

## DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO INDÍGENA: SABERES E PRÁTICAS WAJĀPI EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

### DECOLONIALITY AND INDIGENOUS EDUCATION: WAJPI KNOWLEDGE AND PRATICE IN MATHEMATICAL EDUCATION

**Vitor Sousa Cunha Nery**

Universidade do Estado do Amapá (UEAP)  
vitor.nery@ueap.edu.br

**Cristiane do Socorro dos Santos Nery**

Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, Campus Oiapoque  
crisnery@unifap.br

**Larissa Almeida de Freitas**

Universidade do Estado do Amapá (UEAP)  
larissadefreitas.ap@gmail.com

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar experiências em educação matemática Wajāpi na perspectiva da decolonialidade. Para alcançar esse objetivo foi realizado um estudo de caso do tipo etnográfico na escola indígena estadual Aramirã, que oferta as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, localizada na aldeia Aramirã, e na escola indígena estadual Okora'yry, que oferta o primeiro ciclo do ensino fundamental, localizada na aldeia Okora'yry, ambas no município de Pedra Branca do Amapari no Estado do Amapá. Os sujeitos da pesquisa foram 4 (quatro) professores indígenas Wajāpi. As técnicas de coleta de informações utilizadas foram entrevistas semiestruturadas e observação participante das aulas de matemática. Teoricamente nos fundamentamos nas ideias de Quijano (2009), Mignolo (2008), Santos (2009), Walsh (2009) e D'Ambrósio (1994). Tratar da matemática a partir da realidade do indivíduo, visando estabelecer relações entre as diferentes etnomatemáticas: considerando a cultura escolar e a indígena, é compreender que existem outras formas de matematizar e que são importantes no processo educativo e que servem para descolonizar a educação escolar indígena.

**Palavras Chave:** Decolonialidade. Educação Indígena. Educação Matemática. Saberes e práticas Wajāpi.

**Abstract:** This article aims to analyze experiences in mathematics education. Wajāpi in the perspective of decoloniality. In order to reach this goal in a case study of the ethnographic type in Aramirã state indigenous school, which offers as final series of elementary and high school, located in the village Aramirã, and the State Indian school Okora'yry, which offers the first cycle Do Elementary school, located in Okora'yry village, both not Pedra Branca do Amapari municipality in the State of Amapá. The subjects of the research were 4 (four) indigenous teachers. The technique of information gathering through semester interviews and participatory observation of math classes. Theoretically we are based on the ideas of Quijano (2009), Mignolo (2008), Santos (2009), Walsh (2009) and D'Ambrósio (1994). To treat mathematics, as well as the different ethnomathematics: considering a school culture and an indigenous one, and that there are other ways of mathematizing and that are important in the educational process and that serve to decolonize the indigenous school education.

**Keywords:** Decoloniality. Indigenous Education. Mathematical Education. Wajāpi knowledge and practices.

## Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar experiências em educação matemática Wajāpi na perspectiva da decolonialidade. Para alcançar esse objetivo foi realizado um estudo de caso do tipo etnográfico por “permitir compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas [...] relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada à que estão ligadas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

A perspectiva etnográfica possibilitou um conhecimento mais profundo sobre o indígena no seu ambiente, conforme Flick (2009, p. 216) “a etnográfica parte da postura teórica da descrição

de realidades sociais e de sua produção [...] a entrada no campo tem importância central para revelação empírica e teórica no campo em estudo”. Na qual possibilitou a compreensão do contexto cultural e social da comunidade Wajãpi e seus conhecimentos empíricos.

A pesquisa foi realizada na escola indígena estadual Aramirã, que oferta as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, localizada na aldeia Aramirã, e na escola indígena estadual Okora'yry, que oferta o primeiro ciclo do ensino fundamental, localizada na aldeia Okora'yry, ambas no município de Pedra Branca do Amapari no Estado do Amapá. Os sujeitos da pesquisa foram 4 (quatro) professores indígenas Wajãpi.

Para a realização da presente pesquisa, foi solicitada autorização junto a FUNAI e a comunidade Wajãpi através de seu representante (cacique), em seguida, apresentado ao diretor das escolas indígenas o projeto de pesquisa, ressaltando o objetivo e a metodologia.

Para início das entrevistas foram elaborados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, informando o caráter sigiloso e voluntário de sua identificação. Para isso os sujeitos foram nomeados por nomes fictícios (Professor seguido das letras A, B, C e D) para garantir a integridade dos sujeitos entrevistados.

A técnica de coleta de informações utilizadas foram entrevistas com perguntas semiestruturadas, direcionadas a quatro professores indígenas Wajãpi e, observação participante da aula de matemática de dois professores Wajãpi.

O artigo foi estruturado em quatro seções, na primeira apresentamos a introdução incluindo os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos. Na segunda situamos a educação indígena nos contextos da colonialidade, decolonialidade e interculturalidade. No terceiro apresentamos uma discussão da educação indígena numa perspectiva intercultural e, na quarta seção trazemos os resultados da pesquisa dos saberes Wajãpi em educação matemática.

## Colonialidade, Decolonialidade e Interculturalidade

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano, nos países colonizados por europeus continua a ocorrer hoje a “Colonialidade do Poder”, mantida pelo aparelho estatal. Esse sociólogo faz uma distinção entre colonialismo e colonialidade.

Para Quijano o colonialismo refere-se à situação de dominação política, econômica e territorial de uma determinada nação sobre outra de diferente território, a exemplo da colonização do Brasil por Portugal, das várias colônias espanholas na América Latina, das colônias inglesas na África etc. Enquanto isso, a colonialidade, nas palavras do próprio Quijano (2009, p. 73):

É um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social.

Por isso, mesmo depois de haver a independência política, a colonialidade pode continuar a ocorrer. Mesmo depois dos povos terem conquistado direitos, o preconceito continua a ocorrer.

Diante disso, a escola é um dos suportes da colonialidade do poder principalmente porque opera de maneira estratégica através da dominação epistêmica. A imposição do conhecimento ocidental como o único e válido e a negação e destruição dos saberes dos povos originários se constituiu em um dos mais poderosos mecanismos de dominação.

Essa violência praticada contra os saberes dos povos “conquistados”, chegando a expropriá-los de suas formas próprias de pensar a vida, do seu jeito de existir no mundo, foi denominada pelo professor Boaventura de Sousa Santos (2009, p.10) de “epistemicídio”.

