



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
DOCTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE – POLO SANTARÉM

GILVÂNIA PLÁCIDO BRAULE

ECOUNIVERSIDADE PAN-AMAZÔNICA:
CARTAS ECOCULTURAIS E TESSITURA HUMANO-ECOLÓGICA NO ALTO
SOLIMÕES/AM



SANTARÉM
2024

GILVÂNIA PLÁCIDO BRAULE

**ECOUNIVERSIDADE PAN-AMAZÔNICA:
CARTAS ECOCULTURAIS E TESSITURA HUMANO-ECOLÓGICA NO ALTO
SOLIMÕES/AM**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Doutorado em Associação Plena em Rede (Educante) – Polo Santarém da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), como requisito para aquisição do título de Doutora em Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro

Linha de Pesquisa: Educação na Amazônia - formação do educador, prática pedagógica e currículo.

**SANTARÉM
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

B825e Braule, Gilvânia Plácido

Ecouniversidade Pan-amazônica: cartas ecoculturais e tessitura humano-ecológica no Alto Solimões/AM./ Gilvânia Plácido Braule. – Santarém, 2025.

375 p. : il.

Inclui bibliografias.

Tese defendida em 2024 e depositada em 2025.

Orientadora: Tânia Suely Azevedo Brasileiro.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, Doutorado em Associação Plena em Rede – Educanorte, Polo Santarém.

1. Ecoculturalidade. 2. Educação ecocultural. 3. Tessitura humano ecológica.

4. Ecouniversidade Pan-Amazônica. I. Brasileiro, Tânia Suely Azevedo, *orient.*

II. Título.

CDD: 23 ed. 378.098115

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440



Universidade Federal do Oeste do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia-PGEDA
Doutorado em Associação em Rede - Educanorte
Polo Santarém (UFOPA - UNIR)



ATA N° ____

Ata da Comissão Examinadora de Defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Doutorado em Associação Plena em Rede, Polo Santarém, apresentada pela discente **GILVÂNIA PLÁCIDO BRAULE**, orientada pela Profa. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro, da Linha de Pesquisa Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógica e currículo.

No dia cinco de abril de dois mil e vinte e quatro às 14:30h, por meio de videoconferência através do link <https://meet.google.com/dhm-zmfp-wmr>, reuniu-se a Comissão Examinadora para avaliar o trabalho desenvolvido pela discente Gilvânia Plácido Braule, pela apresentação da sua Tese doutoral intitulada **"Ecouniversidade Pan-amazônica: cartas ecoculturais e tessitura humano-ecológica no Alto Solimões/AM"**. A Comissão Examinadora foi composta, segundo o que determina o Regimento do PGEDA, pelos(as) docentes: Profa. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro (Presidente/Orientadora) e pelos membros: Profa. Dra. Egeslaine de Nez (UFRGS, avaliadora externa a instituição); Profa. Dra. Juciene Ricarte Cardoso (UFCG, avaliadora externa a instituição); Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba (UNIR, avaliador externo a instituição); Profa. Dra. Suely Aparecida Nascimento Mascarenhas (UFAM, avaliadora externa a instituição); Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin (UFAM, avaliador interno). Após a apresentação pela discente foi dada a palavra aos Examinadores para arguição, tendo a candidata respondido às perguntas formuladas. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o seguinte parecer: **APROVADA**. Nada mais havendo a tratar, a Presidente da Banca Examinadora deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente Ata, devidamente assinada pelo Presidente, Comissão Examinadora e discente.



Documento assinado digitalmente
TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO
Data: 05/04/2024 10:21:57-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br/>

Profa. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro
(Orientadora - Presidente)



Documento assinado digitalmente
EGESLAINE DE NEZ
Data: 12/04/2024 08:06:53-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br/>

Profa. Dra. Egeslaine de Nez
(UFRGS, Avaliadora Externa)



Documento assinado digitalmente
JUCIENE RICARTE CARDOSO
Data: 22/04/2024 11:16:35-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br/>

Profa. Dra. Juciene Ricarte Cardoso
(UFCG, Avaliadora Externa)



Documento assinado digitalmente
CLARIDES HENRICH DE BARBA
Data: 22/04/2024 18:01:11-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br/>

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
(UNIR, Avaliador Externo)



Documento assinado digitalmente

SUELY APARECIDA DO NASCIMENTO MASCARENHAS

Data: 09/04/2024 22:28:12-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Suely Aparecida Nascimento Mascarenhas
(UFAM, Avaliadora Externa)

Documento assinado digitalmente



EVANDRO LUIZ GHEDIN

Data: 23/04/2024 09:41:42-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin
(UFAM, Avaliador Externo)

Documento assinado digitalmente



GILVANIA PLACIDO BRAULE

Data: 24/04/2024 14:57:12-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Gilvânia Plácido Braule
(PGEDA - Discente)

Santarém-PA, 05 de abril de 2024.



Singularmente, dedico à **Dolores de Souza Braga**, santarena, amazonense de coração, minha inspiração inicial para carreira na docência universitária!

Dodô, meu exemplo de amorosidade, competência, dedicação e compromisso com os povos do interior da Amazônia!

Nesta Tese **Dodô**, realizamos um pouco dos nossos sonhos com a propositura de repensar a Universidade no seu sentido transformador e na sua missão diante dos povos amazônicos!

Pluralmente, dedico aos **amazônidas** que cuidam cotidianamente da sociobiodiversidade da nossa Amazônia!

AGRADECIMENTOS

Em uma tarde amazônica com ventania e temperatura amena com sinais de chuva leve, ouvindo o cantar dos grilos e sentindo o cheiro da floresta ao redor do meu canto sagrado amazonense, inicio o escrito destes agradecimentos sentido as ancestralidades presentes; borboletas marrons voam próximas a mim e ao observar os seus movimentos repenso o propósito e o sentido do viver no doutoramento.

Com o “propósito” de contribuir com a educação superior e a qualidade de vida da sociobiodiversidade amazônica, me reencontrei comigo mesma e com os meus ancestrais afro-indígenas, ao sentir a alegria de caminhar rumo a um horizonte universitário no qual todas, todos e *todes* são reconhecidas/os pela sua natureza e pelas suas diferenças. Entraves surgiram ao decorrer do caminho, contudo o “sentido” da vida pulsou com o sentimento de felicidade ao pensar numa possível educação universitária para emancipação de seres bio-históricoculturais ao reencontrar em si e nos demais seres, o sentido de transformar a si e a/ao outra/o. Este sentido, impulsionou em mim os valores de fé, força e coragem para pesquisar Educação na Amazônia. Durante o doutoramento não caminhei solitariamente, vivi diferentes momentos de dialogicidade em “solitude” e em prazerosas conversas. O sentir próprio e o sentir de outros seres não-humanos em matéria e espírito me fortaleceram para esta Tese de Doutorado, que a denominei freireanamente de “Carta-Tese”.

Recheada de alegria pela vida e pela realização desta tessitura acadêmica, expresso meus agradecimentos aos seres do universo e as instituições colaboradoras que estiveram comigo nesta ousada e complexa pesquisa científica em educação pelo “bem-viver” e “viver-bem” amazônico. Com reverência e estima, agradeço...

À **Deus** por elevar minha essência espiritual a cada dia! A ti Pai Celestial, minha gratidão pelos ensinamentos de amar ao próximo com respeito às individualidades e potencialidades de cada ser deste mundo!

Aos meus **ancestrais indígenas e africanos** presentes no meu ser biológico, cultural e espiritual! Em especial à minha **ancestralidade Arara, Kokama e Kambeba e a ancestralidade do meu bisavô** Joaquim Plácido remanescente de quilombo piauiense, que apesar de não conhecer sua civilização africana, sinto a cosmosensação da sua cultura presente em mim! Gratidão pelas forças inexplicáveis aos olhos humanos, mas sentidas nas necessidades de equilíbrio psicoemocional ocorridas durante período da pesquisa e escrita da Tese!

Às águas, ao sol, à lua, às estrelas, à fauna e à flora amazônica! Gratidão especial ao Rio Solimões, meu rio de águas barrentas, pelo ensinamento a partir dos paranás (ilhas em meio ao rio), uma vez que nem tudo se perde, tudo é passível de transformação! O que seria de nós humanos sem outros seres aquáticos, terrestres, cósmicos e espirituais? Não seríamos.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (Capes)**, pela disponibilidade da Bolsa de incentivo e manutenção da pesquisa! Grata pelo apoio financeiro para efetivação das atividades doutorais e produção do conhecimento!

À Prof^{ra}. Dra. **Tania Suely Azevedo Brasileiro**, pelo aceite no Programa de Pós-graduação e no Grupo de Pesquisa Práxis Ufopa! Agradecida pela vivência de pesquisa no território das águas tapajônicas, pela convivência e intelectualidade compartilhada e pela acolhida na Universidade e no seu espaço familiar em alguns momentos de orientação, produção acadêmica e de lazer! Gratidão pela oportunidade de viver um pouco do seu local inspirador em meio ao pôr-do-sol e ao aparecimento da lua em Aramanaí! Gratidão pela parceria e paciência em momentos turbulentos da minha vida!

À **Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)**, meu tapiri de doutoramento, um exemplo de Universidade inclusiva e intercultural! Gratidão pelo acolhimento, pelo espaço e pela disponibilidade bibliográfica e tecnológica para o desenvolvimento da pesquisa!

À minha família, base da minha vida! Gratidão em especial aos meus pais, **Maria José Cruz Plácido** (*in memoriam*) e **Pedro Braulio da Silva Reis**, pela dádiva de estar neste mundo, pelo amor incondicional e valores ensinados! Ao meu irmão **Gilliano Plácido Braule**, às minhas irmãs **Gilcênia Plácido Fonseca** e **Gilciane Plácido Braule**, as minhas sobrinhas **Yanne Clara Plácido**, **Giulia Vitória Braule**, **Maria Giuliane Plácido Fonseca** e sobrinhos **Antônio Gabriel Braule** e **Gael Braule Pinto**, que sentiram e ainda sentem minha ausência por razões da dedicação à vida acadêmica e profissional!

As minhas **tias** e aos meus **tios** por estarem sempre me apoiando e me acolhendo em momentos precisos com palavras de afeto, em especial ao meu tio **Sebastião Cruz Plácido** (*in memoriam*)! As minhas **primas** e aos meus **primos** pelo carinho nos momentos delicados da vida, em especial ao meu primo **Frederico Soares Plácido** (*in memoriam*)! Aos meus avós maternos **Dionízio Gomes Plácido** e **Maria Carolina Cruz Vargas** e avós paternos **Jurandir Braulio Reis** e **Elízia Bernardino Silva** (ambos *in memoriam*), que me ensinaram princípios e valores de amor à natureza, à família e ao trabalho pelo bem de si e do próximo!

As **amigas**, aos **amigos** e **amiges amazônidas, do Brasil e do mundo**, que estiveram ao meu lado nos momentos alegres, tristes e decisórios tanto na vida pessoal, quanto na

profissional e acadêmica dando-me apoio na superação dos entraves psicoemocionais, culturais, tecnológicos e científicos! Agradecida pelo incentivo e companheirismo na caminhada pelos meus sonhos e ideais humanitários e educacionais!

Aos **paraenses** que me acolheram com amor e carinho na cidade de Santarém! Em especial, a amiga **Ana Lúcia Maia da Silva** e seu esposo **Mark** e ao amigo **Marcelino Azulay**, sua esposa **Ana Maria** e sua sobrinha **Branca** que me acolheram em seu lar com afeto e cuidados humanitários!

Aos pesquisadores do Grupo de Pesquisa Práxis Ufopa, em especial ao amigo **Luciandro Tássio** e as amigas **Geraldine Arias Loaiza**, **Aline Paixão**, **Andrea Mardock** e **Klaudia Sadala** pelo companheirismo e afeto em momentos delicados durante a elaboração do projeto de pesquisa e demais atividades acadêmicas, incluindo a escrita da Tese! Gratidão a querida professora Dra **Lucineide Pinheiro**, inspiração de docência e ativismo sociocultural e ambiental, pela oportunidade de aprender mais sobre a floresta e águas amazônicas!

Aos meus colegas do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia! Em especial aos amigos **Márcio Cavalcante** e **Hector Calixto**, pela colaboração na logística e suporte tecnológico nas horas de aflição com as intempéries da tecnologia e restrições de convívio social na pandemia! Às amigas **Terezinha Socorro Lira Pereira** e **Lilian Aquino** pelo compartilhamento de leituras, de boas conversas e de momentos sociais afetivos e pelo afeto, escuta, passeios desopiladores e, acolhimento durante as turbulências da vida!

Ao **Programa de Pós-graduação Educação da Amazônia - Associação Plena em Rede/Educanorte** pelo seu compromisso na formação de doutores da e na região amazônica e pela possibilidade de ingressar na primeira turma deste Doutorado, do qual tanto me orgulho de compor o corpo discente e do título que me proporcionou! Minha gratidão as professoras e aos professores que se dedicaram e continuam se dedicando para além de suas atribuições com o intento da formação de novas/os pesquisadoras/es em educação na Amazônia! Em especial ao Prof. **José Ricardo e Souza Mafra** pela indicação de leituras e incentivo acadêmico, pela escuta e orientação enquanto coordenador do Pólo Santarém, e, ao Prof. **Genylton Odilon Rego da Rocha** pela partilha de saber e ensino sobre produção acadêmica com coerência epistemológica e pela humanidade e profissionalismo diante da minha dor durante a perda de familiares na Pandemia da Covid-19!

As professoras e aos professores dos Programas de Pós-graduação da Ufopa, Sociedade Natureza e Desenvolvimento (PPGSND) e Saúde, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ) nos quais cursei algumas disciplinas, em especial aos Professores **Tiago Almeida**

Vieira, Iani Lauer Leite, Luciana Carvalho, Florêncio Vaz Filho, Lauro Barata, Antônio Humberto Minervino e Rubens Elias Duarte Nogueira pelos diálogos acadêmicos e conhecimentos compartilhados! Aos colegas que se tornaram amigos na caminhada, **Alcilene Cardoso, Igor Leite e Márcio Silva** pelos conhecimentos compartilhados, passeios nas terras de várzea do Rio Amazonas e Tapajós, e muito mais pelo ombro amigo e escuta em momentos de travessias e enfrentamentos das dificuldades provocadas pela saudade do meu lar!

Ao professor Dr. **Alonso Bezerra de Carvalho** (UNESP) pela oportunidade da participação em suas aulas, mesmo como ouvinte obtive aprendizados sobre decolonialidade na educação e na pesquisa! Ao professor Dr. **Afrânio Catanni** (UFF) também minha gratidão pelos ensinamentos sobre Universidade, sua história e seu papel na sociedade. Agradecida por me possibilitar refletir com maior profundidade sobre a Universidade na América Latina!

À querida **Profa. Dra Lucietta Guerreiro Martorano**, cientista amazônida inspiradora dos estudos em conectividade ecológica! Agradecida pelo desafio posto no nosso primeiro contato, colocando-me diante do “ponto de mutação” de estudante pós-graduanda! Seus incentivos foram essenciais para caminhada na ciência e pelo bem da humanidade e de outros seres do universo!

Às professoras **Suely Aparecida Nascimento Mascarenhas, Egeslaine de Nez, e Loriege Pessoa Bitencourt** e aos professores **Evandro Luiz Ghedin e Clarides Henrich de Barba, avaliadores** desde a banca de qualificação até a Defesa desta Tese de Doutorado! Gratidão pelas contribuições de cunho teórico e de praticidade na pesquisa! À professora **Juciene Ricarte Apolinário** pelas reflexões e olhar indígena que fez a diferença nesta Tese!

Aos **colegas, amigas e amigos do INC/Ufam**, companheiras/os que me ajudaram a perceber e a amadurecer a constituição escrita da problemática da pesquisa através de diálogos em diferentes momentos! Em especial às amigas **Edilanê Mendes e Célia Vergínia Maia** pela força diária para não desistir da vida acadêmica diante das adversidades, pelo precioso tempo e afeto dedicado a mim! Gratidão minhas amigas-irmãs que a Universidade me apresentou!

Às queridas **Fernanda Paulo e Isabele Camini** que me possibilitaram o aprofundamento da escrita em cartas pedagógicas com fundamentos nas cartas freireanas. O nosso reencontro e encontro no Instituto Vivere ocorreu em um momento que precisava dos conhecimentos da teoria e da experiência de escrever cartas. Gratidão ao Universo e a vocês pelos diálogos de sabores de esperança e de escrita de cartas com intencionalidades pedagógicas e de comunicação científica!

Aos colegas, amigas e amigos pesquisadores dos Grupos de Pesquisa: GEU- Grupo de Estudos sobre Universidade e GPED – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Decolonial que oportunizaram diálogos virtuais sobre Educação Superior no Brasil e na América Latina e Fundamentos da Decolonialidade na pesquisa acadêmica! Gratidão pela partilha de saberes e conhecimentos construídos ao longo da carreira científica em educação!

Ao Sr. **Ronaldo Gonçalves Carneiro** da reprografia de Santarém, que não media esforços para me atender sempre que precisei do apoio com material para leituras durante a pandemia! Sua ajuda foi crucial aos meus estudos, só gratidão!

As/aos **servidoras/es do INC/Ufam** que contribuíram com a disponibilidade das fontes documentais necessárias para realização desta pesquisa! Em especial as TAEs **Ingrid Olímpio, Benara Modesto, Izabela Ipuchima e Helbia Fernandes** pelo pronto atendimento às minhas solicitações, sempre com profissionalismo e ternura!

À querida egressa do curso de Pedagogia **Valcirlane Januário de Sá** e ao querido **Gabriel Souza**, discente do curso de Ciências: Biologia e Química, pela colaboração essencial na fase da pesquisa empírica com apoio logístico, de gravações e organização dos instrumentos e material da pesquisa! Gratidão pelo companheirismo durante a pesquisa!

As queridas e aos **queridos discentes indígenas e não-indígenas**, que deixaram em mim um pouco de si durante o processo de ensinagem na Educação Básica e na Educação Superior! A docência só tem sentido porque existiram e existem vocês na minha vida. Agradecida pela colaboração de cada um para minha constituição de ser gente, de ser docente-pesquisadora e para construção desta Tese!

Aos amazônidas da microrregião do Alto Solimões e da localidade da tríplice fronteira Brasil, Peru e Colômbia que em algum momento estiveram junto ou próximo a mim! Agradecida pelas reflexões sobre a vida, a sociedade, a cultura, o ambiente e a educação! Agradeço pelas vivências consentidas e participação inconsciente das observações longitudinais que me provocaram a refletir sobre o ser humano em sociedade em seu meio ambiente e sua cultura!

As **egressas e aos egressos do Instituto de Natureza e Cultura (INC)**, protagonistas e colaboradoras/es da pesquisa que não mediram esforços superando entraves de transporte, acesso à internet e clima tropical chuvoso! Agradecida pelas contribuições valiosas para a concretização deste trabalho acadêmico! Como foi bom ter a parceria de vocês nesse processo de aprendizado e amadurecimento acadêmico! Muita gratidão pelas amizades reforçadas e construídas!

E por fim, não menos importante, mas, amplamente significativo para mim, à **Universidade Federal do Amazonas**, em especial ao **Instituto de Natureza e Cultura**, meu segundo “tapiri” em meio a florestania do Solimões! Obrigada Ufam pela oportunidade de exercer a docência universitária, pelo apoio no aprimoramento da minha profissionalidade de docente-pesquisadora a nível de Doutorado, pelas vivências e experiências que me fizeram e fazem crescer em consciência bio-históricocultural e profissional que me conduziu a esta Tese! Ufam, meu campo de saberes e resistência, a luta é árdua, mas a missão é maior, grata por me sentir parte de ti e da tua missão, ela é nossa! E assim seguiremos a caminhada na educação superior nas profundezas da Amazônia ...

Sintam-se abraçados com afeto...

Não se faz ciência na Amazônia sem o saber da
Amazônia e sem a escuta de quem detém esse saber.

Lecy Balieiro

O que nos move diante das incertezas, indiferenças e
desigualdades são os valores que constituem a
consciência humana e o sentido de ser natureza solidária
em comunidades bioculturais.

Gilvânia Plácido Braule

RESUMO

Esta Carta-Tese em Educação na Amazônia ousa ao estabelecer como objetivo geral: construir uma teoria conceitual de EcoUniversidade Pan-Amazônica como território socioeducativo e científico fundamentado na cultura, no ambiente e na sociedade em que vivem as/aos egressas/os de graduação (2010-2023) do Instituto de Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), campus localizado na microrregião do Alto Solimões na fronteira Brasil, Peru e Colômbia. Para isso, alcançamos os objetivos específicos: i) criar uma epistemologia voltada à luz dos saberes e vivências cotidianas de seres bio-históricoculturais em seu ambiente natural e cultural de interação e integração social, ii) apresentar uma teoria de educação promotora do bem-viver indígena e do viver-bem não indígena a partir das reflexões dos saberes experienciais e conhecimentos construídos em educação na região amazônica; iii) desenvolver um método de pesquisa considerando o sentir/cosmosentir, o saber/cosmovisão e do viver bem/bem-viver dos participantes; iv) verificar como a diversidade étnica e sociocultural se apresenta nos documentos oficiais da Universidade campo do estudo que estejam relacionados e o reconhecimento do ser indígena desde as políticas internacionais às institucionais de ensino superior; v) conhecer o perfil pessoal, étnico, acadêmico-profissional de egressas/os de graduação, e suas percepções, impressões e perspectivas quanto à Educação Superior e a Universidade; vi) Conceituar EcoUniversidade a partir das expressões orais, escritas e imagéticas e seus possíveis indicativos de uma instituição ecouniversitária. Este estudo de caso qualitativo traz em seu bojo um conteúdo (objeto) transdisciplinar, com base crítica-decolonial (Freire, 1969; Walsh, 2015), meta-epistemológica contextual (Vargas, 2022), da filosofia da complexidade (Morin, 2000), da filosofia do bem-viver (Acosta, 2016; Krenak, 2000) e da epistemologia da ecoculturalidade (Braule; Brasileiro, 2021) criada no início do doutoramento. A RSL (Revisão Sistemática de Literatura) analisa estudos sobre Universidade e Sociabilidade/Interculturalidade/Sustentabilidade e evidencia avanços e lacunas quanto as premissas da ecoculturalidade. A análise do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e PPI (Plano Pedagógico Institucional) observa que a Universidade vivenciada pelas(os) egressas (os) contemplam a diversidade, o ser indígena e oriundo de populações tradicionais, contudo as premissas ecoculturais nos PPCs (Projetos Pedagógicos de Cursos) se apresentam com pouca evidência e não se constituem como pilares para educação universitária. O método de tessitura humano-ecológica, criado nesta pesquisa educacional, norteou o estudo empírico no qual o participante como colaborador e ser em possível transformação se põe a tecer seus saberes e fazeres ecoculturais junto aos demais (re)construindo o seu sentir/cosmosentir enquanto ser da natureza. O estudo de campo ocorreu em duas fases: 1ª) aplicação do questionário *survey* I à população de 1.321 egressas(os) com 453 respondentes, gerando uma amostra inicial; 2ª) aplicação de questionário *survey* II, círculos de conversa, entrevista semiestruturada e oficinas denominadas de tapiris, ocas e cestarias ecoculturais com grupo amostral de 28 participantes a partir dos respondentes, mediante critérios de inclusão/exclusão, com equivalência de curso, indígena e não-indígena e gênero. Estes percebem sua Universidade como campo de múltiplos seres, saberes e culturas, contudo, salientam a necessidade de maior escuta e valorização dos saberes locais; também conceituam EcoUniversidade como Universidade Ecocultural de multimundos em conexões epistêmicas, culturais e ambientais. Assim, se conceitua EcoUniversidade Pan-Amazônica como campo da Educação Superior e das Ciências com a missão de cultivar o saber com premissas epistêmicas e práticas ecoculturais para o “viver bem” e o “bem-viver” entre os povos que a constituem.

Palavras-chave: ecoculturalidade; educação ecocultural; tessitura humano-ecológica; EcoUniversidade Pan-Amazônica; Carta-Tese.

ABSTRACT

This Thesis Letter in Education in the Amazon dares to establish as its general objective: to construct a conceptual theory of the Pan-Amazonian Eco-University as a socio-educational and scientific territory based on the culture, environment and society in which the undergraduate graduates (2010-2023) of the Institute of Nature and Culture (INC) of the Federal University of Amazonas (Ufam) live, a campus located in the micro-region of Alto Solimões on the border between Brazil, Peru and Colombia. To this end, we achieve the following specific objectives: i) to create an epistemology focused on the knowledge and daily experiences of biohistorical-cultural beings in their natural and cultural environment of interaction and social integration, ii) to present a theory of education that promotes indigenous well-being and non-indigenous well-being based on reflections on experiential knowledge and knowledge constructed in education in the Amazon region; iii) develop a research method considering the feeling/cosmosentiment, knowledge/cosmovision and living well/well-being of the participants; iv) verify how ethnic and sociocultural diversity is presented in the official documents of the University field of study that are related and the recognition of the indigenous being from international policies to higher education institutions; v) know the personal, ethnic, academic-professional profile of undergraduate graduates, and their perceptions, impressions and perspectives regarding Higher Education and the University; vi) Conceptualize EcoUniversity based on oral, written and visual expressions and their possible indicators of an eco-university institution. This qualitative case study brings in its core a transdisciplinary content (object), with a critical-decolonial basis (Freire, 1969; Walsh, 2015), contextual meta-epistemological (Vargas, 2022), philosophy of complexity (Morin, 2000), philosophy of good living (Acosta, 2016; Krenak, 2000) and the epistemology of ecoculturality (Braule; Brasileiro, 2021) created at the beginning of the doctorate. The RSL (Systematic Literature Review) analyzes studies on University and Sociability/Interculturality/Sustainability and highlights advances and gaps regarding the premises of ecoculturality. The analysis of the PDI (Institutional Development Plan) and PPI (Institutional Pedagogical Plan) shows that the University experienced by the graduates contemplates diversity, indigenous people and those who come from traditional populations. However, the ecocultural premises in the PPCs (Course Pedagogical Projects) are presented with little evidence and do not constitute pillars for university education. The human-ecological weaving method, created in this educational research, guided the empirical study in which the participant, as a collaborator and being in possible transformation, begins to weave his/her ecocultural knowledge and actions together with others, (re)constructing his/her feeling/cosmosentimentation as a being of nature. The field study occurred in two phases: 1) application of the survey I questionnaire to the population of 1,321 graduates with 453 respondents, generating an initial sample; 2) application of a survey II questionnaire, conversation circles, semi-structured interviews and workshops called tapiris, huts and ecocultural basketry with a sample group of 28 participants from the respondents, using inclusion/exclusion criteria, with equivalence of course, indigenous and non-indigenous and gender. They perceive their University as a field of multiple beings, knowledge and cultures, however, they emphasize the need for greater listening and appreciation of local knowledge; they also conceptualize Ecouniversity as an Ecocultural University of multiworlds in epistemic, cultural and environmental connections. Thus, the Pan-Amazonian Ecouniversity is conceptualized as a field of Higher Education and Sciences with the mission of cultivating knowledge with epistemic premises and ecocultural practices for “living well” and “good living” among the peoples that constitute it.

Keywords: ecoculturality; ecocultural education; human-ecological fabric; Pan-Amazonian Ecouniversity. Thesis Letter.

RESUMEN

Esta Carta-Tesis sobre Educación en la Amazonía se atreve a establecer como objetivo general: construir una teoría conceptual de la EcoUniversidad Pan-Amazônica como territorio socioeducativo y científico basada en la cultura, el medio ambiente y la sociedad en la que viven los egresados de pregrado (2010-2023) del Instituto de Naturaleza y Cultura (INC) de la Universidad Federal de Amazonas (Ufam), campus ubicado en la microrregión del Alto Solimões, en la frontera de Brasil, Perú y Colombia. Para lograrlo, logramos objetivos específicos: i) crear una epistemología enfocada a la luz de los conocimientos y experiencias cotidianas de los seres biohistórico-culturales en su entorno natural y cultural de interacción e integración social, ii) presentar una teoría de la educación que promueva bienestar indígena y buen vivir no indígena a partir de reflexiones sobre saberes experienciales y contruidos en la región amazónica; iii) desarrollar un método de investigación considerando el sentimiento/cosmosentir, el conocimiento/cosmovisión y el vivir bien/bien vivir de los participantes; iv) verificar cómo se presenta la diversidad étnica y sociocultural en los documentos oficiales de la Universidad y el reconocimiento de los pueblos indígenas desde las políticas internacionales hasta las instituciones de educación superior; v) conocer el perfil personal, étnico, académico-profesional de los egresados de pregrado, y sus percepciones, impresiones y perspectivas respecto de la Educación Superior y la Universidad; vi) Conceptualizar la EcoUniversidad a partir de expresiones orales, escritas y visuales y sus posibles indicios de una institución ecouniversitaria. Este estudio de caso cualitativo trae consigo un contenido (objeto) transdisciplinario, con una base crítico-descolonial (Freire, 1969; Walsh, 2015), metaepistemológica contextual (Vargas, 2022), la filosofía de la complejidad (Morin, 2000), la filosofía del buen vivir (Acosta, 2016; Krenak, 2000) y la epistemología de la ecoculturalidad (Braule; Brasileiro, 2021). La Revisión Sistemática de Literatura analiza estudios sobre Universidad y Sociabilidad/Interculturalidad/Sostenibilidad y destaca avances y vacíos respecto de las premisas de la ecoculturalidad. El análisis del PDI (Plan de Desarrollo Institucional) y PPI (Plan Pedagógico Institucional) observa que la Universidad vivida por los egresados contempla la diversidad, el ser indígena y provenir de poblaciones tradicionales, sin embargo las premisas ecoculturales en los PPC (Proyectos de Cursos Pedagógicos) presentan poca evidencia y no constituyen pilares para la formación universitaria. El método de tejido humano-ecológico, creado en esta investigación educativa, guió el estudio empírico en que el participante, como colaborador y ser en posible transformación, se propone tejer sus saberes y acciones ecoculturales con otros (re)construyendo su sentir. /cosmossensación como ser de la naturaleza. El estudio de campo se desarrolló en dos fases: 1ª) aplicación del cuestionario encuesta I a la población de 1.321 egresados con 453 encuestados, generándose una muestra inicial; 2ª) aplicación de un cuestionario de encuesta II, círculos de conversación, entrevistas semiestructuradas y talleres denominados tapiris, ocas y canastas ecoculturales con un grupo muestra de 28 participantes de los encuestados, utilizando criterios de inclusión/exclusión, con equivalencia de cursos, indígenas y no indígenas. indígena-indígena y género. Perciben su Universidad como un campo de múltiples seres, saberes y culturas, sin embargo, resaltan la necesidad de mayor escucha y valoración de los saberes locales; también conceptualizan la Ecouniversidad como una Universidad Ecocultural de multimundos en conexiones epistémicas, culturales y ambientales. Así, la Ecouniversidad Panamazônica se conceptualiza como un campo de Educación Superior y Ciencias con la misión de cultivar conocimientos con premisas epistémicas y prácticas ecoculturales para el “vivir bien” y el “vivir bien” entre las personas que la constituyen.

Palabras clave: ecoculturalidad; educación ecocultural; tejido humano-ecológico; Ecouniversidad Panameña; Carta de Tesis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cenário à beira do rio tapajós	37
Figura 2 – Pôr-do-sol em Aramanaí/Belterra-PA	56
Figura 3 – Lua no final de tarde em Aramanaí/Belterra-PA	56
Figura 4 – Árvore Genealógica de Gilvânia Plácido Braule	76
Figura 5 – Beira do barranco em tempo de chuva.....	154
Figura 6 – Travessia do pescador no Rio Solimões.....	154
Figura 7 – Tessitura do paneiro	157
Figura 8 – Amazônidas na Travessia do Rio Solimões.....	161
Figura 9 – Ribeirinhos e suas produções agrícolas.....	161
Figura 10 – Pescadores artesanais	173
Figura 11 – Pecuária ribeirinha.....	173
Figura 12 – Fronteira Brasil, Peru e Colômbia	174
Figura 13 – A borboleta e o coração da Samaumeira.....	176
Figura 14 – Desenho da Samaumeira.....	176
Figura 15 – Samaumeiras em destaque na floresta.....	177
Figura 16 – Barranco e Rio Solimões ao amanhecer.....	177
Figura 17 – Primeiro Prédio do INC/Ufam.....	196
Figura 18 – Prédio Novo (Recurso FINEP e Reuni)	196
Figura 19 – Tecendo o tipiti	212
Figura 20 – Utilizando o tipiti.....	212
Figura 21 – Fios de Tucum	224
Figura 22 – Maqueira de Tucum.....	224
Figura 23 – Peneira de Arumã.....	228
Figura 24 – À beira do Rio Tapajós.....	233
Figura 25 – Rio Tapajós e Rio Amazonas.....	233
Figura 26 – Na rede à beira do rio.....	233
Figura 27 – Paraná do Rio Solimões.....	233
Figura 28 – Rio Solimões.....	233
Figura 29 – Entardecer Rio Solimões.....	233
Figura 30 – Vendas no Porto de Juriti (PA).....	234
Figura 31 – Barcos intermediários (AM).....	234

Figura 32 – A pesca em Tonantins (AM).....	234
Figura 33 – Mosaico de fotos participação no questionário <i>survey</i> I	236
Figura 34 – Mosaico de fotos do I Círculo de Conversa	238
Figura 35 – Mosaico de fotos do II Círculo de Conversa	239
Figura 36 – Mosaico de fotos da entrevista com egressas/os no INC/Ufam	239
Figura 37 – Mosaico de fotos das Oficinas Oca e Tapiri Ecocultural	240
Figura 38 – Mosaico de fotos da Oficina Cestaria Ecocultural	242
Figura 39 – Profissão de egressas/os do INC/Ufam.....	267
Figura 40 – Percepção de Universidade a partir das/os egressas/os do INC/Ufam.....	270
Figura 41 – Percepção das/os egressas/os sobre saberes tradicionais.....	275
Figura 42 – Universidade Tikuna A.....	280
Figura 43 – Universidade Tikuna B.....	280
Figura 44 – Universidade Tikuna C	280
Figura 45 – Universidade Tikuna D	280
Figura 46 – Universidade Tikuna E	281
Figura 47 – Universidade Tikuna F	281
Figura 48 – Universidade Tikuna G.....	281
Figura 49 – Universidade Kambeba A	283
Figura 50 – Universidade Kambeba B	283
Figura 51 – Universidade Kokama A.....	284
Figura 52 – Universidade Kokama B.....	284
Figura 53 – Universidade Kokama C.....	284
Figura 54 – Universidade Marubo A	285
Figura 55 – Universidade Ciências Humanas A.....	286
Figura 56 – Universidade Ciências Humanas B	286
Figura 57 – Universidade Ciências Humanas C.....	287
Figura 58 – Universidade Ciências Humanas D	287
Figura 59 – Universidade Ciências Biológicas	288
Figura 60 – Universidade Ciências Agrárias	288
Figura 61 – Universidade Ciências Sociais Aplicadas A	289
Figura 62 – Universidade Ciências Sociais Aplicadas B	289
Figura 63 – Mosaico de fotografias do Contexto Pan-amazônico.....	294
Figura 64 – Mosaico de fotografias do Contexto Universitário.....	296

Figura 65 – Perspectivas de Universidade Pan-amazônica de egressas/os do INC/Ufam	300
Figura 66 – Amanhecer à beira do Tapajós.....	309
Figura 67 – Canto de reflexão de sonhos possíveis.....	309
Figura 68 – Entardecer no Tapajós.....	312
Figura 69 – Anoitecer no Tapajós.....	312

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 – Categorias dos resultados dos estudos analisados.....	133
Fluxograma 2 – Sustentação teórica de Paulo Freire.....	207
Fluxograma 3 – O ser bio-históricocultural em meio a sociedade	217

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Demonstrativo de egressas/os por cursos de graduação do INC/Ufam	256
Gráfico 2 – Demonstrativo da faixa-etária de egressas/os participantes da pesquisa.....	257
Gráfico 3 – Modalidade de Ensino Médio de egressas/os colaboradoras/es	258
Gráfico 4 – Domínio de línguas locais e estrangeiras na localidade	261
Gráfico 5 – Naturalidade de egressas/os colaboradoras/es da pesquisa	262
Gráfico 6 – Demonstrativo do território de nascimento das/os egressas/os	263
Gráfico 7 – Identidade de tradição socioeconômica de origem de egressas/os	264
Gráfico 8 – Identificação cultural amazônica das/os egressas/os do estudo.....	264
Gráfico 9 – Organização/instituição que egressas/os exercem a atividade profissional.....	266
Gráfico 10 – Demonstrativo de egressas/os do INC/Ufam em pós-graduação	269

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Amazônia Internacional e Legal no Brasil.....	158
Mapa 2 – Amazônia Ocidental e Oriental.....	165
Mapa 3 – Pan-Amazônia Brasil, Peru e Colômbia – Fronteira	171
Mapa 4 – Localização da Microrregião do Alto Solimões – AM.....	172
Mapa 5 – Povos Indígenas na Tríplice Fronteira Brasil, Peru e Colômbia.....	181
Mapa 6 – Unidades Acadêmicas no Interior (Ufam)	194
Mapa 7 – Localização de egressas/os no mundo.....	268
Mapa 8 – Localização de egressas/os no Brasil	268

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 – O corpo multi e interdisciplinar da EcoUniversidade.....	203
Organograma 2 – Teorias basilares de uma Ecounivesidade.....	211
Organograma 3 – Premissas da ecoculturalidade	223
Organograma 4 – Indicativos de EcoUniversidade na visão e cosmovisão de egressas/os ...	297

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo das bases de dados consultadas e produções selecionadas.....	124
Quadro 2 – Demonstrativo de artigos por autoras/es, objetivo, tipo e natureza do estudo ...	129
Quadro 3 – <i>Lócus</i> dos estudos	133
Quadro 4 – Publicações com descritores <i>Universidade e/and Sustentabilidade</i>	139
Quadro 5 – IES por regiões e área de conhecimento/ <i>Sustentabilidade</i>	142
Quadro 6 – Publicações com descritores <i>Universidade e/and Interculturalidade</i>	144
Quadro 7 – IES por regiões e área de conhecimento/ <i>Interculturalidade</i>	147
Quadro 8 – Publicações levantadas com descritores <i>Universidade e/and Sociabilidade</i>	150
Quadro 9 – IES por regiões e área de conhecimento/ <i>Sociabilidade</i>	152
Quadro 10 – ODM e políticas educacionais de educação superior.....	246
Quadro 11 – ODS e políticas de educação superior.....	249
Quadro 12 – Educação Superior na percepção de egressas/os do estudo	273
Quadro 13 – Compreensão conceitual de <i>EcoUniversidade</i>	291

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População residente no Alto Solimões	180
Tabela 2 – Diversidade étnico-racial no INC/Ufam (2022)	198
Tabela 3 – Diversidade étnico-racial no INC/Ufam (2024)	199
Tabela 4 – Cursos e número de egressas/os (indígenas e não indígenas) do INC/Ufam	255
Tabela 5 – Indígenas egressas/os na primeira etapa do estudo	259

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Adua	Associação de Docentes da Universidade Federal do Amazonas
AISHE	<i>Auditing Instrument for Sustainability in Higher Education</i>
AM	Amazonas
Amatur	Associação de Mulheres Artesãs Tikuna
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Câmara de Extensão e Interiorização
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federativa do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CGEIAS	Coordenação Geral de Estudantes Indígenas do Alto Solimões
Ciclas	Comissão de Implantação dos cursos de Licenciatura no Alto Solimões
CINC	Congresso do Instituto de Natureza e Cultura
CIPIF	Congresso Internacional dos Povos Indígenas em Fronteiras Amazônicas
CMMAD	Comissão Mundial sobre Meio Ambiente
CONEP	Comissão Nacional de Ética e Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Educanorte	Doutorado em Associação Plena em Rede
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENFORSUP	Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior
Fapeam	Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas
Feevale	Federação dos estabelecimentos de Ensino Superior no Vale do Rio dos Sinos
FEI	Fundação Educacional Inaciana Padre Silvério de Medeiros
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
Funai	Fundação Nacional do Índio
FURG	Fundação Universidade do Rio Grande
GEU	Grupo de Estudos sobre Educação Superior
GPED	Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais
GUNI	<i>Global University Network for Innovation</i>

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
Ifam	Instituto Federal do Amazonas
INC	Instituto de Natureza e Cultura
INTERFOR	Encontro Internacional sobre a Formação Docente para Educação Básica e Superior
Lapesam	Laboratório de Pesquisa em Avaliação Psicopedagógica, Educacional, Histórico-cultural e social da Amazônia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
OGPTB	Organização Geral dos Professores Tikuna Bilingue
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PGEDA	Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGAS	Programa de Pós-graduação em Antropologia Social
PPGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGSAQ	Programa de Pós-graduação em Saúde, Ambiente e Qualidade de Vida
PPGSND	Programa de Pós-graduação em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Repam	Rede Eclesial Pan-amazônica
Reuni	Programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RISU	<i>Red de indicadores de Sostenibilidad en las Universidades</i>
RS	Rio Grande do Sul
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SECAF	Seminário de Educação do Campo na Tríplice Fronteira do Alto Solimões
Semape	Semana de Pedagogia
Sudam	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
TCA	Tratado de Cooperação Amazônica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Terras Indígenas
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAC	Universidade Federal do Acre
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal de Grandes Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFP	Universidade de Passo Fundo
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNAL	Universidade Nacional da Colômbia
UNAP	Universidade Nacional da Amazônia Peruana
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
Unifespa	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Unila	Universidade Federal de Integração Latino-americana
Uninove	Universidade Nove de Julho
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
Unir	Universidade Federal de Rondônia
Univali	Universidade do Vale do Itajaí
Unisul	Universidade Federal do Sul de Santa Catarina
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
Unoeste	Universidade do Oeste Paulista
UPF	Universidade de Passo Fundo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UVA	Universidade Estadual do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

CARTA PRÓLOGO

1	CARTAS DE ENUNCIACÕES	33
1.1	Primeira Carta – Diálogos e reflexões iniciais	33
1.2	Segunda Carta – A Carta-Tese: estilo de escrita narrativa acadêmica	41
1.3	Terceira Carta - EcoUniversidade é um sonho de universidade possível?	58
2	CARTAS DAS PRIMEIRAS ANDARILHAGENS CIENTÍFICAS DOUTORAIS	72
2.1	Primeira carta – O ser pesquisadora e suas primeiras “enviras” científicas	72
2.2	Segunda carta – Contando inquietações e pré-descobertas no caminho investigativo	90
2.3	Terceira Carta – Dialogando sobre Universidade e Educação Superior	102
2.4	Quarta Carta – Conhecendo EcoUniversidade e seus possíveis pilares em produções acadêmicas	118
2.5	Quinta carta - Caminhando nos estudos sobre Universidade e as premissas da educação ecocultural	137
3	CARTAS CONTEXTUAIS	155
3.1	Primeira carta – Tecendo os paneiros da Amazônia/Pan-Amazônia	155
3.2	Segunda carta – Tecendo o pano dos amazônidas da Pan-Amazônia Brasil, Peru e Colômbia	175
3.3	Terceira carta – Historicizando o pano Ufam e INC	191
4	CARTAS DA TESSITURA HUMANO-ECOLÓGICA	201
4.1	Primeira Carta – O objeto de Tese e o “Tipiti” de teorias e epistemologias norteadoras	201
4.2	Segunda Carta – Do tucum da ecoculturalidade à maqueira da educação ecocultural	213
4.3	Terceira Carta – O método e abordagem na pesquisa em educação	228
4.4	Quarta Carta – Aplicando a tessitura científica da pesquisa	233
5	CARTAS DE ESTUDOS DOCUMENTAIS	245
5.1	Primeira carta - Povos “Indígenas” nos ODM e ODS, no PNE e no PDI-Ufam (2000-2022)	245
5.2	Segunda carta – Dialogando sobre a diversidade étnica e sociocultural nas DCNs e PPI-Ufam e nos PPCs dos cursos de graduação do INC/Ufam	250

6	CARTAS DE DIÁLOGOS ECOCULTURAIS COM EGRESSAS/OS	255
6.1	Primeira carta – Conhecendo as/os egressas/os do INC/Ufam.....	255
6.2	Segunda carta – Percepção sobre universidade, educação superior e saberes	270
7	CARTAS DE DIÁLOGOS E PRODUÇÕES ECOCULTURAIS.....	278
7.1	Primeira Carta – Construindo um conceito de EcoUniversidade.....	278
7.2	Segunda Carta – Possíveis indicativos para uma universidade inclusiva, intercultural e sustentável	294
8	CARTA CONSIDERAÇÕES: UMA PROSA ECOUNIVERSITÁRIA	302
	CARTA EPÍLOGO	309
	REFERÊNCIAS	313
	GLOSSÁRIO	333
	APÊNDICE A – FLUXOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO	337
	APÊNDICE B – CARTA AO MEMORIAL DA AMÉRICA LATINA	338
	APÊNDICE C - CARTA AO INSTITUTO VIVERE	341
	APÊNDICE D – QUADRO DE CARACTERIZAÇÃO DE LUGAR E HISTÓRICA DAS ETNIAS DA MESORREGIÃO DO ALTO SOLIMÕES	344
	APÊNDICE E - QUADRO DE CARACTERIZAÇÃO LINGÜÍSTICA DAS ETNIAS DA MESORREGIÃO DO ALTO SOLIMÕES.....	345
	APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	346
	APÊNDICE G - MODELO DE QUESTIONÁRIO SURVEY I	352
	APÊNDICE H – MODELO DE QUESTIONÁRIO SURVEY II	363
	APÊNDICE I – PLANO DE TRABALHO DOS CÍRCULOS DE CONVERSA	367
	APÊNDICE J – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EGRESSAS/OS DO GRUPO AMOSTRAL DA PESQUISA	369
	APÊNDICE L – PLANO DE TRABALHO DAS OFICINAS ECOCULTURAIS	370
	APÊNDICE M – QUADROS SOBRE OLHARES DE EGRESSAS/OS PARA INC/UFAM	373
	APÊNDICE N – DIMENSÕES ESTRUTURAIS DE ECOUNIVERSIDADE.....	375
	ANEXO A - CARTAS DAS/OS EGRESSAS/OS	378
	ANEXO B – FOTOGRAFIAS DE ESPAÇOS DE VIVÊNCIA PAN-AMAZÔNICA APRESENTADAS PELAS/OS EGRESSAS/OS	393
	ANEXO C – FOTOGRAFIAS DE SIMBOLOGIAS UNIVERSITÁRIAS NO INC-UFAM APRESENTADAS PELAS/OS EGRESSAS/OS	394

CARTA PRÓLOGO

Santarém, 05 de abril de 2023.

Estimadas/os leitoras/es amazônidas, de *Abya Yala* (América Latina) e do mundo!

Ousar é perder o equilíbrio momentaneamente. Não ousar é perder-se.

Soren Kierkegaard

E como ousar em caminhos científicos? A indagação nos incitou a (re)pensar o nosso “eu” de docentes-pesquisadoras e a reportar às nossas epistemes científicas, originárias e de tradições amazônidas, de atitudes humanizadoras, de valores da coletividade, de habilidades de dialogicidade e destreza no pesquisar e ensinar como ato político pela emancipação de seres e grupos socioculturais com sustentabilidade humana, social, cultural, econômica e ambiental.

Pois bem, no caminho científico nos desafiamos a repensar o sentido de seres humanos e não-humanos, de cultura e de natureza, relacionando-o com o sentido de universidade enquanto instituição universal, campo da Educação Superior em um contexto diferenciado e com pluralidades étnicas, culturais, sociais e ambientais como o da Pan-Amazônia do Rio Solimões (Brasil, Peru e Colômbia), parte de *Abya Yala* que significa “Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América” na língua do povo Kuna (originário da Serra Nevada na Colômbia) (Gonçalves, 2009, p. 26).

E ainda sentimos a ousadia de escrever uma tese acadêmica no estilo de cartas pedagógicas, na tentativa de despertar a consciência bio-históricocultural em nós e em vocês leitoras/es. Nessa direção, em uma tessitura humano-ecológica no Doutorado Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - Associação Plena em Rede (PGEDA/Educanorte), Polo Santarém (Ufopa e Unir), caminhamos entre encontros e descobertas nos constructos da ciência não ocultando o ser singular e plural, o pensar e o viver próprio, nos posicionando na pesquisa e não aceitando a neutralidade como verdade absoluta e principal característica do conhecimento científico, reconhecendo todos os olhares e saberes que conduzem a construção científica.

Destarte leitoras/es, aqui os denominamos desta maneira considerando o sentido de leitor para si e para os outros, por fazer uma interlocução com o autor e o texto, além disso, se desperta a consciência de seres da natureza, escrevemos com dialogicidade a Tese: “A EcoUniversidade Pan-Amazônica é uma Universidade Ecocultural, campo da Educação

Superior e da Ciência permeada pela epistemologia da ecoculturalidade, para o ‘viver bem’ e o ‘bem-viver’ em diferentes ‘mundos’ locais e globais”. O poema “Carta” de Giballin Gilberto publicado na obra *Cartas Pedagógicas como práticas de ensino e pesquisa* organizada por Camini e Barea (2022) retrata o sentimento e o saber construído nesta escrita científica:

Grafei-me na história por ela.
Grafei-me na história nela.
Ela, que me contém enquanto me transbordo.
Ela, que me retém quando me excedo.
E me impulsiona quando me retraio.
E me multiplica quando me diminuo.
Expande-me quando quero murchar.
Ensina-me quando penso ensinar.
Aprende minha forma de aprender.
Nutre-me quando quero morrer.
É ela que me salva.
Ela, a Carta.

Na pena me risca pungência.
Na tinta me derrama a eloquência.
E imbua a mim de cores.
E imbua a mim de odores.
Fragrâncias de outras vidas me tomam.
Lágrimas de outros me molham.
Abraços que eu nunca teria sem ela.
Olhares que eu recebo por meio dela.
Sofrimentos meus e alheios.
Felicidades minhas e de outrem.
E tudo mais que numa Alma cala.
Na minha carta, agora fala.

Desse modo, “resistimos para existir e ousamos para criar”, enquanto seres bio-históricoculturais e com “ousadias” científicas cheias de significantes e significados, estimuladoras de esperanças de futuras Universidades Públicas com princípios de uma “EcoUniversidade” na Amazônia, na *Abya Yala* e no mundo.

Ledora/es, recheadas do esperar (esperar em ação), como nos ensinou amorosamente o saudoso educador Paulo Regis Neves Freire, pernambucano nascido em 19 de setembro de 1921 na cidade de Recife e falecido em 02 de maio de 1997 aos 76 anos, graduado em Direito, mas atuante como professor de Língua Portuguesa e criador de uma metodologia de alfabetização de jovens e adultos, exilado em decorrência de suas filosofias libertadoras e considerado Patrono da Educação brasileira por meio da Lei 12.612/12, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, os convidamos à leitura da carta-tese organizada em blocos de cartas ecoculturais com motes estruturais científicos eivado de metáforas amazônicas.

Que tenham uma profícua leitura! Abraços com o calor e afeto amazônico!

1 CARTAS DE ENUNCIÇÕES

1.1 Primeira Carta – Diálogos e reflexões iniciais

Ledoras e leitores, por esta carta expressamos entusiasmadamente o desejo de nos comunicarmos nesta escrevivência ao narrar o constructo da carta-tese sobre EcoUniversidade Pan-amazônica considerando a relevância desse estilo de escrita para um texto acadêmico com dialogicidade entre ser/escritora e ser/escritor e, ser/leitora e ser leitor na tentativa de realizar uma aproximação entre os interlocutores e facilitar a fluidez da leitura, com uma linguagem acessível a todas/todos/todes que sintem o interesse nessa “viagem”, leitura pelo conhecimento amazônico, sendo os escritos acadêmicos alcançáveis de públicos de leitoras/es em diferentes culturas, nacionalidades e escolaridades.

Sabem ledoras e leitores, a escrita na primeira pessoa do plural se pauta nos diálogos constantes realizados entre doutoranda e orientadora do estudo durante o doutoramento em Educação na Amazônia, uma vez que defendemos a construção do conhecimento através de uma tessitura de saberes, uma construção a partir do encontro de diferentes percepções e historicidades individuais e coletivas.

O posicionamento enquanto mulher tem o intento de dar visibilidade às mulheres em meio a uma sociedade patriarcal, na qual buscamos ocupar nossos espaços e em meio a estes contribuirmos com a sociedade por meio dos fazeres científicos e profissionais. Santana (2019) em seus estudos sobre feminismo e ciência afirma que nesta predomina um endocentrismo, predominância masculina. Enquanto mulheres e docentes-pesquisadoras precisamos colocar em evidência o ser feminino no protagonismo acadêmico-científico. No entanto, Moraes e Tsallis (2016) nos atentam para que “[...] este feminino na ciência não se confunda com o ser mulher, com uma natureza dada de antemão, mas antes com um manejo, com um modo de operar que, também não se pode esquecer, foi levado adiante por mulheres fazendo ciência” (Moraes, Tsallis, 2016, p. 5).

Desse modo, escrevemos a vocês nas próximas linhas, algumas reflexões e abordagens teóricas sobre o estilo de escrita narrativa-científica em “Cartas”. Relembramos o impacto da pandemia sofrido pela sociedade nos últimos quatro anos, inclusive na comunidade científica que em detrimento das limitações impostas passou a repensar as problemáticas e métodos de pesquisa, incluindo o ser intelectual e seu posicionamento enquanto pesquisadoras/es em diferentes áreas de conhecimento. Ao realizar leituras de mundo e de sociedade, caminhos na investigação científica em Ciências Humanas se redirecionaram, inclusive desta. Diante disso,

se afluía, mais do que nunca, a necessidade de ser/estar de pesquisadoras na Ciência em diálogo com a sociedade, com a cultura e o ambiente natural.

Bem, no decorrer de 2020, a pandemia da Covid-19, lentamente vencida, provocou limitações nos estudos. Em decorrência de outra realidade socioeducativa e ecológica constituída, passamos a rever alguns aspectos da pesquisa científica que ora iniciava, e juntas eu Gilvânia Plácido (docente-pesquisadora em doutoramento) e docente-pesquisadora doutora Tania Brasileiro (orientadora da pesquisa) repensamos o objeto e campo de estudo, metodologias e instrumentos de pesquisa com fins de verificar a viabilidade de tempo, espaço e aplicação, e conhecimentos produzidos profissional e comunitariamente, isso sem perder de vista o objetivo inicial da Tese proposta ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA).

Então, a pesquisa que teria o campo em três países, se concentrou apenas no Brasil, em uma única Universidade, não perdendo de vista os aspectos socioculturais das populações amazônicas da região fronteira Brasil, Peru e Colômbia. Também decidimos pela mudança de participantes, que inicialmente seriam discentes, passou a ser egressas/os considerando as vivências na Universidade e as vivências profissionais após a graduação, um olhar interno e externo ao mesmo tempo. Entretanto, caras/os leitoras/es, além dessas mudanças, surgiu outra em razão do ser amazônica estar no centro do objeto de estudo e ser um elemento norteador.

O estado tenebroso e revelador vivido na pandemia despertou à percepção do quanto a ciência e a sua pertinência precisam ser discutidas para o desenvolvimento da Amazônia dirigindo uma maior atenção aos seus povos e as suas gentes, observando o ser pesquisadora e pesquisador e demais seres envolvidos nas pesquisas científicas considerando suas condições contextuais e bio-históricoculturais. No Estado do Amazonas a velocidade da disseminação do vírus Sars-Cov-2 (vírus da Covid-19) ampliou o engajamento dos seus povos pela sobrevivência. Fato histórico e revelador da necessidade de redimensionar os estudos sobre o ser humano, a sua relação com os demais seres da natureza e a vida em sociedade, nos seus sustentáculos culturais de valores humanitários e de saberes de diferentes povos tradicionais, com tradições junto ao meio ambiente, e dos povos originários. Nesse contexto, os modos de vida foram sendo mais observados e a educação se revelou essencial para novos paradigmas de “viver” no planeta.

Relembramos que as/os brasileiras/os também recordam, além da crise instalada pelas condições da globalização econômica e sobreposição de culturas, que gerou expressiva desigualdade social, “escancarada na pandemia”, o Brasil ainda vivenciou uma crise política governamental que afetou diretamente à educação superior, sobretudo das Universidades e

demais Instituições de Pesquisa. Diante disso, se corroborou a educação como uma das áreas da ciência, objeto central de estudo deste doutoramento, especificamente para região amazônica, com metodologias de pesquisa que consideram os povos e saberes da Amazônia.

Não obstante, nas crises vividas, esperanças ressurgem principalmente quando vem as lembranças do Patrono da educação brasileira, Paulo Freire, intelectual que muito contribuiu com sua filosofia, pedagogia e posição política de ser e fazer educação por uma sociedade mais justa e igualitária. E, junto a este reconhecimento, o esperar nos impulsionou a repensar o sentido da ciência, neste caso mais especificamente, da ciência da educação. Assim retomamos nossas leituras sobre o direito de aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver, recordando o Relatório de Jacques Delours para Unesco (2010) como pilares da educação para o século XXI. Neste, esclarecemos o sentido de ‘fazer educação’ e aos olhares da ciência, o ‘fazer pesquisa em educação’ integrando o ser, conhecer, conviver e saber e a sua significância para alcançar o necessário desenvolvimento humano e educacional.

E assim ledoras e ledores, a partir da compreensão de Educação Superior como campo de Educação humana, social, científica e profissional voltamos a nossa inquietação inicial, e imbuídas do pensamento em defesa de uma Universidade inclusiva, sustentável e intercultural, em atividades obrigatórias do doutorado Atelier I, II, III e IV e Vivência da pesquisa I, II, III e IV, e fomos observando a caracterização do objeto do estudo na sua amplitude complexa e transdisciplinar: a EcoUniversidade Pan-amazônica.

E na medida das limitações de encontros presenciais condicionados em decorrência da Pandemia da Covid-19, como procederam os estudos e diálogos? Estudos teóricos e reflexivos aconteceram virtualmente em disciplinas, seminários e orientações individuais e coletivas, além de estudos e discussões sobre Sustentabilidade, Educação, Sociedade e Cultura na Amazônia e colaborações no Projeto *Climate-U* - Transformando Universidades para um clima em mudança, com ênfase no papel da Universidade na Justiça Climática no Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Ufopa.

A escuta e diálogos virtuais em outros grupos de pesquisa também elucidaram a problemática em estudo, entre eles: Grupo de Investigação sobre Relação Educativa e Aprendizagem, o Laboratório de Avaliação Psicopedagógica, Educacional, Histórico, Cultural e Social da Amazônia (Lapesam), Grupo de Estudos sobre Universidade Interculturalidade, Internacionalização e Integração de Saberes (GEU/INT) e o Grupo de Estudos de Pesquisas Decoloniais(GPED), além dos encontros mensais abordando Ecologia na Rede Internacional de Filosofia Ecológica Integral (Estudos e Pesquisas inspirada na Filosofia da Ecologia Integral e na *Laudato-si* do Papa Francisco).

Ainda, por meio virtual, outras atividades foram desenvolvidas como formação complementar e nesta aprofundamos teoricamente a temática em estudo com ênfase nos aportes de sustentabilidade e nos aportes da educação, dentre elas: o curso de extensão Direitos da Natureza realizado pela Rede Eclesial Pan-amazônica (Repam) abordando o direito da natureza e o bem-viver e o curso Cartas Pedagógicas no Ensino e Pesquisa: estudo em Paulo Freire e outros Mestres realizado pelo Vivero Instituto Educacional.

Além disso, a partir das discussões em espaços virtuais acadêmicos, a decisão assertiva pelo estilo de escrita e organização da Tese se deu em encontros informais, interativos e potencializadores de inspiração. Em um desses encontros ocorreu um diálogo inspirador para caminhada acadêmica, revelando que o ato de pensar academicamente está para além dos muros da Universidade, e que pode se aflorar segundo as circunstâncias e momentos vividos.

E, a partir de agora leitoras/es, narraremos a vocês as motivações que levaram a esta Carta-Tese, mas, antes disso, dizemos que ao escrever usamos palavras que envolvam o leitor como analisemos, digamos, envolvemos e etc. Compreendemos que no mesmo texto pode ocorrer muitas variações e dinâmicas do discurso. Podemos dinamizar colocando a impessoalidade junto a pessoalidade sem perder a direção do sentido da comunicação. Desse modo seguimos com a narrativa contando a história da construção científica ora apresentada.

Em um dia ensolarado, com temperatura bem amazônica de clima tropical, eu Gilvânia e Tania Brasileiro (orientadora do estudo) estivemos na comunidade de Aramanaí, no município de Belterra, adjacente ao município de Santarém, ponto do encontro das águas do Rio Tapajós com o Rio Amazonas e do campus Sede da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), onde se localiza um dos Polos do Doutorado em Associação Plena em Rede (PGEDA/Educanorte).

No traslado para a comunidade, ao observar as paisagens amazônicas relembramos aspectos de caracterização socioambiental e cultural da sociedade amazônica e refletimos sobre produção, divulgação e escrita científica na Amazônia e para os amazônidas e demais seres/cidadãos do mundo, incluindo a classe intelectual acadêmica e a classe dos intelectuais das águas e da floresta. Em meio a conversa, questões como: o conhecimento é construído por quem, com quem e para quem? Alcança quem? Como alcança? Como é concebido? Estas permearam diálogos entre pesquisadoras intelectuais públicas universitárias, que à luz do olhar e do pensar de mulher amazônica com ancestralidade indígena e africana e mulher baiana miscigenada com apreço à Amazônia, perceberam desafios quanto à caracterização do objeto, definição de participantes, método e comunicação científica. Foram indagações que ficaram em nossos pensamentos durante o descanso noturno. Ouvindo no silêncio da noite, o som do

batimento das águas do rio Tapajós nos pilares da casa de palafita, despertavam pensamentos voltados a floresta à margem do Solimões que se alongavam em sonhos profundos.

No amanhecer, com o nascer do sol, ouvindo os passarinhos, sentimos o cheiro do orvalho da manhã em meio a floresta amazônica à beira da praia do Rio Tapajós em Aramanaí, e nos conectamos aos demais seres da natureza. Sentamo-nos no banco de madeira (Figura 1) e “apreciamos” um “abajur de cuia com ‘tento’ (semente de árvore nativa da região do Solimões) com escamas de pirarucu (maior peixe de água doce da Amazônia) que estava pendurado na árvore no espaço do *deck* da casa de Tania (na linguagem amazônida estava na árvore da varanda ou na árvore do terreiro da casa). Este era um artesanato de uma etnia indígena paraense que Tania não sabe identificar por ter recebido de presente com a identificação de ser produção indígena sem especificação étnica. Mas o formato, os grafismos na cuia e as sementes chamavam atenção devido à semelhança com os artesanatos tikunas e assim veio a nós as lembranças culturais e naturais da Amazônia do Solimões.

Figura 1 - Cenário à beira do rio Tapajós



Fonte: Brasileiro (2022).

Observando os detalhes do abajur, iniciamos um diálogo sobre a arte indígena, sua beleza e originalidade. A emoção aflorou ao relembrar dos saberes milenares ao entorno de um artesanato construído com habilidades artísticas e saberes das mulheres. Nesse momento, rememoramos uma visita à Sede da Associação de Mulheres Artesãs Tikuna (Amatur), na comunidade indígena de Bom Caminho em Benjamin Constant, em meados de julho de 2017. Ficamos encantadas com as tessituras de cestos, balaios, pinturas e desenhos em cuias, anéis e

colares, recheados de conhecimentos milenares, além da demonstração da educação indígena, marcada no ensino de geração a geração.

Assim, nos questionamos quanto à uma educação dos povos originários e aos saberes destes em suas relações com os outros seres da natureza, e pensamos os possíveis rumos desta Tese e nos questionamos:

O que aprendemos com os povos tradicionais e originários amazônicos, e como contribuir para que essas populações não sejam dizimadas silenciosamente pela globalização?

- ✓ Como evidenciamos os saberes da floresta?
- ✓ O estudo caminha para o reconhecimento de ser, pensar e viver desses povos e de suas gentes, enquanto seres da natureza?
- ✓ De que forma este estudo contribuirá para estes e outros povos com os quais constituem sua sociabilidade e interculturalidade?

