemático se materializa em suas práticas culturais.

A educação bilíngue, concebida e proposta pelos povos indígenas como prática de enfrentamento às políticas educativas integracionistas, homogeneizantes, colonizadoras e as reformas desiguais de poder, tem um caráter claramente identitário e político reivindicativo. Nesse sentido, de acordo Walsh (2009), é necessário caminhar em direção a uma reformulação educativa a partir de uma orientação decolonial, que implica trabalhar estrategicamente em diferentes frentes, incluindo a do conhecimento.

Para discutir uma política epistêmica de interculturalidade, mas também epistemologias políticas e críticas no campo da educação, poderia servir para elevar os debates em torno da interculturalidade para outro nível, passando de suas raízes na diversidade

étnico-cultural para o problema de «
Ciência «em si. Ou seja, para mostrar
como a ciência, como um dos funda-
mentos centrais do projeto de moder-
nidade / colonialidade, contribuiu de
forma vital para o estabelecimento
e manutenção da ordem racial hie-
rárquica histórica e atual, em que os
brancos - Homens brancos europeus
- permanecem no topo. (WALSH,
2009, p 205. tradução minha)

As preocupações apresentadas pelos professores indígenas, em relação ao currículo, são pertinentes, pois é neste espaço que serão selecionados elementos que estarão presentes em sua formação, tanto do ponto de vista do conteúdo de matemática como do ponto de vista de como estes conteúdos serão tratados. Nessa perspectiva, elaborar um currículo de Matemática para a formação de professores⁸ indígenas implica, portanto, em um desafio para a instituição formadora, em trabalhar de forma diferente da prática disciplinar, presentes nas suas práticas culturais.

A partir da visão dos professores indígenas, percebe-se tensões que imbricam no objeto tratado aqui, referente ao currículo para a formação de professores indígenas. A elaboração desse currículo revela-se como

⁸ Destaco aqui o fato destes estudantes/professores já se encontram no exercício da profissão, portanto é natural sua preocupação em como ensinar.

um grande desafio e, nesse sentido, provoca inúmeras outras indagações no âmbito dessa questão, que não temos a pretensão de dar conta. Por enquanto a intenção é aproximá-lo de estudos como de Silva (2006), que vêm tentando fazer articulações entre cultura e currículo como práticas de significação.

Na escola a Matemática ainda está no modelo do capital. Não se pergunta como os Guarani usam a matemática. Não sei trabalhar a Matemática padrão, mas quero trabalhar os dois conhecimentos. Quero entender o padrão da Matemática, entender como usa e em que nível matemático [...] eu quero entender, conhecer, aprender (Enoque Batista, professor indígena).

O problema apontado indica a necessidade de compreender o significado da Matemática apresentada nos currículos escolares, que parece revelar um contraste com uma visão apresentada até então. Ao tratarem da Matemática “padrão” é possível perceber que essa também deve ser ensinada, pois se apresenta na lógica do capital que está estabelecida na sociedade nacional. Essa fala revela o entendimento, por parte deste professor, a respeito de como as relações de poder interferem na organização do currículo. Querer “inverter a história”, mudar a forma como se dá a imposição de um modelo de currículo de Matemática que “vem pronto” para as

escolas indígenas e, dessa forma, nem sempre atende as necessidades da comunidade. É preciso levar em consideração a importância de se perceber as formas como este povo usa a matemática e que matemática é essa. Ao lado disso, caminhar no sentido de um currículo que atenda o que estes professores entendem ser o melhor para ensinarem a suas crianças.

A solicitação por parte destes professores em compreender essa “Matemática padrão” pode estar relacionada, também, a uma forma de resistência e sobrevivência da própria cultura. A este propósito nos referimos a D’Ambrosio (2005, p. 43), quando afirma que “conhecer e assimilar a cultura do dominador se torna positivo desde que as raízes do dominado sejam fortes”.

Outra questão que também emerge nestas produções e que serve para orientar e aprofundar a reflexão sobre o currículo, é sobre o que estão entendendo por conteúdo, já que muitos mostram uma preocupação em entender os conteúdos de matemática que são ensinados na escola. Mas o que é o conteúdo?

Vemos a prática como conteúdo, o conteúdo de matemática se manifesta na prática. No jogo, nas rezas, nas danças, na ocupação do espaço,

com o tempo. Têm uma sequência nesses rituais. E isso está no nosso pensamento (Enoque Batista, professor indígena).

Na fala deste professor, o conteúdo parece estar na relação que estes estabelecem com a Matemática e o cotidiano, assim como as manifestações matemáticas nas relações sociais, na forma de organização desta sociedade.

Considerações Finais

As reflexões que apresentamos, a respeito de uma concepção que têm os professores indígenas, sobre quais conhecimentos matemáticos buscam podem estar relacionadas ao que D'Ambrosio considera como de natureza mais holística, que consiste essencialmente de uma análise crítica da geração e produção de conhecimento, da sua organização intelectual e social, e da sua difusão (D'Ambrosio, 2005), associado à ação e à prática cultural dos Guarani e Kaiowá.

Quando ouvimos falar que a escola assume um papel de reprodutora de processos de colonialidade, vimos que o currículo responde à questão que diz

respeito a ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe, mas a escola também pode preparar estas crianças e jovens para transformar esta sociedade, o papel da escola está estritamente ligado à forma como se concebe o currículo. Numa concepção tradicionalista do currículo, esta e outras questões apresentadas por Silva (2005), recebem respostas claramente conservadoras. As teorias tradicionais não se preocupavam em questionar os arranjos educacionais existentes, nem tampouco as formas dominantes do conhecimento ou a forma social dominante (SILVA, 2005).

Assim uma proposta curricular que considere as tensões aqui apresentadas, poderá nortear-se numa perspectiva da que busque elementos que estejam aliados à sobrevivência, à transcendência, ou seja, ao imaginário, aos ritos e aos mitos. Que esteja estritamente associada ao mundo da vida cotidiana destes sujeitos que se estabelece em si mesmo como um produto cultural.

Referências

BENITES, E. *Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva*

índigena *Te'yikue*. 2014. 165 f. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

CORREA, R. A. **A Educação Matemática na formação de professores indígenas: os professores Ticuna do Alto Solimões**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicampi, Campinas, 2001.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática** - Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HUR, D. U. Poder e potência em Deleuze: forças e resistência. **Mnemosine**, v. 12, n. 1, p. 171-193, 2016.

IBGE. **Censo Demográfico 2010 Características gerais dos indígenas: Resultados do universo**. Rio de Janeiro, p.1- 245, 2010.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMES, S; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-37.

MOTA, J. G. B. **Territórios, multiterritorialidades e memórias dos povos Guarani e Kaiowá**: diferenças geográficas e as lutas pela Des-colonização na Reserva Indígena e nos acampamentos-tekoha – Dourados/MS. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

NASCIMENTO, A. C. **Escola indígena**: palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004.

OLIVEIRA, M. A. M. Práticas vivenciadas na constituição de um curso de licenciatura indígena em matemática para as comunidades indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

OLIVEIRA, M. A. M.; ORJUELA BERNAL. Educação para indígenas e escolas indígenas dos Guarani e Kaiowá: um olhar crítico. REMATEC. Ano 15, n. 33, p. 95-111, 2020.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.**

SCHADEN, E. Aspectos fundamentais da cultura Guarani. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 1974.

SILVA, T. T. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 1. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SMITH, L. T. **Decolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas.** Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFRP, 2018.

WALSH, C. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonialización. **Boletín ICCI-ARY Rima**, Año 6, n. 60, Marzo del 2004. Disponível em: <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html>. Acesso em: 12 mai. 2018.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad luchas (de)coloniales de nuestra época.** Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito, marzo 2009.



CAPÍTULO 3

**O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO
DO CAMPUS AVANÇADO DO
OIAPOQUE E OS SINAIS DAS
DEMANDAS INDÍGENAS**

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CAMPUS AVANÇADO DO OIAPOQUE E OS SINAIS DAS DEMANDAS INDÍGENAS

Mário Rodrigues da Silva

Eulina Coutinho Silva do Nascimento

Sandra Maria Nascimento de Mattos

Introdução

A implantação da Rede Federal de Ensino na fronteira do Amapá com a Guiana Francesa foi fundamentada a partir da criação da Escola Binacional de Fronteira entre Brasil e Uruguai, de 2010, experiência exitosa entre o Instituto Federal do Rio

Grande do Sul (IFSUL) e a Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU), na divisa entre os dois países nas cidades de Sacramento no Rio Grande do Sul e Riviera no Uruguai. Naquela época foi assinado em 31 de dezembro de 2008 o Projeto de Cooperação Internacional entre o “Consejo de Educación Técnico Profesional” (CETEP-UTU) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC).

A intensão do governo federal era levar essa experiência para outras regiões e fechar acordos com os dez países fronteiriços: Uruguai, Paraguai, Argentina, Bolívia, Peru, Venezuela, Colômbia, Guiana, Suriname e Guiana Francesa-França, principalmente com aqueles que, geograficamente, se apresentavam como cidades-gêmeas dispostos na linha de fronteira. No caso do Amapá, temos Oiapoque/Brasil e Saint Georges (Guayanne Francese – France).

Desta forma, o governo federal pretendia aproximação entre os países do MERCOSUL pelos acordos binacionais na educação, expandindo para essas regiões a oferta da educação profissional e tecnológica às populações das cidades fronteiriças, como forma de promover o desenvolvimento local de maneira sustentável. Face às circunstâncias

políticas do momento, embora o governo francês tenha apresentado interesse, mas que não se mobilizou para firmar acordos bilaterais nessa área, o governo federal mudou de estratégia, apresentando o projeto de implantação das Unidades de Educação Profissional – UEP. O objetivo desse projeto era estender o acesso às populações dos municípios de Oiapoque, Calçoene e às demais localizadas na Micro Região Oiapoque, situada ao norte do Estado do Amapá e no Arco Norte da América Latina. Com esse cenário, abriu-se a perspectiva da inserção de metas que atendessem às demandas indígenas na UEP do IFAP.

Indicadores apontavam diversas variáveis que justificaram o projeto de implantação da UEP de Oiapoque. O primeiro aponta a deficiência da educação ofertada no município que é agravada pelo baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)anos finais do Ensino Fundamental, (BRASIL, 2019) atingindo o índice 3,7 da meta de 4,0 do Estado e pelo médio Índice de Desenvolvimento Humano de 2010 (IDH) em 0,658, para a escala de 1.0, ocupando o quinto lugar com relação aos 16 municípios do estado do Amapá (IBGE, 2010).

Educação profissional e tecnológica da Fronteira Sul do Brasil para o Norte: Oiapoque e França

Em junho de 2010, reuniram-se em Porto Alegre os institutos federais instalados nas áreas de fronteira para participarem do “I Encontro das Escolas de Educação Profissional de Fronteira” onde foram traçadas as diretrizes para a implantação das escolas binacionais. A partir, foram criadas comissões estaduais técnicas para dar seguimento às discussões regionalizadas na busca de seus parceiros.

O Ministério da Educação e o Instituto Federal do Amapá iniciaram as discussões para organização do processo de implantação da Escola Binacional no município de Oiapoque, realizando diversas reuniões em Cayenne (Guiana Francesa), em Macapá e em Oiapoque (AP) com representantes do Ministério da Educação da França, dos Governos da Guiana Francesa e do Estado do Amapá para buscar o apoio político, visando a formação de uma comissão interdisciplinar e interinstitucional para estabelecer estratégias conjuntas para a implantação da escola na fronteira.

Internamente o IFAP, por determinação e recomendação da Secretaria de Educação Tecnológica

– SETEC/MEC, instituiu através da Portaria nº 087 de 30 de julho de 2010 uma comissão que tinha como atribuição a “realização de estudos técnicos e científicos nas áreas de pesquisa, linguística, pedagogia, certificação e relações internacionais, visando a implantação da Escola Profissional de Fronteira, na concepção de cidades gêmeas entre Oiapoque (AP-Brasil) e Saint Georges (França)” (IFAP, 2010). Estava formalizada a primeira comissão de trabalho, faltando, portando, a institucionalização da comissão binacional multidisciplinar que incluiria a comissão do IFAP, representantes do Governo do Estado do Amapá e representantes do lado francês. O foco da metodologia do ensino proposto no projeto das escolas binacionais era de que os cursos deveriam ter certificação conjunta, aplicação de pedagogia compartilhada, utilização de material bilíngue e oferta de vagas em 50% para alunos brasileiros e 50% para os alunos estrangeiros.

O grande problema encontrado na aplicação dessa metodologia para a Escola Binacional em Oiapoque era de que a experiência brasileira se reportava ao acordo firmado entre o Brasil e o Uruguai, que estava respaldado nas diretrizes previstas no Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul que tratavam sobre acreditação, avaliação, formação de docentes e

certificação “ ainda que o processo de avaliação não siga o mesmo ritmo em todos os países” do Mercosul (BRASIL, 2011, p. 8). Quanto a este aspecto, o Amapá por se encontrar no extremo norte do Brasil, naturalmente, não faz parte do Arco Sul, e por isso está longe dos acordos do Mercosul. Por outro lado, a Escola Binacional de Fronteira com as características da escola em funcionamento no Sul, certamente, não se aplicaria ao norte do Brasil, especificamente na fronteira do Amapá com a Guiana Francesa, onde o ensino é regido pelas leis francesas (União Europeia), longe da realidade da América latina. Como um certificado emitido pela Escola Binacional teria validade e reconhecimento em todo o Brasil e Guiana Francesa e nos países da União Europeia e no Mercosul?

Diante dessa incógnita, ao conhecerem a proposta brasileira que seria de “fortalecer a integração regional entre os países do MERCOSUL a partir de estratégias e ações concretas nas regiões de fronteiras com as instituições de Educação Profissional e Tecnológica - EPT” (BRASIL, 2011, p. 31), restou a desconfiança do lado francês quanto ao interesse do governo brasileiro sobre o projeto das Escolas Binacionais de Fronteira. Os representantes franceses expressaram o interesse no projeto, registrado em ata da VI Reunião

da Comissão Mista de Cooperação Transfronteiriça Brasil-França realizada em Caiena/Guiana Francesa, ocorrida entre 31 de agosto a 01 de setembro de 2010.

No entanto, em 2010, o IFAP imbuído na implantação da sua UEP realizou pesquisa no município de Oiapoque que apontou em seu relatório a existência de indígenas egressos do ensino fundamental e ensino médio que não tiveram acesso à “educação profissional nos níveis de formação inicial e continuada, técnico de nível médio e tecnológico” (IFAP, 2010). Isso significava que os indígenas, que pretendessem ingressar no ensino técnico e tecnológico, teriam que se deslocar de suas terras para centros distantes, a mais de 500 quilômetros do município, onde existe o *Campus* Porto Grande do IFAP, no município do mesmo nome.

A orientação para implantação das UEP estava sustentada no cumprimento das determinações estabelecidas na lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) para a oferta da educação profissional, técnica e tecnológica atendendo alunos brasileiros. Quanto a esses procedimentos, Pacheco (2011, p. 14) descreve que “[...] os Institutos Federais constituem espaços fundamentais na construção dos caminhos visando ao desenvolvimento local e regional”, ou seja, no espaço geográfico nacional.

Este autor reforça seu pensamento quando defende que “o território de abrangência das ações de um instituto é, em resumo, a mesorregião onde se localiza, mas pode ir além dela quando se concebe sua atuação em rede” (PACHECO, 2011, p. 21), assim sendo, os institutos têm a possibilidade de expandir seus programas e projetos, porém, dentro de sua área legal de atuação no espaço nacional, conforme prevê o parágrafo 3º, do art. 2º da lei 11.892/2008 que determina autonomia aos institutos federais para criar e extinguir cursos em sua área de atuação (BRASIL, 2008).

Em 2014, através da Portaria nº 1.291/MEC, de 30 de dezembro de 2013 (BRASIL, 2013), para melhor conveniência administrativa, política e organizacional o MEC muda o termo UEP para *campus* avançado. A partir dessa portaria a escola na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa passou a ser denominada de *Campus* Avançado de Oiapoque e, pelas características de ‘conveniência administrativa’ está vinculada ao *Campus* Macapá, com *status* de departamento. Esta posição limita a escola quanto às tomadas de decisão de gestão e às iniciativas acadêmicas. Ressalta-se que de acordo com essa portaria a atribuição do *campus* passou a ser o desenvolvimento da educação profissional, por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada (BRASIL, 2013).

Com a nova denominação recebida, a investida no âmbito político passou a ter sobre o *Campus* Avançado de Oiapoque o olhar para dentro de sua área de abrangência na região, priorizando em sua meta o atendimento de alunos brasileiros localizados na Mesorregião Norte, formada pela Microrregião do Amapá e a Microrregião do Oiapoque. A iniciativa real para implantação do *campus* ocorreu com instituição da Portaria 122/GAB/IFAP/2016 (IFAP, 2016a), que criou uma comissão responsável para traçar as diretrizes e o plano de trabalho a partir da realização de uma Audiência Pública para definição dos cursos a serem ofertados.

A comissão manteve diálogo com as organizações governamentais e não governamentais do município de Oiapoque para dar legitimidade ao plano de implantação e realização da audiência pública. Após várias reuniões da comissão central com os seguimentos organizados do município, foi criada através da Portaria nº 231 de 10 de março de 2016 (IFAP, 2016b), a Comissão Mista para Elaboração dos Procedimentos da Audiência Pública do IFAP no município de Oiapoque. Essa comissão foi constituída por servidores do IFAP, servidores da Secretarias Municipais de Educação,

Turismo, Cultura e Meio Ambiente, da Secretaria de Estado da Educação – Núcleo de Educação Indígena, representantes da FUNAI, do Conselho dos Povos Indígenas de Oiapoque, da Câmara de Vereadores, de Escolas Estaduais, Associações de Bairro e Cooperativa dos Agricultores.

Em reuniões, a Comissão Mista decidiu propor para a audiência pública o seguinte: Eixo Tecnológico Informação e Comunicação: cursos Técnicos em Manutenção, Suporte de Computadores, Técnico em Informática para Internet, Técnico em Telecomunicações e Técnico em Rede de Computadores; Eixo Tecnológico Gestão e Negócios: curso Técnico em Comércio Exterior, Técnico em Recursos Humanos, Técnico em Logística, Técnico em Contabilidade; Eixo Tecnológico Produção Alimentícia: curso Técnico em Processamento do Pescado, Técnico em Alimentos e Técnico em Apicultura; Eixo Recursos Naturais: cursos Técnicos em Agricultura e Pesca; e Eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer: cursos Técnicos em Guia de Turismo em Cozinha e Técnico em Hospitalidade.

Cabe ressaltar que nessa relação de eixos tecnológicos e cursos, os representantes indígenas apresentaram

propostas para a inserção no formulário da audiência o eixo tecnológico “Recursos Naturais e Produção Alimentícia” com os cursos de Técnico em Agricultura e Técnico em Pesca e o eixo com o curso Técnico em Apicultura. Os caminhos construídos pela comissão de implantação do *Campus* Avançado do Oiapoque tiveram uma significativa parcela de contribuição dos representantes indígenas, através do Conselho dos Caciques dos Povos Indígenas de Oiapoque (CCPIO), do Núcleo de Educação Indígena (NEI) e da FUNAI que auxiliaram na elaboração de proposta de oferta dos cursos de interesse de suas comunidades, consignadas na matriz apresentada em Audiência Pública.

Demandas da Audiência Pública: não indígena e indígena.

Desse movimento resultou uma demanda representativa na indicação de cursos técnicos, na modalidade subsequente, que retrata o anseio da comunidade de Oiapoque, incluindo neste contexto as demandas dos povos indígenas. A tabela 1 demonstra o conjunto das preferências de todos os participantes da audiência e a tabela 2 as preferências indígenas.

**Tabela 1 - Demandas Populares - Preferência de Cursos do
IFAP Por Eixo e Por Curso – 2016.**

Eixo Tecnológico	Cursos	Indicações	Percentual %
Informação e Comunicação	Técnico em Manutenção e Suporte de Computadores	41	5,3
	Técnico em Informática para Internet	48	6,2
	Técnico em Telecomunicações	27	3,5
	Técnico em Rede de Computadores	48	6,2
Gestão e Negócios	Técnico em Comércio Exterior	40	5,2
	Técnico em Recursos Humanos	48	6,2
	Técnico em Logística	24	3,1
	Técnico em Contabilidade	49	6,4
Produção Alimentícia	Técnico em Processamento de Pescado	65	8,4
	Técnico em Alimentos	58	7,5
	Técnico em Apicultura	28	3,6
Recursos Naturais	Técnico em Agricultura	76	9,9
	Técnico em Pesca	62	8,1
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Técnico em Guia de Turismo	83	10,8
	Técnico em Cozinha	33	4,3
	Técnico em Hospedagem	40	5,2
Totalização		770	100

Fonte: IFAP/2016

Tabela 2 - Demandas Indígenas - Preferência de Cursos do IFAP Por Eixo e Por Curso – 2016.

Eixo Tecnológico	Cursos Técnicos	Indicações	Porcentuais	
Informação e comunicação	Técnico em Manutenção e Suporte de Computadores	05	4,2	
	Técnico em Informática para Internet	09	7,6	
	Técnico em Rede de Computadores	09	7,6	
Gestão e Negócios	Técnico em Comércio Exterior	00	0,0	
	Técnico em Recursos Humanos	09	7,6	
	Técnico em Logística	01	0,8	
	Téc. em Contabilidade	12	10,1	
	Técnico em Administração	02	1,6	
	Técnico em Serviços Públicos	01	0,8	
	Técnico em finanças	01	0,8	
	Produção Alimentícia	Técnico em Processamento de Pescado	07	5,9
		Técnico em Alimentos	08	6,7
Téc. em Apicultura		06	5,0	
Recursos Naturais	Téc. em Agricultura	16	13,5	
	Técnico em Pesca	06	5,0	
	Téc. em Floresta	01	0,8	
	Téc. em Aquicultura	01	0,8	
	Téc. em Agropecuária	01	0,8	
	Téc. em Geologia	01	0,8	

Eixo Tecnológico	Cursos Técnicos	Indicações	Porcentuais
Turismo, Hospitalidade e lazer	Técnico em Guia de Turismo	10	8,4
	Téc. em Cozinha	02	1,6
	Téc. em Hospedagem	05	4,2
Segurança	Téc. em Segurança no Trabalho	01	0,8
Infraestrutura	Téc. em Edificações	01	0,8
Sem identificação de eixos	Técnico e Gestão Ambiental	02	1,6
	Téc. em Eletricista	01	0,8
Total de cursos indicados		118	100,0

Fonte: Relatório Audiência - Campus Avançado Oiapoque/IFAP.

Indicações: representa quantas vezes o curso foi indicado dentro do eixo tecnológico.

Porcentuais: representa a indicação sobre o total de cursos indicados.

Pelas tabelas 1 e 2 apresentadas, percebemos a indicação dos cursos que fundamentaram o planejamento do *Campus* Avançado de Oiapoque para o interstício 2016 a 2022. A primeira tabela reflete a ansiedade da comunidade em atuar em áreas consideradas de potencial

econômico para a região, no entanto, os investimentos público-privado são ínfimos, não assegurando de imediato a capacidade empregatícia, devido a isso houve a oferta do curso Técnico em Contabilidade no segundo semestre de 2016, pois havia um grande interesse no mercado local para esse profissional. Na tabela 2 há indicação do curso Técnico em Agricultura como principal opção, mas a visão da maioria dos indígenas participantes da audiência apontou para outros eixos e cursos, tais como: No Eixo Gestão e Negócios (curso Técnico em Contabilidade); No Eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer (curso Técnico em Guia de Turismo) e o Eixo Informação e Comunicação (cursos Técnico em Informática para Internet e Técnico em Rede de Computadores).

Os cursos indicados chamam atenção pelo viés de importância para os indígenas. O curso Técnico em Agricultura com 13,5% de preferência retrata a importância para as comunidades indígenas, apesar do pouco investimento por parte do setor público. O abastecimento das feiras e do mercado popular da cidade de Oiapoque é feito com produtos oriundos da roça e da floresta das terras indígenas, que são a base da economia das famílias indígenas. O segundo curso Técnico em Contabilidade, com 10,1%, reflete a necessidade da busca de emprego por parte dos indígenas juntos aos órgãos público e

privado e para gerir seus próprios negócios de família e, finalmente, para aplicação desse conhecimento nas diversas organizações indígenas. O curso Técnico em Guia de Turismo, com 8,4 %, tem relação com a possibilidade de se transformar parte das terras indígenas em áreas de visitação turística, devido ao seu grande potencial nesse setor, apesar de haver movimentos indígenas contrários a essa tendência por medo de ameaças ao ambiente sócio ecológico e a entrada de forma descontrolada de visitantes em terras indígenas. Já os cursos Técnico em Informática para Internet e Rede de Computadores, com 7,4%, justifica-se pela importância do domínio desse conhecimento para conexão e acompanhamento das mudanças com o mundo moderno.