O termo colonialidade é distinto de colonialismo, trata-se de diferentes momentos históricos. Colonialidade, conforme Mignolo (2008) é um conceito maleável que opera vários níveis. Refere-se, em um primeiro momento, a uma expressão abreviada de matriz colonial de poder que Quijano batizou com o nome de padrão colonial de poder. O conceito de colonialidade também torna visível o outro lado da modernidade, a colonialidade. Em terceiro lugar, colonialidade designa histórias, subjetividades, formas de vida, saberes e subjetividades colonizadas, a partir dos quais surgem as

respostas descoloniais. Se por um lado a colonialidade é a cara invisível de modernidade é também, por outro lado, a energia que gera a decolonialidade.

O termo decolonialidade trata-se de um lugar de crítica da epistemologia eurocêntrica e, desta maneira, dos discursos coloniais. Além disso, a decolonialidade também diz respeito à emergência de distintos saberes que surgem a partir de diferentes espaços de pensamento.

A partir da análise decolonial é possível refutar formulações teóricas monoculturais e universais que posicionam o conhecimento científico ocidental como central, negando assim os saberes locais produzidos a partir de racionalidades sociais e culturais distintas. Tal refutação não implica descartar por completo esta racionalidade, mas sim observar suas pretensões coloniais/imperiais e questionar seu posicionamento como única.

É no interior do projeto de decolonialidade que a interculturalidade tem um papel central. Walsh (2007, p. 53) elabora a partir do pensamento indígena do Equador o conceito de interculturalidade, trata-se de um projeto político, social e epistêmico. A interculturalidade faz parte do pensamento “outro” que é construído do particular lugar político de enunciação do movimento indígena, mas também de outros grupos subalternos.

A noção de interculturalidade, para Walsh, contrasta com o conceito de multiculturalismo, é a lógica e a significação deste que tende a sustentar os interesses hegemônicos. Dessa forma o reconhecimento e a tolerância que o paradigma multicultural liberal promete, não só mantém a permanência da iniquidade social, mas também deixa intacta a estrutura social e institucional que constrói (WALSH, 2007, p.55).

A interculturalidade, segundo Walsh (2009, p.9) discute as diferenças e as desigualdades numa perspectiva de reconhecimento do outro no âmbito dos “diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, entre outros”.

Para Walsh (2005, p.25) a interculturalidade pode ser considerada uma ferramenta conceitual que organiza a rearticulação da diferença colonial e das subjetividades políticas dos movimentos indígenas e afros, e possivelmente de outros movimentos, além disso, é de grande importância para o estudo do problema da colonialidade. A interculturalidade como processo e projeto social, político, ético e intelectual, assume a descolonialidade como estratégia, ação e meta.

A meta não é simplesmente reconhecer, tolerar nem tampouco incorporar o diferente dentro da matriz e estruturas estabelecidas, mas é implodir a diferença nas estruturas coloniais do poder como provocação, proposta, processo e projeto. Trata-se de refundar as estruturas sociais, epistêmicas e de existência que colocam em cena lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar e viver. Por isso a interculturalidade não é um fato dado, mas algo em permanente caminho e construção.

A interculturalidade é mais que um conceito de inter-relação ou comunicação, significa potência e indica construir e fazer incidir pensamentos, vozes, saberes, práticas, e poderes sociais “outros”. Não se trata de um pensamento, voz, saber, prática e poder, mas de pensamentos, vozes, saberes, práticas e poderes de e da diferença que desviam radicalmente das normas dominantes desafiando a elas, abrindo a possibilidade para a descolonização e a edificação de sociedades mais equitativas e justas. Por isso, a interculturalidade e a descolonialidade devem ser entendidas como processos enlaçados em uma luta contínua (WALSH, 2006, p.35).

A noção de interculturalidade é, portanto central para construção de um pensamento crítico desde o outro. Primeiro por que está concebida e pensada desde a experiência vivida da colonialidade; segundo, por que reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêtricos ou da modernidade e, terceiro, por que tem sua origem no sul, dando assim uma volta na geopolítica dominante do conhecimento que tem tido como centro dominante o norte (WALSH, 2005, p.25).

Os conceitos de decolonialidade e de interculturalidade possibilitam, portanto, o questionamento da universalidade do conhecimento científico que impera na educação, na medida em que não capta a diversidade e a riqueza da experiência social nem as alternativas epistemológicas contrahegemônicas e decoloniais que emergem dessa experiência.

## Por uma Educação Matemática Intercultural

A interculturalidade, no contexto da educação indígena, surge, neste trabalho, ligada aos saberes matemáticos. Ela permite destacar que, como forma de conhecimento que assume uma

posição de destaque dentro das ciências, a matemática não pode ficar restrita apenas ao contexto da cultura dominante, sendo percebida, em diversos grupos, como uma matemática que não tem ligação direta com a escola, mas que emerge de contextos culturais próprios. Como exemplo, a matemática desenvolvida nas comunidades indígenas ou quilombolas.

Indo ao encontro dessas ideias, a etnomatemática (D'AMBRÓSIO, 2013) se encaixa em nossa discussão, pois a mesma proporciona a adoção de formas não acadêmicas de se fazer matemática. Matemática essa que, quando utilizada em contextos culturais específicos, se afasta do modelo hegemônico, mas revela o encontro de saberes que se presta à resolução de problemas diários e, ao mesmo tempo, evidencia o quanto as práticas sociais se relacionam com as matemáticas utilizadas por esses grupos, sendo, portanto, uma matemática que surge das necessidades inerentes a eles.

A etnomatemática, como campo do conhecimento, tem sua origem marcada pelos estudos de Ubiratan D'Ambrósio, nos anos 1970. Sendo impulsionado pelas críticas sociais ao ensino da matemática, surge em resposta à falta de contextualização e aplicações na vida prática dos alunos. Assim, na perspectiva da etnomatemática, o ensino descontextualizado não se configura como um mecanismo de promoção social.

As ideias sobre o ensino que prevalecem em nossa sociedade, fruto da conquista europeia, começam a sofrer influências também da etnomatemática, abrindo possibilidades de transformação dos saberes hegemônicos, despertando a capacidade de incorporar ou desenvolver uma reação natural a essa nova perspectiva, que denominamos etnomatemática.

Assim a "Etnomatemática floresce, no contexto pedagógico, como um condutor para compreensão não conflituosa das expressões culturais entre grupos distintos. Conduz a uma relação intensa de troca e partilha entre saberes locais" (RIBEIRO e FERREIRA 2006, p.159). Nesse pressuposto, a escola indígena pode contribuir para a formação entre os indígenas de uma dinâmica cultural que considere o valor da matemática por ser parte integrante de raízes culturais.