Com estas indagações, queridas/os leitoras/es, os questionamentos afloram novos pensamentos. Fomos tomar um café quentinho com um pãozinho delicioso posto à mesa do *deck* da palafita; ali, sentíamos o aroma em meio ao cheiro e temperatura amena da manhã. Sentamos a mesa e continuamos a dialogar pensando nessa educação com múltiplas culturas e vasta natureza. Destarte, refletimos sobre os contextos pan-amazônico e universitário e, de acordo com o construído no decorrer deste estudo, nos reportamos a ecoculturalidade¹ como uma epistemologia, uma teoria do conhecimento educacional subsidiada na filosofia andina do “bem-viver”, que conduz vivências entre seres pensantes e não pensantes, entre povos nas suas aldeias, comunidades e sociedades com preservação e conservação da natureza. Lembramos o pensamento de Acosta (2016), ao afirmar que não se deve associar o bem-viver com o bem-estar ocidental, sendo preciso conhecer a cosmovisão dos povos indígenas com ressalvas das identidades culturais a partir das coletividades originárias. “O Bem Viver não é distribuição de riqueza. Bem Viver é abundância que a Terra proporciona como expressão mesmo da vida. A gente não precisa ficar buscando uma vantagem em relação a nada, porque a vida é tão próspera que é suficiente para nós todos.” (Krenak, 2020, p. 17)

Por que buscamos essa filosofia indígena? Bem, em fase de amadurecimento e elucidação do objeto de estudo relacionamos com os participantes/colaboradores e método de pesquisa. Compreendemos que o estudo necessita de uma epistemologia que explique o ser humano envolvido em suas relações enquanto ser da natureza com equilíbrio ecológico e

¹ Epistemologia sistematizada a partir de reflexões iniciais de uma possível educação ecocultural (Braule; Brasileiro, 2020; 2021).

crescimento comunitário. E assim tecemos o viés epistemológico da ecoculturalidade, partindo do entendimento do cosmo-sentir, cosmovisão, saberes e a filosofia do bem-viver dos indígenas, os quais se aproximam do entendimento de sociabilidade, interculturalidade e sustentabilidade.

No entanto, a Universidade, campo de estudo, possui discentes de diversas etnias, além de não-indígenas, apresentando uma caracterização multiétnica que subjaz uma possível educação superior inclusiva e intercultural. Neste sentido, se evidenciou uma das missões da Universidade neste século; sendo esta universal, precisa ser repensada como instituição educadora para a consciência bio-históricocultural e o desenvolvimento dos povos subalternos. Nós, professores universitários e intelectuais públicos, necessitamos produzir e disseminar conhecimento em prol de uma educação humana, científica e profissional pertinente aos povos amazônidas originários e de populações tradicionais, tecendo uma construção conjunta com estes em suas múltiplas linguagens. Todavia, ledoras/es é preciso posicionamento nos diversos feitos e discursos acadêmicos, o que torna o olhar do ser pesquisadora e do ser pesquisador uma essencialidade. Imbuídas destes pensamentos, seguimos a caminhada científica.

Pois bem, em meio a estas reflexões sobre as linguagens dos povos, um lindo passarinho de peito amarelo pousou no *deck* (uma varanda de madeira), em sequência chegou outro passarinho e juntos cantaram suavemente; silenciámos para ouvi-los e prestigiá-los ao entoar o canto em meio ao som dos banzeiros das águas do Tapajós batendo na palafita; com a força do vento, os dois voam, sem antes nos ensinar que o cantar mais bonito entoa da natureza e inigualavelmente sedutor com sua sintonicidade.

Assim ledoras/es, retomamos a conversa sobre educação universitária e refletimos a palavra “formação”. Decidimos evitar esta palavra considerando o seu sentido referente a moldar pensamentos, enquanto a palavra educação se refere a criação de pensamentos. Entendemos sua relação com o sentido ocidental de desenvolvimento com princípios econômicos da globalização. Lembramos de Vanda Witoto, indígena que de etnia transfronteiriça que habita entre o território pan-amazônico do Brasil, do Peru e da Colômbia. Ouvimos novamente uma de suas entrevistas e sentimos um impacto diante da cosmovisão expressa pela ativista de povo originário natural do município de Amaturá no Alto Solimões, graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

A fala de Vanda ecoa o pensamento quanto a precisão de preservação da Amazônia, dos seus rios e floresta para preservar seus povos, suas gentes. Ouvindo-a, direcionamos o pensamento para a Universidade e nos convencemos de que a Educação Superior e a Ciência necessitam situar-se na relação do local com o global e não do global com o local, pensamento que Santos (2005) e Dias Sobrinho (2015, 2010) sustentam em suas teorias sobre Universidade,

epistemologias, desafios e dilemas enfrentados, sobretudo na responsabilidade social e reconhecimento de saberes e povos locais ao atender as necessidades humanas e de integração nas dimensões educacionais e científicas universitárias.

Caras/os ledoras/es, a lembrança dos escritos destes pesquisadores e pensadores, um europeu e o outro brasileiro, nos levou a repensar os processos gestionários e curriculares de Universidade. Neste momento, situamos no diálogo a pesquisa de mestrado de Gilvânia Plácido sobre o Professor Universitário como intelectual público na Universidade Amazônica (2013), na qual se discute criticamente o fazer e o compreender a Universidade no contexto amazônico através dos olhares das/os professoras/es do Instituto de Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Nesta, destaco o reconhecimento dos professores como protagonistas na universidade e essenciais na construção e missão social universitária mediante a disseminação dos seus conhecimentos, os comparando com o eco da Samaumeira (árvore nativa da Amazônia, de grande porte e de visível destaque em altura e volume), que sinaliza uma comunicação dentro da floresta, tendo seus frutos espalhados perto e longe de si germinando novas samaúmas que, uma vez colhidos, possuem outras utilidades. Pois bem, o que essas lembranças contribuíram com a discussão sobre EcoUniversidade Pan-amazônica?

Caras ledoras e caros leitores, ao corroborarmos que a pesquisa científica necessita de maiores direcionamentos aos povos locais desde seu planejamento até a escrita dos seus resultados, nos sentimos desafiadas na condição metafórica de “samaumeiras”. Convencemo-nos de que o diferencial do sujeito, da sua identidade e modos de ver o mundo na construção da ciência se apresentam também no estilo de escrever, uma vez que se constitui numa posição política e de ação participativa pela promoção do viver bem dos povos tradicionais e pelo bem-viver dos povos indígenas que possui uma conexão diferenciada pelo cosmo sentir de cada ser.

Fundamentadas em Giroux (1997;1983; 1988) e Freire (2001; 2000; 1979), ousamos pensar que o fazer pesquisa em educação não é somente um ato investigativo, é também um ato político, considerando sua construção coletiva e resultados públicos, o que exige criticidade e anúncios de possível transformação. Neste sentido, nos atrevemos a dizer a vocês que o ser e o saber amazônidas neste doutoramento estarão presentes em todos os momentos da pesquisa (do planejamento à comunicação), com características próprias, contudo observando sempre as orientações e rigorosidades metódicas. Nesta, os condicionantes bio-históricoculturais de pesquisadoras/es e participantes se tornam essenciais desde a definição do objeto investigado até a divulgação dos resultados obtidos na pesquisa.

Cientes disso, continuamos o diálogo com uma boa xícara de café e saboreando uma tapiquinha com fritinho de banana. Observamos o abajur de arumã no centro do chapéu de

palha da Palafita, e lembramos novamente dos povos indígenas do Solimões, das suas tessituras artesanais com características e material orgânico próprio do povo e da localidade.

No teor da conversa, recordamos dos povos tradicionais e originários de civilizações milenares que habitam a microrregião do Alto Solimões e de fronteira tríplice (Brasil, Peru e Colômbia), de suas histórias e culturas, organizações sociais e educação formal e não-formal. Relembrando uma ação de pesquisa em 2017 “Mapeamento do contexto socioeducativo e avaliação do bem-estar psicossocial, resiliência, otimismo e esperança em povos e comunidades tradicionais do Amazonas, analisando efeitos sobre a cidadania/ inclusão socioeconômica” realizada pelo Grupo Lapesam e que nos aproximou durante aplicabilidade em comunidades rurais de Benjamin Constant, Atalaia do Norte e Tabatinga.

Com estas vivências e experiências, ampliamos holisticamente a nossa visão quanto ao contexto pan-amazônico e suas populações humanas e não-humanas. E, em meio a conversa caras leitoras e caros leitores, o frito de banana cheirava e nos fez lembrar do patacão (frito crocante de banana verde amassada), banana-da-terra denominada na região do Solimões de “banana peruana” ou pacovã, sendo uma culinária da Colômbia e do Peru, abstraída pela cultura local brasileira na fronteira. E que boas lembranças da fronteira tríplice pan-amazônica do Brasil, Peru e Colômbia! E assim voltamos os pensamentos para problemática de pesquisa, tendo no seu cerne o conceito de Universidade, situando-o no seu contexto socioambiental, cultural e universitário. Os aportes teóricos-metodológicos de cunho crítico nos colocaram a vista da teoria conceitual de uma EcoUniversidade, todavia nos instigam ao posicionamento no ato de investigação e escrita sobre a pesquisa.

Considerando-se essa criticidade, nos deparamos com o desafio científico de pesquisar e escrever situando as/os envolvidas/os (pesquisadoras/es e egressas/os do INC/Ufam) em diferentes dimensões da vida humana em meio a cultura, a sociedade e o ambiente com vistas ao rompimento de paradigmas teóricos e metodológicos, incluindo o da escrita acadêmica, posicionando o ser no fazer ciência em educação e na escrita de uma Carta-Tese.

1.2 Segunda Carta – A Carta-Tese: estilo de escrita narrativa acadêmica

Nesta carta, leitoras/es, trataremos sobre o estilo de escrita desta Tese. Iniciamos destacando o cunho transdisciplinar do objeto da pesquisa constituído de povos e culturas originárias e tradicionais da Amazônia fronteiriça. Para isso nos reportamos ao pensamento humanizador de Freire (1969) refletindo o ser pesquisador e o ser pesquisadora, o ser-leitora e o ser leitor na ciência observando sempre uma correlação destes com suas múltiplas linguagens.

Lembramos da carta a um jovem investigador em educação escrita e lida por António Nóvoa em 2015 durante a Conferência de abertura do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Nesta, o intelectual se refere a escrita científica como meio de distinção do ser investigador, não se configurando apenas um modo de expressar dados levantados, afirmando-a como uma expressão pessoal e um momento de encontro e reencontro com a própria identidade como investigador, sendo a escrita um meio de nos distinguirmos enquanto pesquisadoras/es.

Em diálogo, Tania Brasileiro indagou a Gilvânia sobre a escrita da Tese e o sentido desta para a identidade da pesquisadora. Gilvânia respondeu: __ narrando, contando os caminhos e os resultados com dialogicidade, de tal modo me reconheço e reconheço os limites impostos pela ética e princípios normativos acadêmicos e ainda realizo conexões de conhecimentos expressas em palavras concatenadas de sentimentos e valores.

Nesse momento, paira um silêncio em meio as reflexões; logo após concluímos: é preciso olhar para nossa essência humana e sociocultural no processo de comunicação científica na qual o nosso “eu” de pesquisadoras estaria presente junto com nossos valores e conhecimentos, havendo desta maneira um sentido pedagógico, uma intencionalidade de comunicação científica através da escrita diferenciada e com rigor científico.

Então, ledoras/es, despertou em nós o sentimento pedagógico no “que fazer” científico. Neste momento lembramos do que Jaime Zitkoski e Danilo Streck (2015) colocam no verbete “Que fazer” no dicionário Paulo Freire, para os autores, aos olhos do educador Freire, a linguagem está expressa em palavras por ele criadas ou reinventadas. “Tratava-se de um exercício de buscar o maior grau de **coerência possível entre realidade-pensamento-linguagem, vistas como mutuamente constitutivas**” (Zitkoski; Streck, 2015, p. 555, grifo nosso). Assim, aflora o sentido de nos fazermos presentes, nos posicionarmos e nos (re)inventarmos no processo de reflexão, especialmente na escrita acadêmica nas ciências humanas, na qual a pesquisadora ou o pesquisador assume a sua voz e a dos participantes-colaboradoras/es da pesquisa, trazendo para o texto científico, a escrita de si, de si com o outro e dos outros consigo, rememorando o diálogo e os encontros com o outro e consigo mesmo, sendo o despertar para o encontro da alteridade, a escrita como o “outramento”. Não havendo nenhum “eu” ou um “outro”, mas sim, um “entre”, uma pluralidade de vozes (Vieira; Joaquim, 2016).

Com as referências de Vieira e Joaquim (2016), aprofundamos o sentir identitário ou consciente de lugar. Ao olharmos para o “fritinho de banana”, ainda se imaginara como essa fruta seria consumida de diferentes formas e por diferentes seres bio-históricoculturais em seus

contextos de origem. Nesse momento pairou a recordação não somente do patacão, mas também do tacate (farinha de banana verde), comida típica da fronteira Brasil, Peru e Colômbia. Nessa pluralidade cultural, existem seres/pessoas, saberes e fazeres construídos em diálogo com a cultura ocidental que veio se impregnando em meio a cultura dos povos *Abya Yala* ao longo da humanidade, se proliferando inclusive pelas palavras colonizadoras.

Ledoras e leitores, não paramos o diálogo por aqui, logo após o café, deitamo-nos na rede para embalar nas reflexões a luz das teorias crítica e decolonial, não perdendo de vista a meta-epistemologia contextual – ambas teorias e epistemologias que nortearam este estudo de doutoramento. Entendemos que esta sociedade exige uma mudança de paradigma em relação à ciência, uma postura crítica, transformadora e decolonial, que situa a produção do conhecimento em seus seres e contextos, considerando suas potencialidades culturais e conexões com os demais seres da natureza, sobretudo na escrita acadêmica.

O estilo de escrita, ledoras/es, também constitui o processo da pesquisa. O ato de escrever exige reconhecer o ser e o lugar, recapitular o planejamento, a aplicação e a análise e direcionar *a posteriori* a divulgação, envolvendo a leitora ou o leitor ao apresentar resultados e apontar indicadores de reflexões, assim, a consideramos elemento motivador para o despertar do pensamento crítico transformador de uma sociedade. “A escrita na ciência está longe de ser o simples relato dos resultados de uma pesquisa. Ela é antes, uma forma de povoar o mundo. Uma forma de fazer o mundo” (Moraes; Tsallis, 2016, p. 3).

Nesse contexto, percebemos a possibilidade de anunciar uma “escrita narrativa-científica” que se delineia na tentativa de desconstruir e (re)construir pensamentos a partir da comunicação, demonstrando a existência da história e das culturas amazônicas desde antes da colonização e que resiste, a “duras penas”, por meio das formas peculiares de ver o mundo. Percebemos que as determinações da cultura ocidental, tratadas como verdades e supervalorizadas pelos colonizadores na América Latina, também têm suas condicionantes na Ciência. Nesse viés, romper com este paradigma não significa desmistificar a caracterização do conhecimento científico e sua relevância. O ato de desconstruir-se e após (re)construir-se com olhares introspectivos para si e para o meio é o que nos motiva a esta desafiadora comunicação científica de Tese. No decorrer da nossa conversa, ledoras/es, relembramos o pensamento de Freire quanto a importância de se antenar ao sujeito/ser antes de qualquer discussão sobre educação, surgindo uma inquietação: seria possível uma dialogicidade mais aproximada em uma comunicação científica?

Lembramos das leituras prazerosas dos escritos de Cartas de Paulo Freire e recordamos suas obras: Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo escrita no período

do exílio em São Tomé e Príncipe em 1977 durante o primeiro ano de trabalho com metodologia de alfabetização de jovens e adultos. Em 1978, escreveu Cartas aos animadores e às animadoras culturais, um caderno com a compilação das cartas encaminhadas com o intuito de um trabalho político pedagógico instituído pelo Ministério da Educação Nacional de São Tomé e Príncipe. Já de volta ao Brasil, em 1993, escreveu Professora Sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar – destinada a reflexões de educadores e em 1994 escreveu Cartas a Cristina respondendo as indagações de sua sobrinha narrando pedagogicamente como ocorreu sua formação de educador.

O autor também se habituava a escrever cartas como correspondências e eivadas de pedagogia, então, em 2016, sua sobrinha Nathercia Lacerda decidiu expor as cartas que recebia de Freire, que foram publicadas em 2020 na obra *A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha*. Além dessas cartas, muitas outras foram escritas, uma delas em 1968 destinada ao escritor Ariano Suassuna durante o exílio no Chile.

Entretanto, somente em 1997, o autor assume o gênero cartas pedagógicas escrevendo no período de janeiro a abril suas três últimas cartas (Do espírito deste livro; do direito e dever de mudar o mundo; do assassinato de Galdino Jesus dos Santos – índio pataxó) com publicações *póstumas* na obra *Pedagogia da Indignação* (Freire, 2000). Na primeira carta o educador e filósofo esclarecia que há tempos havia se inquietado e que pensava numa escrita leve cuja leitura interessa-se a quaisquer sujeitos e classes sociais, e nesta cita Cartas Pedagógicas como meio de dialogar sobre problemas da atualidade.

Ao longo da conversa e lembranças freireanas, no bojo do diálogo, nos questionamos: será adequado escrever uma Tese de Doutorado no estilo de Carta Pedagógica, com essa leveza de escrita citada por Freire e sem perder o rigor científico? Antes de pensarmos na possível resposta, nos indagamos sobre a carta como gênero textual e possíveis autoras/es da *Abya Yala* e demais territórios do mundo. Ledoras/es estudiosos e profissionais do ensino de Línguas e da Educação sabem que é muito importante a identificação do gênero, pois um texto dialógico envolve dois interlocutores (quem escreve/envia e quem lê/recebe) se tornando uma prosa abordando uma mensagem com um conteúdo a ser compartilhado.

Queridas/os ledoras/es, ao longo da história da humanidade se escreveu o gênero textual de Carta com finalidade de comunicação pessoal e coletiva, social e política, histórica e literária. Neste sentido, não podemos reduzir o sentido da carta a correspondência, ela está para além disso, tem um cunho epistêmico, crítico-reflexivo quando apresenta assuntos com argumentações e epistemes singulares e plurais.

Não podemos esquecer que a Carta como gênero textual nos ajuda a adentrar em mundos complexos da comunicação escrita e da atividade simbólica de vida. A história da carta demonstra que durante muitos séculos o seu gênero de comunicação é exitoso e inspirador para outros gêneros textuais. É também um espaço de interação e comunicação social. Nas cartas existem relações e transações em curso demonstradas para os interlocutores através de saudações, assinaturas e conteúdos, situando quem escreve, o lugar e o conteúdo produzido neste lugar (Bazerman, 2020).

A carta é essencialmente um gênero que implica pessoalidade, uma relação dialógica, de intensa comunicação. Cartas são escritas em diferentes situações comunicativas, revelam contextos, lugares, momentos pessoais das histórias dos sujeitos e sempre na busca por uma interlocução direta entre remetentes e destinatários, entre quem escreve e quem lê (Vieira; Bragança, 2020, p.7)

Reconhecemos que numa carta também existem interlocutores ocultos ou imaginários. Como reflexiva e criticamente citou António Nóvoa (2015), o interesse maior numa carta é a relação no diálogo em que conversamos conosco quando nos dirigimos ao outro, mesmo sendo um outro indizível. Um diálogo que não anula um monólogo e que nos define e nos distingue enquanto pesquisadoras/es.

Com este entendimento nos indagamos e provocamos vocês, leitoras/es, a pensar: como podemos escrever uma tese científica na estrutura de uma Carta? Pois bem, nessa direção de pensamento relembramos a rigorosidade metódica no texto acadêmico e na pesquisa científica. Tomamos como referência a carta pedagógica, lembrando Agostinho Rosas (2022), que a cita como uma maneira de escrevivência com rigorosidade metódica, com ética e estética em valorização a ação pedagógica. O autor ainda dá veemência ao diálogo, citando os interlocutores:

Em diálogo, somos mais de um, no mínimo dois. Se as forças sugerem abandonar nossa corporeidade, estado temporal da aparência, não há possibilidade de, em dialogicidade, fala sem escuta, escuta sem fala. O prefixo “dia” já anuncia a mediação dos corpos em comunicação, há no mínimo dois (Rosas, 2022, p 23).

Nesse sentido, na escrita de carta pedagógica a dialogicidade entre corpos expressa autenticidade, sensibilidade e racionalidade, uma vez que o ser escritora/escrevedora e o ser escrevedora/escrevedor se posiciona, se emociona e apresenta o conteúdo abordado com clareza e argumentos teórico-práticos sustentados em leituras diversas e em suas vivências. E como sabiamente expressou a escritora e intelectual Conceição Evaristo (2017) em entrevista ao Programa Estação Plural, a escrevivência parte e toma como mote de criação justamente a vivência, seja ela do ponto de vista pessoal ou do ponto de vista coletivo.

Entendemos, assim, que o escrever é escrever narrando fatos, informações e pensamentos construídos e conhecimentos produzidos por quem escreve em suas práticas e experiências consigo, com outra/o e entre outras e outros. Na carta narrativa, nos inserimos e nos posicionamos enquanto investigadoras/es, inclusive somos passíveis de transformação no processo da escrita.

Consideramos a carta pedagógica como práxis transformadora que “estimula o diálogo (*logos*) e solicita ao que recebe a resposta (práxis), é preciso ler e pensar (*logos*) me faz refletir e agir (práxis). É a resposta e, ao mesmo tempo, um convite a reescrever, reenviar outra carta” (Dickmann, 2022, p.7). Entendemos esta como possibilidade de novas práticas educativas com mudanças de pensamentos e comportamentos, percebendo novas oportunidades de educar e reeducar-se, de ler e de reler-se, de escrever e de reescrever-se.

Paulo Freire vinha com a intencionalidade de escrever em Cartas Pedagógicas evidenciando como forma de alcançar com uma linguagem leve os interlocutores sociais em diferentes grupos socioculturais e diferentes atividades e formação profissional, chamando atenção para o nosso direito e dever de mudar o mundo e na última carta demonstra sua indignação diante de um fato bárbaro na estação de ônibus em Brasília, se referindo ao assassinato do índio pataxó Galdino de Jesus dos Santos, denominando o ato como uma perversidade intolerável e nos coloca a pensar sobre como “desgentificar-se” em tempos que deveríamos estar aprendendo a ser mais gente, mais humano.

A última carta deixada em cima de sua mesa antes de falecer, provoca a pensar no nosso papel de educadoras e educadores ao caminhar em busca de produzir um conhecimento inovador. Mas esse conhecimento é somente para nós cientistas educacionais? Ou é para humanidade? Servirá para quem? Neste sentido devemos apresentá-lo de forma a alcançar diferentes seres e diferentes comunidades e sociedades para que possam conhecê-lo como possibilidade de perceber e de transformar o papel da educação superior universitária de forma verdadeiramente democrática com igualdade e equidade. Enquanto amazônidas, sentimos que as causas étnicas e humanas precisam ser evidenciadas, pesquisadas e elucidadas. Acreditamos que devemos continuar o seu legado por uma humanidade mais humanizada, nos desafiando a refletir, estudar e nos posicionar junto e ao lado dos povos tradicionais e indígenas visando mudanças necessárias para um planeta mais vivo, mais humano e mais amoroso.

Nos seus escritos sobre Pedagogia da Humanização, Freire (1969) nos incita a superar o medo da aventura do risco de criar. Dessa maneira ledoras/es, reconhecemos que no processo de humanização do “ser humano” e do seu saber, o despertar para o mundo exige capacidade de desprender-se dele, conservar-se nele e com ele, para assim o transformar, se fazendo um

ser da práxis, ou até um ser práxis, no sentido teórico e prático de ser. Em *Pedagogia da Indignação* destaca que a existência humana traz em si os riscos, não há cultura e nem história sem riscos, que as vezes são conscientes e as vezes inconscientes, por isso necessitamos de uma educação que promova a consciência e a não negação dos riscos por desconhecimento, os reconhecendo e assumindo podemos intervir para um mundo melhor.

Conscientes da nossa subjetividade humana e dos riscos que nos são natos pela própria existência, decidimos nos aproximar de vocês, interlocutoras/es leitoras/es, por meio de uma metodologia de comunicação científica com dialogicidade, demonstrando que em alguns aspectos da ciência, podemos superar a ideia de “neutralidade”, nos permitindo dialogar sem nos “ofuscar” pelos rigores ocidentais acadêmicos que nos impõe a impessoalidade, nos posicionando como seres essenciais e constitutivos do processo com os devidos cuidados éticos e científicos na condução da escrita acadêmica, não nos deixando conduzir meramente pelas crenças e preconceções pessoais.

Certas disso, naquela manhã ensolarada, aproveitamos para ativar o metabolismo e seguimos em uma caminhada pela areia da praia à beira do rio Tapajós, na comunidade de Aramanaí, município de Belterra, tomando um banho de sol. Olhando a beleza da natureza, do céu, das águas e da terra com sua linda floresta amazônica ao entorno, começamos a pensar na possibilidade de uma “Carta-Tese” como uma metodologia de escrita narrativa científica-educacional. Quanto aos seus elementos, nos reportamos às cartas de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, intelectuais que tanto nos ensinaram sobre a comunicação via cartas.

As cartas de Carlos Rodrigues Brandão expressam o diálogo entre intelectuais engajados, mediado pela práxis libertadora - característica fundante de uma revolução cultural necessária à verdadeira libertação/emancipação. Dentre 65 cartas analisadas, encontramos 08 grandes temáticas: Educação Popular não escolar; Movimentos da Igreja Católica; saúde; teatro; dança; Educação, Sindicatos e Movimentos sociais; educação indígena, campo e cidade (Paulo; Santos, 2022, p. 93-94).

Paulo Freire escreveu diversas cartas para se comunicar, inclusive em tempos de exílio em decorrência de autorizações do Governo Militar no Brasil, antes de falecer vinha escrevendo texto no estilo de cartas. “A obra *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (Freire, 2000), tem especial relevância, visto que é por meio dela, que a expressão *Cartas Pedagógicas* se publiciza.” (Freitas, 2021. p.8). Nesta obra, constam as três últimas cartas escritas e denominadas de cartas pedagógicas.

Na área de educação, estes foram os primeiros a escrever e provocar reflexões no estilo de cartas. Freire escreveu inúmeras cartas para anunciar e denunciar o que conseguias

sentir e perceber a sociedade. Com caráter peculiar e criativo, com singularidades e pluralidades de ser, pensar e viver, as cartas propiciam leitura prazerosa e reflexiva.

A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Assim, referir-se às cartas pedagógicas, implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter de rigor, enquanto registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso [...] É nesse sentido, agregando os conceitos de “carta” e de “pedagogia”, que as cartas pedagógicas tomam uma dimensão fortemente marcada pelo compromisso com um diálogo que construa, de forma sistemática, mas agradavelmente humana, a reflexão rigorosa das questões da educação (Vieira, 2018, p. 75-76).

Ana Lúcia Freitas (2021, p. 7) as definem como um “[...] estilo próprio de quem pretende se comunicar com leitoras/es, estabelecendo uma relação de proximidade e convidando-as/os ao diálogo”; e como diz Dickman (2020), a escrita de carta nos conecta, porque ela abre ao diálogo. Por meio de questionamentos, proposições, críticas, ela instiga a pensar sobre o tema. Nesta conexão, não estamos mais sozinhas/os ao compartilharmos visões de mundo, como um gesto amoroso, de humildade e de complementariedade.

Neste sentido, compreendemos a carta pedagógica como uma metodologia de escrita, ou até um gênero textual, que permite uma interlocução entre escrevedoras/es e leitoras/es; e relembremos Isabela Camini (2012), que anuncia a carta como pedagógica quando esta provoca o diálogo, a interação, a reflexão, recheada de pedagogia, ou melhor dizendo, de intencionalidades pedagógicas. Ainda, em sua obra, a autora traz no próprio título o conceito: “aprendizados que se entrecruzam e se comunicam”, algo que pode despertar o que Ana Lúcia Freitas (2021) cita como ecologia da ação por meio da práxis. Escrever cartas pedagógicas pode ser tão trabalhoso quanto prazeroso ao desafiar a criatividade e a reinvenção.

Nos escritos da Carta de Izabela Camini (2022), refletimos sobre o legado teórico-epistemológico de Paulo Freire quando anuncia as/aos leitoras/es como herdeiras/os de um bem precioso e ainda provoca uma inquietude: que lugar as cartas ocupam hoje na construção do conhecimento, na metodologia de dar uma aula, de sistematizar uma experiência, de construir uma dissertação ou uma tese?

Buscando respostas a estas inquietações, lembramos do pensamento instigador de Taveira (2021), ao escrever sobre o compromisso pedagógico da pesquisa científica, destacando três pontos: i) natureza (histórico do objeto e sujeitos), ii) diálogo intercultural (envolvimento de pessoas), e iii) compromisso com a devolução (devolver conteúdo e forma, conhecimento e instrumentos), sem divorciar procedimentos sistematizadores de processos sociais.

A “devolução” de conhecimento implica em mapear as articulações que configuram um objeto ou fenômeno a ser conhecido. O diálogo, no que lhe concerne, aproxima o cientista dos sujeitos, com cujos saberes um determinado conhecimento vai sendo sistematizado. E assim produz um rigor, uma objetividade referendada. Esta complexa interação é, no fundo, um compromisso, uma devolutiva ao campo, à sociedade, sobre o que está sendo pesquisado (Taveira, 2021, p. 2).

Além de abordar o compromisso pedagógico, o diálogo e a interação, Taveira (2021) ainda se posiciona quanto ao modo de desenvolver a ciência, sendo que a “[...] maneira como um(a) cientista atua é metódica, é politizante e é educativa” (Taveira, 2021, p. 2). Diante deste pensamento, e do nosso compromisso com a Educação e a Ciência na Amazônia, optamos pela escrita desta Carta-Tese como narrativa científica dialógica e com caracterizações metodológicas de uma Carta Pedagógica.

Sabemos que “[...] o estilo da escrita, mais do que estar em consonância com as exigências próprias ao método da pesquisa, passa a estar submetido a uma única concepção de escrita, aquela que recebe a insígnia de científica” (Moraes; Tsallis, 2016, p.3). No entanto, a Carta-Tese rompe este paradigma de poder e neutralidade na ciência.

E, após um profícuo diálogo acadêmico, mergulhamos nas águas do Tapajós pensando nessa envergadura metodológica de uma Carta-Tese. Olhando a imensidão do rio Tapajós, pairamos a pensar na condição de escrevedoras científicas e nos possíveis riscos na qualidade do trabalho acadêmico deixando de atender princípios basilares da escrita acadêmica. Nos indagamos: uma loucura, um devaneio, uma ousadia de quem luta pela valorização da diversidade de seres da Amazônia e de quem se permite trazer sua voz e seus saberes amazônicos, de quem se permite viver no “quefazer” acadêmico amazônico com rigor metodológico e alteridade?

Pensando em possíveis respostas a esta indagação, em meio às águas, sentindo os banzeiros dos ventos e das canoas a navegar no rio, lembramos de Malheiros (2011) nos seus escritos referentes às peculiaridades da ciência em educação. O autor aponta o saber científico como metódico, sistemático, conceitual, verificável, comunicável, preciso, fortemente vinculado a tecnologia, e salienta a caracterização da linguagem científica pela objetividade, clareza, imparcialidade e racionalidade.

Quanto à comunicação científica lembramos de Rita de Cássia Caribé (2015) quando apresenta em seu artigo científico o conceito e os processos desta comunicação para os cientistas e para o público em geral. Nos seus estudos doutorais (2011), a autora traz uma discussão sobre a comunicação científica para o público leigo e nos chama atenção quanto a adequação da linguagem ao público receptor.

Em contribuição e reconhecimento de que uma Tese pode ser lida por diferentes públicos da comunidade científica e comunidade em geral interessada pela temática, sobretudo, a do contexto da pesquisa, nesse caso o amazônico com médio e baixo nível de escolaridade, nos convencemos de uma escrita com o máximo de clareza para facilitar a leitura e interpretação.

E, nesse processo de escrita científica em Ciências Humanas, Malheiros (2011) destaca outro ponto: o enfrentamento do pesquisador com uma linha tênue para distanciar o sujeito/pesquisador do objeto de pesquisa, gerando princípios por estarem suscetíveis a erros ao serem aplicados com outros sujeitos.

Entendemos, conforme as teorias ocidentais que a linguagem da ciência precisa ser objetiva e metódica evitando “erros”, ocasionados sobretudo pela aproximação de quem pesquisa com o que está sendo pesquisado, e evitando riscos de errar. Porém, os riscos sempre existirão porque quem executa a pesquisa são os seres humanos, exigir um distanciamento torna o aplicador da pesquisa um ser nulo e dessa maneira não desperta a sua criatividade, condição *sine qua non* para pesquisa em Humanidades.

Nesta carta, lembramos que, nas Ciências Humanas, a dinâmica da construção do conhecimento se configura de modo diferente, uma vez que seres singulares e plurais se encontram no cerne do objeto de estudo e estes se constituem biológica, histórica e ambientalmente. Desse modo se apresenta uma “fissura”, um espaço que sinaliza possibilidades para metodologias de pesquisa e de escrita dos seus resultados.

Pois bem, ao pensar em espaço/campo no qual se pode “brotar” um novo estilo de escrita científica em Ciências Humanas, sobretudo na subárea de Educação e sustentada no pensamento decolonial de Catharine Walsh (2012, 2013), se evidencia o colonialismo científico-educacional e se apresenta uma nova forma de comunicação e divulgação da ciência desde a escola até a Universidade.

Em completude, à teoria da decolonialidade, a meta-epistemologia contextual de Vargas (2022) como teoria epistemológica vem questionar o provincialismo epistêmico do saber ocidental. Desse modo, sustenta a inovação da escrita em Carta-Tese como uma forma de “decolonizar” e contextualizar os conhecimentos produzidos conjuntamente.

Neste momento, após decidir pela escrita da Tese, saímos da água com uma “fominha” (como diz o caboclo amazônida) e tomamos suco de muruci, comemos bolinho de piracuí e charutinho e tomamos suco de limão. Queridas/os ledoras/es, alimentar-se é essencial para saúde e nessa envergadura científica precisaríamos bastante! Na sequência continuamos a dialogar à beira da praia observando o ir e vir das canoas e bajas dos pescadores.

Conversamos sobre os critérios básicos da ciência no processo científico, desde o seu planejamento até a escrita dos resultados da pesquisa, tomando como base a rigorosidade e a amorosidade, como nos lembra Paulo Freire. Reconhecemos a precisão de considerar o ser pesquisadora além de atendermos os critérios éticos e metodológicos da escrita com atenção às teorias, a produção, a organização e a análise dos dados. A presença da autora ou do autor na escrita expõe diversas vozes nela contidas, tornando um diferencial humano na arduosa caminhada pela Ciência em Educação Superior na Amazônia.

No transcorrer do diálogo, ainda abordando a ciência e o seu processo de construção, consideramos destacar que em tempos de escrita digital, em uma Carta-Tese também se inclui ilustrações diversas em cada carta que compõe cada bloco de cartas, desde que contemplem conteúdos e contextos abordados. Definimos Carta-Tese como uma escrita narrativa científica caracterizada pela escrevivência acadêmica entre interlocutoras/es (escrevedora/es e leitoras/es), pela organização das categorias nas partes textuais em blocos de cartas e pelas cartas narrativas com dialogicidade, criticidade e rigorosidade metódica de uma comunicação acadêmica decolonial.

No tocante da escrita narrativa científica, nos reportamos a Vieira e Joaquim (2016) ao ressaltarem que esta não expõe somente o contexto de produção enunciado, mas, também, a presença teórica na análise dos fatos e descrições. A narrativa dá sentido ao que somos, e o que pretendemos ser e fazer, trazendo as vozes dos seres em diálogo por meio de uma linguagem que comunica com leveza e organicidade do pensamento expressado.

A linguagem não é apenas uma ferramenta usada na comunicação entre sujeitos, ela é também uma forma da ação social pela qual o sujeito pode manifestar suas intenções procurando alcançar seus objetivos. Nesse sentido, a linguagem pode ser entendida como um uso complexo, mas, ao mesmo tempo, indispensável nas relações e práticas sociais entre os sujeitos. Além disso, exerce um papel importante na estruturação da sociedade. [...] A linguagem é um dos instrumentos essenciais na comunicação humana, no entanto, ela vai muito além. É uma prática usada pelos sujeitos nas mais diversas relações sociais (Borges, 2011, p. 1).

Nesta linhagem de pensamento nos colocamos a pensar sobre o fazer científico em educação e, de acordo com nossa consciência bio-históricocultural entendemos que estas ocorrem diferentes relações entre diferentes seres da natureza que se comunicam de diferentes formas, e entre estes os humanos. Neste sentido, não podemos esquecer que nós pesquisadoras/es, temos a condição humana constituída histórica e culturalmente de acordo com a consciência e reconhecimento de ser. Destarte, somos passíveis de mudanças e buscamos uma forma genuína de pensar, de aprender e de fazer ciência na educação sem nos eximir da

nossa consciência sociocultural e de natureza amazônica que impulsiona o nosso ser e a nossa caminhada acadêmica pela ciência e educação superior para todas, todos e todes.

Ao fazermos-nos presentes na escrita valorizamos a relação com a/o outra/o, assumimos o nosso eu na “identidade/consciência” constituído na “alteridade”. Não falamos de um/a ou de outra/o, e não somente de nós, falamos também dos diálogos que participamos, que nos constituíram e nos transformaram. Para Vieira e Joaquim (2016), a narrativa humaniza, toca profundamente e transforma. Na enunciação, não expomos somente palavras, mas o que está por trás delas, os gestos, os risos e as lágrimas e se apresenta como uma criação artística. Quando a pesquisadora ou o pesquisador se compromete com o sentido ético-humanitário e criativo da pesquisa traz enunciados de aproximação com as leitoras/es em sua escrita acadêmica, tornando-a mais humanizada e recheada de artes.

Quanto à escrita de carta como uma criação artística (Nóvoa, 2015), caras leitoras e caros leitores, pensamos no estilo narrativo de escrita nos aportando aos escritos do filósofo Karl Marx que em seus escritos traz a arte em diversas expressões (poemas, narrativas, discursos, metáforas, romances e outros) como meio de evidenciar os significados dos fatos e fenômenos escritos. No entendimento de Costa e Chagas (2022), Max desenvolveu a literatura como uma arte compreendendo que,

[...] a arte não se restringe apenas a analisar e reproduzir experiências vivenciadas pelas sociedades do passado e de sua época. Com certeza, porque ela traz no seu cerne a subjetividade crítica, utópica, apaixonante, inquieta e emancipatória, e, por isso, foi percebida, admirada e utilizada por Marx [...] Marx se apropriou da Literatura, de seus personagens, das poesias, dos cenários e das circunstâncias dentro de seu contexto histórico para uma melhor compreensão e exposição de seu trabalho filosófico. (Costa; Chagas, 2022, p. 109).

Desse modo, o filósofo utiliza a literatura nas suas discussões argumentativas, aborda o conteúdo em sua ontologia e o comunica linguisticamente tocando e envolvendo a/o leitora e leitor num determinado contexto, conseguimos perceber em algumas obras como *O capital* (2017) e *Manuscritos econômicos-filosóficos* (2006).

De tal modo, desperta o pensar sobre o assunto com leveza, clareza e precisão da crítica, possibilitando a si e a quem ler, um prolongamento do pensar envolvendo-a/o com a escrita. Além disso, percebemos em suas produções que o modo de escrever varia de acordo com o objeto discutido e analisado. Assim, entendemos que existem possibilidades de apropriação de diferentes formas de expressão literária para comunicar resultados de pesquisas científicas, neste caso, a narrativa em uma Carta-Tese que discorre sobre um objeto transdisciplinar: EcoUniversidade Pan-amazônica.

Partindo da reflexão de um clássico da Ciência, nos reportamos a Ciência Amazônica e Indígena e lembramos do indígena Tukano João Paulo Barreto (2021) que se desafiou a escrever uma Tese “Kumuã na kahtiroti-ukuse: uma “teoria” sobre o corpo e o conhecimento prático dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro” no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas. Nesta, o pesquisador se coloca como ser presente na construção do conhecimento científico que ora produzia, algo que não interferiu na análise do objeto central da sua pesquisa e que trazendo o seu *cosmosentir* e sua cosmovisão de si, do outro e do lugar elucida melhor o objeto da investigação.

Numa perspectiva pós-crítica, o filósofo Michel Foucault (1996), em sua obra *Ordem do Discurso*: aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970, o autor trata do discurso não transparente e sem neutralidade, se coloca a pensar sobre o ser que escreve. E numa perspectiva sociológica mais moderna, o intelectual filósofo e sociólogo Sigmund Bauman (2010) critica a visão baseada no senso comum, de que não se pode fazer muito pela mudança da realidade social, naturalizando os problemas sociais, causando familiaridade ao inibir questionamentos e ações. O pensador ainda coloca em discussão o sociólogo que estuda uma sociedade que está inserido nela e considera impossível o desligamento dela completamente.

Corroboramos com Bauman (2010) ao afirmar que o cientista tem sua própria visão interna fruto de sua própria experiência, e pode externar sua experiência de vida em conflito com a pesquisa, criando uma rede de interdependência. E este pensamento provocativo converge com o pensamento de Giroux (1988) referindo-se ao professor como intelectual crítico e transformador da sua realidade, um ser que observa e atua em prol da mudança social dentro do contexto escolar e comunitário.

Estimadas/os leitoras/es, chegamos a um ponto do nosso diálogo que nos fez pensar no imenso desafio de não atender em sua plenitude as normas acadêmicas de uma escrita impessoal no texto, que coloca como ponto crucial da ciência, a objetividade e a neutralidade como uma característica da racionalidade do conhecimento científico. No entanto, na escrita narrativa a racionalidade se encontra implícita nas suas tessituras organizacionais e dialógicas entre sujeitos/seres envolvidos, objeto, contexto e teorias de fundamentos.

Nesse momento, paramos para almoçar um delicioso tambaqui assado com baião de dois e vinagrete e uma deliciosa sobremesa de cupuaçu. Conversamos sobre as espécies de peixes e seus sabores, no entanto, a conversa não nos distanciou dos assuntos acadêmicos porque provocou a continuidade das reflexões sobre as diferentes ciências.

Amadas/os ledoras/es, a ciência não saía dos nossos pensamentos! Ser cientista nos coloca na condição não de vivermos em função dela, mas estar com ela constantemente em nossas percepções. Demo-nos conta de que, assim como os peixes, cada ciência tem suas características sendo tratadas de uma forma que lhe seja peculiar, além de um modo próprio de preparar para a apreciação e a decisão é de quem prepara, de acordo com seus gostos e sabores.

Após o almoço, a curiosidade tamanha não nos deixou descansar no embalo da rede da varanda. Desde então, e com bastante motivação, nos debruçamos em leituras para subsidiar ainda mais nossa decisão pela escrita narrativa científica em uma Carta-tese.

Encontramos um contraponto em Reutner (2016) quanto a evidência da objetividade na ciência, sendo que esta não acontece de fato, considerando a presença de autoras/es. A impessoalidade não garante a credibilidade científica, enquanto a pessoalidade com postura ética enaltece o trabalho de pesquisa, desvelando nuances que somente quem pesquisa pode revelar.

Oliveira (2014), em seus escritos sobre as vozes dos sujeitos e autoria de textos acadêmicos, se refere a escrita na primeira pessoa do singular e do plural. Para este autor, a pesquisadora e o pesquisador expõem suas observações e impressões, como também coloca a posição de outras/os pesquisadoras/es, incluindo ela/ele. Desta forma, ocorre uma maior interação entre autores e leitores, algo importante para a motivação da leitura; não se posiciona apenas como alguém que relata a pesquisa e seus resultados, mas que se coloca como partícipe do processo ajudando a fortalecer os argumentos de análises dando um tom de “testemunho vivo”. “O conhecimento que nós, cientistas, manejamos opera em níveis explicativos. Assim, a interação com os dinamismos da vida pode interferir de modo a tornar a vida mais humana, resultando em melhores padrões de qualidade” (Taveira, 2021, p.4).

O impregnar de vida na ciência possibilita a quem pesquisa o sentir-se mais humana/o, a assumir seu lugar e o lugar de enunciação de seus sujeitos. O fazer Ciência na área das humanidades é abrir-se ao diálogo. O sentido de “assumir o lugar” na pesquisa significa abrir espaço para a pluralidade de vozes, o lugar de enunciação. Na própria escrita se assume a vida, o sentido de humano, uma partilha de caminhos de si para o outro. Algo que não acontece na escrita impessoal (Vieira; Joaquim, 2016). Não se perde de vista os desafios pedagógicos científicos que envolvem diferentes sujeitos e suas vozes, que Taveira (2021) elencou em sua pesquisa: rigorosidade, complexidade e criticidade, sendo

Rigorosidade, como vínculo e proximidade entre conhecimento e realidade; Complexidade, tendo em vista, percepções mais abrangentes possíveis das transformações; criticidade, considerando graus de autonomia possíveis que, dentro e sob a opressão hegemônica, permite satisfações em realização pessoal, coletiva e ambiental (Taveira, 2021, p. 15-16).

A partir desta compreensão, sentimo-nos mais convictas a escrever o diálogo narrativo científico em uma Carta-Tese, seguindo o que Fernanda Paulo (2024) se refere a princípios metodológicos de uma carta pedagógica reflexiva, elencadas a seguir:

- Práxis: escrever para transformar;
- Ético: compromisso político-humanizador;
- Diálogo crítico (provocador): partilha da escrita, resposta e reflexão;
- Antropológico: humanização na relação sujeito de pesquisa-sujeitos populares.
- Social: reconhecimento de conhecimentos plurais, sentimentos e pensamentos antidogmáticos, partilha de experiências individuais e coletivas;
- Empoderamento: autoinvestigação, autoria, reflexão e aprender a trabalhar coletivamente;
- Pesquisa e formação: autoformação e formação dialógica.

Observamos que estes princípios atendem aos nossos anseios, uma vez seguidos em consonância com os princípios científicos da rigorosidade metódica. Deste modo, nos convencemos ao desafio de uma escrita diferenciada e politizada, sendo este estilo, aqui denominado de Carta-Tese, que assumimos como um ato pedagógico, científico e político por considerar uma nova forma de escrever, dialogar e fazer-vivências no mundo da Ciência e na Sociedade em que convivemos.

Como escreve Gadotti (1979) no prefácio do livro “Educação e Mudança” de Paulo Freire, a educação não é um universo preservado e não podemos ignorar que ela sempre é um ato político. E nós educadoras, nos perguntamos: *de que lado nós estamos?* Com certeza, ao lado de oprimidas/os. Por isso, optamos em alguns momentos pela primeira pessoa do singular – o **eu** - e em outros momentos pela primeira pessoa do plural – o **nós** – para fazermos-nos notar e compartilharmos saberes, aprendendo e se reinventar, buscando a construção de uma ciência e sua comunicação pela escrita, onde diversas vozes de sujeitos e contextos aparecem como elementos constitutivos das Ciências Humanas, em especial, da Educação.

Ledoras/es, vivenciamos momentos de reflexão ouvindo o cantar dos passarinhos numa tarde ensolarada e cheia de ventania, onde as folhas secas voavam sublimemente, os galhos das árvores balançavam em sororidade silenciosa entre a serra, o igarapé e o rio na

comunidade de Aramanai, em Belterra, região do Oeste do Pará. Enquanto autoafirmamos nossa etnicidade e nosso compromisso como profissionais e cientistas, surgem convicções, sonhos e imaginação, indispensáveis à educação e a escrita das cartas com este fim, conforme defendia Paulo Freire (2000).

Em meio as lágrimas de alegria pela convicção da escrita científica, pairavam os pensamentos de que, apesar de todas as adversidades, chegamos nesta etapa do doutoramento em que a natureza ao redor dizia: continuem, não percam a esperança, a EcoUniversidade precisa ser possível, todos nós precisamos dela! Ao fechar os olhos ouvindo o som da natureza, soa aquela voz serena de Freire (1996, p. 72) nos dizendo: “não esqueçam companheiras que é importante viver no esperar! “A esperança faz parte da natureza humana, [...] é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, é um condimento indispensável à experiência histórica”.

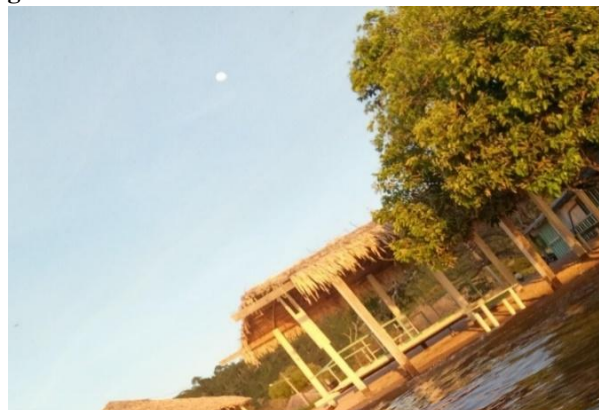
A motivação aflorou nesse diálogo imaginário com Freire, e fomos ao *deck* da casa de palafita, observar o lindo pôr-do-sol que estava à nossa frente, a confluência dos raios de sol com as águas do Tapajós formavam uma linda paisagem. O sol ali se despedia à nossa frente e atrás da casa, após o igarapé, a lua aparece acima das árvores altas da serra amazônica, porta de entrada da Flona do Tapajós – uma reserva da localidade (Figuras 2 e 3).

Figura 2 - Pôr-do-sol em Aramanai/Belterra-PA



Fonte: Brasileiro (2022).

Figura 3 - Lua no final de tarde em Aramanai/Belterra-PA



Fonte: Braule (2022).

Ao nos sentarmos no banco do *deck* e tomarmos café, olhei para o céu e agradei o brilho do sol e, virando para outro horizonte, eu, Gilvânia, expressei: __Olá lua maravilhosa! E ela, na sua magnífica plenitude, dava sinais da sua ternura ao anoitecer. Em companhia das estrelas formam uma linda paisagem no céu a nos inspirar e a nos fazer entender que sem esses elementos cósmicos da natureza nada seríamos. Que tenhamos mais dias ensolarados e noites iluminadas pela boniteza da lua!

Nessa hora, a pesquisadora natural do Amazonas sente saudades do entardecer nas águas barrentas do Solimões e com emoção cheia do esperar expressa seu sentimento:

— Logo voltarei ao meu berço de águas barrentas!

— No Tapajós tem muruci (fruta típica da Amazônia do Tapajós), mas não afaga a saudade do meu saboroso mapati (fruta típica da Amazônia do Solimões).

— Oh, quanta saudade da minha floresta, do meu rio, dos meus igarapés, da energia do sol e da lua do meu lugar! Como sinto saudades de ouvir o cantar inigualável dos meus bem-te-vis ao amanhecer e entardecer! Como diz o poema Canção do Exílio de Gonçalves Dias:

Minha terra tem palmeiras
onde canta o sabiá
As aves que aqui gorjeiam,
não gorjeiam como lá.

— Com este pensamento, egressas/os universitários, com fibras de tucum e talas de arumã teceremos constructos científicos na imensidão da nossa floresta e o banheiro do Javari nos conduzirá ao recanto da EcoUniversidade, inclusiva, intercultural e sustentável!

— Isso mesmo, Gilvânia! E esse constructo com compartilhamento de saberes entre sujeitos-pesquisadoras/es e sujeitos-investigadas/os será maravilhoso, uma contribuição inovadora. Estamos juntas! Expressou com confiabilidade Tania Brasileiro, orientadora da caminhada no doutoramento e da escrita da Carta-Tese.

A ciência, o esperar de Freire e a natureza nos desafia. Em parceria, nessa empreitada acadêmica, caríssimas/os ledoras/es, iniciamos a escrevivência com o sentimento de tamanha alegria pela partilha deste feito científico e passível de revisitações sempre que necessário. Dialogamos nesta audaciosa Carta-Tese como “escritoras/escrevedoras”, narrando o estudo de caso, sendo desenvolvido pelo método de Tessitura Humano-Ecológica na construção teórica conceitual de “EcoUniversidade Pan-amazônica” sem desconsiderar os rigores de um trabalho científico e os enlaces humanos desse processo.

Assim, fomos tecendo o conceito e os elementos da Carta-Tese com estilo de escrita científica narrativa dialógica, autêntica, crítica e com rigor cognoscente, sendo organizadas em blocos de cartas, mantendo a estrutura básica do trabalho acadêmico (introdução, desenvolvimento e conclusão). Os blocos de Cartas se organizam de acordo com os elementos essenciais, em seções e subseções como Prólogo, Cartas de enunciações, Cartas das primeiras andarilhagens científicas doutorais, Cartas contextuais, Cartas da tessitura humano-ecológica, Cartas de estudos documentais, Cartas de diálogos ecoculturais com egressas/os, Cartas de

diálogos e produções ecoculturais, Carta considerações: uma prosa ecouniversitária, Carta epílogo, por serem elaboradas a cada tessitura, fazendo uma relação entre as temáticas narradas e discutidas fomentando a constituição do pensamento e aproximação entre os que escrevem e os que leem e entre estes e o objeto e campo de pesquisa, resultando nesta Tese.

Destarte, queridas/os ledoras/es, a escrita da presente Tese segue com uma linguagem de narrativa científica apresentando metáforas a cada especificidade do objeto estudado, se referenciando aos elementos culturais amazônicos com destaque ao modo de ser amazônida, de pensar, de viver em seus espaços livres e de acolhimento em meio às águas do Solimões e da floresta amazônica com seus lagos, igapós e igarapés, e seus artefatos culturais para diferentes utilidades.

A caminhada científica seguiu e ao ESPERANÇAR com o propósito de uma “ECOUNIVERSIDADE”, como objeto e palavra-núcleo deste estudo baseada em teorias, vivências e experiências construídas e passíveis de mudanças, vivemos sonhos e imaginários construídos pelas representações ecoculturais de um contexto pan-amazônico. E, imbuídas de ecoculturalidade, realizamos a caminhada científica em busca do que nos motivou a sonhar.

Encerramos esta carta lembrando que o ato de escrever a Carta-Tese nos exigiu uma envergadura epistêmica, política e sociocultural que se apresenta nas demais cartas que narram a tessitura científica pela Educação Superior Ecocultural e Ciência para o viver bem e bem-viver de povos tradicionais e originários pan-amazônicos.

E agora ledoras e leitores? Vamos à Tessitura Científica por uma EcoUniversidade?

Deixamos aqui nosso abraço com sabor freireano e os esperamos no diálogo na próxima carta.

1.3 Terceira Carta - EcoUniversidade é um sonho de universidade possível?

A espera é o que você deseja que aconteça;
o esperar é o que você faz acontecer.
Carlos Rodrigues Brandão (1989)

Ledoras e leitores, iniciamos esta carta com intencionalidade científica e educacional cheia do sentimento de esperar e nos reportando ao pensamento do nosso querido e saudoso antropólogo e educador popular Carlos Brandão. Em nós escrevedoras reaviva o ser, o pensar e o viver amazônida na busca por esta e outras respostas as indagações emanadas das nossas vivências e experiências.

Aqui, anunciamos elementos introdutórios da Tessitura humano-ecológica para a construção de uma teoria conceitual de EcoUniversidade Pan-amazônica na fronteira Brasil, Peru e Colômbia, desenvolvida junto as/aos egressas/os, participantes-colaboradoras/es da pesquisa, oriundos de povos amazônicos tradicionais e originários. Com fundamentos crítico-decoloniais e meta-epistemológicos contextuais, corroboramos a “Ecoculturalidade” como epistemologia da “Educação Ecocultural”, considerada emergente para o contexto local e global em meio as crises humanitárias, climáticas, socioculturais e político-econômicas, que assolam populações de minorias sociais, dentre elas as amazônicas e latino-americanas.

Na Amazônia, região do bioma de floresta tropical que cobre vários países da América Latina, a Universidade vem atuando há mais de um século. No Brasil, se situa inclusive em região de fronteira (Alto Solimões) com outros países de colonização hispânica, como o Peru e a Colômbia, o que a torna única em configuração de lugar e de pessoas, com peculiaridades ambientais e socioculturais, e uma circulação de saberes de povos originários e milenares que somente nela existem.

Caras/os ledoras/es, à margem do Rio Solimões e seus afluentes existem povos amazônicos originários e miscigenados com o povo e cultura ocidental colonizadora, incluindo os colonizados e convencidos culturalmente a denominar-se de caboclos ribeirinhos e urbanos que habitam a região fronteira. Nesse contexto, dentre os povos “indígenas” (nome designado legalmente aos povos originários do território de *Abya Yala*, desde a chegada dos ocidentais na América), se destacam os Tikunas, Kokamas, Witotos, reconhecidos oficialmente nos três países da fronteira supracitada, além dos Kambebas, Kaixanas, Kukami-kukamiria (subgrupo dos kokamas), Marubo, Kanamari, Kulina, Korubo, Matis, Matsés (também denominados de Mayoruna), e demais povos isolados, reconhecidos recentemente no território brasileiro. Historicamente, estes povos originários e de civilizações milenares habitam em espaços urbanos, rurais e em Terras Indígenas(TI), se sobressaindo em quantitativo populacional na microrregião do Alto Solimões, e algumas situadas no Vale do Javari (fronteira com o Peru), a segunda maior terra indígena demarcada do Brasil, com o maior número de indígenas isolados.

Compreendemos que estes povos constituem suas territorialidades considerando suas interações humanas com o espaço natural e sociocultural dando sentido a si e ao pertencimento de lugar. Neste sentido, Neves e Brasileiro (2020) se referem a territorialidade como resultados de fenômenos sociais de interação entre diferentes indivíduos de um mesmo grupo e entre indivíduos de outros grupos distintos. E nós, escrevedoras, nos referimos a estes indivíduos como seres e seus grupos socioculturais em sua essência.

Levadas por esta compreensão de territorialidade, direcionamos o nosso olhar para região fronteira e ao pensar na sua dinâmica populacional, observamos uma inexistência de fronteiras em relação às afinidades de ser, pensar e viver destes seres bio-históricoculturais (humanos de origem biológica com história e cultura constituída em meio a natureza) e sociedades construídas milenarmente na Amazônia, uma vez que se sentem pertencentes ao território natural que abrange diferentes países. Além disso, social e culturalmente povos originários da localidade estiveram em convivência com povos colonizadores, demonstradas pela miscigenação; não obstante, suas raízes culturais continuam vivas na condição existencial de cada povo, sem perder de vista a condição de cidadãs/aos planetárias/os, latinas/os e amazônicas/os transfronteiriças/os e ecoculturalmente seres das águas, da floresta e do cosmo.

O que se pensa a partir desta e para esta realidade? Bem ledoras/es, nesse contexto geopolítico e sociocultural, povos da Pan-Amazônia brasileira, incluindo os indígenas, vêm ocupando seus espaços na sociedade a partir da garantia de direitos educacionais e sociais, conforme se estabelece na Constituição Federal do Brasil (1988). O reconhecimento da diversidade cultural e étnico-racial se consolidou nas últimas décadas por meio da democratização da oferta da educação pública, tanto na educação básica quanto na educação superior para todos, atendendo as “minorias sociais” que na Amazônia, são a “maioria social” em termos populacionais.

E como a Universidade atende demandas dessa diversidade transfronteiriça? Mesmo diante dos desafios da ampla sociobiodiversidade e condições geográficas distantes dos centros urbanos, a Universidade Federal do Amazonas (Ufam), atua há quatro décadas na região fronteira Brasil, Peru e Colômbia; desde 2006, o Instituto de Natureza e Cultura (INC) da Ufam vem ofertando cursos regulares de graduação em Bacharelado: Administração e Antropologia, e cursos de Licenciatura: Pedagogia, Letras-Língua e Literatura Portuguesa e Espanhola, Ciências: Biologia e Química e Ciências Agrárias e Ambientais.

No contexto universitário do INC/Ufam, se refletem inúmeras problemáticas em diversas dimensões da vida humana e dos demais seres da natureza. Esta realidade provoca questionamentos e inquietações voltados a importância da Universidade e da Educação Superior ofertada para os diferentes povos tradicionais e originários e de cultura amazônica nessa região fronteira. Em levantamento sobre a diversidade étnico-racial da Amazônia, realizado em 2022, constatamos um universo de 791 discentes com matrículas efetivas e dentre estes 339 se autodeclararam pardos, 411 indígenas, 14 negros, 26 brancos e 1(um) amarelo, conforme declaração no ato da matrícula institucional neste campus da Ufam. Assim, percentualmente eram 51% indígenas, 40% pardos e apenas 9% entre brancos e amarelo.

Na matrícula de 2006, foram registrados apenas 6(seis) estudantes declarados indígenas, oriundos de três etnias (Tikuna, kambeba e kokama) e em 2023, passaram a ser 410 estudantes autodeclarados oriundos de nove etnias (Tikuna, Kokama, Kambeba, Kaixana, Witoto, Marubo, Matis, Mayoruna, Kukami-Kukamiria), representando um crescimento expressivo do ingresso destes povos no INC/Ufam. Entre os anos de 2010 e 2023, foram 1321 egressos dos cursos de graduação neste Instituto Universitário, apenas 167 indígenas se declararam indígenas no ato da matrícula no ingresso na Universidade.

Estamos diante de uma representação étnica e racial expressiva e com destaque de pardos, um resultado que sinaliza a presença de povos tradicionais e, até mesmo a negação da origem indígena por “força” oculta da colonização, assunto de discussões acadêmicas tanto em relação ao acesso quanto a permanência no ensino superior, além dos enunciados na aludida Unidade Acadêmica da Universidade Federal do Amazonas, com sede no município de Benjamin Constant.

Além disso, estimadas/os leitoras/es, os contextos universitário e local incitam reflexões acerca do papel da universidade para o desenvolvimento humano e socioambiental. Nesta realidade, alguns municípios da região do Alto Solimões possuem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) abaixo da média brasileira, o que politicamente se sustenta como um indicador de políticas promissoras de educação. Entretanto, isso não significa que as populações marcadas por uma sociobiodiversidade expressiva e que lidam culturalmente no ambiente local não vivam bem em seu habitat, porém, enquanto cidadãs/aos brasileiras/os, locais e globais, precisam do acesso à educação superior, como um direito social e constitucional.

Na visão de Teixeira (2015, p.11), a Universidade vivencia um “[...] contexto de complexidade e incerteza, onde são exigidas interfaces com a sociedade. Não se trata apenas da formação de profissionais competentes para o mercado de trabalho, senão ser, a promotora de autêntica excelência humana, pessoal, social e profissional”.

Pois bem leitoras/es, mediante esta compreensão de Universidade e do seu papel na Educação Superior, nos reportamos as vivências da pesquisadora atuante no INC/Ufam, em sua condição de docente desde o ano de 2006, no exercício da função de coordenadora de projetos de extensão e colaboração em pesquisas na fronteira e em comunidades localizadas em municípios do Alto Solimões.

No ambiente acadêmico do INC/Ufam, são notórias dificuldades de aprendizagem, reprovações, evasões e inadaptação ao ambiente; poucos indicativos de diálogo entre ser humano, cultura e natureza, além de poucas práticas acadêmicas e interculturais entre diferentes

povos e a Ufam com outras universidades dos países de fronteira. Em observância aos conhecimentos tradicionais e a valorização da diversidade cultural e ambiental, notamos uma situação universitária a ser repensada no sentido pedagógico, político-organizacional, cultural e ambiental com vistas a uma possível Universidade Inclusiva, Intercultural e Sustentável.

Com estes pensamentos, enquanto seres bio-históricoculturais e amazônidas de naturalidade e de adaptação, desenvolvemos uma pesquisa tendo como objeto de estudo e a Universidade como campo do saber, com interações entre seres humanos de diferentes grupos socioculturais e demais seres da natureza amazônica. Nos ousamos estudar somente uma Instituição de Educação Superior e Ciência no que tange ao seu objetivo, mas sobretudo, na sua missão enquanto campo epistemológico e de sociabilidades, como campo fértil de interação e integração entre diferentes seres bio-históricoculturais e seus povos, constatando a interculturalidade entre eles e seus diferentes saberes que fundamentam uma sustentabilidade humana, cultural, socioeconômica e ambiental. Com base nesta premissa, a pesquisa do tipo estudo de caso e com o método de tessitura humano-ecológica traz em seu bojo o conceito construído com a colaboração de egressas/os universitárias/os do Instituto de Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas (Ufam).

Ao nos reportar a esta realidade pan-amazônica, observamos dilemas universitários e pairaram questionamentos quanto à pertinência e adequação do ambiente, de formação e currículo de uma Universidade amazônica com vistas a atender as demandas locais. A Universidade enquanto Instituição de Ensino Superior (IES), precisa situar sua missão educacional e científica para mudanças emergentes. Cientes disso, ledoras/es, nos reportamos a Freire (1979) quando anuncia a mudança da educação a partir da reflexão do próprio ser humano. Pautadas nesta compreensão, nos desafiamos a realizar um estudo qualitativo em busca de um conceito de Universidade considerando o contexto supracitado, bem como novos aportes orientadores de práticas educativas e científicas como Freire (1992) que pensa “[...] a educação não transforma o mundo, a educação, transforma pessoas e as pessoas transformam o mundo.” (Freire, 1992, p. 32).