Autorização e funcionamento do *Campus Avançado de Oiapoque* e o ingresso de alunos indígenas

Em cumprimento à política de expansão da Rede Federal de Ensino, o Governo Federal em 09 de maio de 2016 emitiu a Portaria número 378/MEC (BRASIL, 2016) que dispõe sobre a autorização de unidades dos Institutos Federais a promoverem no âmbito de suas

estruturas organizacionais o funcionamento dos *Campi* Avançados. A partir dessa data o *Campus* Avançado de Oiapoque foi autorizado pelo MEC a funcionar, porém, suas atividades administrativas e acadêmicas só iniciaram em agosto de 2016.

O *Campus* Avançado do Oiapoque, pela sua estrutura física e de pessoal reduzida, de acordo com Portaria nº 1.291/MEC, de 30 de dezembro de 2013 (BRASIL, 2013), só poderia atender até 400 (quatrocentos) alunos nos cursos técnicos presenciais. Por essa razão, a sua estrutura administrativa foi composta por um quadro reduzido de servidores, constituído por 20 (vinte) docentes nas áreas do núcleo comum e nas disciplinas específicas e 13 (treze) Técnicos Administrativos e Educacionais (TAEs) para a área de apoio ao ensino.

Esse perfil de *Campus* Avançado é dado pelo caráter de vinculação, seja a algum *campus*, seja à Reitoria. No caso específico em estudo, o *Campus* Avançado de Oiapoque está vinculado ao *Campus* Macapá. Esta forma de relação limita as iniciativas administrativas e acadêmicas tomadas pelo gestor do *campus* avançado e demais servidores, principalmente os docentes, uma vez que há a necessidade de anuência e aquiescência do Diretor Geral do *Campus* Macapá sobre os Planos de Ação daquela Unidade.

Em agosto de 2016 realizou-se o primeiro processo seletivo para o ingresso de alunos para o curso Técnico em Contabilidade, na forma subsequente, com duas turmas de 40 (quarenta) alunos cada para os turnos manhã e noite. Para compor as duas turmas foram convocados os candidatos aprovados nos concursos de técnicos administrativos e docência. Dos 80 alunos classificados, somente 25% se declararam indígenas. Esses alunos têm em seu histórico de vida escolar uma formação diferenciada e se depararam com um novo formato de conteúdos pedagógicos trabalhados nas atividades escolares em decorrência das mudanças da prática e da estrutura dos conteúdos.

A relação de diálogo, que poderia estabelecer nas atividades pedagógicas indígenas e não indígenas, diante do impacto sofrido pela mudança da estrutura dos conteúdos metodológicos, está no entendimento de como estabelecer a relação de teoria-prática nas atividades escolares, sem descaracterizar a questão pedagógica do *Campus* Avançado de Oiapoque. Nesta linha, Guimarães (2008) nos alerta que a prática pedagógica é, ao mesmo tempo, teórica e objetiva, em que há um conjunto de ideias sistematizadas e, outro que é constituído pelo modo como a teoria é posta em ação pelo professor.

A autora discorre sobre a concepção filosófica que norteia a construção das diretrizes e da prática pedagógica de uma determinada instituição de ensino, correspondendo ao Projeto Político Pedagógico e aos Planos de Cursos que por fim direcionam as atividades teórico-práticas desenvolvidas pelos docentes dentro ou fora da sala de aula. Por essa visão, é possível perceber que a construção do processo pedagógico de uma determinada instituição de ensino inicia-se pela concepção política e filosófica da organização de ensino, através das diretrizes gerais para as ações e iniciativas do professor.

O sistema de gestão do ensino no *Campus Avançado* do Oiapoque

O modelo de gestão e sistemas de ensino desenhados para os *Campi Avançados* de todos os Institutos Federais devem estar devidamente alinhados aos objetivos, às finalidades, às características e à estrutura organizacional estabelecidos na Lei no 11.892, de 2008, para expansão dos Institutos Federais (BRASIL, 2008), e nesse direcionamento o Inciso II, art. 3º, da Portaria 1.291/MEC de 30 de dezembro de 2013, determina que essas unidades de ensino devam

atuar no “desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão **circunscritas a áreas temáticas ou especializadas**, prioritariamente, por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada” (BRASIL,2013, p. 10, grifo nosso).

Por esta ótica, os *campi* avançados só poderiam oferecer cursos técnicos alinhados nesta vertente e que atendessem às condições da “capacidade instalada de cada Instituto, especialmente, no que se refere ao seu quadro de pessoal, estrutura organizacional e ao orçamento consignado nas leis orçamentárias anuais”. (BRASIL, 2013, p. 10). A estrutura organizacional proposta pela Secretaria de Educação Tecnológica para os *campi* avançados dos Institutos Federais determina que deveria ter um Cargo de direção - CDS-04, um Cargo CDS-3, e uma Função gratificada - FG-2, sendo ocupado, somente, os dois últimos cargos. Sobre a contratação de professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico – EBTT, o total de 20 está baseado na razão de um professor para cada 20 alunos matriculados, previsto no “Termo de Acordo de Metas e Compromissos” (BRASIL, 2010) assinado entre a Secretaria de Ensino Tecnológico – SETEC/MEC e a Rede dos Institutos Federais, de 2010. Isso já demonstra, por esse indicador, que o *Campus* só poderia atender até 400 alunos matriculados nos cursos técnicos de nível médios presenciais, com turmas de 40 alunos.

No caso do *campus* base nesse estudo, esse limite é somente para os alunos do ensino médio, subsequente, na modalidade presencial. Por outro lado, a estrutura desenhada para essa escola tem uma característica de departamento e não de *campus*, face à sua vinculação e dependência administrativa com o *campus* Macapá. O Inciso II, da Portaria 1.291/2013, (BRASIL, 2013, p. 10), traz que o “*Campus* Avançado, [deve estar] vinculado administrativamente a um *campus* ou, em caráter excepcional, à Reitoria [...]”. Esse vínculo, de certa forma, retira o caráter de autonomia relativa da gestão, com limitação de tomadas de decisão e iniciativas inovadoras capazes de alavancar com mais dinamicidade o desempenho de suas metas, diferentemente dos demais *campi* que possuem autonomia na gestão. O que modifica essa visão é o artigo 6º desta mesma portaria quando afirma que: “as unidades administrativas de que trata o art. 3º (criação de *Campus*, *Campus* Avançado, Polo de Inovação e Polo de Educação a Distância) constituirão diretrizes para a organização dos Institutos Federais” (BRASIL, 2013, p. 10), isso significa dizer que esta é a única condição para realinhar a construção da identidade do *campus* avançado de Oiapoque.

Os princípios filosóficos e epistemológicos que nortearam a prática educativa do IFAP, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Plano Político

Pedagógico 2014-2018, foram expandidos para todas as suas unidades administrativas, incluindo o *Campus Avançado* de Oiapoque. Nesses dois instrumentos, o Instituto Federal buscou, primeiramente, a fundamentação da Lei 11.892/2008, (BRASIL, 2008), para desenhar e construir suas diretrizes e normativas internas do processo ensino-aprendizagem. Nessa linha, a vertente para a construção do processo pedagógico para os Institutos Federais está voltada para a formação de profissionais na modalidade de educação profissional e tecnológica, que sejam capazes de “[...] agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para construção de um mundo possível” (PACHECO, 2011, p. 29).

Com esse mesmo raciocínio, o autor afirma que “[...] as novas formas de relação entre o conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócios históricos”. (PACHECO, 2011, p. 30). O que nos remete ao entendimento de que o objetivo expresso do processo pedagógico no ensino e na aprendizagem dos Institutos Federais é preparar o homem para o mercado de trabalho, bem como, o exercício da cidadania. Entendemos que o *Campus Avançado* de Oiapoque seguirá naturalmente a trajetória do processo pedagógico adotado pelo Instituto Federal conduzido pelas diretrizes

norteadoras constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Considerações Finais

A trajetória desenhada para a implantação do *Campus* Avançado do Oiapoque perpassou por indefinições quanto às razões das políticas de governo e, ao mesmo tempo, por confrontos de entendimentos dos acordos binacionais entre o Brasil e a França. Com isso, a Comissão Binacional prevista na proposta de implantação da escola de fronteira não saiu do discurso e nem do papel.

Do lado brasileiro, o governo federal mudou o rumo da política do âmbito das negociações internacionais sobre as escolas binacionais e das suas prioridades para com os institutos federais apresentando novas orientações de expansão. Naquele momento, as escolas binacionais de fronteira deixaram de ser prioridades, já que o governo federal apresentou o projeto de implantação das UEP que de certa forma substituiu o plano de expansão anterior.

Com o novo projeto governamental desenhou-se outro cenário para justificar a implantação da UEP de Oiapoque, conforme previsto no Relatório do projeto de

expansão do Instituto Federal do Amapá que apontou como indicadores: sistema educacional deficitário; baixos índices socioeconômicos e desigualdades na região e o **elevado números de alunos indígenas sem acesso a continuação da formação** (IFAP, 2013, grifo nosso).

A implantação do *Campus* Avançado do Oiapoque com a presença de alunos indígenas trouxe para o cenário da educação local/regional novas concepções dos processos de ensino e de aprendizagem que vêm exigir dos docentes dessa instituição de ensino novos desafios. Silva (2019, p. 135) adianta que “nesse panorama escolar o professor, não se pode, simplesmente, achar que o aluno indígena ao ingressar em uma escola tradicional, tem que ‘se virar’ para acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem, onde o conteúdo no qual não tem nada a ver com a sua realidade. Além do que, temos que avaliar a forma como esses processos serão construídos e aplicados.”

Identificar as diferenças entre os dois processos de ensino e aprendizagem e a sua forma de construção, mais o que vem após este estudo, propiciará a busca pelo diálogo entre as pedagogias, este estágio sim é o essencial. Este será o instante da quebra de um paradigma da educação, principalmente, quando a escola, o professor, os alunos e a própria comunidade indígena

e não indígena, passarem a perceber que as diferenças sempre existirão, mas educação não deve ter barreiras de conhecimento e de entendimento para os povos.

Será necessário o acesso ao conhecimento do processo de construção dos saberes e da educação escolar indígena, pois esse caminho poderá auxiliar o professor do *Campus Avançado* de Oiapoque no diálogo entre as pedagogias indígena e não indígena, aproximando os conhecimentos pela educação e pela valorização intercultural (conhecimento e práticas indígenas e não indígenas) no ambiente educacional de cada aluno.

Referências:

BRASIL. MEC. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

BRASIL. MEC. **Portaria 1.291, de 30 de dezembro de 2013**. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. MEC. **Termo e Acordo de Metas e Compromissos**. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

BRASIL. MEC. **Plano de Ação do setor Educacional do Mercosul**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB**, Anos finais do Ensino Fundamental, Brasília, 2019.

BRASIL.MEC. **Portaria nº 378, de 22 de janeiro de 2016**. Brasília: MEC, 2016.

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **Índice de Desenvolvimento Humano IDH**, Brasil, Amapá, Oiapoque, 2010.

IFAP - INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ. **Projeto de Implantação do Campus Avançado de Oiapoque**. Amapá: IFAP, 2010.

IFAP - INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ. **Relatório do Projeto de expansão**. IFAP, 2013. Não paginado.

IFAP - INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ. **Portaria 122/GAB/IFAP/2016**. Comissão de Implantação do *Campus* Oiapoque. IFAP, 2016a.

IFAP - INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ. **Portaria 231/GAB/IFAP/2016**. Comissão Mista para Elaboração dos Procedimentos da Audiência Pública do IFAP no município de Oiapoque. IFAP, 2016b.

GUIMARÃES, Edilene R. **Política de Ensino Médio e Educação Profissional**: Discursos Pedagógicos e Práticas Curriculares. 2008. 466 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Fundação Santillana – Moderna, 2011.

SILVA, Mario R. **Educação indígena**: construções dialógicas entre os saberes tradicionais e conhecimentos científicos no *Campus* Avançado do Oiapoque. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.



CAPÍTULO 4

**O QUE REPRESENTAM AS
MARCAS GALIBI-MARWORNO
AO PAJÉ E AOS ARTESÃOS
INDÍGENAS?**

O QUE REPRESENTAM AS MARCAS GALIBI- -MARWORNO AO PAJÉ E AOS ARTESÃOS INDÍGENAS?

Naldo dos Santos

Eliane Leal Vasquez

Introdução

Sabemos que a construção do conceito de etnomatemática surgiu em discussões de eventos científicos da área da Educação Matemática (CIAEM, ICME, 1966-1984). Em 1984, na Austrália, durante o ICME-5, D'ambrosio apresentou uma palestra, com o tema: Bases sociocultural para a Educação Matemática. Esse

ano demarcou o começo de uma nova área de pesquisa, chamada de Etnomatemática (D'AMBROSIO, 1998; 2001; 2003; 2005).

Mas afinal, como surgiu o Programa de Pesquisa Etnomatemática e como foi criada essa palavra etnomatemática?

Em 1978, D'Ambrosio falou a primeira sobre etnomatemática durante a Reunião Anual da Associação Americana para o Progresso da Ciência. *Ethomathematics and its place in the History of Mathematics*, foi um dos primeiros trabalhos que ele utilizou a palavra *etnomatemática* (FERREIRA, 2020).

No seu livro de 2001, D'Ambrosio explica que elaborou o termo *etnomatemática* pela união de *Etno*, *Matema* e *Tica*, significando na sua visão:

[...]. Como já disse repetidas vezes, uma etimologia generosa permite reconhecer nessa palavra arte ou técnica (*tica*) de explicar, conhecer, entender, lidar com a realidade (*matema*) em distintos ambientes naturais e culturais (*etno*). Após examinar apresentação de posições internacionalmente reconhecidas na etnomatemática, é evidente sua repercussão nas escolas, e em particular na educação indígena (D'AMBROSIO, 2001, p. 34).

O autor adverte sobre o fracasso escolar da matemática nas escolas em geral no Brasil, problema que também ocorre na escola indígena. No contexto educacional, “[...] o aluno é massacrado no seu comportamento, agredido na sua inteligência, tolhido na sua criatividade” (D’AMBROSIO, 2001, p. 134).

Considerando ainda as explicações de *Etnomatemática. Arte ou Técnica de Explicar e Conhecer*, livro que foi publicado por D’Ambrosio (1998), percebe-se que ele estava interessado em uma nova teoria do conhecimento e na criação de um programa de pesquisa.

Sintetizando, etnomatemática é um programa que visa explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimentos em diversos sistemas culturais e as forças interativas que agem nos e entre os três processos. Portanto o enfoque é fundamentalmente holístico (D’AMBROSIO, 1998, p. 7).

É nessa perspectiva que desde 1985, o Programa de Pesquisa Etnomatemática é entendido pelo *International Ethnomathematics Study Group* - IGSEm (Grupo de Estudo Internacional em Etnomatemática), cujo seus fundadores foram quatro educadores matemáticos: Gloria Gilmer, Ubiratan D’Ambrosio, Gil Cuevas e Rick Scott (IGSEm, 2020).

Nos livros *Etnomatemática: papel, valor e significado*; *Idéias Matemáticas de Povos Culturalmente Distintos*, organizado por Ribeiro, Domite, Ferreira (2004) e *Etnomatemática: Currículo e formação de professores* por Knijnik, Wanderer e Oliveira (2004), os autores apresentaram uma coletânea de pesquisas em etnomatemática desenvolvidas no Brasil, com a participação de diferentes grupos culturais.

Muitas pesquisas em etnomatemática foram realizadas nas universidades, com a participação de grupos indígenas do Brasil. Para exemplificar, citamos três estudos: Ribeiro e Ferreira (2004), Ferreira (2002) e Ferreira (2004).

Os seus temas centram-se em discutir a necessidade de se falar sobre a Educação Escolar Indígena e a etnomatemática, práticas matemáticas próprias, como $1 + 1 \neq 2$, além da experiência de pesquisa com os indígenas Waimiri-Atroari, cujos seus resultados foram publicados em livros.

Assim, a pesquisa em etnomatemática enfoca as diferentes culturas e aborda sobre os saberes, as práticas, as formas de contagem e medições, além de outros aspectos dos grupos culturais estudados, evidenciado a sua relação com diversos ambientes culturais.

Com relação as marcas indígenas, os livros *Povos Indígenas do Baixo Oiapoque: O encontro das águas, o encruzo dos saberes e arte de viver* de Vidal (2010) e *Turé dos Povos Indígenas do Oiapoque* de Andrade (2009), abordam sobre o tema do Turé e mostram a sua relação com a organização social, os saberes, as práticas indígenas, as artes, os artefatos, os Karuanas, os grafismos e as marcas.

O foco deste trabalho são as marcas Galibi-Marworno, seus significados e representações a partir da visão do pajé e de dois artesãos indígenas.

Metodologia da pesquisa qualitativa

O artigo resultou da primeira monografia da área de Ciências Exatas e da Natureza do Curso de Graduação em Educação Escolar Indígena da Universidade Federal do Amapá (SANTOS, 2011), defendida pelo primeiro autor e orientada pela segunda autora.

Originalmente, com base na pesquisa qualitativa, coletamos os dados em relação as marcas Galibi-Marworno, no período de 08 de setembro a 15 de novembro de 2010, quando foram realizadas entrevistas

com cinco pessoas na aldeia Kumarumã: um pajé, dois artesãos indígenas e dois professores não indígenas da área de matemática do Governo do Estado do Amapá.

Mas para esse trabalho, abordaremos apenas os dados obtidos com o pajé e os artesãos indígenas. As entrevistas foram gravadas em português (artesãos) e em patuá (pajé). Depois realizamos as transcrições das narrativas orais, com apoio da orientadora da pesquisa, etapa que ocorreu no Campus Norte Oiapoque da UNIFAP.

A entrevista com o pajé foi realizada, com a participação de um auxiliar de pesquisa: Jaizinho Andrade Monteiro¹.

As perguntas foram apresentadas em português. O auxiliar da pesquisa traduziu as perguntas em *língua patuá* e o pajé respondeu em *patuá*. Mas as transcrições das entrevistas foram registradas em português, ou seja, o processo da entrevista foi de conversa e tradução ao mesmo tempo.

De acordo com o livro de D'Ambrosio (2003), esse tipo de estudo denomina-se pesquisa qualitativa

¹ Ele é filho do pajé José Andrade Monteiro. A equipe da pesquisa contou com a sua colaboração para agendar e executar a entrevista com o líder espiritual dos indígenas Galibi-Marworno, momento que o primeiro autor estava na aldeia Kumarumã.

ou etnográfica. Ela envolve pessoas e sua inserção ou interação em um ambiente sociocultural e natural, o que neste estudo foi a aldeia Kumarumã.

A pesquisa qualitativa desenvolveu-se a partir das seguintes etapas:

Formulação das questões a serem investigadas com base no referencial teórico do pesquisador; Seleção de locais, sujeitos e objetos que constituirão o foco da investigação; identificação das relações entre esses elementos; Definição das estratégias de coleção e análise de dados; Coleção de dados sobre os elementos selecionados no item 2 e sobre as relações identificadas no item 3; Análise desses dados e refinamento das questões formulado no item 1 e da seleção proposto no item 2; Redefinição de estratégias definida no item 4; Coleta e análise dos dados (D'AMBROSIO, 2003, p. 103- 104).

Os dados foram analisados, com base nas entrevistas citadas por Santos (2011). Neste texto, destacamos os significados e representações culturais de treze marcas Galibi-Marworno.

Em virtude da delimitação de páginas para redigir o texto, os autores decidiram apresentar apenas uma parte do resultado do estudo.

Os artesãos indígenas e suas explicações sobre as marcas Galibi-Marworno

A entrevista com primeiro artesão-indígena iniciou com um roteiro de perguntas, momento em que perguntamos sobre seus dados pessoais e ele respondeu:

O meu nome é Nordevaldo dos Santos, eu sou da etnia Galibi-Marworno, sou daqui da Aldeia Kumarumã, eu pertença a tribo Galibi-Marworno. Eu tenho 41 anos de idade. Eu sou professor, sou casado e meu estado civil é união estável há 20 anos. Eu amigui com minha esposa. Eu tenho cinco filhos, atualmente, eu trabalho na escola, como professor indígena. Eu trabalho com a disciplina - Cultura Indígena, no qual eu desenvolvo um trabalho que tudo tem a ver com a nossa realidade, como por exemplo, as atividades econômicas, artesanato, arte, trabalhos comunitários, então, eu venho desenvolvendo esses tipos de trabalhos (SANTOS 2010a apud SANTOS, 2011, p. 12).

Em seguida, perguntamos sobre as marcas indígenas da Aldeia Kumarumã. Quem pode fazer? Quando é feito? Onde é feito e quanto tempo demora para produzi-las?

A este respeito, o artesão indígena esclareceu:

As marcas indígenas são feitas. A gente desenha as marcas nos artefatos do turé, por exemplo, nas cobras do banco do pajé, no maracá e nas cuias. A gente desenha as marcas comuns da região, como *kuahí*, *dã djilo* e *iarari*. O *iarari* principalmente é uma marca que sempre é colocado no mastro, numa dança do turé, *iarari* significa *as nuvens da aurora* e *kuahí* é um *peixinho na água*, *dãdjilo* é *a maresia ou onda do mar*, então, tem tudo a ver com o fenômeno da natureza. Então essas marcas são postas nos artefatos para representar a natureza, por exemplo, o banco da cobra grande, a marca pode ser *kuahí*, porque a cobra vem da água, então, têm tudo a ver com a marca, os artefatos são marcados de acordo com sua natureza (SANTOS, 2010a apud SANTOS, 2011, p. 12).

Ele explicou que as marcas indígenas são feitas para representar as marcas comuns que existem nos fenômenos da natureza. Por exemplo, a marca que tem o nome de *kuahí* (em patuá), na natureza é um peixe pequeno, o *peixe cruari*.

O formato desse peixe é representado nas marcas indígenas da cultura Galibi- Marworno. A marca *kuahí* é bastante confeccionada em outras aldeias da

região do Oiapoque. O museu do índio que começou a funcionar em 2002, tem o nome de Kuahí, porque essa marca está na memória de todos os povos indígenas do Oiapoque.

Continuando a entrevista, com o artesão indígena Nordevaldo dos Santos, solitamos para ele que falasse alguns exemplos de marcas indígenas do povo Galibi-Marworno, seus nomes na língua materna *patuá* e seus significados.

E ele exemplificou com o nome de seis marcas indígenas, que são feitas pelo povo Galibi-Marworno e também por outros povos indígenas do Oiapoque.

Nordevaldo dos Santos apresentou como resposta:

As marcas que o povo Galibi-Marworno, costuma fazer, são confeccionadas em alguns artefatos, por exemplo, na cestaria. O povo e alguns mestres da cestaria realizam seu trabalho usando as marcas *kuahí*, *bhãj uasei*, *pataje kasab*, *thas fomi mãioik*, *uei sarakurá*, *thas djab* e outras marcas são desenhadas nos artefatos (SANTOS, 2010a apud SANTOS, 2011, p. 13).

As marcas indígenas *kuahí* e *pataje kasab* são citadas no livro *Turé dos povos indígenas do Oiapoque* (ANDRADE, 2009). A palavra *kuahí* significa

no patuá, o nome de um peixe, que é desenhado em forma de losango e a palavra *pataje kasab* representa a *divisão do beiju*.

Por exemplo, se um beiju grande que é usado para fazer o *caxixi* (bebida indígena), for dividido em vários pedaços. As linhas das mãos da mulher indígena que ficam na superfície do beiju é a marca *pataje kasab*. Essa marca Galibi-Maroworno é mostrada no Quadro 1 deste estudo.

Uma outra marca Galibi-Maroworno, chama-se *bhãj uasei*. O seu desenho também foi ilustrado no Quadro 1. Esta marca indígena representa a *folha da árvore do açaí*. A palmeira de açaí é bastante encontrada na Aldeia Kumarumã, assim como na região Amazônica do Brasil, no Maranhão e em outros países das Américas (SANTOS, 2011; HENDERSON, GALEANO, BERNAL, 1997).

Com relação ao uso das marcas Galibi-Maroworno, um dos artesãos indígenas falou que:

São usadas principalmente essas marcas, por exemplo, quando é realizada a dança do turé. O povo se reúne para fazer as marcas e pintar, portanto, a pintura é feita no coletivo. Quando algumas mulheres sentam, elas confeccionam as cuias. Também,

elas usam as marcas para marcar as cuias e é feito no coletivo. As marcas são feitas coletivamente, não individualmente, pode ser individual, mas o trabalho todo é feito em coletivo. Os homens quando fazem trabalho de cestaria e quanto eles têm um tempo, mostram e ensinam como fazer os artefatos aos seus filhos. Eles usam também algumas marcas, quando eles vão tecer e eles montam as marcas (SANTOS, 2010a apud SANTOS, 2011, p. 14).