A origem do termo etnomatemática etimologicamente foi concebido pela junção de *techné*, *mátema* e *etno*. Segundo D'Ambrósio (2005) o Programa Etnomatemática "tem seu comportamento alimentado pela aquisição de conhecimento, de fazer (es) e de saber (es) que lhes permite sobreviver e transcender, através de maneiras, de modos, de técnicas, de artes (*techné* ou '*ticas*') de explicar, de conhecer de entender, de lidar com, de conviver com (*mátema*) a realidade natural e sociocultural (*etno*) na qual ele, homem, está inserido". Este programa valoriza as diferenças e a construção do conhecimento matemático inerente à tradição, à sociedade e à cultura de cada povo, portanto ao reconhecimento da cultura plural e da abordagem histórico-cultural da disciplina matemática.

Com relação à educação escolar indígena D'Ambrósio (1994) afirma que: falar de matemática para os indígenas, produzida pela cultura do não indígena, é falar de algo que foi construído pelo dominador, que se serve desse instrumento para exercer seu domínio. Por isso, concordamos ainda com D'Ambrósio que:

As propostas pedagógicas associadas à Etnomatemática através da conceituação de currículo dinâmico reconhecem a adequação das ticas de matema dos indígenas como completamente desenvolvidas e adequadas ao seu contexto natural, social e cultural. Esses conhecimentos não podem ser interpretados como "ainda não chegaram ao conhecimento matemático do branco". Trata-se de outro conhecimento e poder-se-ia igualmente dizer que o branco ainda não chegou ao conhecimento do índio (1994, p. 97).

A questão fundamental está em articular no cotidiano da escola indígena o sistema da matemática tradicional<sup>1</sup> de seu povo com a matemática institucionalizada, considerando o sentido dado à matemática ensinada na escola, pois é esse sentido que pode libertá-la ou não de um processo de dominação cultural.

<sup>1</sup> Matemática tradicional aqui entendida como o conhecimento desenvolvido por grupos culturalmente distintos. Diferentemente do senso comum, constituem compreensões com base em métodos sistemáticos, experiências controladas e sistematizações reorganizadas de forma contínua (Almeida, 2010, p. 67).

Esse desafio reafirma a proposta da Etnomatemática em sua dimensão educacional, que não preconiza a rejeição do conhecimento acadêmico, antes, se faz necessário “[...] aprimorá-los, incorporando a ele valores de humanidade, sintetizados numa ética de respeito, solidariedade e cooperação” (D’AMBRÓSIO, 2002, p. 43).

A escola indígena poderá reverter seu histórico comportamento impositivo quando os povos conseguirem também “fazer” ouvir sua voz, tendo sua forma de matematizar e interpretar a realidade, valorizada, pesquisada, registrada e sistematizada dentro da escola. Por outro lado, precisa oportunizar o acesso à matemática institucionalizada, sendo isso considerado pelos povos indígenas como elemento fundamental na formação escolar, pois o grande desafio destes povos é garantir definitivamente o seu espaço na sociedade brasileira majoritária contemporânea, sem necessidade de abrir mão do que lhe é próprio: as culturas, as tradições, os conhecimentos e os valores.

Nessa tarefa, de cunho sociopolítico, a comunidade educacional indígena precisa assumir o papel de protagonista e fazer frente para escrever uma história diferente. No campo da Educação Matemática, a Etnomatemática é um campo fértil para as transformações desejadas, para a pesquisa e para a prática pedagógica.

### Saberes e Práticas WAJĀPI

O povo Wajãpi de língua e tradição cultural tupi-guarani vivem na Amazônia no Estado do Amapá, na região de serras e florestas. A Terra Indígena Wajãpi está localizada nos municípios de Laranjal do Jari e Pedra Branca do Amapari. Estende-se entre as bacias dos rios Jari (a oeste), Amapari (a leste) e Oiapoque (ao norte). Sua terra foi demarcada e homologada em 1996.

De acordo com Gallois (2011) a demarcação foi realizada entre 1994 e 1996, com intensa participação dos Wajãpi, numa iniciativa pioneira coordenada pela Funai, com apoio da Agência de Cooperação Alemã (GTZ) e do Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Foi nesse contexto da demarcação que o Conselho das Aldeias Wajãpi – Apina foi criado.

Mokasia (2014) aponta que a terra indígena Wajãpi está demarcada com 607.000 hectares, homologada e registrada, tendo 48 aldeias espalhadas nos centros e nos limites das terras indígenas Wajãpi com aproximadamente 800 pessoas, sendo na Guiana Francesa, no alto rio Oiapoque, vivem mais 1.100 Wajãpi. O acesso às aldeias se dá pela estrada, pelos rios, igarapés e por trilhas abertas no meio da floresta.

Os grupos locais são compostos por várias famílias nucleares que apresentam relações de parentesco. Os Wajãpi falam a língua tupi-guarani e são praticamente todos bilíngues, com exceção de alguns casais mais idosos, que falam apenas a língua indígena.

Gallois (2011) enfatiza que as famílias Wajãpi vivem da agricultura, da caça, da pesca e da coleta, mudando periodicamente a localização de suas aldeias para permitir a recuperação ambiental das áreas ocupadas, as famílias adquirem alguns instrumentos de trabalho e mercadorias por meio da renda dos aposentados e dos agentes comunitários contratados pelo governo.

A organização sociopolítica dos Wajãpi se baseia na ampla dispersão dos grupos familiares pelo território. O casamento é importante fator de mobilidade, pois por meio deste, as famílias se deslocam de uma aldeia para outra. Esse conjunto de aldeias em que vivem famílias com laços de parentesco é chamado de grupo local, ou seja, cada grupo local agrega várias aldeias. Os Wajãpi chamam esses grupos de *wanã*, esses com antepassados diferentes (GALLOIS, 2011). Sobre isso Mokasia (2014, p.2) descreve que “Wanã não é a mesma coisa que aldeia, é um grupo de pessoas que não moram todas juntas, mas em diferentes aldeias”.