Nesse sentido, indagações como: qual educação superior os povos amazônicos tradicionais e originários necessitam para desenvolver suas capacidades educacionais e científicas a partir da sua consciência humana enquanto ser da natureza, da cultura e da sociedade? Qual epistemologia sustentaria uma educação para os seres bio-históricoculturais amazônicos? Considerando a complexidade e o caráter peculiar destes questionamentos, nos predispomos a aprofundar estudos partindo de teorias, observações da realidade e reflexões

sobre ela ao tecer um novo conceito de universidade e sua epistemologia de base para o que-fazer educacional e científico emergente para o século XXI.

Bem ledoras/es, o desafio é grande, mas desvanecer seria uma forma de desacreditar no que mais acreditamos: no poder da Educação. Observando o objeto de pesquisa “EcoUniversidade Pan-amazônica”, pensamos em seus participantes-colaboradoras/es e como estas podem elucidá-lo e caracterizá-lo e qual método científico seria mais coerente com uma educação superior para os seres amazônicos. Assim nos questionamos: que método de pesquisa possibilita desenvolver a ciência educacional considerando as singularidades e pluralidades de seres biohistóricosculturais pesquisadoras/es e participantes, de lugar amazônico, de problemas investigados e possibilidades de mudanças educacionais?

Partindo destas inquietações, destacamos a valorização e o reconhecimento de diferentes seres educacionais (tradicionais e originários) na Universidade, e questionamos o sentido de elucidar uma pesquisa de educação superior da/na Amazônia, considerando o percentual significativo de “indígenas” ingressantes nesta universidade transfronteiriça.

Destarte, nos perguntamos: como os povos originários amazônicos vêm sendo reconhecidos e valorizados como seres de saberes e viveres de características próprias e de direitos nas políticas internacionais de desenvolvimento e de educação superior brasileira, incluindo a universitária federal local? Destacamos os indígenas por serem a maioria ao ingressar na Universidade, e minoria entre os egressos (2010-2023) dos seus cursos de graduação do INC/Ufam.

Continuando nestas problematizações, ledoras/es, dirigimos as reflexões para o que propõe as Políticas de Desenvolvimento de cunho Internacional, as Políticas Curriculares de Graduação do Brasil com ênfases nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), e os Planejamentos macros das políticas universitárias do País e os de curso de graduação. Desse modo, nos indagamos: quais os indicadores de reconhecimento e comprometimento com os sujeitos amazônidas, em especial aos povos originários, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Ufam? De que forma as diversidades étnica e sociocultural amazônica são contempladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, no Planejamento Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação (PPC) da Ufam? Estes questionamentos nos encorajaram ainda mais a estudar uma Universidade Federal localizada na fronteira pan-amazônica, em meio às reflexões sobre as especificidades culturais, ambientais, sociais e econômicas de uma educação superior peculiar, desde os olhares e percepções de egressas/os de graduação do INC/Ufam.

A partir destas questões, caríssimas/os leitoras/es, surgiram outras mais específicas. Quanto as/os participantes-colaboradoras/es da pesquisa, indagamos: qual o perfil de egressas/os da graduação do INC no que tange a sua consciência de ser amazônida, acadêmica e profissional? Sobre a Universidade enquanto Instituição Educacional e Científica, indagamos: quais as percepções desses egressos de Universidade, Educação Superior e perspectivas quanto ao INC/Ufam? Como os conhecimentos científicos se entrecruzam com as tradicionais/originários durante a sua formação inicial? Antes do desembocar da questão central, ainda nos indagamos: quais os possíveis indicativos ecoculturais de uma EcoUniversidade, considerando a realidade estudada?

Ledoras/es, na sequência das problematizações sentimos “calafrios” de inspirações, com uma retrospectiva das vivências e motivos de esperanças pelas mudanças tão sonhadas; então buscamos no nosso imaginário, os caracteres de uma Universidade inclusiva, intercultural e sustentável. Na esperança do verbo esperar, embalamos nestas questões-premissas e desembocamos a questão-problema central desta pesquisa: como se constrói uma teoria conceitual de EcoUniversidade Pan-amazônica junto as/aos egressas/os indígenas e não-indígenas do INC/Ufam no contexto do Alto Solimões e na fronteira Brasil, Peru e Colômbia?

Diante desta questão norteadora, nos deleitamos em fundamentos críticos (Freire, 1979; Apple, 2000; Giroux, 1992) considerando o pensamento de transformação da realidade a partir do reconhecimento do ser humano enquanto ser social e cultural. Conscientes de uma tarefa acadêmica eivada de desafios, tocamos-nos pela condição de sujeitos históricos e sociais, e partimos para o deleite em fundamentos decoloniais (Walsh, 1998; Dussel, 1977; Mota Neto, 2005) no intuito de desconstruir e reconstruir novos pensamentos, reconhecendo os valores históricos e culturais de povos colonizados.

Nesse bojo de pensamentos, nos paira a referência epistemológica, a “meta-epistemologia contextual” de Jesus Vargas (2022). Entendemos que a premissa básica dessa teoria do conhecimento se constitui do reconhecimento do processo histórico-cultural civilizacional, da evolução e saberes do contexto socioambiental e político-econômico em contraposição a sobreposição do saber ocidental como único e verdadeiro.

Tais fundamentos teóricos e epistemológicos suscitaram a pensar a metodologia de uma pesquisa educacional, em busca da resposta para uma problemática *a priori* complexa, e ao mesmo tempo, peculiar e significativa ao contexto amazônico. Sabemos leitoras/es, da precisão de um método científico de abordagem e de procedimentos, considerando emaranhados complexos e ferramentas que se articulam e envolvem as/os diversas/os participantes predispostas/os ao conhecer, colaborar e aprender no processo de fazer pesquisa.

Mediante este norteamento reflexivo, crítico-decolonial e meta-epistemologicamente contextual, estabelecemos objetivos para o estudo visando a elucidação da problemática. Como objetivo geral: construir uma teoria conceitual de EcoUniversidade Pan-amazônica com fundamentos sociais, culturais e ambientais expressos pelas/os egressas/os indígenas e não-indígenas do INC/Ufam na fronteira do Brasil, Peru e Colômbia.

Então ledoras/es, ousamos em demasia no objetivo de uma Tese? Acreditamos que apenas estamos na medida do nosso compromisso e dos nossos sonhos de uma Amazônia e um mundo melhor. Pulsa a vontade de criar e o sentimento de esperar ao caminhar por uma Tese (conhecimento inédito e inovador), lembrando o sentido de “Universidade” para a Amazônia e dos seus povos, de suas “gentes”, sobretudo os princípios que a norteiam e assim como o papel em tempos de crise socioambiental e depreciação da diversidade cultural e das minorias sociais, além da forte degradação da natureza em detrimento de uma economia global.

As percepções preliminares conduziram aos objetivos específicos quanto a definição teórica/epistemológica e metodológica própria, sendo estes: criar uma epistemologia voltada à luz dos saberes e vivências cotidianas de seres bio-históricoculturais em seu ambiente natural e cultural de interação e integração social; sequencialmente, construir uma teoria de educação promotora do bem-viver indígena e do viver-bem não indígena a partir das reflexões dos saberes experienciais e conhecimentos construídos em educação na região amazônica; com base nestes novos aportes e observando a caracterização transdisciplinar do objeto do estudo (EcoUniversidade) buscamos desenvolver um método de pesquisa considerando o sentir/cosmosentir, o saber/cosmovisão e do viver bem/bem-viver dos participantes-colaboradoras/es.

Quanto aos seres-participantes e ao contexto, nos deleitamos num estudo documental observando o estabelecido nos pactos internacionais, nas políticas nacionais e locais de educação superior e locais, e passamos a verificar como a diversidade étnica e sociocultural se apresenta nos documentos oficiais da Universidade campo do estudo que estejam relacionados e o reconhecimento do ser e cidadão indígena desde as políticas internacionais às educacionais do ensino superior brasileiro.

A partir disso, caminhamos para pesquisa empírica objetivando conhecer o perfil pessoal, étnico, acadêmico e profissional de egressas/os dos cursos de graduação, assim como suas percepções, impressões e perspectivas quanto à Educação Superior e a Universidade em relação ao INC/Ufam; e por fim, conceituar EcoUniversidade Pan-amazônica apresentando seus indicativos como instituição universitária partir das expressões orais, escritas e imagéticas de egressas/os universitárias/os.

No diálogo desta terceira carta do primeiro bloco de Cartas de enunciações, dando sequência às duas primeiras cartas que o compõe, narramos o constructo da ideia e dos fundamentos deste estilo de escrita e, apresentamos a vocês, as questões de pesquisa e objetivos. Em sequência escrevemos o decurso da narrativa científica-educacional organizada em sua estrutura textual acadêmica e ousadamente literária com dialogicidade eivada de metáforas em meio às inspirações dos saberes tradicionais e originários pan-amazônicos característicos da cultura e das civilizações locais. Então, leitoras e leitores, como organizamos esta Carta-Tese? Escrevemos em cada bloco de cartas assuntos/e ou categorias descritiva-analíticas tendo como referência a organização de seções do trabalho acadêmico, cada Carta dentro de um bloco corresponde as subseções da Carta-Tese.

Desse modo, mantemos o rigor da organicidade do trabalho acadêmico e a leveza da escrita trazendo saberes e sabores, recordando as inquietações de Regina Garcia (2011) em sua obra: Para quem pesquisamos e para quem escrevemos? O impasse dos intelectuais. Na obra a autora sutilmente nos convence de que toda escrita precisa ser compreendida por todo e qualquer perfil de leitora ou leitor para que mudanças sociais possam ocorrer.

No embalo deste pensamento, a escrevivência do segundo bloco de cartas narra os primeiros passos percorridos no caminho investigativo da tessitura humano-ecológica. Na primeira carta deste bloco contamos as primeiras inquietações, a formulação do problema com a caracterização do objeto, reflexões e decisões sobre participantes e método. Em sequência, na segunda carta, narramos as viagens pelos rios amazônicos, com corroborações e descobertas do ser, do viver e do bioma amazônico em suas águas e floresta tropical.

No decurso das Cartas, narramos metafórica e dialogicamente os deslocamentos das pesquisadoras durante o percurso da pesquisa, os momentos de diálogos reflexivos e levantamento de dados (matéria-prima) e as tessituras (análises) que formam elementos imprescindíveis para a construção do conceito de EcoUniversidade como feito científico do Doutorado em Educação na Amazônia um curso singular pela sua relevância situacional e acadêmica, sendo o primeiro Programa de Pós-graduação em Rede-Associação Plena, no Brasil, contendo quatro polos: Manaus, Santarém, Belém, Palmas, Rio Branco e Boa Vista, com o intuito de ampliar a qualificação de pesquisadoras/es na Região Norte e fortalecer a ciência em educação desenvolvida em Universidades e outras Instituições de Pesquisa.

Ainda no segundo bloco de cartas, trazemos à tona o processo e os resultados de uma revisão de literatura na terceira carta como parte de um estudo acadêmico de condição *sine qua non* para produção científica. Na escrevivência dessa carta discutimos o conceito e história da Universidade no mundo, no Brasil e na Amazônia, bem como seus dilemas, enfrentados nesta

era da globalização. Na sequência, a carta do Estado do Conhecimento sobre Universidade e temáticas transversais como sustentabilidade, interculturalidade e sociabilidade evidencia diferentes universidades brasileiras que possuem produções científicas e discutem a sustentabilidade no campo universitário, precisamente na gestão, sendo a sociabilidade apresentada mais no campo da inclusão (ingresso) e a interculturalidade está salientada das diferentes culturas.

O entusiasmo tomava de conta dos nossos pensamentos e das nossas emoções a cada procedimento realizado e assim, ledoras/es, escrevemos o terceiro bloco de cartas definindo-as como Cartas Contextuais, narrando e discutindo metaforicamente a tessitura de ‘paneiros’ (artesanato produzido de fibra natural e talas de arumã para colocar alimentos e utensílios). Nas duas primeiras cartas do bloco apresentamos o contexto histórico-cultural, geográfico e social amazônico e pan-amazônico no Alto Solimões, em região de fronteira do Brasil com o Peru e a Colômbia e destacamos a presença e caracterização dos povos amazônicos tradicionais e originários. Na sequência, a terceira carta deste bloco evidencia a presença da Universidade Federal do Amazonas (presente na microrregião do Alto Solimões desde 1990) como campo (*locus*) de educação superior estratégico na região, com ampla sociodiversidade na comunidade acadêmica constituinte do INC.

O quarto bloco de cartas traz como mote a narrativa da tessitura humano-ecológica, sendo a primeira carta dialógica, caracterizando o objeto de estudo multi, inter e transdisciplinar e retirando as “talas de arumã” (teorias e epistemologias) para tessitura do “tipiti” (artesanato produzido de tala de arumã para espremer a massa da mandioca na produção da farinha). No bojo desta carta, a teoria da complexidade se apresenta como eixo teórico do estudo e sinaliza o caráter transdisciplinar do objeto (do assunto em estudo científico), contudo, outras teorias e epistemologias contribuíram para caracterizá-lo e subsidiar este estudo sobre EcoUniversidade.

A carta seguinte, no mesmo bloco, narra a retirada dos fios de tucum (fibra de palmeira amazônica) como epistemologia da ecoculturalidade (constituída pela sociabilidade, interculturalidade e sustentabilidade) e tessitura da “maqueira” da educação ecocultural, até então compreendida como fomentadora da identidade/consciência de ser da natureza, com práticas de cultivo de saberes e relações entre diferentes seres pensantes e não-pensantes. Após o reconhecimento do objeto de estudo e seu contexto, sua base teórico-filosófica e epistemológica, dos seres bio-históricoculturais envolvidos, realizamos a escrevivência da terceira carta com narrativas do método de Tessitura Humano-ecológica. Elucidamos que enquanto método de pesquisa qualitativa, os dados quantitativos se apresentam como ilustrações de base e ponto de partida para o estudo mais aprofundado. Ainda neste bloco, uma

carta narra os procedimentos, técnicas e instrumentos de pesquisa: questionário *survey* I e II, círculos de conversa, entrevista semiestruturada e oficinas ecoculturais aplicadas na localidade (*in lócus*) nas instalações do INC/Ufam, com registros audiovisuais e diário da pesquisadora que aplicou a pesquisa.

No quinto bloco de cartas, dialogamos com vocês, leitoras e leitores, pela escrevivência dos resultados da pesquisa documental e empírica. A primeira carta deste bloco destaca a/o indígena e seus direitos educacionais nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Ufam dos períodos de 2006 a 2015 e 2016 a 2022. O estudo documental mostra que os direitos de educação superior vêm sendo assegurados ao longo da implementação de políticas sociais e educacionais e, aos poucos, estamos avançando na garantia do acesso a este nível de ensino. A carta seguinte apresenta a análise da diversidade étnica e sociocultural presentes nas Diretrizes Curriculares, no Projeto Pedagógico Institucional da Universidade e nos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação do INC/Ufam em estudo, evidenciamos que apesar de estarem no bojo do contexto amazônico, de ampla sociobiodiversidade, ainda são poucas estratégias de valorização do ser, do saber e dos modos de viver desses diferentes povos.

Cientes dos resultados do estudo documental, caríssimas/os leitoras/es, realizamos o estudo empírico aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e na Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP)² e narramos criticamente os seus resultados nos blocos de conversas, diálogos e produções ecoculturais.

No sexto bloco de cartas, descrevemos narrativamente o deslocamento (uma narrativa real do Tapajós ao Solimões e do Solimões ao Tapajós), sendo que na primeira carta apresentaremos o perfil pessoal, acadêmico, profissional e étnico das/os participantes/colaboradoras/es da pesquisa, egressas/os dos cursos de graduação do Instituto de Natureza e Cultura da Ufam (Pedagogia, Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola, Antropologia, Administração, Ciências Agrárias e Ambientais e Ciências: Biologia e Química). Ainda no sexto bloco, a segunda carta envereda pela descrição e análise das percepções e compreensões de egressas/os quanto a Universidade e Educação Superior, às premissas da ecoculturalidade e conhecimentos tradicionais/originários e científicos. Em suma do resultado, observamos que todo tipo de saber tem sua relevância. No

² CAAE 68435723.7.0000.0171.

contexto pesquisado o tradicional vem sendo pouco trabalhado e ainda necessita de maior interação com os saberes científicos.

Continuamos a apresentar a nossa escrevivência as leitoras e aos leitores, dando continuidade das narrativas no sétimo bloco de cartas. Nele, narramos os diálogos e descrevemos as produções das oficinas ecoculturais com a criação de desenhos e aspectos elementares de uma possível Universidade inclusiva, intercultural e sustentável para os diferentes povos desta localidade amazônica e a construção do conceito de EcoUniversidade a partir das percepções e imaginários de egressas/os indígenas e não-indígenas que participaram da segunda etapa da pesquisa, se robustece a ideia de uma Universidade com a integração de todos os povos da região e promotora de ações que pulsem a interculturalidade e práticas de sustentabilidade próprias de uma Universidade Ecocultural com mundos socioculturais que se conectam entre si rememorando e (re)aprendendo saberes tradicionais/originários e científicos locais e globais.

Complementando o sétimo bloco de cartas, a segunda carta narra descritivamente as produções de desenhos e escritos das oficinas ecoculturais, complementados pelos indicativos para as dimensões física, gestonária e curricular de uma EcoUniversidade destacando a síntese das sugestões de cada egressa/o. As fotografias retratam espaços físicos de maior representatividade valorativa tanto dentro do *campus* universitário quanto na comunidade e demais espaços de vida humana e não-humana na Pan-Amazônia Brasil, Peru e Colômbia, esta carta sinaliza as perspectivas para melhoria do INC/Ufam à luz da ecoculturalidade.

De maneira geral, a Carta-Tese apresenta diálogos teóricos, epistemológicos e práticos, numa envergadura de práxis científica-educacional com consciência e sentimento de ser da natureza e do mundo, da nossa percepção de pesquisadoras e da percepção de colaboradoras/es da pesquisa quanto ao objeto e ao mundo que o cerca, do entrelaçamento das diferentes teorias conceituais e explicativas das quais se gerou o conceito de EcoUniversidade Pan-amazônica como campo educacional e científico norteado pela ecoculturalidade e cultivo do (re)aprender a viver bem e bem-viver.

Saibam, leitoras/es, viver e estudar na Amazônia encanta e reafirma a identidade de quem mergulha nesse mundo da investigação acadêmica. A narrativa-científica nos proporcionou a reviver e ressignificar desde as inquietações iniciais até as considerações e análises dos resultados do estudo de caso humano-ecológico, aguçando nossa “consciência” e “sentimentos/emoções” enquanto seres que sentem, que percebem, que constroem pensamentos e que cuidamos das ferramentas necessárias para o nosso viver amazônico. Readentrar neste campo por meio da escrita e (re)lê-lo traz à tona simbologias dos povos das águas e da floresta

e nosso imaginário de ser deste lugar, concepções, aprendizados e pontos de reflexão enquanto ser da Amazônia e ser cientista em educação na Amazônia.

Laplatine e Trindade (2003, p. 21-23), destacam o simbólico para compreendermos o que é o imaginário. “O simbólico comporta um componente racional real e representa o real ou tudo aquilo que é indispensável para os homens agirem ou pensarem. [...]”. Desse modo pensamos em viver um imaginário da realidade considerando nossas experiências. O autor e a autora também afirmam que o imaginário “[...] utiliza o simbólico para exprimir-se e existir e, por sua vez, o simbólico pressupõe a capacidade imaginária” (Laplatine; Trindade, 2003, p. 21-23).

Com esta compreensão, pensamos em elementos simbólicos para apresentar com clareza e leveza o imaginário da caminhada e tessitura científica. No seu decurso elementos teóricos e reflexivos para a constituição de uma EcoUniversidade foram sendo elucidados e objetivos específicos alcançados. Usamos metáforas para referenciar aspectos do caminho científico, a extração da matéria-prima na floresta, secagem e pintura, bem como o entrelaçamento das talas, tucum e enviras (fibras retiradas do caule de árvore) com a inspiração cultural da florestania pan-amazônica.

Nesse momento, leitoras e leitores, o imaginário fluiu trazendo elementos naturais e culturais amazônicos, rompendo paradigmas científicos, realizando descobertas e construindo novos padrões que atenuem a boniteza e a alegria como fatores característicos de uma linguagem pela qual todas/os interlocutoras/es leitoras e leitores aprendem, despertando e criando consciência no ato de ler e escrever resultados de uma pesquisa científica. Sob este prisma, compreendemos que a Ciência e Arte (no sentido de criatividade de expressar pensamentos e sentimentos) se completam e se retroalimentam.

Enquanto cientistas educacionais não carregamos somente saberes, junto a eles estão nossos valores, sentimentos, crenças e habilidades artísticas expressas na escrita, nas interpretações e nas expressões imagéticas, e estes últimos são importantes para expor percepções e saberes intrínsecos do nosso ser bio-históricocultural, além das nossas incertezas. E quanto às incertezas nos toca o coração a metodologia científica com criatividade e boniteza. Lembramos que Sawada, Araujo-Jorge e Ferreira (2017, 165) tratam da arte e ciência como encontro de pensamentos no constructo do conhecimento, “[...] a produção de um conhecimento que articula arte e ciência significa navegar por este mar de incertezas. Mas navegar é preciso[...]”. Cientes, deleitamo-nos em reflexões das autoras e autor sobre o conhecimento:

[...] é uma construção social que envolve as diferentes culturas (arte e ciência), o saber especulativo da filosofia, visões de mundo muitas vezes divergentes, interesses e conflitos de classe, relações de poder, crença, diferentes formas de coleta de informação e inúmeros interesses políticos, econômicos, militares, posições ideológicas, epistêmicas, envolvendo também o contexto social, momento histórico e os conflitos acadêmicos e institucionais. As divergências entre saberes disciplinares e propostas inter ou transdisciplinares fazem parte desse cenário (Sawada; Araujo-Jorge; Ferreira, 2017, p. 165).

Desse modo, leitoras e leitores, esta Carta-Tese, uma narrativa-científica de uma TESSITURA-HUMANO-ECOLÓGICA EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA apresenta as categorias do estudo qualitativo reafirmando o compromisso com a ciência e a sociobiodiversidade amazônica, despertando sonhos no chão da Universidade, no chão da Amazônia, no chão de comunidades tradicionais, no chão de aldeias indígenas e no chão de outros mundos. E nos desassossegando e saindo da zona de conforto acadêmico recordamos o nosso saudoso poeta amazonense Thiago de Mello em seu poema “Sonho Domado” (1981),

Sei que é preciso sonhar.
Campo sem orvalho, seca
A frente de quem não sonha.
Quem não sonha o azul do voo
perde seu poder de pássaro.

A realidade da relva
cresce em sonho no sereno
para não ser relva, apenas
mas a relva que se sonha.

Não vingam o sonho da folha
se não crescer incrustado
no sonho que se fez árvore.

Sonhar, mas sem deixar nunca
que o sol do sonho se arraste
pelas campainhas do vento.

É sonhar, mas cavalcando
o sonho e inventando o chão
para o sonho florescer.

E, neste embalo sonhador, chegamos ao final desta carta. Enquanto pesquisadoras que nos (re)construímos durante o constructo científico e esperamos por um futuro com vidas melhores, lembramos do que Paulo Freire nos dizia que não dependemos do futuro para nos fazer, e somos nós que nos refazemos na caminhada pelo futuro, “nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo” (Freire, 2000, p. 67).

E nesse processo no qual evoluímos não somente enquanto pesquisadoras, mas sobretudo, como seres conscientes da condição bio-históricocultural, encerramos esta carta com a estima da continuidade de vossas viagens nas leituras de escrituras dos estudos educacionais amazônicos por uma EcoUniversidade Inclusiva, Intercultural e Sustentável!

2 CARTAS DAS PRIMEIRAS ANDARILHAGENS CIENTÍFICAS DOUTORAIS

2.1 Primeira carta – O ser pesquisadora e suas primeiras “enviras³” científicas

A diferença entre o possível e o impossível está na vontade humana.

Louis Pauster

Olá, leitoras e leitores! Espero⁴ que na leitura desta carta a serenidade e a luz de novos amanhães estejam a abrilhantar vossos pensamentos. Aqui nesta carta, como amazônida do Solimões, relato minhas primeiras inquietações que levaram a pesquisa sobre EcoUniversidade Pan-amazônida, considerando a singularidade do ser amazônida da localidade.

Pensar sobre o possível e o impossível, colocando a vontade humana como elemento diferenciador além de conduzir à uma nova caminhada científica me trouxe as memórias das vivências pessoais, profissionais e socioculturais nas quais constituí saberes experienciais relevantes para a constituição da minha profissionalidade de docente-pesquisadora e a escolha pelo meu campo e temáticas de estudo acadêmico. Na “envergadura” científica, ora apresentada, surge a vontade e coragem para enfrentar entraves de estereótipos, paradigmas e culturas que norteiam o nosso pensar e a ciência no seu sentido construtor e característico de ser.

Nesse sentido, voltei-me ao pensamento de Adorno e Horkheimer (1985) na obra *Dialética do Esclarecimento*. Para os intelectuais, a cultura no sistema capitalista se transforma em mercadoria, e dessa maneira busca controlar a mentalidade das pessoas, se apropria do espírito cultural para influenciar a maneira de pensar, de perceber e interpretar o mundo. Assim sendo, é preciso se desvencilhar dessa cultura científica influenciada pelo paradigma capitalista sem perder a essência do conhecimento científico em seus métodos de abordagem, procedimentos e escrita. Nessa direção de pensamento, me alegrei a escrever esta carta narrando inquietudes e reflexões descritas na metáfora das primeiras enviras desta pesquisa educacional qualitativa, transdisciplinar, por uma EcoUniversidade Pan-amazônica. Então pensei: __Como não perder essa vontade pela mudança? Me pairou a lembrança de Bertolt Brecht (1982) na escrita do seu poema “Nada é impossível de mudar”.

³ Fibras longas e resistentes retiradas do caule de árvores amazônicas.

⁴ Carta escrita na primeira pessoa do singular considerando as inquietações iniciais sentidas pela aplicadora da pesquisa narrada.

Desconfiei do mais trivial, na aparência singelo.
 E examinei, sobretudo, o que parece habitual.
 Suplicamos expressamente: não aceiteis
 O que é de hábito como coisa natural
 Pois em tempo de desordem sangrenta,
 De confusão organizada
 De arbrietariedade consciente,
 De humanidade desumanizada,
 Nada deve parecer natural
 Nada deve parecer impossível de mudar.

A vontade de mudar precisa ser maior que os desalentos em tempos sombrios e de crises ambientais, sociais e humanitárias. E essa vontade compreende a mudança de opinião. Para Maturana (2014), nós seres humanos mudamos nosso entendimento no devir, não podemos exigir nem de nós e nem dos outros uma permanente postura, e sim esperar uma responsabilidade, contudo, não posso ser responsável se não tenho o direito de mudar. Para tal, tenho que reconhecer a própria mudança, do contrário terei que negá-la.

Entendo que a mudança inicia em nós, no nosso intelecto, no nosso compreender, nos nossos valores construídos ao longo da vida. Não obstante, o espraiamento do ditame global da sociedade capitalista ao sobrepor valores no “ter” e desvalor no “ser” limitar pensamentos no sentir e agir em ações coletivas pelo viver bem ou bem-viver e o desrespeito pela própria natureza, ainda não eximiu na totalidade os valores humanos, éticos e culturais ensinados pelos antepassados aos nossos avós, pais e outros “*avuelos*”, como dizem os colombianos e peruanos, na sua língua materna de origem hispânica. Envolvida por esta sede de mudanças e cheia de curiosidades e incertezas, expressei em 2021 o sentido de ser mulher amazônida numa singela poesia intitulada “Sou amazônida, sou mulher”:

Sou humana, sou gente, sou natureza;
 Sou quem acalma, sou quem luta, sou quem ama;
 Sou da lua, do sol, das matas e das águas;
 Sou de um Deus espalhado no infinito do Universo.
 Sou minha essência existencial,
 Sou o que penso, sou minhas escolhas;
 Sou povo, sou mistura de gentes,
 Sou amazônida, guerreira e bravamente, MULHER!

A poesia expressa o meu sentir/cosmosentir ao olhar para o meu ser, a minha essência que caracteriza o meu existir. Como a leveza da folha madura que voa ao vento rememoro os valores e o sentido da minha existência. É uma retroalimentação da identidade/consciência de ser gente e ser mulher amazônida. O reconhecimento de ser da natureza energiza e eleva o desejo de superação. Lembrei dos bambus e/ou tabocas, planta que a força da ventania pode

envergar e não as derrubam. A abelha quando não encontra o néctar nas flores de um jardim, busca em outro jardim, mas jamais desiste de se alimentar. São modos de sobrevivência que nos espelham como viver.

Nesse sentido, ledoras e ledores, espelhada na força da taboca e na perspicácia da abelha apliquei a pesquisa educacional e para sua escrevivência me deleitei em um imaginário da trilha e tessitura científica em direção a teoria conceitual da “EcoUniversidade Pan-amazônica”, simbolicamente para mim um “Tapiri Universitário de povos tradicionais rodeado de ocas para inclusão dos povos originários”.

Em meio a toda essa construção em busca de um conhecimento conceitual de Universidade com o termo EcoUniversidade Pan-amazônica, princípios basilares da ciência e da arte subsidiaram o estudo desde suas primeiras inquietações até análise de suas respostas. Não podemos esquecer que outros tipos de conhecimento como os tradicionais/populares e filosóficos contribuíram para construção do conceito almejado, conduzindo as reflexões situacionais dos aspectos que caracterizam o objeto, seus seres e realidade em estudo, nem tão pouco do conhecimento tradicional e milenar com seus saberes míticos e cósmicos da realidade.

Então, ledoras/es, nesta carta especificamente os contarei as primeiras reflexões e pensamentos ao tratar de uma educação superior para as minorias sociais que chegam as Universidades, colocando em destaque a importância das vivências e experiências profissionais e acadêmicas em diferentes fases e momentos da minha vida.

A retirada da primeira envira (saberes experienciais da pesquisadora) inicia com a chegada em Santarém/PA em 03 de março de 2020, cheia de sonhos, de vontade de conhecer e aprender novos conhecimentos. Com essa perspectiva iniciei o Doutorado em Educação NA AMAZÔNIA (grifo nosso) em 04 de março, e a cada dia conhecendo a Universidade e essa outra Amazônia, banhada pelos Rios Amazonas e Tapajós. Não somente para minha tristeza, mas para toda humanidade inicia a pandemia do Coronavírus, e no dia 19 de março o isolamento social iniciou em Santarém.

Diante desta triste realidade, como uma mulher com ancestralidade indígena Kambeba, Kokama e Arara, ficaria isolada sem contato presencial com outras pessoas? Aguentei apenas um mês com muito sofrimento. Logo, consegui uma nova residência no bairro Floresta e nesta residi durante as primeiras e segundas ondas da pandemia da covid-19. Passei a viver em meio a uma área de preservação ao fundo da Floricultura Grama Santarém, ouvindo os pássaros, os grilos e os macaquinhos do bairro, enquanto estudava isolada e *on-line*. O *habitat* natural era em meio a árvores com plantas e flores diversas e quando os passarinhos chegavam a minha

janela era uma alegria sem fim, eu afagava a saudade do meu Solimões, me trazendo inspirações e lembranças de seres familiares e amigos e do aconchego do meu lar.

Neste contexto, ainda em 2020, ao revisar o projeto de doutoramento, apresentado na seleção do PGEDA, passei a relembrar as inquietações que me conduziram a propositura desta Tese. As lembranças imaginações se afluíram e nelas reconheci que os primeiros passos trilhados na Pan-Amazônia do Solimões estavam cheios de carrapichos e ortigas⁵, contudo, desafiadores para adentrar ao Doutorado, abrindo caminho para EcoUniversidade.

Certo dia, em profunda reflexão sobre a pesquisa, imaginei um passeio nas águas do Solimões, seguindo o passeio adentramos na floresta, observando um mapa que instruía alguns pontos até a chegada na casa de farinha universitária do INC-Ufam, marcando a passagem e parando em diferentes momentos, com levantamento, reflexão e tessitura teórica, epistemológica, documental e empírica; assim em meio a caminhada realizei a primeira parada e retirei a primeira envira para carregar o paneiro metodológico para na sequência tecer as palhas para cobertura do Tapiri e das ocas universitárias (conceito).

Assim, leitoras e leitores, iniciei a caminhada científica imaginária (na condição de doutoranda) e repensei minha constituição de ser gente, amazônida e professora. E naquele momento me vi em uma profunda “solidão”, no entanto, como nos disse Freire (2015, p.22),

[...] a solidão enfatiza em mim a necessidade da comunhão. É enquanto adverbialmente só que percebo a substantividade de estar com. E é interessante pensar agora como a mim sempre me foi importante, indispensável mesmo, estar com. Na verdade, para mim, estar só tem sido, ao longo de minha vida, uma forma de estar com. Nunca me recolho como quem tem medo de companhia ou como quem se baste a si mesmo, ou como quem se acha uma estranheza no mundo. Pelo contrário, recolhendo-me conheço melhor e reconheço minha finitude, minha indigência, que me inscrevem em permanente busca, inviável no isolamento. Preciso do mundo como o mundo precisa de mim. O isolamento só tem sentido quando, em lugar de negar a comunhão, a confirma como um momento seu.

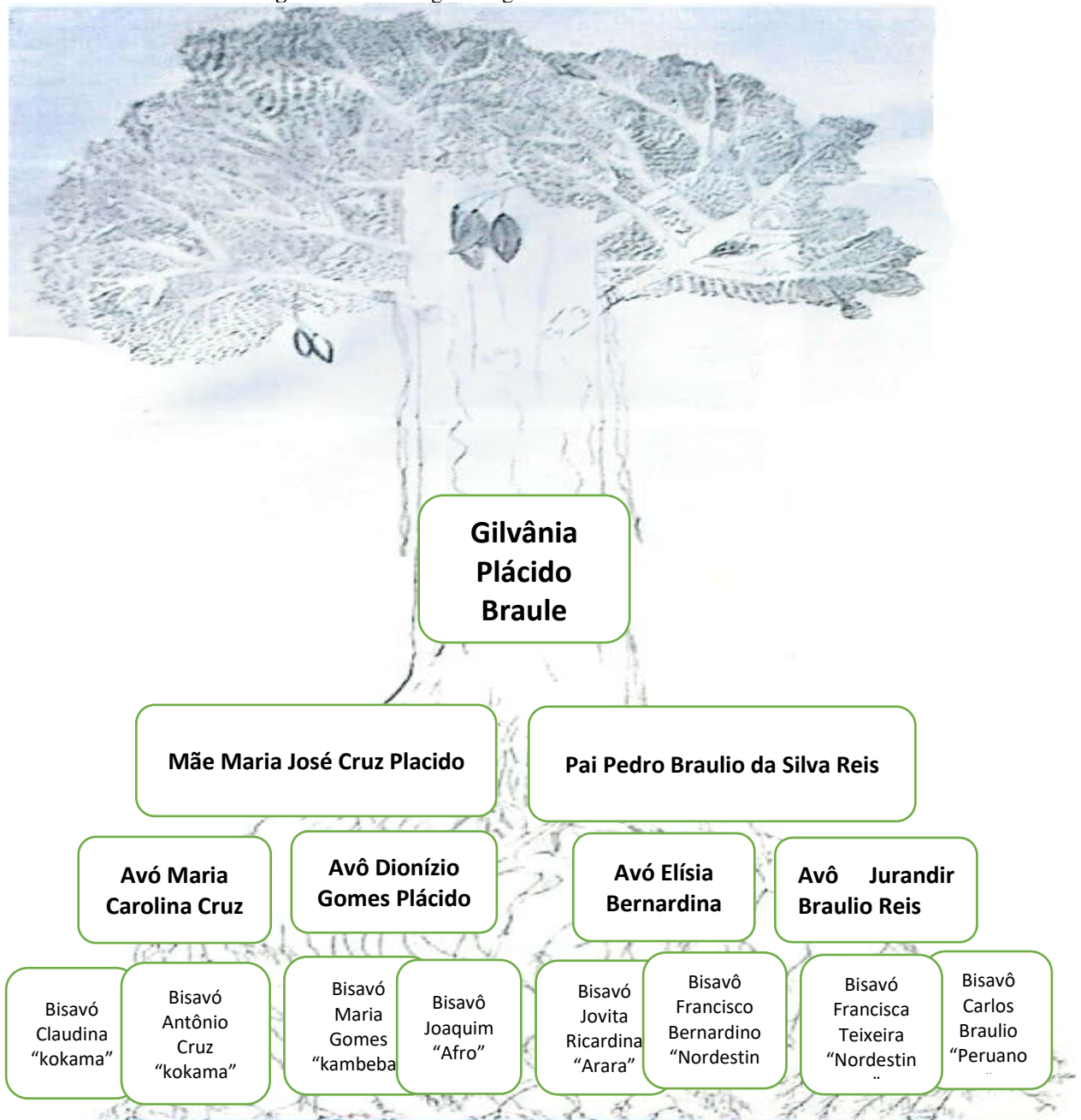
Era uma solidão incomum porque me via com pessoas em pensamentos e, assim, não vivia uma solidão e sim uma “solitude”, um momento de paz e reflexões comigo e com os que em meus pensamentos pairavam. Nesse momento, pensei nas “enviras” como análogas às inquietações oriundas das experiências profissionais e pessoais no campo social, cultural e ambiental e dos marcos da trajetória de construção da pesquisa e sua escrita científica, foram essenciais para ajudar a carregar o paneiro metodológico, encharcado do contexto

⁵ Plantas da região tropical - Ortiga também denominada de urtiga da família Urticaceae (possui pelos que causam coceiras) e o carrapicho da família *Poaceae* (também possuem pelos que grudam no corpo ou em outros objetos).

sociodemográfico da Pan-Amazônia do Solimões. Os escrevo dizendo que vivi um momento singular naquela primeira parada na floresta embaixo de uma linda seringueira.

Bem, ledoras e ledores, no meu imaginário inicio uma conversa a sombra de uma seringueira e me apresentando a vocês como mulher amazônida, natural de Benjamin Constant, município localizado na região do sudoeste no interior do Estado do Amazonas. De forma simbólica os apresento o desenho da minha árvore genealógica ressaltando as raízes profundas (ancestralidades) de uma samaumeira amazônica (ver figura 4).

Figura 4 – Árvore genealógica de Gilvânia Plácido Braule.



Fonte: Braule; Sá (2024).

O delineamento do desenho (ver figura 4 anterior) me aguçou memórias de diálogos com avós, tios e pais em diferentes momentos da infância. Reitero que sou filha de pais miscigenados, de baixa escolaridade, trabalhadores da terra e das águas amazônicas, neta de pescadores e seringueiros conhecedores dos encantos e desafios da floresta e das águas do Lago Camatinhã, em São Paulo de Olivença, e do Rio Ituí, no Vale do Javari, em Atalaia do Norte.

Ao reconhecer a emaranhada miscigenação⁶ dos meus antepassados, me considero indubitavelmente um SER MULHER COM ANCESTRALIDADE INDÍGENA E AFRICANA, tendo descendência indígena Kokama, Kambeba e Arara na linhagem genética familiar de bisavós oriundos das regiões norte e nordeste do Brasil, do Peru e de afrodescendentes remanescentes de Quilombo do Piauí. Expresso este ser no desenho⁷ a seguir,

A cada traço e detalhe do delineamento do desenho da árvore genealógica me observo enquanto ser bio-históricocultural e reconheço minhas ancestralidades e seus saberes como legítimos e retroalimentadores de valores culturais, étnicos e humanos e que são fontes de segurança e inspiração que sustentam minha vida, a fortalecendo diante dos desafios.

Neste sentido, na minha árvore genealógica vejo meus ancestrais como raízes junto aos meus pais; o meu tronco representa o meu ser constituído de forma biológica e historicoculturalmente, com a capacidade de emitir palavras ecoantes ao ser tocada pela emoção, consciência e percepção das necessidades do viver bem e do bem-viver de quem está próximo ou de quem passa por mim. Meus saberes e conhecimentos se espalham em forma de galhos que representam os caminhos percorridos com vivências e experiências, nos quais me possibilito respirar pelas folhas, significando a satisfação pelos atos da vida e mantendo o sentido de ser. Minhas flores exalam o cheiro de amor e espírito inspirador pelo viver em comunidade. Meus frutos (representativos do meu propósito de vida) se espalham pelo mundo levando consigo o aprender a viver com solidariedade, cooperação, saberes e valores culturais e ecológicos.

Bem ledoras e ledores, desse modo fui construindo minha consciência de ser mulher amazônida com ênfase na ancestralidade, e esta iniciou após um questionamento ocorrido em 2010 no decorrer do Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Uma colega do Mato Grosso observando meus traços biológicos e modos de expressão me indagou quanto a identidade étnica. No momento me autoidentifiquei como parda e cabocla amazonense. E a mesma me provocou reflexões quanto aos traços físicos e de

⁶ Mistura de negros trabalhadores descendentes de refugiados de quilombos com indígenas e descendentes de europeus e outros nordestinos miscigenados que vieram em busca do “ouro” da Amazônia.

⁷ Elaborado em parceria com a egressa Kokama colaboradora da pesquisa.

personalidade característicos de povos originários. Naquele momento iniciei o meu processo de (re)afirmação de minha identidade e da minha consciência de ser ou não ser indígena ou miscigenada. Desde então levanto informações quanto a minha identificação étnica e de ser natureza.

Fazemos parte de uma nação marcada por uma multiversidade cultural. O nosso passado está marcado nas nossas crenças, na nossa língua e na nossa cultura (Magalhães; Oliveira, 2017). Observo isso no meu cotidiano como a culinária, as artes, o viver em comunidade, na linguagem com palavras de origem indígena e africana e no meu modo de lidar com os demais seres da natureza.

No Brasil, a compreensão da miscigenação para além da visão racial europeia “mistura de raças e etnias” veio com Gilberto Freire em “A Casa Grande” e “Senzala” ao tratar da mescla cultural colocando no cenário científico e social a miscigenação sexuada, racial e cultural. Mesmo mantendo a ideia europeia de raça, enfatizou que todo brasileiro tinha tanto no corpo quanto na alma a sombra de africanos e indígenas (Magalhães; Oliveira, 2017).

Compreendendo a mestiçagem na minha genética e na minha cultura amazônica, me declaro mulher amazônida com ancestralidade indígena considerando meu modo de sentir, de ver e viver no mundo. Meus pais não possuem memórias da cultura milenar (originária indígena e originária africana), mas recordam que minha bisavó materna falava língua indígena e meu bisavô negro tinha hábitos e costumes africanos, dentre eles as crenças. Não sei como explicar, mas sinto a proximidade com eles em qualquer lugar. Quando os evoco em conexão espiritual me fortaleço no engajamento e supero adversidades, dentre elas, as enfrentadas nesta pesquisa científica, sobretudo no processo de finalização da Tese.

Os conhecimentos e os modos de viver estão arraigados em mim, destarte historicamente a cultura dita “cabocla” foi praticada como estratégia inconsciente de sobrevivência em meio a colonização, algo compreendido somente após leituras e compreensões desse processo colonizador ocultado a mim e principalmente aos meus pais e ancestrais.

Convicta da minha mestiçagem étnico-racial e cultural me coloco nesta pesquisa de doutoramento na condição de ser mulher amazônida com ancestralidade indígena, reconhecendo a colonização sofrida, disfarçada pelos ditames da burguesia e capitalismo global, e que ainda se faz presente na sociedade e na Universidade brasileira homogeneizando formas de se conceber e construir o saber. Na compreensão de Freire (2011, p. 97), “[...] a nossa consciência histórica não pode se hipertrofiar, sendo que não somos livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe e de gênero que nos marcam e que achamos

referidos”. E afirmo a você que a minha consciência étnica e cultural está presente em mim e nos meus constructos acadêmicos.

Consciente de mim, ledoras/es, expesso a vocês como recordação inigualável da minha vida, vivências da minha infância e juventude em contato com a natureza, algo que era constante. O caminhar na floresta para chegar ao *tapiri* de paxiúba, em meio a mata, era comparado a um lindo passeio no ‘bosque’, com direito a sustos das entidades da floresta e gritos do macaco Guariba. O banho de igarapé, era sagrado, a lindeza do canto do Uirapuru, e o singelo entoar dos kujubins e mutuns também.

Vivi tempos felizes, período em que o grito “olha a cobraaaaaa!” não era somente na quadrilha junina, era também na floresta e sempre com muita alegria. Os passeios de canoa atravessando o Laguinho no Rio Javarizinho, era uma verdadeira emoção: a travessia nos igapós ouvindo os pássaros, era encantador, sem contar com o medo do mapinguari (criatura lendária parecido com um grandioso macaco que possui apenas um olho) e do boto vermelho que encantava as meninas. Meus brinquedos eram da natureza. E como eu amava brincar com as tartarugas e os jabutis! Tive uma infância feliz com vivências inigualáveis que só a Amazônia proporciona. Nas noites de luar adorava ouvir lindas histórias e ficava tempos a observar o cosmo com a lua e as estrelas, algo que me aguçava a curiosidade por conhecer a vida e o mundo em suas múltiplas dimensões.

E como tudo isto influenciou no meu viver? A sociabilidade enquanto ser amazônida de influência cultural indígena e africana, me permitiu viver a solidariedade, o compartilhamento, a cooperação e a amorosidade entre pessoas que apesar de terem mãos calejadas da roça e outros trabalhos manuais como a pescaria, extrativismo da seringueira e da madeira eram mãos de afago e carinho. Os “terreiros”, espaços à frente das casas, eram locais de encontros e boas conversas. As noites de luar colaboravam para brincadeiras que envolviam crianças e adultos e se alongavam com contação de histórias, lendas e mitos regionais.

Sabe, ledoras e leitores, com alegria os afirmo que vivi momentos de sociabilidade afetiva em comunidade (grupos socioculturais), nas casas de farinha cheia de singularidades e pluralidades de pessoas e culturas, onde cada um ser bio-históricocultural tinha uma tarefa no processo de produção. Todos felizes compartilhavam alimentos, instrumentos e produtos, as divisórias da farinha em latas e paneiros demonstravam o valoroso ato de agradecer, o viver junto ao grupo, o produzir juntos e juntas em prol da coletividade.

Além disso, os almoços familiares, com tias/os e primas/os eram sempre sublimes, cheios de diversão e sabores; o prazer de “comer na roda”, sentadas/os ao chão, tendo ao centro uma panela de açaí, uma bacia de farinha e as carnes saborosas da região, eram momentos de

alegria com boas conversas, um passava para o outro o prato e a colher, era uma demonstração de solidariedade que caracterizava uma sociabilidade em sua essência prática.

Em meio a essas vivências e experiências de vida, eu me constituía como gente e ser social. Na escolaridade da educação pública, tomei aos 14 anos a decisão pelo magistério; na ocasião, não tinha recursos para viver outro sonho profissional, pois outras profissões, à época, eram mais distantes. Tocada pela realidade “subdesenvolvida”, sonhava em trabalhar no campo jurídico, pois me incomodava com a negação de direitos sociais e a disseminação do narcotráfico na região; sentia medo e, ao mesmo tempo, vontade de mudar a realidade; isso me encorajava a estudar, a relutar as influências da “falsa felicidade” e riqueza repentina propagada. Na região do Solimões os jovens são aliciados para traficar (transporte e vendas de produtos ilícitos) ou aliciados para o consumo de drogas, e o que fazer diante disso? A quem combater? Essas reflexões me fortaleciam na perseverança dos estudos em prol de uma sociedade mais igualitária.

Durante as manhãs, antes de sair para escola, agradecia pela vida fazendo café ou o chá no fogão a lenha. Mesmo a família em condições de vulnerabilidade social não passávamos fome, havia fartura de peixes no rio Javarizinho e nos igarapés, o que hoje temos em pouca quantidade e isso quando o rio não seca totalmente. Dentre os indicadores sociais tínhamos apenas precariedade no atendimento à saúde, quanto a alimentação os problemas eram mínimos, pois a natureza era nossa fonte de alimento, hoje rios e igarapés estão contaminados. O desmatamento aumentou e conseqüentemente a temperatura, ocasionando dependência de ventiladores e ar-condicionado para suportar o calor.

Nos períodos de enchente, famílias se reuniam para produzir seus alimentos e o rio permitia a passagem de troncos de árvores amarrados com correntes, denominados popularmente como “toras de madeira” que serviam de apoio para diversão dos jovens que se banhavam nele. Quando as águas subiam, as ruas de passagem para a escola ficavam alagadas, e mesmo com os pés frios e molhados chegava no local de esperança de realização de sonhos que por razões econômicas não enveredou para a área jurídica, no entanto, a força da natureza me envereda para outro campo profissional. Pensando sobre isso, podemos dizer que fui direcionada ao meio estratégico de combate as injustiças sociohistóricas que assolam o ecossistema planetário, a EDUCAÇÃO.

Como nos disse o nosso educador Paulo Freire (2011, p.96), “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Neste sentido, o exercício da docência recheado de valores, além dos conhecimentos construídos na academia universitária, me fez crer numa educação

para a liberdade, para a dialogicidade e comunicadora de verdades e de possibilidades de mudanças e não ocultadora delas.

Desde 1995, em Benjamin Constant, sigo na carreira docente com mudanças apenas de nível em 2006, mas na mesma profissão. Entre 1999 a 2002 cursei a Graduação em Pedagogia, consagrando a carreira profissional que me desafiou a estudar com poucas condições, contudo, nelas me realizei e iniciei minha carreira acadêmica na educação superior.

Algo marcante na Graduação foi o espírito solidário vivido com colegas de profissão, que juntas/os vencemos os entraves acadêmicos, sociais e tecnológicos. Outro foi a pesquisa de estágio, com uma experiência única, que até hoje me motiva a continuar na luta pela educação das minorias sociais em todas as suas dimensões: cognitivas, sociais e étnico-culturais. Inspirada em Bogdan e Biklen (1994), no livro *Pesquisa Qualitativa*, elaborei um questionário exploratório com destaque de uma pergunta: a escola é boa ou ruim? Atendendo aos objetivos estabelecidos pelo estágio-pesquisa na graduação, em um dia de sábado pela manhã, ao aplicar a pesquisa com famílias ribeirinhas, me dirigi a uma mãe que tinha cinco filhos estudando na escola onde se realizava o estágio. A mãe ao conversar, “desbulhando” (retirando os caroços) das espigas de milho, com olhar pensativo respondeu à pergunta sobre a escola, disse: __ É boa. Complementei a indagação: __ Mas porque ela é boa? Ela respondeu: __ Eu não sei como ela poderia ser melhor. E até hoje essa resposta não me sai dos pensamentos.

Enfim, caras/os leitoras/es, a resposta me deixou sem palavras, simplesmente silencieei. Ela olha para mim e com humildade oferece um café, umas espigas de milho e eu a agradeço apenas dizendo que em outra oportunidade voltaria para tomar uma canjica (um mingau de milho). Era a simplicidade e a solidariedade de quem demonstrava viver num mundo que não conhece o suficiente para exigir seus direitos que também eram desconhecidos. Essa senhora era estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no decorrer da enchente desistiu de estudar para garantir a segurança dos filhos em casa. Acredito que ela seja apenas uma entre muitos amazônidas que não conhecem seus direitos sociais, como de uma educação de qualidade com valorização dos seus saberes e modos de viver, e com a sociabilidade própria, vivida junto a natureza. E como mudar essa realidade por meio da educação? Uma pergunta que veio sendo amadurecida e aprofundada ao longo da vida.

Sou professora universitária desde 2006, atuando no ensino, na pesquisa e na extensão no INC/Ufam. Como licenciada em Pedagogia estudei educação como direito público subjetivo, dando ênfase à negação de direitos como uma violência simbólica, bem como a violência socioafetiva no processo educativo. Na Especialização em Gestão Educacional, realizei estudos sobre o Perfil do Gestor Educacional dando veemência ao papel do gestor à frente do contexto

escolar amazônico. Após 3(três) anos de conclusão da especialização cursei o Mestrado em Educação no campo da Educação Superior, e neste estudei a profissionalidade do professor universitário. Após 8(oito) anos de conclusão do Mestrado iniciei o Doutorado em Educação na Amazônia no PGEDA/Polo Santarém/ Ufopa (ingresso em 2020) com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Minhas experiências profissionais se acumularam ao longo dos 12 anos atuando na educação básica, em todos os níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há 16 anos na Educação Superior, atuo no ensino de graduação, na extensão e na pesquisa, esta última com atividades desenvolvidas em municípios do Alto Solimões e nas cidades de fronteira da Colômbia e do Peru, tanto nas sedes quanto em comunidades ribeirinhas indígenas e não-indígenas e de Assentamento Rural.

Pois bem ledoras/es, o processo de abertura do caminho e retirada da primeira envira me permitiu repensar a trajetória de vida profissional e logo após uma provocação-reflexiva da orientadora deste estudo, em um dos encontros do Atelier de Pesquisa I, disciplina de orientação de estudos doutorais. A orientadora colocava o memorial como um instrumento-meio de reflexão para rever pontos relevantes de nossas problemáticas de pesquisa, fazendo-nos perceber a relação com estas, construídas historicamente, nos situando nos espaços-tempos em que a pesquisadora e o pesquisador se constituem na condição de ser e de ser investigadora e ser investigador. Assim pensei: __E agora? Como escrever esse memorial? Que pontos são esses? Foi muita chacoalhada nos pensamentos.

Naquele dia intenso de encontro acadêmico aliviei a cabeça tomando um cheiroso chá de capim-santo bem quentinho. Saí a caminhar saboreando-o e me sentei embaixo de um pé de jucá, o mais lindo que vi em toda minha vida. O solo arenoso de Santarém nutria a árvore. Isto me fez lembrar de Paulo Freire citando sua atração por árvores:

As árvores sempre me atraíram. As suas frondes arredondadas, a variedade do seu verde, sua sombra aconchegante, o cheiro de suas flores, de seus frutos, a ondulação de seus galhos mais intensa, menos intensa em função de sua resistência ao vento. As boas-vindas que suas sombras sempre dão a quem a elas chega, inclusive a passarinhos multicores e cantadores. A bichos, pacatos ou não que nelas repousam (Freire, 2015, p. 19)

E como sou uma apaixonada e atraída por árvores, vivi minha primeira paixão em Santarém, na região oeste do Pará. Passei a apreciá-la lembrando da jucazeira da minha casa que serve a mim e a toda comunidade com suas sementes em bajes com diversas propriedades medicinais; logo veio o pôr-do-sol em meio as palheiras e galhos das árvores, reluzindo um

lindo fim de tarde e exalando cheiro de terra e mato, com isto também veio a retrospectiva dos momentos vividos que me fizeram chegar àquele lugar e propósito de estudo.

Parei a pensar, preciosas/os ledora/es, e me convenci de que para se fazer um memorial teria que relembrar fatos e acontecimentos, sobretudo os que se relacionam com a minha problemática de estudo. Seguindo esse pensamento, lembrei do ponto inicial que agora contarei a vocês.

Desde a finalização do Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2012, no qual estudei a profissionalidade do professor universitário como intelectual público na Amazônia⁸ se iniciou este estudo provocado pelos resultados de uma investigação qualitativa desenvolvida pelo método de história oral com a técnica de história de vida com nove docentes oriundos de diferentes Amazônias e demais regiões do Brasil, algumas ponderações foram refletidas quanto aos modos de ser e aprender dos discentes, apontando emergência de adequações curriculares e de implementações de políticas de acompanhamento e orientação acadêmica.

Além disso, os resultados do estudo apontaram a existência de desafios e possibilidades para uma Universidade da fronteira Pan-amazônica. Compreendo que o fazer e compreender universidade que não depende somente de políticas públicas de equidade social, curriculares-pedagógicas e econômicas, mas também de profissionais engajados, dispostos a perceber a realidade para além das mazelas sociais existentes e, sobretudo, com o seu envolvimento ético, político e pedagógico junto aos discentes de caracterizações étnicas, sociais e contextuais diferenciadas.

Tais elucidações levaram a leitura de Zabalza (2004), pensador do protagonismo discente no ensino superior, que os considera capazes de desenvolver-se conforme as condições que lhes são postas. Com estas leituras e observações no cotidiano acadêmico, fragilidades nas relações curriculares e gestionárias do INC/Ufam, se evidenciam mais claramente e com isso a necessidade de conhecer ainda mais o discente e as nuances da educação universitária.

O estudo de mestrado evidenciou o pouco conhecimento de professores universitários quanto ao perfil dos discentes, suas reais necessidades educacionais, explícitas na caracterização social, cultural e ecológica de cada um. Após este estudo, compreendi que a educação universitária precisa promover o desenvolvimento das/os acadêmicas/os e, consequentemente, das sociedades nas quais convivem e atuam profissionalmente. Nessa

⁸ Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (Fapeam) entre 2010 a 2012, com apoio institucional da Ufam.

direção de pensamento, passei a observar o cotidiano e o envolvimento discente em diversas atividades e instâncias decisórias universitárias.

Entretanto, os afirmo que foi durante as vivências acadêmicas na docência, pesquisa, extensão e gestão no INC/Ufam que comecei a antenar⁹ observando as/os discentes em diversas situações de vulnerabilidade e ascensão acadêmica e social, e de conflitos culturais. Os observava lendo embaixo das árvores, no interesse e desenvoltura ao expressarem-se com a língua materna expondo a cultura originária e de tradição. Durante uma aula de Prática da Pesquisa Pedagógica no curso de Pedagogia, uma indígena tikuna contou os mitos da sua etnia que explicava a origem do povo e seus principais modos de viver, uma extrema conexão com a natureza. A expressão era mais que uma comunicação, era uma satisfação ao compartilhar sua história e o seu compartilhamento encorajou outro indígena com timidez acentuada a participar.

Estas observações levaram às lembranças de vastas experiências vividas como docente da educação básica em Atalaia do Norte, em meados de 2004 e 2005. Relembro que nesse período enfrentei o maior desafio da minha carreira profissional docente, a ampla diversidade em sala de aula, se tornando um impacto na minha vida. Alfabetizei crianças de três etnias indígenas (Marubo, Mayoruna e Matis) com outras não indígenas, em escola de “brancos” na área urbana. No mesmo período, exerci a docência com jovens e adultos de 5 (cinco) etnias indígenas do Vale do Javari, também em interação com os não-indígenas. Desde aquele momento a diversidade étnica soava aos meus ouvidos como um grito ensurdecador, me colocando a pensar sobre; porém, ainda não compreendia certas complexidades que me eram postas naquela realidade.

Não obstante todo esforço e dedicação, sei que poderia ter sido e agido melhor. Não bastava perceber a diversidade e situações relacionais e de aprendizagem diferenciada. As crianças indígenas se sentiam à vontade mais entre elas, bem como os jovens e adultos. Envolvê-los em todas as atividades era sempre um desafio. Dois anos depois passei a conviver essa mesma realidade no campo da Educação Superior.

Bem, entre idas e vindas da vida retornei à Benjamin Constant em 2006 e, neste mesmo ano, ingressei na carreira do magistério superior no INC/Ufam, encerrando um ciclo de quase 13 anos na educação básica, iniciando assim um novo ciclo na Educação Superior. Neste contexto profissional e acadêmico de agregação de etnias e raças de diferentes povos e civilizações, somente a partir de 2014 constatee que o quantitativo de indígenas começou a

⁹ No sentido de estratégia de atenção, observação e reconhecimento do lugar e momento de agir, assim como Hockeimer (1985) em seu livro *Dialética do Esclarecimento*, se refere às antenas do caracol.

aumentar na universidade e os movimentos sociais e de estudantes indígenas também: o que estava oculto começa a ficar em evidência. Lembrei de discentes que expuseram em conversas informais, entre 2006 e 2009, que reconheciam a identidade étnica, mas que suas famílias optaram por não se afirmarem etnicamente por razões sociais e receios de preconceitos. Estas/es se tornaram mais participativas/os e propensas/os a repensar a condição de seres étnicos e bio-históricoculturais.

Entre 2006 e 2009, ao realizar projetos de extensão, dentre eles: Ler e escrever bem: um exercício de cidadania, O Mundo Mágico da Leitura, Benjamin Constant sob diversos olhares e na colaboração em A Magia das Lendas, me permiti experienciar saborosas e promissoras atividades ao sair dos muros da Universidade para as comunidades indígenas e rurais não-indígenas junto a docentes e discentes, reconhecendo as lindezas e as desigualdades do mundo amazônico.

O pensamento quanto ao contexto fronteiriço aflorou numa comunidade indígena tikuna, onde passei 5 (cinco) dias realizando oficinas de leitura e escrita de uma atividade extensionista. Nas horas vagas, e de convivência social, tomava banho de rio e de cuia, apreciava a paisagem, além de dialogar, *hablar* (falar na língua espanhola) e *Tideagüi* (falar entre homens e mulheres na língua tikuna), com os indígenas de diferentes idades. Em meio as atividades com prosa em noite de luar, ainda saboreava a culinária local com um peixinho assado delicioso. Como diziam os sábios *avuelos: tiene cosa mejor?*

Apesar dos poucos dias, observei a comunicação na língua materna tikuna, na língua portuguesa e na língua espanhola. A influência da música era constante, algo percebido inclusive nos escritos destes estudantes de Ensino Médio. A interação com povos de outros países ajudava a aprender o espanhol. Considerei que falavam duas línguas: a materna e o portunhol (língua de mistura de português e espanhol).

Durante um dos eventos universitários (I Seminário de Educação do Campo) em 2013, sentei-me ao fundo do auditório ouvindo discentes oriundos de povos tradicionais e povos indígenas, se manifestando com direitos de fala, aprendizado, participação e colaboração com os assuntos debatidos e encaminhamentos de propostas educacionais e socioculturais à órgãos públicos competentes. As discussões do Seminário segundo Silva (2020) refletiram sobre o papel das instituições educacionais e a formação de recursos humanos capacitados para atuar na sociedade de forma sustentável e ainda discutiu propostas de pesquisa e extensão universitária em parcerias interinstitucionais para colaborar com a Educação do Campo no Alto Solimões.

Diante destas observações refleti e criei uma consciência que indígenas e ribeirinhos, agricultores familiares, pescadores artesanais e outros povos tradicionais são gentes, aprendizes e capazes, merecedores de uma educação voltada à sua condição de ser gente, um ser bio-históricocultural, bem como a condição de cidadão de direitos e deveres, uma vez nascidos num Estado-nação democrático.

Povos tradicionais e originários passaram a ter maior evidência no campo acadêmico. Em 2013, durante a II Semana de Pedagogia (Semape) e, em 2015, no I Congresso do Instituto de Natureza e Cultura (CINC), questões étnicas, culturais e ambientais passaram a ser debatidas com maior visibilidade, tornando notório o reconhecimento destas para melhoria da formação acadêmica (no ensino, pesquisa e extensão) e da sociedade local.

Em 2017 participei de uma pesquisa realizada pelo Laboratório de Pesquisa de Avaliação Psicopedagógica Educacional (Lapesam-Ufam). Colaborei com o mapeamento contextual e de cidadania amazônica, que proporcionou uma amplitude de leituras contextuais, a partir da imersão em campo e estudos com pesquisadoras/es de diferentes áreas do conhecimento, atuantes em universidades amazônicas, nacionais e internacionais. O contato com populações tradicionais não-indígenas e indígenas foi essencial para constatar que caminhamos paulatinamente no atendimento às necessidades de desenvolvimento local e que precisamos aprender mais com as comunidades e seus habitantes.

No decorrer do I Congresso Internacional dos Povos Indígenas de Fronteira (CIPIF) em 2018, realizado no município de Tabatinga, no Centro de Estudos Superiores da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com participantes indígenas das comunidades locais, pesquisadoras/es internacionais e regionais e discentes universitários indígenas e não-indígenas da Pan-Amazônia (Brasil, Peru e Colômbia), se robusteceu a visão do ser indígena e da sociedade amazônica desta região fronteira geopoliticamente e “transfronteira” culturalmente, sendo que para os povos originários ela é inexistente, na cosmovisão destes existe um único território e sem limites. Os indígenas se posicionam ao reafirmar que não precisam de fronteira para o seu bem-viver. Povos originários são livres para ocupar e transitar as terras amazônicas consideradas por eles como único território coberto pelo maior ecossistema e sociobiodiversidade do mundo. Neste momento observei um fenômeno importante para esta pesquisa.