Esse artesão indígena exemplificou algumas das atividades da cultura indígena Galibi-Marworno, em que as marcas são utilizadas, a exemplo da tecelagem de vários artefatos, como é o caso das peneiras, cestos, esteiras, abanos, tipiti, cuias ou na dança do turé².

Esse trabalho é realizado de forma coletiva e as atividades cotidianas são feitas por homens e mulheres indígenas. As crianças também participam das atividades e elas conhecem as marcas indígenas pela transmissão dos conhecimentos orais através de seus pais e mães. Eles explicam onde as marcas podem ser usadas, seus significados e representações.

Uma citação do livro de Andrade (2009) explica

² Para saber mais sobre o assunto, ver: ANDRADE, Ugo Maia (org.). Turé dos povos indígenas do Oiapoque. Rio de Janeiro: Museu do Índio, Funai, 2009.

que o Turé é realizado pelos povos indígenas do Oia-
poque, no norte do Brasil. Para eles o Turé:

[...] é uma festa de agradecimento às pessoas invisíveis que vivem no outro mundo, chamadas karuãnas, pelas curas que elas propiciaram por meio das práticas xamânicas dos pajés. Os pajés dançam, cantam e bebem muito caxixi com os karuanas que vem ouvi-los cantar várias vezes sem repetir o canto. O turé é feito no *laku* cercado por varas chamadas de pirorô que são enfeitadas com bolas de algodão e ligadas por fios onde são presas penas branca de garça. (...). A festa dura até o caxixi terminar, uma, duas, três noites, parando início da manhã e retornando no final da tarde. No intervalo da dança toca-se o *cuti* (buzina) (ANDRADE, 2009, p. 11).

Durante a realização da entrevista desde estudo, com o outro artesão indígena, quando questionado sobre seus dados pessoais, ele respondeu:

Meu nome Gonçalo dos Santos, sou da etnia Galibi-Marworno. Sou casado, tenho 13 (treze) filhos e sou um pai de família. Tenho 41 anos de idade e tenho 36 anos desde quando eu me amiguei com minha esposa. Aqui na Aldeia de Kumarumã, muitas me conhecem, porque eu sou um mestre de arte e cultura, que tece as cestarias (SANTOS, 2010b apud SANTOS, 2011, p. 15).

Os moradores da Aldeia Kumarumã realizam atividades e trabalhos na vida cotidiana de cada família. Por exemplo, o plantio da roça (mandioca, abacaxi, banana, cana, batata doce) e também a produção de farinha, as armas de arremesso, a caça de animais, os artefatos em geral, as atividades de preparação de festas e domésticas.

Algumas pessoas trabalham na EIECN (merendeiras, professores e serventes), outros trabalham no Posto de Saúde (agentes indígenas de saúde e técnicos). Outros trabalham com a produção de tecelagem, marcas indígenas, artefatos, mastros, bancos e outros objetos da cultura Galibi-Marworno.

Gonçalo dos Santos é um dos mestres da Aldeia Kumarumã, que desenvolve a arte das marcas indígenas e atividades de tecelagem. Ele também respondeu as perguntas: Quem pode fazer, quando é feito, onde é feito as marcas indígenas do povo Galibi-Marworno? E quanto tempo demora?

Essas marcas têm gente que faz sim, que são os artesãos que produzem as marcas e pintam. As macas são feitas num período de uma dança tradicional. Quando o pajé realiza uma festa tradicional, muita gente participa na pintura, desenham as marcas nos bancos e nos mastros. Portanto as marcas são presentes no nosso dia-a-dia, como nas cuias,

no artesanato. Os bancos demoram muito para se aprontar, porque a gente desenha as marcas nos bancos e nos mastros que compõem vários tipos de marcas, a duração pra ficar pronta é um mês (SANTOS, 2010b apud SANTOS, 2011, p. 15).

O Gonçalo dos Santos explicou que as marcas indígenas são produzidas pelos artesãos da Aldeia Kumarumã, geralmente durante o período de festas. Primeiro, as marcas são desenhadas com lápis, régua, compasso e tintas no suporte escolhido (mastro ou banco para o Turé e outros).

Depois passam para fase de pintura, que ocorre com a participação de várias pessoas da comunidade indígena (artesãos, entre os homens, crianças, jovens e adultos). Dependendo do tipo de objeto em que as marcas indígenas serão desenhadas, gravadas ou pintadas, o seu tempo de produção varia, pois depende do grafismo e dos motivos decorativos que serão criados para expressar a natureza.

No final da entrevista, o Gonçalo dos Santos falou sobre alguns nomes das marcas indígenas na língua materna do povo Galibi-Marworno e explicou sobre os seus significados e utilização na vida cotidiana, conforme o trecho a seguir:

As marcas que estão nos bancos como *marca iarari*, *marca kuaí*, *marca papiô* e outras. No entanto, cada uma dessas têm uma marca diferente uma da outra, como o banco que fica no pé do mastro, banco do pato, banco do jacaré, banco espartate e banco que fica na cabeça do mastro, que se chama pombinha, porém, todos esses bancos têm suas marcas diferentes e específicas. *A marca iarari*, os velhos dizem que de madrugada, ela aparece no céu, como uma *escama de pirarucu*. As marcas são usadas na dança do turé, quando terminam de dançar, retiram os mastros, os bancos e são guardados num local para que a chuva não molhe as marcas, se a chuva molhar, as pinturas, as marcas desaparecem, porque as tintas são extraídas da natureza muitas das vezes (SANTOS, 2010b apud SANTOS, 2011, p. 16).

As marcas indígenas são manifestações da cultura Galibi-Marworno. Elas têm os seus nomes na língua materna, em *patuá*, e seus significados culturais. São feitas pelos artesãos indígenas e seus ajudantes.

Aprendendo com pajé sobre as marcas Galibi-Marworno

Aplicamos o mesmo roteiro de entrevista com o pajé (*piai*) da Aldeia Kumarumã. A entrevista foi

realizada na casa dele e no início perguntamos sobre os seus dados pessoais. A resposta dele foi a seguinte: “[...] meu nome é José Andrade Monteiro, sou casado, sou Galibi-Marworno e sou pajé, tenho 81 anos de idade” (MONTEIRO, 2010 apud SANTOS, 2011, p. 17).

Na Aldeia Kumarumã, uma pessoa que é pajé nasce com esse dom ou é visitada pelos Karuãnas e eles entram nessa pessoa. Quando isso acontece, algumas pessoas aprendem a ser pajé (*piai*). Quando nasce na aldeia, filhos gêmeos, um deles poderá ser um pajé. Caso eles morram, o próximo filho, virá com o dom de pajé. As aldeias podem ter um ou mais pajés e o tempo da sua função é toda a sua vida (ANDRADE, 2009).

Em 2010, José Andrade Monteiro era pajé e continua em 2020, hoje ele tem 91 anos. O trabalho dele é curar algumas doenças das pessoas, com uso de plantas medicinais, extraídas da natureza.

Ele também se comunica com os *Karuãnas*, que são os espíritos da natureza ou pessoas que vivem no mundo invisível e conduz a festa do Turé. Ele é o líder da aldeia e desenvolve a sua função com apoio do Conselho da Comunidade. Mas o que são os Karuãnas?

Os karuãna ou bichos são pessoas que vivem em outro mundo, onde são gente como nós, e, que apenas os pajés conseguem ver e se comunicar. Veem do mar, dos rios, lagos, da mata e do espaço e são espírito de aves, cobras, peixes, árvores e estrelas. Os karuãnas que vivem na água, são geralmente, cobras grandes de uma, duas ou três cabeças e sereias (Mamã djilô). Os da floresta são *Djab dã bua*, como o anão cabeludo *Hoho* (Abex), o curupira (Yaddeges), a matitaperera (Maksilili/Mammatki) e jurupari (Yorokân). Os que veem do espaço são considerados grandes médicos e doutores que curam as doenças das pessoas visíveis através dos pajés, como *Laposiniê* (conhecido em português como sete estrelas) (ANDRADE, 2009, p. 19).

Na festa do turé da Aldeia Kumarumã, os karuãnas participam, protegendo o pajé e os participantes, homens, mulheres, crianças e convidados. No turé dos indígenas Galibi-Marworno, os mastros da festa são cinco. Eles são organizados quatro dentro do espaço da dança (*laku*) e um mastro fora do (*laku*). A decoração dos mastros é feita de acordo com as marcas dos Karuãnas de cada pajé, porque a festa do turé é para agradecer aos karuãnas.

José Andrade Monteiro, na entrevista, quando perguntado sobre quem pode fazer as marcas Galibi-Marworno? Quanto tempo demora para fazê-las e onde

são realizadas? A esse respeito, ele explicou:

As marcas quem pode fazer são principalmente os artesãos e o pajé. As marcas são feitas durante o Turé. Os bancos representam os bichos da natureza e seus espíritos (os karuãnas). Os bancos são sempre pintados, desenhados e marcados com o *kuahí*, *dãdjilô* e outras marcas, do jeito que o pajé sonha. Portanto, os bancos, os desenhos demoram duas ou mais semanas, depende das pessoas que participam do mutirão (MONTEIRO, 2010 apud SANTOS, 2011, p. 18).

Primeiro, as marcas indígenas são sonhadas pelo pajé e depois são confeccionadas pelos artesãos com a participação dos ajudantes nas suas pinturas. As marcas que são desenhadas, gravadas e pintadas em vários artefatos da cultura Galibi-Marworno, tem relação com o tempo da função do pajé, porque elas são vistas e comunicadas aos artesãos pelo pajé.

Cada pajé tem as suas marcas indígenas que são usadas com mais frequência e que representam a comunicação onírica do pajé com os *Karuãnas protetores*.

Ainda, o pajé falou:

Eu como pajé tenho algumas marcas, como: *iararí*, *kuahí*, *zetuel warukamã*, que são os karuanãs ou bichos do mundo invisível. São grandes

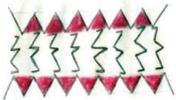
médicos, doutores, pessoas como nós que durante o turé são convidadas pelo pajé para participar da festa, tomar muito caxixi e fumar os grandes cigarros de tawari (MONTEIRO, 2010 apud SANTOS, 2011, p. 18-19).

As marcas *iarari*, *kuahí*, *zetuel warukamã* são muito usadas pelo pajé em seus bancos, mastros e produção de artefatos ou tecelagem. Em seguida, o pajé explicou o significado e o que representam as marcas Galibi-Marworno:

Iarari: significa as formas das nuvens; *Kuahí*: é o nome de um peixinho; *Ximê dji lavi*: caminho da vida, essa marca é muito frequente nas cuias; *Kai atxipa*: é a escama de tamuatá, é uma pintura corporal feita nas costas e peito e também nas cuias; *Kai txuhi*: é a escama do pirarucu, é pintado nos mastros e nos bancos; *Zetuel warukamã*: significa estrela d'alva. As marcas como *iarari*, *kuahí*, *zetuel warukamã* são mais utilizadas no turé e nos objetos do cotidiano. Então, as marcas são usadas somente na dança do turé, nos objetos, como cuias, bancos, artesanatos, adornos e outros (MONTEIRO, 2010 apud SANTOS, 2011, p. 19).

O pajé fez referência a dez marcas Galibi-Marworno. Mas neste estudo, foram citadas treze marcas, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Treze marcas Galibi-Marworno.

<p>Kuahi</p> 	<p>Thas djab</p> 	<p>Pataje kasab</p> 
<p>Bhāj uasei</p> 	<p>Thas fomi māiok</p> 	<p>Uei sarakurá</p> 
<p>Kai atxipa</p> 	<p>Dādjiilo</p> 	<p>Iarari</p> 
<p>Papiō</p> 	<p>Kai txuhi</p> 	<p>Zetuel warukamā</p> 
<p>Ximê dji lavi</p> 		

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos desenhos de Samuel Apalai citados por Santos (2011).

As marcas indígenas apresentadas no Quadro 1 representam para os indígenas Galibi-Marworno: *Kuahí* (peixe cruari), *Thas Djiab* (relevo e beleza da terra firme), *Pataje Kasab* (traços dos dedos da mão sobre a superfície do beiju), *Bhãx Uasei* (folha de açaí), *Thas fomi mõiok* (rastro da saúva), *Uei Sarakurá* (olho da saracura), *Kai atxipa* (escama do peixe tamuatá), *Dã djilo* (maresia ou onda do mar), *Kai Txuhi* (escama do pirarucu), *Iarari* (nuvens da aurora), *Papiõ* (borboleta), *Zétuel Warukamã* (estrela d'alva) e *Ximê dji lavi* (caminho da vida).

Considerações finais

Este estudo em etnomatemática enfatizou um aspecto da cultura Galibi-Marworno, sendo o etno (*aldeia Kumarumã*), a matema (treze marcas) e tica (explicações do pajé e dos artesãos indígenas).

As marcas indígenas fazem parte da cultura Galibi-Marworno e são formas de expressão estética da natureza. Homens, jovens e crianças participam da confecção de artefatos que são decorados

com as marcas ou os grafismos, enquanto que em cuias ou outros objetos, elas são gravadas pelas mulheres indígenas.

É o pajé que vê os vários tipos de marcas na sua comunicação espiritual com os *Karuãnas* e depois o pajé fala aos artesãos indígenas sobre os tipos de marcas como forma de representar os fenômenos da natureza e seus espíritos, como os espíritos ou bichos da floresta, do céu, da água, dos animais e outros do mundo invisível.

O resultado evidenciou que as marcas Galibi-Marworno passam a ser conhecidas por outras pessoas, quando os indígenas Galibi-Marworno explicam oralmente como elas aparecem, são produzidas e difundidas na vida indígena.

Para entender os significados das marcas indígenas e seus padrões que constituem os seus desenhos, é necessário conhecer as representações culturais indígenas em relação a cada uma delas.

As marcas Galibi-Marworno têm ligação com o pajé, seu trabalho e comunicação com os *Karuãnas*, o que implica em falar da sua vivência em dois mundos, o visível (físico) e o invisível (espiritual), e ainda em

outro trabalho sobre os usos das marcas no ensino de matemática na escola indígena.

Referências

ANDRADE, Ugo Maia. **Turé dos Povos Indígenas do Oiapoque**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, Funai, 2009.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática. Arte ou Técnica de Explicar e Conhecer*. 5.ed. São Paulo: Ática, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. 2.ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. 10.ed, Campinas: Papirus, 2003.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. 2.ed. 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Vol. 1.

FERREIRA, Eduardo Sebastiani. **O que é etnomatemática?** Disponível em: http://www.ime.unicamp.br/sites/default/files/inline/1137/etno_sebastiani.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

FERREIRA, Eduardo Sebastiani. Os Índios Waimiri-Atroari e a Etnomatemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. *Etnomatemática, Currículo e Formação de Professores*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 70-88.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Quando $1 + 1 \neq 2$. Práticas matemáticas no Parque Indígena do Xingu. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Idéias Matemáticas de Povos Culturalmente Distintos**. São Paulo: Global, 2002. p. 37-64.

HENDERSON, Andrew; GALEANO, Gloria; BERNAL, Rodrigo. **Field Guide to the Palms of the Americas**. Princeton: Princeton University Press, 1997.

INTERNATIONAL ETHNOMATHEMATICS STUDY GROUP. **Main page**. Disponível em: <http://isgem.rpi.edu/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. **Etnomatemática, Currículo e Formação de Professores**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004

RIBEIRO, José Pedro Machado; DOMITE, Maria do Carmo Santos; FERREIRA, Rogério (org.). **Etnomatemática: Papel, valor e significado**. São Paulo: Zouk, 2004.

RIBEIRO, José Pedro Machado; FERREIRA, Rogério. Educação escolar indígena e etnomatemática: um diálogo necessário. In: RIBEIRO, José Pedro Machado; DOMITE, Maria do Carmo Santos; FERREIRA, Rogério (org.). **Etnomatemática: Papel, valor e significado**. São Paulo: Zouk, 2004. p. 149-160.

SANTOS, Naldo dos. **Marcas Indígenas do Povo Galibi-Marworno: O despertar do ensino de matemática na escola indígena**. 2011. 30f. Monografia (Graduação em Educação Escolar Indígena) - Universidade Federal do Amapá, Oiapoque, 2011.

VIDAL, Lux. **Povos Indígenas do Baixo Oiapoque**: O encontro das águas, o encruzo dos saberes e arte de viver. 2.ed. Rio de Janeiro: Museu do Índio; Iepê, 2010.



CAPÍTULO 5

**O URUTU COMO MATÉRIA
PRIMA PARA A PRODUÇÃO
DO CONHECIMENTO
MATEMÁTICO**

O URUTU COMO MATÉRIA PRIMA PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO

Elisângela Aparecida P. de Melo

Gerson Ribeiro Bacury

Alfredo Feliciano Miguel Brazão

Uma conversa inicial

O diálogo, a reflexão e as práticas que propomos neste trabalho têm suas bases conceituais, didáticas, pedagógicas e empíricas em nossas práticas como “professores-formadores-pesquisadores-orientadores” (BACURY, 2018) no Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas (FPI), abrigado na

Faculdade de Educação (Faced), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na área de Ciências Exatas e Biológicas, em particular, com o ensino de Matemática durante o desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado. Essas práticas docentes são alimentadas e retroalimentadas com as vivências, os saberes, os viveres cotidianos dos estudantes e professores indígenas da região do Alto Rio Negro/AM, – que tem como polo formativo e educativo o município de São Gabriel da Cachoeira/AM e suas paisagens socioculturais.

Para tanto, o texto que aqui apresentamos é oriundo da realização da Oficina Pedagógica sobre os saberes originários do povo indígena Baniwa na arte de entrelaçar as talas de Arumã, de modo a confeccionar *Urutu* – assim chamada a cestaria produzida pelo povo Baniwa, com seus distintos e simétricos grafismos.

Nessa direção, trazemos alguns aspectos sobre a formação inicial dos professores indígenas, no âmbito do FPI/Faced/UFAM. Depois, descrevemos o caminhar entre as talas de Arumã, para constituirmos um percurso metodológico e de recolha de informações e, por outras frentes de pesquisa, as análises das *Práticas Investigativas em Educação Matemática* potencializadas na confecção do *Urutu*, a partir da prática realizada.

A Formação Inicial de Professores Indígenas do Alto Rio Negro/AM

Refletir sobre os processos educativos e formativos de indígenas professores nos remete inicialmente à presença da escola entre os povos indígenas, que surge nesse contexto a partir do contato com os não indígenas, tendo diferentes fins e objetivos educativos, desde a “domesticação”, negação da “identidade cultural e linguística”, até a “catequização” e a “evangelização”, dentre outros objetivos, sempre correspondendo a interesses específicos daqueles que querem manter a submissão do outro por meio da relação dominador e dominado. Contudo, Grupioni (2006, p. 43), referindo-se à escola, aponta que “[...] algo que foi imposto aos índios é uma demanda atualmente por eles reivindicada”.

Assim, dar-se-á uma nova configuração para as políticas públicas no âmbito da educação escolar indígena, mais precisamente na formação indígena do professor e do indígena que já atua como professor nos contextos escolares das comunidades.

No âmbito dessa intencionalidade formativa, damos destaque ao vínculo estabelecido entre os

povos indígenas do estado do Amazonas e a UFAM, por meio da Faced. Essa instituição, ao criar o Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI)¹ em 2008, passou a ofertar o curso FPI/Faced/UFAM com habilitação nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas e Biológicas, Letras e Artes; inicialmente, essas formações eram direcionadas para os professores e estudantes indígenas Mura. Considerando as demandas dos demais povos indígenas do estado do Amazonas, ampliou-se a oferta desse curso de Licenciatura, que atualmente é ofertado a cinco turmas nas seguintes localidades: Alto Solimões, Médio Solimões, Alto Rio Negro, Lábrea e Manicoré.

Nesse contexto, trazemos para reflexão as nossas atuações como professores-formadores-pesquisadores-orientadores no FPI/Faced/UFAM, junto aos futuros

1 Para mais informações sobre os processos de criação desse curso de Licenciatura, consultar: Bacury, G. R.; Melo, E. A. P.; Gonçalves, T. O. Trajetórias de vida e formação de professores indígenas nos estados do Tocantins e Amazonas. In: Revista Linhas, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 172 – 199, set./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723816322015172>. Acesso em: 3 set. 2020. Outra fonte: BACURY, G. R. Formação inicial dos professores indígenas Mura e suas pesquisas na área de Ciências Exatas e Biológicas. In: MELO, E. A. P. de.; BACURY, G. R. (org.). **Diversidade sociocultural indígena: novos olhares para a pesquisa, o ensino e a formação de professores que ensinam matemáticas**. São Paulo: Editora Livraria da Física. 2018. p. 131-148.

professores que irão ensinar as matemáticas nas escolas da região do Alto Rio Negro, que tem como polo formativo e educativo o município de São Gabriel da Cachoeira/AM, ambiente formativo composto por uma ampla diversidade de saberes originários das línguas maternas, das manifestações socioculturais, da produção de artesanatos, dentre outras práticas e fazeres desses povos.

Estágio Supervisionado em Matemática como Espaço de Ensino, de Pesquisa e de Extensão

Nos últimos anos, temos observado uma crescente produção acadêmica e científica sobre a formação de professores indígenas no campo da Educação Matemática, na perspectiva da Etnomatemática. Essas produções são advindas de diversas frentes de vivências e de atuação de pesquisadores, que adentram os espaços comunitários dos povos indígenas para que possam pôr outras lentes para olhar, observar, participar e registrar as pluralidades dos saberes e dos fazeres que ali são produzidos, os quais, por meio das distintas leituras etnomatemáticas, possibilitam aprendizagens

das “Matemáticas do Cotidiano Escolar Indígena” (BACURY; MELO, 2018; MELO *et al.*, 2020).

No tocante às formas de organização dos componentes curriculares e/ou disciplinares que compõem o PPC dos cursos de Licenciatura, em particular do Curso FPI/Faced/UFAM, com destaque para o Estágio Supervisionado, ainda são incipientes as literaturas que abordam especificamente as atividades e as práticas de ensino em Estágio Supervisionado na formação inicial de professores indígenas.

A Resolução nº 01/2015 institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, destacando, no Artigo 2º, os princípios e no 3ª os objetivos, a saber:

[...] III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas.

[... dos objetivos ...]

IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas

comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas; [...]

VI - [...] de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. (BRASIL, 2015, p. 01)

A respeito disso, inúmeros debates foram e ainda são realizados nas instituições públicas de Ensino Superior sobre a formação de professores indígenas, de modo geral, nos quais também se inserem as questões relacionadas ao Estágio Supervisionado.

No que tange aos cursos de Licenciatura para formação de professores indígenas, os PPC's, quando se referem ao Estágio Supervisionado, em alguns momentos, não consideram esse componente curricular como uma parte integrante do Curso, visto que parte dos estudantes em formação inicial já atuam como professores nas escolas de suas comunidades. Assim, deixa-se de dar o devido destaque às dimensões específicas que possam potencializar a oportunidade de “estar professor” (SILVA; VASCONCELOS; PAIVA, 2015), bem como de constituir uma identidade de forma engajada e compromissada com o ensino e com o fazer docente, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Sobre essa constituição de ser e estar professor indígena em processo de formação inicial, a Resolução nº 01/2015, ao se referir às atividades de Estágio Supervisionado, considera que:

Art. 14. O estágio supervisionado, concebido como tempo e espaço privilegiados de ação-reflexão-ação na formação de professores indígenas, deve ser extensivo a todos os formandos indígenas, incluindo aqueles que já desenvolvem trabalhos docentes no âmbito da Educação Básica. (BRASIL, 2015, p. 05)

Ademais, as atividades a serem mobilizadas no Estágio se pautam na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa, a extensão e os saberes e fazeres originários dos estudantes indígenas estagiários, ou seja, ainda, como “*Práticas Investigativas em Educação Matemática*” (BACURY, 2017).

Para Bacury (2017), o trabalho com *Práticas Investigativas em Educação Matemática* na formação de futuros professores no decurso das disciplinas de Estágio Supervisionado, se constitui:

como o catalizador de mudança e de transformação nas atitudes docentes desses futuros professores de Matemática, evidenciando o desenvolvimento em seus processos educativos

e formativos; perpassando pela construção de sua base à iniciação científica; a compreensão da realidade profissional e as dificuldades encontradas nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática nas escolas, até a sua efetivação com as ações mobilizadoras desenvolvidas para atender as necessidades dos estudantes, nesses espaços educativos. (BACURY, 2017, p. 130)

Bases estas que permeiam nossas práticas didáticas, pedagógicas e de pesquisa nesse contexto de diversidade de saberes indígenas.

Nessa direção, passaremos a descrever o caminho metodológico que fomentou as *Práticas Investigativas em Educação Matemática* no decurso de realização da Oficina Pedagógica.

Entre as Talas Coloridas de Arumã: a pesquisa

A disciplina “Estágio Supervisionado” do Curso FPI/Faced/UFAM tem como objetivo geral “Elaborar uma proposta pedagógica para desenvolvimento nas escolas indígenas”, a referida disciplina contempla uma carga horária total de 135 horas, distribuída entre 20

horas para os estudos teóricos e experimentais em sala de aula, com o professor formador, e 115 horas para a realização de práticas docentes nas escolas, com o ensino e a aprendizagem da Matemática.