Cada *Wanã* tem seus conhecimentos, saberes, suas próprias histórias e seu próprio modo de fazer festa, reconhecendo outros *Wanã Kõ<sup>2</sup>*, pelo sotaque diferente. Os Wajãpi não possuem somente uma festa, mas 57 tipos de festa no ano, porém, não realizando todas, sobre elas, a autora relata:

As mulheres é que preparam o caxiri. O dono da aldeia

---

2 Wanã é o termo para grupo local; Wanã Kõ é o plural que indica conjuntos de Wanã.

conversa e convida quem sabe fazer festa. Os chefes também fazem festas para ensinar os jovens. Não fazemos festa sem beber. A festa é uma troca, de quem dá caxiri e quem vem cantar e dançar (MOKASIA 2014, p. 3)

Os grupos locais, *Wanã kō*, são unidade de referência para entendermos a construção da identidade Wajãpi, pois compartilham além da língua, formas de organização social, sendo assim, uma pessoa de um *wanã* **só pode morar em outra região se casar com uma mulher desse grupo. Os casamentos dos indígenas Wajãpi só podem ocorrer a partir da distinção de parentesco, desde nascimento a mãe tem o papel de ensinar para o filho quem são seus *etarã*<sup>3</sup> como também os *etarã rowã*<sup>4</sup>.**

A filha do irmão da nossa mãe não é parente, então a gente pode se casar com ela. Com a filha do irmão do nosso pai não podemos casar, porque sabemos que é parente. Para nós Wajãpi a filha da irmã de nosso pai não é parente, e a filha da irmã da nossa mãe também não é parente (MOKASIA 2014, p. 05).

Para o Wajãpi não existe parentesco “primos”, o mesmo pode casar com as filhas das irmãs da sua mãe e de seu pai, para eles, somente as filhas do irmão do pai são seus parentes. Desse modo para ocorrer à troca de casamentos, tem-se duas maneiras como enfatiza Mokasia (2014), a primeira é o casamento com uma esposa: se o rapaz casar com uma mulher que tem (irmão) o mesmo, deve se casar com a irmã do noivo. Caso a esposa **não tenha nenhum irmão, deve-se oferecer outro rapaz da aldeia da mesma, se não tiver como fazer a troca, pode ocorrer no futuro.**

A segunda é o casamento com duas esposas: esse casamento ocorre quando o rapaz se casa com uma menina que tem uma irmã solteira, desse modo, deve se casar com as duas. Porém se a sua esposa tiver uma irmã solteira e tiver um irmão, o noivo deve fazer a troca de duas mulheres para o irmão da noiva, configurando-se assim a mesma tradição da situação anterior. “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).

A autora ainda destaca sobre a mobilidade entre roças e aldeias, pois o Wajãpi não constrói aldeias e roças sempre no mesmo lugar, pois, uma família Wajãpi no primeiro ano faz uma roça e no ano seguinte, faz outra, próxima **à primeira**, considerando sempre seus conhecimentos sobre o melhor lugar para viver, plantar e colher.

“Nós sabemos como escolher um lugar bom para viver: se tem muita terra boa, com coco de minhoca e areia misturada; se o lugar é plano; se não tem muito *angelim*; se a terra é preta ou vermelha” (GALLOIS, 2011 p. 20). Desse modo, torna-se um processo demorado para a família se mudar para a nova aldeia.

Os Wajãpi também mudam de aldeia quando uma pessoa falece, porém quando é uma criança, eles permanecem na mesma aldeia.

Quando um adulto morre em uma aldeia, nós mudamos para outro lugar onde foi enterrado. Porque a sombra sem vida não vai para o céu, só vai o espírito do morto. Não vai tudo dele para o céu, só o principio vital. A sombra sem vida do adulto conhece bem os lugares por onde ele andava. Por isso, se continuamos morando naquela aldeia, a sombra e o espírito do morto da pessoa passam doença para os parentes, mexem na comida dos parentes. Então, às vezes, levamos comida e fogo para deixar no túmulo, para a sombra da pessoa que morreu não ir para a aldeia mexer nas coisas (BRASIL, 2015, p. 9).

3 Na língua do Wajãpi significa “Parente”

4 Tem o significado de “Não Parente”

Tinoco (2000) destaca que o “jeito Wajãpi” possui variações e alguns traços da organização social, que **são destacados como “diacríticos”**. **Entre esses, alguns** são mais negociáveis do que outros, como a roupa, pois, pode variar desde a tradicional *Kamisa pirã*<sup>5</sup> até a *Kamisa* feita com tecido estampado ou a calça jeans. Outro exemplo é a alimentação pode ser da seguinte maneira.

Nossa alimentação pode ser carne de veado, de anta, de guariba, de preguiça, de tamanduá, de vários tipos de macaco, jacamim, arara, mutum, tucano, queixada, caititu, paca, jacaré, cutia, jabuti, trairão, tartaruga, poraquê, surubim, sarapó, outros tipos de peixes, caranguejo, etc. Também comemos corós que comem o tronco de palmeiras (pisu), saúvas, mel, vários tipos de castanhas, bacuri, pequiá, injá, abiurana, pupunha, fruta de maçaranduba, bacaba, açaí, a fruta do jatobá, cupuí, cupuaçu, taperebá, ingá, cacau da floresta, muitas frutas da floresta (GALLOIS, 2011 p. 19).

Como também carne bovina, arroz, feijão e farinha, todos estes são modos Wajãpi, na qual escolhem conforme a relação de seus contextos. Outros menos negociáveis, como a relação sociopolítica dos grupos locais, pois possuem suas posições políticas (TINOCO, 2000).

Para o povo Wajãpi o chefe de cada aldeia ou de um setor de uma aldeia, deve ter a capacidade de conseguir aliados e o domínio de um discurso firme, porém, o mesmo não tem poder absoluto sobre os demais Wajãpi.

Não existe um cacique geral de todos os Wajãpi. Nós não somos um grupo só, somos muitos grupos. Cada grupo familiar tem um chefe, e um chefe não manda no outro chefe. Nenhum chefe representa todos os Wajãpi. O chefe de uma aldeia é o fundador da aldeia. Nossas aldeias são formadas por grupos de parentes que moram juntos (GALLOIS, 2011 p. 18).

Para representação do Wajãpi com o não índio, criou-se o Conselho das Aldeias Wajãpi – Apina, na qual a diretoria do Apina só representa os chefes, **não** tendo o poder de decisão de forma isolada. Se algum órgão do governo precisa tratar sobre algum assunto com o Wajãpi, deve-se recorrer à diretoria do Apina. Se os caciques acharem necessário, os representantes dos **órgãos do governo** precisam fazer uma reunião com todos os caciques. No âmbito educacional as escolas de Ensino Fundamental das aldeias funcionam de acordo com um currículo diferenciado e bilíngue, nesses termos, observam-se práticas da cultura Wajãpi, caracterizadas pelos aspectos matemáticos.