Diante destas percepções, refleti sobre às vivências de povos não-indígenas, sobretudo os tradicionais, caboclos, ribeirinhos e urbanos. É notório que a fronteira geopolítica se torna apenas uma limitação para diferenciação de países, contudo, as culturas e as organizações

sociais se entrelaçam com caracterização diferenciada ao se compararem com outras culturas de territórios distantes, configurando uma riqueza cultural singular do lugar.

Em minhas lembranças, ledoras e leitores, pairavam as experiências de pesquisas pedagógicas, antropológicas e ambientais como práticas de campo no ensino de Graduação. Nesta, reconhecia ainda mais os valores dos diferentes sujeitos educacionais na Educação Superior e suas peculiaridades. Adentrar junto as/os discentes em comunidades indígenas e não-indígenas, além de escolas com investigações exploratórias e orientadas, me possibilitou perceber uma interação e motivação entre as/os graduandas/os e um aprendizado mais fluente em ambos. A sombra de uma árvore, a sala de reunião da comunidade, o refeitório de escola, um barco ou uma canoa, se tornaram a melhor sala de aula do mundo pela expressão refletida. Me reportei aos escritos de Freire (2015), em seu livro “A sombra desta mangueira”, compreendendo que o aprender depende do ato de ensinar, do como ensinar, das condições físicas para o ensinar.

Pensando sobre as condições físicas universitárias, lembrei que certo dia uma discente indígena tikuna, conversou comigo no saguão do campus, durante uma exposição do movimento estudantil indígena, me questionou quanto à possibilidade de termos espaços para redes, segundo ela as vezes se sentiam cansados e não tinham um espaço para esse fim. Ainda recordo claramente da sua expressão que ficou gravada em minha memória: as palavras tocantes e a expressão facial com um olhar que pedia ajuda. A indígena hoje egressa do curso de Antropologia, expressou: __Professora, na minha cultura nós aprendemos que o corpo precisa de um descanso, um cochilo após o almoço nos ajuda a descansar a mente e o corpo. Às vezes nem precisa cochilar, só em nos deitarmos na rede ou na nossa maqueira sentimos o cansaço indo embora. A vida acadêmica é muito atribulada. Seria possível termos um espaço para isso, ou mesmo nos corredores nos blocos mais distantes como o bloco antigo. Se tivesse armador, eu conseguiria trazer minha maqueira (pequena rede de fibra de tucum).

A recordação desta conversa tocou e provocou reflexões, parei a pensar como uma universidade poderia ser mais inclusiva desde o espaço físico ao seu currículo. Observei durante as atividades do movimento estudantil que algumas etnias ainda precisam socializar na universidade elementos da sua cultura em todo o processo educativo e científico.

Então, ledoras e leitores, os conteúdos da cultura de cada povo são importantes para sociabilidade e as práticas interculturais. Outro fato marcante aconteceu durante uma prática da disciplina de Metodologia do estudo e da pesquisa. Um aluno indígena se imaginava um Franz Boas, outro dizia se sentir um Malinovsk, outro durante o almoço no centro da oca dizia lembrar dos almoços em família. O interessante é que, naquele momento, estudavam elementos

introdutórios da teoria antropológica em outra disciplina e conseguiam relacionar com as atividades e contextos. Nessa mesma prática, numa aldeia Marubo, entre Benjamin Constant e Atalaia do Norte, um dos tikunas, no retorno da atividade de campo, alegremente expressou: _ Hoje foi o dia mais feliz da minha vida! Uma expressão que despertou uma sensação de felicidade e, ao mesmo tempo, de dever cumprido. No entanto, afluía em mim inquietações para estudos acadêmicos e inovações nas práticas universitárias.

Continuando a reflexão, rememorei as atividades de campo. Uma delas realizada em 2017 na Escola Normal, localizada na cidade de Letícia, capital do Estado do Amazonas na Colômbia, o que possibilitou conhecer sua estrutura física e curricular. Nesta o Coordenador e Diretor da Escola apresentou aos graduandos e estes se surpreenderam ao constatar a realidade amazônica explícita no currículo, além da base teórico-metodológica referente ao ensino multisseriado. Era notório o compromisso intercultural e com a educação ecológica, bem como metodológica e teórica.

Em outra prática de campo em uma escola da cidade de Islândia, no Peru, em 2014, notei uma preocupação acentuada quanto ao aprendizado da leitura, da escrita e da matemática, além da civilidade e valores culturais locais, com pouca educação ecológica. Estas práticas provocaram reflexões sobre o contexto educativo nas localidades de fronteira.

E nesse momento, ledoras e leitores, pensando na fronteira veio a lembrança de uma visita à Universidade Nacional da Colômbia (UNAL), em 2018, observando sua estrutura física e pedagógica e formas de funcionamento e de assistência estudantil, refletindo o compromisso com a cultura e a natureza. Em Iquitos (capital do estado do Amazonas no Peru), na Universidade Nacional do Peru (UNAP), em 2008, durante um Congresso de Estudantes, observei uma empreitada robusta na questão cultural, sobretudo linguística, além de um campo amplo de pesquisa em ciências naturais e biológicas.

Desde então surgiram inúmeros questionamentos quanto à educação nas Amazônia Brasileira, Peruana e Colombiana com foco na Educação Superior nas Universidades de Fronteira, elencando desafios de natureza pedagógica, gestonária e de adequação da estrutura física. Observei a importância de se atentar ao sujeito amazônida, em especial ao indígena como ser humano de civilização milenar, para além da sua diferença étnica, destacando sua cultura ancestral e cosmologia de leitura de mundo em todas as suas nuances. E me referenciei em Repetto (2008, p.48-49) quando veementemente escreve: “Defendemos que a Universidade deve interculturalizar-se, abrindo espaço para os povos indígenas estudarem nela, isto é, incluindo o diálogo intercultural nos seus próprios currículos.”

Levada por este pensamento lembranças na gestão universitária nas funções de Coordenação de Curso, Câmaras de Ensino de Graduação e Extensão e demais Comissões de Trabalho foram provocativas. A cada contato com a situação dos discentes percebia o quanto estes são o cerne do trabalho universitário, o quanto possuem perfis diferenciados, não somente em termos étnicos e socioculturais, mas também em aprendizagem. Deparei-me com diversos problemas, a cada aluno que ouvia, era uma imensa interrogação que surgia, contudo com determinação e vontade de crescimento intelectual e profissional fui amadurecendo.

Nesse sentido, lembrei dos estudos de Cícero Pereira (2011) que nos instiga a pensar sobre o contexto diferenciado universitário a partir da realidade de uma universidade localizada na Amazônia no que tange ao acesso e permanência de povos indígenas, um pensamento que vai ao encontro dos estudos de Terezinha Socorro Lira Pereira e Tania Brasileiro (2021) referente aos indígenas no ensino superior, considerando o processo de acesso com políticas afirmativas até o processo de permanência com currículos inclusivos.

Estes estudos provocaram a pensar possíveis teorias pedagógicas de educação superior considerando as populações que nela existem como as classes populares, as populações tradicionais e indígenas, que neste nível de ensino foram historicamente excluídas. Nessa direção de pensamento, segui a caminhada nas minhas lembranças durante a participação como pedagoga na Comissão de Avaliação e Acompanhamento das Bolsas Acadêmicas, fiquei à frente de situações ainda desconhecidas, referentes à evasão, retenção e sucesso/insucesso acadêmico.

Ainda nesta Comissão de Acompanhamento aos discentes, acessei os Relatórios de Psicologia e Assistência Social que apontaram uma demanda dos discentes indígenas quanto ao processo de ensino-aprendizagem, além de observar no relatório do *e-campus* que havia casos de mudanças de cursos. Fatos que provocaram a pensar sobre a pertinência da formação para estes povos. Naquele momento vislumbrei a pesquisa com estudantes universitários.

Concomitante ao trabalho na Comissão supracitada, orientei Iniciação Científica sobre História do INC/Ufam, entre 2018 a 2019. Nesta pesquisa foi evidenciado o crescimento da Universidade na infraestrutura física, ampliação de atendimento e assistência estudantil, entretanto, permaneceu com os mesmos cursos de graduação, sem ampliação de pós-graduação *stricto-sensu* e sem política para egressas/os.

Em meio ao levantamento, notei que o quantitativo de indígenas era crescente, no entanto, também se evidenciaram necessárias ações acadêmicas com populações indígenas e intensificação de práticas direcionadas ao desenvolvimento de uma educação que valorizasse a cultura e preparasse para a interação com outras culturas. Essa experiência suscitou a pesquisa

sobre o Mapeamento de discentes indígenas no INC/Ufam, interrompida em 2020 e dada continuidade neste doutoramento. O levantamento parcial elucidou que dentre as/os egressas/os deste Instituto poucas/os eram indígenas. Por que será?

Pois bem, caras leitoras e caros leitores, ao relembrar reflexivamente estas vivências e experiências me senti mais curiosa e determinada. Ao construir este memorial me aguçou ainda mais as inquietações. E desse modo retirei a primeira “envira”, uma fibra forte para mais à frente sustentar o carregamento do “paneiro” pan-amazônico. Neste momento, me imaginei colocando a envira para secar e continuei a caminhada em um imaginário saudoso a apresentá-lhes na próxima carta. Seguimos juntas/os à retirada de outras enviras!

2.2 Segunda carta – Contando inquietações e pré-descobertas no caminho investigativo

Ledoras/es a escrivência desta carta dará prosseguimento na narrativa da caminhada científica na floresta. Levada pelo imaginário de ser amazônida me sentei embaixo de um “pé de Jatobá”¹⁰ para descansar, e avistei um “pé de matamatá”, árvore da qual se retira enviras (elementos para constituir o objeto da pesquisa), a EcoUniversidade Pan-amazônica. E assim comecei a pensar e iniciei uma sequência de problematizações da realidade amazônica local e as inquietações aumentavam e encorpavam a problemática para um projeto de Tese em Educação. Assim ledora e leitor conto a vocês, com estilo narrativo e reflexivo, as inquietações ocorridas em seus tempos históricos.

Na primeira quinzena de abril de 2019 ocorreu um estalo no pensamento entre o período de reuniões da Câmara de Extensão e Interiorização (CEI) e reuniões da Associação de Docentes da Universidade Federal do Amazonas (Adua), saída do local de trabalho no INC/Ufam para Manaus (sede Ufam-capital). Neste período curto, mas produtivo, ocorreu uma reflexão logo ao acordar, pensamentos se voltaram às problemáticas vividas e sentidas enquanto docente, pesquisadora, extensionista, coordenadora e membro de Câmaras decisórias de ensino e extensão nesta universidade.

Após um dia de reunião da Câmara de Extensão (CEI) da Ufam que discutia e aprovava editais com destaque das políticas afirmativas e desenvolvimento de atividades com populações tradicionais, me posicionei em relação as peculiaridades da Amazônia, do interior e da fronteira, contribuindo com adequações de editais de extensão, em atenção à realidade

¹⁰ Expressão popular a Jatobazeira, árvore que tem propriedades medicinais na casca do seu caule.

sociocultural e condições para implementação das ações nas unidades acadêmicas do interior, incluindo o INC.

No dia seguinte, chuvas de interrogações pairavam em meus pensamentos e logo pela manhã vem a palavra EcoUniversidade, ao pensar numa possível Universidade que tivesse a natureza e a cultura desde a sua construção física, organizacional e curricular. Enfim, me perguntei: o que seria uma EcoUniversidade? Nós, povos da Amazônia fronteiriça, necessitamos de uma Universidade diferenciada? Qual seria e quais seus princípios?

Não havia respostas, algo que me sinalizava a necessidade de aprofundamento em uma pesquisa científica. Ainda me indaguei: por que Eco? Sabemos que Eco vem do grego *oikos*, que tem sentido de casa, meio e outros relacionados a espaço onde possuem vidas. E assim considerei a pertinência do prefixo Eco antes de Universidade, simbolizando um espaço universitário com a presença de múltiplas vidas em evolução.

Desde então comecei a dialogar com colegas e amigos, após alguns diálogos me convenci da sua relevância. Entretanto, houve uma depreciação para Educação Superior e um destaque para Educação Básica, mesmo assim não desisti, e com convicção prossegui na Educação Superior. Essa decisão se tornou uma das enviras para tessitura do paneiro metodológico.

O processo para chegar ao momento de maior clareza quanto aos objetivos, contexto e seres colaboradoras/es mais esclarecidas/os, e aportes teóricos se desencadearam de pós-graduações em Educação na Amazonia após longas e precisas reflexões. E, como cheguei ao PGEDA? Tive conhecimento do Programa por meio de uma amiga, a Ana Lúcia Maia da Silva, logo li o edital e fiquei encantada com a propositura de formar pesquisadoras/es na Amazônia e para Amazônia em diferentes estados da Região Norte. Então abracei as possibilidades e decidi me colocar a apreciação do Programa. Busquei a área de pesquisa dos orientadores e neste quesito o Polo Santarém me apresentou maior abertura para o estudo que acentuava complexidade e interdisciplinaridade, além da interlocução com outra Amazônia.

E assim foi me tocando a certeza de uma pesquisa no campo da Educação Superior que contemplasse às demandas de um ambiente físico e curricular mais sustentável, inclusivo e intercultural, condizente às culturas locais. Também parei a pensar no currículo eivado de caracterizações culturais e ambientais no ensino, na pesquisa e na extensão, considerando a sociobiodiversidade e a formação ecológica emergente em todos os cursos de graduação, bem como as relações estabelecidas entre os sujeitos e seus saberes, pensei em na construção teórica e organizacional da Universidade.

Com esta expectativa inicial, em agosto de 2019, me inscrevi na seleção do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – Associação Plena em Rede (PGEDA) no Pólo Santarém, com a esperança de ingressar no Doutorado. Paulo Freire (1981) no seu livro, “Ação cultural para a Liberdade”, de forma leve e provocativa, nos ensina que ao estudar nos reinventamos, recriamos e reescrevemos. Neste sentido ledoras/es junto com a pesquisa está o ser que a desenvolve em suas dimensionalidades da vida.

Realizei minha inscrição enquanto continuava em pleno trabalho no INC/Ufam com quatro disciplinas de cunho prático que exigiam orientações individuais, orientação de iniciação à extensão e iniciação científica. Nada fácil, mas era a realidade posta e que me apresentava demandas que exigiam organização acadêmica, serenidade e controle psicoemocional, para adquirir forças e foco no enfrentamento as adversidades, contudo, considerava isso como um fator de estímulo a continuar pesquisando Educação Superior e suas nuances de qualidade. A experiência daquele momento, com diversas orientações me possibilitou conhecer ainda mais a realidade local e institucional universitária.

Durante o processo de seleção no Doutorado, ocorreu o II Seminário de Educação do Campo na Tríplice Fronteira do Alto Solimões (SECAF), e mais uma vez fui chacoalhada intelectualmente observando a presença e as demandas dos povos da região, algo que causou mais curiosidades e inquietações. Passei a observar com um olhar mais apurado os diferentes povos amazônidas e seus movimentos sociais, culturais e ambientais, colocando em evidência as necessidades das populações vulneráveis social e politicamente.

Em novembro do mesmo ano, ao colaborar em duas atividades de extensão sobre Associativismo e Plantas Medicinais em uma das maiores aldeias indígenas Tikuna, fui colocada na roda de conversa com indígenas que relembrou a importância do projeto de extensão “Ler e escrever bem: um exercício de cidadania”, em meados de 2009 e 2010, com uma melhor preparação destes para o ingresso nas universidades locais. Esses atores sociais expuseram diversas demandas e ali pontuamos algumas questões que poderiam colaborar com os mesmos na condução de uma educação voltada àquele povo originário.

A caminhada do retorno foi lenta, vinha parando, observando e cumprimentando os que estavam à frente de suas casas, observando elementos culturais, sociais e ambientais que constituíam o ambiente de uma aldeia com marcas das influências da colonização e marcas da forte resistência. Ao descer para o barranco onde estava atracado o “canoão”, comecei a refletir sobre os questionamentos referente a pertinência da educação ao povo indígena no que tange a formação de professores e práticas pedagógicas, após a escuta de diversas falas e exposição dos seus anseios. Descendo o barranco, olho para trás, tenho uma visão panorâmica da aldeia e

pergunto: qual educação? Olhava para o rio e para floresta à sua margem, sentia a brisa do vento em meu corpo, e me perguntei: será uma educação ecocultural?

Uma pergunta que respondi com mais sustentação teórica em junho de 2020, após o início do Doutorado. O desafio de uma pesquisa de doutoramento provocada pelas leituras bibliográficas e contextuais durante as vivências e experiências acadêmicas estava posto. E agora? Como superá-lo?

Desde então, estes questionamentos me acompanharam. No início das atividades acadêmicas e com o isolamento da pandemia da Covid-19 dediquei três meses de leituras e algumas reflexões. Em maio reiniciaram as aulas de forma remota e cursando a disciplina de Docência do Ensino Superior e junto à minha orientadora começo a sistematizar as inquietações e questionamentos quanto a Educação Superior.

Logo depois, em junho de 2020 inicia a disciplina “Problemas Educacionais Amazônicos”, obrigatória do PGEDA, relevante para o processo formativo de pesquisadoras/es docentes e pós-graduandos. Foi um momento de aprendizado no ensino remoto que exigiu habilidades tecnológicas, revisão do planejamento das aulas e, acima de tudo, destreza, conhecimento tecnológico e valores para interagir numa nova pedagogia universitária.

Este momento nos aproximou mesmo estando “longe” fisicamente. Reflexões importantes como: em que mundo estamos? Como podemos sobreviver? E agora, como ajudar os povos longínquos amazônicos? E como aprender com estes povos novos modos de sobrevivência? Será que existe a Amazônia ou as Amazônias? Quem são as pessoas/seres que vivem neste lugar? Aprofundamos estas duas últimas questões observando que o conteúdo já era um desafio de aprender, e a sua conjuntura mais ainda.

E assim, ledoras/es, os cuidados de prevenção de contaminação do Sars-cov-2 limitou os encontros presenciais durante o ano de 2020. No entanto, os estudos e as conversas continuavam mesmo à distância, mediados pela tecnologia. Refletindo o contexto amazônico, observamos¹¹ que olhares investigativos eram precisos, desde a evolução histórica até a constituição da sua sociedade e a estruturação da educação que atende sujeitos de diferentes povos da maior floresta tropical e bacia hidrográfica do planeta, além da maior população indígena do País, o que em si só sinaliza o tamanho da diversidade presente.

Nesse sentido, a relevância da pesquisa em andamento se destaca quando pensamos em uma educação própria de um lugar diferente não somente pela sua fauna e flora, mas também

¹¹ A partir deste momento a escrita será na primeira pessoa do plural contemplando pesquisadora e orientadora do estudo.

pelas suas gentes. Um destaque primordial para estas reflexões veio de leituras e produções acadêmicas iniciadas pela pesquisadora desta região. Foi essencial à leitura da Amazônia pela ótica de quem é natural e de quem vive e pesquisa nela. Ao final, a disciplina nos inquietou: em qual Amazônia estamos? Quais suas especificidades? Quais os elementos que a diferenciam? Partindo destas inquietações, elaboramos nossos primeiros escritos tratando sobre Amazônia, Amazônias e amazônidas.

Docentes de pós-graduação imbuídos pelo sentimento de compromisso social e científico com a sociedade começaram a se mobilizar e ofertar disciplinas, pois apesar da pandemia, a vida continuava e precisávamos dessa continuidade em rumo a respostas que necessitávamos. Lembramos o que nos ensinou Paulo Freire (2011) em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, exige comprometimento e tomada consciente de decisões.

Pensando em todas as situações vividas pelas/os pós-graduandas/os, docentes-pesquisadoras/es conduzindo sabiamente as disciplinas e orientações, inclusive com modificações metodológicas, como *Docência no Ensino Superior* que discutiu a importância da docência e o seu papel no ensino superior, salientando o que poderia ser feito para uma nova pedagogia universitária durante e após a pandêmica. Na qual, Veiga (2006) ao tratar sobre docência universitária, destaca as funções exercidas pela/o docente universitária/o, dentre elas a de pesquisadora e pesquisador como a mais relevante na atualidade. Entretanto, não se pode esquecer que ela ou ele se constitui também no ensino e nesta precisa considerar o contexto.

Nessa linha de compreensão, a disciplina *Metodologia da Pesquisa e Interdisciplinaridade* ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND) da Ufopa, possibilitou aulas megas interativas entre professoras/es responsáveis, convidadas/os da Amazônia e das demais regiões do País, e múltiplas reflexões sobre os objetos de pesquisa subsidiados em olhares de diferentes áreas do conhecimento e nesta se destacou as teorias clássicas da Ciência e as teorias contemporâneas e atualizadas, provocando pensar a conectividade ecológica entre diferentes seres da natureza.

E seguidamente em diálogo entre doutoranda e orientadora do estudo, a inquietação quanto ao tipo de educação que os povos pan-amazônicos necessitavam ficava mais latente e conduzia as reflexões. E os pensamentos de pesquisadoras/es sobre sustentabilidade, cultura e modos de aprender em sociedade e novas formas conexões com a natureza, passaram a elucidar os elementos para caracterizar a educação almejada e precisa.

Então, refletimos sobre a relação dos estudos da sociedade e da cultura com os estudos da natureza, fundamentados nos pensamentos de Ilya Prigogini (2011) ao que tange a evolução

das novas ideias sobre a natureza. Iniciamos uma história desse diálogo com a natureza e com fundamentos de Fritjof Capra (2012) com a teoria da Muta  o, obra no qual o estudioso analisa a Ciência e a influência da teoria cartesiana para o sistema político, econômico e social do mundo, nos alertamos sobre este paradigma cartesianista, que torna os sistemas que regem a sociedade como parciais, e destaca que a aten  o a comunidades menores deve ser mais aguçada para que possamos nos aproximar e aprendermos com elas.

Ledora e ledor, no nosso caso amazônico, precisamos nos “achegar” mais as comunidades tradicionais e milenares, observando seus modos de viver e de conexão com a natureza. Vivendo um momento dramático para a humanidade e de total isolamento social, nos atentamos a observar as formas de resistência dos povos indígenas que eram propagadas e o reconhecimento dos seus saberes. Isso nos trouxe novamente a pergunta que surgiu em novembro de 2019 e pensamos que uma educa  o voltada para os indígenas contempla em seu âmago os valores culturais, sociais e ecológicos destes povos de civiliza  es milenares. E assim, tivemos mais certeza da relevância de uma educa  o ecocultural, a ser aprofundada junto deles, e difundida com eles e para outros povos do mundo.

Nesse mesmo período de reflexão, ocorreram amplas discussões, debates e diálogos entre pesquisadoras/es do Grupo de estudos e pesquisa Práxis Ufopa. Repensamos os fundamentos filosóficos, ecológicos, sócio-antropológicos e educacionais relacionados ao problema de pesquisa. E a partir de então, pensamos na educa  o ecocultural com as premissas: Sustentabilidade, Interculturalidade e a Sociabilidade. Amadurecemos a ideia e nos desafiamos a realizar os primeiros escritos para o capítulo do primeiro livro da cole  o do PGEDA polo Santarém apresentando a educa  o ecocultural como um dos pilares de uma EcoUniversidade.

Nesse tempo de escrita, buscamos sistematizar o pensamento sobre Educa  o Ecocultural, passando a constituir um dos objetivos da pesquisa. Enquanto isso, no curso Miradas para América Latina, ofertado pelo Memorial da América Latina em julho de 2020, corroboramos a relevância, diferença e história dos povos colonizados por ocidentais e relutância em manter viva sua cultura e civiliza  o até os dias atuais. A Carta produto deste curso, em Apêndice B, retrata como o repensar a identidade/consciência para além da Amazônia e para além da Latino-América na visão de ocidentais e *Abya Yala* para os povos originários, o que possibilitou a nos situarmos com maior precisão ao contexto pan-amazônico estudado.

Mediante a decisão de um objeto e contexto situado na Pan-Amazônia, começamos a refletir sobre o método de pesquisa. Na busca desse entendimento, durante os estudos na

disciplina Metodologias Qualitativas¹² no PPGSND da Ufopa se revisitou alguns métodos e instrumentos investigativos relevantes para a pesquisa em Ciências Humanas. A inserção a campo em populações tradicionais é um condicionante importante para a definição do método, bem como a caracterização do objeto investigado, em um dinamismo que exige de quem pesquisa, a reflexão sobre a adequação do método ao estudo, considerando objeto-contexto-seres envolvidos. Naquele momento, havia aproximações, mas não conseguíamos perceber coerência com o estudo.

E, assim, seguimos com as inquietações e reflexões, e eis que surge outro marco importante. Após um dia intenso de contatos com as águas tapajônicas, em novembro de 2020, com reflexões ecoculturais e metodológicas científicas, o método de Tessitura Humano-ecológica veio como um *insight* (uma inspiração inesperada), no intuito de direcionar uma pesquisa de maior complexidade, com envolvimento de pesquisadoras/es e participantes colaboradoras/es da pesquisa, partindo do princípio da essencialidade de evidenciar os seres envolvidos nas Ciências Humanas. Em especial na Educação, pesquisadoras/pesquisadores fazem parte do processo, considerando-as/os seres participantes propícios a mudanças no ato de pesquisar, desenvolvendo na sua aplicação uma reflexão contínua quanto a sua consciência e condição de ser da natureza.

Depois disso, a partir do aprendizado e das reflexões na disciplina de Inserção Ecológica¹³ ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ) da Ufopa, atenuando as características e elementos da abordagem de Bioecologia de Desenvolvimento Humano, o estudo em equipe e o tempo de contato *in lócus*, inquietações metodológicas choqueadoras surgiram, dentre elas: o que é método? O que é abordagem? O que é procedimento? O que é técnica? Que tipos de pesquisas possibilitam a interação entre pesquisadoras/es e participantes? Pensando nestas questões, nos atentamos ao objeto (a temática específica de estudo) em toda a sua complexidade. Percebemos que a abordagem da pesquisa não seria a inserção ecológica, considerando a abordagem como modos de tratar os dados desde a coleta até a análise.

E quanto ao método, constatamos que seria preciso um novo, mais direcionado a elucidação do objeto em estudo. Naquele momento, a humanidade sofria com uma pandemia, e isso provocava o pensamento em diversas dimensões do ser humano, suas formas de conectividade com o mundo, com outros seres da natureza e consigo mesmo, momento em que

¹² Disciplina ministradas pelos professores Luciana Carvalho e Florêncio Almeida Vaz Filho, da Ufopa.

¹³ Disciplina ministradas pela professora Iani Lauer, da Ufopa, tratando da Abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1974).

os conhecimentos originários/milenares se afluam como alternativa de sobrevivência, evocando de nós, pesquisadoras/es, maiores engajamentos na busca de inovações científicas englobando questões ecológicas e culturais nos estudos e práticas educativas.

A participação em grupos e rede de estudo e pesquisa também contribuiu para consolidar o pensamento teórico de condução da pesquisa proposta. O acompanhamento na Rede Internacional de Filosofia Ecológica Integral colaborou para compreensão de uma educação mais ecológica, cultural e humana. As reuniões e conferências da Rede com debates exitosos sobre a situação ecológica na Amazônia incitaram a pensar de forma mais apurada o objeto da pesquisa. *Laudato Si* é um documento religioso, porém construído a partir de compreensões da Filosofia da Ecologia Integral, que parte do entendimento que o mundo todo é uma casa comum que constitui a ecologia (Cardoso, 2016).

Em uma das reuniões da Rede, o pesquisador Juliano Sistherenn (2020), ao apresentar seu escrito sobre “O pensamento Complexo e sua relação com a Ecologia”, fundamentado em Edgar Morin, impactou para a decisão quanto às teorias e fundamentos de base e o método a ser aplicado. E agora? Pensamos: __Será o método da complexidade o mais adequado a pesquisa? Analisando os princípios do pensamento complexo, vimos um ponto em comum essencial: o diálogo. Contudo, compreendemos a adequação da teoria do pensamento complexo como norteadora do método de Tessitura Humano-Ecológica. Até este momento, se percebia como diferencial a posição de pesquisadoras no processo, e o destaque dos dados qualitativos na construção do conhecimento produzido com vistas a mudanças de envolvidas/os, pesquisadoras/es e participantes/colaboradoras/es.

O caminhar na pesquisa evocava novas metodologias e epistemologias, momento de repensar conceitos sociais e educacionais para fins de preservar e conservar a natureza. Nesse direcionamento, em fevereiro de 2021, após amplas discussões na disciplina obrigatória da linha de pesquisa 1 - Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógica e currículo do PGEDA, surgiu o pensamento sobre ecoculturalidade como uma epistemologia de educação ecocultural, na tentativa de ressignificar e dar novos rumos ao sentido de educação com novo método de pesquisa. Reconhecendo, assim, os três elementos sustentabilidade, sociabilidade e interculturalidade como premissas epistemológicas que norteiam a educação ecocultural como teoria da aprendizagem e desenvolvimento. Esse entendimento foi se esclarecendo ao longo dos estudos teóricos e reflexivos até então.

As leituras decoloniais se tornaram importantes no sentido de nos repensarmos enquanto sujeitos de uma sociedade colonizada e colocamo-nos no processo de mudança enquanto seres históricos, humanos e sociais relacionados diretamente com o quê estávamos

nos propondo a pesquisar. Acreditamos que esta pode apontar o (re)construir teorias e maneiras de lidar no e com o mundo, com posicionamentos críticos e questionadores quanto às formas de ser e aprender nos imposta pela civilização ocidental colonizadora. E, assim, ledoras/es, fomos nos subsidiando teórica, filosófica e epistemologicamente.

Neste sentido, consideramos que conceituar uma nova Universidade com a integração de todos os povos nela existentes, incluindo os povos originários, vai além das percepções das/os participantes. Nos estudos realizados sobre Universidade Pública no Brasil, na disciplina ofertada pela Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF), revisitamos a história enquanto *lócus* da ciência e do saber científico no mundo, na América Latina e no Brasil. A evolução das Universidades nos países colonizados seguiu a estrutura e princípios da colonização, algo que de forma velada ainda existe.

Então, sabemos que o reconhecimento da diversidade caminha a passos lentos. Para corroborar o estudo antes da finalização do projeto de pesquisa, a pesquisadora natural da região amazônica voltou ao campo e realizou algumas conversas que a denominamos de conversas iniciais com possíveis participantes e nesse exercício ouviu alguns indígenas como um ensaio de adentrar ao campo. Em detrimento da pandemia, da precariedade de comunicação e de logística na região do Alto Solimões, conversamos somente com tikunas, naquele momento. As conversas aconteceram individualmente, de acordo com o tempo e localidade indicada pelos mesmos e tivemos como participantes um líder da Coordenação Geral de Estudantes Indígenas do Alto Solimões (CGEIAS), uma líder do Movimento de Mulheres Tikunas e Projeto Agrovida (egressa do INC), um líder e membro da Organização Geral dos Professores Tikuna Bilingue (OGPTB), o Coordenador do Museu Maguta e também servidor da Funai, e uma indígena servidora pública da Funai (egressa do INC), participante de movimentos sociais universitários e locais. Múltiplos olhares quanto a Universidade foram se manifestando e nestes expressaram o que pensam sobre a universidade e ações de parcerias efetivadas ou estimadas entre a Universidade, os órgãos e as organizações em prol do povo indígena.

Esta conversa incitou a repensar a Universidade com maior potencial inclusivo, intercultural e sustentável em todas as dimensões universitárias e para melhor compreensão retomamos as leituras do mestre Paulo Freire, reiniciando na obra *Educação e Mudança* (1979), na busca de despertar o senso crítico com o intuito de transformações. E complementando na compreensão de *Ecopedagogia* de Moacir Gadotti (2009) e a teoria da libertação de Enrique Dussel (1977). Partindo destas leituras seguimos para escrita do projeto de pesquisa lembrando da escuta aos indígenas reconhecendo seus anseios por uma universidade mais coerente com

suas culturas e aberta a parcerias em avaliações de identidades étnicas e eventos acadêmicos e, maior interculturalidade nas atividades acadêmicas.

Segundo um dos indígenas da Funai, a Universidade precisa despertar maior pertencimento nos graduandos para não abandonarem suas aldeias e sim retornar a elas com seus saberes e dispostos a trabalhar com respeito e aplicação de saberes tradicionais e ancestrais em suas práticas profissionais. Reconhecendo isto elaboramos um instrumento de pesquisa com destaque de questões amplas para todas, todos e todes com ênfase aos indígenas, considerando as peculiaridades étnicas desses povos.

Ao refletir sobre as percepções indígenas Tikunas sobre a Universidade, voltamos nossos olhares para a relação Universidade e Povos Indígenas, no sentido de fortalecimento e valorização da cultura deste povo na região, pautadas numa perspectiva de educação superior igualitária e ecocultural, considerando que estes sofrem historicamente pela “indiferença” étnica, humanitária e epistêmica.

O desenvolvimento desta conversa implicou no entendimento de que a caracterização da pesquisa em Ciências Humanas se pauta no olhar o “ser humano” como um Ser em construção, com capacidade de fala e expressividade, que na sua interação expõe o que sente e o que pensa sobre si, o seu entorno e nas relações estabelecidas, consideradas essenciais em estudos que envolvem fenômenos humanos e suas linguagens, conforme nos alerta Bakhtin (2003). A escuta de alguns indígenas ajudou a reafirmar o objeto de estudo e estas se tornaram uma envira desta pesquisa.

A participação indireta da doutoranda e direta da orientadora de estudo na Rede de Internacional de Pesquisadoras/es do projeto *Climate-U* sobre “O papel da Universidade na Justiça Climática” nos países, Fiji, Quênia, Moçambique com diversas universidades brasileiras envolvidas, entre elas a Ufopa através do grupo de estudos e pesquisa PRAXIS Ufopa, contemplando a região do Baixo Amazonas, contribuiu para elucidar questões éticas e de pesquisa com os povos tradicionais da Amazônia e para compreender o papel da Universidade junto aos povos amazônicos no enfrentamentos das mudanças climáticas.

Entre os anos de 2021 e 2022, conhecemos a Meta-Epistemologia Contextual em Seminários Internacionais, um pensar de sociedade, ambiente e civilização. Sua premissa contextual subsidia a epistemologia da ecoculturalidade, o que nos ajuda a compreender o contexto biocultural (campo de vidas e culturas) distante de conceitos da cultura ocidental. Uma epistemologia que converge com as teorias explicativas das questões sociais e culturais como a decolonialidade, permitiu uma visão do ser humano em seu meio sociocultural e ecológico com vistas as possibilidades de mudanças.

Neste sentido, precisamos compreender o ser humano como ser bio-históricocultural entendendo-o como ser cognoscente que se constitui historicamente e capaz de construir seus próprios saberes. A sua cognição (capacidade de percepção) evolui, e conforme Michael Tomasello (2019), a evolução cognitiva se constitui em meio a uma relação com a linguagem, com a cooperação e com a cultura. O autor ainda nos provoca a pensar quanto as habilidades sociocognitivas que evoluem de acordo com a transmissão cultural, desse modo a cultura contribui para a construção da consciência do ser em suas múltiplas dimensões.

Para Freire (2001), quando a cultura se desenvolve em meio a uma práxis ela suscita a conscientização, desperta a consciência que desvela a realidade num ato de ação-reflexão, percebendo de maneira crítica a realidade e se posicionando epistemologicamente (com conhecimento) numa dialética de ser e transformar o mundo ao seu entorno. A tomada de consciência de modo crítico é condição básica para a conscientização e essa mesma tomada de consciência é necessária para contrapor a colonização do saber e do poder, que historicamente se construiu em sociedades subdesenvolvidas, dentre elas a brasileira.

“Paulo Freire, considerado um marco importante do pensamento decolonial, se conecta a autores profundamente preocupados com a realidade própria das classes subalternas latino-americanas” (Fleuri, 2014, p. 99). Assim como Freire (1992), outros teóricos desafiam a pensar esse modelo de sociedade e de educação nos alocado como único e verdadeiro pelo sistema colonizador. Catharine Walsh (2013) pensa para além da importância da interculturalidade para o movimento decolonial, e a estética do conhecimento. E como desenvolver esse conhecimento de forma estética? Estética para quem, para o mundo ocidental ou para o mundo da resistência a colonização?

Bem ledoras/es, nos desafiamos a decolonizar na escrita e decidimos pela Carta-Tese, como já anunciamos anteriormente, um estilo de escrita recheado de ciência e arte. Entendemos Bakhtin ao se referir ao estilo na elaboração textual, para este autor “O grande estilo abarca todos os campos da arte ou não existe, pois ele é, acima de tudo, o estilo da própria visão de mundo e só depois é o estilo da elaboração material (Bakhtin, 2003, p.186).

Nossos pensamentos afloram após relembrar deste grande intelectual da linguagem e nos colocamos nesse lugar de escritoras do nosso próprio sentir, pensar e existir no constructo da ciência. Nesse momento, nos sentimos ainda mais provocadas e voltamos o pensamento para os escritos de Paulo Freire (2000) e de Isabela Camini (2022). A resposta à provocação da Carta dirigida a “leitores(as) herdeiros(as) de um legado freireano”, como uma atividade do curso sobre Cartas Pedagógicas realizado como formação complementar em 2022 (Apêndice C) sinaliza o interesse por este estilo de escrita. Acreditamos que a decolonialidade e a teoria crítica

sustentam o valor e a essencialidade da comunicação científica sem perder a rigorosidade metódica característica básica e diferencial do conhecimento científico.

O caminho se estendeu e tínhamos consciência do começo de uma caminhada esperançosa na pesquisa em Educação na Amazônia, cheia de sonhos e imaginação, buscando solidez nas teorias e vivências acadêmicas. Doravante, sentimo-nos encorajadas e determinadas a uma nova forma de fazer ciência nessa nossa preciosa e rica floresta amazônica. Ah, como se diz por aí: vamos amarzonizar começando por nós amazônidas!

Lembramos o que Gadotti (2011) nos dizia no início deste século XX quanto ao ser professora e ser professor. O autor afirma que o ser professor é vivência e visão emancipadora, capaz de transformar informação em conhecimento e em consciência crítica e, acima de tudo, formando pessoas. Entendemos o ser pesquisadora e o ser pesquisador protagonistas de suas próprias vivências. Não há pesquisa em educação sem conhecer o ser humano em sua essência e contexto de vida. Entendemos que nós, professoras pesquisadoras também somos seres envolvidos no ato de pesquisar, pelo qual nos predispomos a aprender, a mudar (inclusive nossos pensamentos) e transformar (promover conscientização), nos reconhecendo também como bio-históricoculturais em desenvolvimento numa sociedade de valores civilizacionais.

Desta maneira, sentimo-nos desafiadas e observando a nossa própria escuta, a escuta de participantes e dos acontecimentos, asseguramo-nos ser possível sonhar com uma Universidade diferenciada no sentido inclusivo, intercultural e sustentável. Destarte, trilhamos o caminho imaginário na floresta, cheio de relatos da prática docente e acadêmica-científica e de representações culturais e como nos disse Fleuri (2019), sentimos o outro em nós, e o nós que se espalha nos outros; pensamento basilar da metodologia desta pesquisa.

E mexidas emocionalmente com estas ideias, voltamos na floresta e nos sentamos à beira de um igarapé, observando o fluxo da água, um momento importante para processar tamanhas inquietações e cada uma delas passou a encorpar o objeto em estudo, EcoUniversidade Pan-amazônica, constituído em suas dimensões gestionárias, curriculares e físicas, tendo como protagonista a/o discente e no caso desta pesquisa, a/o discente egressa/o dos cursos de graduação ofertados pelo INC/Ufam.

Nessas primeiras reflexões, constatamos *a priori* que uma EcoUniversidade pode ser possível e, assim como as folhas caindo na água sem rumo seguimos a caminhada “imaginária” na busca de levantar teorias produzidas sobre o objeto e o campo da pesquisa. Pensando nisso, continuamos a caminhada e ouvimos um som de uma árvore caindo, nos assustamos e mesmo assim seguimos, logo encontramos uma trilha e na margem logo a frente tinha um lindo lago de águas escuras. À beira do lago encontramos um pescador com uma canoa cheia de peixes

que nos convidou a fazer um assado, aceitamos e proseamos com o pescador. Nos apresentamos como pesquisadoras que estávamos a caminhar na floresta em direção a uma Universidade.

O mesmo disse: __Tranquilas pesquisadoras! Meu filho estuda na Ufam e eu estou muito contente porque ele terá outra profissão diferente da minha, será administrador. Eu gosto de ser pescador, também gosto de ser agricultor com estas profissões sustento minha família, contudo, ultimamente devido à seca brava nem sempre temos peixes e outros alimentos da natureza. É importante que meus filhos tenham a possibilidade de uma vida diferente da minha, com maior conforto no trabalho.

O pescador logo depois se deslocou na floresta para retirar lenha para fazer o fogo, durante esse tempo realizamos algumas discussões a partir de leituras relatadas na carta a seguir.

2.3 Terceira Carta – Dialogando sobre Universidade e Educação Superior

Ora ledoras e leitores, escrevemos com bastante entusiasmo, esta carta de Revisão de Literatura precisa para subsidiar a pesquisa em educação desenvolvida. “*Revisão de literatura* é um termo genérico, que compreende todos os trabalhos publicados que oferecem um exame da literatura abrangendo assuntos específicos”. (Galvão; Ricarte, 2020, p. 58). E aqui nestes escritos narramos o nosso diálogo da caminhada científica nos estudos bibliográficos destacando a evolução da história da existência do ensino superior e o conceito da Universidade.

Após o diálogo com o pescador, sentamos embaixo de uma embaubeira (*Cecropia pachystachya* é uma árvore da família *Urticaceae*, planta nativa da Amazônia), lembramos que esta possui substâncias medicinais em sua folha e sementes. Pensamos que diversas pesquisas poderiam ser realizadas na floresta e seriam importantes para a preservação e a conservação da flora, fauna e da própria espécie humana. Nesse momento recordamos e refletimos sobre a legislação da Educação Superior e demais produções bibliográficas sobre ensino superior e Universidade, com o objetivo de subsidiar teoricamente o estudo de caso humano-ecológico.

Primeiramente nos indagamos sobre universidade e veio logo a recordação da determinação do artigo 52 da Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no qual define a caracterização das Universidades, e as cita como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. Desde a legislação, vimos a universalidade e a totalidade no que tange as possibilidades de formação profissional e oferta em múltiplas áreas do conhecimento.

Cientes do aporte legal, colocamos em discussão a revisão de literatura em livros e artigos na qual nos debruçamos a compreender conceitos, história da universidade e os dilemas da educação superior no Brasil e na Amazônia do Solimões. Para esta revisão, realizamos levantamentos em Bibliotecas Universitárias e no *site* aberto do *google* sobre Conceito e história da universidade, uma vez que muitos livros e artigos não são caracterizados para o *google scholar*.

Nas primeiras leituras, buscamos entender o significado de Universidade a partir da etimologia da palavra, proveniente do latim *universitas*, *universitatis*, neste sentido, entendemos como universalidade, associação, corporação e totalidade. “O termo *Universitas*, ‘*universus-a-um*’, ‘todo’, ‘inteiro’, ‘universal’, em latim, designava uma agremiação de pessoas com interesses comuns. Podia nomear corporações que se organizavam para fundar centros de estudo e ensino” (Leite, 2018, p. 41).

No entendimento de Wanderley (2003), o termo universidade está relacionado a outros como “cultura, ciência, ensino superior, pesquisa, autonomia e etc”. (Wanderley, 2003, p.7). E para Sousa (2021) no mundo moderno podemos reconhecê-la como instituição “responsável pela organização do acervo de conhecimentos produzidos pela humanidade, discutindo formas geradas por ela para, ao mesmo tempo, conservar, transformar e transmitir estes mesmos conhecimentos”. (Sousa, 2021, p. 65). Nessa dialeticidade de relações e movimento pela transformação da sociedade, a universidade esteve e estará sempre atrelada com algum projeto de sociedade. (Sousa, 2021).

Vimos que o objetivo da universidade se altera ao longo da historicidade tanto da sociedade quanto da própria ideia de educação e ciência. Observamos isto e voltamos a pensar Universidade ao longo da sua existência. “Fruto da tradição e com variações de tempo e lugar, três traços marcaram a ideia de universidade: comunidade, imunidade e universalidade.” (Wanderley, 2003, p.18).

Como herdeiras de instituições greco-romana, as universidades assumiram o longo da história, uma função e organização específica no Oriente Islâmico e Ocidente cristão (Wanderley, 2003). Relembramos que, desde a antiguidade clássica no Ocidente (Grécia e Roma), já existiam escolas clássicas tidas como de alto nível formando especialistas de classificação refinada em medicina, filosofia, retórica, direito. Nessa conjuntura, discípulos se reuniam com mestres aprendendo conhecimentos transmitidos com zelo. Os discípulos se aperfeiçoavam em comunidade, nesta ouviam, aprendiam e seguiam a “cabeça” da escola à época. (Luckesi *et al*, 2012).

No período feudal, existiram os denominados de *studia generalia*. Estes eram lugares frequentados por estudantes vindos de todas as partes e quem conferia o grau necessitava de uma licença do papa, do rei ou do imperador. Ao final do século XII, uma situação de imunidade foi associada à professores, clérigos e estudantes que desfrutavam de privilégios e proteção contra prisão, além da permissão de moradia com segurança, direito de interrupção dos estudos, proteção contra extorsão em negócios financeiros etc. (Wanderley, 2003).

Entre os séculos V e X, o movimento de ensino superior foi interrompido no Ocidente pelas invasões bárbaras. E somente no final da Idade Média e da Reforma entre os séculos XI e XV que nasce propriamente a Universidade como órgão de elaboração do pensamento medieval com sua sociedade e cultura. E a igreja católica consegue unificar o ensino superior somente em um órgão. (Luckesi *et al*, 2012), surgindo a universalidade do ensino superior, com a denominada *Universitas*.

O Humanismo trouxe uma nova relação do indivíduo com o conhecimento, não se limitando as questões religiosas e começa-se a uma nova organização de ensino superior e a ideia de universidade (Sousa, 2021). Para compreendermos com maior clareza, nos reportamos em Minogue (1981), que em sua obra “Conceito de Universidade”, a historiciza desde suas raízes medievais, com destaque teórico ou como academias inspiradas pela inspiração grega. Identificamos que *Universitas* surge no século XIV quando,

[...] foi originalmente aplicada às sociedades corporativas escolásticas e, provavelmente no decorrer do século XIV, o termo passou a ser usado à parte, no sentido exclusivo de uma comunidade de professores e alunos, e cuja existência corporativa houvesse sido reconhecida e sancionada pela autoridade eclesiástica e civil. [...] Algumas características das universidades medievais podem ser apontadas: seu caráter conservador, suas polêmicas teológicas, e de outro teor [...]. Sua tônica estava voltada para o saber como um fim em si mesmo, um saber desinteressado. Criadas para formar uma elite aristocrática, depois complementadas por uma elite de mérito[...] (Wanderley, 2003, p.16).

Desse modo, a “universidade medieval existiu para preparar religiosos, canonistas, monges e frades, professores e mestres.” (Minogue, 1981, p. 8). Esta “[...] não surgiu preocupada em concentrar enciclopedicamente todas as áreas. Nem mesmo cada uma das primitivas universidades possuía todos os cursos de então – as Faculdades Superiores de Teologia, Direito, medicina e a Faculdade Inferior, a de artes.”

Não obstante, o ambiente dogmático desses tempos iniciou o cultivo do saber nas escolas universitárias com hábitos das discussões abertas, debates públicos, mesmo com o professor sendo mediador e responsável por garantir a ortodoxia das ideias e a imposição das

verdades. Um pouco longe do ideal de construtora da ciência, mas os estudos filosóficos eram bastante cultivados.

Contudo, é importante compreender as expressões universitárias diversas e em sociedades diferentes desde a ocidente medieval até a atualidade. Nesse processo histórico sempre existiu uma conexão entre universidade e sociedade e esta tem em sua essência as relações contextuais considerando aspectos econômicos, culturais, institucionais, políticos e outros. (Araujo, 2011).

Então ledoras e leitores, de acordo com o pensamento social e econômico, a universidade passou por mutações e modificações. Em tempos modernos, em meados do século XVIII, surge o movimento iluminista que questiona os tipos de saberes medievais e desde então passa a direcionar a outros saberes. (Luckesi *et al*, 2012). Segundo Araújo (2011, p. 26), “[...] os rumos da universidade moderna ou iluminista tem sido direcionados pela convergência em torno da razão”. A universidade passa a incorporar o sentido da racionalidade, passando a ter o compromisso com a verdade comprovada com liberdade acadêmica através da pesquisa.

Já com estes direcionamentos, no movimento do século XIX, a universidade napoleônica perde a característica do sentido unitário da cultura e cresce a aquisição do caráter profissional (Luckesi *et al*, 2012). Nestes tempos de início da modernidade, surgem outras universidades em consequência das transformações provocadas pela industrialização.

A reinvenção da Universidade se dará em Berlim, com o lema “liberdade para ensinar, liberdade para aprender”. O modelo alemão buscava relacionar a pesquisa científica com a erudição em tom humanístico. Já o modelo inglês privilegiava a formação moral, do caráter, formava os Lords. O modelo norte-americano uniu esses dois modelos, articulando ensino e pesquisa sob a batuta do capitalismo. (Teixeira, 2015, p.15).

Reconhecemos que ao longo da história moderna e com as revoluções em diversas localidades do mundo, aos poucos a separação do mundo teórico e do mundo prático veio sendo superada ao longo dos anos, ao perceber a presunção de que somente a pesquisa acadêmica é sinônimo de racionalidade e intelectualidade, algo provocativo de um debate público. Desde então se passou a discutir um conceito de educação, incluindo a da Universidade, influenciada pelo mundo do capital. Nesse bojo de discussão e poder, a universidade adquire sua “[...] missão de fornecedora de funcionários públicos, administradores e tecnólogos para o país, discorre uma passagem típica de um manual moderno [...]” (Minogue, 1981, p. 8).

Nisso, passa a ter uma transformação com o ajuste de *locus (local)* de “treinamento de profissões”, algo que não atende as demandas reais de desenvolvimento. Minogue (1981), critica veementemente a visão de universidade como ápice da educação avançada, todos querem

compartilhar, contudo, muitos sofrem desapontamentos por não chegarem a ela, ou por chegarem, mas vivendo a disfunção entre o mundo acadêmico (*status*) e o mundo prático (vulgar e materialista), sendo essa disfunção um absurdo, pois um não é superior ao outro. “O mundo prático, como já disse, não seria meramente um local de suprimento das necessidades materiais da civilização; ele incluiria tanto a preocupação do homem com a salvação de sua alma, quanto a valorização do amor e da amizade.” (Minogue, 1981, p. 8). Em contraponto, na Irlanda, o fundador da Universidade de Dublin (1854) pensou em uma universidade como o lugar do saber universal, sendo o centro de criação e difusão do saber. Esse pensamento perdura até os dias atuais (Luckesi *et al*, 1992).

Neste momento, paramos e nos perguntamos: como ocorreu com as universidades no contexto territorial de *Abya Yala* (América Latina)? Foi no período da Renascença (século XVI) e o início da idade moderna, que a Espanha trouxe o seu modelo de universidade para os povos colonizados no Peru e no México (1551), na Colômbia (1580), no Equador (1586), na Argentina (1613) na Guatemala (1676), em Cuba (1728) e no Chile (1842). (Wanderley, 2003; Sousa, 2021).

E no Brasil, como surgiram as universidades? Segundo Morhy (2004), foram realizadas várias tentativas visando criação de universidades, dentre elas, sendo a primeira, foi a pela criação da Universidade do Brasil, chegando a ser instalada em 1592, porém não teve o reconhecimento e autorização nem do Papa e nem do Rei de Portugal.

Com a colonização portuguesa, iniciamos com cursos e faculdades no século XIX e universidades somente no século XX. (Wanderley, 2003; Sousa, 2021; Sguissard, 2004). Anísio Teixeira (1988) nos escritos sobre a Reforma Universitária nos anos 60, torna pública a sua percepção referente a criação de universidade brasileiras, para o intelectual “[...] a história da ideia de Universidade no Brasil revela uma singular resistência do País a aceitá-la. (Teixeira, 1988, p. 164). Desde a colonização no Império até o período da República Velha, as tentativas de implementação dos projetos de universidade eram fracassadas. (Sguissard, 2004).

Primeiramente, relembremos os fatos históricos da evolução do ensino superior no Brasil. As primeiras instalações de ensino superior se deram em Cursos e Faculdades eminentemente práticos como: Faculdade de Medicina da Bahia, Engenharia da Academia Real da Marinha (1808), Curso de Medicina no Rio de Janeiro (1809), Curso de Agricultura no Rio de Janeiro (1814), Curso de Direito em São Paulo e Curso de Direito em Olinda (1827) Faculdades de Direito de São Paulo e Recife (1854), Escola Politécnica do Rio de Janeiro (1874), Escola de Minas de Ouro Preto (1875), Escola de Belas Artes da Bahia(1880), Escola Politécnica da Bahia (1887), dentre outras com o mesmo teor de praticidade. (Luckesi *et al*,

2012). Em 2004, Lauro Morhy em seus escritos sobre Universidade no Mundo, faz um registro histórico-evolutivo das universidades brasileiras e expressa:

A universidade chegou ao Brasil com grande atraso. Até 1.900 não existiam mais do que 24 escolas de educação superior no País e até final da primeira década do século passado, não havia uma única universidade, enquanto as Universidades de Bolonha, Santo Domingo, Córdoba, Oxford e Paris completavam 700 anos (Bolonha), 686 anos (Oxford), 372 anos (Santos Domingos), 297 anos (Córdoba-Argentina), 274 anos Harvard. (Morhy, 2004, p. 25).

Pensando nos escritos de Morhy, recordamos que no início do século XX, na região norte do Brasil foram instaladas as primeiras faculdades e escolas de ensino superior. No Pará existiu a Faculdade Livre de Direito (1902) e de Farmácia em Belém (1903), Escola Livre de Odontologia do Pará (1914), Faculdade de Medicina do Pará (1919), Escola de Química Industrial do Pará (1920), Escola de Engenharia do Pará (1931), Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais (1947) e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belém (1948), a Escola de Serviço Social do Pará (1950). Ambas faculdades e escolas incorporadas à Universidade Federal do Pará em 1957. (Braule; Brasileiro, 2022).

No Amazonas, foi criada a Escola Livre de *Manaós* (1909) oriunda da Escola de Instrução Militar do Amazonas. Esta escola passou em 1913 a denominar-se Universidade de Manaus que foi desativada em 1926 e a partir disso passaram a funcionar de forma isolada as Faculdades de Direito, Odontologia e Agronomia, as duas últimas foram extintas e restou somente a de Direito que foi incorporada à Universidade do Amazonas em 1962. (Braule; Brasileiro, 2022; Brito, 2011).

Nesse mesmo período histórico, no Sul do Brasil foi criada a Escola Livre de Curitiba (1913), no entanto, devido requisitos populacionais teve que se desmembrar em faculdades para continuar com o ensino superior, e somente em 1950 foram incorporadas na criação da Universidade Federal do Paraná. Os modelos do Amazonas e do Paraná nas primeiras décadas não se sustentaram porque o governo não aceitava a implantação em cidades com menos de 100.000 habitantes. (Sousa, 2021). E observando os cursos ofertados em escolas de ensino superior e nas primeiras universidades, observamos o caráter prático de acordo com as demandas dos detentores do poder econômico, sendo a maior concentração de cursos na área do Direito, Saúde e Agronomia.

Bem, chegamos a um ponto importante do diálogo e neste momento da nossa conversa entre pesquisadoras, caras/os ledoras/es, entendemos que a universidade era pensada com o teor prático de ensino e destinada aos filhos da burguesia. “Ainda sentadas embaixo da embaubeira”, recordamos do marco histórico para o direcionamento do ensino superior,

sobretudo das universidades na *Abya Yala* (América Latina): o Manifesto de Córdoba ocorrido na Argentina. Desde 1613 a Universidade de Córdoba tinha um ensino escolástico e teológico. Era uma Universidade resistente as mudanças sociais. Mesmo assim, em 21 de junho de 1918 ocorreu a propagação através de um documento intitulado: “*La juventud Argentina de Cordoba a los hombres libres de Sud America*”, em um contexto de crítica ao conservadorismo desta instituição que havia formados doutores e teólogos ao longo de três séculos. Este não se limitou a buscar somente o sentido de universidade e da sua autonomia somente para aquela universidade da localidade da América, mas também a outras universidades de diferentes regiões do mundo (Sousa, 2021).

O documento constituído de 15 (quinze) parágrafos centrava-se na construção de uma identidade de universidade focando em três pontos: a crise vivida pela Universidade, afirmação do poder de renovação e propostas políticas e reivindicações de reformas. Dentre estes destacamos a autonomia universitária, a liberdade de cátedra, gratuidade do ensino e integração da universidade na América Latina, dentre outras reivindicações (Sousa, 2021). Após este Manifesto, o sentido teórico e conservador universitário passou a ser revisto, e junto a estes ideais da modernidade com foco no conhecimento prático foram sendo incorporados nas universidades existentes e na criação de novas universidades, inclusive no Brasil.

Segundo Sousa (2021), mesmo havendo controvérsias históricas, em 1920 foi criada a Universidade do Rio de Janeiro. Sguissardi (2004) traz em seus escritos que esta Universidade nasceu de uma confederação de escolas: Medicina, Politécnica e Direito. Assim também criada a Universidade Federal de Minas Gerais em 1927 com aglutinação de cinco faculdades.

Lembrando disto, veio ao nosso pensamento, um marco importante ocorrido em 1930, a criação do Ministério da Educação e Saúde, que possibilitou uma reforma educacional (denominada de Reforma Francisco Campos) e por conseguinte, a criação do primeiro Estatuto da Universidade Brasileira. (Morhy, 2004). Anísio Teixeira (1988), precursor do movimento da Escola Nova no Brasil, coloca em destaque que a universidade brasileira surge como debates livres de ideias. E Luckesi *et al* (2012) destacam que, nesse período, o Estatuto das Universidades Brasileiras instituído pelo Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, se torna um fato marcante no País. E para Sguissard (2004), somente com este Estatuto se consagrou a constituição desta Instituição de Ensino Superior por aglutinação de unidades preexistentes. Após esta revolução de 30 foram criadas a Universidade São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935) (Sguissardi, 2004).

Outro fato marcante para mudanças educacionais no Brasil, foi o Manifesto dos Pioneiros no período de 1932 a 1942 que reivindicava mais dinamismo no ensino desde o jardim

de infância até a universidade, superando a passividade e focando mais na criação. Estimava a pesquisa e maior tempo para docente e discentes para este fim, colocando em evidência a função social das instituições educativas, incluindo as que ofertam o ensino superior, dentre elas as universidades. (Morhy, 2004). Entretanto, com o Estado Novo, a partir da primeira Constituição Federal do Brasil (1937), caiu por terra os sonhos de universidades, uma vez que as ditaduras contrariavam o movimento da discussão de livres ideias, e não somente nas universidades (Luckesi *et al*, 2012).

“O modelo latino-americano de universidade passou a ganhar força a partir dos anos 1950, em um contexto no qual era defendida, a necessidade de universidades da região passarem por uma intensa e nova reforma” (Sousa, 2021, p. 83), contudo, perdurou o pensamento liberal de unir ensino e pesquisa como uma forma de atender as exigências do desenvolvimento econômico e social de cada país.

A partir de 1960, as ideias de Anísio Teixeira passaram a ser aceitas e bandeiras de luta pela educação superior com alguns intelectuais, dentre eles Darcy Ribeiro, fundador da Universidade de Brasília, foram levantadas e parcialmente consideradas. “Era a esperança de uma universidade brasileira, nascida a partir de uma reflexão nacional, sobre os problemas nacionais. Criava-se propriamente uma universidade nova, numa cidade nova – Brasília – em circunstâncias totalmente novas” (Luckesi *et al*, 2012, p. 50).

No entanto, em 1964, essa “esperança” se afetou pelo Golpe Militar. Diante de um novo regime político brasileiro, pesquisadoras/es e intelectuais presas/os e exiladas/os à época, levando seus saberes a outras nações. Nesse regime político, ocorreu a Reforma Universitária através da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que autorizava a criação de universidades, inclusive as isoladas. “A criação da universidade brasileira e a sua reforma são marcos excepcionalmente demonstrativos das representações acerca da ideia do modelo de universidade que se encontrava em curso”. (Fialho, 2005, p. 27).

Desde a Reforma Universitária de 1968 foram criadas na região norte do Brasil, as seguintes universidades: Universidade Federal do Acre (UFAC-1971), Universidade Federal de Rondônia (Unir-1982), Universidade Federal de Roraima (UFRR-1989) e Universidade Federal do Amapá (UNIFAP-1990) (Braule, Brasileiro, 2022). E a criação destas universidades incorporou faculdades e cursos existentes onde cada uma foi implantada e estas de acordo com as demandas de seus estados se expandiram com *campi* fora da sede e se caracterizando multicampi em seu modelo de funcionamento e organização, preservando a ideia de universalidade do conhecimento e de formação profissional e acadêmica em diferentes áreas.

Reconhecemos que, classicamente, a Universidade invoca a ideia de universalidade, de soma de todos os conhecimentos e atividades intelectuais (Sobrinho, 2010). Neste sentido, Wanderley (2003) ao abordar Universidade, enfatiza a busca pela integração de várias ciências, a partir da sua inserção local e regional e dos recursos disponíveis, podendo se configurar de forma específica, usufruindo de sua “autonomia”.

Marília Morosini (2003), no século XXI, destaca o papel da universidade nos tempos modernos, uma vez que além de congregar a ideia de instituição do conhecimento, também tem como responsabilidade a constituição da estrutura epistêmica do Estado nacional moderno. “O *Ethos* da Universidade Moderna é o conhecimento que tem uma função consagrada a sociedade e ao mesmo tempo uma autonomia da sociedade” (Morosini, 2003, p.312). Entendemos que o conjunto de valores cultivados na Universidade se concentra no processo de construção do conhecimento.

No mundo moderno, na visão de Sousa (2021), a Universidade se constitui como *lócus* de acervo do conhecimento produzido ao longo da humanidade, apresentando novas formas de pensar, e discutindo os próprios pensamentos, ao mesmo tempo que conserva, transforma e os transmite. “Na dialeticidade da produção desse movimento, a universidade estabelece relações que revelam seu compromisso com determinado projeto de sociedade”. (Sousa, 2021, p.65).

No Ocidente, a universidade europeia evoluiu em busca de autonomia para construção do saber, em busca de liberdade de pensar e fazer pesquisa, no entanto, o conhecimento tecnológico, possui bastante espaço e na sua “sombra”, os interesses dos exploradores da natureza e destruidores de civilizações milenares.

Na visão de Wanderley (2003), a Universidade abrange vários campos como cultura, ciência, ensino superior, pesquisa, autonomia e outros de acordo com as particularidades; a universidade é mais democrática tanto internamente quanto no diálogo com as populações buscando a resolução de problemas da sociedade. Algumas populações ainda vêm se mantendo num dos poucos grupos de resistência a tecnocracia no ensino superior e dos sistemas políticos autoritários. O autor ainda ressalta que,

[...] compreender o que é universidade e sua situação atual há necessidade de se buscar uma visão da totalidade que apanhe as relações entre esta instituição e as estruturas e processos sociais da sociedade onde ela está inserida, que mostre como ela foi e está sendo produzida, as forças sociais que atuam nela e sobre ela, as formas de organização que assumiu no passado e as mudanças em curso, o conteúdo de suas políticas de ensino, pesquisa e extensão, os graus de autonomia, seu vínculo com processo de democratização, as contradições que enfrenta, as carências e limitações de sua missão, o sentido de sua atuação. [...]. (Wanderley, 2003, p. 7-8).

Entendemos Universidade como instituição democrática de ensino, pesquisa e extensão na construção do saber que possibilita diálogos com a sua comunidade e a sociedade em geral, potencializando a resolução dos problemas (Wanderley, 2003). Com isto, se torna relevante conhecer sua pertinência e influência na formação de profissionais para o desenvolvimento regional e o avanço da Ciência.

Nessa direção de pensamento, recordamos de Marilena Chauí (2001) que no início deste século XXI, nos provoca a reflexões quanto a historicidade da ciência e da universidade, ao relembrar que teoria e técnica não possuíam nada em comum, sendo a técnica considerada a arte, uma forma de encontrar soluções para problemas práticos, e que esta não possuía relação com a ciência. Mas, a ciência moderna modificou a natureza da técnica, transformando seus objetos em tecnologia, uma maneira crescente de materialização da ciência. A teoria passou a criar objetos técnicos e estes passaram a agir sobre os conhecimentos teóricos. E a ciência contemporânea transforma objetos técnicos mais regulados e com lógica própria, e assim passou a influenciar a teoria e as práticas e, consequentemente, na organização social e política.