As atividades planejadas e desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado contaram com a participação efetiva de 20 estudantes e professores indígenas do polo formativo de São Gabriel da Cachoeira/AM. A realização dessas atividades foi conduzida por meio da abordagem qualitativa da pesquisa participante, pois,

[...] apresenta-se como uma alternativa de “ação participante” [...] a *pesquisa participante* é uma entre outros instrumentos [...] científico, político e pedagógico, de produção partilhada de conhecimento social e, também, um múltiplo e importante momento da própria ação popular. (BRANDÃO, 2006, p. 31)

Nessa perspectiva, a ação participante desenvolvida na Oficina Pedagógica mobilizou os envolvidos nas *Práticas Investigativas em Educação Matemática* no contexto comunitário dos povos indígenas da região do Alto Rio Negro/AM; além disso, a ação buscou constituir as práticas que advêm do saber fazer desse

ou daquele *Urutu*, confeccionado durante a realização de uma das atividades planejadas para a disciplina de Estágio, como um recurso pedagógico e de produção partilhada de conhecimento, a partir do desenvolvimento da Oficina Pedagógica pelos indígenas irmãos, professores e artesãos Armindo Feliciano Miguel Brazão e Alfredo Feliciano Miguel Brazão.

Oficina Pedagógica: os saberes tradicionais e a cestaria Baniwa

Para o desenvolvimento da Oficina Pedagógica, tendo o *Urutu* como matéria prima de produção de saberes e fazeres originários do povo Baniwa, em particular, para a confecção de diversas cestarias por parte dos homens Baniwa, os professores colaboradores e artesãos Armindo Brazão e Alfredo Brazão apresentaram inicialmente aos participantes, por meio de suas narrativas, um pouco da história de vida, da cultura, da língua materna, da política interna, da organização social e da importância dessa matéria prima, dentre outros aspectos e elementos que compõem o dia a dia do povo do Baniwa.

Considera-se a realização dessa Oficina Pedagógica como um momento constitutivo e formativo, um momento de destaque aos costumes e saberes tradicionais do povo Baniwa. Ademais, ela propiciou

para todos os participantes, no que tange ao ensino, à pesquisa e à extensão, a interface entre os conhecimentos do cotidiano indígena Baniwa e os conhecimentos acadêmicos e escolares. Assim, os professores colaboradores Armindo Brazão e Alfredo Brazão passaram a apresentar uma diversidade de *urutus*, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 - Do Arumã à produção de cestarias – Urutu.



Foto: Registros dos pesquisadores.

No decurso da apresentação dos *Urutus* para os futuros professores de Matemática, os professores colaboradores Armindo Brazão e Alfredo Brazão destacaram o significado de cada grafismo exposto como ornamento nas cestarias, que representam elementos socioculturais do cotidiano e de seus mitos por meio

de retratos feitos pelos homens no processo de entrelaçamento das talas coloridas de Arumã, produzindo assim os *urutus* ou as cestarias de Arumã, as quais trazem em si

[...] a identidade do *Ser* indígena. Identidade que está afirmada e fortalecida em repertórios de saberes e de fazeres provenientes das aprendizagens cultural e social, que ocorrem no contexto diário das comunidades indígenas, em especial, nos núcleos familiares. (MELO, 2016, p. 95)

Nessa perspectiva, os professores colaboradores Armindo Brazão e Alfredo Brazão adentraram os seus próprios contextos socioculturais e passaram a constituir o segundo momento da Oficina Pedagógica – caracterizado pela confecção de *urutus*. Entre um entrelaçar e outro de uma tala de Arumã, os artesãos iam compartilhando com os participantes um repertório de saberes, ao mesmo tempo singular, plural e complexo, que envolve a produção e confecção do *Urutu*.

Durante o processo de entrelaçamento das talas de Arumã, os professores colaboradores desta *prática investigativa* destacaram que o indígena Baniwa artesão emprega as mãos, os pés e os dedos durante a confecção dos *urutus*, sendo esta uma atividade que exige desse artesão muita habilidade na dinâmica, tanto do uso dos

membros de seu corpo quanto no manuseio das talas que têm as faces pintadas, visto que são elas que dão formas aos grafismos retratados nesses *urutus*, que representam os elementos socioculturais do mundo Baniwa. As Figuras 2A e 2B destacam esse processo inicial de confecção dos *urutus*.

Figura 2 - Confecção do Urutu.



Foto: Registros dos pesquisadores.

Traçar o Arumã de modo a confeccionar o *Urutu*, dentre outras práticas originárias do povo Baniwa, “[...] é um ato solitário, que exige atenção, paciência e dedicação. A cestaria Baniwa é feita com rigorosa simetria gráfica e com esmero, para durar” (OIBI, 2015, p. 30).

Assim, os professores colaboradores Armindo Brazão e Alfredo Brazão destacaram, para os

participantes, que para se obter a simetria, o artesão deve iniciar a confecção do *Urutu* pela base, ou seja, pelo fundo, conforme ilustrado nas Figuras 3A; 3B; 3C e 3D.

Nesse processo, observa-se que a adoção de distintas técnicas adotadas para iniciar a confecção do *Urutu* ou de outro tipo de cestaria a ser produzida com as talas de Arumã, vai depender das necessidades de modo que o artesão poderá iniciar a sua confecção traçando com quatro talas; mas o indicado é que se inicie com duas ou com três talas, o que já envolve certas destrezas e habilidades, conforme se evidencia nas Figuras 3A e 3B.

Figura 3 - Confecção do Urutu.



Foto: Registros dos pesquisadores.

Por se tratar de uma prática que envolve técnica e atenção, o artesão já deve ter em sua mente a forma da cestaria a ser produzida, visto que não podem faltar talas de Arumã durante o processo confecção; também é preciso ter em mente, o grafismo que irá retratar, “uma vez na mente do artesão e a outra na forma física do objeto” (NEWTON, 1987, p. 15), visto que o mesmo definirá as cores que o artesão fará uso.

Há de se considerar durante a realização dessa Oficina Pedagógica os momentos de aprendizagens intracultural e intercultural, de partilhas de conhecimentos empreendidos e compartilhados entre o traçar de uma tala e outra de Arumã, de modo a produzir *Urutu*. Cestaria essa que compõe as narrativas de vida do povo indígena Baniwa, as quais mobilizaram as *Práticas Investigativas em Educação Matemática*, no sentido de potencializar as matemáticas do cotidiano escolar indígena em atividades de ensino, de pesquisa e de extensão para serem planejadas e desenvolvidas nas escolas de suas comunidades.

Como último momento de aprendizagens compartilhadas e empreendidas a muitas mãos, passamos a refletir sobre as possibilidades de práticas matemáticas mobilizadas durante a realização da Oficina Pedagógica.

Análises reflexivas: da confecção do Urutu à produção do conhecimento matemático

Na perspectiva e no sentido de propiciar o diálogo para além das fronteiras acadêmicas entre os que ensinam (professores-formadores-pesquisadores-orientadores) e os que aprendem (os estudantes e os professores em formação inicial), chegando no “chão das salas de aula” das escolas indígenas, se faz necessário compartilhar as vivências, as experiências didáticas e pedagógicas, as linguagens, as línguas indígenas e as matemáticas, de modo que quem ensina também aprende e quem aprende também ensina; no caso em questão, isso ocorreu por meio de um repertório compartilhado (WENGER, 2001) no entrelaçar das talas coloridas de Arumã, para que se obtivesse um *Urutu* simétrico e com grafismo que representa as crenças, os valores, os mitos, os elementos da natureza e a cosmovisão de ser e de estar no mundo Baniwa.

Ao desenvolvermos atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, no decurso dos processos formativos e de aquisição de conhecimentos, em particular na disciplina de Estágio Supervisionado, entendemos que essas atividades levaram os participantes a ressignificar sua ação docente de forma contextualizada e balizada

por saberes e valores apreendidos ao longo de sua vida cultural e familiar. Ademais, percebemos que esse processo despertou o potencial cognitivo dos participantes de modo a criarem e recriarem possibilidades de somar novas práticas pedagógicas, permitindo-lhes “[...] olhar o mundo escolar em sua dinâmica e complexidade” (FIORENTINI; CASTRO, 2003, p. 127).

Assim, a Oficina Pedagógica intitulada “Os saberes tradicionais e a cestaria Baniwa”, professores colaboradores indígenas Armindo Brazão e Alfredo Brazão, teve o objetivo de potencializar os estudos sobre as *Práticas Investigativas em Educação Matemática* a partir da confecção de cestarias-*urutus* com as talas de Arumã, de modo a repercutir entre os participantes outros modos de ensinar e de aprender as matemáticas.

Após a realização da Oficina Pedagógica, os professores-formadores-pesquisadores-orientadores, com o apoio dos professores colaboradores e dos futuros professores de Matemática, passaram a refletir, então, acerca da confecção do *Urutu* também como produção do conhecimento matemático, num processo didático e pedagógico pautado em “outras aprendizagens matemáticas [...] acrescidas no diálogo entre a formação, a atuação futura e as práticas nas escolas de

suas comunidades” (BACURY; MELO, 2018, p. 159), mobilizando-os para elaborar a proposta pedagógica direcionada à realização das atividades de Estágio nas escolas indígenas.

Nessa direção, pautando-nos nas sugestões didáticas e pedagógicas indicadas na Resolução nº 01/2015 – em especial sobre a realização das atividades no Estágio Supervisionado, na formação inicial de professores indígenas –, bem como nos PCN dos anos iniciais (BRASIL, 2001) e finais do ensino fundamental (BRASIL, 1997) e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 2005), ao considerar que o ensino e a aprendizagem das matemáticas devem estar centrados no contexto local, passamos, então, a refletir sobre os conhecimentos matemáticos potencializados na confecção do *Urutu* enquanto arte originária do povo indígena Baniwa.

Durante o desenvolvimento da Oficina Pedagógica, observamos que foram emergindo reflexões possibilitando a abordagem do trabalho as “Matemáticas do Cotidiano Escolar Indígena” (BACURY; MELO, 2018); em outras palavras, à medida que se vai confeccionando o *Urutu*, também são fomentadas diversas

possibilidades de ações investigativas, mobilizadoras e problematizadoras em sala de aula, entre as práticas socioculturais e as matemáticas dos contextos comunitários indígenas.

Desse processo inicial de confecção do *Urutu*, podemos identificar dois blocos temáticos para ensinar e aprender as matemáticas, que são, primeiro, os Números e as Operações Fundamentais Básicas e, segundo o Espaço e a Forma. Assim, os estudos de Números e Operações podem ocorrer a partir da contagem aproximada de talas de Arumã para se produzir o *Urutu* ou outra cestaria; conforme já ilustrado na Figura 3, a diversidade dessas cestarias também varia no tamanho e na utilidade, no cotidiano indígena e não indígena, uma questão que o professor pode levar aos estudantes, sob a aceção dos PCN (BRASIL, 1997), desencadeando a compreensão da existência de diversas categorias numéricas criadas em função de diferentes problemas que a humanidade teve que enfrentar, em particular, os indígenas.

Nesse processo de construção, o artesão está o tempo todo a contar e a somar as talas; e mais uma vez a chamar a atenção dos estudantes para a ampliação do

conceito de número, haja vista que, segundo os PCN (BRASIL, 1997), ocorrerá uma situação problema da qual emergem os significados e conceitos da adição, da subtração, da multiplicação, da divisão, dentre outras, contemplando o estudo reflexivo do cálculo exato e aproximado, mental e escrito. No sentido de dar corpo ao *Urutu*, considerando o tamanho, ou seja, a altura, o comprimento, e expressando-se por meio do grafismo dos elementos sociocosmológicos da cultura Baniwa, na arte de entrelaçar as talas de Arumã, o artesão passa a trabalhar em sentido diagonal, entrelaçando as talas, para que o corpo desse *Urutu* vá ganhando forma com fundo quadrado, como é destacado nas Figuras 3C e 3D, anteriormente apresentadas.

Desse entrelaçar, de modo a dar vida e forma ao *Urutu*, é possível estabelecer o diálogo educativo entre as matemáticas, no sentido de propiciar outras aprendizagens matemáticas no cotidiano escolar indígena, a partir das leituras e compreensões dos blocos temáticos de Espaço e Forma, visto que os grafismos expostos nos *urutus*, os quais são reproduzidos entre o entrelaçar de uma tala colorida e outra, nos possibilitam compreendê-los como desenhos ou figuras geométricas estudadas no campo da Geometria Plana, conforme

apontam os PCN (BRASIL, 1997) e os estudos de Melo *et al.* (2020). Também é possível constituir outros aprendizados no tocante a números e a medidas a partir da exploração dos objetos do mundo físico, com destaque para o artesanato indígena, permitindo aos estudantes estabelecer conexões entre as matemáticas e outras áreas do conhecimento, com destaque ao trabalho do professor com reconhecimento e cálculo da área e do perímetro de alguns Polígonos Regulares, a partir desses variados modelos de cestarias, que compõem, dão sentidos e significados a determinados aspectos sociais e culturais da vida material desse povo.

Portanto, a prática realizada com o entrelaçar das talas coloridas de Arumã, de modo a produzirmos um *Urutu* repleto de grafismos, nos possibilitou desnudar processos didáticos entre os saberes práticos e originários dos artesãos, pensar e reproduzir de forma simétrica e diagonal um sistema complexo e diversos de elementos socioculturais do povo Baniwa, favoreceu a reescrita de parte da proposta pedagógica para a realização das atividades de Estágio em Ciências Exatas e Biológicas nas escolas indígenas, bem como mobilizou o uso desse ou daquele *Urutu* como mediador do processo de ensino e de aprendizagens

das matemáticas no cotidiano das escolas indígenas, relacionando-os com os blocos temáticos Números e Operações, Espaço e Forma.

Esticando a Conversa

Há de se considerar que são múltiplas as possibilidades para se desenvolver atividades de ensino e práticas na disciplina de Estágio Supervisionado, especialmente na formação inicial de estudantes e de professores indígenas. Possibilidades essas que reverberam em nossas ações docentes como professores-formadores-pesquisadores-orientadores ao refletirmos sobre as práticas didáticas e pedagógicas de ensinar e aprender as matemáticas no cotidiano escolar indígena e, ainda, sobre as matemáticas do cotidiano indígena, as quais foram potencializadas durante a realização da Oficina Pedagógica – “Os saberes tradicionais e a cestaria Baniwa”, desenvolvida pelos indígenas irmãos, professores colaboradores e artesãos Armindo Brazão e Alfredo Brazão.

A realização dessa Oficina teve como ponto de partida estabelecer relações entre a teoria e a prática, pautadas na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa

e a extensão, por meio de *Práticas Investigativas em Educação Matemática*, que foram empreendidas pelos participantes, que são os futuros professores indígenas de Matemática, durante a confecção do *Urutu* com talas coloridas de Arumã.

Ao estabelecer a metodologia para a realização prática dessa Oficina, observou-se um compartilhar de aprendizagens originárias do saber fazer de uma arte milenar do povo Baniwa em entrelaçar uma tala e outra de Arumã, bem como a valoração dos registros narrativos que fazem sentido e dão significados aos grafismos simétricos dos mais variados *urutus*, que fazem parte do cotidiano dos povos indígenas da Região do Alto Rio Negro/AM.

Assim, empreendermos a partir de uma ação participante a elaboração da proposta pedagógica para o ensino e aprendizagem das matemáticas a ser desenvolvida durante as atividades de Estágio, nas escolas de comunidades indígenas. Como encaminhamento, foi proposto aos estudantes e professores que realizassem novos levantamentos e registros sobre a prática de confecção dos *urutus* e de outros artesanatos, modos de sustentabilidade e segurança alimentar, construções de casas e canoas, dentre outros artefatos

dos povos indígenas da Região do Alto Rio Negro/AM; em seguida, foi proposto que eles as organizassem pelos seus próprios saberes e fazeres na prática, para realizar as leituras matemáticas empreendidas durante a confecção, a elaboração e a produção desse ou daquele artefato.

Desse processo investigativo, novas possibilidades para ensinar as Matemáticas do Cotidiano Escolar Indígena foram emergindo à medida que os participantes compartilharam os seus conhecimentos e empreenderam outras formas de organizar as práticas pedagógicas, tanto na sua formação inicial de professores indígenas quanto na sua atuação docente em sala de aula com os estudantes indígenas da Educação Básica.

Referências

BACURY, G. R. **Práticas investigativas na formação de futuros professores de Matemática**. 188 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

BACURY, G. R. Formação inicial dos professores indígenas Mura e suas pesquisas na área de Ciências

Exatas e Biológicas. *In*: MELO, E. A. P. de.; BACURY, G. R. (org.). **Diversidade sociocultural indígena: novos olhares para a pesquisa, o ensino e a formação de professores que ensinam matemáticas.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. p. 131-148.

BACURY, G. R.; MELO, A. P. de. Ensino e aprendizagem das matemáticas com indígenas do Alto Rio Negro/AM da Universidade Federal do Amazonas. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 23, n. 60, p.157-168, out./dez. 2018. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/revista/index.php/emr/article/view/1347>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América-Latina. *In*: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.) **Pesquisa participante: a partilha do saber.** Aparecida: Ideias & Letras, p. 21-54, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** (Séries finais do Ensino Fundamental). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática.** (Referente às quatro primeiras séries da

Educação Fundamental). Secretaria de Educação Fundamental. vol. 3, 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas** - RCNEI. 2. ed. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 1/2015**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Diário Oficial da União. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192. Acesso em: 22 jul. 2020.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática e educação: alguns elementos de reflexão. *In*: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, J. C. de. (org.). **Etnomatemática**: currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: Edunisc. 2004. p. 39-52.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C de. Tornando-se professor de Matemática: o caso de Allan em prática de ensino e Estágio supervisionado. *In*: FIORENTINI, D. (org.). **Formação de professores de Matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de letras, 2003, p. 121 - 156.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF. Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68. (Coleção para todos).

MELO, E. A. P. de. **Sistema Xerente de educação matemática: negociações entre práticas socioculturais e comunidades de prática**. 211 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

MELO, E. A. P. de.; BACURY, G. R.; SILVA, P. F. da.; SILVA, D. A. M. da. O lugar das matemáticas na formação de professores indígenas da região do Alto Solimões/AM. **Arquivos analíticos de políticas educativas (aape/epaa)**, v. 28, n. 81, Arizona State University, p. 1-30, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4773>. Acesso em 22 jul. 2020. Dossiê especial, Educação e Povos Indígenas - Identidades em Construção e Reconstrução.

NEWTON, D. Cultura material e história cultural. *In*: MÉTRAUX *et al.* (org.). **Suma etnológica brasileira**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987. Vol. 2. Tecnologia Indígena. p. 15-25.

OIBI. Organização Indígena da Bacia do Içana. **Arte Baniwa**. 3. ed. São Gabriel da Cachoeira. São Paulo, 2015.

SILVA, S. A. F da.; VASCONCELOS, P. B. M de.; PAIVA, M. A. V. Estágio Supervisionado: uma experiência de aprendizagens docentes na formação do futuro professor de Matemática. *In*: LOPES, C. E.; TRALDI, A.; FERREIRA, A. C. (org.). **O estágio na formação inicial do professor que ensina matemática**. Campinas: Mercado de letras, 2015. p. 113 - 145. (Série Educação Matemática).

WENGER, E. **Comunidades de prática**: aprendizagem, significado e identidade. Barcelona: Editorial Paidós. 2001.



CAPÍTULO 6

**POR TEORIAS INDÍGENAS
DO CONHECIMENTO: A
SALA DE AULA COMO UM
ESPAÇO COMUNICATIVO
TRANSCULTURAL**

POR TEORIAS INDÍGENAS DO CONHECIMENTO: A SALA DE AULA COMO UM ESPAÇO COMUNICATIVO TRANSCULTURAL

João Severino Filho

Adailton Alves da Silva

Introdução

Esse texto nasceu a partir de reflexões sobre o conhecimento indígena e sobre os trabalhos que temos desenvolvido no campo da educação indígena, mais especificamente, na formação de educadores indígenas.

A intenção é colocar em debate um conjunto de ideias que temos produzido na perspectiva da Educação Etnomatemática, na busca de um entendimento sobre a produção, organização e difusão dos saberes e fazeres indígenas que ocorrem no processo de formação dos professores indígenas, nos programas em que temos atuado.

Essa discussão se insere em um momento muito importante dos nossos trabalhos, quando damos início a primeira turma do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural, destinado especificamente para a formação de professores indígenas, no nível de mestrado. Um programa que se propõe a ser diferenciado em seus aspectos didático-pedagógicos-filosóficos, bem como, em sua estrutura organizacional.

Desse modo, fomos levados a refletir sobre os critérios que estaríamos utilizando para afirmar que a formação que nos propomos a oferecer seria diferenciada das demais.

O título desse texto declara a sua abordagem e, ao mesmo tempo, afirma o nosso posicionamento sobre o tema. Defendemos que há diferenças significativas entre as expressões “Por teorias do conhecimento

indígena” e “Por teorias indígenas do conhecimento”. A primeira nos dá a ideia de teorias do conhecimento indígenas, produzidas por um teórico, geralmente, não pertencente à um povo indígena, e que, na maioria das vezes, muito bem intencionado, interpreta e produz significações (suas) para elementos da cultura do outro. A segunda, no nosso entender, pressupõe que as teorias sobre o conhecimento sejam indígenas, portanto, elaboradas por indígenas praticantes e produtores de significados para esse conhecimento.

Essa abordagem nos coloca questões, as quais consideramos de primeira ordem, em se tratando da função e, por consequência, da postura do professor, enquanto responsável pelo processo de produção, organização e comunicação de conhecimentos, que ocorre durante a mobilização de sua disciplina na dinâmica das aulas. Em que língua (ou narrativa) os conhecimentos devem ser produzidos e comunicados nos espaços escolares? A quem cabe validar os conhecimentos produzidos e socializados pelos alunos? E, o que de fato podemos oferecer, enquanto instituição universitária, e até que ponto estamos atendendo as demandas dos estudantes indígenas que ingressam em nossos cursos de formação?

Acreditamos que essas questões deveriam ser levantadas, não apenas em contextos de projetos organizados especificamente para formação de alunos indígenas, mas, em qualquer ambiente educacional, independente da origem cultural de seus alunos. Contudo, em se tratando do Mestrado Intercultural em Contexto Indígena, sua relevância se torna muito maior, como também, cresce nossa responsabilidade de colocá-las no cenário de nossas produções.

Nesse cenário, buscamos apresentar e, apoiados em D'Ambrosio (2002), Lins (1999 e 2012), Certeau (2007), Squire (2014), dentre outros, discutir algumas das reflexões que temos feito, tendo como pano de fundo, a dinâmica do encontro entre diferentes culturas, que ocorre em cursos de formação de educadores indígenas, onde a cultura do professor, por mais que esses cursos tenham avançado na direção do diálogo simétrico intercultural, ainda é hegemônica.

Com isso, temos o objetivo, não de responder às questões postas, mas de apontar outros elementos que possam proporcionar perspectivas para um melhor delineamento teórico-filosófico para elas.

Na Dinâmica do Encontro cultural, em que língua se comunicam?

De início, cabe abrir um pequeno parêntese para declarar nosso conceito de cultura. A entendemos na perspectiva de Geertz (2008), como essencialmente simbólica, e sua análise, interpretativa. A partir da definição de homem, apresentada por Max Weber, como um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo tece, Geertz define cultura como sendo essa teia de significados, constituída e constituinte dos seres humanos.

Para D'Ambrosio (2002, p. 76), “o encontro de culturas é um fato tão presente nas relações humanas quanto o próprio fenômeno vida.” Muito raramente, esse encontro se dá em um contexto de harmonia e reciprocidade de tratamento. Geralmente, ele ocorre marcado pela negação, opressão e/ou subjugação de uma cultura sobre a outra.

Um encontro entre culturas não se dá apenas quando dois grupos distintos, de alguma forma, se interagem no mesmo espaço físico. Há dinâmica do encontro cultural, também, quando um único indivíduo se encontra com outro, ou com um grupo de indivíduos distinto do seu. Esse indivíduo, no caso, é um ente

cultural e carrega consigo os elementos da cultura a qual pertence, a partir dos quais estabelece seu estilo de interação com o outro.

A produção dos espaços sociais

Outro aspecto que devemos considerar na dinâmica do encontro é o fato de que, não necessariamente a cultura com maior número de indivíduos irá impor seu domínio sobre a outra.

Há diferentes fatores que poderiam pender para a direção de um dos lados no encontro. Um desses fatores, o qual julgamos muito relevante, é o espaço onde se dá esse encontro.