## Saberes e práticas wajãpi em educação matemática

Como objetivo identificar as práticas e os saberes expressos por professores Wajãpi, por meio das observações de aulas de matemática ministradas por um professor indígena da escola Okora'yry (professor B) e um professor indígena da escola Aramirã (professor D), entrevistas, realizadas com 4 professores indígenas incluindo os professores que participaram da observação, e análises de materiais didáticos construídos pelos próprios Wajãpi.

Esta pesquisa esclarece a ideia da não imposição do conhecimento de uma cultura à outra, de substituir um conhecimento por outro, mas sim, de conhecer, de ampliar horizontes de conhecimentos. Constatando que o povo Wajãpi possui uma rica diversidade de saberes matemáticos próprios de sua cultura.

Nesse aspecto, Brasil (1998) retrata que os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido: como, quando e por quem, pois a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros, por meio dos valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Destacando assim, na prática dos professores Wajãpi, três campos da matemática abordados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), sistema

5 Tanga vermelha- vestimenta tradicional dos indígenas Wajãpi.

numérico e o uso da aritmética, espaço e formas, e grandezas e medidas, a partir da perspectiva do processo de aprendizagem que inclui: ação, reflexão da ação e sistematização do conhecimento.

### Sistema numérico wajãpi e o uso da aritmética

O povo Wajãpi possui a sua própria forma de contar, medir, comparar. Na pesquisa de campo realizada foi identificada a utilização de elemento estruturador no sistema de contagem dessa etnia, sendo sistema de base 5 (cinco).

Os elementos da contagem são os dedos da mão humana, pois cada dedo é representado por um número. Percebe-se a relação entre quantidade e o tamanho dos dedos: o dedo polegar representa o número 1 (um), o dedo mínimo é o número 2 (dois), o dedo indicador refere-se ao 3 (três), já o dedo anelar indica o número 4 (quatro) e finalmente o número 5 (cinco) é representado pelo dedo médio (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Observa-se inicialmente que a contagem se dá na seguinte forma:

- 1- UM - PE'I
- 2- DOIS - MORIJÕ
- 3- TRÊS - MOAPY
- 4- QUATRO – IROTE
- 5- CINCO- IRÕIRÕTE

Essa é a forma própria de contar Wajãpi, os mesmos descrevem em sua língua até o número 5 (cinco), porém hoje consideram até o número 40, esse na língua do não índio, conforme a fala dos professores A e B:

Nós Wajãpi temos até o número 5, como hoje precisamos contar mais por conta do conhecimento do não índio, contamos até 40. Ou seja, eu conto até 5 na primeira mão mais 5 na outra mão, como não tenho outra mão, conto com os dedos dos pés, assim formando 20, depois peço para outra pessoa me ajudar, assim vou ter mais 20 dedos para contar, formando assim 40. Os demais números é sempre 40 e muitos, 50 e muitos, 60 e muitos até o infinito (PROFESSOR A).

A maioria dos Wajãpi sabe contar até 20, pois conta com os dedos das mãos e dos pés, se ele quer contar mais de 20 tem que contar com os dedos da outra pessoa, assim sucessivamente, quando há uma terceira pessoa, fica muitos dedos, então contamos 40 e muitos, 50 e muitos, enfim (PROFESSOR B).

Os indígenas Wajãpi contam até o número 40, por caracterizar uma habilidade deles, os demais números são decorados e aprendidos para interagir com o não índio, de acordo com o professor C aprender a matemática no atual contexto que vivem é de suma importância para assim repassar para seus alunos, visando à interação com o não índio.

Hoje em dia nos estamos utilizando o Karakuri, na nossa proposta é muito importante ensinar as crianças com a matemática para elas aprenderem e não ser enganadas pelos não índios [...], pois hoje em dia precisa estudar, no passado não precisávamos do conhecimento dos não índios [...], hoje estamos no modo de viver do não índio (PROFESSOR C).



O professor C relata sobre a utilização do Karakuri que significa dinheiro, esse sendo um dos principais indicadores para o Wajãpi aprender sobre a matemática do não índio, devido às necessidades comerciais de quantificações perante a sociedade dominante. Assim, no ensino das operações matemáticas busca-se aprender com a própria vivência, sendo explícitas nas práticas desses professores, conforme mostraremos nas Figuras 1 e 2.

As observações do Professor C reflete o que Ferreira (2002) aborda sobre o significado da imposição de uma cultura numérica a povos que até pouco tempo atrás não discutiam sobre essa questão, pois, dar sentido ao mundo numérico vai além das exclusivas relações entre elementos aritméticos. Nesse sentido, os saberes socioculturais variam de uma cultura para outra, assim, tendo sua própria compreensão sobre quantificação.

Sobre a compreensão de quantificação Wajãpi relacionado ao valor do troco em uma compra, envolvendo as operações de adição e subtração, o professor B afirma que “Os Wajãpi sabem por meio dos símbolos do dinheiro como a tartaruga, onça, peixe... Nós sabemos o bicho que tem que receber de volta. Contamos no dedo e relacionamos ao símbolo correspondente no dinheiro. Assim ensinamos para nossas crianças”.

Os quadros a seguir evidenciam como o sistema monetário é trabalhado pelos professores indígenas Wajãpi nas operações de adição e subtração envolvendo os saberes de sua própria cultura.

Figura 1 - Sistema monetário e adição

ADIÇÃO	
SISTEMA MONETÁRIO	PERCEPÇÃO WAJÃPI
 $5 \text{ reais} + 5 \text{ reais} = 10 \text{ reais}$	 $1 \text{ garça} + 1 \text{ garça} = 1 \text{ arara}$

Fonte: Elaborado pelos autores.

No quadro anterior observa-se a relação entre o contexto da cultura Wajãpi com a matemática monetária do não índio e, na busca de aprender os valores correspondentes a cada nota o Wajãpi adotou aspectos do seu cotidiano, como a caça, para assimilação dos valores impostos pela sociedade dominante. Nesse aspecto, os professores trabalham também a operação de subtração, envolvendo a cultura Wajãpi e da sociedade dominante, explícito no exemplo a seguir.

Figura 2 - Sistema monetário e subtração

SUBTRAÇÃO	
SISTEMA MONETÁRIO	PERCEPÇÃO WAJÃPI
 $10 \text{ reais} - 5 \text{ reais} = 5 \text{ reais}$	 $1 \text{ arara} - 1 \text{ garça} = 1 \text{ garça}$

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na subtração envolvendo o sistema monetário, também se evidencia a matemática construída pelo Wajãpi, no caso dessa operação é mais frequente a utilização dos dedos para resolver situações-problemas, no intuito de completar o valor correspondido com outro animal.