Na compreensão de Marilena Chauí “[...], a ciência e a técnica contemporânea tornaram-se forças produtivas e trouxeram um crescimento brutal do poderio humano sobre o todo da realidade” (Chauí, 2001, p. 46). Desse modo, a humanidade desvia o sentido de conhecimento universal e a Universidade como campo do saber científico passou a direcionar a formação universitária nessa direção, passando a servir mais ao poderio econômico.

Desse modo, a Universidade vem perdendo sua hegemonia de *lócus* da Ciência e de formação, passando a receber críticas sociais, mesmo sendo uma instituição de conhecimento de excelência (Santos, 2005). “É preciso pensar as atividades de formação educacional superior em toda a sua extensão, a partir do contexto de um sistema universitário múltiplo, diversificado e até mesmo complementar.” (Panizzi, 2006, p.63).

Na contemporaneidade, a Universidade se volta ao conhecimento e educação de profissionais em diferentes áreas do saber e com maior democratização para o seu acesso. E no Brasil apresenta uma ampla abertura para mudanças na Universidade, no entanto, segundo Teixeira (2015, p.11), a Universidade “[...] vive num contexto de complexidade e incerteza, onde são exigidas interfaces com a sociedade. Não se trata apenas da formação de profissionais competentes para o Mercado de Trabalho, senão ser, a promotora de autêntica excelência humana, pessoal, social e profissional”.

Aprofundando o sentido da Universidade em tempos complexos, relembramos o pensamento de Milton Santos (2006), no seu livro “Por uma nova globalização” e nos desafiamos a refletir o modelo global vigente, seus impactos sociais e educacionais, repensando

a vida em sociedade, com reconhecimento da diversidade de ser, de saberes, de lugares, destacando a perversidade da globalização em três sentidos: a econômica, a cultural, e da informação.

Neste sentido, sabemos que a filosofia da globalização, sustentada pelo sistema econômico vigente, conduz a humanidade a pensar e viver conforme suas ideias unilaterais, que lidera o mercado financeiro, o avanço tecnológico e os modelos educacionais, desconsiderando a sociobiodiversidade, sobretudo da Amazônia, do lugar no qual estamos dialogando.

Respirando profundamente, pensamos nas consequências da globalização. E Tania Brasileiro questiona: __ Como você vê a sociedade e o ser amazônida nesse contexto global? Gilvânia responde reflexivamente: __ Percebo uma “sociedade do consumo” que exalta o “ter” e desvaloriza o “ser”, impossibilitando um viver em harmonia entre seres da natureza, colocando em risco a percepção humana em relação a natureza e o equilíbrio ecológico do planeta, depreciando valores culturais de diferentes povos e civilizações ao longo da humanidade ao explorar a natureza sem princípios ambientais, retratando um cenário de lutas entre os que exploram e os que preservam e conservam a natureza e neste se concentra a Universidade que possui uma missão de cultivar o saber em todas as áreas do conhecimento visando o desenvolvimento regional.

Com base neste entendimento, situamos em meio a este contexto socioeconômico, ambiental e cultural, a Universidade (instituição educacional e científica) que resiste como uma instituição universal do saber, em várias áreas do conhecimento, lutando a cada dia para superar uma crise universitária ocasionada por interesses econômicos, pois, apesar de possuir autonomia científica e pedagógica, tende a hegemonia de algumas áreas do mercado tecnológico e financeiro, contemplando exigências de “produtividade” e pouco se referenciando a seus princípios históricos, científicos e de responsabilidade social.

Neste sentido, Dias Sobrinho (2015, p. 645), nos toca com seu pensamento afirmando que “[...] a educação superior é profundamente afetada, em razão da responsabilidade que lhe é atribuída de produzir, fomentar e disseminar os conhecimentos, as técnicas e habilidades úteis ao desenvolvimento das condições de possibilidade da economia global”.

E no século XXI, na primeira década, o intelectual público português Boaventura Santos (2005) também provocou reflexões sobre a Universidade anunciando crises institucionais que se faziam presentes na nossa realidade latino-americana e amazônica. Todavia, Laurent Schwartz (1984), desde o século passado, nos provocou a pensar sobre o como salvar a Universidade. O intelectual parte da realidade francesa e aponta crises de princípios e

concretude de responsabilidades das Universidades, se reportando a reflexões e medidas que poderiam salvá-las dentre elas, a qualidade, a diversidade e a responsabilidade.

Ao encontro deste pensamento, Ristoff (2006) salienta o papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, ao colocar o ensino, a pesquisa e a extensão a serviço do desenvolvimento social, econômico e cultural. Este pensamento nos lembrou Darcy Ribeiro¹⁴ (1975, p. 15), em sua obra clássica “A universidade necessária”, na qual nos indaga: “[...] a não ser na universidade, onde encontrar a capacidade de repensar o mundo com sabedoria e liberdade, de questioná-lo com a necessária amplidão e generosidade antevendo conceitualmente o futuro humano?”.

Para Ribeiro (1975), a Universidade de Utopia, baseada no pensamento e ensinamento de Paulo Freire (1992), é sinônimo de esperança. Nesse sentido, nos deleitamos na Universidade neste século XXI pensando sobre a universidade que precisamos. Nesse sentido, Ribeiro (1975, p. 172), anunciava-a ainda no século passado.

A Universidade de que precisamos, antes de existir como um fato no mundo das coisas, deve existir, como um projeto, uma utopia, no mundo das ideias. Nossa tarefa, pois, consiste em definir as linhas básicas deste projeto utópico, cuja formulação deverá ser suficientemente clara e atraente para poder atuar como uma força mobilizadora na luta pela reforma da estrutura vigente. Deverá ter, além disto, a objetividade necessária para ser um plano orientador dos passos concretos pelos quais passaremos da Universidade Atual à Universidade necessária.

Esta afirmação de Ribeiro (1975) ocorre num momento em que o Brasil enfrentava crises políticas em plena ditadura, e o povo brasileiro lutava pela democracia. Somente a partir de 1988 a Universidade passou a ter maior autonomia com a garantia da nova Constituição Federativa do Brasil promulgada.

Em atendimento a Constituição Federativa de 1988, o Brasil aprova a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9.394/96), estabelecendo a educação como direito público subjetivo em todos os níveis de ensino. A partir desta a educação básica e a educação superior tornaram-se realidade para diversos povos, incluindo os originários, considerando a educação como direito universal do brasileiro e dever do Estado.

Do contexto da localidade na qual estamos, amazônico no Sudoeste do estado do Amazonas, tivemos a expansão da Educação Superior da Universidade Federal do Amazonas iniciado em 1992 no Campus Universitário de Benjamin Constant, com cursos de graduação

¹⁴ Marcos Darcy Silveira Ribeiro, antropólogo, historiador, sociólogo, escritor e político brasileiro. Conhecido pelo seu foco de pesquisa com os indígenas e à educação no país, sendo um dos principais críticos à universidade brasileira e um dos responsáveis pelo grande marco da Educação no País e pela garantia da autonomia didática e científica na Educação Superior, em especial nas Universidades, estabelecidas pela Lei 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

destinados a população desta região, e a partir de 1999, após LDB 9.394/96 que fixou diretrizes para Educação Brasileira com um capítulo especial para Educação Superior, se iniciou Programas específicos de formação de professores à nível superior.

Em meio a essa obrigatoriedade da Educação Superior, a universidade se torna a principal instituição a ofertá-la em diversas áreas do conhecimento, tendo suas diretrizes estabelecidas no Capítulo IV, especificamente no artigo 43, o qual determina os objetivos para este nível de ensino, listados a seguir:

- ✓ estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico;
- ✓ formar e diplomar pessoas nas diferentes áreas do conhecimento; tornando-as aptas para inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, propiciando-lhes ainda formação contínua;
- ✓ incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento sobre o homem e o meio em que vive;
- ✓ promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação;
- ✓ suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar conseqüente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- ✓ estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais; prestar serviços especializados à comunidade, estabelecendo com ela relações de reciprocidade;
- ✓ promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1988).

A educação superior também vem sendo discutida em órgãos internacionais. E pensando nisto colocamos em meio ao nosso diálogo, a sua relevância neste século compactuada mundialmente na Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI (1998), na qual países da América Latina firmaram compromissos para a oferta deste nível de ensino a todos os cidadãos dos seus respectivos países. Observamos que acordos governamentais e institucionais afirmados, incluindo a educação superior para o mundo, América Latina e Mercosul e Brasil, suscitaram a implementação de políticas educacionais para a democratização desse nível de ensino com o propósito de garantir direitos de acesso a segmentos da sociedade historicamente excluídos. Os compromissos firmados destacam a oferta deste nível educacional nos seus respectivos países e para o cumprimento deste, o Brasil ampliou a sua oferta para o nível superior em Instituições de Ensino Superior - IES, sobretudo, nas Universidades.

Nas primeira e segunda décadas do século XXI, se ampliaram políticas de expansão para a inclusão social de segmentos menos favorecidos da sociedade, com ênfase no

desenvolvimento de conhecimentos aplicados, tecnológicos e inovações favoráveis ao crescimento econômico. O Estado-nação brasileiro ampliou a oferta do ensino superior com maior abrangência a partir das políticas governamentais de 2003 a 2010, com sequência em 2011 a 2014, assumindo um projeto político-ideológico com ações para a expansão da inclusão social de segmentos menos favorecidos, incluindo a educação superior (Ferreira; Oliveira, 2016).

Em rumo ao alcance do compromisso acordado internacionalmente e do cumprimento ao estabelecido pelas políticas educacionais do ensino superior firmadas pela legislação educacional e pelo Plano Nacional de Educação (2001-2010) – Lei 10.172/2001, o Brasil ampliou a oferta educacional em Instituições de Ensino Superior, sobretudo, nas Universidades. Mediante políticas de expansão da educação superior no Brasil, os povos tradicionais e originários ingressam ainda mais neste nível educacional, e mais precisamente nas Universidades Públicas, principalmente naquelas localizadas na Amazônia.

E como as universidades se expandiram e avançaram na oferta da educação superior na Amazônia? Bem, ledoras e leitores, estudos e discussões sobre as possibilidades de expansão deste nível de ensino foram realizados pelas universidades existentes na região norte. Decorrente disso, em 1997, reitores se reuniram e elaboraram um planejamento para expansão da educação superior na região norte do Brasil. Desde então as Universidades expandiram cursos e ofertas em localidades longínquas para atender a demanda expressiva, sobretudo de cursos de licenciaturas, uma delas foi a Ufam que criou cinco *campi* universitário nas cidades de Benjamin Constant (Alto Solimões), Coari (Médio Solimões) e Humaitá (Vale do Madeira), Itacoatiara (Médio Amazonas) e Parintins (Baixo Amazonas).

No início do século XXI, algumas universidades ampliaram seus *campi*, e outras foram criadas em instalações de ensino superior já existentes. Desse modo, observamos a criação de universidades em todas as regiões do Brasil, entretanto na Região Norte do Brasil tivemos um quantitativo menor de novas universidades, somente três foram criadas: a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA-2002), a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa-2009) e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifespa - 2013), ambas no estado do Pará. (Braule; Brasileiro, 2022).

Em 2019, tivemos a criação da Universidade Federal do Norte de Tocantins (UFNT), após quatro anos de discussão e encaminhamento do projeto. Ressaltamos que estas universidades ao serem criadas já se caracterizavam como Multicampi ou no mínimo uma previsão para novos *campi*.

“O modelo *multicampi* é favorável a proporcionar o acesso à educação superior mais próximo do local de residência e vivência das pessoas.” (Andrade; Pimenta, 2020, p. 104). Este vem sendo um modelo de estrutura de espaço e funcionamento mais comum no Brasil, o que para Fialho (2005), este se configura em espaço-tempo e funciona com estrutura organizacional desconcentrada e com dispersão físico-geográfica, o que a caracteriza institucionalmente regional.

Diante das demandas expostas, o modelo de um único campus (*single campus*), passou a ser substituído pelo multicampi, e neste sentido universidades passaram a ser criadas com esta forma de organização e funcionamento. Fialho (2005) cita que em outros países já haviam experiências universitárias consideradas exitosas em alguns países como os Estados Unidos que teve a expansão de campi e universidades em áreas geográficas diversas. Andrade e Pimenta salientam que após a Declaração de Bolonha em 1999 ficou elucidado que o modelo vigente de universidade estava precisando ser reconsiderado pensando em novas perspectivas de educação superior.

Visando ultrapassar o modelo de concentração de oferta de ensino em um único campus, a Universidade de Bolonha criou quatro *campi* na Itália e criou outros em países distantes na América e na África. Contudo, é necessário também considerarmos que existem realidades sociais, culturais e ambientais diferentes. Não podemos negar as possibilidades e as oportunidades que se aplicam com a expansão dos *campi*, mas também não podemos omitir possíveis desafios para desenvolver educação e ciência em ambientes socioculturais e geográficos diversos considerando a diversidade de ser, saber e viver que são latentes e o conhecimento científico e universal que se deve ensinar e construir por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

Chegamos a um ponto interessante do nosso diálogo, assim disse Gilvânia. E Tania Brasileiro questiona: __ A partir desse entendimento, como podemos conceituar universidade? Gilvânia lembrando dos escritos de Wanderley responde: “[...] a universidade é um lugar _ mas não só ela _ privilegiado da cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação a realidade nacional”. E eu ainda acrescento, a regional. Para isso, é preciso compreender como funciona a gestão de uma universidade multicampi.

Neste sentido, Andrade e Pimenta (2020, p.100), ao se referirem sobre a gestão universitária com estrutura multicampi e multirregional, dizem que “[...] sua estrutura organizacional é composta por *campi* instalados em vários municípios ou vários departamentos

em um município, a gestão deve ter como foco os objetivos estabelecidos para a instituição e não para um *campus*.”

Bem, leitoras e leitores, mesmo diante deste desafio gestorário a Universidade Federal do Amazonas (Ufam), apresenta o Programa Ufam Multicampi com incentivo do Ministério da Educação (MEC), considerando que distância geográfica não limita a presença da universidade em regiões longínquas e que há possibilidade da garantia da qualidade, a Universidade Federal do Amazonas (Ufam), passou a desenvolver o seu papel na formação superior no interior do estado em cinco *campi* com oferta de cursos de graduação.

Nesse contexto amazônico, precisamente na microrregião do Alto Solimões na tríplice fronteira, com uma sociobiodiversidade expressiva, se instalou em 2005, a Unidade Acadêmica no Campus Universitário de Benjamin Constant, Polo Alto Solimões, o Instituto de Natureza Cultura (INC) ofertando cursos de graduação em Bacharelado e Licenciaturas. Desde então, se consolidou de forma permanente, a presença da Universidade como instituição educacional e científica com objetivo de formação profissional da população local e consequentemente, o desenvolvimento da região.

Ao encontro destas reflexões, nos pautamos em Nadia Fialho (2005), ao expressar seu pensamento sobre as situações que a Universidade pode enfrentar ao optar por este modelo multicampi, uma vez que é possível a universidade se sujeitar a situações que nem sempre são exitosas e se tornam entraves do desenvolvimento educacional e científico, para a autora “[...] uma universidade – qualquer universidade – tanto promove como se sujeita, interage e reage aos níveis e às condições de desenvolvimento regional e local” (Fialho, 2005, p. 15), ainda se refere a esta como potencializadora de uma diversidade de campus que se colocam em contato com realidades distintas. (Fialho, 2005).

A instituição universitária *multicampi* não é um fenômeno social isento das condições que produzem fenômenos sociais. Não é, pois, um objeto dado nem uma forma eterna. É um produto que se traduz numa forma organizacional, a qual se concretiza num determinado espaço. Sua fixação geográfica é determinada pelas forças que definem a apropriação diferenciada do território. Sua presença naquele lugar (re) ordena o uso daquele espaço. Como lugar de trabalho, *lócus* da produção intelectual, sua simples existência organiza, de uma dada maneira, a própria força de trabalho. Na sua essência, é um ser institucional encarregado de pensar muitos fenômenos, entre eles, o próprio processo que a constituiu como universidade *multicampi*, ou seja, o processo de re (produção) social que tanto lhe deu origem e condiciona seu desempenho e atuação como a todos os demais fenômenos à sua volta, potencializados pela sua abrangente competência para, em resumo, lidar com fatos do conhecimento, da história e da ciência. (Fialho, 2005, p.15)

A autora se refere a Universidade em diversas nuances da sua existência, entre elas o *lócus* (local/campo) de produção intelectual e a missão de estudar fenômenos diversos, dentre

eles o seu próprio processo, considera essa instituição meio de reproduções sociais de pensamento, de saberes e ações que não estão isentas de ações sociais.

No século XXI, devemos pensar em construir Universidades como patrimônios sociais, caracterizando-se pela dimensão de universalidades de conhecimentos produzidos e pela transmissão das experiências cultural e científica da sociedade; uma instituição que saiba responder às exigências da sociedade em todos os seus aspectos (Panizzi, 2006). Para Freitas (2025, p.108), “a Universidade é um *lócus* relevante para o futuro da humanidade”, e se constitui como o maior centro de conhecimento contemporâneo que ao se incorporar em projetos nacionais se coloca numa condição especial no futuro da humanidade (Freitas, 2015).

Bem, leitoras e leitores, sob o prisma dos pensamentos supracitados encerramos o diálogo no qual citamos uma breve história do ensino superior e das universidades no mundo, na *Abya Yala*, no Brasil e na Amazônia do Solimões, com seus fundamentos legais e teóricos situando em diferentes localidades.

Naquele momento o caboclo pescador chegara à beira do lago e nos convida para a tratar e assar o peixe, trazendo a lenha e folhas de banana para fazer “pupeca”¹⁵ de sardinha e pacú. Durante o tratamento e limpeza dos peixes observamos o processo de descamar, retirar as vértebras e “ticar” para evitar espinhas. A limpeza e preparação do peixe nos lembrava a revisão sistemática de literatura realizado com a publicação científica sobre EcoUniversidade. Tais lembranças os contaremos na próxima carta.

2.4 Quarta Carta – Conhecendo EcoUniversidade e seus possíveis pilares em produções acadêmicas¹⁶

Bem, leitoras e leitores, nesta carta narraremos a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) iniciada no primeiro semestre de 2021. Observando o peixe assando, voltamos a sentar embaixo da embaúba e lembramos deste estudo importante no qual conhecemos as produções científicas sobre o objeto-cerne da pesquisa, a “EcoUniversidade”; consideramos importante contar a vocês como comprovamos a inovação da pesquisa constatando como este objeto vem sendo estudado, compreendido e divulgado em meio a comunidade científica.

Nos dois primeiros anos do doutoramento, ocorreram muitos aprendizados com estudos e leituras sobre Educação Superior e Universidade, todavia a RSL precisaria ser

¹⁵ Peixe assado enrolado em folhas de bananeira.

¹⁶ Parte deste escrito se refere ao primeiro estudo realizado em 2021 publicado no livro intitulado “Educação para Amazônia: estudos e pesquisas em movimento”.

aplicada como um meio de averiguar o ineditismo e/ou nível de estudo já realizado sobre a temática central do problema em elucidação. Sabemos que um estudo bibliográfico desta natureza exige rigorosidade metódica e por isso buscamos conhecer alguns métodos de revisão sistemática e conhecer a diversidade de bases de dados científicos nas quais pudéssemos realizar o levantamento das produções científicas.

Nesse processo conhecemos alguns métodos como: o *ProKnow-C* e o *SSF- Systematic Search Flow* que orientam procedimentos (dentre eles a bibliometria) que ao nosso ver é importante e interessante, porém orientam procedimentos específicos e que para pesquisa em Ciências Humanas, no nosso ver excedem o nosso objetivo para este estudo focado em dois pontos: constatação da inovação e averiguação de estudos realizados com teorias e resultados de pesquisa com fenômenos complexos e subjetivos como os da educação.

Neste sentido, em uma busca inicial verificamos que existem pouquíssimos estudos na área educacional publicados em periódicos não indexados em bases renomadas do mundo científico como a *Science Direct*, *Scopus*, *Web of Science*, porém são amplamente divulgados em bases como a *Scielo*, *Google Scholar* e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no Brasil. Não podemos deixar de citar que outras bases como a *Dialnet* e a *Latindex* também são importantes bases a nível latino-americano e a primeira se encontra indexada na base do *Google Scholar*, reconhecida por nós brasileiras e brasileiros como *google acadêmico*.

Cientes disso, caras leitoras e caros leitores, buscamos compreender como se conceitua Revisão Sistemática de Literatura (RSL). __ Afinal que estudo é esse? Assim indagara Gilvânia; e Tania Brasileiro complementa: __ E qual o método a ser aplicado? Na procura da resposta seguimos com a intencionalidade de realizar um procedimento de estudo teórico que fosse mais flexível, mais assertivo com o que pretendemos investigar. E nesse momento recordamos das orientações de Moher *et al.* (2009), referente a Revisão Sistemática: adotando suas cinco etapas: a) objetivo da pesquisa e definição, b) seleção de banco de dados; c) identificação de palavras-chave; d) seleção de artigos compatíveis e, e) extração de dados. Os autores citam a Revisão como próprio método de estudo.

Conhecendo estas etapas de pesquisa com Revisão Sistemática, pensamos em uma revisão com procedimentos mais claros e que apresentem meios de alcance dos objetivos de pesquisas em Ciências Humanas, em especial para esta pesquisa, e assim pensamos em desenvolver:

- 1) Atenção ao objetivo primário do estudo ou elaboração de um objetivo específico para revisão, acaso seja necessário;

- 2) Seleção das bases bibliográficas;
- 3) Identificação das palavras-núcleo do objetivo e definição dos descritores;
- 4) Busca nas bases e organização das bibliografias em pastas digitais ou em *software* de armazenamento;
- 5) Leitura dos resumos e palavras-chave dos trabalhos encontrados e seleção dos trabalhos acadêmicos relacionados ao estudo;
- 6) Leitura dos trabalhos selecionados e seleção conforme objetivo do estudo;
- 7) Leitura dos artigos selecionados com extração e organização de dados como: área de conhecimento, *locus* do periódico, tipo e natureza de estudo, *locus* do estudo, objetivo e categorias dos principais resultados apresentados;
- 8) Análise dos dados extraídos dos artigos.

Bem, com estes procedimentos metodológicos, acreditamos na aplicabilidade possível. Cientes, desenvolvemos uma RSL com praticidade e objetividade precisas. Naquele momento decidimos aplicar estes passos com vistas a validar a sua exequibilidade e a levantar conhecimentos basiladores para a pesquisa científica em educação na Amazônia.

Desse modo ledoras e ledores, nos redicionamos primeiramente ao objetivo do estudo de doutoramento, qual seja, construir um conceito de “EcoUniversidade” para educação científica e profissional dos povos tradicionais e originários da tríplice fronteira amazônica do Brasil, Peru e Colômbia”. Consideramos este como direcionador da RSL com o objeto-cerne bem claro no corpo dele.

Depois disso, decidimos pelas Bases de Dados (*Web of Science*, da *Scielo*, da *Scopus* e *Google Acadêmico*) e Periódicos da Capes, e incluímos os Bancos de Teses e Dissertações da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), uma vez que nem todos os estudos estão publicados em artigos científicos. Também decidimos iniciar com o descritor “EcoUniversidade” e só usaríamos outros descritores diante de resultados insatisfatórios.

Após decisão de seguir o objetivo da Tese, bases de dados definidas e descritor de busca “EcoUniversidade”, começamos a RSL, metodologicamente construída com rigorosidade científica, partindo do processo investigativo das produções nas bases de dados. Iniciamos pela base de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (Capes)¹⁷, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e nesta consulta verificamos que se direciona a outras bases, o que facilita a busca. Primeiramente, buscamos as produções registradas no Portal e posteriormente consultamos as bases conhecidas pelo mesmo, e somente depois para outras bases de dados acadêmicos, dentre elas a *Web of Science* e nos Bancos de Teses e Dissertações. O resultado apresentou zero publicações. Todavia, tivemos um grande aprendizado, pois identificamos as bases de dados no Portal de Periódico Capes/MEC, conhecidas por serem as mais divulgadas no campo científico.

Diante destas possibilidades no Portal Capes, realizamos alguns testes de busca com outros descritores como “Universidade e Educação Superior” e observamos que além de artigos estas bases também possuem dados de publicações de livros, além de direcionar ao processo de filtragem e exportação para o *software* de arquivamento dos dados, facilitando a pesquisa dependendo das habilidades de quem a realiza.

E nessa primeira pesquisa, leitoras e leitores, constatamos o ineditismo do estudo sobre EcoUniversidade no campo científico. Entretanto, no decorrer do doutoramento conhecemos movimentos populares e comunidades de ativistas ambientais que atuam com essa temática com base na filosofia de ecologia para futuro. E estes foram conhecidos por nós somente após o início do estudo, com um projeto de pesquisa já pré-definido. Existe, inclusive, um *site* intitulado Ecouni¹⁸, que oferece cursos de formação complementar, palestras e outras atividades que tenham como referência a educação para sustentabilidade. Eles se identificam como uma comunidade e possuem participação de educadoras/es, ativistas e demais seres da sociedade que sustentam práticas de sustentabilidade em diferentes dimensões da vida. O termo Universidade é utilizado porque existe um cunho de “formação”, mas não é universidade institucionalizada.

Nesse período, estávamos amadurecendo a ideia para uma nova educação: a educação ecocultural e seus sustentáculos teóricos (iniciada em 2020). E com fundamentos no ser ecológico, ser social e ser cultural, decidimos pelos descritores “Universidade e Sustentabilidade, Universidade e Sociabilidade e Universidade e Interculturalidade, em bases nacionais e os mesmos descritores com conectivo “and” para bases internacionais, caso o

¹⁷ “O Portal de Periódicos tem como missão promover o fortalecimento dos programas de pós-graduação no Brasil por meio da democratização do acesso online à informação científica internacional de alto nível.” Disponível em: <http://www-periodicos-Capes-gov-br> Acesso em 08 mar. 2021.

¹⁸ Universidade Livre para revolucionar a educação. A EcoUni é uma universidade livre que promove uma aprendizagem regenerativa com conteúdos do futuro. Guiada por uma visão sistêmica e ecocentrada, a EcoUni engloba diversas formas de aprendizado unindo mente, mãos e coração, para que possamos vivenciar e relembrar que somos natureza. Disponível em: <https://www.EcoUniversidade.com/> Acesso em 20 jan. 2024.

anterior não apresentasse resultados. Em bases internacionais, o conectivo *AND* (língua inglesa) ou “operação booleana”, captura com mais precisão os trabalhos que se constituem com os termos que o mesmo interliga.

Como não seria mais apenas um descritor e sim três, decidimos priorizar as buscas nas bases de dados, *Google Scholar*, *Web of science* e Periódicos Capes, sendo estas as principais bases de divulgação da área de educação. Durante esse processo realizamos um teste e verificamos que as produções tiveram um crescimento exponencial a partir de 2012, por isso estabelecemos o critério de seleção para as publicações do período de 2012 a 2020. Após esta fase exploratória reiniciamos a pesquisa seguindo rigorosamente a busca e a seleção dos trabalhos a serem estudados.

Não tivemos resultados exitosos em dois descritores: *Universidade and Interculturalidade* e, *Universidade and Sociabilidade*. Com o primeiro descritor tivemos 6 trabalhos e no segundo 4 trabalhos. Na leitura dos resumos e palavras-chave constatamos que os estudos não se referiam especificamente as ações educativas e gestionárias na Universidade.

Sendo assim, continuamos as buscas com o descritor *Universidade and Sustentabilidade*, também considerado estratégico para uma constituição de um conceito de EcoUniversidade. Realizamos buscas coordenadas e análises da temporalidade das áreas de estudo, dos meios de publicação, sequenciado pela análise mais aprofundada das produções. E assim, leitoras e leitores, apresentamos os resultados encontrados nesta RSL, de acordo com o descritor anterior anunciado.

Com a utilização do descritor “Universidade e Sustentabilidade” alcançamos resultados no Portal Periódico Capes/MEC, mas não o esperado, pois nesta busca apareceram somente 3 (três) trabalhos do tipo artigos científicos, que após leitura dos resumos, foram validados, considerando que se referiam às universidades brasileiras.

Na base internacional *Web of Science*, apareceram os mesmos artigos da base *Scielo*. A base *Web of Science* se constitui de várias bases, incluindo a *Scielo*, que tem indexados vários periódicos brasileiros. Assim, passamos a considerar apenas a base *Scielo*. Dos 4 (quatro) artigos encontrados na *Scielo*, apenas 2 (dois) apresentavam estudos em universidades brasileiras, sendo estes validados, para compor o portfólio do estudo.

Em sequência, consultamos as bases de dados Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) do Ministério da

Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI)¹⁹ que coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁰. As mesmas apresentaram resultados positivos, o que consideramos um indicativo de que poderia também haver produções de artigos a partir destes trabalhos em outras bases de dados.

Diante disso, e de “poucos” resultados nas bases de dados *Scielo* e Periódicos da Capes, buscamos a base *Google Scholar* com o descritor “Universidade e Sustentabilidade”. Nesta busca, encontramos 62 produções entre artigos, teses, dissertações e monografias (todos salvos e armazenados numa pasta específica do *Windows*), o que nos exigiu criar critérios para a seleção dos trabalhos a serem analisados.

Utilizamos primeiramente o critério de temporalidade das produções, adotando os últimos dez anos (2012-2020), seguidamente do tipo de produção acadêmica, ou seja, artigos científicos publicados em periódicos nacionais e internacionais, com estudos realizados em universidades brasileiras, e por pesquisadores brasileiros; após a aplicação destes critérios, identificamos 9 (nove) artigos. No entanto, na leitura integral dos artigos do *Google Scholar* constatamos que um deles tratava da Aliança Internacional das Universidades de Pesquisa e nenhuma universidade brasileira a compôs; assim, o excluímos e validamos somente 08 (oito) artigos. Com isto, juntamos: 03(três) artigos do Periódico Capes, 02(dois) da *Scielo* e 08(oito) do *Google Scholar* e validamos 13 artigos a compor o portfólio da RSL.

Os resultados das buscas nas três bases selecionadas tiveram a universidade brasileira como campo delimitativo de estudo. No Quadro 1, ilustramos as áreas de conhecimento, *locus* do periódico, quantidade de publicação por área e subárea e ano de publicação a partir dos 13 artigos selecionados.

¹⁹ Missão do IBICT: Promover a competência, o desenvolvimento de recursos e a infraestrutura de informação em ciência e tecnologia para a produção, socialização e integração do conhecimento científico e tecnológico. Ações: A criação de bibliotecas digitais, a implantação de repositórios digitais em todas as universidades do Governo Federal e em diversas unidades de pesquisa do MCTI, a criação de mais de 500 periódicos eletrônicos, demonstram que o IBICT não somente está preservando a memória do nosso patrimônio científico e tecnológico, mas também criando condições para o aumento da produção científica e a consequente visibilidade internacional. Disponível em: <https://www.ibict.br/sobre-o-ibict/atuacao> Acesso em: 09 mar. 2021.

²⁰ Integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Disponível: <https://bdttd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 08 mar. 2021.

Quadro 1 – Demonstrativo das Bases de dados consultadas e produções selecionadas

Base de Dados	Descritores	Grande área/ Área/ subárea do conhecimento	Lócus do Periódico	Publicação /Ano
Scielo	Universidade AND Sustentabilidade	Ciências Humanas – Administração – Gestão Universitária	Nacional	01/2019
		Engenharias - Produção e Ambiental	Nacional	01/2012
		Ciências Humanas – Educação – Ensino Superior	Nacional	02/2016
Periódico Capes	Universidade e Sustentabilidade	Engenharia Sanitária _ Recursos Hídricos	Internacional	01/2016
		Ciências Humanas – Educação	Nacional	01/2015
		Ciências Exatas – Química	Nacional	01/2012
Google Scholar	“Universidade AND Sustentabilidade	Ciências Humanas – Administração – Gestão Universitária	Nacional	01/2020
		Ciências Humanas – Administração – Gestão Ambiental	Nacional	01/2019
		Ciências Humanas – Educação – Gestão Universitária	Nacional	02/2020
		Ciências Humanas – Educação	Nacional	01/2015
		Ciências Humanas – Educação – Ensino Superior	Nacional	01/2014
		Ciências Humanas – Educação – Ensino de Química	Nacional	01/2016
		Ciências Ambientais – Gestão Ambiental	Internacional	01/2020

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nesses artigos, percebemos 4 (quatro) grandes áreas do conhecimento: Ciências Humanas (09), Engenharias (02), Ciências Exatas (01) e Ciências Ambientais (01). Observamos as áreas de conhecimento de cada artigo selecionado, encontrando uma concentração em Educação (06), Administração (03), Gestão Ambiental (02), Produção e Recursos Hídricos (01) e Química (01). Gestão Universitária aparece como uma subárea, destacada em 3 (três) trabalhos, e Ensino Superior se destaca em 2(dois) trabalhos, sendo tratado genericamente, sem especificidade de cursos; e 1(um) dos trabalhos trata especificamente do ensino de Química, outro dá ênfase em Gestão Ambiental. Apenas 2 (dois) trabalhos são das Engenharias, sendo um de Produção e Ambiente e o outro de Recursos Hídricos, mas o outro de Ciências Exatas, aparece um único artigo da subárea de Química, que também relaciona o seu objeto de estudo com a sustentabilidade.

O demonstrativo evidencia que os estudos se concentram em Ciências Humanas, nas áreas de Educação e, posteriormente nas Ciências Sociais Aplicadas Administração, com foco na formação, no ensino, na pesquisa e na extensão, bem como na Gestão, envolvendo

planejamento para educar pela sustentabilidade, desde o currículo de formação até as práticas sustentáveis na universidade. Os estudos de Engenharia da Produção e Ambiental e de Química nos mostram o quanto essas áreas são necessárias para subsidiar essas práticas sustentáveis na universidade, tanto quanto a de Ciências Ambientais. “As discussões inerentes à sustentabilidade do planeta adquirem cada vez mais relevância em diferentes contextos e áreas do conhecimento, considerando os inúmeros problemas que a sociedade vem enfrentando [...]” (Garlet, 2020, p. 3285).

Quanto aos periódicos, verificamos que somente 2 (dois) artigos foram publicados em periódicos internacionais e 10(dez) publicados em periódicos nacionais. E, para analisar o nível de alcance e aproveitamento por quantidade de citações, levantamos estas informações no *Google Scholar*. Notamos que os artigos disponíveis no Portal de Periódicos da Capes são mais citados, sendo 3 (três) publicados em revistas nacionais, com variação de duas, quatro e 11 citações. O artigo mais citado aborda os indicadores de avaliação da sustentabilidade e salienta a aplicação do projeto da *Red de indicadores de Sostenibilidad en las Universidades (RISU)*.

Dentre os 2(dois) artigos disponíveis na *Scielo*, somente um teve 25 citações e o outro não teve nenhuma citação. O artigo não citado tem sua publicação somente em língua inglesa, mesmo que em periódico nacional. Entretanto, o conteúdo do artigo é tão relevante quanto o mais citado para tratar sobre a avaliação da presença da sustentabilidade ambiental em cursos de graduação.

Dentre os 8 (oito) artigos, levantados na base *Google Scholar*, 2 (dois) tiveram citações, duas em cada artigo e os outros 6 (seis) artigos não foram citados, sendo que 3 (três) desses foram publicados em 2020, com pouco tempo para serem lidos e explorados. Um deles aborda a sustentabilidade ambiental no ensino de Química e o outro sobre o ensino da sustentabilidade, com ênfase nas políticas e práticas na educação superior.

Após essa primeira análise de dados dos artigos, iniciamos o segundo procedimento de extração e tratamento das produções selecionamos com o levantamento das palavras-chave do estudo, para compreendermos os conceitos principais expostos nas produções e as temáticas de cada trabalho. Logo após identificamos o objetivo o tipo e a natureza da pesquisa, averiguando a que se propusera cada investigação, caracterizando o tipo de produção acadêmica em revisão bibliográfica ou pesquisa empírica, consolidando com o destaque das universidades, *lócus* dos estudos, e a natureza destas instituições.

No terceiro procedimento, adensamos na leitura dos artigos e extraímos três categorias de acordo com os conceitos abordados e resultados apontados averiguando pontos convergentes em relação à Gestão Sustentável e Ambiental, Formação para Sustentabilidade na Educação

Universitária e Indicadores de Sustentabilidade nas Universidades. Diante da extração destas categorias, realizamos uma análise dos principais pontos destacados e as questões apontadas como essenciais para a continuidade dos estudos e/ou aplicação da Sustentabilidade na Formação e na Gestão Universitárias.

Partimos das palavras-chave dos artigos que enunciam sinteticamente as temáticas. Verificamos que a palavra sustentabilidade aparece no corpo dos 13 artigos, sendo uma das palavras destacada em 07 (sete) destes, equivalendo a 60% desse campo de análise. Isso retrata que a mesma é um mote de discussão significativo nos textos selecionados para a análise. Relacionados a sustentabilidade, aparece também como palavra-chave desenvolvimento sustentável, com dois artigos o que apresenta uma correlação com palavras citadas em outros artigos como práticas sustentáveis e ações sustentáveis, condicionadas à gestão universitária nos campos administrativo e acadêmico.

Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável são termos que se complementam, mas que possuem significados próprios. Abstraindo o assunto principal dos textos, detectamos que se referem a sustentabilidade como modo de viver e orientações a serem seguidas pelo bem-estar intergeracional; quanto ao desenvolvimento sustentável, se refere às ações que seguem essas orientações, visando a garantia do bem-viver da humanidade e da natureza em gerações futuras.

Para Sehnem *et al* (2018), a sustentabilidade dá ênfase à equidade intergeracional. Garlet *et al* (2020) referenciam a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente (CMMAD), conhecida como Comissão de Brundtland, criada na década de 1980, para introduzir o pensamento sobre desenvolvimento sustentável, que visa o atendimento das necessidades das gerações futuras, buscando suprir as necessidades do presente. Isso sem agressão às diversas vidas existentes no meio ambiente.

E, Meio Ambiente aparece dentre as palavras-chave do estudo sobre propostas para destinações de resíduos químicos em laboratórios. Outro artigo expõe a palavra-chave *ambiente de trabalho*, que se refere ao campo de pesquisa natural e construído pelo ser humano e objeto de estudo, analisado como algo passível de influências e mudanças, mas que possui características próprias e definidoras para o bem-estar da humanidade, o que significa que devam ser preservados. Para Santos *et al* (2012), o meio ambiente sofre contaminações que precisam ser evitadas com medidas sustentáveis, e na visão de Figueiredo, Silva e Soares (2019) ambiente de trabalho se refere ao espaço institucional, no exemplo citado este ambiente é a Universidade.

A palavra-chave Universidade aparece em 32% dos artigos identificados, equivalente a 4 (quatro) artigos, ressaltando-a como *locus* da pesquisa e objeto de discussão, sendo considerada uma instituição de educação superior com autonomia de gestão administrativa, financeira e pedagógica. Relacionadas a ela, aparecem em artigos distintos as palavras instituições educativas e Instituição federal de ensino superior com sentido de campo educacional em estudo. Em 2 (dois) artigos aparecem especificamente as siglas das universidades estudadas, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A Universidade vem sendo apontada como difusora do conhecimento e de práticas sustentáveis em todas as dimensões da educação universitária. O termo educação é destacado como palavra-chave em 2 (dois) artigos, um que aborda o ensino da sustentabilidade e outro sobre sustentabilidade ambiental nos cursos de graduação, ambos trazem discussão sobre o processo de educar para sustentabilidade; nesse sentido, também aparece a palavra ensino de química, citada em um dos artigos sobre a sustentabilidade ambiental nessa área especificamente. No mesmo artigo, a palavra química sustentável traz o sentido de sustentabilidade nessa área de conhecimento que trabalha conceitos e estratégias para diminuição da poluição em diversas situações e espaços. Santos *et al* (2012) anunciam a palavra química reconhecendo-a como área de conhecimento que pode estudar os níveis de contaminação e deterioração do meio ambiente; os autores ainda destacam a palavra descarte para explicitar formas de lidar com os resíduos gerados.

Um dos artigos destaca Gestão Sustentável como chave, entretanto, esta aparece nos demais, discutida para implementação de práticas sustentáveis desde a infraestrutura, formas de manusear e monitorar resíduos, aquisição de materiais com selo ambiental, e formação para sustentabilidade; nesse sentido vimos também a relevância das palavras Gestão de recursos hídricos e monitoramento ambiental citadas por Rocha *et al* (2016).

O artigo de Figueiredo, Silva e Soares (2019) explicita a palavra-chave Agenda Ambiental do Programa A3P do Ministério do Meio Ambiente, com aderência facultativa pelas instituições públicas. Ela também aparece em mais 2 (dois) artigos que tratam especificamente da gestão sustentável, sendo um documento norteador para este fim, em consonância com a Agenda supracitada; e Saraiva, Serra e Couto (2020) destacam compras sustentáveis, se referindo a aquisição de materiais com selo ambiental.

Ao encontro deste pensamento, um dos artigos cita a Universidade Verde como palavra-chave, anunciando a sua referência a uma universidade com compromisso

socioambiental. “A construção de uma universidade verde permeia vários espaços, âmbitos, várias formas de pensar e agir, várias instâncias e várias pessoas.” (Garlet *et al*, 2020, p.3301).

Neste sentido, um dos artigos traz a palavra Poder Público, percebendo a universidade enquanto instituição representativa do Estado, garantidora de direitos. Para isso, necessita levantar seus Indicadores de sustentabilidade, citados no artigo de Wachholz e Carvalho (2015) como essenciais para planejamento e implementação de políticas públicas sustentáveis. Nesse processo é importante atentar ao que Sehnem *et al* (2019) trazem as tensões de sustentabilidade, destacadas em seus estudos.

Uma das pesquisas de Blandi *et al* (2012) aponta a palavra AISHE - *Auditing Instrument for Sustainability in Higher Education*, sendo um instrumento metodológico pelo qual se levantou a sustentabilidade ambiental de uma universidade que buscou promover o desenvolvimento sustentável. Nessa direção de estudo, Garlet *et al* (2020) citam palavras como Pontos positivos e Oportunidades de melhoria, destacando a existência de elementos para a sustentabilidade e construção de uma universidade verde, e as possibilidades de melhorias para sua implementação.

Uma universidade verde estimula e desenvolve ações sustentáveis interna e externamente, corroborando com o que Sehnem *et al* (2019) citaram em seus estudos, pela palavra urbanismo sustentável, sendo a universidade estudada alocada numa cidade universitária, que pode ser exemplo para o entorno ao estender suas práticas e fomentar atividades educativas e sustentáveis com as populações locais, por meio da extensão universitária, conforme foi destacado nos estudos de Cunha (2020), que salienta o papel da extensão ao oportunizar geração e compartilhamento de novos saberes, apesar das dificuldades existentes em alguns casos, com o apoio restrito dos poderes públicos locais.

Quanto ao desafio de ser uma instituição de amplas dimensões e promotora de ações exemplares, nas diversas práticas no seu campo administrativo e de formação, a universidade possui uma responsabilidade social, palavra e conteúdo destacados por Silva (2014) ao relacioná-la a sustentabilidade no ensino superior, categorias que expressam sinteticamente contraposições ao capitalismo mundial e convite para uma reflexão crítica quanto ao seu papel como modelo de gestão sustentável, coerente com sua identidade, cultura e missão institucionais.

Destarte, os 13 artigos estudados apresentam resultados de estudos bibliográficos e/ou empíricos. Estes foram realizados em diferentes pesquisas, sendo: 2 (dois) por revisão bibliográfica; 1(um) por revisão bibliográfica e documental; 2 (dois) por meio de pesquisas experimentais; 1(um) através de pesquisa infométrica e descritiva; 2 (dois) pela pesquisa

documental, 2 (dois) por meio de pesquisa exploratória com aplicação de formulário e questionário; 1(um) por meio de pesquisa exploratória com entrevistas; 1(um) outro através da metodologia AISHE e 1(um) através de estudo de caso. No quadro 2, encontram-se as informações sobre autores/anos, objetivos e tipo e natureza dos artigos deste estudo.

Quadro 2 - Demonstrativo de artigos por autor/es, objetivo, tipo e natureza do estudo

n.	Autores/Ano	Objetivo	Tipo e natureza
01	SILVA, Inês Amaro (2014)	Integrar as dimensões dos impactos e dos princípios e processos no ensino, na pesquisa e na extensão e na gestão universitária, tendo em vista a responsabilidade social e a Educação para o DS.	Revisão bibliográfica/ qualitativa
02	ZULPO, Maikielli; MORAES, Andrea Benetti; TEDESCO, Carla Denise (2020)	Analisar a concepção de sustentabilidade as instituições e identificar indicadores utilizados pelas universidades nas dimensões: econômica, social e ambiental.	
03	AYRES, Fernando Martins; Amaral, Carmem Lucia Costa (2016)	Investigar como a sustentabilidade ambiental está sendo discutida no ensino de química, principalmente no ensino superior.	Revisão bibliográfica e documental / qualitativa
04	ROCHA, César H. Barra <i>et al</i> (2016)	Avaliar os impactos das atividades do Campus a UFJF na qualidade da água da Bacia de Contribuição do Lago do Manacás (BCLM).	Pesquisa experimental/ quanti-qualitativo
05	SANTOS, Viviani Marques Leite <i>et al</i> (2012)	Levantar os resíduos químicos gerados pelos laboratórios da fazenda /UNIVASF propondo procedimento de armazenamento e tratamento.	
06	REGIO, Maria de Lourdes S. <i>et al.</i> (2015)	Identificar a inserção da temática da sustentabilidade no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), verificando a presença do tema nas disciplinas ministradas nesta instituição.	Pesquisa infométrica e descritiva / quantitativa
07	SARAIWA, Bruno Lenilson G. S; SERRA, Eduardo G.; COUTO, Maria Antonieta P. G. (2020)	Analisar a admissão e a inserção de critérios de sustentabilidade ambiental nos processos de compras no âmbito das Unidades Administrativas de Serviços Gerais (UASG) da UFRJ.	Pesquisa documental/ Qualitativa
08	WACHHOLZ, Charliisa Beatriz; CARVALHO, Isabel Cristina de M. (2015)	Analisar os resultados dos indicadores na PUC-RS do processo de ambientalização como espaço educador-sustentável.	
09	FIGUEIREDO, Gabriel G. de; SILVA, Glauce V. da; SOARES, Francisco Igo Leite. (2019)	Verificar como acontece a aderência da Universidade do Oeste do Pará – UFOPA em relação as ações propostas pelo programa Agenda Ambiental na Administração Pública – A3P, do Ministério do Meio Ambiente – MMA.	Exploratória-formulário e questionário/ qualitativa
10	GARLET, Valéria <i>et al</i> (2020)	Identificar pontos positivos e oportunidades de melhorias para uma instituição federal de ensino superior com base nas perspectivas dos servidores.	
11	CUNHA, Fabiane Correa da. (2020)	Analisar os fatores limitantes e potencializadores das relações entre a UFRB e órgãos do poder público local no âmbito dos projetos e programas de extensão.	Exploratória - entrevista/ qualitativa
12	BLANDLI, Luciana Londero <i>et al.</i> (2012)	Avaliar a sustentabilidade ambiental no ensino dos cursos de graduação da Universidade de Passo Fundo	AISHE/quanti-qualitativa
13	SEHNEM, Simone <i>et al.</i> (2019)	Analisar as tensões que emergiram durante o processo de inserção da sustentabilidade nos principais processos de uma importante universidade brasileira.	Estudo de caso - entrevista/ qualitativa

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Notamos que os estudos foram realizados por diferentes olhares e diferentes metodologias, dependendo do objeto a ser analisado e em cada área de conhecimento que estava sendo desenvolvido, mas todos com olhares voltados para sustentabilidade. Buscaram compreender como a sustentabilidade estava sendo desenvolvida, identificando elementos que justificassem a sua aplicabilidade ou não no campo universitário, do administrativo ao acadêmico e ainda considerando a infraestrutura e as produções que divulgavam sobre a temática em discussão. No quadro 2 demonstramos os artigos.

Nestes estudos predominou a natureza qualitativa, com exceção de três deles, um de natureza quantitativa, e 2 (dois) outros de natureza quanti-qualitativa; estes, desenvolvidos em universidades brasileiras e por pesquisadores brasileiros em atividades de pesquisa universitária.

Os artigos desta revisão bibliográfica apresentam objetivos de aprofundar teoricamente o campo das concepções e das dimensões da sustentabilidade. Para Silva (2014), a visão de responsabilidade social e educação para o desenvolvimento sustentável se adensa a partir do entendimento dos impactos e princípios nos processos da educação e gestão universitárias e, mediante isso, realizou uma pesquisa exploratória bibliográfica nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no catálogo de Teses e Dissertações da Capes e no *site Global University Network for Innovation* (GUNI), explorando as produções em busca de modelos de gestão integradora.

Zulpo Moraes e Tedesco (2020) se apropriaram das concepções de sustentabilidade das instituições de ensino superior e identificaram indicadores utilizados pelas universidades nas dimensões econômica, social e ambiental, por meio de uma revisão sistemática de estudo. Nela foram analisados indicadores de instituições de ensino superior dos continentes americano, asiático e europeu e, dentre as instituições do continente americano, os autores destacam duas universidades brasileiras, a Confessional Pontifícia Universidade Católica (PUC), em São Paulo e a Comunitária de Passo Fundo (UPF), no Rio Grande do Sul (RS).

Ayres e Amaral (2016) desenvolveram uma revisão bibliográfica com complemento de uma revisão documental com buscas em *sites* institucionais das principais universidades públicas das regiões sudeste e sul do País, analisando concepções e indicadores utilizados por essas instituições no campo econômico, social e ambiental.

Pesquisas experimentais realizadas nos estudos de Rocha *et al* (2016) e Santos *et al* (2012) tinham em seus objetivos análises e levantamentos de impactos e resíduos químicos em ambientes universitários. A universidade é tratada como campo de estudo e buscam reconhecer como estas instituições tratam seus resíduos e como isso impacta na qualidade da água; um

deles indica, inclusive, proposta de procedimentos de armazenamento e tratamento, o que implicitamente anunciam a (in)existência de uma gestão sustentável e; para isso, tiveram que realizar essencialmente um estudo experimental de natureza quanti-qualitativa.

Com o objetivo de identificar a inserção da temática da sustentabilidade no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul/RS, Regio *et al* (2015) desenvolveram uma pesquisa infométrica e descritiva, que possibilitou a verificação da presença do tema nas disciplinas ministradas nesta instituição. Os autores se fundamentaram em Tague-Sutcliffe (1992) para definir infometria como o “[...] estudo dos conjuntos de atividades métricas relacionadas à informação, buscando a definição e a medição dessas informações” (Regio *et al*, 2015, p.152) e desenvolveram um estudo de natureza quantitativa, organizando os dados em tabelas.

Quanto ao artigo de Wachholz e Carvalho (2019), objetivou analisar os resultados dos indicadores de sustentabilidade na PUC-RS no seu processo de ambientalização como espaço educador-sustentável levantados pela RISU, da qual a Universidade participa. A análise dos documentos institucionais continha os resultados da pesquisa da Rede, oriunda da aplicação de um questionário com 114 indicadores relacionados a 11 temáticas sobre sustentabilidade: “políticas de sustentabilidade; sensibilização e participação; responsabilidade socioambiental; docência; investigação e transferência; urbanismo e biodiversidade; energia, água, mobilidade, e contratação responsável” (Wachholz; Carvalho, 2019, p.280).

A pesquisa documental de Saraiva, Serra e Couto (2020), realizada por meio de consulta ao painel de compras do portal de compras do Governo Federal, possibilitou uma análise da admissão e da inserção de critérios de sustentabilidade ambiental nos processos de compras no âmbito das Unidades Administrativas de Serviços Gerais (UASG) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), complementada com propostas de medidas para compra de itens sustentáveis, robustecendo a sustentabilidade no campo administrativo universitário.

Na direção da gestão universitária administrativa, Figueiredo, Silva e Soares (2019) desenvolveram uma pesquisa exploratória descritiva para verificar qualitativamente a aderência da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) em relação às ações propostas pelo programa Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P), do Ministério do Meio Ambiente (MMA), por meio de um estudo de caso com aplicação de formulário semiestruturado aos gestores. E Garlet *et al* (2020) evidenciam pontos positivos e as oportunidades de melhorias quanto à sustentabilidade, levantados a partir do olhar dos servidores universitários por meio de um questionário oriundo de uma pesquisa exploratória e qualitativa de mestrado.

Em uma pesquisa exploratória, por meio de um estudo de caso qualitativo, Cunha (2020) realizou uma entrevista semiestruturada com representantes do Poder Público e extensionistas universitários analisando os fatores limitantes e potencializadores das relações Universidade e Órgãos do poder público local. Expõe que o estudo parte do reconhecimento da importância e contribuição da extensão universitária e de seus programas junto ao poder público local, enaltecendo também a colaboração do poder público como parceiro de ações extensionistas e desenvolvimentistas, sobretudo, em práticas concretas de ações de sustentabilidade.

Por meio do método AISHE, Blandi *et al* (2012) avaliaram a sustentabilidade ambiental no ensino dos cursos de graduação com participação de coordenadores, estudantes e professores. Levantaram indicadores da efetivação de práticas adotadas em sustentabilidade por meio de um formulário com especificação dos campos e seus respectivos critérios, a saber: 1) visão e política (visão, política, comunicação, gestão ambiental interna); 2) especialização (rede, grupo de especialistas, plano de desenvolvimento pessoal, pesquisa e extensão); 3) objetivos educacionais e metodologia (perfil dos egressos, metodologia educacional, papel do professor, avaliação do estudante); 4) conteúdo da educação (currículos, interdisciplinaridade, estágio, graduação, especialidade); e, 5) resultados da avaliação (equipe, funcionários, e professores, estudantes, campo profissional, sociedade). Aplicaram também questionários denominados de *quicksman* para 2 (dois) professores e 3 (três) alunos de cada um dos trinta cursos avaliados, onde constavam de 9 (nove) aspectos de sustentabilidade, sendo-lhes indagado a concordância ou não, o que gerou dados quanto ao nível de sustentabilidade.

Aplicar a sustentabilidade em instituições universitárias exige compreender as tensões ocorridas. Sehnem *et al* (2019) objetivaram analisar essas tensões que emergiram no processo de inserção da sustentabilidade de uma universidade brasileira, realizando um estudo de caso qualitativo, com aplicação de entrevistas para análise de suas dimensões. Quanto ao *lôcus* de estudo, identificamos diferentes universidades e de natureza institucional diversa (ver quadro 3).

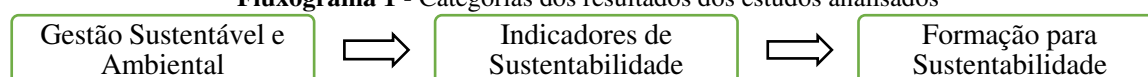
Quadro 3 - Locus dos estudos científicos mapeados

Locus do estudo – Campo de estudo/ vínculo dos pesquisadores	Natureza Institucional	Quant. estudos
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS	Confessional	02
Universidade de Passo Fundo – UPF	Comunitária	02
Universidade Cruzeiro do Sul – UCS	Particular	01
Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF	Pública	01
Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF	Pública	01
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Pública	02
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	Pública	01
Universidade Federal do Oeste do Pará-Ufopa	Pública	01
Universidade Federal do Recôncavo Baiano _UFRB	Pública	01
Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul	Comunitária	01

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Destacamos uma universidade privada de natureza confessional (fundação religiosa), 2 (duas) de natureza comunitária (fundações comunitárias – fins lucrativos destinados ao investimento de recursos humanos e demais demandas institucionais), uma universidade privada particular (fins lucrativos destinados a acionistas - o investimento depende dos seus interesses) e 7 (sete) universidades públicas. Tais características da natureza institucional está de acordo com órgão mantenedor (ver quadro 3).

Observamos que apenas uma universidade é particular, sendo que se destaca pelos seus pesquisadores, uma vez que não investiga a própria instituição. A universidade confessional realizou estudos teóricos e documentais na própria instituição, assim como uma das comunitárias. Zulpa, Moraes e Tedesco (2020) apresentam indicadores positivos da PUC nas dimensões econômica, social e ambiental. Dentre as públicas, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) se evidencia com 2 (dois) estudos quanto ao nível de sustentabilidade na gestão e na formação acadêmica, além de seus indicadores. No Fluxograma 1, verificamos os assuntos discutidos e vistos pelas autoras como categorias de resultados apresentados explícita e implicitamente nas publicações analisadas.

Fluxograma 1 - Categorias dos resultados dos estudos analisados

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em seu estudo teórico, Silva (2014) identificou eixos categorias sobre gestão e sustentabilidade. São elas: 1) legislação e políticas institucionais; 2) gestão institucional; 3) formação, no âmbito do ensino; 4) formação e relações com a comunidade, no âmbito da

extensão; 5) educação ambiental; 6) educação e inclusão social; e, 7) perspectivas teóricas – novos paradigmas na educação superior. Nestes se percebe o sentido de responsabilidade social como movimento a ser desenvolvido na gestão e na educação superior, pensamento corroborado por Sehnem *et al* (2019), quando a referência para toda Instituição de Educação Superior.

Segundo Zulpo, Moraes e Tedesco (2020, p. 413), “As universidades, como geradoras de conhecimento, têm um compromisso com a sociedade e com o meio ambiente, envolvendo o ensino, pesquisa, extensão e gestão”. A partir desse estudo, as autoras enfatizam que as universidades podem implementar mais ações de sustentabilidade em seus *Campi*. Quanto ao processo de compras de bens e materiais, Saraiva, Serra e Couto (2020) perceberam que as licitações sustentáveis precisam se ampliar, uma vez que ainda se mostram de forma tímida diante das urgências. Já para Figueiredo, Silva e Soares (2019, p. 3286), a universidade estudada “[...] adere parcialmente às recomendações do MMA, apesar da não obrigatoriedade, ao manter uma postura comprometida com o bem-estar e a sustentabilidade ambiental, econômica e social”.

Este comprometimento também se evidencia nos estudos de Garlet *et al* (2020), anunciando que a universidade apresenta um plano de gestão de logística sustentável e utiliza a A3P. Entretanto, em relação à gestão de recursos hídricos e monitoramento ambiental, os estudos de Rocha *et al* (2016) apontam que o crescimento não planejado com princípios sustentáveis gerou impactos negativos ao ambiente local. Em contrapartida, Santos *et al* (2012) apresentam resultados positivos ao trabalho com os resíduos de laboratórios de uma universidade pública e indicam proposta para viabilizar mais o gerenciamento de resíduos, destacando o apoio da gestão universitária nas ações.

Garlet *et al* (2020) apresentam, além das críticas na gestão, oportunidades de melhorias quanto ao conhecimento, aos recursos naturais e políticas/gestão, destacando que o foco institucional em prol da sustentabilidade é fundamental para construção de uma “universidade verde”. Para tal construção faz-se necessário o levantamento de indicadores para sustentabilidade como princípio de gestão sustentável, o que os resultados das pesquisas do Projeto RISU possibilitaram “identificar tanto o que já se cumpre, quanto o que podemos inserir ou melhorar na universidade em termos de sustentabilidade” (Wachholz; Carvalho, 2015, p. 294).

Tal cumprimento se dá no campo da gestão, do ensino, da pesquisa e da extensão. No caso da extensão, é necessário firmar uma relação estreita com o poder público local para parcerias essenciais, como nos aponta Cunha (2020). Há uma precisão de inovação e adequação dos princípios da sustentabilidade nos currículos da graduação. Mesmo havendo disciplinas que

abordem a temática, os estudos de Regio *et al* (2015) e Blandli *et al* (2012) nos apresentam a necessidade de maior abordagem por todos os membros da comunidade escolar, incluindo os professores, para desenvolver uma educação de caráter multidimensional e interdisciplinar. Ayres e Amaral (2016) robustecem a educação química sustentável e sua importância tanto quanto todas as áreas do conhecimento nesse processo de formação para sustentabilidade.

Diante dos resultados dos artigos analisados nesta RSL, vimos que os estudos apontam a sustentabilidade no cerne de práticas sustentáveis, desde a gestão até a formação universitária nas três dimensões: ensino, pesquisa e extensão, indicando que algumas universidades brasileiras buscam crescimento nessa direção de desenvolvimento inovador e conservador da natureza, incluindo a humanidade.

Entretanto, ainda precisam de maior engajamento nas políticas de gestão que incluam a sustentabilidade em ações administrativas, desde a aquisição de bens e materiais, como ambientalização sustentável, até a formação humana e profissional, promovendo currículos abertos a novas formas de pensar e viver sustentáveis, em interação com o meio natural e social.

Vocês sabem ledoras e leitores que ao longo das últimas décadas, temas como preservação e conservação da natureza se inseriram no debate em vários campos da Ciência e da Sociedade, considerando mudanças de hábitos e formas de viver para a conservação do planeta. Destarte, a sustentabilidade emerge como uma estratégia para dirimir os problemas socioambientais; sua pertinência vem sendo difundida e aplicada no campo educacional universitário ao sinalizar sua relevância para a sociedade do século XXI, no Brasil e no mundo.

Com a Declaração de Estocolmo, desde 1972, a discussão da sustentabilidade provoca reflexões e recomenda ações para uma vida social, ambiental e econômica de forma sustentável; com a Declaração de Talloires, em 1990, primeiro documento a abordar sustentabilidade no campo da educação superior, as universidades vêm trabalhando no sentido de buscar a aplicação dos princípios da sustentabilidade ao fomentar formação profissional para consciência ambiental, e se tornaram impulsionadoras de atuações profissionais para a sustentabilidade. (Zulpo; Moraes; Tedesco, 2020).

Nesse sentido, a Universidade, instituição científica e educacional, na tentativa de mostrar a sustentabilidade como uma nova possibilidade de viver, progredir e desenvolver-se em conectividade com a natureza, vem promovendo estudos que elucidam os princípios da sustentabilidade, fundamentais para o desenvolvimento sustentável dos diversos povos e sociedades existentes, além de práticas sustentáveis no ambiente universitário.

Os estudos analisados nesta revisão bibliográfica, de natureza quantitativa e qualitativa, ocorreram nas universidades por meio de projetos de pesquisa isolados e redes

internacionais que tem como mote a sustentabilidade, premissa em seu campo político-administrativo-organizacional e pedagógico, considerando o papel que exercem na construção de conhecimentos e na formação de profissionais que atuarão nas mais diversas áreas do saber.

Notamos que os estudos apontam as iniciativas de práticas sustentáveis e o processo de ambientalização nas universidades. E quanto à ambientalização curricular, Barba (2011) em seus estudos doutorais esclarece como uma abrangência do conhecimento, dos saberes e habilidades na busca de integração das relações entre ser humano, sociedade e natureza com atitudes éticas e com valores sociais.

Ações de gestão e formação universitárias são necessárias, bem como o conhecimento dos indicadores de sustentabilidade. Algumas universidades brasileiras se desafiam a implementar pesquisas e educação para sustentabilidade, se predispondo, inclusive, a levantar seus próprios indicadores, com a finalidade de firmar seu compromisso com uma sociedade corresponsável com a vida no planeta, portanto, sustentável.

A formação para sustentabilidade nas universidades brasileiras demanda conhecimentos de várias ciências para ser abordada multi, inter e transdisciplinarmente. Os estudos já se realizam em diferentes áreas, mas precisam dialogar entre elas, comunicando-se entre si e construindo redes de conhecimento para subsidiar propostas de projetos sociais, ambientais e econômicos que promovam o bem-estar da natureza, onde o ser humano interage, constituindo-se e impactando sobre seu equilíbrio.

O reconhecimento da atuação das universidades incluindo a sustentabilidade em suas práticas gestonárias e formativas nos impulsionou a adentrar neste Estado do Conhecimento sobre Universidade e Sustentabilidade que colaborou para fortalecer a ideia de uma educação ecocultural em nível de graduação.

Nos sentimos alegres e tristes por percebemos que na região norte do Brasil, ainda precisamos desenvolver mais pesquisas e mais ações de educação e gestão universitária com sustentabilidade. Tania disse: __ Já temos pelos menos um indicativo de mudanças, consta na revisão um trabalho da Ufopa, considerando que esta universidade vem desenvolvendo trabalhos nessa linha de desenvolvimento, tanto no ensino de graduação e pós-graduação quanto na gestão universitária. No Programa de Educação na Amazônia, pólo Santarém-Ufopa, tem-se abertura para pesquisas que tenham objeto de estudo com dialogicidade com a sustentabilidade. Gilvânia complementa: __ A Ufam caminha nessa direção também, mas os seus trabalhos não apareceram na busca, o que sinaliza haver necessidade de publicizar cientificamente as ações educativas, científicas e gestonárias de cunho sustentável.