Adotamos a definição de espaço proposta por Certeau (2007), como um contexto cultural, emergente da produção de significados, advinda do ato de habitar cada lugar. Ao espacializar um lugar, um grupo cultural elabora, juntamente com a função social desse espaço, a estética e as regras a serem adotadas nas práticas sociais realizadas ali, como, também, convenciona as explicações, as justificativas e as tecnologias necessárias à essas práticas.

A sala de aula (ou qualquer ambiente escolar onde ocorrem ações de ensino) pode ser definida, como um espaço, constituído pelo professor, pelo aluno e pelos outros alunos. Esse espaço é um sistema em que, cada aluno representa um ente cultural, constituído historicamente em diferentes fases e processos de aprendizagens, propiciadas pelo estilo de vida e espaços habitados por sua família, em relacionamento com outras famílias.

Ao ingressar na escola, esse aluno não deixa de pertencer ao seu mundo anterior. Continua habitando os diferentes espaços de sua comunidade, aprendendo e praticando conhecimentos específicos de cada local.

Esses ambientes (praças, feiras, comércio, rios, instituições religiosas, parques e a própria residência, dentre outros) devem ser concebidos como um conjunto de “Espaços Socioeducativos” (SEVERINO-FILHO e SILVA, 2019, p. 6), produzidos pela comunidade do aluno, onde ocorrem as diferentes dimensões da educação não-escolar e, conseqüentemente, a geração, aquisição, e difusão de saberes específicos para cada espaço.

Nessa perspectiva, a nossa escola, em sua estrutura tradicional, é um espaço historicamente

reproduzido, ou importado, com pequenas adaptações, da cultura europeia, para que a cultura do professor subjugue as diferentes culturas dos alunos e silencie seus conhecimentos anteriores acreditando-se que, por fim, possa substituí-los pelo conhecimento escolar padrão.

Enquanto espaço habitado por diferentes culturas, produzido, intencionalmente, com a função de filtrar, padronizar e validar conhecimentos, a sala de aula impõe a existência de um único modelo de ciência, fundamentado numa única epistemologia e comunicado numa, também única, linguagem, a do professor.

Na dinâmica do encontro entre nossas culturas, indígenas e não indígenas, que ocorre nos programas e cursos de formação, estruturados e ofertados por nós, ou mesmo quando estamos nas aldeias, como pesquisadores, a falta de simetria se dá, muitas vezes, de forma sutil, em que eles se obrigam, por exemplo, a falar a língua do outro, no nosso caso, o português, quando não nos dispomos ou não consideramos necessário aprender a deles com a mesma dedicação.

Nesse caso, devemos refletir sobre a possibilidade de, apesar de toda a boa intenção, estarmos utilizando as mesmas práticas opressoras que combatemos em nossos discursos.

Os alunos-narrativas indígenas na busca de espaços comunicativos compartilhados

De início, como ilustração, narraremos um fato que ocorreu em um dos eventos acadêmicos que realizamos com os alunos e professores indígenas, egressos de nossos programas de formação. Esse fato, inclusive, foi o principal gerador das reflexões que temos desenhado nesse texto.

As ideias aprisionadas

O fato narrado a seguir ocorreu durante a plenária do Congresso de Línguas Indígenas, quando um aluno indígena, do curso de graduação da Faculdade Indígena da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, se disponibilizou a contribuir com as discussões que estavam ocorrendo naquele momento.

Ao iniciar sua fala, após cumprimentar o público, ele fez uma longa pausa. Em seguida, retomou, afirmando se encontrar em uma espécie de prisão de suas

ideias. Segundo ele, em sua cabeça estaria passando uma infinidade de coisas e pensamentos, os quais ele gostaria de expressar. Contudo, seu pensamento era na língua do seu povo e a maioria dessas coisas que pensava, queria sair ao mesmo tempo, sem a forma exigida pela língua portuguesa.

Parte considerável dessas ideias ele nem saberia como traduzir ou explicar na língua portuguesa. Daí, ele se sentia “preso”, “agoniado”, limitando-se a pronunciar apenas algumas frases, as quais já sabia de antemão que, provavelmente, seriam ouvidas com preconceito pelos falantes da língua portuguesa que se encontravam no público.

Esse fato nos sensibilizou profundamente e fez com que nos colocássemos a refletir sobre o papel do professor diante das produções dos alunos, durante o processo de aprendizagens. Bem como, sobre até que ponto essas produções prescindem da legitimação, a nosso ver, prematura e modeladora, por parte desse professor, para que se tornem aceitas como conhecimento verdadeiro, numa lógica em que, a forma, ou o *design* como o conhecimento deve se manifestar, antecede o próprio conhecimento.

As narrativas e o discurso cultural

Ainda sobre o questionamento no título da seção anterior, acreditamos que a conversa a ser estabelecida na dinâmica do encontro, compreende a linguagem verbal como apenas uma das suas possibilidades.

Conversar, enquanto atividade humana, significa originalmente, conviver com alguém. Consiste na interação entre dois, ou mais, sujeitos, quando cada um se manifesta a partir de diferentes narrativas, impregnadas do contexto cultural ao qual pertence, mas, principalmente, voltando sua atenção e sendo interpelado pelo outro.

Squire (2014, p. 273) conceitua narrativa como “uma cadeia de signos com sentidos sociais, culturais e/ou históricos particulares, e não gerais”, na materialização do fluxo do discurso cultural.

Esta definição significa que narrativas podem implicar conjuntos de signos que se movimentam temporalmente, causalmente ou de alguma outra forma socioculturalmente reconhecível e que, por operarem com a particularidade e não com a generalidade, não são reduzíveis a teorias. Nesta definição, a narrativa pode

operar em várias mídias, inclusive em imagens imóveis. (SQUIRE, 2014, p. 273)

Na dinâmica do encontro cultural, a possível comunicação deve se dar, portanto, no contexto da conversa, ou seja, no espaço da compreensão do outro e não apenas, do que o outro fala. Um contexto em que o ser humano busca significados, seus, para as afirmações implícitas ou explícitas nas narrativas do outro. Nesse sentido,

As narrativas não são meramente manifestação de práticas ou vetores para que uma história possa ser comunicada, mas inventoras de práticas: as narrativas criam realidade enquanto a comunicam. (GARNICA, 2013, p. 52)

Assim, um encontro entre culturas é sempre um contexto de criação de novas realidades, de novos conhecimentos. Parafraseando Lejeune (2008), que afirma serem homens-narrativas, todos os homens que andam na rua e, por essa razão conseguem parar em pé, afirmamos que todos os alunos inseridos no processo educacional são seres-narrativas, por isso sempre enunciarão algo novo.

Segundo Lins (2012), o conhecimento existe no contexto de uma enunciação, e durante ela, quando

o sujeito produz e afirma algo em que acredita e se sente autorizado a afirmá-lo. O conhecimento, para ele, constitui-se de três elementos: aquilo que é afirmado, a justificação para o que se afirma e a crença naquilo que é afirmado. Sendo que, a afirmação é sempre emitida em uma direção (do ser cognitivo).

Nesse cenário, a comunicação se dá em um processo, composto por diferentes fases, em que, na primeira, o autor produz significados e faz afirmações para si mesmo sobre algo.

“Eu” (ser cognitivo) posso ser um interlocutor (ser cognitivo) para mim mesmo, embora o “eu-interlocutor” seja um outro “eu”. Quem sabe a consciência não seja apenas um bem-vindo efeito de um certo defeito que afeta a nós, seres humanos, que é um suposto inevitável grau de fragmentação esquizoide. (LINS, 2012, p. 15)

Todo conhecimento produzido é verdadeiro, inclusive, porque, na primeira fase de produção da enunciação (produção de conhecimento, produção de significado), ao se sentir autorizado a afirmar algo, o aluno antecipa a legitimidade da enunciação (LINS, 2012). A segunda fase é quando seu interlocutor (ser biológico), que, na sala de aula, é representado, centralmente, pelo professor, sanciona ou desautoriza essa legitimidade.

Acreditamos que as duas fases descritas têm papel extremamente relevante nos processos de ensino-aprendizagem. Entretanto, é na primeira que o indivíduo cultural, ao assumir o lugar de sujeito do conhecimento, mobiliza um conjunto de saberes produzidos, praticados e refletidos anteriormente, como base para a produção de algo novo, provisório, incerto e ainda sem forma definida.

Esse novo conhecimento necessita e produz um, também novo, contexto, que não é especificamente o do aluno ou o do professor, mas, o contexto da conversa. A sala de aula, enquanto um “espaço comunicativo compartilhado” (LINS, 1999, p. 86), é o espaço onde o contexto da conversa deve existir em sua plenitude. Mais adiante, na próxima seção, discutiremos um pouco mais sobre esse termo, pois faz-se necessário concluirmos o raciocínio atual.

Não há como exigir, portanto, desse novo conhecimento, o compromisso da perfeição, do *design*, da estrutura definitiva. Nada no universo já nasce pronto. Quanto mais no universo das ideias.

Assim, nós, professores, deveremos entender que não somos os únicos e, em diversas situações, nem somos os interlocutores dos alunos.

Conversar em sala de aula pode significar para o professor, principalmente, contemplar, criar mecanismos que intensifiquem a comunicação ou, quando muito, não interromper, não atrapalhar as conversas que ocorrem entre o aluno e seu próprio “eu” cognitivo, e as que ocorrem entre ele e os demais colegas de turma (sujeitos biológicos), interlocutores por afinidades.

Conversar com esse aluno-narrativas, pode significar, desse modo, contemplar o fluxo do seu discurso cultural, ao criar ambientes em que ele tenha liberdade e se sinta estimulado a produzir e praticar suas ideias, ainda em processo de elaboração, e expressar sua identidade por meio das narrativas que lhes propiciem melhor fluência.

O ambiente da sala de aula não é um espaço de encontro entre duas culturas, apenas. As salas de aulas de alunos indígenas não o são, principalmente, por se tratar de turmas compostas por alunos de diferentes povos. As salas não indígenas, por sua vez, não o são, porque a sociedade é formada por diferentes grupos culturais.

A falta de compreensão da sala de aula como um espaço multicultural, inexoravelmente,

nos levaria ao equívoco de atuarmos num espaço inexistente no mundo real, composto de um grupo estereotipado de alunos.

Os espaços comunicativos dos alunos do Mestrado em contexto Indígena Intercultural

Compartilhar o mesmo espaço comunicativo, para Lins (1999), implica, antes, que compartilhe-mos interlocutores cognitivos. A conversa, nesses espaços, se efetiva num complexo processo de narrativas-significação-narrativas, entre os interlocutores, em que um produz significados para as narrativas (resíduos de enunciação) do outro, por meio de um novo processo de enunciação. A dinâmica prossegue e resulta que, em determinado momento, um, passa a dizer coisas que o outro diria, com legitimidade aceita por ambos.

Em relação à percepção da sala de aula, Lins (1999) descreve dois perfis de educadores, E1 e E2, que se distinguem entre si, pelo modo como cada um concebe seu aluno e, por consequência, como irá se posicionar na relação com eles. O Educador 1 se orienta

por pressupostos que consideram os sujeitos da sala de aula, cognitivamente semelhantes, o que resultaria na seguinte postura:

E1 - Já sei como você é; minha tarefa agora é oferecer um ambiente propício a seu desenvolvimento (que antecipo), e ver se você está cumprindo seu destino. (LINS, 1999, p. 84)

Segundo Lins (1999), essa postura caracteriza um educador que lê o aluno pela falta e a função da escola seria a de completá-lo, preencher as lacunas. A grande falha dessa perspectiva, segundo o autor, é que o aluno pode não estar (lugar semântico) onde o professor imagina que esteja. Aparentemente, nesse modo de conceber o aluno, não há muita relevância em saber onde ele está, desde que o professor saiba para onde quer conduzi-lo.

Em contraposição, há o Educador 2, cujos pressupostos é de que os sujeitos envolvidos na sala de aula são todos diferentes. A postura desse educador, na comunicação com o aluno, seria a seguinte:

E2 - Não sei como você é; preciso saber. Não sei também onde você está (sei apenas que está em algum lugar); preciso saber onde você está para que eu possa ir até lá falar com você e para que possamos nos entender, e negociar

um projeto no qual eu gostaria que estivesse presente a perspectiva de você ir a lugares novos. (LINS, 1999, p. 85)

Enquanto E1 prioriza a mobilização de materiais e técnicas para realizar as aprendizagens que, naturalmente, ele sabe que devem acontecer, E2 busca perspectivas pelas quais possa contemplar os processos de auto constituição do aluno, ao mesmo tempo em que este produz significados para as informações fornecidas, tendo como condicionante para isso, a construção do espaço comunicativo.

Defendemos que somente com base em pressupostos definidores do Educador 2 os alunos do Mestrado em Contexto Intercultural Indígena da Unemat serão concebidos como aluno-narrativas. Entretanto, acreditamos não se tratar de uma tarefa tão simples, pois, está relacionada há um estilo de escola que há séculos nos condiciona e modela.

Condições para a emergência de espaços comunicativos na formação de educadores indígenas

Não é intenção desse texto apresentar receitas ou afirmações absolutas e conclusivas a respeito das

questões postas desde o seu início. Mesmo porque, temos plena convicção de que estruturas e métodos não podem anteceder os fundamentos teóricos e filosóficos que os justifiquem.

Contudo, apresentar e argumentar sobre alguns posicionamentos nossos, como docentes dos programas para formação de educadores indígenas, tem a função de organizar e melhorar nossas ideias. Ou seja, antes de escrever para o leitor biológico, escrevemos para nossos próprios “eu” e leitores cognitivos.

Nesse sentido, nessa seção, nos propomos delimitar as reflexões em torno de alguns aspectos, que consideramos preponderantes para a discussão geral do texto.

Antecipamos, apesar do exposto, que essa delimitação intenciona, predominantemente, uma abordagem mais pragmática das ações do professor. Isto posto, apesar do cuidado que tivemos para evitar discutir de forma excessivamente superficial, algumas ideias e posicionamentos que apresentaremos a seguir necessitariam de mais tempo e espaço, duas coisas que, no momento, não dispomos.

Nesse sentido, uma análise devidamente aprofundada dos cenários que criamos nesse texto poderia resultar em inúmeras ponderações, as quais suscitariam uma maior fundamentação teórica. Entretanto, desde o início, nossa intenção não é chegar a uma conclusão definitiva. Acreditamos que essas eventuais ponderações viriam no sentido de exigir um assentamento teórico mais sólido, que, no momento, encontra-se em processo de construção.

As contradições internas na constituição do professor-narrativas

Professores são seres humanos, e como tal, pertencem a uma cultura. Ao se inserir como a parte responsável pelo processo, na dinâmica do encontro cultural na sala de aula, atua como um representante imbuído de poder, delegado pela cultura criadora da instituição escola.

O fato de sermos professores já nos coloca nesse lugar de poder, na (tentativa de) comunicação com os alunos. Tal fenômeno não deveria ser analisado como bom ou ruim, mas, como algo presente em

nossa realidade e sobre o qual teremos que produzir opiniões e atitudes.

Como seres históricos e pertencentes a um grupo cultural, passamos por diferentes processos de formação e constituição de nossa identidade profissional. Alguns aspectos do nosso trabalho e da organização disciplinar dos conhecimentos previstos nos ementários dos cursos, foram naturalizados a tal ponto que deixamos de questionar os motivos de estarem ali. Outros, nunca chegamos a colocar em questão.

A decisão que tomamos de nos inserir no universo do conhecimento indígena, a aprender e trabalhar com eles, já aponta um futuro de grandes mudanças. Nossa vontade e compromisso, nossa inquietação em relação a zona de conforto e a nossa necessidade de criar e viver algo novo, como profissionais, mas, principalmente, como seres humanos, nos conduziu a essa nova realidade.

Poderíamos dizer que, nós, docentes do Mestrado em Contexto Indígena Intercultural, como também, de outros programas diferenciados de educação indígena, temos conflitos internos que se encontram em processo de superação. Tivemos nossas primeiras

experiências didáticas, como alunos, observando, predominantemente, o Educador 1 (LINS, 1999), atuamos profissionalmente por um longo período tendo essa referência como horizonte possível.

Nesse sentido, devemos ter consciência de nossas raízes históricas de formação e atuação como Educador 1, para conseguirmos caminhar em direção ao Educador 2.

Apesar de a distância entre E1 e E2 parecer-nos de difícil superação, acreditamos ser um caminho inevitável e possuir fatores que atuam em favor dessa mudança. Dentre os diferentes motivos que nos trouxeram para atuar na área da pesquisa e da educação indígena, certamente, catequizar ou assassinar línguas e costumes, como os jesuítas no Século XVI e outros que os sucederam até um passado muito recente, não está no elenco.

A conversa nos espaços comunicativos

Todos os alunos do Programa de Mestrado Indígena Intercultural conseguem dialogar minimamente

na língua portuguesa. Esse fato não implica que seus modelos de pensamento e de produção de ideias seja o mesmo do professor.

Povos indígenas que, por conta do modelo opressor de relacionamento imposto pela sociedade envolvente, foram proibidos de utilizar a língua materna e/ou de praticar elementos de sua cultura, não necessariamente passaram a pensar e produzir significados a partir do nosso modelo de pensamento ou, de nossa visão de mundo.

A língua, assim como as vestimentas, o uso de tecnologias digitais, a alimentação e outros, não determinam, de forma isolada, uma cultura. São apenas elementos da teia simbólica, tecida contínua e coletivamente.

No contexto da conversa, em que a sala de aula venha a se constituir num espaço comunicativo compartilhado, por ser um ambiente em que cada aluno socializa as suas produções de significados, a partir de narrativas próprias - inclusive aqueles falantes da língua de seu povo, se optarem, o farão a partir delas - o professor-narrativas não terá mais o poder individual de determinar se o que o aluno produziu tem validade.

O que se espera, é que o ambiente de desenvolvimento de aprendizagens seja espacializado de modo que cada aluno, individualmente e com sua turma, possa significar as informações debatidas nas conversas em sala, na produção de saberes importantes para seu povo e para si.

Os registros do professor-narrativas, acreditamos, deverão ser descrições etnográficas de uma experiência vivida. Nessas descrições, necessariamente densas (GEERTZ, 2008), estarão presentes, sua interpretação sobre os novos lugares (semânticos) criados e visitados pela turma, propostos no Educador 2, em Lins (1999), ao obter êxito em fazer de suas aulas verdadeiras conversas com alunos-narrativas.

Essas descrições, a nosso ver, são suficientes, para cumprir a função de registro, avaliação, acompanhamento do aluno e parecer sobre sua produção, para a formalização dos resultados da disciplina.

Em um espaço comunicativo compartilhado, o personagem da história que usamos como exemplo, sobre as ideias aprisionadas, no Congresso de Línguas Indígenas, sendo um aluno-narrativas, faria seu discurso na língua do seu povo, na qual suas ideias foram produzidas e, além disso, poderia se utilizar

de um canto, uma dança, um artefato ou qualquer instrumento que, para ele naquele momento poderia facilitar a conversa. Opcionalmente, ao final, ele poderia se utilizar da língua portuguesa e explicar os principais pontos de seu discurso.

Esse aluno estaria apenas exercendo, em outros espaços, o que já seria prática comum nas salas de aulas configuradas como espaços comunicativos, pois, o fenômeno ocorrido na plenária do Congresso de Línguas Indígenas, provavelmente, acontece com muita frequência na apresentação ou socialização de qualquer atividade, no cotidiano das aulas.

Considerações Finais

Em todas as culturas dos povos indígenas com os quais nos relacionamos encontramos complexos sistemas tradicionais de aprendizagens, instrução, amadurecimento e constituição de identidade e pertencimento à cultura de cada grupo. Esses sistemas sobrevivem até os dias de hoje, apesar do tempo, da intensidade e da forma em que se deram os contatos com as sociedades não indígenas. Às vezes até se

sobrepõem, à educação escolar inserida nas aldeias na atualidade.

Ao nos referirmos a esses sistemas, atribuímos, talvez, equivocadamente, a expressão educação indígena, na tentativa de diferenciá-la do que chamamos de “educação escolar indígena”, que ocorre nos prédios escolares, construídos nas imediações das aldeias. Contudo, diferentemente do que acontece em culturas ocidentais, nas culturas indígenas, esses sistemas fazem parte do movimento indígena de apropriação e ressignificação da escola, para sua efetiva inserção na ritualização da vida das comunidades.

Sobre esses sistemas, acreditamos que a expressão “Dinâmicas Culturais Indígenas”, no momento, pode ser a denominação que melhor os representa.

Em determinado estágio do contato com a sociedade envolvente, criou-se a necessidade entre os povos indígenas, de se implantar escolas não indígena em seus territórios, nos nossos moldes e disseminando nosso modelo de conhecimento. Inclusive, inicialmente, tendo professores não indígenas lecionando nas aldeias.

Desde então, muitas batalhas e muitas conquistas foram obtidas, no processo de apropriação e ressignificação das escolas nas aldeias. Essas conquistas passaram, também, pela formação de professores indígenas, em programas diferenciados ou não, chegando até a abertura do Mestrado em contexto Indígena Intercultural.

Nesse estágio do texto, esperamos ter apresentado e discutido elementos que fundamentem, suficientemente, nosso posicionamento inicial sobre o núcleo do seu título “Por teorias indígenas do conhecimento”.

Atuar como educadores, pesquisadores e/ou militantes das questões indígenas não nos torna um indígena. Nem, tão pouco, seus representantes ou porta-vozes. Do mesmo modo que, ser um produtor de teorias sobre conhecimentos indígena não nos torna aptos a substituí-los na produção de suas teorias sobre os próprios conhecimentos.

As afirmações acima nos remetem à seguinte questão: Como interpretar o que os indígenas buscam e como nos tornamos aptos a atendê-los, já que defendemos ter que partir do pressuposto de que não sabemos quem eles são, nem em que lugar semântico se encontram?

Um dos argumentos recorrentes é o de que os povos indígenas necessitam instrumentalizar-se com nossos conhecimentos como estratégia de resistência e para obterem outras conquistas. Esse argumento tem seu mérito. Entretanto, acreditamos que ele seja interpretado como se os indígenas viessem estudar para copiar nosso modelo de pensamento e de ciência, para aplicar em suas comunidades e torná-las parecidas com a nossa.

Acreditamos que, ao contrário disso, a busca pela formação universitária e, agora, no nível de mestrado, está na possibilidade de contemplação de nossa cultura, da compreensão sobre nossos processos históricos de construção científica, com vistas à ressignificação dos nossos modelos de pensamento, de modo a nos perceber e se perceberem nessa dinâmica, para poderem se posicionar e estabelecer uma relação mais simétrica com a nossa sociedade.

Nesse sentido, um espaço comunicativo compartilhado configura-se, também, como o espaço das alteridades, onde efetivamente, as diferentes culturas participantes do encontro se sintetizam, se ensinam e aprendem com o outro, mutuamente. Os novos lugares (semânticos) a serem visitados não serão de

uma cultura única, emergente num processo de fusão, a partir da supressão de elementos de cada uma das participantes, mas sim, espaços da transculturalidade.

Nesses espaços, indígenas e não indígenas produzirão reflexões e teorizações sobre o conhecimento do outro e sobre seus conhecimentos. A função dos programas diferenciados e específicos, em particular, do Mestrado em Contexto Indígena Intercultural, é a de promover e garantir a existência, bem como, o acesso a esses espaços comunicativos transculturais no ambiente acadêmico.

Referências

CERTEAU, M. de. *A Invenção do Cotidiano* – arte de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 13. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

GARNICA, A. V. M. *Cartografias Contemporâneas: mapa e mapeamento como metáforas para*

a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 35-60, abr. 2013.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LINS, R. C. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. *In*: Bicudo, M. A. V. (org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 75-94.

LINS, R. C. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. *In*: ANGELO, C. L. *et al.* (org.). **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história**. São Paulo: Midiograf, 2012. p. 11-30.

SEVERINO-FILHO, J.; SILVA, A. A. Educação Etnomatemática: alguns passos dados em direção

à sala de aula. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2019, Cuiabá, MT. **Anais [...]**. Cuiabá, 2019.

SQUIRE, C. O que é narrativa? **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 2, p. 272-284, 2014.



CAPÍTULO 7

**A ETNOMATEMÁTICA EM
PRÁTICAS E ARTEFATOS
DO POVO INDÍGENA
PARKATÊJÊ**

A ETNOMATEMÁTICA EM PRÁTICAS E ARTEFATOS DO POVO INDÍGENA PARKATÊJÊ

Iran Medrada da Silva

Ana Clédina Rodrigues Gomes

José Sávio Bicho

Introdução

No entendimento de Morin (2000), o conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do sujeito consciente em seu conhecimento, deve ser para a educação um princípio e uma necessidade permanentes. O autor fundamenta em seus estudos que a educação se faz presente para o desenvolvimento

dos saberes, apresentando o que ele chama de inspirações para o educador ou os saberes necessários à uma boa prática educacional.

O pesquisador ressalta ainda que “o dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez” (MORIN, 2000, p. 33). De um modo geral, os seres humanos em suas lutas pela sobrevivência estão em busca constante de estratégias que lhes auxiliem no acesso à alimentação e abrigo, sendo assim produzido o conhecimento para o conhecedor.