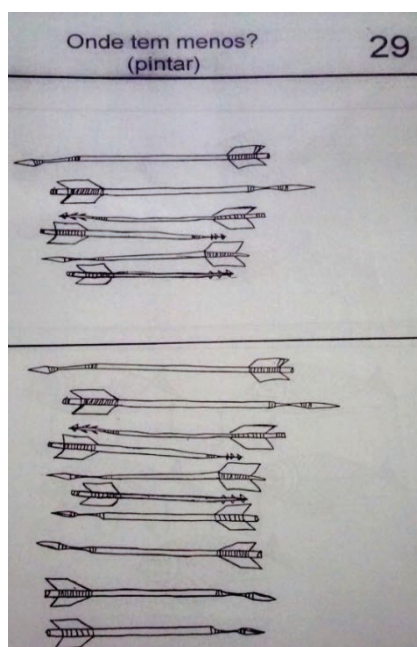
Nessa perspectiva, os professores C e D relatam a prática em sala de aula, no intuito de mobilizar diferentes saberes nessa disciplina envolvendo adição e subtração.

Primeiro eu trabalho com o número na nossa matemática antes de entrar com a matemática do não índio, nas cartilhas, tem que alfabetizar as crianças, primeiro sobre altura, distância, o tamanho, peso, depois que eles souberem, tiverem o conhecimento, essa nossa percepção, aí a gente pode passar para matemática do não índio, porque primeiro na sala de aula apresentamos os números, quantidade, depois de saber tudo isso da nossa cultura, eu trabalho adição primeiro, depois eu trabalho as outras operações que já utilizamos no nossa rotina (PROFESSOR C).

Eu ensino a matemática na prática, mostrando para meus alunos a matemática dos Wajãpi na prática, porque na teoria é mais difícil para os alunos compreenderem a matemática Wajãpi, para ele perceber que aquilo também é matemática, porém, também utilizo a matemática do não índio para ensinar os alunos como, por exemplo, divisão, adição, multiplicação, números arábicos e algarismo romano (PROFESSOR D).

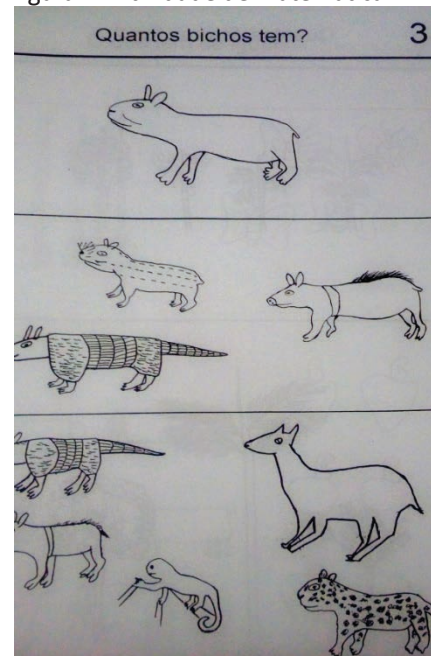
Os professores D e C ressaltam a preocupação em relacionar o raciocínio matemático de seu povo nas atividades de ensino, são apresentados aos alunos primeiro os aspectos matemáticos presentes na sua cultura, por meio da cartilha “Matemática sem número”, para assim trabalhar as operações que estão no cotidiano.

Figura 3 - Atividade de matemática



Fonte: Waiãpi (1994).

Figura 4 - Atividade de matemática



Fonte: Waiãpi (1994).

Com a cartilha “Matemática sem números” é possível trabalhar noções de número, numeral, quantidade, comprimento (alto, baixo, largo, curto) comparação (menos ou mais), massa (“pesado”, leve), maleabilidade (duro, mole), adição e subtração com figuras do cotidiano Wajãpi, a cartilha foi elaborada por professores indígena em 1994, publicada pelo Iepé, porém atualmente algumas comunidades Wajãpi estão em fase de construção de novas cartilhas, para assim, introduzem a matemática a partir do cotidiano do Wajãpi, desdobrando-se em operações como adição,

posteriormente subtração, multiplicação e divisão. Para Ferreira (1998) a conta de dividir, por sua vez, deve ser a última, por ser a mais difícil, já que exige o conhecimento anterior da adição e da subtração. Sobre isso, a atividade de dividir é realizada com frequência nas atividades cotidianas do Wajãpi, seja na divisão de alimentos, tarefas, etc.

Sobre a multiplicação, os professores relatam que trabalham a mesma na sala de aula a partir da criação de situações problemas referentes à cultura Wajãpi, assim, algumas situações são referentes às tarefas masculinas e outras femininas.

[...] Explico a matemática do não índio comparando com o dia-a-dia do Wajãpi, como por exemplo, eu procuro mostrar para meu aluno que as coisas que eles fazem com a construção da casa, a organização da festa grande, a bebida, artesanato e outras coisas, que eles fazem no dia-a-dia, como divisão e multiplicação, que utilizam a matemática, um pouco diferente do não índio, mas é matemática sim (PROFESSOR D).

Assim, a multiplicação e divisão são trabalhadas primeiramente pela oralidade e pela percepção Wajãpi, isso após a compreensão da adição e subtração, considerando sempre a vivência dos indígenas.

### Espaço e Formas

A tradição de decorar corpos e objetos é um prazer estético e um desafio criativo para o Wajãpi e não marcas étnicas ou símbolos rituais. São pinturas utilizando sementes de urucum, gordura de macaco, suco de jenipapo verde e resinas perfumadas, representando animais, como peixes, cobras, pássaros, borboletas ou objetos, etc. (BRASIL, 2002). Desse modo, os professores Wajãpi utilizam dessa atividade para explorar sobre os aspectos de espaço e formas dentro da matemática.