Nesse momento, o pescador nos chama para tirar folhas de bananeira para completar o assado de peixe. E Tania Brasileiro expressa com teor acadêmico: __ Gilvânia, recordamos a revisão sistemática em 2021, agora precisamos recordar a nova revisão para divulgar e comprovar a inovação neste momento demonstrando o que se ampliou de estudos nestes últimos anos pós-pandemia. Gilvânia concordou e disse: __ Mesmo com tempo curto a revisão sistemática foi realizada e dialogaremos sobre ela. Mas primeiro vamos nos alimentar.

Logo colhemos as palhas de bananeira e voltando no caminho encontramos uma linda orquídea numa árvore de abiu, exalando um cheiro adocicado. Gilvânia disse: __ Sinais da natureza, a revisão sistemática nos dará bons indicativos de estudos.

E, assim, leitoras e leitores, seguimos na caminhada científica. Na próxima carta narraremos o diálogo sobre a revisão sistemática realizada no ano desta publicação.

2.5 Quinta carta - Caminhando nos estudos sobre Universidade e as premissas da educação ecocultural

Caras leitoras e caros leitores, seguimos nesta carta narrando os estudos bibliográficos com a atenção de um Estado de Conhecimento sobre EcoUniversidade. Em janeiro de 2024, no período de escrita final da Tese, levantamos publicações sobre EcoUniversidade e, Universidade e as premissas da ecoculturalidade verificando a caracterização destas incluindo o desenvolvimento dentro das dimensões universitárias do ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Nesse estudo bibliográfico, estabelecemos procedimentos a serem desenvolvidos, vejamos: 1 - Definição de descritores observando o objetivo proposto para pesquisa de doutoramento e as premissas da educação ecocultural, 2 - Busca e extração de produções nas bases científicas a partir de descritores 3- Organização da pasta digital com armazenamento dos trabalhos levantados; 4 - Leituras dos resumos e seleção dos artigos: palavra-núcleo no objetivo e nas palavras-chave; 5 - Leitura e seleção dos artigos selecionados com aplicação do critério: constatação da ideia-núcleo nos resultados; 6 - Identificação da dimensão universitária contemplada na publicação científica; 7 - Identificação do *lócus* da pesquisa e área do conhecimento; 8 – Levantamento dos resultados com organização das categorias e análise. Mas bem, em quais bases científicas adentramos, leitoras e leitores?

Iniciamos a aplicação da busca de dados com os mesmos descritores nas bases mais comuns para área de educação e ciências humanas: *Scielo*, *Google Scholar* e Periódicos da Capes. Também buscamos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Novamente, não encontramos trabalhos

acadêmicos com o descritor “EcoUniversidade”. Diante deste resultado, decidimos levantar trabalhos somente nas bases científicas supracitadas com descritores Universidade *and* Sustentabilidade, Universidade *and* Interculturalidade e Universidade *and* Sociabilidade, averiguando o período dos últimos dois anos (2022-2023). Realizamos as leituras dos resumos e artigos nos atentando somente aos critérios supracitados e análise das dimensões universitárias em que essas publicações faziam referência de conteúdo.

Quanto à pesquisa com os descritores “Universidade *e/and* Sustentabilidade”, levantamos 54 artigos. Aplicando o critério da palavra núcleo no resumo e nas palavras-chave, ficaram 31 artigos, e aplicando o critério referente a temática da pesquisa abordada nos resultados e trabalhos originários de universidades brasileiras, selecionamos 23, e estes compuseram o portfólio desta Revisão Sistemática de Literatura (RSL).

Bem leitoras e leitores, apesar de definirmos estudos de universidades brasileiras, trazemos aqui a informação que encontramos quatro artigos oriundos de outras universidades de países da América Latina, um indicativo de que não somente no Brasil, as universidades avançam nos estudos sobre esta temática emergente e que necessita estar no bojo das atividades universitárias em todos os campos e áreas do conhecimento aprofundadas na formação de bacharéis, licenciados e tecnólogos. Notamos que as Universidades direcionam suas reflexões quanto ao papel social e ambiental destas instituições.

Consideramos importante destacar que nos estudos realizados por Oscar Sánchez (2022) em universidade pública no México, o pesquisador chama atenção para os sintomas da necessidade de uma transformação da educação superior para o século XXI com estruturas que promovam a transdisciplinaridade para que possa colaborar na superação das problemáticas econômicas e socioambientais.

Encontramos trabalhos nas três bases pesquisadas, e obtivemos maiores resultados na base nacional, a dos Periódicos da Capes, e nesta selecionamos 16 artigos. Dentre os 22, dois se encontravam nestes Periódicos e na base *Scielo*. E quanto a natureza dos estudos publicados, 4(quatro) foram bibliográficos com revisão de literatura e revisão sistemática, 2(dois) foram documentais, 6(seis) foram relatos de experiência e relatos de atividades desenvolvidas no contexto universitário, 2 (dois) ensaios teóricos, 7 (sete) referentes a resultados de pesquisas e 1(um) ensaio teórico de característica reflexiva e histórica. Observamos que já existem estudos e publicações referentes a sustentabilidade, e que há publicações oriundas de diversos tipos de pesquisas científicas e em diferentes áreas do conhecimento.

No quadro 4, a seguir, apresentamos as temáticas e autoras/es dos artigos selecionados para análise, as bases de dados consultadas e a tipologia do estudo que gerou a produção.

Quadro 4 - Publicações com os descritores “Universidade *e/and* Sustentabilidade”

Dimensão Universitária	Bases e Portal Científico	Autoras/es	Temas dos Artigos Seleccionados	Tipo e Natureza do estudo
Ensino	Periódico Capes	INEIA, Adriano <i>et al</i> (2023)	Visões globais e perspectivas no ensino da sustentabilidade na Engenharia	Bibliográfica/Análise bibliométrica
	Periódico Capes	MESQUITA, Alisson Caio Avante <i>et al</i> (2023)	Ensino da sustentabilidade em administração	Documental/qualitativa
	Periódico Capes	HERSBT, Marcelo Hawrylak; FERREIRA, Leonardo da Cunha (2023)	Sustentabilidade em Química Inorgânica	Relato de Experiência Qualitativo
	Periódico Capes	GUSMÃO, Stephaine Funaire Amaral, BERTOLLI Susana Chiai Bertolli, Alba Regina Azebedo Arana (2022)	Ambientalização curricular e sustentabilidade em Administração	Estudo de Caso/ Abordagem Qualitativa
	Periódico Capes <i>Scielo</i>	PIRES, Priscila Keller; ALPERSTEDT, Graziela Dias (2022)	Educação para sustentabilidade e inovação social	Relato Descritivo-reflexivo
Pesquisa	Periódico Capes	NASCIMENTO, Ives Romero Tavares do (2022)	Sustentabilidade na metodologia da pesquisa	Aplicada/ Qualitativa
	Periódico Capes	GERALDO, Genilson; PINTO, Marli Dias de Souza; DUARTE, Evandro Jair (2022)	Sustentabilidade Informacional e Ciência da Informação	Bibliográfica e Exploratória
	Periódico Capes	SILVA, Guilherme Elias da; SOUZA Leonardo Lemos de; MANSANO, Sonia Regina Vargas (2022)	Sustentabilidade afetiva na pesquisa de pós-graduação	Ensaio Teórico
Extensão	Periódico Capes	MACIEL, Ana Luísa Teles <i>et al</i> (2022)	Gestão Sustentável de Eventos	Exploratória/Qualitativa
	<i>Scielo</i>	GRALA, Ketleen <i>et al</i> (2022)	O uso do <i>QR Code</i> na gestão	Relato Descritivo-reflexivo

Gestão	<i>Google Scholar / Periódico CAPES</i>	SCHMITT, Luciane; KITZMANN, Dione Iara Silveira (2022)	Educação Ambiental e a Sustentabilidade	Pesquisa Documental/Qualitativa
	<i>Google Scholar</i>	LARA, Ana Cláudia; SEHNEM, Simone; PRADO, Luana Lara. (2023)	Método <i>Dhelpi</i> e Universidade empreendedora e sustentável	Bibliográfica/Qualitativa
	<i>Scielo</i>	MARTINS, Márcio Souza <i>et al</i> (2023)	Sustentabilidade e desenvolvimento de periódicos	Relato Descritivo / Qualitativa
	Periódico Capes	GALERT, Valéria <i>et al</i> (2023)	Universidade Verde e competências	Descritiva/ Quantitativa
	Periódico Capes	GALERT, Valéria <i>et al</i> (2023)	Comportamentos e sustentabilidade para Universidade Verde	Descritiva /Quanti-qualitativa
	Periódico Capes	FAGUNDES, Camila; SCHREIBER, Dusan (2023)	Práticas de gestão ambiental	Estudo de Caso/Qualitativa
	Periódico Capes	MELO, José Florentino Vieira de, COELHO, Ana Lúcia Lima Araújo (2022)	Sustentabilidade e os ODS	Documental/Quali-quantitativa
	Periódico Capes	SCUR, Gabriela; ALLIPRANDINI, Dário Henrique (2023)	Compromisso com a Sustentabilidade	Estudo de Caso/Qualitativa
	Periódico Capes	DIAS, Michele; SILVA, Elmo Rodrigues (2022)	Instrumentos de gestão para sustentabilidade ambiental	Estudo Comparativo/Qualitativa
	<i>Google Scholar</i>	SIQUEIRA, Natália Cassis Molina de; FIORE, Fabiana Alves; FERREIRA, Arthur Bispo (2023)	Indicadores de Sustentabilidade no Ensino Superior	Estudo de Caso/ Quanti-qualitativa
	<i>Scielo</i>	RIEDO, Ijean Gomes <i>et al</i> (2023)	Institucionalismo e sustentabilidade	Ensaio teórico/ reflexivo e histórico
	<i>Google Scholar</i>	PANTALEÃO, Cristiane Criscibine; CORTESE, Tatiana Tucunduva Tivi (2022)	Campus universitário como laboratório vivo	Bibliográfica/Análise bibliométrica

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Entre os trabalhos selecionados, identificamos que em todos os campos da educação superior das universidades brasileiras existem produções relacionadas e entre estas se destaca a dimensão da gestão universitária. A sustentabilidade aparece como necessária na utilização de instrumentos e como campo de estudo, este considerado laboratório vivo na visão de Pantaleão e Cortese (2022).

Notamos que as análises bibliométricas, apresentavam pesquisas científicas nestes últimos tempos, demonstrando quantitativamente e avaliando a produtividade acadêmica. Dentre os trabalhos desenvolvidos a partir de pesquisas bibliográficas, um se caracterizava também como pesquisa exploratória no campo da Ciência da Informação. Dentre os artigos com resultados de pesquisa empírica, tivemos estudos de casos específicos destacando o *locus* de estudo, estudo aplicado e até estudo comparativo apresentando resultados levantados em diferentes universidades.

Na dimensão do ensino observamos a educação para sustentabilidade no campo do currículo, dando ênfase na educação ambiental. Também no ensino, com bastante ênfase na educação para sustentabilidade no campo do currículo e das práticas de ensino em diferentes áreas do conhecimento e com evidência do papel da educação ambiental nas práticas de sustentabilidade.

Um dos artigos salienta, inclusive, a Sustentabilidade Afetiva, voltada ao que entendemos como sustentabilidade humana. A pesquisa aborda a resistência na pós-graduação em tempos de produtivismo, evidenciando que “[...] as pesquisas, para além de seus resultados objetivos, envolve também a experimentação de múltiplos afetos que são a condição de possibilidade para alavancar transformações sociais e políticas em nosso país.” (Silva; Souza; Mansano, 2022, p.498).

Um campo vasto de estudo é a gestão universitária em tempos de compromissos firmados nos acordos internacionais com os ODS (Agenda 2030, Unesco, 2015), instituições universitárias vêm implementando ações de cunho sustentável desde o ambiente físico até o ambiente de relações de aprendizagem. Um dos artigos destaca a Universidade como Laboratório Vivo, estudo oriundo de uma revisão de literatura que mostra universidades avançando com ações sustentáveis em diversos campos e *locus* da educação universitária.

Também existem estudos voltados a esse olhar para sustentabilidade no campo da pesquisa. Os artigos evidenciam a aplicação de instrumentos que colaboram para ações sustentáveis no ato de pesquisar e o interesse de se evidenciar o quantitativo e o qualitativo de pesquisas sobre sustentabilidade dentro no campo universitário.

Observamos que estudos sobre sustentabilidade foram realizados, porém, na extensão universitária em menor quantidade, um campo que Gomes (2020) em sua Tese de Doutorado o coloca como o segundo em grau de relevância nas Declarações sobre Ambiente, estabelecendo às Universidades no engajamento e na promoção da sustentabilidade. Para isso, essa instituição educacional necessita de sintonia com a realidade, reconhecendo seus problemas e buscando alternativas para atender seus anseios.

Assim compreendidos ledoras/es, levantamos as instituições (ver quadro 5) que foram campo de pesquisa e área de atuação de pesquisadoras/es que escreveram os trabalhos, para saber de onde estavam se originando os estudos, além de identificar as áreas de concentração.

Quadro 5 – IES por regiões e Área de conhecimento/Sustentabilidade

Região Brasileira	Lócus do estudo (campo de pesquisa) ou lócus de atuação do pesquisador	Área do conhecimento
Sul	Universidade Federal do Rio Grande – FURG	Educação Ambiental
	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Administração (2)
		Engenharia
	Federação dos Estabelecimentos de Ensino Superior do Vale do Rio dos Sinos – Universidade Feevale	Administração e Qualidade Ambiental
	Universidade Federal do Pampa – Unipampa	Educação Ambiental
	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	Administração
	Universidade Federal da Integração Latino-americana – Unila	Tecnologia, Gestão e Sustentabilidade
	Universidade Estadual de Maringá – UEM	Psicologia
	Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC	Administração
Sudeste	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	Ciência da Informação
	Universidade Nove de Julho – Uninove	Gestão Ambiental
	Fundação Educacional Inaciana Padre Saboia de Medeiros – Centro Universitário FEI	Administração
	Universidade Estadual Paulista - Unesp	Engenharia Ambiental
	Universidade de Campinas – UNICAMP	Engenharia Ambiental
	Universidade do Oeste Paulista – Unoeste	Administração
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	Engenharia
Centro-Oeste	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	Química
	Universidade Federal de Grandes Dourados – UFGD	Administração
Nordeste	Universidade Federal do Cariri – UFCA	Ciências Sociais
	Universidade Federal Rural do Semiárido- UFRSA	Administração
	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	Administração

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observamos no quadro acima que a Região Sul foi a que mais publicou nestes últimos dois anos, com destaque da Universidade de Santa Maria com três trabalhos, sendo dois na área

de Administração. Destacamos também que Programas de Pós-graduação destas Universidades tanto públicas quanto privadas vem desenvolvendo pesquisas sobre Sustentabilidade no campo da educação superior em Universidades, desde a área da educação, com destaque na subárea da Educação Ambiental, até a Administração no campo da Ciências Sociais e até das Engenharias e Tecnologias. Da Região Norte não apareceram trabalhos, entretanto, sabemos que existem estudos com essa temática nesta região, porém não publicados em periódicos indexados nas bases de busca e no período buscado.

É necessário reconhecermos as universidades e ao mesmo tempo refletir sobre o papel desta quanto a sua missão com a sociedade local. “As universidades são responsáveis não apenas pelos estudantes, mas também pelas comunidades e pelas regiões onde se encontram e, portanto, precisam ajudar na educação da população em geral. A Declaração de *Swansea* torna explícita essa responsabilidade das instituições.” (Gomes, 2020, p. 44). Além disso, as Declarações “[...] convocam as universidades a incentivarem professores e alunos a desenvolverem pesquisas que contribuam para a sustentabilidade global, regional e local.” (Gomes, 2020, p. 44).

Havendo uma relação direta entre Instituições de Ensino Superior e cidades visando desenvolvimento sustentável pode ocorrer com troca de experiências com ampliação de estudos e aplicação de tecnologias em gestão ambiental, realizando um equilíbrio entre as dimensões da sustentabilidade. (Pantaleão; Cortese, 2022). Siqueira, Fiore e Ferreira (2023, p. 379), consideram nos estudos realizados, que as “universidades possuem um papel importante no desenvolvimento de saberes sobre a sustentabilidade e sua atuação na temática propiciará o aprendizado vivencial de seus alunos.” As autoras e o autor enfatizam que existem múltiplas ferramentas aplicáveis à gestão para a sustentabilidade, contudo no Brasil poucas são as IES que a incorporaram. Schmitt e Kitzmann (2022, p. 76) afirmam que neste século XXI, a universidade, “[...] precisa se reinventar. Precisa se transformar, reforçando os seus pilares de ensino-pesquisa-extensão com inovação e sustentabilidade socioambiental. Precisa de reflexão, assim como de ações concretas na busca de uma sociedade mais justa e sustentável.”

E pensando nessa possível reinvenção da universidade, ledoras/es, seguimos a Revisão Sistemática com o descritor de busca: “Universidade *e/and* Interculturalidade”. Após aplicação dos critérios referente a resumo e palavras-chave encontramos 64 trabalhos. Após a leitura dos trabalhos e aplicação do critério de constatação nos resultados, selecionamos 33 artigos, destes selecionamos 22 artigos de publicações brasileiras (ver quadro 6).

Quadro 6 - Publicações com os descritores “Universidade *e/and* Interculturalidade”

Campo/ Dimensão Universitária	Bases e Portal Científico	Autoras e autores	Temas dos artigos	Tipo e natureza do estudo
Ensino	Google Acadêmico	SANTINO, Fernando Schlindwein; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins (2022)	Formação de Professores Indígenas e Licenciatura Intercultural	Pesquisa Bibliográfica
	Google Acadêmico/ Periódicos Capes	FERREIRA, Márcia Regina; PAGLIARO, Heitor (2023)	Brechas decoloniais, interculturalidade e sociabilidade	Ensaio
	Google Acadêmico/ <i>Scielo</i>	BERGAMASCH, Maria Aparecida; LEITE, Ângela Maria Araújo (2022)	Formação universitária e resistência	Pesquisa Bibliográfica e Documental
	Google Acadêmico	SOUZA, Lisandra Sodré <i>et al.</i> (2022)	Saberes docentes para uma atuação intercultural	Pesquisa Bibliográfica
	Google Acadêmico	GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (2022)	Interculturalidade e Diversidade	Pesquisa Documental
	Google Acadêmico/ Periódicos Capes	ALMEIDA, Maria Inês de (2022)	Universidade e Povos Indígenas	Ensaio Teórico- reflexivo
	Periódicos Capes	ARAUJO, Eli de Matos; ALMEIDA, Jéssica. (2022)	Invisibilidade da Interculturalidade em Música	Pesquisa Documental
	Periódicos Capes	BICHO, José Sávio; AUAREK, Vagner Ahmad; MIOLA, Adriana Fátima de Souza (2022).	Interculturalidade e a formação em Matemática	Pesquisa Documental
	Periódicos Capes	HOLANDA, Virginia Célia Cavalcante de; SILVA, Rejane Maria Gomes; ANDRADE, Gisane Monteiro. (2022)	Ancestralidade como epistemologia indígena	Pesquisa Documental
	Periódicos Capes	ASSIS, Joziane Ferraz de; SILVA, Ana Claudia M.; LIMA, Beatriz K. P. (2022)	PIBID e formação docente	Pesquisa Aplicada
	Periódicos Capes	PAES, Luciane Rocha <i>et al.</i> (2022)	Decolonialidade e formação universitária	Ensaio
	Periódicos Capes	MACHADO, Eduardo Marques; MACHADO Karine de Freitas Cáceres; PEREIRA Liliane Alves (2022)	Portfólio acadêmico e Interculturalidade	Pesquisa bibliográfica

Ensino	Periódicos Capes	FIGUEIREDO, Guilherme Gitahy de. (2022)	Laboratório de comunicação intercultural	Relato de Experiência
	Periódicos Capes	ANDRADE, Luiz Antônio Botelho; CAMPANI, Adriana; XAVIER NETO, Felipe (2023)	Docência Intercultural e inclusiva	Ensaio
	Periódicos Capes	COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira; OLIVEIRA, Maria Aparecida Mendes. (2023)	Licenciatura Indígena	Pesquisa Aplicada
	<i>Scielo</i>	RODRIGUES, Priscilla Cardoso; MENEZES, Andrezza Gabrielli Silveira (2023)	Feminismo e Interculturalidade no Direito	Relato de Experiência
	<i>Scielo</i>	SILVA, Ivone Maria Mendes (2023)	Universidade como espaço de in/exclusão	Pesquisa Aplicada
Gestão	Google Acadêmico	LAGO, Sueli Bonfim; SILVA, Joelma Boaventura da; REIS, Leonardo Rangel dos (2023)	Espaço, corpo e território na Universidade	Pesquisa Bibliográfica e Documental
	Google Acadêmico	SANTOS, Mônica Ferreira dos (2022)	Inclusão e Interculturalidade	Pesquisa Descritiva e aplicada
	Google Acadêmico/ Periódicos Capes	BOACIK, Daniela; OLIVEIRA, Marlize Rubin; PELOSO Franciele Clara (2022)	Interculturalidade e desafios na Universidade	Pesquisa Aplicada
	Google Acadêmico/ Periódicos Capes	TONDONELI, Patrícia Goulart. (2022)	Universidade Indígena?	Pesquisa Documental
	<i>Scielo</i>	AYRES, Ariadne Dall'acqua; BRANDO Fernanda da R.; AYRES, Olavo Martins (2023)	Presença Indígena na Universidade	Pesquisa Documental

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dentre os artigos listados no quadro 6, constatamos que estudos referentes a interculturalidade na Universidade aumentaram, contudo na dimensão da extensão e da pesquisa não encontramos publicação no portal de periódicos da CAPES e nas bases científicas pesquisadas. Pensamos ser um sinalizador de que as universidades precisam avançar em ações interculturais tanto nos seus currículos quanto na interação e integração com comunidades ao desenvolver mais pesquisas que coloquem a interculturalidade em suas nuances de desenvolvimento, trazendo esta para o bojo das discussões e para suas metodologias de fomento da educação em suas diferentes dimensões como a social, ambiental, cultural, econômica, política e outras. Os estudos avançaram no campo do ensino, sendo 17 artigos com ênfase na formação acadêmica, na docência, saberes e inclusão e 5 (cinco) artigos na dimensão da gestão, que tratam sobre programas, cursos, projetos e espaços universitários interculturais.

Apenas seis dos artigos apresentam resultados de pesquisas de cunho empírico, que buscam de forma qualitativa e quantitativamente demonstrar a caracterização das formações pesquisadas evidenciando a interculturalidade. Na compreensão de Boacik, Oliveira e Peloso (2022), podemos “vivenciar e fomentar a interculturalidade”, contudo é preciso haver um “empenho de todos/as”, fortalecendo e ampliando perspectivas de convivência entre os diferentes e com respeito às suas particularidades, compreendendo que existiram historicamente e ainda existem ações de invisibilização de sujeito e saberes.

Neste sentido, os ensaios trazem reflexões com foco no ensino universitário e na decolonialidade, abordando questões do processo colonial no que tange ao saber e ao poder no meio social e educacional. Paes *et al* (2022, p. 112), trazem uma abordagem sobre outras coordenadas epistêmicas, e se referem a educação como práxis social e que a sua base consta,

[...] na diversidade cultural, na interculturalidade crítica como mecanismo político e pedagógico de superação das colonialidades, na pluralidade cultural de vivências e experiências, modos de existências tradicionais, saberes e conhecimentos institucionalizados socialmente ou não.

Para que estes conhecimentos sejam institucionalizados, precisam estar no currículo dos cursos superiores, conforme apontam pesquisas documentais com estudantes universitários e sobre currículos dos cursos de graduação. Dados demonstram a diversidade presente e a necessidade do seu atendimento, incluindo seus saberes, suas colaborações no processo educacional e científico. Para Gomides e Carvalho (2022, p. 28), os cursos superiores e as universidades “[...] devem priorizar as contribuições dos grupos minoritários presentes nestes espaços [...]”, além disso os autores enfatizam que a “[...] interculturalidade deve ser vista como um esteio fundamental na atuação docente”

Entre os trabalhos relacionados a dimensão da gestão universitária destaca-se ao olhar para o espaço universitário como campo de uma educação inclusiva e intercultural, e ainda se destaca a presença indígena na Universidade em tempos de políticas afirmativas que garantem a inclusão destes povos no ensino superior. Para Lago, Silva e Reis (2023) não se deve somente incluir o indígena, mas absorver, trazê-lo com toda sua corporalidade e saberes. E neste sentido ledoras e leitores, existem universidades caminhando em seus estudos, e dentre estas se sobressai IES das regiões norte e sul do Brasil (ver quadro 7).

Quadro 7 – IES por regiões e Área de conhecimento/Interculturalidade

Região Brasileira	Lócus do estudo (campo de pesquisa) ou lócus de atuação do pesquisador	Área do conhecimento
Sul	Universidade Federal da Integração Latino-americana – Unila	Educação
	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Educação, Antropologia Social
	Universidade Franciscana de Santa Maria	Enfermagem
	Universidade Estadual de Ponta Grossa -UEPG	Educação
	Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS	Educação
	Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR	Educação
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Educação
Sudeste	Universidade Estadual Paulista - UNESP	Educação
	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Educação
	Universidade Federal de Viçosa – UFV	Educação
	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Educação (02)
	Universidade Federal Fluminense – UFF	Educação
Centro-Oeste	Universidade Federal de Grandes Dourados – UFGD	Educação (2)
	Universidade Federal de Goiás – UFG	Direitos Humanos
Nordeste	Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA	Educação (2)
	Universidade Federal do Maranhão – UFMA	Educação
	Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL	Educação
	Universidade Estadual da Bahia – UNEB	Filosofia
	Universidade Federal da Bahia – UFBA	Educação
Norte	Universidade Federal do Acre – UFAC	Letras e Humanidades
	Universidade Federal de Roraima – UFRR	Educação
		Direito
	Universidade Federal do Amazonas -Ufam	Educação
	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifespa	Educação
	Universidade do Estado do Amazonas -UEA	Educação
	Universidade Federal de Rondônia – Unir	Letras
	Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT	Linguística e Literatura

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observamos que a área de concentração dos estudos, é a Educação, com trabalhos voltados para reflexões de inclusão, reconhecimento e valorização das diferenças, sobretudo, em cursos de licenciatura intercultural que aparece em evidência em alguns estudos. As demais áreas de conhecimentos interessados nessa temática em estudo, são as de Letras e Linguística considerando a diversidade de línguas dos povos originários, e no campo jurídico, em Direito e em especial Direitos Humanos. Observamos que essa temática ainda precisa ser reconhecida por outras áreas para além da educação e das Ciências Humanas.

E encerramos por aqui leitoras e leitores? Não, decidimos refletir sobre o sentido de “Universidade Intercultural” e assim nos voltamos a um dos artigos não selecionado nos estudos, porém, relevante por possibilitar conhecer experiências de universidades interculturais em Países latinos-hispânicos, dentre eles o México, o de Gentile (2023) que trata sobre Universidade e Interculturalidade como uma questão pendente:

En América Latina las experiencias de educación superior e interculturalidad se fueron dando de acuerdo a los **modelos educativos de cada realidad nacional**, en relación a las políticas específicas para el sector indígena y a los niveles de desarrollo en las instancias educativas previas (inicial, primaria y media).

Según Lenton, podemos reconocer tres tipos de instituciones:

- **Universidades Indígenas** (emplazadas cerca de las comunidades),
 - **Universidades Interculturales** (no se limitan a población indígena y postulan como principio rector el diálogo entre saberes)
 - **Universidades Tradicionales** (que, en base a las nuevas legislaciones y a las demandas de acceso e inclusión de las poblaciones indígenas, han generado programas e iniciativas de afirmación étnica-cultural como becas, tutorías, etc.).
- (Gentile, 2023, p. 9, grifo nosso)

Observando as características citadas por Gentile, nos voltamos aos estudos levantados no Brasil indicados no quadro 6, e notamos que estes não citam a existência de universidades que sejam de fato indígena, intercultural ou tradicional. Compreendemos que para ser indígena ela precisa estar localizada em comunidades indígenas, além disso o sentido de intercultural (diálogo entre saberes) é trabalhado com maior precisão em licenciaturas com esta denominação, como cita o artigo produzido por Costa e Oliveira (2022). Os autores destacam cursos de licenciatura para indígenas, ressaltando as primeiras experiências no Brasil: na Unemat- Universidade Estadual do Mato em Barra do Bugres, e em Boa Vista no Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E dentre as 23 IES inclui a Universidade Federal do Amazonas (Ufam), o Instituto Federal do Amazonas (Ifam), e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

No entanto, Maria Inês de Almeida (2022) relata reflexivamente as experiências de atividades realizadas no curso de Letras da Universidade Federal do Acre (UFAC) envolvendo

indígenas em ações de ensino, pesquisa e extensão partindo de uma discussão sobre a demanda de apoio à formação de professores indígenas no que tange a promoção da leitura, escrita e diversas traduções visando fortalecer línguas originárias amazônicas.

E também ledoras e leitores, entre os artigos analisados observamos ações isoladas de cursos como o caso do curso de Enfermagem que desenvolve junto aos discentes portfólios acadêmicos destacando a interculturalidade, para os autores Machado, Machado e Pereira (2022, p.320), é preciso compreender que na “[...] perspectiva de promover saúde de maneira humanizada, é necessário que a enfermagem tenha um olhar voltado à interculturalidade [...]”. Se reportando a interculturalidade no curso de Música, Araújo e Almeida (2022) lembram do hibridismo cultural presente em diversos grupos sociais, nas relações existentes e que estreitam as fronteiras do conhecimento, colocando-as em evidência, valorizando todas as culturas e não somente as culturas historicamente hegemônicas.

Quanto a universidade tradicional, notamos pelos trabalhos selecionados que ainda não se discute ou se estuda possibilidade desta no Brasil, porém há indicativos de ações que ressaltam questões tradicionais. Tem estudos que apontam a existência de programas e iniciativas para incentivo das populações indígenas e outras consideradas tradicionais, umas é o Programa de Extensão Laboratório de Comunicação Intercultural, discutido por Figueiredo (2022) que busca promover a dialogicidade, a interculturalidade e a construção do bem-viver. Tondineli (2022), ao perguntar sobre Universidade Indígena parte da realidade vivenciada por estes povos no contexto da Universidade Federal de Rondônia (Unir), expressando a solicitação de indígenas quanto a programas específicos de apoio e desenvolvimento da vida acadêmica com ressalva de atividades de extensão realizadas nas aldeias.

Os trabalhos abordam a interculturalidade na universidade com base teórica em comum, a decolonialidade. Destacamos que a perspectiva teórica decolonial subsidia pesquisas e práticas de ensino voltadas a valorização e reconhecimento das culturas originárias e provocam reflexões quanto ao modo de ser, saber e viver ensinados pela colonização. Pensando nisto, nos sentimos tocadas pelas ancestralidades e lembramos de Márcia Kambeba (2020, p.16), indígena pesquisadora e escritora, que em sua obra “Saberes da Floresta”, expressa seu cosmo-sentir e cosmovisão em arte poética demonstrando o equilíbrio de ser em meio ao seu território com os seres visíveis e invisíveis da floresta, reconhecendo valores socioculturais.

É preciso desconstruir e permitir
 Uma interculturalidade
 Um respeito à diversidade
 Nessa casa de saber. /
 Porque na minha universidadealdeia
 Onde o rio corre à vontade
 O pesquisador não vai sofrer. [...]

E neste sentido, de não sofrimento e de relações sociais e culturais potencializadoras de seres bio-históricoculturais, nos enveredamos a entender como os estudos vem olhando para essa diversidade étnica e racial existente nas universidades com base na compreensão de uma sociabilidade necessária para uma educação universitária promovedora de conhecimento em suas diferentes tipologias e *lôcus* de construção.

E assim ledoras e leitores, nos debruçamos na RSL com o descritor “Universidade *e/and* Sociabilidade. Encontramos no período de busca de 2022 a 2023, poucos trabalhos, porém amplamente profundos, dois na dimensão do ensino e um na gestão. No quadro 8 mostramos as temáticas, o portal e base de acesso dos artigos, bem como a tipologia do estudo.

Quadro 8 - Publicações com os descritores “Universidade *e/and* Sociabilidade”

Dimensão Universitária	Bases e Portal Científico	Autoras e autores	Temas dos artigos	Tipo e natureza do estudo
Ensino	Periódicos Capes	FERREIRA, Márcia Regina; PAGLIARO, Heitor (2023)	Brechas decoloniais, interculturalidade e sociabilidade.	Ensaio
	Google Acadêmico	OLIVEIRA, Alexandre Antônio de; CORRÊA, Ronaldo de Oliveira (2022)	Experiências Itinerantes	Pesquisa aplicada
Gestão	Google Acadêmico	MARIN, Lucas Josias; HOSTINS, Regina Célia Linhares (2022)	Universidade e modernidade líquida	Ensaio

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Percebemos que o artigo sobre Brechas Decoloniais (Ferreira; Pagliaro, 2023) aborda tanto a interculturalidade quanto sociabilidade. Ele aparece na busca com os dois descritores. Apresenta uma análise reflexiva e aproxima essas duas premissas, no escrito questiona e discorre respostas quanto as sociabilidades existentes no Brasil.

Sabemos que o Brasil possui historicamente um cenário de violências com grupos minoritários da sociedade, ainda existem desigualdades sociais profundas com indiferenças assoladoras, como as que ocorrem com os indígenas, negros e demais povos invisibilizados pela

colonização, isso claramente expresso pelo racismo ainda existente. Fato que leva a pensar na função social da universidade em descolonizar a soberania de poder e saber dos brancos, pensando em novos “desenhos institucionais” e novos modos de incluir e integrar diferentes povos com seus diferentes saberes nesta IES (Ferreira; Pagliaro, 2023).

Ferreira e Pagliaro (2023, p.39). escrevem “[...] democratizar a universidade é torná-la mais diversa, menos sexista, mais plural, **é torná-la mais humanizada**, ligada ao território em que ela pertence, e que está inserida de forma **crítica e inclusiva**” (grifo nosso). Para isso, torna-se imprescindível observar e trabalhar nas “brechas” decoloniais, nas possibilidades promovidas por legislações de políticas afirmativas e democratização da educação superior, bem como as diretrizes curriculares que contemplem a diversidade sociocultural como fundamentos para novos modelos de educação que descolonizem as mentes para que ações descolonizadas possam ser praticadas.

Ao tratar sobre as sociabilidades e circulações de discentes do curso de Desenho Industrial e Comunicação Visual, Oliveira e Correa (2022), se aprofundam na constituição de sujeitos, ressaltando aspectos inerentes ao ser e a sociedade na qual se constitui. Para os autores, esta constituição “[...] é um tema que abrange diversas áreas de investigação, inclui os processos sociais de troca de valores e significados pautados pelas sociabilidades, trajetórias, práticas e saberes”. Sendo assim, é preciso reconhecer as pessoas em sua essência de ser, com suas potencialidades próprias e com suas culturas, bem como entender que a sociabilidade se dá em diferentes ambientes onde possa ocorrer aprendizagem, para além dos muros da universidade. Nesse processo como disse Oliveira e Correa (2022), se constituem diferentes profissionais, se demarcam novas fronteiras, classificam seres humanos incluindo e excluindo de grupos socioculturais.

No campo da gestão – o artigo de Marin e Hostins (2022), traz uma discussão sobre Universidade fundado no pensamento da modernidade líquida de Sigmund Bauman, observando como a universidade firmada numa solidez moderna, reage a uma liquidez da cultura e sociedade contemporânea. É necessário que a IES como espaço de construção do saber e constituição de seres humanos em todas as suas dimensões promova relações sociais de forma lúdica, provocando satisfações nos encontros ocorridos nas atividades universitárias, como desejo do encontro pelo encontro.

Marin e Hostin (2022) pensam que nas universidades atuais surgem novos grupos de acadêmicos que se formam de acordo com suas culturas, mas que sentem dificuldades de interações e também sofrem pelas fronteiras impostas pelo tempo, nesse mundo acelerado e

líquido. Contudo, sociabilidades ocorrem com relações sociais e interesses diversos presentes em meio a estas, havendo uma apreciação entre esses diferentes.

Em uma sociedade líquida também se desenvolve a consciência do pertencimento, entretanto, em alguns grupos subalternos falta afirmação mais consistente, enquanto o grupo colonizador defende seus anseios e interesses de forma velada, contudo mais afirmada deixando os demais mais vulnerabilizados. (Marin; Hostins, 2022).

Notamos que os trabalhos levantados colocam a sociabilidade presente na Universidade e nas atividades desenvolvidas por elas, envolvendo os membros da comunidade acadêmica. Dois trabalhos são de universidade pública federal e um de uma universidade comunitária, dois em Ciências Humanas e um em Ciências Sociais Aplicadas, conforme demonstra o quadro 9 a seguir.

Quadro 9 – IES por regiões e Área de conhecimento/Sociabilidade

Região Brasileira	Lócus do estudo (campo de pesquisa) ou lócus de atuação do pesquisador	Área do conhecimento
Sul	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Gestão Pública
		Comunicação Visual
	Universidade do Vale do Itajaí - Univali	Educação
Centro-Oeste	Universidade Federal de Goiás – UFG	Direitos Humanos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dois ensaios foram produzidos por pesquisadores de universidades públicas federais do Centro-Oeste e do Sul do Brasil e o estudo empírico numa universidade comunitária e do Sul do Brasil. Observamos que as relações humanas e sociais são pouco pesquisadas e valorizadas quando se trata de educação superior, a observância das interações e integrações que constituem os seres em constituição na educação universitária ainda precisa ser aguçada. Precisamos romper com um modelo educacional de ensino superior que possui um distanciamento entre os membros da comunidade universitária. Como nos disse Marin e Hostins (2022) ainda vivenciamos uma ruptura parcial com nosso passado e necessitamos deserdar da cultura da individualidade.

Através da narrativa histórica da formação dos discentes, Oliveira e Corrêa (2022) trouxeram no seu artigo evidencia de sociabilidade nos espaços e trajetos reconstruindo narrativas e memórias dos sujeitos do curso de Design, e observaram que os conhecimentos construídos não vinham somente do que aprenderam no curso de graduação, mas, também nas vivências dentro e fora das salas de aula e dos ateliês. Buscando conhecer os espaços de aprendizagem, foram mapeamentos também os trajetos percorridos, as práticas e as

sociabilidades, considerando proximidades e distanciamento nos momentos de circulação em diferentes momentos da formação e da vida social.

Entendemos a partir deste estudo que o aprender vem junto com o viver, com as relações e interlocuções ocorridas no contexto de formação no âmbito universitário em paralelo com as vivências propiciadas pela educação universitária e educação social que se efetiva nas práticas e se funda nos saberes e nas interações cotidianas. Nessas práticas a sociabilidade se torna imprescindível, através dela ocorrem as comunicações com trocas e compartilhamento de saberes com abertura de espaço para construção de conhecimentos de diferentes naturezas.

É importante, ledoras/es, entendermos que até para pensar em sociabilidade, é preciso reconhecer as brechas decoloniais que subsidiam o pensamento em uma outra universidade. (Ferreira; Pagliaro, 2023). Neste sentido, a pesquisa sobre uma nova Universidade, com novas perspectivas e atendimento a todos os povos que a compõem a sociedade ao seu entorno, é urgente e necessária para desenvolver a sociedade com igualdade e equidade de direitos de ser, de saber e de viver. Sabemos que “[...] os modelos de universidade precisam ser revistos para dar conta das demandas da sociedade líquido-moderna. Como característica da própria modernidade líquida, estes modelos não estão estanques, ou seja, continuam a adaptar-se e flexibilizar-se (Marin; Hostins, 2022, p. 1024).

Após rememorar a revisão de literatura, observamos uma borboleta azul pousando no caule de uma árvore a nossa frente. Gilvânia relembra o que diziam seus avós quanto a função mensageira das borboletas, e nós entendemos que a mensagem era boa. Tania coloca: __ A RSL nos sinaliza ao prosseguimento da pesquisa considerando-a uma inovação sociocultural, educativa, científica e política.

Bem ledora e leitores, cientes da importância de se pensar numa universidade com inclusão, interculturalidade e sustentabilidade, começamos a tecer os pensamentos para uma possível EcoUniversidade para atender as populações dessa região pan-amazônica de fronteira geopolítica entre três nações e historicamente do território biocultural de *Abya Ayla* com diferentes povos originários.

Levantamos e seguimos nos dirigindo ao pescador que estava assando e saboreando um peixe quentinho. Aceitamos o convite para saborear o peixe, mas não pudemos demorar porque o tempo estava ameaçando chuva e as mutucas⁴¹ estavam ao redor. O pescador nos deu uma carona na sua canoa, e enquanto batia o vento forte atracamos a canoa à beira do barranco e seguimos carregando nossas enviras (as inquietações iniciais, saberes e vivências e revisões

⁴¹ Inseto da família das moscas.

de literatura) para servir de suporte *a posteriori*. Nas figuras 5 e 6 ilustramos o contexto relatado.

Figura 5 - Beira do barranco em tempo de chuva



Fonte: Braule (2023).

Figura 6 - Travessia do pescador no Rio Solimões



Fonte: Braule (2023).

O pescador nos deixou à beira do rio para subirmos o barranco e descansarmos num “Tapiri” próximo, desse modo não nos molharíamos na caminhada para Casa de Farinha Universitária em meio a Floresta. Chegamos ao Tapiri e ficamos a observar o movimento nos rios, os pescadores se “achegavam” a beirada devido o vento. Aproveitamos para trazer o poeta Thiago de Melo (1981) nos provocando pensar o sentido das nossas raízes amazônicas.

Filho da floresta, água e madeira,
Voltei para ajudar na construção,
Da morada futura,
Raça de âmagos,
Um dia chegarão as proas claras,
Para os verdes livrar da servidão.

Dispostas a adentrar na floresta, seguimos a caminhada a ser narrada nas próximas cartas, fazendo referência ao contexto pan-amazônico, aos seres amazônidas e a Universidade campo da pesquisa.

3 CARTAS CONTEXTUAIS

3.1 Primeira carta – Tecendo os paneiros da Amazônia/Pan-Amazônia

Aqui, nesta carta de pura escrevivência, leitoras e leitores, relataremos um diálogo imaginário situando a Amazônia e a Pan-Amazônia Brasil, Peru e Colômbia em seu contexto sociodemográfico. Escrevemos a narrativa com o imaginário afluído de recordações. Com a posse das enviras (cordas de fibras), coletamos os fios de cipó titica para tecermos os paneiros.

Ao seguir na floresta dialogando sobre a sociobiodiversidade que constitui o *lócus* (campo) de pesquisa e a realidade sociodemográfica Pan-amazônica, decidimos pela tessitura do paneiro com três fios fortes para carregar os demais instrumentos da pesquisa. Os pontos de encontro dos fios representam a união para formar um único elemento do contexto geográfico, histórico-cultural e socioeconômico com as populações nele existentes.

Retiramos primeiramente os “fios de cipó” Amazônia/Pan-Amazônia e os colocamos para secar. Batemos no tronco de uma samaumeira e ouvimos o som da magnífica “sapopema”, e logo chegaram indígenas e caboclos levados pelo som comunicativo desta árvore. Os convidamos, como povos das águas e da floresta, a uma prosa sobre a realidade amazônica e dos amazônidas nos contextos sociodemográfico e universitário.

Em meio ao diálogo, Gilvânia indaga quanto ao reconhecimento dos territórios originários pelos próprios e não pelos colonizadores e lembramos do escrito pelo pesquisador Porto-Gonçalves que traz uma reflexão sobre *Abya Yala* como território do território denominado de América Latina.

Abya Yala, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América [...] vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto à América. A expressão foi usada pela primeira vez em 1507, mas só se consagra a partir do final do século XVIII e início do século XIX, por meio das elites crioulas, para se afirmarem no processo de independência, em contraponto aos conquistadores europeus. Muito embora os diferentes povos originários que habitam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anahuac, Pindorama – a expressão *Abya Yala* vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento. (Porto-Gonçalves, 2009, p. 1).

Notamos que o território já existia e com denominação própria dos povos da localidade, cada povo denominava sua terra. O que é importante esclarecer nessas linhas é que América Latina surge como modo de demarcação de colonizadores em desrespeito aos povos que habitavam há milhares de anos na “*Abya Yala*”.

Reconhecemos que a diversidade biocultural e ecológico da região amazônica, é resultado de um “sentirpensar com e em meio a floresta dos amazônidas, com seus saberes de coletar, pescar caçar, praticar a agricultura, habitar, proteger, curar, cozinhar, comer e conviver”. (Malheiros; Porto-Gonçalves; Michelotti, 2021, p.14). Entretanto, é preciso entender que o sentir também está relacionado como o modo de ver o mundo e todos os seres que nele existem, o que Krenak e outros intelectuais indígenas denominam de cosmovisão que se constitui pelo modo de viver e que esta se constitui pelo modo de estar na Terra, de se conectar, se relacionar com outros seres, “[...] a cosmovisão constituída pela vida das pessoas e de todos os outros seres que compartilham o ar com a gente, que bebem água com a gente e que pisam nessa terra junto com a gente. Esses seres todos, essa constelação de seres, é que constituem uma cosmovisão.” (Krenak, 2020, p. 6).

O pensamento de Krenak, nos leva a Beleni Grando, nos seus escritos sobre Corpo e Interculturalidade quando nos conduz a pensar no corpo e suas conectividades,

[...] corpo conectado aos sentidos e significados ameríndios leva à compreensão de si no mundo, muito além da fala, pois percebe e responde ao mundo em dimensões que superam a colonialidade do sentir, pensar e ser; amplia as perspectivas dos diversos mundos que habitam a cosmovisão de cada povo, superando as restritas formas ocidentais que fragmentam o corpo (físico/orgânico-mente), supervalorizam a racionalidade e não reconhecem as dimensões espirituais, dos sonhos, das intuições e das sensações orgânicas e físicas para aprender e dar a conhecer o mundo, humano e não humano, visível e invisível. Assim, muitas das percepções e compreensões não são necessariamente traduzidas na fala, mas sensivelmente apreendidas no corpo em relação com corpos em contextos específicos. (Grando, 2022, p.80)

Compreendemos que nesta interação de corpos visíveis e invisíveis o território de *Abya Yala* se mantém vivo e resistindo a força da colonização e dos poderes econômicos mundiais. E nesse momento, um dos caboclos em meio a roda de conversa se pronuncia lembrando de um utensílio: o paneiro. De forma artística musical e poética, pensamos nessa conectividade de seres e no valor da coletividade.

Dialogando, trouxemos este olhar da coletividade entre seres, e relembramos o território originário reconhecido legalmente como América Latina, e especificamente, iniciamos uma reflexão sobre os contextos ambiental e cultural da Amazônia. Na figura 7 **a seguir**, mostramos o paneiro de arumã e ao lado destacamos uma música popular que simboliza a tessitura de um paneiro.

Figura 7 – Tessitura de Paneiro

Fonte: Rosa Chota (2022).

Paneiro

Paneiro, é coisa comum
em todo barraco tem.
Não custa muito dinheiro,
nem custa fazer também.
Mas quero guardar comigo
pra sempre no coração,
a lição que o paneiro ensina
Como é bela a União.
As talas viviam a ufa
Na mata sem serventia,
mas agora de mãos dadas
Todas têm força e valia
Mas quero guardar comigo
Pra sempre no coração,
A lição que o paneiro ensina
Como é bela a união.

Reconhecemos uma Amazônia com diversidade não somente natural, mas também cultural. Neste sentido, é importante destacar que as múltiplas culturas dessa Região estão no meio do bioma de vegetação tropical de clima úmido, de alta e fechada floresta, de águas correntes caudalosas diversas e águas que formam igarapés, lagos e igapós, de solos de terra firme e solos de várzea ricos em nutrientes retroalimentados todos os anos. Possui o fenômeno da cheia e da seca anualmente e a cultura de pensar e viver se cria e recria em meio a esse contexto de fluxo de águas e densidade florestal marcantes de idas e vindas entre rios e florestas e entre diferentes pessoas (seres) que vieram no passado e continuam vindo no presente.

Séculos atrás a busca pelo “Eldorado” trouxe viajantes e exploradores da riqueza natural à Amazônia e estes trouxeram suas culturas para essa região, e junto aos povos originários indígenas, afrodescentes foram acolhidos e se interagiram, e alguns grupos se organizaram em quilombos símbolos da resistência afro. Povos ocidentais colonizadores impuseram sua cultura e sua língua, contudo não aceita por alguns povos originários que continuaram resistindo e continuam com a sua soberania cultural. Podemos dizer que a cultura dos povos das águas e da floresta amazônica sofreu o fenômeno do hibridismo cultural, mas, não perdeu a sua essência e muitos povos originários continuam em suas aldeias longínquas nos ensinando que a cidadania planetária só acontece se aprendermos a importância do bem-viver de povos de civilizações milenares que sabem lidar com a terra, com as águas e com o cosmo, fazendo disso, o seu viver enquanto ser da natureza.

Esclarecendo isto, abrimos o nosso computador e mostramos o mapa 1, demonstrando as classificações da Amazônia. Observamos que o território coberto pelo bioma da Amazônia

e pelos amazônidas, ultrapassam fronteiras geopolíticas impostas pelos colonizadores. Outra observação é que não podemos confundir Região política-geográfica com região amazônica, pois dois estados brasileiros cobertos pela Amazônia e que são reconhecidos pela Amazônia legal brasileira, não constituem a Região Norte.

Mapa 1 - Amazônia Internacional e Legal no Brasil



Fonte: <https://www.nutec.ce.gov.br/amazonia-em-pratos-limpos>

Mediante um breve reconhecimento geográfico amazônico, nos deleitamos a pensar nessa perspectiva de coletividade e seguimos em diálogo “imaginário” com os povos da floresta, pensando no contexto local e global, amazônico e pan-amazônico. Gilvânia coloca ao bojo da conversa:

— Indígenas e caboclos amazônidas vivemos no atual contexto globalizado e de muitos desastres ambientais com fortes prejuízos ecológicos neste século XXI, a Amazônia se torna palavra proferida com maior frequência em decorrência das suas riquezas naturais e importância para o equilíbrio ambiental do Planeta Terra. Neste sentido, se evidencia a sua condição de região geográfica coberta pelo bioma de floresta tropical com um ecossistema de maior biodiversidade do mundo, o que a torna bojo de debates socioambientais e ecológicos na América Latina e demais continentes.

O caboclo indagou sobre a região amazônica e nós respondemos: __ A Amazônia é uma região coberta pelo bioma da Floresta amazônica, que possui vários ecossistemas com diferentes populações humanas e não-humanas. “Pan-Amazônia, Amazônia continental, Amazônia sul-americana, Grande Amazônia e outros termos tornaram-se necessários para se referir à Amazônia toda, e diferenciá-la da Amazônia nacional em cada país que compartilha a região”. (Aragon, 2018, p.16). Denomina-se Pan-Amazônia como a “[...] maior floresta tropical e bacia hidrográfica do mundo, conta com 7,8 milhões de quilômetros quadrados distribuídos entre 9 países, um deles de fora do continente. Os números indicam que sua área equivale a 60% da superfície da América Latina” (Filho Penna, 2013, p.94).

Em suas reflexões sobre a internacionalização da Amazônia, Aragon (2018, p. 28) ressalta que “[...] pela importância que a Amazônia alcançou no mundo, ela pode ser o palco de políticas que levem a uma nova era civilizatória, baseada nos direitos da natureza e dos homens e mulheres em busca do bem-estar humano, mas os desafios são também enormes [...]”. A partir dessa realidade, a sua preservação e conservação dependem de políticas públicas, sobretudo educacionais, que visem educar integralmente, sensibilizando a reflexão sobre a sua história e identidade cultural, mas, sobretudo, o seu natural.

Mas então, enquanto região geopolítica, a Amazônia se firma em 7 (sete) estados federativos brasileiros (Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima, Maranhão e Mato Grosso), no Brasil que geopoliticamente denomina-se de Amazônia Legal, além de territórios de outros países da América do Sul como Peru, Colômbia, Equador, Venezuela, Bolívia, Suriname, Guiana e Guiana Francesa. O bioma da floresta amazônica, composto pela densa mata e bacia hidrográfica do Rio Amazonas e seus afluentes, se apresenta como a maior biodiversidade do Planeta. Lembramos que o Rio Amazonas nasce no território colombiano e deságua em território brasileiro, atravessando os estados do Amazonas Colombiano até chegar no estado do Amazonas.

Os interlocutores ouviam atentamente, e num determinado momento um indígena nos solicitou a fala e expressou que tinha orgulho de ser amazônida, que se sentia bem neste lugar e que para ele era o melhor lugar para viver. Diante de um posicionamento de quem vive a Amazônia, complementamos na conversa:

__ À Amazônia, se adotam afirmações como “pulmão do mundo”, “floresta tropical de maior biodiversidade do planeta”, “região de maior bacia hidrográfica”, “inferno verde” e outros voltados às riquezas naturais. Nas últimas décadas do século passado veem despertando divergentes interesses fundados, em cobiças e preocupações de povos, países de poder

econômico, organizações mundiais, empresas, cientistas que a tornam tema desde casernas dos nacionalistas a preocupações com o futuro do planeta escorado nessa região, (Loebens; Carvalho, 2005).

E seguimos dialogando e explicando que estudar questões educacionais amazônicas exige uma atenção a eficácia do estudo, no (re)conhecimento da Amazônia ou das Amazônias, em suas questões naturais, socioculturais e geopolíticas, sobretudo do ser educacional, que é o “homem”, ser humano homem e mulher amazônida, possuidora ou possuidor de uma história inerente e transversal com estruturas bio-históricoculturais e características de uma cultura e organização social peculiar, construídas em interação com o ambiente natural do bioma amazônico.

Nos posicionamos a favor de (re)conhecer a Amazônia ou as Amazônias e os seres bio-históricoculturais amazônidas como condição *sine qua non* para o alcance da eficácia dos estudos educacionais amazônicos. Estamos a dialogar com eles, pois consideramos importante conhecer o contexto sociodemográfico em suas nuances e suas populações tradicionais e indígenas. Consideramos o ambiente natural e sociocultural como base para o aprofundamento nos estudos sobre os problemas educacionais amazônicos. Assim fomos entrelaçando seres bio-históricoculturais, contexto e objeto investigado “EcoUniversidade Pan-amazônica”, considerando que em meio às problemáticas existem pessoas que vivem num contexto peculiar como o amazônico brasileiro e o pan-amazônico, neste caso especificamente.

Continuamos dialogando com indígenas e caboclos em meio a floresta, externando que o nosso estudo teórico e reflexivo parte do entendimento de que para sua aplicação se consideram as características que constituem o “Ser” educativo, bem como o seu contexto de desenvolvimento em diversos aspectos, dentre eles, os geopolíticos, culturais, sociais, econômicos e ambientais. É importante compreender a vida deste Ser pensante e bio-históricocultural amazônida construída ao longo dos tempos desde os povos originários até a chegada e influências da civilização ocidental na construção do ser e da sociedade amazônidas.

Lembramos que o escritor amazônida Márcio Souza (2010) aborda sobre Amazônia e, em sua afirmação referente aos massacres da civilização ocidental na região destaca: “Os povos autóctones e suas múltiplas culturas estão com os dias contados. Na Amazônia, como no resto do continente, a civilização ocidental vem exercendo umas de suas mais competentes performances, a destruição dos povos primitivos” (Souza, 2010, p. 36-37).

E pensando nisto, o caboclo nos perguntou: __ Como seus estudos podem nos ajudar a evitar esta destruição? __Primeiramente, esclarecemos que nenhum problema de estudo está

isolado. Estudamos seres bioculturais marcados histórica e ecologicamente pelas suas interações sociais e ambientais. Analisar, nesta ótica, o estudo educacional amazônico, necessita conhecer e compreender os problemas partindo do conhecimento e (re)conhecimento dos seus seres e seus contextos de diversas naturezas, entendendo como estes se desenvolvem em meio aos fenômenos em estudo. Assim, os respondemos.

E seguimos explicando que a Amazônia é mais que um bioma é uma região geopolítica, um conjunto de vários ecossistemas de densa floresta tropical e bacia hidrográfica. No âmbito da Amazônia existem milhares de vidas, incluindo as humanas que lidam com as outras vidas, conforme os seus saberes milenares e híbridos culturalmente, uma mistura de povos originários indígenas com outros povos e colonizadores, exploradores de riquezas naturais e negros escravizados, uma expressiva miscigenação de povos e raças.

Os ecossistemas amazônicos possuem elementos naturais de acordo com suas águas e florestas, que são interdependentes e apresentam variações fluviais de cor, densidade, temperatura, implicando em sua flora e fauna nas microrregiões amazônicas brasileiras e dos demais países que compõem a Pan-Amazônia. Suas espécies de elementos naturais da fauna e flora em interação com a humanidade provocam formas de viver que constituem a cultura dos povos que habitam o lugar, são interações específicas com cada espaço e os elementos que os constituem.

Em meio a essa conjuntura ambiental e social refletida nas figuras 8 e 9, apresenta como a humanidade constrói uma sociedade formando diferentes organizações sociais, impulsionando o ser humano amazônida a se construir bio, social e culturalmente, se afirmando como ser deste lugar. E uma das formas de (re)afirmar essa (re)constituição é a educação, pelo direcionamento do aprender a pensar e se estabelecer inter-relações humanas, sociais e ambientais.

Figura 8 – Amazônidas na travessia do Rio Solimões



Fonte: Braule (2023).

Figura 9 - Ribeirinhos e suas produções agrícolas



Fonte: Braule (2023).

Nesse sentido, os estudos educacionais não podem desconsiderar a construção dos seres humanos amazônicos e a configuração do contexto da Amazônia, muito menos não reconhecê-los como base de estudos, uma vez que os problemas educativos são construídos e vivenciados por seres que vivem nesse contexto peculiar de questões culturais, ambientais, sociais, econômicas e políticas possuidoras de marcas históricas e genéticas que influenciam na sua constituição ecológica, linguística, cultural e socialmente com predominância de saberes dos povos da localidade em comparação com saberes de outros povos.

Um dos caboclos, que ouvia a conversa atentamente expressou: ___ o que pensam sobre as águas da nossa Amazônia? Respondemos:

___ Ao entorno de cada caudaloso rio que compõe a densa bacia fluvial amazônica existe uma floresta e os povos que ali habitam possuem formas de viver como seres sociais e culturais neste ambiente amazônico. Bem nessa hora ouvimos um dos contos das águas amazônicas, o conto da Cobra Grande, um pouco assustador que contado pelos caboclos se tornou gostoso de ouvir.

Continuamos explicando que nessa conjuntura socioambiental existem “amazônias” e amazônidas com seus respectivos modos de educar e educar-se tradicionalmente e formalmente, evidenciando que os problemas educacionais também se configuram em meio às diferenças socioculturais e ambientais de cada “Amazônia”.

Um dos grandes desafios para pesquisadores educacionais da Amazônia é o conhecimento ou reconhecimento desse bioma, principalmente em tempos pós-pandemia, o mundo se demonstra interessado pelos conhecimentos e produtos naturais na Amazônia, o seu termo hoje é um dos mais falados, considerando suas condições e funções climáticas para o planeta. Além disso, sua população vem crescendo e a cada dia aumenta a possibilidade de pesquisas com pesquisadoras/es regionais, nacionais e internacionais.

Quanto mais se aprofunda, mais se descobre que este é um mundo cheio de peculiaridades e que desafia pesquisadoras/es a desenvolver uma capacidade científica mais holística com bases em diversas áreas de conhecimento e mais vivências nas localidades e com os seus saberes. Nessa hora, relembramos do mapa 1 e destacamos o bioma amazônico, salientando sua grandiosidade no contexto da América Latina, destacando a Amazônia Internacionalmente, sendo um bioma que cobre 9 (nove) países, contudo a Guiana Francesa tem pouco do seu território coberto pelo bioma.

Percebemos que eles não ficaram assustados com a informação, um deles disse já ter conhecimento, pois suas andanças na floresta indicavam isso. Reforçamos em nosso diálogo

que a Amazônia é um bioma que compreende um conjunto de ecossistemas que envolve a bacia hidrográfica do Rio Amazonas e seus afluentes, bem como a floresta amazônica. Considerada a região de maior biodiversidade do planeta e o maior bioma do Brasil. Não é exclusivamente brasileira, sendo, portanto, encontrada em outros países.

“Quando se fala da Amazônia, todas as questões parecem se tornar megalômanas. Somente no Brasil, a Amazônia abarca uma área de 4,9 milhões de km², o que equivale a aproximadamente 54% do território brasileiro” (Gonçalves, 2015, p. 65). Zevallos (1993, p. 128), ainda destaca que “[...] a Amazônia é uma região compartilhada por vários países sul-americanos, existindo inclusive o Tratado de Cooperação Amazônica (TCA), firmado por esses oito países em Brasília, em 3 de julho de 1978.” (Zevallos, 1993, p. 128). Continua Gonçalves (2015, p. 65).

Na América do Sul sua área abarca 8 milhões de km². A floresta amazônica é a mais extensa floresta tropical do mundo, contendo o maior banco genético entre todos os ecossistemas do planeta. Segundo o professor Herbert Schubart, ex-diretor do INPA – Instituto Nacional de Pesquisas Amazônicas – de Manaus, em apenas um hectare da Amazônia existem mais espécies vivas do que em todas as florestas do mundo temperado. E no hectare vizinho as espécies não são necessariamente as mesmas. Aproximadamente 1/6 de toda a água doce do planeta corre na bacia amazônica, a maior bacia hidrográfica do mundo.

O bioma Amazônia se constitui num centro de biodiversidade, de clima tropical e com alta e pouca variação de temperatura e com muitas chuvas. Possui uma vegetação heterogênea e que nela se apresenta muitas belezas naturais como os igapós, várzeas e terra firme (que nunca alaga).

A imagem mais conhecida da Amazônia é a de uma extensa floresta tropical úmida, com uma área equivalente a 8 milhões de km² (cerca de 92,3 vezes a área de Portugal), cobrindo os “fundos territoriais” (Moraes, 2000) de oito países soberanos, a saber: Suriname, Guiana, Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, Brasil e um território, o da Guiana, ainda em pleno século XXI sob domínio colonial francês. (Gonçalves, 2015, p. 64)

Reiteramos que aos indígenas e caboclos “Amazônia não é uma região muito fácil de definir ou delimitar, a começar pela plurivalência de sentido do termo que a nomeia, que tanto pode significar uma bacia hidrográfica, uma província botânica ou um espaço político-econômico” (Moreira, 1960, p. 30). É considerada, enquanto região, *lôcus* que abriga um ecossistema com floresta tropical úmida, como destaque e o maior patrimônio é sua sociobiodiversidade. É um imenso território de diversidade biológica e cultural, habitado por populações miscigenadas, indígenas e ribeirinhas em sua maioria.

Ao mostrar novamente o mapa 1 para as/os interlocutoras/es do diálogo em meio a floresta ouvimos um canto do Uirapuru, um indígena disse: __Continuem, a natureza está gostando!

E continuamos mostrando os países que são cobertos pelo bioma da Amazônia: Brasil, Peru, Colômbia, Venezuela, Equador, Bolívia, Guiana, Suriname e Guiana Francesa, destacando que no Brasil o bioma se expande na região Norte com os estados do Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, e com os estados do Mato Grosso, exceto o Pantanal e parte do território do Maranhão. Salientamos que o termo Amazônia é utilizado em vários países para definir o bioma da floresta tropical amazônica, e no Brasil,

Amazônia Legal corresponde à área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM, delimitada no Art. 2º da Lei Complementar n. 124, de 03.01.2007. A região é composta por 52 municípios de Rondônia, 22 municípios do Acre, 62 do Amazonas, 15 de Roraima, 144 do Pará, 16 do Amapá, 139 do Tocantins, 141 do Mato Grosso, bem como, por 181 Municípios do Estado do Maranhão situados ao oeste do Meridiano 44º, dos quais, 21 deles, estão parcialmente integrados à Amazônia Legal. Possui uma superfície aproximada de 5.015.067,749 km², correspondente a cerca de 58,9% do território brasileiro. (IBGE, 2021).⁴²

O termo Amazônia Legal, instituído pelo governo brasileiro pela lei 1.806/1953, destaca a sua abrangência que vai além da região Norte do País, se expandindo a mais dois estados da federação, com o intuito de planejamento e promoção do desenvolvimento social e econômico da região.