No Brasil, a educação para as comunidades indígenas foi implantada, inicialmente pelos jesuítas, com a catequização, como forma de integração e domínio sobre esses povos. Assim, temos desde o primeiro contato com os não indígenas uma educação imposta a tais povos e que teve como base para o ensino os conhecimentos europeus, com seus conceitos descritos sempre na língua externa, cabendo aos indígenas abandonarem seus saberes e suas línguas.

A conceituação de educação indígena vinda da própria comunidade é muito diferente daquela imposta pelos não indígenas. Ainda hoje, temos de um lado uma educação indígena e de outro a educação imposta pela sociedade nacional, tendo, depois de muitas lutas por

parte dos indígenas e indigenistas, o que se chama de educação escolar indígena, que tem como princípio a interculturalidade, que seja específica e bilíngue, com interseções entre saberes indígenas e não indígenas.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998), documento indutor e orientador de novas práticas, no qual se apresentam considerações gerais sobre a educação escolar indígena, elaboradas a partir de fundamentação histórica, jurídica, antropológica e pedagógica que sustentam a proposta de uma escola indígena que seja intercultural, bilíngue e diferenciada, quer, através de sugestões de trabalho por áreas do conhecimento, que permitam “a construção de um currículo específico e próximo da realidade vivida por cada comunidade indígena, na perspectiva da integração do etnoconhecimento aos conhecimentos selecionados pela sociedade nacional” (LIMA, 2017, p. 24).

Para a educação matemática, a pesquisa na atualidade lança algumas propostas de ensino relacionadas à Etnomatemática e aplicadas à educação escolar indígena, buscando reconhecer um programa educacional que tenha vínculo com a realidade de alunos indígenas, pois a educação indígena está associada aos saberes

e fazeres próprios da comunidade, na vivência e nas práticas diárias, onde os conhecimentos são aplicados e transcendidos, dos mais velhos para os mais jovens, por meio da observação e da experiência, para que eles possam fortalecer e manter sua identidade cultural em contato com a matemática não indígena.

O objetivo deste estudo é investigar, à luz da Etnomatemática, conhecimentos utilizados em práticas e artefatos do povo indígena Parkatêjê. A pesquisa foi realizada no período de 2018 a 2020, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

A pesquisa, com inspiração etnográfica, teve a participação de anciões e de lideranças do povo Parkatêjê, haja vista que eles são os sabedores das informações sobre os conhecimentos praticados pela comunidade Parkatêjê. Desde antes do contato com os *kupê* (não indígenas) e respectivamente com os conteúdos matemáticos aprendidos e desenvolvidos por esta comunidade, a partir da comercialização de produtos e das negociações com as empresas públicas e privadas da região do município de Marabá, no estado do Pará, com relação aos grandes projetos que impactaram diretamente as suas terras.

Assim, ocorreram conversas e observações que promoveram um entendimento mais significativo sobre a realidade da comunidade indígena Parkatêjê, conhecendo um pouco do universo de conhecimentos deste povo, dialogando estes saberes com as narrativas e com as adaptações aos conhecimentos matemáticos da sociedade nacional.

Os colaboradores desta investigação foram 5 (cinco) membros anciões da comunidade, 1 (uma) liderança, sendo o cacique, 1 (uma) professora indígena que teve formação no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA), 4 professores indígenas (sem formação acadêmica) que trabalham Cultura e Língua Parkatêjê e 2 (duas) professoras não indígenas com licenciatura, sendo uma em Ciências Naturais e outra em Matemática.

A Etnomatemática

As sociedades, durante toda a sua existência, em função de sua sobrevivência, elaboram métodos e instrumentos utilizados na obtenção de alimentos, moradia e relações sociais rotineiras. Segundo Ubiratan D'Ambrósio

(2011), os conhecimentos de uma sociedade que são denominados de etnomatemática, são aqueles utilizados como técnicas de explicação, de entendimento, das formas de medição e comparação presentes nos diversos contextos culturais de uma comunidade.

Para Gerdes (1989), a Etnomatemática é conceituada como a área que estuda as ideias matemáticas nos seus contextos histórico-culturais de um grupo de pessoas. Conforme esse autor, todas as sociedades do mundo, independentemente de raça, origem social ou território de habitação, são capazes de compreender, modificar e desenvolver a sua realidade, construindo maneiras próprias de matematizar uma situação problema de seu cotidiano.

D'Ambrósio (2011, p. 09), considerado como responsável pela iniciação da linha de pesquisa Etnomatemática no Brasil e conhecido internacionalmente por seu trabalho, expõe uma definição, como sendo a:

matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos.

Com as discussões lançadas por D'Ambrosio (2011), o Programa Etnomatemática propõe entender o saber/fazer matemático desenvolvido durante a História da Humanidade, em que diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações contribuíram para o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos. A partir do Programa Etnomatemática buscamos compreender os conhecimentos matemáticos de povos culturalmente distintos, trazendo os elementos do cotidiano do povo Parkatêjê, relacionando-os aos saberes etnomatemáticos dessa comunidade.

Desse modo, procuramos entender o conhecimento, sua geração, sua organização intelectual e social e sua difusão. Conforme D'Ambrosio (2011), os conhecimentos são formados nas sociedades e difundidos neste grupo. Em D'Ambrosio (1996, p. 18), o conhecimento é um “processo como um todo, extremamente dinâmico e já mais finalizado, está obviamente sujeito a condições muito específicas de estímulo e de subordinação ao contexto natural, cultural e social em que o sujeito ou grupo estão inseridos”.

Desse modo, o conhecimento é construído na interação do indivíduo com o meio, na relação de busca de alimento e sobrevivência. Sendo geradas estratégias

que serão utilizadas para a solução de problemas reais impostos à sociedade, principalmente pela busca de alimento, formando um conjunto de solução, onde o conhecimento é produzido conforme as necessidades existentes no meio ambiente, impostas a um indivíduo ou a um grupo, este, processa o novo saber construído, o usa e ou modifica a sua realidade e transmite aos seus descendentes.

Assim, o meio e a dificuldade real vivenciada por um indivíduo ou um grupo social de pessoas, interage criando meios estratégicos para a solução de determinada dificuldade enfrentada em busca de sua sobrevivência. Sendo essa estratégia/conhecimento gerada devido à solução para a superação de uma dificuldade de sobrevivência, e é passada de indivíduo para indivíduo, que por sua vez processa o conhecimento adquirido, podendo sofrer modificações/adaptações necessárias para uma nova realidade.

Para D’Ambrosio (1996, p. 20), esse é o “ciclo permanente que permite a todo ser humano interagir com o seu meio ambiente, com a realidade considerada na sua totalidade como um complexo de fatos naturais e artificiais”. Desse modo, o conhecimento é formado por mecanismos biológicos do indivíduo, mediante

processos presentes em uma realidade, podendo ser identificados por instrumentos de instinto, memória, reflexos, emoções, fantasia, intuição, e outros elementos (D'AMBROSIO, 1996).

O Povo Parkatêjê

Os Parkatêjê habitam a Terra Indígena Mãe Maria (TIMM)¹, localizada no Km 30 da BR-222, localizada no município de Bom Jesus do Tocantins, no Sudeste do Pará. Nesta terra indígena existem 16 aldeias, nas quais vivem três povos indígenas, das etnias Akrãtikatêjê, Kyïkatêjê e Parkatêjê, classificados pelo etnólogo Curt Nimuendajú como povo Gavião, e como ficaram também conhecidos na região pelos não indígenas. A TIMM abriga ainda indígenas de outras etnias, como: Guarani, Karajá, Krahô, Tembê,

1 A demarcação da TIMM foi homologada pelo Decreto Presidencial n. 93.148, de 20 de agosto de 1986. Constitui-se em uma área de 62.488 hectares, na floresta de terra firme, na margem direita do rio Tocantins, entre os Igarapés Flecheiras e Jacundá. Seu território possui limites com os municípios de Bom Jesus do Tocantins, Nova Ipixuna do Pará, Marabá e São João do Araguaia, todos no Estado do Pará. O território é atravessado pela Rodovia BR-222, pela linha de transmissão de energia da Eletronorte e pela estrada de ferro Carajás, de domínio da Mineradora Vale S.A.

Kayapó, dentre outras, além de abrigar também não indígenas que trabalham nas aldeias ou têm relações de parentesco com os Gavião. A língua original dos Parkatêjê é um dialeto da língua Timbira, da família linguística *Jê*, do tronco macro-*jê* (MIRANDA, 2015). Com a intensificação das relações com a sociedade externa, o uso da língua portuguesa também passou a ser frequente no cotidiano deste povo.

Práticas e Artefatos do Povo Indígena Parkatêjê: interpretação à luz da Etnomatemática

O povo Gavião produz artesanatos em suas práticas diárias, como *kywe* (arco), *krwa* (flecha), embiras para fazer suas vestimentas e enfeites, toras para fazer suas corridas/competições e alguns materiais utilizados para o transporte de mercadorias e para preparar suas alimentações.

O *kai*² é utilizado pela comunidade indígena Gavião nas atividades diárias na aldeia, serve para carregar açaí, cupuaçu, a castanha-do-pará, entre outros objetos alimentícios. Para a confecção deste cesto é utilizado o *akrô*³. Já a esteira é traçada por palhas e

2 Nome de cesto na linguagem Parkatêjê.

3 É um cipó piaçava encontrado na floresta.

utilizadas como cama pelos indígenas, ambos utensílios são confeccionados por indígenas mais velhos da comunidade, geralmente estes vão em busca do cipó e da *olho de palha*⁴ que servirá para a tecelagem, em seguida é raspado até ganhar um formato liso e bem maleável para poder ser tecido. Praticamente todos indígenas usam.

Na Figura 1 apresentamos o *kai* (cesto) e a esteira produzidos pelos Parkatêjê:

Figura 1 – Cesto e esteira, respectivamente, utilizados no cotidiano do povo Gavião.



Fonte: Acervo de Leite⁵ (2019).

Percebemos a etnomatemática na tecelagem do *kai* quando o artesão vai organizando os fios de cipó nos traçados, formando ângulos e figuras

geométricas iguais, para a perfeição do *kai*. A prática de construção de utensílios precisa de perfeição, pois segue-se um padrão na tecelagem, desde a escolha do cipó ao ato final, que é o fechar do *kai*. O ancião indígena Piaré (informação verbal, obtida em setembro de 2019, durante a realização da pesquisa) descreve: “A gente faz o *kai* conforme o que a pessoa quer colocar dentro, se for o *tererê*⁶, a gente faz com furo pequeno, agora se for pra colocar *Pàrxôhy*⁷, fazemos furo maior”. Devido ao caroço do *tererê* ser pequeno, as áreas formadas nos orifícios precisam ser pequenas também, entretanto como a amêndoa da castanha-do-pará é maior que o açaí, então as áreas formadas nos orifícios são maiores. Percebe-se nessa fala que ideias matemáticas são utilizadas de maneira muito peculiar e eficaz.

Para a confecção da esteira, que é um utensílio construído com palha de palmeira, notamos a utilidade da habilidade do artesão ao entrelaçar figuras com ângulos iguais e figuras planas iguais. Percebemos também que a perfeição do utensílio do objeto depende da tecelagem que segue métodos

6 Nome de açaí na linguagem Parkatêjê.

7 Nome de castanha-do-Pará na linguagem Parkatêjê.

de construção e conhecimento dos ângulos que se formarão, nessa prática usa-se geometria de figuras planas, triângulos, retângulos e losangos, que são figuras bastante encontradas nas construções de utensílios e objeto na cultura indígena.

O *Kukryt Jōkra*⁸ é muito utilizado pelos homens, jovens e mulheres guerreiros da aldeia, colocado na cintura, quando correm tora, corrida de varinha, nas danças, principalmente, e quando os anciões cantam. Para sua fabricação é utilizado um material próprio como: patas de veado e de porco, bico de cabaça (ponta), onde as patas são retiradas e colocadas no sol para secar e em seguida ela é colocada nas pontas do cinto trançado com algodão.

De maneira semelhante à construção do *kai*, notamos a presença de saberes matemáticos nos traçados utilizados para a tecelagem dos artefatos mostrados na Figura 2.

Figura 2 – Cinto utilizado para se enfeitar em dias de festas e cesto utilizado para armazenar alimentos, respectivamente.



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

Para construção do *Kukryt Jōkra*, primeiro

confeccionam o cinto com tecelagem de embiras e amarram junto às patas de animais selvagens, que precisam ser todas do mesmo tamanho e colocadas umas próximas às outras, para fazer o som necessário que ajudará na composição da melodia do cântico no momento da festividade.

Para a construção do *cofo*, observamos também saberes matemáticos desde a seleção da palha que se vai utilizar até o acabamento final, pois é necessário primeiramente ter a percepção quanto ao tamanho do *cofo* que se deseja construir, seja pequeno, médio ou grande. Com o tamanho já escolhido, tira-se a palha nova da palmeira baseada no tamanho do *cofo* que se planeja construir, assim começa o processo de tecelagem do utensílio, traçando as folhas e formando ângulos e formas que o artesão deseja. Percebemos que para essa fabricação existe toda uma lógica matemática envolvente que são ensinadas e aprendidas pelos indígenas de maneira natural, pois esses saberes fazem parte de suas vidas.

Em dias de festa, para o Povo Gavião, não pode faltar o *berarubu*⁹. Às vésperas da festa, os indígenas caçadores vão à mata em busca de caça para as mulheres indígenas prepararem o *berarubu* que será servido após a corrida de tora, cantoria e dança.

O povo indígena Gavião tem o costume de comer o *berarubu*, que é uma comida especial, servida para toda a comunidade, onde todos comem e se descontraem de modo semelhante, sem diferença social, todos comem juntos e unidos, percebe-se uma alegria geral entre eles e a natureza.

A Etnomatemática envolvida no preparo do *berarubu* é dominada pelas mulheres Parkatêjê que possuem toda uma agilidade e conhecimento utilizados para o preparo deste alimento, como nota-se na Figura 3. Sendo o conhecimento dessa prática passado de mãe para filha, no qual a indígena precisa desenvolver um raciocínio de quantidade ao coletar as palhas que envolverão a carne e a massa de macaxeira, se será necessário pouca, média ou muitas.

9 Comida típica do povo Jê, é preparada com carne de caça ou peixe, envolvido com massa de mandioca. Para o cozimento é envolvido por palhas de bananeiras e posta para assar enterrada no chão com brasas, pedras quentes e terra, é posta para assar por um período médio de 10 horas.

Figura 3 – Mulheres indígenas Gavião preparando o *berarubu* e expondo para a degustação de todos.



Fonte: Acervo de Leite (2019).

Após isso, começa o processo de amarração com embiras que sejam resistentes ao fogo, com isso, prepara-se o fogo com madeiras e pedras. A função da madeira é formar o fogo e da pedra é ficar bem aquecida e servir como fonte de calor, pois o *berarubu* é envolvido com as pedras que estão bem quentes e cobertas com terra meia argilosa. Feito isso é só aguardar um período de tempo para finalizar o preparo. O tempo necessário para o cozimento é estipulado pelas indígenas, que usam o saber tradicional que têm e que foi desenvolvido em suas experiências de observação.

Figura 4 – Festa do empenamento, ritual que inicia as festividades.



Fonte: Acervo de Leite (2019)

A figura 4 mostra os indígenas em festa que simboliza o início da colheita do milho verde, período em que se iniciam as coletas de frutos na floresta. Sendo representado pelo empenamento dos indígenas para a iniciação das festividades, para os Gavião.

Os indígenas Gavião têm o hábito de jogar flechas. É comum, após a corrida de tora, cantoria, dança e alimentação do *berarubu*, os indígenas irem para o acampamento¹⁰ jogar flecha. Sendo que também é muito comum o jogo de flechas ocorrer durante o fim de semana ou em feriado,¹¹ ocorrendo as disputas entre os grupos *Pàn*¹² e *Hàk*¹³ ou *Tep*¹⁴, *Tere*¹⁵ e *Xexere*¹⁶. Os Gavião são excelentes atiradores de flechas, pois esta prática é iniciada, desenvolvida e ensinada desde a infância, sendo uma característica que nomeia essa comunidade são as construções de arco e flecha, bem como o seu manuseio.

10 Local na floresta, que é limpo e fica à sombra para a realização do jogo de flechas.

11 Os Gavião utilizam o calendário do kupê, passando a usar os feriados municipais, estaduais e federais conforme a sociedade brasileira.

12 Grupo da arara.

13 Grupo do gavião.

14 Grupo do peixe.

15 Grupo da lontra.

16 Grupo da arraia.

Figura 5 – Indígenas Gavião em jogos de flechas, competição entre os grupos Hâk e Pàn.



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

Dos saberes etnomatemáticos envolvidos na fabricação do *Kywe* e *Krwa* na cultura Gavião, notamos o uso de saberes lógicos e precisos na fabricação de arco e flecha, desde a seleção da madeira que vai ser usada até o último acabamento. Após selecionar a madeira para a confecção, faz-se o corte comparando ao tamanho da pessoa que vai usar o arco. Após o processo de corte e raspagem da madeira até que o arco fique pronto, o que leva em torno de 1 (uma) semana, faz-se posteriormente o polimento e as amarrações, ficando pronto para a testagem e manuseio.

Para a construção do *Krwa*, na a confecção da flecha prepara-se uma haste de madeira firme e outra

parte de taboca. Após o corte da taboca e da madeira firme começa a construção da flecha, que consiste em analisar o tamanho¹⁷, a sua finalidade¹⁸ e o arqueiro que irá manuseá-la. Após toda essa análise, começa o processo de construção que, de posse de todo o material necessário, o artesão, leva um período médio de 1 (uma) hora para processar essa confecção, sendo que ao amarrar a pena de arara ou de gavião, esse retoque final tem a função de dar um melhor direcionamento à flexão ao ser arremessada pelo arco.

Considerações Finais

Neste estudo, apresentamos uma interpretação etnomatemática centrada em práticas e artefatos do povo indígena Parkatêjê. Destacamos que as práticas e artefatos não estão limitadas ao que foi abordado neste texto, outras são analisadas na dissertação de Silva (2020).

Nessa perspectiva, esta pesquisa buscou junto aos conhecimentos do povo indígena Parkatêjê a

17 Pequena, média ou grande.

18 Se é pra caçar, pescar ou usar somente para jogo de competições.

compreensão e o manejo dos saberes em torno da prática diária natural e sociocultural desta comunidade. Tendo a atenção na geração de conhecimento, a partir do reconhecimento de figuras, da quantificação de objetos, da classificação e com isso, tratar as situações que se apresentam ao cotidiano desta comunidade aplicadas e associadas a situações diversas inseridas para este povo.

Ressaltamos que ao identificarmos conhecimentos etnomatemáticos no cotidiano dos povos indígenas, e aqui destacamos o povo Parkatêjê, percebemos que durante muito tempo seus conhecimentos foram ignorados ou desqualificados, com o intuito de tomar apenas como valioso o conhecimento do colonizador. A pesquisa que aqui apresentamos faz refletir sobre posicionamentos pessoais em relação ao que chamamos de conhecimento, como inicialmente chamamos a atenção do leitor a partir de Morin (2000). Sobre o conhecimento do conhecimento, imaginamos que ainda temos muito a descobrir.

Referências

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação e do

Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática.** – Campinas, SP: Papyrus, 1996. – (Coleção Perspectiva em Educação Matemática).

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modalidade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. - (Coleção Tendências em Educação Matemática)

LIMA, A. S. **Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA: saberes matemáticos e prática pedagógica.** 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SILVA, I. M. **A Etnomatemática do povo indígena Parikatêjê e a prática escolar.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2020.



CAPÍTULO 8

**MEMÓRIA E ENSINO
BILÍNGUE: A EXPERIÊNCIA
DA ETNIA KARIPIUNA**

MEMÓRIA E ENSINO BILÍNGUE: A EXPERIÊNCIA DA ETNIA KARIPUNA

Risonete Santiago da Costa

Introdução

A idéia de nós os humanos nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de existência e de hábitos, o mesmo figurino e, se possível a mesma língua para todo mundo.

Ailton Krenak (2019)

Sob a ótica eurocêntrica, o Estado brasileiro desde a chegada dos europeus nas terras brasileiras, considerando o ano de 1500, até o momento atual, tenta enquadrar o índio à sociedade nacional. Historicamente

o processo de eurocentração do índio se deu por meio de missões religiosas e , posteriormente, educação formal e vários outros mecanismos que visavam moldar o índio à sociedade nacional, desconsiderando totalmente sua história, língua, religiosidade, ancestralidade, cosmologia, entre outros aspectos culturais.

Nesse processo de negação do índio e de sua cultura desconsidera-se a humanidade e a cultura das populações indígenas, que subjuga e desqualifica toda construção cultural vivenciada pelos povos não europeus, considerando como válida apenas a visão europeia do mundo. Chamamos esta concepção de mundo de eurocentrismo. Entendo a visão eurocêntrica, compreende-se esta visão de mundo por meio do conceito definido por Tavares e Baptista (2016, p. 47), que afirmam o

[...] conceito de eurocentrismo, tanto como um processo histórico como uma forma de pensar e de construir a realidade social por intermédio de sistemas simbólicos coloniais que transformaram, de uma forma violenta, o imaginário e a memória dos povos colonizados.

Diante da imposição da cultura do colonizador, percebe-se que esta se deu fortemente pela imposição da língua portuguesa ou do latim, onde os índios eram proibidos de falar a língua materna, tendo que se adequar a língua, costumes e

religião imposta pelos jesuítas durante a catequização.

Os índios do Brasil ficaram aproximadamente 300 anos sob o domínio da Coroa Portuguesa, que estabelecia leis cruéis, com um constante incentivo à escravidão, como afirma Gomes (2012, p. 81):

[...] cabe notar a persistência de leis extremamente cruéis para os índios. A escravidão foi um fato quase que permanente. Até o Diretório de Pombal, apenas entre 1605, 1611, 1680 e 1684 é que a legislação se declarou contra qualquer forma e justificativa de escravidão.

Gomes (2012, p. 85), afirma que com o Diretório de Pombal, os jesuítas foram expulsos definitivamente do território brasileiro, em 1759, ao saírem das aldeias, muitas se transformaram em vilas e lugares, proporcionando um processo de miscigenação física e cultural. Essa medida favoreceu os interesses do estado em acabar com os aldeamentos e contribuiu para que os latifundiários ocupassem as terras que eram aldeias.

O ensino em língua materna e a realidade da etnia Karipuna

Com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1972, esta instituição cria um programa

de ensino que readequava a educação escolar indígena, cujo ensino seria ministrado em língua materna e pelos próprios índios. Para executar o programa implantou-se programas de formação de professores índios. Essa medida tinha por objetivo traduzir os valores da sociedade nacional nas línguas indígenas, pois a compreendiam que dessa forma seria mais rápido adequar os índios à sociedade brasileira.

Este programa não foi tão eficiente com o objetivo proposto, ao contrário, fomentou nas lideranças indígenas a reivindicação por implantação de escolas próprias, ensino diferenciado, autonomia e, sobretudo, a garantia de condições físicas, pedagógicas e humanas.

Com o fortalecimento do movimento indígena, seus direitos tiveram avanços significativos, tanto do ponto de vista pedagógico quanto das legislações, sendo a educação escolar indígena considerada nos textos legais, garantindo recursos para assegurar qualidade do ensino, aprendizagem e formação de docentes e também garante a valorização da língua materna, cultura, modo de vida, direito a uma educação comunitária e intercultural.

No Estado do Amapá, processo de escolarização dos indígenas do Rio Curipi iniciou em 1937, onde

segundo Brazão *et al.* (2008), afirmam que:

A primeira instituição de educação formal instalada na comunidade Karipuna foi a Escola Mista da Vila do Espírito Santo, em 01/02/1934. Quando da visita do Major Thomas Reis, constituída por 57 alunos matriculados. Esta unidade escolar funcionou até 1937.

A prática educativa seria retomada em 1945, com a abertura da escola pelo SPI, na mesma comunidade. O programa curricular seguia determinações do Ex-Território Federal do Amapá- Através da SEED- Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amapá, que incluía oração cristã, hinos patrióticos, festas cívicas nacionais, além de costura para meninas, hortas e outros serviços manuais. (Brazão *et al.* 2008, p. 29)

Nesse período de implantação de escolas nas aldeias e de um ensino voltado para a política nacional, a etnia Karipuna, do Oiapoque, Estado do Amapá, vivenciou inicialmente a escolarização realizada pelas missões religiosas, havendo vários relatos de maus-tratos quando utilizavam a língua materna em sala de aula ou qualquer comportamento referente à cultura indígena.

Quanto aos aspectos legais destacamos a Constituição de 1988 (BRASIL, 2020), como marco histórico

para os direitos dos índios, que tiveram assegurado o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Para Silva e Costa (2018, p. 109),

[...] a Constituição rompeu, portanto, com a tradição secular de integrá-los à sociedade brasileira, quando reconheceu aos índios o direito de manter as próprias culturas, quando passou a reconhecer o direito dos indígenas de continuarem a ser índios.