**Figura 5** - arte gráfica Wajãpi



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

**Figura 6** - Arte gráfica corporal Wajãpi



**Fonte:** Pesquisa de campo, 2016.

A observação das aulas do professor D confirmam que as atividades desenvolvidas pelos Wajãpi permitem ideias e percepções sobre formas, posição, espaço, geometria, ângulo como se pode observar na figura 1, cartaz utilizado na escola para o ensino de matemática produzido com base na produção da arte gráfica Wajãpi. Os índios criam estratégias próprias que atribuem características de simetria aos objetos, estratégias que são trabalhadas pelo professor D:

A nossa matemática nós ensinamos no dia-a-dia, por exemplo, quando nós fazemos artesanato, principalmente nossos filhos que acompanham os pais para fabricar o artesanato como o tipiti, nossos filhos ficam observando nós, mas dividimos nossa matemática para nossas crianças, por exemplo, o sexo masculino pode acompanhar o pai no artesanato e a menina acompanhar o trabalho da mãe [...]. O homem aprende, não só o tipiti, a peneira, construção da casa, cerâmica, a arte gráfica dos Wajãpi etc., isso a gente passa para nossas crianças fora da sala de aula (PROFESSOR D).

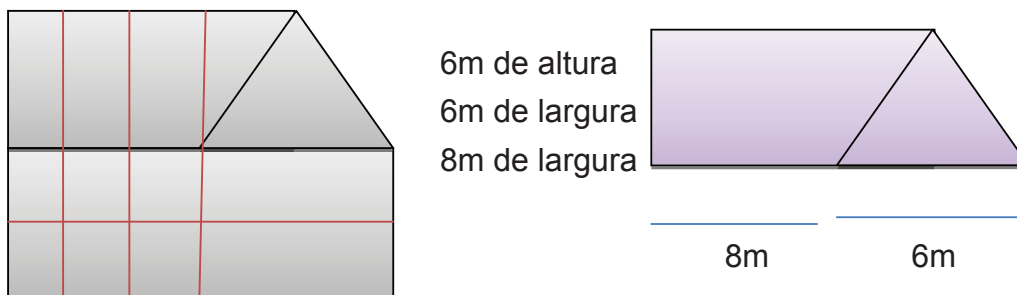
Este mesmo professor evidencia práticas do cotidiano Wajãpi que conduzem aos saberes próprios da sua cultura, norteados pela matemática, sendo confirmadas durante observações na sala de aula do professor B, na aldeia Okora'yry. O tema da aula do professor estava direcionado a perspectiva de espaço e formas matemáticas, tratou-se da construção da casa Wajãpi, no modelo da figura a seguir:

**Figura 7** - Casa Wajãpi



**Fonte:** Pesquisa de campo, 2016.

Ao abordar sobre a construção da casa o professor B enfatizava sobre medidas, como calcular a altura e largura conforme o número de pessoas que irão compor a moradia, exemplificando na lousa para seus alunos, com o seguinte exemplo:



Na ilustração, podem ser analisados aspectos matemáticos para a construção da casa, formas geométricas (triângulo, retângulo, trapézio) que estão presentes no cotidiano dos indígenas, destaca-se também a simetria e proporcionalidade. Para a resolução dessa questão os indígenas não utilizam a fórmula de área como do retângulo:  $A = b \cdot h$ ; triângulo:  $A = (b \cdot h) / 2$ ; quadrado:  $A = \text{lado} \cdot \text{lado}$ . O professor B explica da seguinte forma:

A casa é feita pensando na quantidade de pessoas, se a casa 1 é feita para 8 pessoas tem a capacidade de agregar apenas mais 1, passando a ser 9. Se a casa for feita para 12 pessoas pode-se agregar mais 2, para isso é preciso aumentar a altura da casa, a altura deve ser ainda maior se a casa é feita para 14 pessoas que tem a capacidade de agregar mais 2, passando a ser 16 pessoas (PROFESSOR B).

Nesse aspecto, constata-se que os cálculos Wajãpi são feitos pela oralidade e percepção na construção de suas casas, a partir da quantidade de pessoas. Sobre as formas geométricas Gerdes (2012, p.71) destaca que “quase nunca são arbitrarias, mas possuem geralmente muitas vantagens práticas e constituem muitas vezes, a única solução possível ou a solução ótima de problemas de produção específicos”. De tal feita que trabalhar com aspectos da sua própria cultura nas palavras do professor B “é permitir a compreensão e valorização de suas raízes, pois mesmo estudando a matemática do não índio irá ter noção que possuem práticas e saberes próprios”.

## Grandezas e Medidas

Aspectos sobre grandezas e medidas são evidenciados nos saberes expressos pelos professores, por envolver a compreensão de que medir significa comparar duas grandezas. Assim, envolvendo aspectos do cotidiano dos indígenas como na identificação de grandezas mensuráveis (comprimento, massa, capacidade, superfície, etc.) no contexto diário, estabelecendo um paralelo entre as unidades de medidas internacionais: centímetro, quilômetro, grama, miligrama, quilograma, litro, mililitro, metro quadrado, alqueire, etc., e as unidades de medidas próprias de cada cultura: braça, polegar, palma, nó, etc.

Durante as observações nas aulas ministradas pelo professor B, percebeu-se que o mesmo introduz a matemática para seus alunos por meio de situações-problemas, entre elas, destacam-se a organização da “festa grande”, típica da cultura Wajãpi. O professor escrevia no quadro tudo o que se utiliza na festa:

- Mani’o
- Meju rã
- Koaru rã
- Kasiri miti rã
- Kasiri miti torakatu
- Kasiri miti Wasu rã
- Iurarã rã kō

- Pe'i panakõ

Esses termos possuem o significado de cestos e bebidas. *Kasiri miti* é uma bebida indígena, podendo ser fermentada ou não, a proposta do professor era evidenciar que ao realizar o preparo dessa bebida, usa-se a matemática e quem prepara é somente a mulher.

A atividade proposta pelo professor utiliza-se de noções de comprimento, massa, capacidade, superfície e da percepção cultural Wajãpi, evidenciada na fala do professor B *“Quando se pede mais um litro de Kasiri miti, deve-se ter a noção da quantidade que será utilizada e o preparo do Kasiri miti na canoa grande para a festa grande é outra quantidade, ou seja, uma quantidade maior”*.

Na festa grande, as crianças, mulheres e homens dançam escutando o canto do mais velho, cestas são para carregar comidas, materiais para o preparo da bebida e que todas essas atividades são calculadas, pois se fizerem um cálculo errado, no meio da festa irá acabar o Kasiri miti. Nessa atividade do preparo da bebida destacam-se contas de adição, subtração, divisão e multiplicação, como também, volume e medida. Para os indígenas, tais aspectos são importantes, pois uma vez não utilizado, na hora da festa a bebida não vai dar para todos, especificamente na hora de dividir podendo faltar ou sobrar. Nesse sentido, o professor verde compara essa atividade com a matemática do não índio da seguinte forma:

Comparando ao Karaico, que significa homem branco, nós índios não ficamos preocupados muito com os números, em dá um resultado certo nas coisas que estamos fazendo, talvez se a gente calcula como no exemplo no Pe'i panakõ, que é um cesto para carregar mandioca, as coisas, se a gente colocar 43, 42, 39, não ficamos preocupados, ficamos preocupados é com o tamanho no todo, quando o Karaico diz assim: será que todo essa Pe'i panakõ tá em mesma quantidade no total, a gente responde que não vai estar em mesma quantidade, uma vai ser 43, 42 e a outra 39, só que não pode ter menos que 39, pois a pessoa vai saber que é muito pouco (PROFESSOR B).