Em 1953, através da Lei 1.806, de 06.01.1953, (criação da SPVEA), foram incorporados à Amazônia Brasileira, o Estado do Maranhão (oeste do meridiano 44º), o Estado de Goiás (norte do paralelo 13º de latitude sul atualmente Estado de Tocantins) e Mato Grosso (norte do paralelo 16º latitude Sul). Com esse dispositivo legal (Lei 1.806 de 06.01.1953) a Amazônia Brasileira passou a ser chamada de Amazônia Legal, fruto de um conceito político e não de um imperativo geográfico. Foi a necessidade de o governo de planejar e promover o desenvolvimento da região. Em 1966, pela Lei 5.173 de 27.10.1966 (extinção da SPVEA e criação da SUDAM) o conceito de Amazônia Legal é reinventado para fins de planejamento. Com a Constituição Federal de 05.10.1988, é criado o Estado do Tocantins e os territórios federais de Roraima e do Amapá são transformados em Estados Federados (Disposições Transitórias art. 13 e 14)⁴⁵ (Sudam, 2021).

Portanto, leitoras e leitores, esclarecemos no diálogo que não podemos confundir Bioma Amazônia (Floresta tropical e bacia hidrográfica do Rio Amazonas) com Amazônia

⁴² Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=o-que-e> Acesso em: 05 jan. 2021.

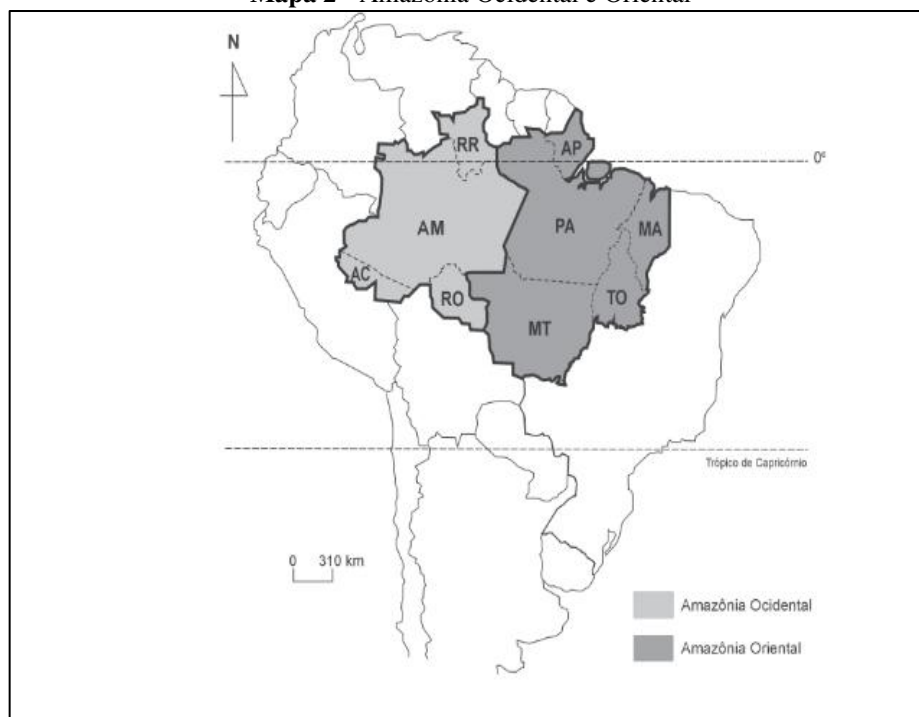
⁴⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/sudam/pt-br/acesso-a-informacoes/institucional/legislacao-da-amazonia> Acesso em: 05 jan. 2021.

Legal e Região Norte Brasileira. Amazônia é um bioma de vegetação heterogênea banhada pelo caudaloso rio Amazonas de dimensão internacional; Região Norte do Brasil é uma divisão político-geográfica do Estado brasileiro constituída por sete estados federativos, e Amazônia Legal é a área de ocupação do bioma no território brasileiro em meio a nove estados federativos.

Em termos de população, a Amazônia legal continua sendo a parte menos povoada do país: mesmo tendo a região ganhado treze milhões de habitantes de 1970 a 2000 (ou seja, aumentou 172%, enquanto o país aumentava 82%), ela continua representando apenas um pouco mais de 12% do total (contra 8% em 1970) e as densidades continuam baixíssimas: a Amazônia legal só tem 4,2 habitantes por km² (e o Estado de Amazonas apenas 1,8) enquanto a densidade nacional é de 20 habitantes por km². Devido a essas baixas densidades, e a pressão pioneira vinda do Sul-Sudeste, a Amazônia continua sendo a grande reserva de espaço do país, a sua última fronteira de migração e de expansão. (Thery, 2005, p. 35-36).

Além disso, a Amazônia Legal também se divide em Amazônia Ocidental (composta pelos Estados do Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima) e Amazônia Oriental (composta pelos estados Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso).

Mapa 2 - Amazônia Ocidental e Oriental



Fonte: <http://www.copese.uft.edu.br/>

Amazônia Ocidental foi criada pelo Decreto 356, de 15 de agosto de 1968 e possui uma extensão territorial com 42,97%, abrangendo em torno de 57% das florestas da região,

sendo a parte mais preservada da Amazônia com a garantia do maior banco de conservação da biodiversidade no planeta. (Suframa, 2021).⁴⁸

Com o intuito de desenvolvimento econômico da Amazônia Legal, em regiões com pouca densidade demográfica, expansão territorial expressiva o governo brasileiro passou a dar uma atenção ao que denominou de Amazônia ocidental e aos demais estados, como não foram contemplados neste planejamento governamental se deu a denominação de Amazônia Oriental, passando a ser adotada por órgãos de apoio como a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) e Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (Sudam). Todo esse interesse político também se deu pelo reconhecimento das riquezas naturais da região, que compõe uma grande área do território brasileiro.

A Amazônia brasileira ocupa cerca de 60% do território brasileiro, cuja área corresponde a 8.511.965 km², que abriga um manancial de riquezas naturais, com floresta de quase 3 milhões de km², enorme potencial natural, que está sendo gradativamente dizimada a partir das políticas de desenvolvimento regional dos anos 60, intensificada nos anos 90. A região é detentora da maior bacia hidrográfica do mundo (áreas drenadas pelo rio Amazonas e seus afluentes). Detém riqueza diversificada de povos indígenas, caboclos, quilombolas e ribeirinhos, quase desconsiderados na formulação e implementação das políticas de desenvolvimento (Santos, 2010, p. 64).

Zevallos (1993) ainda destaca, para além disso, considerando-a essencial para o planeta desde que se desenvolvam práticas autossustentáveis; ressalta seus valores naturais híbridos, vegetais e animais, robustecendo seu papel ambiental no planeta ao afirmar que a Amazônia,

[...] é fundamental para o mundo por seus recursos hídricos, madeireiros e pela possibilidade de produzir quantidades substanciais de produtos tropicais e típicos da região (polpas, frutas cascas, resinas, óleos, essências, entre outros), não esquecendo que a região é, também, importante depósito de grande quantidade de minerais, gás, petróleo etc. Volumes expressivos de toda essa riqueza poderiam ser obtidos na Amazônia, desde que fosse adotada como condição *sine qua non* no desenvolvimento integral auto-sustentado. (Zevallos, 1993, 118).

Nos estudos de Moreira (1960), desde o século passado, a Amazônia brasileira é uma das regiões que divide o País, com a sua pujança de revestimento vegetal, heterogeneidade da sua fauna e flora e caudalosidade dos seus rios, o que a torna um cenário exuberante e que possui imenso potencial econômico; apresenta também inúmeras possibilidades a serem

⁴⁸ Disponível em: <https://www.suframa.gov.br/invest/zona-franca-de-manaus-amazonia-ocidental.cfm>. Acesso em: 05 jan. 2021.

exploradas de forma técnica e racional se tornando-se uma perspectiva econômica, induzindo a implantação de políticas públicas específicas para esta região, considerada estratégica para o desenvolvimento do País.

A Amazônia brasileira, representa 65% da Amazônia Continental, ou seja, de toda a região amazônica. Possui 11.248 quilômetros de fronteiras internacionais com o Peru, Bolívia, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa. Além da condição de maior floresta tropical do mundo, a Amazônia Brasileira possui mais de 50% do potencial hidrelétrico do Brasil, é detentora de 12 milhões de hectares de várzeas e de 25 mil quilômetros de rios navegáveis. É a maior reserva mineral e hídrica do planeta. (Correa, 2010, 105).

Se fez necessária a compreensão de que desde a sua colonização, a Amazônia foi vista como uma fonte de matéria-prima “[...] que satisfizesse as exigências dos mercados consumidores do Velho Mundo, aos nossos dias, quando o próprio Brasil vê, a Amazônia, como a sua imensa reserva de produtos primários essenciais à sua caminhada no campo da industrialização” (Reis, 1997, p. 13).

Ao longo de sua história, a Amazônia tem gerado sempre mais recursos para fora (Metrópole e Federação) do que tem recebido como retorno; tem sido, permanentemente, um lugar de exploração, abuso e extração de riquezas em favor de outras regiões e outros povos. Mesmo nos últimos trinta anos, quando grandes investimentos foram feitos em infraestrutura, estes visaram possibilitar a exploração de riquezas em favor da Federação. (Loureiro, 2002, p.108)

Em atenção a esta compreensão, leitoras e leitores, colocamos nosso olhar para Amazônia, e procurarmos expressar o entendimento que apesar de a Amazônia propiciar elementos materiais e espirituais ao mundo, não se cria a mesma proporcionalidade de condições existenciais para os povos amazônicos (Reis,1997). Há o entendimento de que não se possibilitam condições para que os mesmos possam viver os diferentes mundos, o seu e o exterior que chega até eles, “[...] a Amazônia não pode ser vista, somente, como ambiente físico, natural ou humano, pois se constitui em uma totalidade complexa que envolve as dimensões naturais, política, ideológica e sociocultural, sob o estabelecimento de relações sociais dos homens, entre si, e com a natureza”. (Lira; Chaves, 2016, p.67). Nesse sentido enfatizamos que as políticas para o desenvolvimento socioeconômico precisam se atentar ao ambiente e aos povos que habitam.

Esse tipo de desenvolvimento implica tanto na preservação (significando uso econômico não-destrutivo) quanto nos beneficiários que devem ser, em primeiro lugar, os habitantes da região e, depois, outros grupos sociais e regiões necessitadas (como parte de um processo de redistribuição). (Filho, 1993, p. 94).

A implementação dessas políticas não pode deixar de conhecer as diversas fronteiras geopolíticas existentes e as relações culturais e sociais que permeiam entre os povos que habitam os países da América do Sul que compõem a Amazonia. Nesse sentido, a Amazônia recebe várias terminologias considerando a sua dimensão expansiva e internacional. “Pan-Amazônia, Amazônia continental, Amazônia sul-americana, Grande Amazônia e outros termos tornaram-se necessários para se referir à Amazônia toda, e diferenciá-la da Amazônia nacional em cada país que compartilha a região”. (Aragon, 2018, p.16).

A Amazônia é diferentemente visualizada em cada país que se faz presente e com percepções imbuídas de pensamentos latinos, hispânicos e portugueses, bem como franceses, holandeses e britânicos, no caso do Suriname e das Guianas. Esta situação é um indicador da de diferentes formações sociohistóricas, políticas e econômicas que caracterizam as diversas relações com a Amazônia, pois,

[...] percebe-se que quando se fala da Amazônia em quaisquer desses países, geralmente refere-se à Amazônia do respectivo país. Pouco conhecimento existe em cada país sobre a Amazônia dos demais países, ou da região como um todo. Esse desconhecimento leva à formulação de políticas conforme os interesses nacionais, sem considerar, na maioria das vezes, as consequências que tais políticas podem trazer para a Amazônia dos demais países. (Aragon, 2018, p.16)

Não se pensa numa política de desenvolvimento sustentável que seja abrangente aos países amazônicos e que note a Amazônia rica em todos eles. “Toda essa riqueza e diversidade estão espalhadas pela vasta área da região amazônica entre os seus condôminos, não se restringindo a este ou àquele país em particular”. (Filho, 2013, p.96).

Além de uma política isolada que desconsidera a abrangência internacional, historicamente, desde a colonização, desconsidera-se os diversos povos e suas culturas, sobretudo, os transfronteiriços que ultrapassam as diversas fronteiras geográficas nas suas interações humanas e sociais. Nesta conjuntura, “as políticas públicas viabilizadas trataram o espaço amazônico sem considerar as formas de vida e os saberes, historicamente construídos, demonstrando um profundo desrespeito pelos mosaicos socioculturais que dão vida à região. (Lira; Chaves, 2016, p. 67).

A Amazônia, região habitada por 25 milhões de brasileiros [...] convive com uma enorme contradição: constitui-se, ao mesmo tempo, como centro das atenções do mundo e simultaneamente como periferia dos interesses do Brasil. Região riquíssima em recursos naturais-uma das mais cobiçadas do planeta-, ainda carece de soluções concretas de desenvolvimento humano à altura de sua importância social e estratégia (Mello, 2015, p. 91)

Esse entendimento torna notória a prevalência do “olhar naturalista” da Amazônia, como sinônimo de natureza e de simbologia exótica. A diversidade posta em evidência é a

biodiversidade da flora e fauna, mostrando-a como uma grande fonte de recursos naturais a ser explorada. E esta percepção é transmitida mais comumente nos meios de comunicação de massa que dão ênfase ao ambiente natural e a selva que precisa ser explorada junto aos seus moradores extremamente exóticos que mantêm uma convivência harmônica com a natureza. (Santos; Salgado; Pimentel, 2012).

Quando não prevalece este “olhar naturalista”, se enaltece o “olhar tradicionalista ou romântico” que se atenta somente à cultura, a uma mera descrição do modo de vida, onde a simbologia de morar ou viver na beira do rio se sobrepõe. Tanto a visão naturalista quanto a tradicionalista descartam o processo histórico de formação da territorialidade do lugar. (Santos; Salgado; Pimentel, 2012). Esses olhares prevalecem, sobretudo, no Brasil, vê-se isso quando os projetos de desenvolvimento se atentam mais a economia da exploração e poucas com princípios sustentáveis sociais, econômicos e culturais amazônicos.

As políticas públicas no Brasil nem sempre contemplam a diversidade de modos de vida presentes no território nacional e, quando se trata de Amazônia ou Amazônias, as dificuldades de considerar as especificidades relativas a direitos étnica e racialmente diferenciados se avolumam. (Beltrão; Lima, 2017, p. 8).

Contudo, se precisa entender que a Amazônia não se encerra no Brasil e que a mesma se expande para outros países da América Latina.

A Amazônia, o Brasil, e os demais países latino-americanos são as mais antigas periferias do sistema mundial capitalista. Seu povoamento e desenvolvimento foram fundados de acordo com o paradigma de relação sociedade-natureza, que Kenneth Boulding denomina de economia de fronteira, significando com isso que o crescimento econômico é visto como linear e infinito, e baseado na contínua incorporação de terra e de recursos naturais, também percebidos como infinitos. Esse paradigma da economia de fronteira realmente caracteriza toda a formação latino-americana (Becker, 2005, p. 72).

Este entendimento se pauta num olhar atento para o entorno regional, sobretudo para os países vizinhos que junto ao Brasil compartilham e formam a Pan-Amazônia. Olhando mais detalhadamente a bacia amazônica se visualiza seu caráter regional, bem como a interdependência e transnacionalização do ecossistema, das riquezas e oportunidades de crescimento, mas também dos seus problemas e desafios. (Filho, 2013).

A Pan-Amazônia evidencia várias fronteiras, com limites geopolíticos que demarcam os Estados-nação. Entretanto, também se evidencia, além da demarcação performática, a remarcação dos significados sociais mais emblemáticos dos países envolvidos. (Guigou, 2012).

Em cada país da Amazônia e em cada fronteira, “ [...] a condição fronteira sempre terá para o estado-nacional um significado particular, pois é basicamente, embora não

exclusivamente, por ela que as relações internacionais se estabelecem, podendo ser tensas ou tranquilas.” (Nogueira, 2007, p.161).

E em cada região ao entorno dos rios amazônicos, possui ecossistemas ricos naturalmente e com povos originários e miscigenados que lidam cotidianamente com seus saberes, fazendo o seu mundo amazônico diferente e caracterizado pelos seus olhares e modos de conectar-se espiritual e fisicamente com a natureza. Com seus saberes constroem e caracterizam cada lugar, com um lidar ambiental e socioculturalmente próprio.

É importante ter consciência da representação ambiental e econômica, da Amazônia para o mundo. Carvalho (2009) ao tratar sobre a região amazônica enfatiza sua importância cósmica em razão das demandas globais econômicas dos países emergentes para atender necessidades de apresentar inovações conceituais no campo cultural e acadêmico. Pensamento este que vai ao encontro do que Freitas, Silva e Barros afirmam:

A potencialidade econômica da região amazônica cresce à medida que sua importância para o equilíbrio ambiental planetário se reafirma e que as políticas de desenvolvimento brasileiro entram em colapso, potencializando novas formas de dominação e de colonialismo na região que são continuamente recriadas por lideranças científicas, políticas e empresariais. (Freitas; Silva; Barros, 2010, p. 18).

Geopoliticamente, a região de tríplice fronteira entre o Brasil, Peru e Colômbia possui sua demarcação com limites terrestres e fluviais em um território complexo e de múltiplas facetas socioeconômicas, políticas e culturais, distante dos grandes centros urbanos das Amazônias brasileira, colombiana e peruana.

A fronteira entre Brasil e Colômbia soma 1.644 quilômetros de extensão, dos quais 320 quilômetros se estendem pela porção oriental do Departamento do Amazonas, Colômbia, através dos Corregimentos de Pedrera e Tarapacá, e pelos Municípios de Letícia e Puerto Nariño. A fronteira entre o Brasil e Peru compreende 2.995 km localizados a leste do Departamento de Loreto, abrangendo as províncias de Ramón Castilla (Distrito de Javari) e Requena (Distritos de Yaquerana e Alto Tapiche). A fronteira entre Colômbia e Peru, por sua vez, se estende por 1.626 quilômetros, localizados ao norte de Loreto, contemplando as Províncias de Maynas (Distrito de Clavero e Putumayo) e Ramón Castilla, pelo lado do Peru e, pelo lado da Colômbia, os Municípios de Letícia, Puerto Nariño e os Corregimentos de Puerto Arica, San Rafael e Puerto Alegria (Neto, 2010, p. 30).

Entretanto, esse saber vem sendo difundido lentamente e sob influências da globalização da economia mundial que vê a Amazônia somente em suas riquezas e belezas naturais, sem reconhecimento devido. Tudo isso tem implicado direta e indiretamente na vida dos amazônidas, em suas formas de olhar a si e ao mundo. “A configuração da Amazônia, que já se torna clássica, a descreve como uma representação de grande magnitude do ponto de vista de seus territórios, povos, sociedade, cultura, economia, entre outros”. (Silva, 2010, p. 105).

__ E a Pan-Amazônia Brasil, Peru e Colômbia? Nos indagou um dos caboclos. Mostramos no nosso computador o mapa 3, o *lôcus* da fronteira entre os países.

Mapa 3 - Pan-Amazônia Brasil, Peru e Colômbia - Fronteira



Fonte: Núcleo de Estudos Socioambientais da Amazônia – Nesam (2017) ⁵⁵

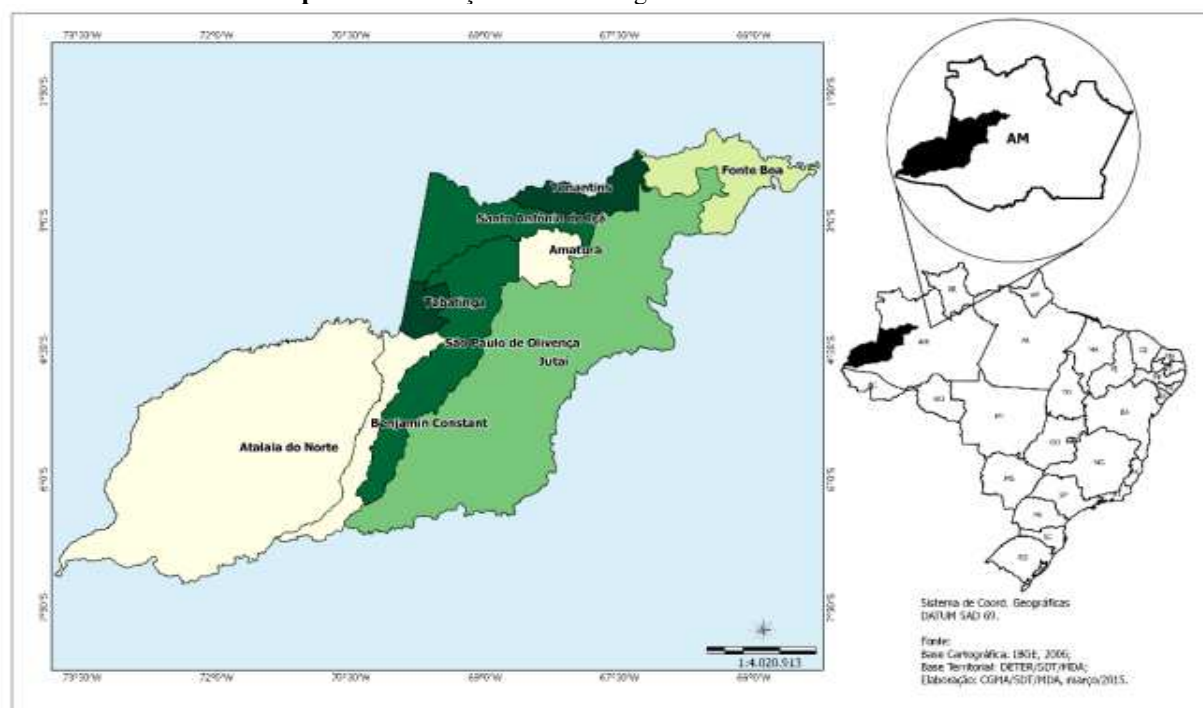
Mostramos sequencialmente o mapa 4 aos indígenas e caboclos que ora dialogavam conosco na floresta, com a imagem da microrregião banhada pelo Rio Solimões, situada no Brasil, especificamente no estado do Amazonas, com sua dimensão territorial expressiva, se comparada a outras regiões e estados brasileiros.

Nesta Tríplice Fronteira, Brasil e Colômbia separam-se territorialmente do Peru pelo rio Solimões, ou Amazonas como é conhecido nos países de língua espanhola. Já a cidade colombiana de Letícia e a cidade brasileira de Tabatinga têm como limite terrestre a Avenida Internacional ou a Avenida da Amizade, respectivamente. (Lacerda, 2019, p. 19)

Relembramos que o nome Alto Solimões é em alusão ao seu fervoroso Rio Solimões que banha os municípios supracitados, dentre eles Benjamin Constant (limite fluvial com o Peru, limite fluvial com o município de Tabatinga que tem limite com o Peru e Colômbia e, Atalaia do Norte que possui limite com o Peru).

⁵⁵ Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/8497> Acesso em: 20 jan.2024.

Mapa 4 - Localização da Microrregião do Alto Solimões – AM



Fonte: Canalez, Dutra, Reis (2020).

Demonstramos e reafirmamos os 9(nove) municípios (Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Fonte Boa, Jutai, São Paulo de Olivença, Santo Antônio do Içá, Tabatinga e Tonantins), localizados à margem do Rio Solimões, que totalizam uma área de 213.281,24 km², representando aproximadamente 13,67% da área do estado do Amazonas (1.559.168,117 km²). (Canalez, Dutra, Reis, 2020).

A microrregião no Sudoeste do estado do Amazonas possui em sua configuração geográfica a floresta banhada pelo Rio Solimões e seus afluentes, tendo a sua terra muito propícia a sofrer o fenômeno das terras caídas, e com uma economia dependente dos seus rios para o transporte de produtos de diversas naturezas: alimentícios, construção, medicação, agrícolas e outros essenciais para sobrevivência e comercialização.

Enfatizamos que nesta microrregião, com ampla cobertura da floresta amazônica, possui rios não muito poluídos, contudo, a população ainda precisa ter a garantia de seus direitos sociais, dentre eles os direitos fundamentais da educação e saúde garantidos e com qualidade e de um incentivo à bioeconomia circular e solidária entre as comunidades e povos tradicionais e originários para fins de potencializar práticas de sustentabilidade contribuindo com a melhoria da qualidade de vida e com inclusão socioeconômica. Nesse momento o caboclo agricultor lembrou o poema “Semente Sonha” do poeta benjamin-constantense Celdo Braga⁵⁶, e o recitou:

⁵⁶ Disponível em: <https://www.instagram.com/celdobraga/p/CebMohguTsW/?hl=id> Acesso em: 20 fev. 2024.

Sementes se veste de fruto bonito
 Não raro cheiroso e de bom paladar
 Talvez sugerido a quem o desfrute
 Lembrar do sabor e querê-la plantar
 Nem sempre a pessoa que come uma fruta
 Entende a permuta que a polpa insinua
 De tantas sementes jogadas no lixo,
 As vezes à toa no meio da rua,
 Não sei até quando a mão insensata
 que a vida maltrata entenda o valor
 Do gesto gratuito da mãe natureza
 Que paire oferendas do Pai Criador!

Ainda acrescentou: __ Temos uma riqueza na nossa região, mas não é de pedra de ouro ou de prata, é natural, são as sementes das nossas árvores que possuem inúmeras serventias. O caboclo pescador concordou e ainda lembrou que os rios também precisam ser preservados, pois deles tiram o seu sustento. Os indígenas disseram que o sustento deles vem da terra, das suas roças, dos peixes de rios, lagos e igarapés.

A nossa riqueza está na terra. Na terra podemos formar nossas aldeias. Podemos cultivar nossas roças. Nos rios, igarapés e lagos podemos pescar. Na floresta que cobre a terra tem caça, remédios, frutas. Tem madeira para construir a casa. E madeira para construir a canoa. Tem materiais para fabricar os objetos da casa, os brinquedos e os enfeites, as tintas para pintar. Tem materiais para fazer a festa, as máscaras e os instrumentos musicais, para fazer música. Da floresta vêm as histórias para contar e os espíritos que ajudam a curar. Nossa vida anda junto com a floresta. (Gruber; Tikunas OGPTB, 1997, p.70).

Nesse momento, recordamos as atividades de pesca artesanal (figura 10), comum na região, sendo uma atividade econômica e de subsistência ao longo da história na Amazônia. Sob influência de outras culturas também existe a pecuária de pequenos criadores conforme demonstra a figura 11 a seguir.

Figura 10 - Pescadores Artesanais



Fonte: Braule (2023).

Figura 11 - Pecuária ribeirinha



Fonte: Braule (2023).

A pesca artesanal é uma prática econômica para fins de sobrevivência e vendas nos mercados locais. É uma atividade de povos tradicionais da região amazônica, mais ribeirinha, que utiliza o rio como meio de recursos naturais. O caboclo pescador ainda comentou que as melhores vendas são realizadas na Colômbia e por isso quando estes pescavam em grande quantidade levavam diretamente para Letícia, pois de lá o peixe sai para o mundo.

A pecuária é uma prática que muitos sonham e poucos conseguem, principalmente em comunidades ribeirinhas. Vemos uma forte influência da mídia e da falsa imagem de desenvolvimento econômico e luta do ribeirinho para desenvolver uma economia que pouco lhe cabe nesse contexto.

E como essa região poderia ser desenvolvida? Indagou Tania Brasileiro.

E as pesquisadoras, lembraram que a Educação Superior pública ainda é pouca ofertada na região. Temos nela apenas uma Unidade Acadêmica de uma Universidade Federal com sede em Benjamin Constant e um Centro de Estudos Superiores da Universidade Estadual com sede em Tabatinga, com alguns cursos de graduação e pós-graduação oferecidos por estes nos demais municípios da microrregião. Na Colômbia temos o Campus de Letícia da Universidade Nacional da Colômbia e no Peru, em *Caballococha*, temos um campus de pós-graduação da Universidade Nacional do Peru. Observamos na figura 12, o contexto geográfico da fronteira terrestre e fluvial dos três países.

Figura 12 - Fronteira Brasil, Peru e Colômbia



Fonte: Braule (2023).

Encerrando este diálogo, afirmamos aos indígenas e caboclos amazônidas que estamos numa Pan-Amazônia fronteiriça, rica em termos de diversidade ecológica, cultural e social com influência de colonizadores ibéricos e hispânicos e com muito “portunhol” no cotidiano e

diálogos locais. As “diferentes” culturas dialogam e se recriam entre si, fazendo com que muitos amazônidas indígenas e não-indígenas se sintam transfronteiriços.

[...] a Tríplice Fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru encontra-se na centralidade da selva amazônica, assim como no coração do continente sul-americano. É, geralmente, concebida como espaço que integra e agrega seus sujeitos, convidando-os a mudanças de comportamento em relação às formas de convivência através de intensas vivências cotidianas permeadas pela diversidade cultural. (Lacerda, 2019, p. 19).

Nesse contexto também precisamos reconhecer quem vive nele, quem se constitui nele e quem cuida dele, pois sabemos que a humanidade precisa se sentir não somente parte, mas como um elemento conectado com outros da natureza, se sentindo interdependente, pois assim conseguirá (re)pensar sua condição existencial diante de falsos ideais de “progresso” e “desenvolvimento” que usam incorretamente a tecnologia como meio de alimentar a ganância sem pensar nas consequências socioambientais de suas ações.

Cientes disso, nos perguntamos: os povos que vivem na Pan-Amazônia cuidam do seu ambiente natural e cultural e dos demais seres da natureza? Quem são e como vivem? Com estas indagações seguimos a caminhada para retirada de mais um fio de cipó para tecer o paneiro contextual.

Os caboclos e indígenas continuaram conosco na caminhada e o caboclo agricultor lembrou a música “Canta Caboclo” de autoria de Celdo Braga e Natanael Lavareda⁵⁷ e seguimos cantando até o encontro na próxima carta.

As raízes desse canto
falam sobre nós, falam sobre ti
e dessa força tão estranha
tentando nos destruir.
Ai que dor! Ai que dor!...
Canta caboclo, canta
canta filho da mãe
mãe natureza
com a palha na cabeça
e o couro sob os pés

Cada dia que se passa
há tristeza em meu olhar
nossa mãe está chorando
vendo o filho se acabar.
Mãe natureza não, chore não
nós não vamos permitir
que o fogo desta ambição
possa o verde destruir
Ai que dor! Ai que dor!

E no cantar dos pássaros
ainda vemos solução
pois nas asas desse canto
o caboclo é pé no chão
E se a água está toldada
caboclo não bebe não.
sai no fio da correnteza
no banheiro da certeza
de voltar pro seu sertão
Ai que dor! Ai que dor!

3.2 Segunda carta – Tecendo o paneiro dos amazônidas da Pan-Amazônia Brasil, Peru e Colômbia

Espero que vocês, leitoras e leitores, no momento desta leitura, estejam bem e juntos de todos que vos amam. Uma leitura, assim como a escrita, sempre exige uma calma interior para fluir com a leveza e o cuidado preciso, de tal modo a escrever palavras que emitem sons

⁵⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Uq_dnh5EWgY Acesso em: 20 fev.2024.

suaves em nossos ouvidos, chegando à pele como uma gota fria do orvalho da manhã trazendo frescor, nos levando ao abrir e fechar dos olhos respirando profundamente e nos conectando entre os mundos de quem ler e de quem escreve.

É prazeroso compartilhar com vocês um pouco das nossas percepções e informações quanto aos povos da Amazônia, onde nós estamos inclusas. Escrever sobre os povos amazônicos, em especial os da Pan-Amazônia, banhada pelo Rio Solimões, é sentir ao mesmo tempo o peso de ser diferente e parte de um meio com outras diferenças e a leveza de ser e estar conectados com outros seres das águas, da floresta e do cosmos; isso nos desperta o

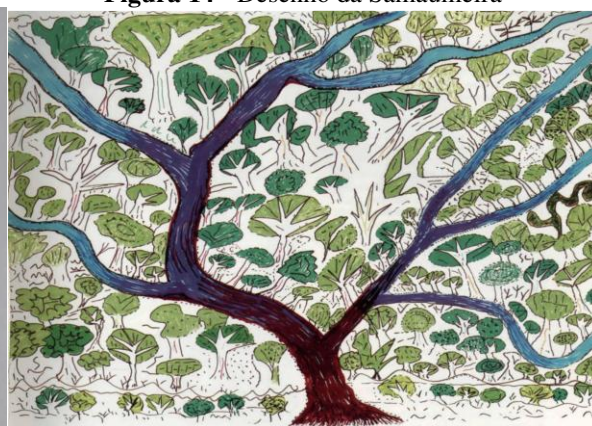
Na sequência da caminhada paramos num tapiri e vendo o luar clareando a floresta, imaginamos os imensos desafios que estes povos enfrentam. Um Tikuna que nos acompanhou na conversa sobre a Amazônia não nos deixou sozinhas e decidiu passar a noite conosco na intenção de nos proteger de possíveis incômodos em um lugar tão distante de tudo e de todos, mas que estávamos ali nos desafiando a viver a Amazônia numa pesquisa de doutoramento. Olhando o luar e o rio, o Tikuna nos contou histórias do seu povo, dentre elas a da Samaúma, ilustrada nas figuras 13 e 14.

Figura 13 - A borboleta e o coração da Samaumeira



Fonte: Rapozo, Oliveira, Pucuracu (2021).

Figura 14 - Desenho da Samaumeira



Fonte: Gruber, OGPTB (1997).

Na mitologia desse povo, a samaumeira é uma árvore resistente, o seu coração não morria fácil, brotando mesmo depois da derrubada. Era um coração que batia forte, quando houve uma tentativa da sua retirada este pulou e foi engolido por animais que estavam próximos, dentre eles a borboleta azul, que teve sua asa queimada para poder vomitar o coração e por isso ela tem manchas nas asas. Mesmo assim o coração não foi dominado e ao ser vomitado parou em um lugar de pedras e a cutia roeu as pedras, o tempo passou e onde estava o coração nasceu uma linda árvore de um fruto muito cheiroso: o umari.

Ouvindo a mitologia, observamos a capacidade de ressignificação da própria natureza diante dos fenômenos da vida. Além disso, também na mitologia tikuna uma samaumeira teve seus galhos transformados em rios. “Do tronco da samaumeira caída formou-se o rio Solimões. De seus galhos surgiram outros rios e os igarapés”. (OGPTB, 1997, p.15). E, ao amanhecer, fomos nos aproximando ainda mais de um barranco, e avistamos o Solimões com sua calmaria da manhã, olhamos para o lado e avistamos uma mata com destaque de duas árvores, eram as Samaumeiras, mostrando as ramificações dos seus galhos, lembrando o mito dos braços dos rios (ver figuras 15 e 16).

Figura 15 - Samaumeiras em destaque na floresta



Fonte: Braule (2023).

Figura 16 - Barranco e Rio Solimões ao amanhecer



Fonte: Braule (2023).

A relação que existe entre o ser amazônida e o seu habitat em meio a floresta e as águas é eivada de conhecimento e afeto construindo uma cultura do como viver num ambiente que para os amazônidas indígenas é um território carregado de história, de vida e de saber.

Observando o amanhecer na imensidão das águas barrentas, e com um lindo amanhecer em dia de chuva, nos sentimos fortalecidas para continuar nesta pesquisa na Amazônia e para a Amazônia, em especial a PanAmazônia. Assim, o indígena seguiu para a floresta e nós continuamos à margem do Rio. Inspiradas pela força dos indígenas e dos ribeirinhos na luta diária pela sua sobrevivência, em harmonia com toda natureza da terra, das águas e cósmica, E nós, com atenção aos valores culturais amazônicos, seguimos à beira do rio Solimões. Nesse momento dialogamos com os pensamentos, ora aqui compartilhado com vocês ledoras e ledores.

Bem, sabemos que o amazônida tem sua história marcada pela migração em períodos nos quais o comércio e a economia na Amazônia atraíam populações do mundo e do país, sobretudo, nordestinos, com quem o povo da localidade teve uma maior interação. Para o Solimões vieram maranhenses, cearenses, paraibanos, pernambucanos, potiguaras e alagoanos, que se espalharam pelos rios e vilas das comunidades amazônicas, contudo, a presença dos

indígenas continuou nos seringais, mesmo que houvesse a tentativa de invisibilidade (Reis, 1953). Santos (2017, p.35) cita que “[...] as populações que se fixaram na Amazônia nesses contextos, que fundaram os povoados, as vilas, as cidades, foram conduzidas em meio a essas dinâmicas” (Santos, 2017, p.35).

Antes da chegada dos europeus, as terras americanas eram ocupadas por povos indígenas bem distintos entre si. Com modos de organização social, cultural e linguística particulares, diferentes povos compartilhavam o território desde o Orinoco até o Prata. As formas de ocupação e uso do território eram bastante distintas dos modos estabelecidos pelos europeus. Estes, motivados por interesses econômicos e políticos, constituíram um complexo sistema de expropriação territorial dessas populações para justificar o empreendimento e a posse colonial. Contudo, estudos têm demonstrado a existência de relações duradouras entre os povos indígenas e as regiões ocupadas, a exemplo do mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju feito entre 1943 e 1944 e posteriormente recuperado pelo IBGE em 1981. (Santos, 2017, p. 28-29)

Nesse decurso histórico, os indígenas foram submetidos a aprender a realizar atividades conforme os interesses dos colonizadores e exploradores e muitos povos saíram das margens dos rios adentraram a floresta; os que foram capturados sofreram repressão nos seringais e submetidos a viver a cultura do branco conforme anunciam Lima e Junior (2017, p. 64):

Para além da reclusão aos interiores da floresta com o objetivo de se proteger da expansão do “homem branco”, “civilizado” ou “colonizador”, os indígenas passaram por um processo de repressão, mas não abandonaram certos costumes, histórias ou tradições que foram ressignificadas ou re-semantizadas.

Reconhecemos a relevância dessa história, que ela representa a capacidade de resistência do amazônida indígena e as formas como esse foi construindo a sua consciência de ser/identidade em meio a reclusões e repressões. Indígenas, nordestinos e outros migrantes passaram a viver no local, influenciando e sendo influenciado em seus modos de viver. Muitos valores culturais e identitários amazônicos são oriundos dessa interação com os nordestinos e contribuíram para a constituição de suas identidades.

[...] se entende identidade no seu processo histórico e dinâmico. a pessoa humana, no seu processo de identidade, vai enfrentando situações novas que vai assimilando no seu próprio ritmo. A identidade é realidade dinâmica que está sempre em relação negociada com o diferente, é uma categoria dinâmica, que tem a ver com a capacidade de assimilação que possuem os grupos humanos, para incorporar novos dados a novas compreensões e atuações de vida...é uma capacidade de intercâmbio, de assimilações, de rupturas [...] (Grisales, 2014, p. 157).

Oliveira (2017, p. 45) corrobora e anuncia que “Assim, a ‘realidade’ de cada pessoa é composta de construções culturais de mútuo conhecimento incrustadas nas representações coletivas (linguagem, símbolos, rituais e instituições)”. Complementando, Beltrão (2017) cita

que para os indígenas na Colômbia o mais importante é permanecer indígenas, não obstante, a aprendizagem dos brancos, pois, devido o contato são obrigados a conviver em dois mundos, sendo um deles hostil.

Esse é um desafio constante na vida do amazônida diante de várias fronteiras dentro e fora do seu País, fronteiras geográficas (entre países, estados, municípios, regiões, comunidade), políticas e epistemológicas. A cultura da sociabilidade e da interculturalidade impulsionaram a superação das “fronteiras”, sobretudo as do conhecimento, com valorização dos conhecimentos tradicionais e originários, marcando o modo de viver do ser amazônida. Nesse sentido, este ser guarda na memória os saberes do detalhe, da sutileza, do conhecimento local. Mostrando assim a riqueza epistêmica a ser mais valorizada como notório saber.

No contexto pan-amazônico Brasil, Peru e Colômbia existem peculiaridades desde o seu ambiente natural, social e cultural até ao ser humano que nele habita, um ser denominado de bio-históricocultural, nesta pesquisa. Um contexto que, o longo da história da humanidade e do planeta, foi se configurando na maior floresta tropical e mosaico de povos originários e miscigenados do mundo, fazendo a/o amazônida, em um ser humano constituído de diferenças não só físicas, mas, sobretudo, culturais, pois suas formas de lidar socialmente e com a natureza lhes são natas e ultrapassam os campos político e econômico.

O “pensar” e o “agir” localmente sem se fechar ao mundo, apoiado à vida, na história das relações sociais e no conhecimento acumulado sobre o ambiente em que vivem, apresentam uma forma de viver com melhores possibilidades para os indivíduos (Oliveira, 2017, p.50). De acordo com este pensamento, nos ousamos a afirmar que, dentre os povos amazônidas, independente de nacionalidades ou regiões, “somos iguais, mas diferentes”, de acordo com as peculiaridades construídas pelos desafios postos nos modos de viver e se desenvolver em cada região e em cada espaço de vivência.

A seguir, trilhamos em um caminho no qual encontramos indígenas e caboclos e sentamos embaixo de uma seringueira para dialogar. Recordamos a diversidade étnica e racial e apresentamos na tabela 1, a população residente nesta área geográfica segundo cor e raça. O censo considera pessoas declaradas e consideradas em territórios indígenas e nos municípios.

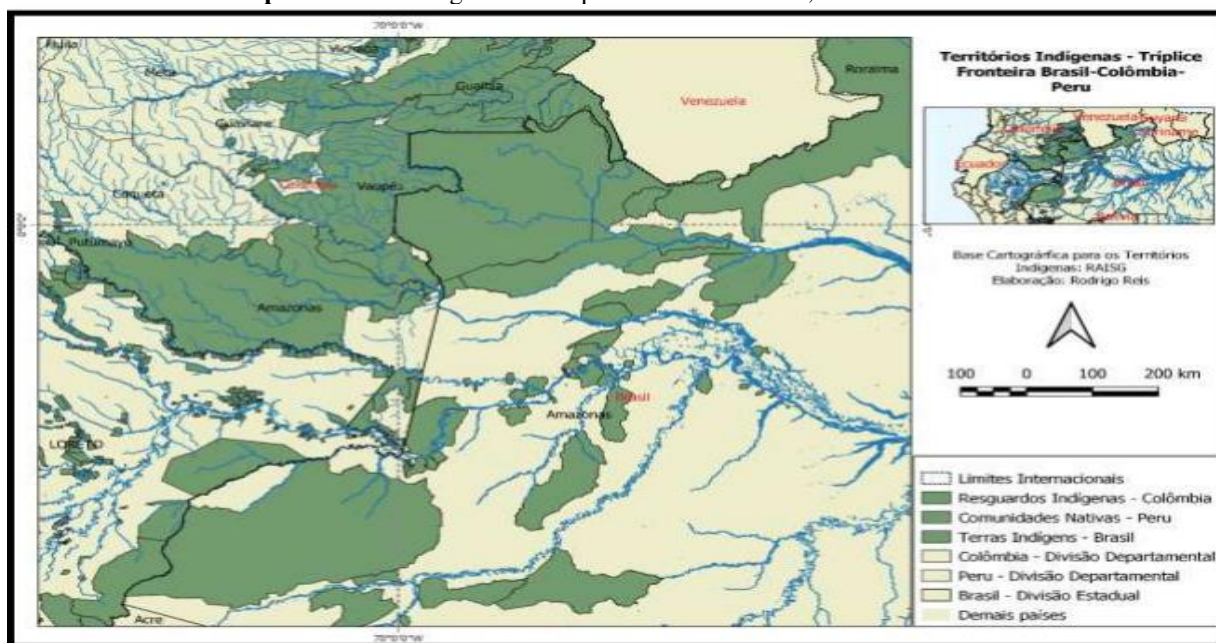
Tabela 1 - População residente no Alto Solimões, estado do Amazonas

Municípios	População por cor/raça					Total
	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	
Amaturá	294	370	1	4023	6131	10.819
Atalaia do Norte	1496	536	9	6166	7107	15.314
Benjamin Constant	2381	1 248	4	19428	14587	37.648
Fonte Boa	2792	1 239	3	18445	3390	25.869
Jutaí	2002	628	11	16901	5630	25.172
Santo Antônio do Içá	1136	444	2	12311	14318	28.211
São Paulo de Olivença	784	307	6	11979	19 890	32.966
Tabatinga	6569	871	69	30735	27518	65.762
Tonantins	708	255	-	10931	7353	19.247
Total	18.162	5.898	105	130.919	105.924	261.008

Fonte: Adaptado pela autora a partir do Censo Demográfico IBGE de 2022.

Lembramos que os pardos na microrregião do Alto Solimões, são reconhecidas/os como caboclas/os. Na delimitação geográfica do estudo, existem 261.008 habitantes, dentre estes 48%, do total de 105.924 são indígenas (IBGE, 2022) e 130.919 são pardos (miscigenados). Na Amazônia do Solimões, temos povos caboclos (miscigenados) que vivem em terra firme e na várzea (ribeirinhos), tanto urbana quanto rural, indígenas urbanos e aldeados e indígenas isolados. “A origem do vocábulo caboclo tem várias explicações. A que se deriva do tupi *caa-boc*, ‘o que vem da floresta’ ou de *Kari’boca* ‘filho do homem branco’, ou ainda *ca-ab oca*, que significava ‘homem que tem casa no mato’[...]” (Pires, 2012, p. 72). A autora ainda afirma que essas palavras foram aportuguesadas e lembra Câmara Cascudo, no Dicionário do Folclore Brasileiro (1972), ao defender o termo *caboco*, sem a grafia do l, sendo o mais utilizado pela maioria da população ribeirinha nordestina e nortista do Brasil. E, referente ao termo ribeirinho, afirma ser aquela/e que anda pelos rios. Povos ribeirinhos são populações tradicionais que residem nas proximidades dos rios, tendo estes como base de sobrevivência, fontes de alimento e transporte.

Existem povos originários em toda microrregião do Alto Solimões, no sudoeste do estado do Amazonas. A Amazônia, composta por diversas populações ecológicas, incluindo a de seres humanos, têm em meio a sua sociobiodiversidade, povos originários transfronteiriços na localidade dos Estados-Nação do Brasil, do Peru e da Colômbia, como já anunciamos anteriormente. A seguir, ilustramos no mapa 5 esses povos distribuídos em seus territórios.

Mapa 5 - Povos Indígenas na Tríplice Fronteira Brasil, Peru e Colômbia

Fonte: Cortez, Reis, Rapozo (2020, p. 5).

Em 2022, no Brasil são 1.693.535 indígenas (IBGE, 2022). A região norte possui 753.357 indígenas e o estado do Amazonas possui 490.854, sendo o maior número de indígenas do País. No diálogo imaginário, um indígena relatou que o seu povo Kokama perdeu sua língua materna, mas estão em processo de revitalização (ver Apêndice E). Na região do Alto Solimões e nesta fronteira somente 4(quatro) etnias possuem línguas reconhecidas: Kanamari, Marubo, Matis (Matsés) e Tikuna.

Um momento reflexivo causou silenciamento e ocorreu quando um indígena tikuna se expressou: __Olha só! Os valentes perderam a língua para os brancos. Nós fomos covardes, fugimos para floresta e continuamos com a nossa língua materna.

Reiteramos que os povos indígenas estão presentes em todos os municípios do Alto Solimões, região coberta pela densa floresta amazônica e banhada pelo caudaloso rio Solimões e seus afluentes, dentre elas encontram-se os Tikunas, Kokamas, Kambebas, Kaixanas, Witotos, Matis, Marubo, Mayoruna, Kanamari, Kulina Pano, Korubo e Tsohom-dyapa (ver Apêndice D). Nos municípios desta fronteira brasileira, como Atalaia do Norte, Benjamin Constant e Tabatinga, e nos municípios do Peru e Colômbia, que também fazem parte dessa fronteira, os povos mais presentes são os Tikunas, os Kokamas e os Witotos. E a etnia em maior população fronteiriça são os Tikunas, que resistiram aos ataques etnocidas no decorrer do processo de colonização e conseguiram sobreviver ao adentarem as profundezas da floresta amazônica, ainda desconhecida pelos colonizadores nos três países com maior ocupação no Brasil.

Neste mundo dito “latino-americano” amazônico, os povos originários aos poucos foram ocupando seus espaços sociais com reconhecimento de suas terras como meio de sobrevivência e direitos de cidadania, estabelecidos pelas Constituições dos Países da América Latina. No caso do Brasil, a conquista da cidadania de “indígenas” e reconhecimento de seu território avançou nas últimas décadas do século passado. Em meio a aludida fronteira tríplice pan-amazônica, a cultura dos povos originários sustenta o sentido transfronteiriço, prevalecendo o significado de suas terras sagradas, determinadas pelos ancestrais e imaterializadas em sua cosmologia de mundo.

Neste momento, ledoras e ledores, ainda destacamos ruptura de paradigma quanto a identificação étnica “indígena”, termo que denomina os povos originários na visão dos colonizadores, os consideramos como “civilizações milenares” que possuem formas singular de ser, pensar e organizar-se social e culturalmente. Essa compreensão parte do entendimento da decolonialidade, no sentido de desconstruir para construir conhecimentos a partir da cultura originária de cada povo.

No século passado, o mundo passou por várias transformações sociais, ambientais, econômicas, étnicas e culturais, dentre elas o reconhecimento de diferentes povos, sobretudo os “indígenas” (denominação oriunda do pensamento de que navegadores europeus haviam chegado as Índias no início do século XV). No período inicial da colonização, os “índios” chegaram a ser considerados seres “sem alma” e como seres humanos a partir da Declaração do Papa III, em 1537. Foram longos anos de luta pela sobrevivência.

Um dos indígenas tikuna, nesse momento do diálogo, expressou:

— O povo indígena luta para ser visto como gente desde quando nasce. Aqui na nossa região, quando vamos a cidade, nos confundem com os caboclos, mas isso é uma estratégia do colonizador que massacraram nosso povo e tentaram acabar com a nossa história e nos fazer esquecer que somos indígenas.

Nesse momento, lembramos a eles, o pensamento de Baniwa (2006, p. 34) quanto a história dos povos indígenas:

Historicamente os índios têm sido objeto de múltiplas imagens e conceituações por parte dos não-índios e, em consequência, dos próprios índios, marcadas profundamente por preconceitos e ignorância. Desde a chegada dos portugueses e outros europeus que por aqui se instalaram, os habitantes nativos foram alvo de diferentes percepções e julgamentos quanto às características, aos comportamentos, às capacidades e à natureza biológica e espiritual que lhes são próprias. Alguns religiosos europeus, por exemplo, duvidavam que os índios tivessem alma.

Outro indígena kambeba nos confirma: __ o tratamento duvidoso quanto ao indígena que a sociedade dos brancos lhes dá as vezes se perde quando eles nos procuram com o intuito de saber sobre nossas plantas medicinais e nossa maneira de lidar com os elementos dos rios e da floresta. Eles sabem que somos nós que preservamos a floresta. O caboclo complementou:

__ Nós, povos miscigenados, também sofremos preconceito e discriminação. Enquanto ribeirinhos vivemos da colheita da floresta, das plantações na várzea e da pesca, enfrentamos dificuldades para estudar e por não “termos estudos” somos vistos como incapazes, contudo nossos saberes que aprendemos junto aos indígenas, também nos fazem sermos “valorizados” pelo saber, mas nossa cidadania é pouco garantida. Não somos valorizados como povos tradicionais e detentores de saberes da floresta. Nesse momento, relembremos o poema “Lição de Escuridão” de Thiago de Mello (1981) ao contemplar o ser caboclo em suas nuances de saber e viver:

Caboclo, que me ensinas os caminhos dos ventos,
me levas a ler, nas lonjuras do céu,
os recados escritos pelas nuvens,
me avisas do perigo dos remansos
e quando devo desviar de viés a proa da canoa
para varar as ondas de perfil.
Sabes o nome e o segredo de todas as árvores,
a paragem calada que os peixes preferem
quando as águas começam a crescer.
Pelo canto, a cor do bico, o jeito de voar,
Identificas todos os pássaros da selva.
Sozinho (eu mais Deus, tu me explicas),
atravessas a noite no centro da mata,
corajoso e paciente na tocaia da caça,
a traição dos felinos não te vence.

Contigo aprendo as leis da escuridão,
quando me apontas na distância da margem,
viajando na noite sem estrelas,
a boca (ainda não consigo ver) do Lago Grande
de onde me fui pequenino e te deixei.
De novo no chão da infância,
contigo aprendo também
que ainda não tens olhos para ver
as raízes da tua vida escura,
não sabes quais são os dentes que te devoram
nem os cipós que te amarram à servidão.

Nos teus olhos opacos
aprendo o que nos distingue.
Já repartes comigo a ciência e a paciência.
Quero contigo repartir a esperança,
Estrela vigilante em minha fronte
E em teu olhar apenas um tição
Encharcado de engano e cativo.

Lindo e reflexivo poema! Este nos fez lembrar a Lei 13.123/2015 que estabelece o Marco Legal da Biodiversidade regulando o acesso ao patrimônio genético nacional e conhecimentos tradicionais. A Lei cita em seu artigo 2, inciso IV, que a comunidade tradicional como qualquer grupo culturalmente diferenciado, e que “possui forma própria de organização social e ocupa e usa territórios e recursos naturais como condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição” (BRASIL, 2015).

Para Little (2002, p.23), povo ou comunidade tradicional se caracterizam por três elementos: “[...] o (1) regime de propriedade comum; o (2) sentido de pertencimento a um lugar específico; e a (3) profundidade histórica da ocupação guardada na memória coletiva”. Apesar de cada povo ter suas práticas socioculturais como crenças, danças, línguas e outras que a marcam a identidade de cada povo em cada região (Gregory; Araújo, 2016).

O caboclo ainda expressou: __ dentro destas características somos um povo tradicional ribeirinho, e que apesar das situações de negação que vivemos, ainda fazemos a nossa parte enquanto cidadãos dessa Amazônia. Do nosso modo lutamos para manter a floresta em pé, porque amamos nosso lugar e daqui retiramos os recursos para nossa sobrevivência.

Enquanto docentes-pesquisadoras retomamos o pensamento:

__ O século XX foi marcado por impactos ecológicos devido à degradação ambiental, além de inúmeras iniciativas, mobilizações e acordos internacionais que influenciaram histórica e politicamente no reconhecimento pela diferença da pessoa humana e todos os povos que habitam o planeta. Foi um período em que os povos tradicionais e povos originários, denominados de “índios”, lutaram veementemente pela sobrevivência e reconhecimento de direitos sociais e de suas terras.

Organizações Mundiais, Organizações de Pesquisa e Ambiente e Organizações de Povos Tradicionais, sobretudo, as dos povos de civilizações milenares como “indígenas” e quilombolas e outras com objetivos em comum, se mobilizaram e junto aos governos de cada país estabeleceram políticas de compromisso com a humanidade e o planeta mediante acordos entre países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Um destaque histórico para o reconhecimento da pessoa humana, sem nenhuma distinção, foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, documento norteador das políticas de diferentes povos e nações, inspirando inclusive, a Constituinte de muitos países. Destarte, em seu art. 2º, deixa explícito que todos os seres humanos possuem direitos, sem nenhuma distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional

ou social, fortuna, nascimento ou de qualquer outra situação em qualquer país, ou território independente, contudo, ainda não aparece claramente a distinção étnica. No entanto, no entendimento de que o povo indígena possui uma organização social própria, percebemos uma fissura para tal reconhecimento. Neste período histórico, a Constituição Federal de 1946, vigente no Brasil, referenciava os indígenas de silvícolas (povos que viviam na selva), da mesma forma que na Constituição anterior de 1937, garantindo o primeiro direito a estes povos, o da terra.

No Código Civil Brasileiro (1916), os indígenas, denominados silvícolas, passaram a ser “reconhecidos” como seres de direito, mas considerados relativamente incapazes (Dallari, 1991). Entre 1910 a 1967 os índios foram assistidos com uma espécie de tutela pelo Serviço de Proteção ao Índio- SPI para integrá-los à sociedade brasileira, baseado, nos princípios da pacificação e proteção, em razão dos conflitos e massacres sofridos na Guerra Justa, no comando de Dom João VI (entre 1808 a 1910). Neste século XXI, a Fundação Nacional do Índio (Funai) desenvolve essa função seguindo orientações da legislação vigente.

No Brasil, os indígenas passaram a ser vistos pela sua diferença étnica também, pelas mobilizações realizadas internacionalmente a favor do seu reconhecimento e direitos dos índios. A Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1957, tratou sobre as Populações Indígenas e Tribais, colocando em evidência o reconhecimento do índio enquanto ser social e capaz de ingressar no mercado de trabalho.

Quanto à educação, a primeira Lei brasileira, Lei nº 4024, de 1961, fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apesar de destacar a educação como direito de todos, não reconhecia ainda as diferenças étnicas existentes. Entretanto, durante as décadas de 40 e 60 do século XX ocorreram discussões e mobilizações pelo reconhecimento indígena, provocando a referência na Constituição de 1967 (período do governo militar), que também o tratava como silvícola, garantindo a este à terra, a ser regulamentado pela União e o direito de usufruir os recursos naturais.

Contudo, a Lei nº 5.540 de 1968, que tratava da Reforma da Educação Superior no Brasil, assegurou como uma das características organizacionais da Universidade a flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa. Assim, havia um entendimento de que todos os povos estavam assegurados, dado a autonomia para que as instituições se organizassem e ofertassem o ensino de acordo com suas

filosofias e olhares que na época não estavam direcionados ao reconhecimento étnico, algo que a CF de 1967 citava, implicitamente, ao reconhecer a existência dos povos “silvícolas”.

Na Lei nº 5.692 de 1971, promulgada pelo Governo Militar no Brasil, contemplava o 1º e 2º graus (educação básica e profissional), citando apenas a obrigatoriedade de uma parte diversificada de acordo com as necessidades concretas, peculiaridades locais e diferenças individuais, sem especificar quais diferenças.

Ainda no Governo Militar, para fins de regulamentação do estabelecido pela CF da época, seis anos depois, em 1973, o Brasil promulgou a Lei nº 6.001 do Estatuto do Índio, que afirmou conceitos e estabeleceu princípios e regulamentações para os direitos e deveres indígenas com o intuito de sua integração a sociedade e preservação da sua cultura.

O aludido Estatuto refere-se ao “índio ou silvícola” como indivíduos de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica ou é identificado como pertencente a um grupo étnico, com características sociais distintas dos grupos sociais de comunhão nacional. Quanto à forma de organização social, se refere ao conceito de comunidade indígena ou grupo tribal, se referindo a um conjunto de famílias ou comunidades indígenas, as quais vivem em estado de completo isolamento (sem integração com a sociedade) ou em contatos intermitentes e permanentes (sem estarem neles integrados). Surge uma classificação para aos grupos étnicos: isolados, em vias de integração e integrados (incorporados à comunhão nacional).

Quanto aos direitos e deveres, o Estatuto estabelece como obrigação da União, dos Estados e Municípios a proteção e preservação dos direitos indígenas. Na perspectiva de desenvolvimento da pessoa e comunidades, destaca o dever dos entes federativos o de os respeitar, ao proporcionar as/aos indígenas meios para o seu desenvolvimento e atendimento as demandas e condição no processo de integração do índio à comunhão nacional, a coesão das comunidades indígenas, os seus valores culturais, tradições, usos e costumes.

No Brasil, em 1988, ficaram garantidos os direitos da cidadania e direitos sociais de todos os povos da nação brasileira pela Lei Maior, sua Constituição Federal chamada de “Constituição Cidadã”, se tornou um marco para uma nova política de Estado, garantindo aos (as) “indígenas”, nos seus artigos 231 e 232, os direitos quanto a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, além dos direitos originários sobre à terra.

Então, ledoras e ledores, trouxeamos ao diálogo a concordância do Estatuto do Índio, a CF de 1988, no artigo 210, quando faz referência à educação, em seu § 2º, ao uso de línguas maternas e, ainda acrescenta, a adequação aos processos próprios de aprendizagem. Algo que caracteriza um processo de mudança no Sistema Educacional Brasileiro ao reconhecer as

diferenças culturais, sociais e cognitivas. E assegurou aos indígenas o direito de permanecerem índios, de permanecerem com suas línguas, suas culturas e tradições. O reconhecimento disso, contribuiu para afirmação étnica e cultural destes povos.

O Brasil, durante a sua participação na Conferência de Educação para Todos em 1990, se comprometeu com a oferta educacional de caráter universal. A partir disso, apresentou em 1993 o denominado Plano Decenal de Educação para Todos, cujos obstáculos a enfrentar cita a educação diferenciada para os indígenas considerando aspectos linguísticos e culturais, além dos métodos próprios de aprendizagem. Este foi um documento norteador para a política da educação brasileira na década de 90 do século XX, que promoveu discussões afluídas sobre políticas educacionais mais abrangentes aos diversos povos existentes no País.

Em 1996, o Brasil estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional na Lei 9.394 (LDB) e nesta foi assegurada, com maiores especificações, a Educação Escolar Indígena de forma diferenciada, especificando os direitos educacionais indígenas e as atribuições dos entes federativos brasileiros, como destacamos no artigo 78 a seguir:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

Na LDB de 1996, os indígenas são reconhecidos e lhes são assegurados direitos de igualdade educacional, considerando a cultura, a valorização linguística e de seus saberes e o acesso a outras comunidades e povos existentes. Consideramos um marco importantíssimo para os indígenas no Brasil, especificamente na região amazônica, onde se concentra o maior número de povos indígenas, vimos o quanto esta possibilitou políticas de desenvolvimento que garantiram o estabelecido pela educação, no entanto, permanece apoiada no paradigma da sociedade do conhecimento e globalizada.

Dois anos após de vigência da LDB 9.394/96, o Brasil, ao participar da Conferência da Unesco em Paris (1998), se comprometeu junto a outros Estados-Nação, na Declaração Mundial de Educação Superior para Todos, a facilitar o acesso da educação superior a grupos específicos, dentre eles citando os povos indígenas. Em 2000, acordou internacionalmente na Organização das Nações Unidas (ONU) fomentou políticas que levassem ao alcance dos

Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) quanto à universalização da educação básica para todos.

Diante de uma Lei Maior e o compromisso firmado, o Brasil em 2000 apresentou o primeiro Plano Nacional de Educação-PNE aprovado como um projeto de Lei, passando a ser uma política do Estado Brasileiro que referencia para as políticas estaduais e municipais de educação; neste período inicia o que foi denominado como Década da Educação Brasileira.

No documento-lei norteador, Lei 10.172 (PNE 2001-2010), o indígena foi considerado em suas especificidades étnicas em todos os níveis e modalidades de ensino, sendo, inclusive, apresentado um diagnóstico da educação indígena. Se tornou um norte para o desenvolvimento educacional dos povos originários no início do século XXI.

Bem, este plano estabeleceu a necessidade da criação da categoria escola indígena, assegurando ainda o modelo de educação intercultural e bilíngue, bem como sua regularização nos sistemas de ensino brasileiro. Ressalta em uma de suas metas o magistério indígena, citando na sua atuação, profissionalização e reconhecimento público e aponta a categoria de professores indígenas e sua carreira específica para o magistério com programas específicos de formação. (Grupioni, 2001).

Em 2002, por meio da Resolução 01 do CNE/CP, se instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, ao nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, contemplando a formação para diversas modalidades da educação básica (deixando implícita a indígena) conforme a LDB preconiza. Em 2006, se instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia (Resolução 01 CNE/CP), onde determina que aos (as) professores (as) que atuarão nas escolas indígenas deverão promover diálogo entre os diversos conhecimentos da cultura indígena e demais culturas e sociedades, bem como a atuação como agentes interculturais com fins de valorização e estudos de temáticas indígenas.

A Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sofreu alteração pela Lei 10.639 de 2003 sofreu alterações para inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, sendo a mesma alterada em 2008, pela Lei nº 11.645, que afirmou a obrigatoriedade de “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, inclusive no Ensino Superior. Em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) em Conselho Pleno-CP, por meio da Resolução n. 5, que estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Em 2014 foi aprovado a Lei 13.005 (PNE 2014-2024), contemplando dentre os seus princípios a universalização da educação e o respeito aos direitos humanos, a diversidade e a sustentabilidade socioambiental e garantia do atendimento aos povos indígenas em todas as metas educacionais previstas, incluindo a de acesso ao ensino superior, especificamente no item 12.5, quanto às políticas de inclusão e assistência estudantil.