A Constituição de 1988 foi fundamental para garantir a liberdade dos índios de permanecerem com sua cultura, de manter e expressar sua língua materna e, também deu abertura para o delineamento e alicerce para traçar diretrizes educacionais para as escolas indígenas.

Os eixos norteadores da educação escolar indígena constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996). Por meio da educação escolar indígena tem ocorrido um processo educacional que contribui para o resgate e memória dos saberes e fazeres culturais que antes eram tolhidos de expressar.

A partir da Lei 9.394/96, a etnia Karipuna passou a trabalhar o ensino bilíngue, na educação infantil e ensino fundamental, onde todo processo alfabetizador ocorria em língua materna (Kheuol) e

em Língua Portuguesa. Com a aprovação do Sistema de Educação Modular Indígena, implantado em 2009, tornaram-se oficiais as disciplinas Cultura Indígena e Língua Materna na matriz curricular do ensino fundamental e médio, sendo essas disciplinas ministradas por professores índios.

O estudo da língua materna anterior a Lei 9.394/96 era trabalhada de forma transversal, a partir da criação dessas disciplinas, passaram a ser trabalhados com conteúdo e metodologia específica buscando a preservação/valorização da cultura e da língua específica de cada etnia. Na etnia Karipuna, a língua estudada é o Kheuol ou “patois” (nome chamado cotidianamente pelos índios para denominar a língua materna). Buscando valorizar os fazeres e saberes das comunidades indígenas no contexto educacional, a comunidade tem participado dos fazeres e saberes escolares por meio de palestras, oficinas e outras metodologias que reconheçam a história dos índios, da etnia e todas as ciências por eles vivenciadas, suas ações e pensamentos no/com o mundo, como nos diz Freire (1997, p. 67, grifos do autor):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação, não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha”

de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência intencionada, ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

A partir da concepção de Freire, tem-se vivenciado fazeres, metodologias, experiências, saberes que possam construir uma educação escolar indígena a partir dos pilares dessa educação e principalmente capaz de romper com os padrões coloniais de educação.

Devido os séculos de convivência com: caboclos amazônidas, franceses, garimpeiros e as privações de falarem sua língua materna, houve muitas perdas de falantes da língua, especialmente entre os mais jovens.

Para efetivar e estimular o uso cotidiano da língua Kheul entre os moradores, especialmente os mais jovens, os mais antigos tiveram um papel fundamental em repassar não somente os conhecimentos linguísticos, mas também toda memória dos conhecimentos tradicionais. Sendo a memória fundamental para a desconstrução e ruptura dos saberes eurocêntricos e reconstrução dos conhecimentos tradicionais, como afirma Laraia (2003, p. 45):

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda comunidade.

O resgate coletivo da cultura e da língua materna possibilitou desvelar inúmeros saberes construídos coletivamente que estavam sendo esquecidos. Considerando o não desenvolvimento de uma língua escrita, a tradição das comunidades indígenas de modo geral a transmissão de conhecimento se dá de geração em geração por meio da oralidade.

Para tanto, o resgate da memória dos idosos foi fundamental para a construção dos conhecimentos tradicionais para os mais jovens. Nesse contexto, entende-se por memória a definição defendida por Bergson (2006, p. 47-48), que diz,

[...] o passado se conserva por si mesmo automaticamente. Inteiro, sem dúvida, ele nos segue a todo instante: o que sentimos, pensamos, quisemos, desde nossa infância está aí, debruçado sobre o presente que

ele irá se juntar, forçando a porta da consciência que gostaria de deixá-lo de fora.

Esta concepção possibilita compreender o esforço de recuperação de algo que foi ou estava sendo esquecido, mas é possível rememorar, ressignificando com o contexto atual.

Pode-se considerar que o resgate das práticas indígenas e da língua materna é a possibilidade de ruptura dos saberes de uma cultura colonial rumo à autonomia e liberdade de saberes diferentes daqueles introjetados pelos europeus.

Ao perguntarmos sobre trabalho com língua materna o professor Yanomame (2015) esclarece:

A disciplina língua indígena, ela é uma disciplina que veio pra complementar o que a gente já sabe, que é falar a língua. No entanto, existe cada língua, existe a parte da gramática, né?! A parte da gramática que os alunos ainda não conhecem, apesar de ser falante. Em algumas comunidades, a gente tem a facilidade de trabalhar a língua e outras não. Em algumas comunidades, por exemplo o Espírito Santo que fala mais patoá, a gente tem uma facilidade para trabalhar a oralidade, no entanto nós temos dificuldades de trabalhar a escrita, porque é uma

parte desconhecida ainda de muitos alunos. São falantes, mas não sabem dominar a parte da gramática. Então, o que a gente procura fazer, passar o que eles já têm de teoria, pra prática, que é escrever texto, os tipos de texto, são os mitos, as lendas, os contos, as músicas, registros de atividades do dia a dia, assembleias, as reuniões comunitárias, então tudo isso a gente aproveita pra sala de aula. Agora a disciplina em si que eu trabalho, eu trabalho exclusivamente com os Karipuna. Apesar de ser uma língua falada pelos Karipuna, pelos Galibi Marworno e os Palikur... os Palikur têm essa língua como uma língua de contato pra poder conversa com os Karipunas e os Palikur e Palikur com os Galibi Marworno. A gente trabalha só com Karipuna. Tem professores também que é de patoá, que trabalha com os Galibi Marworno. O por que isso? Porque existe uma diferença na pronúncia, a escrita é a mesma. Mas há uma variação na pronúncia de algumas palavras. Por exemplo, pra gente aqui, Karipuna, a palavra “konsá” é assim, em português e ela é escrita k-õ-s-a. Mas para os Galibi Marworno eles falam korã, como se fosse um R, dois Rs, ou H, korã. Mas é simplesmente uma variação de fala e não de lê.¹

1 Entrevista concedida pelo professor Yanomame à pesquisadora, em 15 de maio de 2015, em Aldeia Manga.

O professor Yanomame (2015), também relata a necessidade de as escolas indígenas terem professores indígenas, pois compreendem a cultura e principalmente a língua:

Porque aí a escola vai ter que ser bilíngue, intercultural e diferenciada. Comunitária... toda a escola tem que ser comunitária, na cidade, aldeia, todo lugar tem que ser comunitária. Senão não tem lógica uma escola que dentro de uma comunidade e a comunidade não participa. Então pra esses três pontos primeira coisa pra ela ser diferenciada o professor tem que ser indígena. Então ele sendo indígena é mais fácil compreender a necessidade do aluno. Algumas décadas um aluno perguntou para uma professora, em patoá, em uma determinada aldeia, fez uma pergunta em patoá e a professora não soube responder e mandou o aluno ir embora da sala porque os outros riram do que ele falou. Mas não é que ele falou uma coisa pra ofender a professora, é porque ela não entendia a língua e ele simplesmente perguntou qual a diferença do galo pra galinha, se era só o nome ou era porque a galinha botava ovo e o galo não. Uma pergunta simples, ali... mas ela entendeu que ele tava chamando ela de galinha. Então a linguagem do aluno, nada melhor pra entender o aluno indígena do que o professor

índigena. Mas pra isso também os professores têm que tá preparados, capacitados pra enfrentar um desafio desse, porque não adianta ser índigenas que não sabe trabalhar.²

Quanto ao trabalho desenvolvido pelos docentes das séries iniciais, contou com o apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que juntos construíram proposta curricular, materiais didáticos, produção de gramática, padronização da escrita e traçaram metodologias apropriadas para comunidades indígenas. Tassinari (1997, p. 15) relata:

Nosso objetivo era uma escola que partisse da realidade do povo, estimulasse sua cultura e reforçasse sua identidade étnica, ao mesmo tempo que preparasse o povo com todo o instrumental necessário para sua defesa no contato com a sociedade nacional.

Desde 1980 que o CIMI vem implementando projeto de educação escolar diferenciada junto as etnias do Oiapoque, tendo uma importante contribuição na década de 1990, que por meio de parceria com a Secretaria de Educação do Amapá - SEED e Instituto de Educação do Amapá – IETA, iniciaram a formação de professores indígenas, que tinha como objetivo o

² Entrevista concedida pelo professor Yanomame à pesquisadora, em 15 de maio de 2015, em Aldeia Manga.

fortalecimento da língua e da cultura nas aldeias. Esses docentes tiveram formação para atuar na educação infantil e ensino fundamental I. Foram selecionados indígenas de várias etnias do Oiapoque, dos quais 14 (catorze) professores conseguiram concluir o curso.

Os professores indígenas das séries iniciais, da etnia Karipuna em sua práxis docente constroem o processo alfabetizador por meio do bilinguismo, contemplando a língua materna e a língua Portuguesa. Na figura 1, mostramos um exemplo de sala de aula em uma escola indígena.

Figura 1 - Sala de Aula.



Fonte: Autora, 2015.

Sobre o ensino bilíngue Melià (1979, p. 72), esclarece:

[...] São muitos e numerosos os preconceitos ideológicos para negar aos índios o que se concebe como óbvio a qualquer sociedade: o direito a ser alfabetizado na própria língua. “Beltrán” afirma que, não obstante o aparente desperdício de energias, tempo e dinheiro que entram na alfabetização numa língua materna – que carece literatura própria – não há método mais adequado para alcançar resultados duráveis...

Diante do esclarecimento de Melià percebe-se que há muito preconceito do povo brasileiro em admitir que há uma pluralidade linguística e cultural no Brasil, que precisa ser reconhecida, respeitada e validada como construção do povo e da cultura. Ainda sobre este aspecto Melià (1979, p. 72), relata:

[...]. Um relatório da UNESCO sobre o uso da língua vernácula na educação, cita fatores psicológicos, sociológicos e educacionais que constituem o uso da língua materna para instrução de uma criança: Psicologicamente, é o sistema de sinais significativos, que na sua mente funciona automaticamente na expressão e no entendimento; sociologicamente, é um meio de identificação entre os membros da comunidade a que pertence; e educacionalmente, ela aprende mais

rapidamente através dela do que através de um meio linguístico que não lhe seja familiar.

Diante dos vários relatos e pesquisas verifica-se que é urgente o fortalecimento do processo alfabetizador e de preservação das línguas indígenas e dos conhecimentos tradicionais intrínsecos às línguas indígenas, a cultura e ao modo de vida. É imprescindível e urgente o conhecimento da diversidade de saberes e fazeres existentes no Brasil.

Conclusão

Ao revisitar a história dos índios do Brasil, percebe-se que, por quase 500 anos, houve e ainda há um processo de negação dessas comunidades e dos saberes por elas construídos durante toda sua história de vida em comunidade, em nome da supremacia do conhecimento europeu.

Somente a partir de muitas intervenções mundiais, organização brasileira e local, tem sido possível a implementação de um processo educativo que fortaleça a língua, a cultura, a organização, a espiritualidade, as

ciências, as técnicas, as cosmologias e tantos outros saberes construídos pelos índios; ou seja, o índio pode ser ele mesmo em sua diversidade e singularidade.

Diante de uma lógica eurocêntrica, colonizadora e preconceituosa, é urgente que se reconheçam e valorizem os diversos povos e conhecimentos existentes no planeta. Onde não há uma “verdade” e sim “verdades” e diversas lógicas e concepções de mundo e de ser humano, constituindo uma diversidade e pluralidade que formam a unidade planetária.

Referências

BERGSON, Henri. **Memória e vida**. Tradução de Claudia Berlinder. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. 55. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional de 20 de dezembro de 1996 e alterações (2016). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRAZÃO, Edimilson *et al.* **A educação indígena da língua materna da etnia Karipuna do Município de Oiapoque-AP.** 2008. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação) – Coordenação do Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro.** São Paulo: Editora Contexto, 2012.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo, Companhia das Letras, 2019, p. 22.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização.** São Paulo: Edições Loyola, 1979.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Da Civilização à Tradição: os projetos de Escola entre Os Índios do Uaçá. *In: ENCONTRO ANUAL*

DA ANPOCS, 21., 1997, Caxambú. **Anais** [...].
Caxambú: Hotel Glória, 1997.

TAVARES, Antonio Manuel; BAPTISTA, Ana Maria Haddad. Linguagem: colonialidade e descolonização. *In*: SILVA, Maurício Pedro da; BAPTISTA, Ana Maria Haddad (org.). **Educação e cultura literária**. São Paulo: BT Acadêmica, 2016. p. 31-62.



CAPÍTULO 9

**ALGUNS ELEMENTOS
SOCIOCULTURAIS
WAJÃPI**

ALGUNS ELEMENTOS SOCIOCULTURAIS WAJĀPI

José Roberto Linhares de Mattos

Romaro Antonio Silva

Seki Wajãpi

Introdução

Nos últimos anos, os povos indígenas brasileiros têm desenvolvido ações de lutas em defesa das suas culturas, territórios e garantias de direitos essenciais. Por meio da educação escolar indígena, eles buscam

transcender à colonização a que foram submetidos há tempos, e que ainda mantém seus resquícios. Ninguém melhor do que os indígenas para conhecer toda a opressão que vêm sofrendo desde a chegada dos não indígenas em suas terras. De acordo com Paulo Freire (1987):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 1987, p. 17)

Nessa direção, a etnomatemática, serve como um instrumento metodológico, aliado à luta pela valorização da cultura, preservação do ambiente e difusão dos saberes e fazeres tradicionais dos povos. Dessa forma, trazemos aqui um trabalho de pesquisa sobre alguns elementos socioculturais de uma etnia indígena do Amapá, denominada Wajãpi.

O povo Wajãpi possui cerca de 1.200 integrantes, segundo (APINA; AWATAC; IEPÉ, 2017), e habitam um território na floresta amazônica, no alto rio Oiapoque, no estado do Amapá, mas também são

encontrados no território da Guiana Francesa. No Brasil, em 2019, eles eram cerca de 1.400 indígenas distribuídos em 93 aldeias em uma Terra Indígena Wajãpi (TIW) demarcada, homologada no Diário Oficial da União – DOU - de 24/05/1996 (BRASIL, 1996), com aproximadamente 607.000 ha.

A TIW ocupa uma região de floresta tropical, entre os rios Oiapoque, Jari e Amapari, nos municípios de Laranjal do Jari e Pedra Branca do Amapari (figura 1). Eles falam o idioma indígena Wajãpi, da família linguística Tupi-Guarani e é o único povo indígena do estado do Amapá pertencente ao tronco linguístico Tupi.

Figura 1 – Aldeia Aramirã do povo Wajãpi.



Fonte: Google maps (2020).

Os Wajãpi conservam bastante a sua cultura, com sua forma de viver, suas crenças, suas concepções do mundo espiritual, seus mitos, seus ritos, sua organização política e social. Vários aspectos etnomatemáticos estão presentes no seu modo de vida e são evidenciados em seus artesanatos e nas construções de suas moradias.

Nos reportaremos aqui a uma pesquisa realizada nas aldeias Aramirã I e II, dos Wajãpi, no final da BR 210 (Perimetral Norte), em Pedra Branca do Amapari, no Amapá. Os dados foram produzidos por meio de gravações de áudio e vídeo em entrevistas e conversas autorizadas pelos entrevistados. Os sujeitos da pesquisa são um cacique, um pajé, um professor indígena e alunos de um Curso de Formação de Professores Indígenas Wajãpi.

Aspectos político e social Wajãpi

Na etnia Wajãpi a autoridade de Cacique é, em geral, hereditária, ou seja, é o Cacique que indica um filho ou uma filha para ser o(a) próximo(a) Cacique da aldeia. Se o indicado não quer ser Cacique o pai indica

outro. Geralmente, o cacique indica aquele ou aquela que ele entende que será uma boa liderança indígena, que sempre fala nas reuniões e defende as causas do seu povo. Porém, em aldeias populosas o sucessor de um cacique pode ser qualquer indígena da comunidade. De acordo com o filho de um cacique Wajãpi:

Nós temos três filhos do meu pai, né, se uma pessoa enfrenta muito reunião, se a pessoa é capaz de enfrentar reunião, fala durante reunião, esta pessoa o cacique vai escolher, não aquele pessoa que não saiba se comunicar com o branco, não saiba enfrentar um político, esta pessoa não será a liderança. Então o cacique está observando qual o filho dele que está enfrentando eventos, durante reuniões, essa pessoa que vai ser escolhido para ser o cacique. Agora, tem populoso, né. Aí sim tem que escolher qualquer pessoa, né. Agora, quem tem menos populoso, o próprio pai que pode escolher. (INDÍGENA WAJÃPI).

Isso acontece, também, com os professores indígenas Wajãpi que, em geral, são escolhidos pelo cacique de suas aldeias. Quando um cacique percebe que um indígena é dedicado e atencioso com as crianças, que tem paciência com as mesmas, ele indica aquela pessoa para ser professor da aldeia. Segundo os Wajãpi, os indígenas

que faziam o curso de Formação de Professores Wajãpi foram escolhidos pelos caciques das aldeias.

Os Wajãpi são divididos em grupos políticos maiores do que aqueles formados pelas aldeias. Segundo Gallois (2011):

A Terra Indígena Wajãpi é dividida em vários grupos políticos chamados “wanã”. Esses grupos são maiores do que os grupos familiares que formam as aldeias. Uma pessoa de um “wanã” só pode morar na região de outro “wanã” se casar com uma mulher desse grupo. (GALLOIS, 2011, p. 18, grifos do autor).

A união matrimonial entre os Wajãpi é a poligamia. Um Wajãpi pode se casar e separar. Antigamente os casais Wajãpi não se separavam e segundo um indígena Wajãpi “quando isso acontecia, homem ficava triste, chorando muito, pensando até em se matar, se enforcar”. Hoje em dia um Wajãpi se separa quantas vezes quiser. Há o caso de um Wajãpi que se casou sete vezes, se separou cinco e está atualmente casado com duas mulheres. Ele disse que, no caso dele, as mulheres brigavam. Mas, para alguns Wajãpi ainda é muito difícil a separação.

Normalmente, um homem Wajãpi só fica casado com até três esposas. Segundo um Wajãpi, “quatro

esposa é muito complicado”. E a cacique esposa dele completou: “quatro, muito homem trabalha, tem que fazer roça grande, tem que fazer casa igual tamanho aqui, aí não dá conta”. Já os caciques homens têm até cinco esposas. Todas as esposas e filhos moram na mesma casa e ajudam igualmente na roça, dividindo as tarefas. Quase que obrigatoriamente, as esposas são irmãs. Uma esposa chama uma irmã, que não tenha marido, para casar com o seu esposo e ir morar na casa para dividir tarefas com ela na roça ou cuidar dos filhos enquanto ela está na roça.

Um Wajãpi só casa com outro indígena, podendo ser de outra etnia, mas nunca com não indígena. Se um homem Wajãpi é casado com mais de uma mulher, ele geralmente leva apenas uma para pescar, tirar fruta ou outra atividade na mata. As outras ficam cuidando da casa e dos filhos, mas, às vezes, ele leva todas as mulheres. Geralmente, eles se casam com alguém de outra aldeia e o homem vai para a aldeia da esposa. Em Gallois (2011) encontramos o seguinte relato de um Wajãpi: “*Entre nós, quando um homem casa, ele precisa morar junto com o sogro dele por algum tempo. Depois, ele pode levar sua esposa e seus filhos para morar na região do seu pai, se toda a família e os sogros concordarem*” (GALLOIS, 2011, p. 18, grifos

do autor). Eles se casam com primos, porque não são considerados parentes, mas não podem se casar com parentes como tio, tia, sogro, sogra etc.

Alguns Wajãpi do Amapá se casam com mulheres Wajãpi da Guiana Francesa e trazem as esposas para a aldeia no Brasil. Há casos de Wajãpi que são casados com Karipuna do Oiapoque ou da Guiana Francesa. Neste caso, ambos têm que falar o português, pois os Karipuna falam o idioma patois que não é do tronco linguístico Tupi. Esta é uma das vantagens do bilinguismo na educação escolar indígena, em que o indígena consegue se comunicar não só com não indígenas, mas, também, com indígenas de outro tronco linguístico ou de famílias linguísticas isoladas.

Geralmente, uma menina Wajãpi quando nasce é prometida para um menino Wajãpi que já está com cerca de cinco anos. Quando a menina chega a idade de doze anos, e após a segunda menstruação, ela já pode casar. O rapaz já estará com 17 anos. O Wajãpi homem não deve se casar com menos de 17 anos, pois ele precisa trabalhar, fazer roça, ter responsabilidade. Uma menina Wajãpi pode não ser prometida quando nasce, pois, o pai pode considerar que não tem nenhum menino que ele queira que seja o seu genro. Neste caso,

a mulher Wajãpi, depois que cresce, pode escolher o seu esposo.

De acordo com o depoimento de uma cacique Wajãpi e seu esposo, um casal Wajãpi briga de um bater no outro, arrancar cabelo, morder e chutar. Quando há uma briga entre o casal, o cacique conversa com eles para pacificar, pois faz parte da função do cacique resolver os problemas da aldeia. Se o homem bate na mulher, o pai dela conversa com o genro e diz que ele não pode fazer aquilo. Se o homem Wajãpi for de outra aldeia, ele pode ser expulso e não poder voltar mais para a aldeia da mulher. Se o homem bater na mulher com gravidade, o pai pega a filha de volta e nunca mais eles ficam juntos. Segundo os Wajãpi, as brigas entre casais devem-se muito ao *kasiri*. Quando há uma festa, eles bebem muito *kasiri* e acabam acontecendo as brigas.

Kasiri é uma bebida fermentada produzida pelas mulheres, a partir, em geral, da mandioca, do milho, da pupunha e do cará. O teor alcóolico da bebida depende do tempo de fermentação, que pode variar de fraco (que até as crianças podem tomar e é de consumo diário), até bem forte, que pode levar vários dias para fermentar. Segundo os próprios Wajãpi, qualquer coisa é motivo para fazer uma festa, cantar, dançar e tomar

kasiri. Eles só dançam se beberem *kasiri*. Quando há algum evento na cidade, fora da terra indígena, se não houver *kasiri* eles não dançam. Beber *kasiri* é bom, pois eles bebem para ficar alegres, pois, na cultura Wajãpi, alegria é sinal de saúde.

A ligação com o mundo espiritual

A 107^a seção plenária de 13 de setembro de 2007 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, que em seu art. 12, diz que:

Os povos indígenas têm o direito de manifestar, praticar, desenvolver e ensinar suas tradições, costumes e cerimônias espirituais e religiosas; de manter e proteger seus lugares religiosos e culturais e de ter acesso a estes com privacidade; o direito ao uso e controle de seus objetos de culto e a repatriação dos seus restos humanos (UN, 2007, p. 6)¹.

Portanto, todos os povos indígenas têm suas crenças, seus ritos e mitos que são respeitados por

¹ Tradução livre nossa.

todos os indígenas e, portanto, devem ser respeitados, também, pelos não indígenas, se estes quiserem que os seus também sejam respeitados pelos indígenas.

Para os Wajãpi existem os espíritos do bem e os espíritos do mal, que habitam a floresta e podem ser almas das pessoas que morrem. O *jurupari* é um espírito que é considerado do mal e é a alma de pessoas que morrem e podem causar doenças às outras pessoas. *Ajãga* também é um espírito da floresta que pode ser do mal ou do bem. Os Wajãpi, assim como outros povos indígenas do Oiapoque, têm muito medo dos espíritos do mal. Basta você dizer, por exemplo, que viu o *jurupari* em algum lugar para que eles saiam dali e não voltem.

Quando um Wajãpi morria era enterrado embaixo da casa, a qual era abandonada. Nunca mais alguém morava nem próximo da casa. Antigamente, toda a aldeia mudava de lugar quando morria um Wajãpi adulto, pois a sombra sem vida, o *jurupari*, ficava ali e passava doença para as pessoas. Isso era muito ruim para o governo que tinha que mudar a escola e o posto de saúde de lugar, sempre que morria alguém.

Atualmente, os Wajãpi já estão reservando um lugar próprio, uma espécie de cemitério, no meio da

floresta, bem afastado das aldeias, para enterrar os seus mortos. Nenhum Wajãpi deve morar próximo deste local, pois ali está o *jurupari* que aparece à noite, e passa doenças para as pessoas que estão próximas, em especial, para as crianças.

Eles evitam tudo que possa representar, atrair ou personificar o espírito *jurupari*. Em Mattos (2018) temos alguns relatos sobre a crença deles envolvendo este espírito, que mostram alguns problemas que podem ser causados pela falta de cuidado no relacionamento com eles, tanto pelos não indígenas que frequentam às aldeias, como por órgãos oficiais, como a Secretaria de Estado da Educação.