Ao enfatizar que não pode ser menos que 39, por ser considerado pouco, o professor relaciona à cultura de numeração do Wajãpi, pois, os mesmos contam até 40 com os dedos das mãos e dos pés de si mesmo e de uma segunda pessoa, passou de 40 é considerado e contado 40 e muitos. Nesse sentido, explicando que a matemática está presente no dia-a-dia deles, especificamente na festa grande, comparando e contrapondo a matemática Wajãpi e a matemática do não índio.

**O não índio compara a quantidade de bebidas nos copos, já os Wajãpi, calculam na cuia, por isso que não falta a bebida no meio da festa, diferentemente dos não índios, que a bebida deles não satisfaz a todos e é preciso mandar buscar mais, encher mais no copo, nós já sabemos a quantidade que é preciso de acordo com o número de pessoas (PROFESSOR B).**

De acordo com os depoimentos e observações é perceptível o uso de práticas e saberes da tradição Wajãpi no exercício da docência dos professores sujeitos dessa pesquisa, além de provocar em nós uma reflexão sobre práticas docentes que consideram a importância da interação entre os saberes tradicionais e escolares.

### Algumas considerações

A pesquisa proporcionou uma nova visão do outro a partir de práticas pedagógicas decoloniais, como também permitiu detectar o papel do professor indígena Wajãpi, para além do conhecimento disciplinar e dos saberes didáticos da sala de aula, o professor tem como função

contribuir com o desenvolvimento cultural, econômico, político e social na comunidade Wajãpi.

Quanto à prática pedagógica dos professores indígenas Wajãpi, identificamos durante as aulas de matemática que a oralidade é a forma mais importante para a construção de conhecimentos. O sistema numérico e o uso da aritmética é presente na cultura Wajãpi, desde atividades mais básicas que realizam durante a roça, colheita, caça entre outros. Como também no sistema decimal que a contagem Wajãpi é de base 5, considerando até o número 40.

Assim várias **são as** possibilidades de exploração numérica para ampliar o conceito numérico. Fazendo uso de uma facilidade cultural que os indígenas possuem. Nesse sentido, se observa que a relação entre o saber da tradição e científico, quando caminhando juntos, torna a aprendizagem do indígena mais significativa no processo do saber escolar.

Nesse sentido, espaço e formas são elementos que estão diretamente presentes na cultura Wajãpi, no artesanato e na arte gráfica, os quais permitem noções de ângulos, simetria, proporcionalidade, figuras geométricas, paralelismo; que podem servir como ponto de partida para atividades de matemática articuladas com outras disciplinas como história e geografia.

Grandezas e medidas estão envolvidas nas práticas cotidianas Wajãpi, como por exemplo, em nas plantações, as quais grandezas utilizadas são partes do corpo como comprimento do pé, a palma da mão, nesse sentido, é fundamental utilizar tais práticas para que o aluno perceba o conceito de medir uma área, posteriormente podendo dar início a um estudo sobre distâncias, escalas.

Tratar da matemática a partir da realidade do indivíduo, visando estabelecer relações entre as diferentes etnomatemáticas: considerando a cultura escolar e a indígena, é compreender que existem outras formas de matematizar e que são importantes no processo educativo e que servem para descolonizar a educação escolar indígena.

## Referências

BRASIL. **I' Â Para nós não existe só imagem**. Ministério da educação, Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

D'AMBRÓSIO, U.. **A etnomatemática no processo de construção de uma escola indígena**. Em Aberto, 63, 1994. p. 93-99.

D'AMBRÓSIO, U.. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte-MG: Editora Autêntica, 2002.

D'AMBRÓSIO, U.. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 99-120, 2005.

D'AMBRÓSIO, U.. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2 ed. 2ª reimpressão – Belo Horizonte: Autentica, 2013.

FERREIRA, E.S. **Cidadania e educação matemática. Educação matemática**. Revista da sociedade Brasileira de educação matemática. São Paulo, n.1, p.13-18, jul. 2002.

FERREIRA, M. K. L. Madikauku: **os dez dedos das mãos: matemática e povos indígenas no Brasil**. MEC, 1998.

FLICK, Uwe. **Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre, 2009.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Terra Indígena Wajãpi: da demarcação às experiências de gestão territorial**. 1 ed. São Paulo: Iepé, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

MIGNOLO, Walter. La opción descolonial, Letral. **Revista Electrónica de Estudios Transatlánticos**. Universidad de Granada, Spain, n. 1, p.4-22, dez. 2008, p. 9-10.

MOKASIA, Jane Reko. **Programa de formação de pesquisadores Wajãpi**. 3 ed. Pedra Branca do Amapari, Amapá :Iepé, 2014

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.

RIBEIRO, J. P. M.; FERREIRA, R.. Educação escolar indígena e etnomatemática: um diálogo necessário. In: RIBEIRO J. P. M., DOMITE, M.C.S.; FERREIRA, R. (Comp.), **Etnomatemática: papel, valor e significado** Porto Alegre-RS: Editora Zouk. 2ª ed, 2006. p. 149-160.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.

TINOCO, Sílvia Lopes da Silva Macedo, Jovinã. **Cacique, professor e presidente: as relações entre o conselho Apina e os cursos de formação de professores Wajãpi**. 147p. Dissertação ( mestrado em Antropologia social)- Universidade de São Paulo, 2000.

WAIÃPI. **Cartilha de Matemática**: preparada pelos professores durante o 3º curso de formação Serra do Navio-AP. IEPÉ, São Paulo, 1994.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro. 7 Letras: 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre-lesco-Pensar, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. In: MAGALHÃES NETO, Hamilton (Coord.). **Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino**. Rio de Janeiro: Academica de la Latinidad, 2006.

WALSH, Catherine. (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: Catherine Walsh (Org.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar-Abya-Yala. 2005.

Recebido em 14 de junho de 2017.

Aceito em em 07 de outubro 2017