Segundo os Wajãpi, eles têm uma concepção de céu diferente dos não indígenas. Em Szmrecsányi e Kahn (2012, p. 12), temos a seguinte fala de um indígena Wajãpi: “Para nós não existe só um céu, tem várias camadas de céu. A primeira camada é a aldeia dos urubus. Acreditamos que nosso criador *janejarã* mora no céu mais alto. Em todas as camadas tem almas e espíritos das pessoas”. É interessante notar que esse conceito de céu parece convergir para uma teoria espírita não indígena.

Um pajé tem uma atribuição espiritual importante em uma etnia indígena. Ele é capaz de conversar

com os espíritos quando sonha e, portanto, consegue interpretar os sonhos que os membros da comunidade não conseguem entender. “Pelo sonho, as pessoas podem saber qual o melhor caminho a seguir, qual a caça a abater ou qual remédio tomar quando se está doente. Há sonhos, no entanto, que são difíceis de entender, por isso o pajé é uma figura importante na comunidade”. (MUNDURUKU, 2013, p. 8).

Cada etnia tem sua crença espiritual própria sobre o surgimento de um pajé. Para alguns povos indígenas, qualquer membro da etnia pode ser convocado e consagrado pelos espíritos a se tornar um pajé, em função de uma enfermidade ou algo grave e sério pelo qual passe na vida, como é o caso dos Paiter de Rondônia e Mato Grosso. Nesse caso, o pajé recebe o dom até que os espíritos lhe retirem, o que pode acontecer naturalmente ou por motivo de infringir alguma norma espiritual.

Já para outras etnias, é um dom que a criança traz com ela quando nasce. É o caso da etnia Wajãpi. Na cultura Wajãpi, o pajé já tem o dom quando está sendo gerado na barriga da mãe, mas quando nasce não significa que será necessariamente um pajé. É preciso muita disciplina, dedicação e abdição das coisas da vida normal de um

jovem da aldeia. Pode ser que o futuro pajé não aceite seguir esta vida diferenciada da vida comum de um membro da etnia, mesmo sabendo da grande importância das atribuições de um pajé para a sua comunidade.

Para os Wajãpi, as doenças são espíritos que habitam as pessoas. Quando o pajé é solicitado a tratar uma pessoa para curá-la de uma doença, ele consulta os espíritos. O diagnóstico pode ser rápido, mas o tratamento pode durar várias semanas. As doenças são materializadas em algum objeto, que pode ser uma agulha ou um pedaço de madeira, por exemplo. A cura se dá quando ele consegue retirar aquele espírito, materializado no objeto, do corpo da pessoa.

Conversamos com o único pajé da etnia Wajãpi, que vive na aldeia Aramirã II, por intermédio de um professor indígena que atuou como intérprete. Para aceitar nos receber para conversar, ele teve que consultar os espíritos. Só após três dias foi que ele nos recebeu. Ele demonstrou sua preocupação e angústia pelo fato de já estar com uma idade razoavelmente avançada e não estar conseguindo um sucessor. Segundo ele, como é o pajé que dá os ensinamentos ao seu sucessor, se o pajé vier a falecer sem que tenha passado seus ensinamentos a um sucessor, a etnia Wajãpi jamais terá um outro pajé.

Presenciamos o pajé Wajãpi diagnosticar uma professora não indígena, que lhe pediu que dissesse o motivo do seu problema. Ele perguntou o que ela sentia. Ela informou que tinha dores de cabeça, sentia uma tristeza muito grande e que as vezes chorava sem motivo aparente. O pajé, após fazer-lhe algumas perguntas sobre sua vida pessoal, olhou fixamente para ela e ascendeu o *makure* (tabaco no idioma Wajãpi). Então ele puxava a fumaça, colocava o *makure* preso nos dedos do pé, esfregava as mãos como se estivesse energizando-as, colocava uma das mãos aberta na cabeça dela e com a outra mão fechada em forma de um canudo, dava baforadas de fumaça na sua cabeça, repetindo por várias vezes o processo.

Isso era acompanhado por uma espécie de transe e consulta aos espíritos, realizada pelo pajé. Ao término ele disse que ela tinha uma agulha dentro da cabeça e que essa agulha precisava ser retirada, mas para isso precisava de um tratamento mais longo com algumas seções. Essa agulha a que o pajé se referia, materializava a doença dela.

Em algumas etnias indígenas, o pajé é visto como um grande feiticeiro. Um líder espiritual que está além do bem e do mal. Capaz não só de curar,

mas podendo, também, prejudicar as pessoas, com seus poderes sobrenaturais, por meio dos espíritos que evoca. Há relatos do caso de um pajé de uma etnia do Oiapoque que desaparecia misteriosamente em um ritual de dança em uma festa na aldeia e reaparecia no rio, distante do local do desaparecimento. Não há como comprovarmos se isso acontecia, mas não nos cabe julgar a veracidade de mitos de uma etnia. Mitos são crenças dentro de uma cultura e, portanto, verdades que devem ser respeitadas.

Conhecimentos etnomatemáticos

Todos os povos, em especial os indígenas, possuem conhecimentos que são gerados e difundidos por eles. Esses conhecimentos compõem um conjunto de saberes e fazeres que fazem parte das suas existências. “Sabemos que na cultura indígena tudo existe por um motivo e muitas dessas explicações vêm dos mitos e ritos por eles empregados cotidianamente” (MATTOS; MATTOS, 2018, p. 206). As maneiras de pensar, inferir, estimar, medir, agir etc., constituem as ticas de matema presentes nas suas culturas.

Na construção de moradias ou de espaços de convivência, por exemplo, cada etnia indígena possui uma sabedoria própria, tradicional, e que faz parte de um conhecimento etnomatemático. Os Paiter Suruí de Rondônia e Mato Grosso sempre construíram suas malocas com uma arquitetura específica de conforto e segurança, conforme pode ser visto em Mattos e Ferreira Neto (2019).

Da mesma forma, em Freitas Filho, Mattos e Ramos (2018) temos construções indígenas de alguns povos da mesorregião Sudeste do estado do Pará. Nas construções dos seus tapiris, que são espaços destinados, em geral, à convivência coletiva dos membros da aldeia, vemos a utilização de um conhecimento etnomatemático sobre construções de polígonos “regulares” como base dessas edificações, que não são conhecimentos escolarizados.

No caso dos Wajãpi, eles também têm uma arquitetura que faz parte de seu conhecimento tradicional, conforme podemos ver na figura 2. Note que a casa Wajãpi apresenta uma estrutura com colunas triangularizadas. Esses troncos de árvores inclinados que compõem as colunas são chamados pelos Wajãpi de “caminho do rato”. Eles servem para dar sustentação

à casa, já que tornam a estrutura rígida. É um conceito relacionado à congruência de triângulos da matemática acadêmica, usado pelos Wajãpi desde antes do contato.

Figura 2 – Casa Wajãpi.



Fonte: Autores.

Em Mattos e Ferreira Neto (2016), vemos que o povo Paiter Suruí de Rondônia, também, sempre utilizou uma estrutura triangular para as suas malocas originais.

Trata-se de um conhecimento tradicional que não está relacionado com o aprendizado da matemática acadêmica. É um conhecimento etnomatemático gerado e difundido por esses povos, que está relacionado com a necessidade de sobrevivência, não permitindo que suas casas entortem e caiam com a ação do tempo e do vento.

Já os artefatos, além de elementos de identidade do povo, servem, também, de utensílios utilizados nas atividades do dia a dia da aldeia ou em festas. Tão importante quanto os artefatos, são os mentefatos, que são produções mentais nas quais estão embutidos os sentimentos, a maneira como eles entendem o mundo, a sua cosmovisão. Antes de produzir um artefato, eles pensam e visualizam o objeto, com toda sua beleza, e transformam um mentefato em um artefato.

Os Wajãpi possuem muitos artefatos que, além de identitários, alguns são de uso religioso e outros de uso doméstico. O *panaku* é um artesanato usado no dia a dia pelos Wajãpi. Trata-se de um cesto de carga feito de folhas de palmeiras, como açaí ou bacabeira, que é carregado nas costas, como uma mochila, e suporta até 70 kg de alimentos, como farinha, peixes, frutas etc. (figura 3). Quando eles vão pescar ou caçar, eles levam um *panaku* ou confeccionam um na mata.

Figura 3 – Cesto *Panaku* feito da folha do açai que se carrega nas costas.



Fonte: Autores.

Esses conhecimentos tradicionais fazem parte de uma etnomatemática específica de cada povo, de cada cultura. São manifestações culturais de um conjunto de maneiras próprias de pensar, explicar,

inferir, contar, estimar, medir, reconhecer e utilizar procedimentos necessários à sua existência. Isso faz parte do programa de pesquisa que D'Ambrosio (2011) chama de Programa Etnomatemática. Os saberes/fazeres são respostas às necessidades de sobrevivência e transcendência de um povo, por meio de instrumentos materiais e intelectuais. De acordo com o autor:

Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo **ticas**] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer [que chamo **materna**] como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo **etnos**]. (D'AMBROSIO, 2011, p. 60 grifos do autor).

Dessa forma, as ticas de matema de um povo indígena fazem parte da sua história e respondem a necessidades e estímulos de sobrevivência e transcendência. Em Mattos e Ferreira Neto (2019), temos vários exemplos de artefatos e mentefatos da cultura Paiter, que fazem parte da história daquele povo e representam conhecimentos etnomatemáticos.

A valorização da cultura e o reconhecimento da importância dos saberes tradicionais e etnomatemáticos dos povos indígenas, pela cultura não indígena, é uma forma de combater o pensamento hegemônico ocidental. Entretanto, sem abandoná-lo, pois, de acordo com Santos (2007), “na ecologia de saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente a sua utilização contra-hegemônica” (SANTOS, 2007, p. 87). Portanto, não significa a exclusão dos conhecimentos acadêmico-científicos, e sim reconhecer e considerar todos os outros tipos de conhecimentos como igualmente válidos. Esse é um dos pilares do Programa Etnomatemática e converge para a ecologia de saberes.

Considerações finais

Diante do Exposto, e considerando a trajetória de luta e resistência dos povos indígenas do Brasil, observamos, especificamente, que o povo indígena Wajãpi possui modos de vida, cultura e características sociais que o difere de outros povos. Nesse sentido,

reafirmamos a importância da educação escolar indígena, na qual os conceitos etnomatemáticos se entrelaçam num elo entre o conhecimento escolarizado e o conhecimento tradicional.

Por outro lado, é necessário entender e tratar a etnomatemática como um programa de pesquisa dinâmico. Os saberes e fazeres dos povos tradicionais e suas ações utilizadas no cotidiano precisam ser vistas como estratégias para a resolução de problemas. Precisamos trazer a etnomatemática ao cenário principal nas ações de ensino, na aprendizagem das crianças e na formação dos professores, a fim de que possamos valorizar e proteger a cultura secular dos povos.

Em relação às abordagens, reiteramos os estudos já apresentados sobre os Wajãpi como “guardiões de tradição”. Nessa perspectiva, reforçamos a necessidade de uma política integracionista, que auxilie na autodeterminação desses indivíduos, a fim de que não sejam observados como “inferiores”, mas como um grupo com modos, culturas e valores que devem ser respeitados pelo poder público e pela sociedade de um modo geral.

Por fim, apontamos que o maior desafio dos povos indígenas no Brasil, e aqui reforçamos a aplicabilidade aos Wajapi, é manter uma mobilização e um

movimento, de formação profissional e pessoal que os garanta ativos na luta por direitos. Isso impedirá retrocessos, especialmente, diante das conquistas que se apresentam na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2020). Que o Estado, compreenda que não se trata de “benevolência”, mas sim de direitos que foram e estão sendo suprimidos desses povos por séculos.

Referências

APINA; AWATAC; IEPÉ. **Plano de gestão socioambiental: terra indígena Wajãpi**. Macapá: Instituto Iepé, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. 55. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Homologa a demarcação administrativa da Terra Indígena Waiãpi, localizada nos Municípios de Laranjal do Jari e Amapari, Estado do Amapá. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 maio 1996. Seção 1, p. 9029, 1996.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Elo** entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREITAS FILHO, Davi Goveia de; MATTOS, José Roberto Linhares de; RAMOS, Josélio Rodrigues. Saberes indígenas presentes nas construções: uma abordagem etnomatemática. **Rev. Educ., Cult. Soc.**, Sinop/MT/Brasil, v. 8, n. 2, p. 536-551, jul./dez. 2018.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Terra Indígena Wajãpi: da demarcação às experiências de gestão territorial**. São Paulo: Iepé, 2011.

MATTOS, José Roberto Linhares de. Matemática e cultura em ação na educação escolar indígena. *In*: MATTOS, J. R. L. e MATTOS, S. M. N. (org.). **Etnomatemática e práticas docentes indígenas**. Jundiá: Paco Editorial, 2018.

MATTOS, José Roberto Linhares de; MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Preservação ambiental e cultural na educação escolar indígena. *In*:

MATTOS, J. R. L. e MATTOS, S. M. N. (org.). **Etnomatemática e práticas docentes indígenas**. Jundiá: Paco Editorial, 2018.

MATTOS, José Roberto Linhares de; FERREIRA NETO, Antonio. **Etnomatemática e educação escolar indígena Paiter Suruí**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

MATTOS, José Roberto Linhares de; FERREIRA NETO, Antonio. O Povo Paiter Suruí e a Etnomatemática. In: BANDEIRA, F. A.; GONÇALVES, P. G. F. (org.). **Etnomatemáticas pelo Brasil**: aspectos teóricos, ticas de matema e práticas escolares. São Paulo: Editora CRV, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Karu Taru**: o pequeno pajé. Porto Alegre: EDELBRA, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos** - CEBRAP. n. 79, São Paulo, nov. 2007. p. 71-94.

SZMRECSÁNYI, Lúcia; KAHN, Marina. (org.). **mosi-koa'y rã kō**: plano de ação Wajãpi. Macapá: Iepé, 2012.

UN. General Assembly. **United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples**. United Nations, 2007.

POSFÁCIO

Povos Indígenas: o devir da miscigenação brasileira

A cada momento que me deparo com textos que narram os saberes e fazeres dos povos indígenas, povos estes originários e ancestrais do “verdadeiro povo brasileiro”, sou tomada pela necessidade de me afirmar enquanto cidadã brasileira que possui diferentes povos em minha constituição. Caminhar nessa vereda, já me leva por caminhos alternativos, insurgentes e, às vezes, contraditórios com o que é instituído em nosso país.

Quero ser brasileira reafirmada por minhas diferentes constituições, forjada pela miscigenação. Diante disso, olho a beleza desses conhecimentos originários como reafirmação de identidades, as quais são extirpadas, subjugadas e subordinadas pelos governantes e políticas públicas incoerentes com nossa situação de miscigenadas e ancestrais dos povos indígenas. Ressalto que somos miscigenadas não só deles, mas com eles.

Os povos indígenas assumem suas características para reafirmar identidades e fortalecer o empoderamento necessário para reivindicar direitos que lhes foram retirados. As narrativas reportadas neste livro, me conduziu a diferentes espaços e tempos. Espaços em que cada etnia aqui trazida se assume como pertencente à natureza, não só por estar em um local demarcado, mas por ser parte desse local. Espaços geopolíticos, que trazem a cosmogonia encravada nas terras, em florestas e em matas repletas de histórias e espiritualidades.

Tempos atuais, tempos ancestrais, tempos que marcam a historicidade de cada uma das etnias que existem no Brasil. Podemos afirmar que nos tempos ancestrais eram muitas etnias, mas poucas, em tempos atuais, quando relacionamos ao tempo da colonização imposta. Visitar uma aldeia é visitar o tempo passado

transformado em tempo atual. Isso porque entendo que uma cultura está em movimento constante, modificando-se e adaptando-se ao tempo atual.

Observo em cada texto, uma trajetória, uma viagem por festas, rituais, mitos, espiritualidades, artesanatos, construções e artefatos que reafirmam escritas, linguagens orais e narrativas de respeito a cultura indígena. Há, por assim dizer, sentimentos coletivos que expressem o orgulho de ser indígena. Trazer esses conhecimentos para as instituições escolares, apresentados em qualquer área, é uma estratégia de reavivar essa herança cultural. Herança a qual foi adormecida em nós pela imposição ou subjugamento daqueles que detinham o poder colonizador daquele tempo e opressor da atualidade.

Olhar as pinturas corporais, que os indígenas ostentam com altivez, é entender a identidade de cada etnia, já que cada uma tem uma maneira de se pintar e de pintar seus artefatos, mesclando os mentefatos e sociofatos pelos quais revigoram saberes ancestrais. Olhar, ainda, os artefatos, entendendo-os como produtos de artesãos que retiram do barro, panelas; da madeira, bancos, flechas, arcos, barcos, dentre outros; do algodão, linhas, tecidos e redes que

ornamentam artefatos e casas. Tintas que surgem do urucum e do jenipapo. Essas são as marcas que quero para caracterizar os indígenas e as variadas etnias.

Todos esses olhares perpassam os textos deste livro e entrelaçam-se uns aos outros harmonicamente. Atuar em sala de aula, ou fora dela, traz algumas narrativas que marcam o eu indígena, compartilhado, conversado, narrado em cursos de licenciatura intercultural indígena e de formação continuada a nível de mestrado. Essas tramas acadêmicas formam redes de conhecimentos, dando a conhecer a todos as interfaces étnicas – no sentido de conter uma descendência – de cada etnia indígena.

Os espaços comunicativos expostos no livro dão a oportunidade de velejar a favor do vento, tomando em cada porto um tipo de conhecimento ancestral, originário e protagonista da miscigenação brasileira. Entendo-me, assim, privilegiada por ter uma cultura composta por outras culturas, cada qual com sua riqueza, com seus espaços de ensino e aprendizagem.

Por fim, quero tomar como escola, o universo que contém essas culturas e diante delas me visitar. Antevejo que é esse espaço que este livro propaga. A riqueza de autores traduz-se na beleza de narrativas as

quais envolve a escola como um espaço não livresco,
mas como espaço de trocas e de diálogo.

Sandra Maria Nascimento de Mattos

Walet Asoe Mapihn

Rio de Janeiro, primavera de 2020.

SOBRE OS AUTORES

Sandra Maria Nascimento de Mattos

Doutora em Educação pela PUC-SP / Universidade Católica Portuguesa. Professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola PPGEA/UFRRJ. E-mail: smnmattos@gmail.com



José Roberto Linhares de Mattos

Pós-doutor pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professor da Universidade Federal Fluminense e dos Programas de Pós-Graduação PPGEA/UFRRJ e PPGECEM/UFMT. E-mail: jrlinhares@gmail.com



Romaro Antonio Silva

Doutorando em Educação Matemática pela Universidade do Minho (UMinho) – Portugal. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. E-mail: romaro.silva@ifap.edu.br



Adailton Alves da Silva

Doutor pelo Instituto de Geociência e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho Professor do Curso de Matemática e dos Programas de Pós-Graduação PPGECM e PPGECL, da UNEMAT. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPQ: WARÁ - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Etnomatemática. E-mail: adailtonbbg@unemat.br



Alfredo Feliciano Miguel Brazão

Graduado em Licenciatura Intercultural em Desenvolvimento Sustentável/UFAM. Professor da Educação Básica/Município de São Gabriel da Cachoeira-AM e Gerente de Comercialização das Arte e Pimenta Baniwa, na Organização Indígena da Bacia do Içana (OIBI). E-mail: alfredobaniwa@socioambiental.org



Almir Narayamoga Suruí

Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal de Rondônia. Graduado em Biologia pela PUC Goiás. Líder indígena e consultor da Associação de Defesa Etnoambiental Kanindé e da Associação Metareilá do povo indígena Suruí. E-mail: almirsurui@gmail.com



Ana Clédina Rodrigues Gomes

Pós-doutora em Ensino e Processos Formativos pela Unesp. Professora da Faculdade de Educação da Unifesspa, e Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) e em Educação Inclusiva (Profei) – Rede Nacional. E-mail: ana.cledina@unifesspa.edu.br



Eliane Leal Vasquez

Doutora em História da Ciência pela PUC/SP. Professora do Curso de Graduação em Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da UNIFAP.

E-mail: elianevasquez@unifap.br



Elisângela Aparecida Pereira de Melo

Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará. Professora da Universidade Federal do Tocantins e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGecim)/UFT. Líder do Grupo de Estudos e de Pesquisas SISMAT/UFT.

E-mail: elisangelamelo@mail.uft.edu.br



Eulina Coutinho Silva do Nascimento

Doutora em Ciências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ. E-mail: eulinacoutinhosilva@gmail.com



Gerson Ribeiro Bacury

Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará. Professor da Universidade Federal do Amazonas e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)/UFAM. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas GEPIMat. E-mail: gersonbacury@ufam.edu.br



Iran Medrada da Silva

Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Unifesspa. Professor do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (Somei) da Secretaria de Estado de Educação do Pará. E-mail: iranmedrada@gmail.com



João Severino Filho

Doutor pelo Instituto de Geociência e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Professor do Curso de Matemática e dos Programas de Pós-Graduação PPGECM e PPGECII, da UNEMAT. Membro dos Grupos de Pesquisa EmF - Educação em Fronteiras e WARÁ - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Etnomatemática. E-mail: joaofilho@unemat.br



José Sávio Bicho

Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela UFMT. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) e da Licenciatura em Educação do Campo da Unifesspa. E-mail: saviobicho@yahoo.com.br



Lucilene de Sousa Melo

Mestra em Ciências pela UFRRJ. Graduada em Pedagogia pela UNIFAP. Professora do Instituto Federal do Amapá/Campus Laranjal do Jari. E-mail: lucilene.melo@ifap.edu.br



Lúcio Dias das Neves

Doutorando em Comunicação, Cultura e Amazônia (PPGCom/UFPA), Professor de Produção Cultural e Design do Instituto Federal do Amapá – IFAP.

E-mail: luciodias10@gmail.com



Maria Aparecida Mendes de Oliveira

Doutora em Educação opção Ensino de Ciências e Matemática, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora da Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados.

E-mail: liamendeso@yahoo.com.br



Mário Rodrigues da Silva

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP.

E-mail: mariors@ifap.edu.br



Mônica Mesquita

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa – UNL, Portugal / University of Nottingham, Reino Unido. Pós-Doutorado pela Birkbeck - University of London, BUL, Grã-Bretanha.

E-mail: mmbm@fct.unl.pt



Nair Santos Lima

Mestra em Ciências da Comunicação (PPGCom/UFAM) e Doutoranda em Comunicação, Cultura e Amazônia (PPGCom/Ufpa). Site: <https://ppgcom.ufpa.br/>
E-mail: nslima1405@gmail.com



Naldo dos Santos

Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena pela UNIFAP, Área de habilitação: Ciências Exatas e da Natureza. Gestor da Escola Indígena Estadual Camilo Narciso.
E-mail: naldomarworno@gmail.com



Risonete Santiago da Costa

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho. Mestra em Educação Agrícola. Pedagoga do Instituto Federal do Amapá - IFAP e professora da rede pública do Estado do Amapá.
E-mail: risonete.costa@ifap.edu.br



Rodrigo de Araújo Ribeiro

Doutorando em Comunicação, Cultura e Amazônia (PPGCom/UFPÁ) (PPGCom/Ufpa), Professor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas.
E-mail: rodrigoaraujo.rar@outlook.com



Seki Wajãpi

Graduado em Licenciatura Intercultural pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Professor Indígena da Secretaria de Estado da Educação do Amapá.
E-mail: sekiwajapi.ap@gmail.com



Etienne Balibar afirma, hoje em dia, que qualquer interpretação da nossa situação pandémica, *in tempore reali*, não deve ofuscar as determinações contraditórias que são observadas simultaneamente à mesma. **INTERFACES EDUCATIVAS E COTIDIANAS**, organizado por Sandra Mattos, José Linhares de Mattos e Romaro Silva, vem nesse sentido e como um antídoto de não permitirmos que as nossas atuais posições opostas nos remetam ainda mais a espaços intelectuais confinados, egoístas e absolutos.

Muito se escreve hoje em dia sobre o papel da Educação: daqueles que trabalham para uma educação linearmente unificada e bancária, i.e. limpa, àqueles que se opõem, vendo-a como um instrumento de dominação e opressão a ser superado por alternativas inclusiva e de alcance para todos. No entanto, as abordagens ainda se estreitam para um mesmo caminho, o qual desconsidera a implicação fundamental da Educação enquanto uma forma política de atender os interesses de quem a representa enquanto instituição formalizada e obrigatória nos quatro cantos do mundo; ainda insistindo na quadratura económica que é relevante à manutenção da atual (des) ordem mundial.

O volume – Povos Indígenas, atende precisamente a dimensão política da Educação descobrindo o manto da invisibilidade que paira sobre os processos de conhecimento de algumas etnias que compreendem a completude dos quatro cantos do mundo: Sairé, Parkatêjê, Karipuna, Wajãpi, Kaiowá, Guarani Nandeva, Galibi-Marworno e Baniwa, o que faz deste livro um marco na coconstrução de um novo paradigma da educação e um ato de coragem em tempos de crise.

Com amor

Mônica Mesquita

Lisboa, outubro de 2020