Como política de acordo internacional, o Brasil em 2012 participou da Conferência da ONU sobre Desenvolvimento Sustentável, Rio+20, no Rio de Janeiro, com ampla discussão socioambiental, com pauta sobre desenvolvimento sustentável, economia verde, inclusão social e pobreza. Como resultado, a ONU apresentou a Agenda 2030 aos seus países-membros em 2015, com uma proposta de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) em três dimensões amplas, econômica, social e ambiental, destacando a igualdade de acesso, incluindo a educação superior conhecimentos e habilidades para a promoção do desenvolvimento sustentável, a valorização da diversidade cultural e a qualificação de professores nos países em desenvolvimento, neste caso, um deles o Brasil.

Ainda em 2015, a Resolução 01 do CNE/CP instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Neste mesmo ano a Resolução 02 do CNE/CP definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, também contemplando as especificidades da educação indígena e citando a diversidade étnica indígena.

Em 2019, numa conjuntura política em que as Diretrizes do PNE e demais legislações são pouco referenciadas em detrimento de filosofias de políticas econômicas desfavoráveis a valorização étnica, cultural e ambiental, foi aprovada a Resolução n.2 CNE/CP, que define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em vigência, direcionando ao país uma educação baseada em competências, com tímidas indicações da diversidade social e étnica, cabendo às Instituições de Educação Superior (IES), contemplarem em suas políticas organizacionais e curriculares as suas peculiaridades de origem étnica, social, cultural, ambiental e econômica da localidade onde se situa; no caso dos estados da Amazônia Legal, se torna um desafio maior para o atendimento das populações dos povos originários.

Após estas explicações, um indígena Tikuna nos perguntou:

___ E na nossa Fronteira?

Atentamente respondemos: ___ No caso específico da Pan-Amazônia fronteira entre o Brasil, Peru e Colômbia, observamos a existência de diversos povos originários da Amazônia com conhecimento civilizacional milenar que possuem saberes linguísticos, ecológicos e socioculturais arraigados numa cultura de nativos da região, ao longo da existência da humanidade e que os interligam e integram nos três países. Dentre esses povos, destacam-se os Tikunas, kokamas e Witotos na Universidade Federal do Amazonas (Ufam), na Universidade Nacional da Amazônia Peruana (UNAP) e na Universidade Nacional da Colômbia (UNAL), dada sua existência no território dos três países.

No Brasil, somente a partir da Constituição Federal de 1988, e das políticas internacionais e nacionais para o ensino superior, povos originários passaram, de forma mais assegurada, a garantir seus direitos de ingressar neste nível de ensino em diferentes regiões brasileiras, dentre elas, a Amazônia. Em cada região, os movimentos e organizações indígenas foram importantes para estas conquistas tanto nacionais, regionais, quanto locais, na busca pela Educação Superior, tanto quanto órgãos de apoio e atendimento ao indígena como a Funai – Fundação Nacional do Índio, sobretudo na tríplice fronteira amazônica, no sudoeste do Estado do Amazonas, na microrregião do Alto Solimões (assim denominada ao considerar o Rio Solimões que cobre a região).

A presença da Universidade neste local, em cada País, se torna algo alavancador do desenvolvimento por meio do conhecimento produzido cientificamente e pela qualificação de profissionais que atuarão e atuam na região, para atender as demandas locais. No Brasil, temos a presença de duas Universidades Públicas, sendo uma da esfera federal e outra estadual.

Ao longo das últimas décadas, indígenas chegaram as Universidades e enfrentam desafios na tentativa de superar a invisibilidade histórica e social e se engajam pelos seus direitos de ser, pensar e viver como “indígena”, povo originário e de civilização milenar, e como cidadãos possuidores socioeducacionais e de direitos de ingresso no ensino superior em meio a civilizações miscigenadas. No meio universitário, estes povos e suas demandas se tornam visíveis. Seguem ocupando espaços de direitos, contudo, enfrentam dificuldades de inclusão como sujeitos com diferenças de ser e de aprender.

Entretanto, também acreditamos que os problemas educacionais não estão dissociados dos problemas culturais e socioambientais, e nem os cientistas educacionais podem perder de vista isso. “A formação científica na Amazônia não pode, jamais, estar dissociada da atmosfera social que a problemática regional envolve. Em todas as dimensões do ensino, pesquisa e

extensão, a fisionomia social da região cerca as perspectivas da ação universitária” (Silva, 2020, p.112).

A configuração da Amazônia, que já se torna clássica, a descreve como uma representação de grande magnitude do ponto de vista de seus territórios, de seus povos, da sociedade, da cultura, da economia, entre outros” (Silva, 2010, p. 105). Em nível global, pela importância que a Amazônia alcançou no mundo, ela pode ser o palco de políticas que levem a uma nova era civilizatória, baseada nos direitos da natureza e dos homens e mulheres em busca do bem-estar humano (Aragón, 2015). E o desafio maior é pensar o ser em suas nuances sociais, físico-cognitivas, ambientais e culturais em todas as dimensões da vida, incluindo a educação superior.

Diante das amplas discussões e acordos governamentais e institucionais sobre educação, incluindo a superior, no mundo, na América Latina e no Mercosul, o Brasil, por meio de suas políticas educacionais, implementou ações para a democratização do ensino superior e criação de Universidades e Institutos de Educação Superior com o propósito de garantir direitos de acesso a este nível de ensino. No contexto Pan-amazônico, especificamente na região de fronteira entre o Brasil, Peru e Colômbia, notamos a presença universitária nos três países.

E, todos demonstraram sorrisos e com imensa alegria, disseram:

— Agradecemos a presença das universidades na nossa região.

Um deles, com os olhos lacrimejando disse:

— Meu filho se formou e agora ele é professor na nossa comunidade.

E finalizando este diálogo ainda sobre o contexto amazônico nos perguntaram:

— Como comunitários, podemos conhecer as universidades? E respondemos que sim.

E este diálogo está narrado na próxima carta.

3.3 Terceira carta – Historicizando o paneiro Ufam e INC

Nesta carta, leitoras e leitores, a escrivência será do nosso diálogo com os povos da floresta sobre a Universidade Federal do Amazonas (Ufam), mais especificamente o Instituto de Natureza e Cultura (INC).

Em mais um dia de pesquisa seguimos na “trilha imaginária”, com destino à Universidade. Paramos em meio ao caminho para retirada do terceiro fio de cipó com o intuito de tecer o paneiro contextual. Convidamos os caboclos e indígenas que estavam conosco para

continuar nossa conversa e retirando o cipó buscamos dialogar sobre a Universidade Federal do Amazonas.

Explicamos aos nossos interlocutores indígenas e caboclos que historicamente a educação superior se instala há mais de um século no Estado do Amazonas. Iniciou com as Faculdades de Medicina e Direito na Universidade de Manaós (1909), depois passou para Universidade do Amazonas e depois para Universidade Federal do Amazonas. A Ufam em 2024 possui para além de suas unidades acadêmicas em sua sede Manaus, mais cinco unidades acadêmicas no interior do estado, dentre elas, o Instituto de Natureza e Cultura, onde realizamos esta pesquisa científica.

Sua política de expansão iniciou a partir do entendimento de que o desenvolvimento seria mais sólido se houvesse uma formação acadêmica para os povos do interior do estado. Tal política educacional e social vem contribuindo com a formação superior ao longo de cinco décadas, buscando garantir a formação de profissionais, sobretudo, de professores. No final da década de 80 do século passado, a Ufam iniciou a expansão do ensino e implementou novos Campus Universitários no interior, incluindo o Campus Universitário de Benjamin Constant – Polo Alto Solimões.

A Ufam à época se colocava à disposição para colaborar com o desenvolvimento de regiões mais longínquas, seria necessário investir na cabeça do “homem”. Bem, nesse período (início da década de 90 do século passado) um grupo de amazônidas realiza um movimento social com fins de reivindicação de Universidade na região do Solimões. Então, em 1990 um grupo de professores, representantes da sociedade civil e políticos da região criaram a Comissão de Implantação dos cursos de licenciatura no Alto Solimões-Ciclas. Este grupo levantou demandas de formação em cada município e realizou mobilização em todos eles por meio de abaixo-assinado e realizou a entrega de documento à Reitoria da Universidade do Amazonas-UA, em Manaus.

Neste período da mobilização civil supracitada, o Reitor Marcos Barros, por acreditar que o desenvolvimento se consolidaria a partir do investimento na “cabeça do homem”, criou o Projeto de Interiorização da Universidade do Amazonas (UA), expandindo-a para 11 municípios do interior do Amazonas cursos de ensino superior, dentre eles, na cidade de Benjamin Constant. Com o apoio da Ciclas, o resultado para a expansão da universidade em Benjamin Constant foi favorável, uma vez que as instalações físicas do Projeto Rondon da PUC-RS foram cedidas, por comodato, em 1992. Assim, foi implantado o Campus Universitário – Pólo Alto Solimões, com a primeira licenciatura plena em Letras, para a qual

foram aprovadas/os estudantes de vários municípios da região. Em 1995, iniciou-se o curso de Filosofia também na modalidade modular, de acordo com as condições de deslocamento de professores de Manaus.

Em 2000, a Prefeitura Municipal de Benjamin Constant realizou uma doação do prédio que seria destinado para uma escola agrícola. Nesse prédio se instalou o campus universitário – Polo Alto Solimões, em local próprio da Universidade, situado na Rua 1º de maio, no Bairro da Colônia. Também houve parceria com cessão de funcionários para apoiar o desenvolvimento das atividades. As ações em regime de colaboração entre União e Município, foi essencial para que a implantação ocorresse.

Entre os anos de 1997 a 2002, o III Projeto Norte de Interiorização das Universidades da Região Norte permitiu a oferta dos cursos de Matemática, Pedagogia, Ciências Naturais e Geografia em Benjamin Constant e Pedagogia em Tabatinga (estes funcionaram nos espaços de escolas públicas dos municípios envolvidos).

Entre 2003 a 2006, com o Programa de Expansão da Educação Superior Pública/Expandir, a Ufam ofertou cursos de licenciatura para a formação de professores em: Licenciaturas em Pedagogia e Matemática, nos municípios de Benjamin Constant-BC, e História, Filosofia e Educação Física em Tabatinga-TBT, além da oferta de cursos de pós-graduação (*lato sensu*) em Gestão Educacional em BC e Psicopedagogia em TBT.

De 1986 a 2008, a Unidade Acadêmica de Benjamin Constant realizou 9 cursos de graduação nas modalidades presencial e modular, oferecendo as Licenciaturas em: Ciências, Pedagogia, Filosofia, Letras, Geografia, Matemática, Ciências Agrárias, História e Educação Física; além de 2 cursos de pós-graduação *Lato Sensu*: especialização em Tecnologia Educacional e especialização em Gestão da Educação, formando um total de 704 graduados e 92 Especialistas, profissionais que estão, na sua maioria, integrados ao mundo do trabalho local.

Para atender esta demanda, de 2001 a 2009 a Ufam disponibilizou 779 vagas para concurso na carreira do Magistério Superior e 457 para a carreira de Técnico Administrativo em Educação, incluindo capital e interior. No caso dos professores, esse número é expressivo, comparado com o número de 761 de professores do quadro efetivo que a Universidade possuía na virada do século, novamente um crescimento superior a 100%.

Lembramos com nossos interlocutores que atualmente na Sede da Universidade, na capital Manaus, esta tem como base de sua estrutura de Organização de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação os seguintes Institutos (Ciências Biológicas-ICB; Ciências Exatas-ICE; Filosofia, Ciências Humanas e Sociais-IFCHS; Computação-ICOMP), em Ciências da Saúde

(Escola de Enfermagem de Manaus-EEM, Faculdade de Medicina-FM, Faculdade de Ciências Farmacêuticas-FCF, Faculdade de Odontologia-FAO, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia), e Faculdades em Ciências Humanas (Educação, Letras, Estudos Sociais e Artes), Faculdade de Psicologia, Faculdade de Direito, Faculdade de Tecnologia e Faculdade de Informação e Comunicação.

Relembramos também que no Brasil nessa primeira década do século XXI foram criadas Universidades, e algumas expandiram campi em regiões estratégicas de cada estado, como exemplo, as Unidades Acadêmicas do Interior da Universidade Federal do Amazonas-Ufam (ver mapa 6).

Mapa 6 - Unidades Acadêmicas do Interior (Ufam)



Fonte: Adaptado pela autora (2024).⁵⁸

Mostramos o mapa 6 e informamos aos indígenas e caboclos que se encontravam conosco na trilha da floresta à margem do Solimões, que em 2005 foram criadas Unidades Acadêmicas e implantadas em 2006, estas denominadas de Institutos: no Médio Solimões, o Instituto de Saúde e Biotecnologia-ISB na cidade de Coari, no Vale do Madeira, o Instituto de Educação, Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) na cidade de Humaitá, e no Alto Solimões, o Instituto de Natureza e Cultura(INC) na cidade de Benjamin Constant, este criado pela Resolução 024/2005 do Conselho Superior Universitário (CONSUNI). Cada curso foi criado com seis cursos e depois algumas foram criando outros cursos.

⁵⁸ Mapa adaptado a partir do disponível em: <https://www.Ufam.edu.br/noticias> . Acesso em: 05 mar. 2024.

Em 2007, na região do Rio Negro e Baixo Amazonas, foram implantadas duas novas Unidades, Região Metropolitana de Manaus (à margem dos Rio Solimões e Negro), o Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICEZ na cidade de Itacoatiara, e no Baixo Amazonas, o Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia-ICSEZ na cidade de Parintins.

Assim, a Ufam, na condição de Universidade Multicampi, expande a oferta de cursos em diferentes áreas do conhecimento atendendo parte das demandas de formação de professores em Ciências Humanas, em especial da Educação, Letras e Antropologia (sendo o primeiro curso a nível de graduação do Brasil), em Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Ambientais, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Ciência da Saúde, Ciências Exatas, Tecnologia e Biotecnologia. Reconhecemos que o modelo,

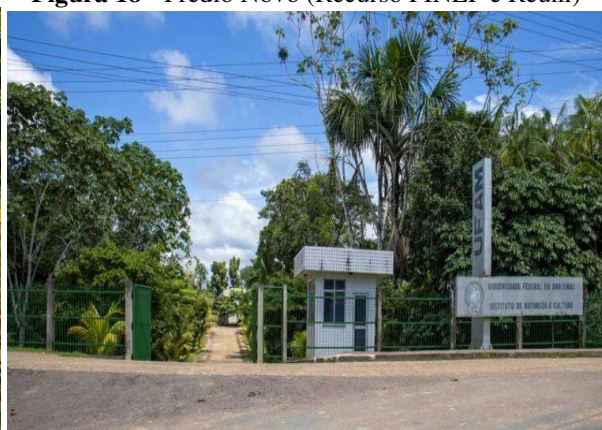
[...] amplamente experimentado no exterior, especialmente nos Estados Unidos, permitiu a essas instituições uma penetração em áreas geograficamente diversificadas, promovendo o acesso ao ensino superior para populações anteriormente excluídas e contribuindo para o desenvolvimento de comunidades à margem dos processos de modernização. (Fialho, 2005, p.13).

Todavia, nesse modelo multicampi com gestão universitária centralizada na Sede em Manaus, apresenta desafios em todos os campos da dinâmica gestonária e curricular do ensino superior ofertado, incluindo desde a rotatividade de docentes nas unidades, infraestrutura básica com espaço e material precário, logística fluvial limitada para o desenvolvimento de atividades externas à Universidade, diversidade étnica expressiva, entre outros.

Então, ledoras e ledores, esclarecemos no diálogo que a Ufam implantou a Unidade Acadêmica de Benjamin Constant denominado Instituto de Natureza e Cultura, ofertando 6(seis) novos cursos reconhecidos pelo MEC: Bacharelados em Antropologia e Administração, Licenciaturas em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola, Licenciatura em Ciências: Biologia e Química, Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente e licenciatura em Pedagogia. Este foi fortalecido entre 2007 a 2012 pelo Reuni Programa de Reestruturação e Manutenção das Universidades que possibilitou recursos para novas instalações e 6 vagas para docentes no Instituto de Natureza e Cultura. Nas figuras 17 e 18 ilustramos a entrada do INC.

Figura 17 - Primeiro Prédio do INC/Ufam

Fonte: Arquivo INC (2010).

Figura 18 - Prédio Novo (Recurso FINEP e Reuni)

Fonte: <https://www.facebook.com/incUfamoficial>

No projeto de expansão e financiamento da Financiadora de estudos e projetos (FINEP), Sandra Noda acreditava que, estas áreas “[...] por certo irão contribuir com o desenvolvimento regional, enquanto formarão profissionais mais qualificados, capazes de melhor pensar em alternativas viáveis em CT&I ao desenvolvimento regional e local.” (Noda, 2005, p. 1). A autora ainda enfatizava: “A Ufam como instituição de ensino, pesquisa e extensão tem procurado gerar conhecimentos científicos e inovações tecnológicas, assim como, métodos e técnicas de difusão e assessoramento, para contribuir na melhoria dos processos de ocupação dos espaços rurais e urbanos” (Noda, 2005, p.4).

O Instituto de Natureza e Cultura ofertara em 2006, dentre as licenciaturas, o curso de Pedagogia para atender a demanda de profissionais da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e gestão, com o intuito de “[...] desenvolver a formação cidadã dos alunos que integrarão o corpo discente da educação básica, bem como atuar no campo da gestão democrática educacional escolar e não-escolar” (PPC-PED, 2006, p. 23).

O curso na área de Linguagem, com fins de atender as demandas da área de fronteira tríplice entre o Brasil, Peru e Colômbia, é Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola, com o objetivo de:

Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro, para atuar no Ensino Fundamental (5ª a 9ª) e no Ensino Médio. (PPC-Letras, 2014).

O curso pensado para desenvolver conhecimento e capacitar profissional para lidar com as questões ambientais e agrícolas foi o curso de Ciências Agrárias e do Ambiente (PPC-CAA, 2012). Este iniciou como Bacharelado e Licenciatura, mas em 2010, para atender determinações da Diretoria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da

Educação, divulgadas por meio do Ofício Circular 02/2010 CGOC/DESUP/SESU/MEC, ocorreu a readequação do curso somente para Licenciatura.

Para atender demandas oriundas questões ecológicas, foi ofertado o curso de Ciências: Biologia e Química, uma licenciatura dupla que tem como objetivo “formar professores capacitados a proporcionar uma educação para o ensino básico, estimulando o senso crítico, com base biológica e química, em relação ao meio ambiente.” (PPC-B&Q, 2013).

Os cursos de Bacharelado ofertados para atender demandas culturais e administrativas são: Antropologia e Administração. O curso de Antropologia tem como objetivo “Formar profissionais graduados, em nível de bacharelado, para o exercício de antropólogos, com visão inter, multi e transdisciplinar, com habilidades e competências para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão.” (PPC-ANT, 2006). Enquanto ao curso de Administração, ele visa preparar profissionais administradores para contribuir com o desenvolvimento social e econômico. (PPC-ADM, 2006).

O cotidiano universitário do INC/Ufam evidencia a existência de identidades étnicas e situações socioculturais, apresentando a necessidade de compreender e colocar em evidência os desafios para uma inclusão desses povos diferentes bioculturalmente, visando sucesso acadêmico e impacto de desenvolvimento. Indígenas, conforme são identificados legalmente os povos originários da América, diante das políticas de expansão da educação superior, sobretudo, no Brasil, ingressam cada vez mais neste nível educacional, mais precisamente nas Universidades. Notamos um ingresso significativo de povos originários nas universidades locais.

Nos primeiros levantamentos para o estudo de doutoramento, ainda no planejamento da pesquisa, se contatou em 2019, no segundo semestre, que o INC tinha uma matrícula total de discentes de 1.341, sem evasão. Em 2020, no primeiro semestre, início da pandemia, eram 1.340, apresentando pouca alteração no quadro de vinculados.

Desse universo supracitado de discentes, 430 eram indígenas declarados e beneficiários da Bolsa Universidade do Ministério da Educação (MEC), oriundos de oito etnias (kukami-kukamiria, Mayoruna, Marubo, Kanamari, Kambeba, Kaixana, Kokama e Tikuna) e dentre estes se destacava o quantitativo de 214 Tikunas, correspondendo a 49% do universo acadêmico de povos originários. Destes, apenas 05(cinco) são de etnias oriundas do Vale do Javari, a segunda maior Terra Indígena (TI) do País.

Estes indígenas eram graduandos nos cursos de: Administração (29), Antropologia (33), Ciências: Biologia e Química (37), Ciências Agrárias e Ambientais (32), Letras (39) e Pedagogia (44). Observamos a concentração de indígenas nas licenciaturas.

Em 2021-2, primeiro semestre presencial, após o início da pandemia, dentre 1.302 discentes, sem evasão (vínculo ativo), somente 791 estavam com matrículas efetivadas, sendo que após a pandemia, muitos discentes não retornaram às atividades. Observamos que o curso de maior quantitativo de discente era Pedagogia e o de menor matrícula era Antropologia, à época. A partir desta constatação, realizamos um levantamento entre 2006 e 2019 e neste observamos a evolução da matrícula de estudantes indígenas. Em 2006, tivemos 05 discentes indígenas declarados no ato de matrícula, em 2010 tivemos 18, em 2014 tivemos 42, e em 2019 tivemos 74.

Desse universo de 790 alunos matriculados no semestre 2021-2 (ano civil 2022) no INC/Ufam, a diversidade étnico-racial está presente e a levantamos por meio do relatório de matrícula do sistema *e-campus* e do cadastro individual de matrícula (INC/Ufam, 2022). Neste ato, os discentes se declararam com base nas categorias adotadas pelo IBGE, conforme ilustrado na tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Diversidade étnico-racial no INC/Ufam (2022)

Curso de Graduação	Discentes Matriculados					
	Pardo	Indígena	Negro	Branco	Amarelo	Total
Pedagogia	80	73	03	07	-	163
Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola	51	88	03	03	-	145
Ciências Biologia e Química	45	95	01	03	-	144
Ciências Agrárias e Ambientais	47	56	-	01	-	104
Antropologia	34	52	04	06	01	97
Administração	82	47	03	06	-	138
TOTAL	339	411	14	26	01	791

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Relatório do *e-campus* (2022).

Observamos que os declarados indígenas estão acima de 50%, e um quantitativo expressivo de pardos (43%), e assim vemos como um indicador de uma forte miscigenação presente. Neste contexto sociodemográfico a presença indígena é marcante, contudo, negros também se fazem presentes como afrodescendentes que vieram cooptados como trabalhadores para os grandes seringueiros desta Amazônia no decorrer da colonização. Os brancos são a minoria. Diante deste panorama ousamos em dizer que entre muitos brancos e pardos há ainda os que ainda não estejam conscientes da sua origem étnica.

E como está este cenário de discentes em 2024? Indagou Tania Brasileiro.

Um dos caboclos diz que nestes tempos tem mais familiares ingressos na Universidade. E Gilvânia chama atenção aos dados diferenciados no sistema em 2024, pois aparecem informações étnicas com identificação específica, o que demonstra que houve uma alteração no Sistema da Universidade que exige de novos discentes e finalistas a declarar-se também enquanto caracterização étnica, especificando sua etnia, um fato que demonstra que a IES está interessada em identificar etnicamente seus estudantes, além de nos possibilitar reconhecer quantas etnias se fazem presentes nesta Instituição.

Entendemos que esta exigência não possibilita somente conhecer, sobretudo, oportunizar a reafirmação da diferença étnica que cada discente possui e a reafirmação institucional quanto à sua diversidade. A partir de Tondineli (2022, p. 46) entendemos que uma ação desta natureza proporciona o “respeito à(as) cultura(as) de outros, com o fim, inclusive, de melhor se conhecer e de fortalecer a própria identidade.

Desse modo, conseguimos organizar e analisar os dados quanto a identificação étnico-racial demonstrados na tabela 3 que atualmente o INC/Ufam possui 1.503 discentes com vínculo institucional (o que não significa que todos estejam matriculados).

Tabela 3 - Diversidade étnico-racial no INC/Ufam (2024)

Curso de Graduação	Discentes Sem-evasão (ativo no Sistema)						Total
	Pardo	Indígena	Negro	Branco	Amarelo	N/D	
Pedagogia	121	142	05	09	-	01	278
Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola	103	164	03	08	-	02	280
Ciências: Biologia e Química	121	156	08	15	01	03	304
Ciências Agrárias e Ambientais	130	62	02	14	-	07	215
Antropologia	59	96	05	10	-	01	171
Administração	166	34	04	33	01	17	255
TOTAL	700	654	27	89	02	31	1.503

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Relatório do *e-campus* (2024).

A tabela apresenta claramente a diversidade existente quanto a indígenas e não-indígenas (negros, brancos, amarelos e pardos), apresenta um percentual de 43,51% do total de estudantes indígenas, e 46,57% de pardos (o que representa um percentual significativo também de miscigenados com origem indígena), sendo 5,9% brancos e 0,1% amarelos. Somente 2% não se declaram conforme categorias estabelecidas pelo IBGE adotadas pela Universidade.

De acordo com o demonstrativo de discentes somente dois cursos Ciências Agrárias e Ambientais e Administração possuem um quantitativo maior de estudantes não-indígenas, os demais Pedagogia, Letras, Ciências: Biologia & Química e Antropologia possuem um quantitativo maior de estudantes indígenas. As etnias declaradas no cadastro do sistema são: tikuna, kokama, kambeba, Kaixana, Marubo e Witoto.

Consideramos importante apresentar essa realidade étnica no campus universitário do INC/Ufam para situar este Instituto de Universidade Federal que o implantou com finalidades específicas para região na qual se instala. E realizar pesquisa nesse campo observando as suas finalidades, “[...] é preciso situá-la, analisá-la e criticá-la como instituição social que tem compromissos historicamente construídos.” (Pimenta; Anastasiou, 2010, p.161). Por isso é importante reconhecer o contexto de implantação e as demandas atendidas averiguando se suas finalidades estão sendo alcançadas.

Bem, leitoras e leitores, encerramos este diálogo sobre Universidade com os indígenas e caboclos na floresta, estes agradeceram pelas informações quanto à Ufam, depois seguiram pela caminhada no seu cotidiano cultural. Alguns adentraram a mata para realizar o extrativismo e a caça e outros seguiram para o rio com fins de pesca artesanal.

E assim, caras leitoras e caros leitores, encerramos esta carta com narrativas dialógicas quanto ao contexto do qual nos situamos e realizamos a pesquisa junto aos povos das águas e da floresta amazônica transfronteiriça do Solimões. Agora caminharemos rumo a Tessitura Humano-ecológica.

Puxando a respiração, abrindo e fechando os olhos, lembramos o saudoso poeta amazonense Thiago Mello (1981), que nos convida em suas palavras poéticas a adentrar na ciência local.

Vem ver comigo o rio e suas leis.
Vem aprender a ciência dos rebojos,
vem escutar o canto dos banzeiros,
o mágico silêncio do igapó
coberto por estrelas de esmeralda.

4 CARTAS DA TESSITURA HUMANO-ECOLÓGICA

4.1 Primeira Carta – O objeto de Tese e o “Tipiti” de teorias e epistemologias norteadoras

Escrevemos a vocês, leitoras e leitores, a primeira carta sobre a metodologia da pesquisa e nesta explicitaremos com fundamentos o objeto desta Tese. Primeiramente, nos pautaremos no pensamento de Márcio Souza quanto a Amazônia.

A Amazônia é ainda uma das pátrias do mito, onde ainda existe uma unidade entre o pensamento e a vida numa constante interação de estímulos e afirmação. A Amazônia estará livre quanto reconhecermos definitivamente que essa natureza é a nossa cultura, onde uma árvore derrubada é como uma palavra censurada e um rio poluído é como uma página rasurada. A luta pela Amazônia está no processo global de libertação dos oprimidos. (Souza, 2010, p. 42-43).

Nos perguntando sobre a libertação dos oprimidos, vimos a necessidade de refletir o objeto de Tese que tem em seu bojo epistemologias e teorias construídas para fundamentá-lo e que o próprio desenvolvimento da pesquisa seja libertador da força da colonização, que tenta apagar nosso ser e nossa história na tentativa de nos manter subalternos no sistema capitalista vigente episteme e ecocida.

Desse modo, nesta carta continuaremos a caminhada científica imaginária com relatos da realidade vivenciada e escrevemos a vocês a tessitura científica, ressaltando o “desembocar do estudo” e parceiro na continuidade; com nossas “lentes científicas” (leituras acadêmicas e de mundo, e de saberes das experiências e vivências) nos debruçamos nesta escrevivência.

Esclarecemos que destacar o objeto de estudo, o ser pesquisadora e o ser pesquisador, as teorias/epistemologias, contexto e seres envolvidos, se fez necessário metodologicamente. Para isso, primeiramente caracterizamos o objeto, levantamos as teorias a melhor elucidá-lo para, sequencialmente, indicarmos o método norteador da pesquisa. Bem, agora os contaremos os momentos de reconhecimento das teorias conceituais e explicativas de base deste estudo.

Em um dia de sol e úmido da floresta, estávamos a caminhar e nos deparamos com uma linda samaumeira, ao observá-la lembramos de um ponto importante na busca do objetivo proposto: o sentido da Tese. Então nos indagamos, o que é uma Tese? Batemos no tronco da árvore enorme e ouvimos um som “estrondeante”, que resgatou em nossas memórias o “sentido” de uma Tese enquanto trabalho acadêmico. Sabemos que a etimologia do termo provém do antigo grego *tésis*, com o sentido de proposição, ideia, assunto. Umberto Eco (2016) ao referir a Tese Científica, a define como uma descoberta, trabalho original, fruto de um estudo novo. E nós a entendemos como algo inovador, como por exemplo: novas teorias de base ou explicativas, diferentes metodologias e *lócus* ou contexto. Não podemos ficar numa cegueira,

fazendo o novo com o antigo. Pensando no questionamento de Nicolescu (1999), quanto questiona ações para o mundo de amanhã, podemos afirmar que o antigo é somente um ponto de partida para se chegar ao novo e não um antigo no ponto de chegada, com nova roupagem; sendo novo, é um objeto que chega transformado em sua essência.

A Tese em Ciências Humanas se difere de outras Ciências, considerando aspectos de objeto e o tempo para amadurecimento das delimitações de estudo, do método aplicado e do reconhecimento de estudos realizados sobre o assunto. Para Eco (2016), o tempo de realização é mais longo, uma vez que necessita aprofundar o construído sobre o argumento por outros estudiosos, na tentativa de “descobrir” algo que o diferencie do dito por eles (elas). De tal forma, “[...] teoricamente, os outros estudiosos do ramo não deveriam ignorar, por quanto diz algo de novo sobre o assunto”. (Eco, 2016, p. 3).

Neste sentido, dialogamos sobre o objeto do estudo observando suas múltiplas dimensões e seus seres envolvidos. Para isso, à beira de um igarapé e molhamos nossos rostos com uma água fria da umidade da floresta e nos sentamos a descansar embaixo de um “samaumeira” ouvindo o cantar dos bichos da floresta. Nos veio a memória o objeto em estudo.

Então, ledoras e ledores, voltamos o pensamento para a Universidade localizada em uma região de tríplice fronteira amazônica, em meio a uma sociobiodiversidade inigualável. Partindo da percepção crítica do seu ambiente, dos seres pensantes da natureza que a compõe, das suas políticas curriculares e organizacionais e do seu papel científico e social, assim a percebemos para além de um nível de ensino superior, campo de educação profissional e científica em diversas áreas do saber. De tal forma, a consideramos campo em movimento do ecossistema amazônico, com espaço biocultural e ocupado por seres bio-históricoculturais que a constitui viva e complexa e, acima de tudo, passível de mudanças.

Mediante a estas percepções, nos reportamos ao objeto de estudo e ao objetivo geral proposto de construir uma teoria conceitual. Observamos uma caracterização multi, inter e transdisciplinar reconhecendo a possibilidade de ser aprofundado por olhares teóricos/epistemológicos de diferentes campos da ciência ocidental e ciência local (indígena e cabocla) de forma interdependente, e conectada com a vida em diferentes ambientes, tomando assim o “sentido” transdisciplinar, considerando o que nos disse Japiassu (2016, p. 7): “[...] um saber em migalhas revela uma inteligência esfacelada”. Neste sentido, mostramos no Organograma 1 as possibilidades de áreas de aprofundamento deste objeto.

Organograma 1- O corpo multi, inter e transdisciplinar da EcoUniversidade



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

São possibilidades de estudo com diferentes olhares científicos que envolvem diferentes ciências, e dentre elas, a Ciência indígena, que assim nos atrevemos a citar como ela se torna relevante neste estudo, considerando a presença de estudantes indígenas na Universidade. Para Grenier (1999), o conhecimento indígena é singular, tradicional e local, construído mediante condições específicas e particulares em uma determinada área geográfica. Partindo deste autor, nos perguntamos: por que é científico? Por que é uma ciência? Entendemos pelas suas características de organização e sistematização do processo de construção.

Na compreensão de Grenier (1999), o conhecimento científico é acumulativo, concentrando nele gerações de experiências, observação atenciosa e experimentações contínuas. Além disso, é dinâmico, por agregar novos conhecimentos e produzir inovações, realizando adaptações externas às suas situações. O que o diferencia da ciência ocidental são seus meios de divulgação e de registros, pois estes ficam na memória através de contos, canções, folclore, provérbios, danças, mitos, leis comunitárias, linguagem oral e taxonomias, práticas agrícolas, artefatos, espécies de plantas e animais. O artigo 9 da Carta Transdisciplinar (1994, p.2) considera “A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta com respeito aos mitos, às religiões e àqueles que os respeitam em um espírito transdisciplinar”

Observando as possíveis áreas da Ciência de análise do objeto, percebemos que EcoUniversidade na Pan-Amazônia pode ser estudada por uma ciência(disciplina), por

múltiplas ciências em tempos diversos e por várias ciências ao mesmo tempo, em conexão de saberes. “Percebe-se na educação um objeto complexo que ao ser apreendido cientificamente, não pode sofrer reduções nem fragmentações, que produziriam sua descaracterização” (Ghedin; Franco, 2008, p.43). Para Japiassu (2016, p.8) em suas reflexões sobre o sonho transdisciplinar,

[...] as pesquisas transdisciplinares tendem a se apoiar nas diferentes atividades, não só das ciências, mas das artes, da poesia, da filosofia, da teologia e do pensamento simbólico. A partir do momento em que a explosão e a especialização dos saberes parecem ter totalmente fragmentado nosso conhecimento; em que as racionalidades científica e filosófica, a poesia e a experiência mística pareciam estar irremediavelmente separadas, surge todo um movimento de reglobalização e de tentativas de reunificação dos conhecimentos.

Para Nicolescu (1999, p. 22), a “[...] disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do Conhecimento”. O autor cita que o prefixo “trans” já sinaliza o estudo ao mesmo tempo por várias disciplinas e entre as disciplinas, uma vez que se busca a compreensão do mundo para além do entendimento da existência da unidade do conhecimento, e Morin (2003, p.168) também esclarece que,

O prefixo trans diz respeito a um movimento entre, através e além das disciplinas. significa buscar pontos em comum nos saberes disciplinares e informais; ocupar espaços livres entre as disciplinas e gerar novos conhecimentos; entender as fronteiras como espaços de troca e não como barreiras; e migrar conceitos e entendimentos entre as disciplinas e outras áreas do saber.

Nesse sentido transdisciplinar, Mulhollan (2007) percebe a Universidade como um objeto de estudo e campo multi, inter e transdisciplinar. O autor, ao tratar sobre o conhecimento de fenômenos complexos, no caso o referente a Universidade, “[...] exige concepções de natureza teórica e metodológica bem distintas, com ferramentas cada vez mais multivariadas [...]”. Quanto às situações de natureza complexa, o autor ainda exemplifica que os “fenômenos ditos ‘exatos’, sejam dependentes de fenômenos ditos sociais, psicológicos e culturais”. (Mulhollan, 2007, p. 209)

Diante de um objeto (tema, conteúdo estudado) transdisciplinar, o que pensamos inicialmente? Primeiramente, realizamos reflexões gnosiológicas, ontológicas, axiológicas e epistemológicas, necessárias ao objeto; buscamos compreender a origem desse conhecimento que o caracteriza como transdisciplinar. A elucidação deste objeto EcoUniversidade Pan-amazônica não parte de um “sentido” de unicidade do senso comum, nem somente de uma dualidade aprofundada nas partes, mas com atenção aos diversos valores e características singulares e plurais que a constituem.

Sendo a sociedade fronteiriça do Solimões, *locus* de uma sociobiodiversidade marcada por diversas culturas milenares e miscigenadas, em si só atribui a Universidade que se instala na localidade, uma tamanha complexidade, e como disse Mulhollan, algo que exige “posturas científicas num contexto de interdependência”. Notamos que a elucidação do objeto de ciências humanas, em especial, na educação, como nos disse Clotet (2007), exige leituras de outras ciências, com uma abordagem científica, cultural e epistemológica que caracteriza uma realidade interdisciplinar. E não podemos esquecer que neste contexto a ciência indígena também circula este campo.

Então, ledoras e ledores, pensar numa Universidade para além das suas frentes de atuação rompendo paradigmas é colocá-la aos desafios do mundo moderno, como as tecnologias, ao mesmo tempo em que busca a valorização das diferentes culturas e dos diferentes saberes, de forma intercultural e sociável, robustecendo conhecimentos para um “viver bem” e “bem-viver” de forma sustentável, observando o ser humano como ser bio-históricocultural que se constitui numa relação entre natureza e cultura, é pensar pelo olhar da transdisciplinaridade, como nos diz Barasab Nicolescu (1999) por uma nova visão de mundo.

E pensando no labor da ciência, começamos a retirar “talas” (teorias) que seriam logo após tratadas para melhor aplicação. Adentramos numa trilha estreita e nos deparamos com a palmeira para retirada das talas de arumã (teorias e epistemologias) e começamos o processo para tessitura da peneira científica. Bem, ledoras/es, mas antes de iniciarmos a coleta das talas teóricas nos indagamos quanto aos fundamentos elucidativos do objeto em estudo.

Diante de um objeto multidimensional – gestor, curricular e ambiental no que tange a instituição, multidimensional – humano, social e cultural originário e de tradição no que tange aos seres envolvidos, multidimensional – biodiversidade ampla e política-econômica subalterna e exploratória e geopolítico fronteiriço no que tange ao contexto pan-amazônico, reconhecemos como teoria de base: a teoria da complexidade, a primeira tala do tipiti.

Para nos aprofundarmos nesta teoria de Edgar Morin (2006, 2015), nos atentamos ao que o teórico expressa quando a apresenta como uma maneira de pensar o mundo religando saberes que foram distanciados/fragmentados pela ciência moderna. Para o autor através da teoria da complexidade podemos realizar uma interligação entre diferentes ideias, entre as ideias complementares e as ideias que se opõem entre si. Morin (2003) ainda nos diz que a complexidade não é programática, ela é paradigmática. Entendemos, assim, como um novo modo de perceber as realidades interna e externa de cada ser, pensamos nesta teoria como um paradigma, um modo de conhecer e pesquisar fenômenos complexos.

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quanto elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo, inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (Morin, 2006, p. 38).

Na direção da complexidade do sujeito construído entre sujeitos, Edgar Morin (1975) continua contribuindo com sua teoria. Nos afirma a necessidade de eximir o antropocentrismo moderno, pois o homem e a mulher precisam superar a noção de ilha e deixar de se auto-idolatrarem, parando com sua “pomposidade racional”, se vendo como o centro, o/a dominador/a. De acordo com o entendimento de Morin (2011), precisamos desenvolver consciência da dependência humana da natureza e que, acima de tudo, precisa realizar uma interligação entre saberes para uma possível colaboração humana na regeneração da natureza. O pensamento complexo é um pensamento reformado, que valoriza desde o diferente até suas culturas.

E considerando a complexidade e caráter transdisciplinar do estudo, tivemos que buscar outras teorias de base para subsidiá-lo. Assim, “bebemos” na corrente teórica a qual nos deleitamos em outros estudos, nos ajudando a perceber a realidade. Então lembramos da teoria crítica e transformadora de Paulo Freire, Henry Giroux, Adorno e Michael Apple e resgatamos pontos cruciais que nos ajudou a constituir nossos pensamentos, partindo do reconhecimento da realidade de modo a tocar a pesquisa com o intuito da mudança e transformação sociocultural.

A compreensão de educação e sociedade demanda um entendimento quanto ao ser bio-históricocultural como ser social que constrói, que carrega a sua cultura, seus modos de viver, de interagir e integrar-se ao meio natural, além de um embasamento teórico construído a partir dos princípios que Paulo Freire, ao constituir o pensamento da Pedagogia Libertadora, defendeu como uma liberdade que desenvolve o compromisso com o mundo, com sua criação e recriação da realidade. Não temos como negar a contribuição dessa teoria de Paulo Freire para estes estudos, e nessa linha de pensamento ledoras e leitores construímos a base de fundamentos com pensamentos críticos, reflexivos e decoloniais.

Nos fundamentos de Paulo Freire (1979) observamos que sua teoria crítica libertadora se ancora em duas bases teóricas: fenomenologia e dialética, considerando a importância de aprofundamento das causas dos fenômenos e a postura dialética, diante do seu movimento. No Fluxograma 2, apresentamos a sustentação teórica baseada em Paulo Freire.

Fluxograma 2 - Sustentação teórica de Paulo Freire

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Paulo Freire (1979) traz em suas teorias o sentido de práxis, ação-reflexão-ação. Um fenômeno educativo precisa desse norteamiento em busca de mudanças nos (as) envolvidos (as) e a quem se dispõe envolver. O sentido de libertação se fundamenta na criticidade e na transformação, reconhecendo o ser humano como ser da cultura e da sociedade, capaz de transformar e de transformar-se em prol do bem comum de si e da sociedade. Um entendimento que provém da teoria crítica, sustentada por teóricos da Escola de Frankfurt, uma escola que segundo Fretag (2004), recebeu essa denominação dada aos pensadores que fugiram da Alemanha na segunda guerra mundial e se instalaram nos estados unidos. Dentre eles Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas e Walter Benjamin, este último faleceu no campo de concentração antes da fuga

Um destes teóricos críticos, Adorno (1995), com sua teoria sobre emancipação, influencia Freire em seus pensamentos e nos nossos pensamentos, uma vez que acreditamos no sujeito emancipado, autônomo de pensamento e livre no ato de suas ações coletivas. O autor, juntamente com Horkheimer, na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), aponta um novo parâmetro da teoria social por meio de uma releitura do marxismo. Para Bárbara Freitag (2004), o diferenciador da teoria crítica para outras teorias, mas, precisamente, a marxista foi a relativização econômica.

Nos estudos da sociedade e de seus indivíduos, teóricos críticos apontam aspectos culturais relevantes a compreensão dos fenômenos sociais, econômicos, linguísticos e das artes. A partir da teoria crítica se passou a considerar a cultura, o sujeito social como um sujeito cultural, além da observação de aspectos da linguagem e da estética citado por Walter Benjamin (1996; 1992). Para Giroux (1983), compreender a natureza da teoria crítica nos exige apreender as relações que existem nas sociedades, observando a interação entre o particular e o todo, entre o específico e o universal.

E Horkheimer (2011, p. 9), em seus estudos nos alerta quanto ao fato do fechamento da ciência a um tratamento que este o denominava “adequado aos problemas relacionados com o processo social”, o que causou uma “trivialização de método e de conteúdo”. O pensador ainda afirma que “A raiz dessas falhas, porém, não reside absolutamente na ciência, mas nas

condições sociais que impedem o seu desenvolvimento e que acabaram conflitando com os elementos racionais imanentes à ciência.”

Nessa corrente teórica, seus pensadores colocam em discussão o ser social em meio a uma sociedade em constante opressão pelo sistema econômico capitalista; reafirmam a necessidade da luta de classes e entendimento do sistema político-econômico como necessário para se estruturar a base de uma nova sociedade, porém, ressaltam o reconhecimento da cultura como básico para se entender o viver em sociedade, cultura essa estereotipada como ultrapassada e que não agrega ao sistema dos que possuem o poder da sociedade.

E o perfil que os poderosos fazem dos a quem falta poder, ao ser encarado por eles ou por elas, obviamente reforça o poder dos que o têm e em razão de que perfilam. Os colonizadores como povos cultos, capazes, inteligentes, imaginativos, dignos de sua liberdade, produtores de uma linguagem que, por ser linguagem, marcha e muda e cresce histórico-socialmente. Pelo contrário, os colonizados são bárbaros, incultos, ‘a-históricos’, até a chegada dos colonizadores que lhes trazem a ‘história’. Faltam dialetos fadados a jamais expressar a ‘verdade da ciência’, os ‘mistérios da transcendência’ e a ‘boniteza do mundo’. (Freire, 1992, p.153)

Henry Giroux (1983) como teórico seguidor dos pensadores da Escola de Frankfurt, em sua obra *Pedagogia Radical*, a partir dos princípios da teoria crítica, propõe uma leitura crítica potencializadora de uma práxis e dialética entre as estruturas de dominação e os atos de resistência e transformação. Apresenta proposições de pensamento pela transformação. O pensador busca em suas obras elucidar o fenômeno educacional como histórico, complexo e contraditório. O que para Apple (2000) significa a necessidade de uma formação política e cultural, e na visão de Giroux (1983) um rompimento com algumas fronteiras do pensamento.

É preciso que “[...] se torne claro que os grupos subordinados são formados em práticas de linguagem e identidades de classe constituídas em relações de domínio e subordinação[...]” (Giroux, 1983, p.86). Para isso, todo processo formativo, incluindo o universitário, precisa evitar a perpetuação de práticas culturais de dominação e desenvolver novas práticas que resgatem a história, a cultura, o pensamento e as formas de organização de cada povo originário como civilizações milenares.

Ao encontro desse pensamento crítico, a teoria da Libertação de Dussel (1977) apresenta possibilidades de o sujeito social formar consciência da condição imposta socialmente e da necessidade de luta pelo reconhecimento do outro e da emancipação dos povos oprimidos. Desafiando o ser humano e ser social a romper com sua totalidade ontológica, se fazendo perceber como um ser que se constrói em meio a outros seres.

E o pensamento crítico de Freire e da libertação de Dussel nos levam ao encontro do pensamento decolonial. Essa teoria vai para além do esclarecimento do colonialismo, não se

referindo apenas a emancipação política e econômica, mas de uma retomada da cultura autóctone, um retorno as originalidades socioculturais dos povos colonizados (Reis; Andrade, 2018). Essa direção de pensamento, a meta-epistemologia contextual contesta a imposição do pensamento ocidental desde a linguagem imposta, sugerindo a repensar o sentido das palavras e a usar as palavras da cultura local (Vargas, 2022). Assim, retiramos mais duas talas para tessitura do tipiti.

A concepção de decolonialidade como fundamento epistêmico, gnoseológico e metodológico iniciou com o movimento do Grupo Modernidad/Colonialidad, no início do século XXI, constituído de investigadores, ativistas e intelectuais, especialmente latino-americanos (Ballestrin, 2013). É uma forma de rompimento com a ciência hegemônica e colonial, proliferada pelos portugueses e espanhóis a partir do século XVI, caracterizada como uma extensão do pensamento econômico e universal das sociedades mais avançadas, provocando um giro decolonial que possibilita a perceber outras formas de conhecimento e de sociedade (Quijano, 2002).

Imbuídas deste pensamento crítico e decolonial, buscamos o entendimento de possibilidades existentes de viver e desenvolver-se do sujeito oriundo de civilizações milenares, reconhecendo pontos de avanços e retrocessos no processo de reconstruir os próprios pensamentos, seguindo em direções seguras e mais promissoras ao seu bem-viver consigo e em sociedade.

Os pensamentos críticos e decoloniais oriundos das experiências docentes e científicas consubstanciam reflexões quanto a formação sociocultural dos povos de civilizações milenares pan-amazônicos, reconhecendo-os como seres conhecedores das formas humanas de lidar na sociedade, com a natureza e tudo que constitui o Universo por meio da cultura e de sua forma própria de viver e educar, confrontadas com os conhecimentos teóricos acerca da formação de professores e da educação emancipadora e singular de cada povo.

A partir destas teorias, compreendemos que podemos romper com paradigmas colonizadores e construir novos paradigmas sociais e culturais implicadores para um desenvolvimento da humanidade e do meio ambiente. Algo que a formação universitária de profissionais e intelectuais públicos poderia fomentar conhecimentos, a partir da essência de ser humano e étnico, da sua realidade cultural e ambiental, com respeito aos valores dos seres da natureza, sobretudo, aos civilizacionais milenares.

Neste sentido, a formação universitária deve potencializar capacidades e habilidades de inovar, registrar, sistematizar e interligar os diversos conhecimentos em suas práticas

acadêmicas e profissionais, anunciando novas perspectivas e renunciando ao que impõe a cultura ocidental. Assim,

A metodologia decolonial emerge de um contexto de denúncia e rompimento com o paradigma científico moderno que se funda nas relações de poder e conhecimento colonial. A decolonialidade expressa uma subversão mais ampla, não somente política, mas também “todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica. (Mota Neto, 2015, p. 16).

Essa compreensão da metodologia decolonial converge com o pensamento da educação crítica e transformadora, ao diálogo para além das culturas. Um diálogo intercivilizacional, com olhares nos fundamentos sócio-históricos de integração, sociabilidade e sustentabilidade de cada civilização, o que é necessário para nos conhecermos e posicionarmos diante das imposições do mundo ocidental.

Esta teoria possibilita a nossa compreensão teórica a partir do pensar criticamente no ser humano ecológico capaz de transformar a si e o outro para o bem-viver. Nesse sentido, também dialogamos com a capacidade crítica do pensamento decolonial (que afirma a existência das consequências da colonização do saber e do poder) e a meta-epistemologicamente contextual (que indica formas de desconstruir conceitos mínimos ocidentais consolidados na América ao longo da sua história, de forma reflexiva e com análise do contexto sociohistórico das civilizações milenares latino-americanas).

Nessa direção de pensamento, a perspectiva decolonial permite a reconstrução intelectual, se autoreconhecendo e reconhecendo a/o outra/o como ser genético, histórico, cultural e social sendo singularmente bio-históricocultural. Em todo processo cultural existem princípios históricos que o pautam e desse modo quem carrega a cultura é um ser histórico, e em tempos de continuação da invisibilização arraigada na colonização é necessário tornar notório a compreensão da constituição histórica de cada ser humano no seu sentido biológico e cultural.

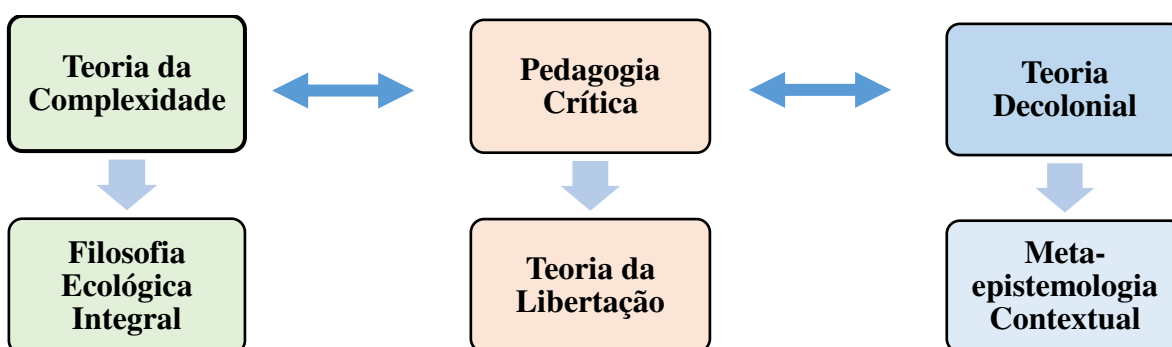
O pensamento decolonial instiga a desconstruir conceitos e pensamentos fundados culturalmente pelos colonizadores, sobretudo na América Latina, onde se encontra a Pan-Amazônia do Brasil, Peru e Colômbia. A metodologia decolonial se propõe a desencadear uma educação fortalecedora das identidades étnicas, culturais e sociais de origem dos povos colonizados, possibilita um resgate de seus valores culturais na condição de civilizações que possuem características sociais e pensamentos próprios, de acordo com suas relações entre si e

com a natureza, ao longo da própria vida e dos seus ancestrais, fundadas pelas cosmovisões específicas de cada civilização.

Segundo Jesus Vargas (2022), precisamos recriar nossa identidade-cultural com bases epistemológicas, que nos ajudem a descolonizarmos enquanto descendentes de colonizadores europeus. Precisamos assumir também nossas raízes indígenas, e não somente as europeias, realizando uma observação alcançando uma compreensão de inter-civilizacionalidade. Nesse processo de reconhecimento das diferentes civilizações milenares não podemos deixar de salientar a relevância do pensamento intercultural e suas práticas entre diferentes povos.

O reconhecimento da diversidade ecológica é um imenso desafio neste século, principalmente pensar o ser humano como um ser ecológico, é necessário. Nessa linha de pensamento, a Filosofia Ecológica Integral, apresenta com algumas características e interfaces iniciais como: “Estética, Filosofia Ambiental, Antropologia Filosófica, Filosofia da Tecnologia, Epistemologia e Filosofia da Religião” (Dettoni, 2020, p. 33). É uma forma de pensar que percebe a dissociação entre áreas de saber e a ausência de aspectos de reconhecimento do ser e do seu saber como natureza. O fato de que as “Ciências da Natureza não terem o estudo da essência da natureza como um de seus objetivos possibilita que elas contribuam para sua destruição” (Dettoni, 2020, p.137). Ilustramos no Organograma 2 as teorias, metaforicamente “talas” do “tipiti” teórico-metodológico, deste estudo.

Organograma 2 - Teorias basilares uma EcoUnivesidade



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os aportes teóricos-metodológicos da teoria da complexidade crítica, da teoria crítica, da decolonial, da meta-epistemologia contextual, da teoria da libertação e da filosofia ecológica integral, entre outras que pensam educação, sociedade, ambiente e povos tradicionais a partir da compreensão do ser social e dos diferentes modos de vida, das suas características políticas, sociais, ambientais e culturais, balizam a compreensão do objeto de estudo e do método de investigação em busca da construção de um conceito de uma EcoUniversidade.

A seguir, nas figuras 19 e 20 ilustramos a movimentação do pensamento imaginário metodológico com a tessitura e utilização do tipiti.

Figura 19 - Tecendo o tipiti



Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/>

Figura 20 - Utilizando o tipiti



Fonte: <https://redepara.com.br/Noticia/219210/tipitix>

A cada retirada das “talas”, os pensamentos se voltavam ao objeto e a sua caracterização, e as colocávamos para secar. Seguindo a caminhada, encontramos um “caboquinho” que educadamente nos indicou sua roça (nome popular para o plantio) e que poderíamos usufruir dos seus alimentos. A roça ficava bem próxima e encontramos nela “pés de manivas” bem vistosos e decidimos arrancar suas raízes e nos deparamos com uma macaxeira bem robusta. Depois os descascamos, lavamos e amassamos com uma bola de madeira. Logo após, entrelaçamos as talas (teorias) tecendo o tipiti, depois de pronto colocamos a massa e esperamos escorrer a água em excesso antes de espremer e assim ficamos com a massa preparada (objeto de estudo).

Com o olhar crítico e reflexivo, marcamos o ponto essencial para definição do tipo de estudo, das teorias de subsídio e o método, partindo do reconhecimento do objeto EcoUniversidade Pan-amazônica. A educação superior tem na sua relação ser pensante-objeto-conhecimento, uma dinamicidade a ser estudada com profundidade e ao se referir à Universidade, vimos o dinamismo maior e mais complexo.

Com o tipiti pronto, colocamos a massa para espremer. A cada espremida se pensava com os pensamentos das teorias que estavam tratando a massa e tornando-a mais sólida. Esse foi o processo de caracterização do objeto do estudo.

Um momento prazeroso se tornou o banho no igarapé com água fria e com cheiro da floresta. Vimos que no igarapé tinham peixes e resolvemos pescar. Já tínhamos anzol e linha e

pegamos um galho e fizemos um caniço. Pescamos peixes traíra e cará. Fizemos um fogo e assamos. Foi bom, pois o fogo espantou os camaradas piuns (insetos minúsculos) da floresta.

Nessa hora, faltou uma rede e decidimos pegar o tucum que estava na bolsa (os fios eram nossas experiências), contudo eram poucos, então fomos retirar mais fios na floresta. Durante a retirada da fibra do tucum, e do seu processo de secagem, encontramos o “caboquinho” da floresta e este nos perguntou sobre o que estávamos fazendo e respondemos:

— Uma investigação em educação.

E o mesmo ainda perguntou:

— Que educação? Ela nos serve? Que tipo de conhecimento será construído? Um mais valeroso do que o nosso da floresta?

Ficamos devendo esta resposta, pedimos desculpas por não saber responder precisamente naquele momento, mas nos comprometemos de pesquisar e dar uma resposta *a posteriori*.

Calcadas no pensamento de Adorno e Horkheimer (1985, p.210), refletimos: “Os animais mais evoluídos devem o que são à sua maior liberdade; sua existência mostra que, outrora, suas antenas foram dirigidas em novas direções e não foram retiradas.”

Em busca de novas direções, seguimos a caminhada na floresta e nos aproximamos ao igarapé, onde tinha uma singela casa de farinha e nela iniciamos o processo de tessitura humano-ecológica buscando compreender epistemologicamente uma educação própria para o contexto amazônico.

4.2 Segunda Carta – Do tucum da ecoculturalidade à maqueira da educação ecocultural

A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa. Os espíritos xapiri, que descem das montanhas para brincar na floresta em seus espelhos, fugirão para muito longe. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los e fazê-los dançar para nos proteger. Não serão capazes de espantar as fumaças de epidemia que nos devoram. Não conseguirão mais conter os seres maléficos, que transformarão a floresta num caos. Então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar.

Davi Kopenawa (2015)

Pensando nas perguntas do “caboquinho” da floresta, veio a memória o pensamento de Davi Kopenawa (2015) citado na sua obra “A queda do Céu”, nos alertando quanto a preservação da vida e da floresta. Ledoras e ledores, que alerta! E qual epistemologia esclareceria o conhecimento básico para uma educação conscientizadora de ser da natureza?

Com estas indagações, seguimos em busca de elementos que poderiam nos ajudar a responder estas questões. Então, olhamos panoramicamente o contexto da terra, das águas, da floresta e do cosmos embaixo de uma seringueira e vimos algumas sementes no chão. Lembramos a riqueza e boniteza desta árvore tão simbólica historicamente na Amazônia pelo seu látex, que trouxe colonizadores para a região. Isso nos tocou e nos alertou o quanto ainda precisamos aprender e desaprender sobre a colonização. Contando sementes de seringueira, nos paira o pensamento de novos fundamentos educacionais e epistemológicos e assim seguimos a caminhar em meio a floresta em busca da coleta do “tucum” da ecoculturalidade.

Vimos a necessidade de uma epistemologia que explicasse como se evoluía o conhecimento de seres pensantes da natureza em seu contexto sociodemográfico e ecológico em conectividade entre culturas de modos de ser, saber e viver. E, para melhor depurar os pensamentos, paramos ao lado da árvore da qual coletamos o tucum e indagamos: que epistemologia atenderia uma explicação para os anseios, os saberes e modos de vida dos povos tradicionais e originários?

Sabe leitoras e leitores, este diálogo nos lembrou que neste século XXI a valorização da ciência e da educação devem se fazer presente em todos os campos da vida neste nosso Universo. Vivemos tempos de avanços tecnológicos sim, mas em contrapartida, uma degradação ambiental acelerada, desvalorização e depreciação da cultura e das Artes em suas múltiplas facetas, além do desrespeito aos saberes e valores socioculturais dos povos originários e civilizações milenares e da decadência de valores humanitários e ecológicos, ausência de políticas de desenvolvimento para a integração dos povos latino-americanos e demais povos.

Em tempos de afloramento de “egos”, de ambições humanas por uma economia capitalista eivada pela insensibilidade com as diversas vidas e povos existentes, de elevação da raça humana em detrimento da inferiorização das demais espécies de vidas no planeta, constatamos a urgência de uma educação para enfrentar a crise socioeducacional e humanitária, sendo potencializadora da criação de novas formas de olhar o mundo, de sentir-se no mundo, de responsabilizar-se pelo mundo, englobando o ser homem como parte, como ser nato e não como ser superior. Destarte, a educação se torna ainda mais necessária para o enfrentamento na luta por um possível processo de mudança e transformação social, permeado por um pensamento crítico, libertador, humano e ecológico.

Então, recordamos Freire (1979) quando se reporta ao próprio “homem” no sentido de ser humano, como sujeito do processo educativo, um ser inacabado, com um diferencial a sua própria capacidade de educar-se, de refletir sobre si mesmo, de colocar-se em sua realidade, em

constante busca do sentido de ser e desenvolver-se educacionalmente e em demais aspectos da vida, sendo sujeito e não objeto, aprendendo com o outro.

E quanto a esse processo de aprender com outro ledoras/es, lembramos de Brandão (1989) quando indaga: educação ou educações? O pensador destaca o aprender com diferentes povos e dimensões da vida humana num processo de criação e recriação da cultura e da sociedade. Em tempos de avanços tecnológicos se evidenciam as demandas de recriação do educar entre múltiplas culturas, se tornando importante entender essa possível epistemologia que nos ajude a compreender esse processo de recriação nestes tempos vividos.

Desse modo, compreendemos o ser humano enquanto ser social, cultural e ecológico como um ser biológico, pensante e vivente da natureza. No entendimento de Maturana e Varela (2021), nós, seres humanos, temos uma tradição biológica que começa com a origem da vida e reconhecido historicamente assim; devido a essa herança biológica comum possuímos fundamentos de um mundo comum, nada se torna estranho quando se tem a mesma visão das coisas, e a herança linguística, cultivada na cultura, atenua as diferenças dos diversos mundos culturais em que podemos viver, e estas vivências podem ser tão diversas quanto queiramos. O conhecimento humano é sempre construído numa tradição cultural desses mundos e na interação entre seres e diálogos de saberes, convergentes e divergentes que os autores denominam de acoplamento estrutural.

No entendimento de Capra (2002), todos os seres vivos estão conectados em seus sistemas vivos, não havendo nenhum organismo ou ser individual que viva em isolamento dos demais. Nós humanos, como seres pensantes temos ou deveríamos ter a consciência de que a existência se condiciona as conexões com os outros seres que constituem o ambiente natural e sociocultural local e global. Para o autor,

A consciência – ou seja, a experiência vivida e consciente – se manifesta em certos graus de complexidade cognitiva que exigem a existência de um cérebro e de um sistema nervoso superior. Em outras palavras, a consciência é um tipo especial de processo cognitivo que surge quando a cognição alcança um certo nível de complexidade (Capra, 2002, p. 56).

E essa complexidade se configura em diferentes dimensões da vida humana, em todas as práticas de convivência social, cultural e ecológica. O psicólogo Tomasello (2002) ao tratar sobre cognição, ressalta que esta se desenvolve em interações sociais e práticas colaborativas quando o compartilhamento de conhecimentos se torna imprescindível para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. E como acontece o compartilhamento?

Entendemos que o compartilhamento ocorre quando existe uma consciência de ser, como nos diz Maturana e Varela (2021, p.10) “[...] vivemos com os outros seres vivos, e, portanto, compartilhamos com eles o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum”. Entretanto, necessitamos tomar consciência de que somos seres da natureza, interconectados com os demais seres do mesmo ecossistema, e que um ecossistema representa diversas populações humanas e não-humanas que convivem num mesmo ambiente natural, sociocultural e cósmico. Compreendendo desta maneira, nos desafiamos a tecer os aludidos princípios, partindo da filosofia indígena de Ailton Krenak (2020, p. 23):

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso — enquanto seu lobo não vem —, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.

Embaladas pelo pensamento de Krenak (2020) de que não somos diferentes do que chamamos de natureza, nós somos a natureza e entendemos que o ser humano é um ser da natureza, se constitui dos elementos da natureza, com um diferencial de ser cognoscente e ter racionalidade. Essa sua capacidade cognoscível traça aspectos de “como viver” e “como se relacionar” com os demais seres, ao mesmo tempo em que desenvolve hábitos e costumes que definem a sua cultura, sustentáculo do seu modo de vida.

Alinhadas a este pensamento, recordamos uma leitura de Alberto Acosta (2016) sobre a filosofia do bem-viver como uma proposta global. Esta filosofia subsidia um movimento de luta contra a colonialidade eurocêntrica e questiona o sentido de bem-estar, se posicionando contrário a este, uma vez que prima pela harmonia com a natureza entre seres pensantes e suas comunidades. Suas bases de compreensão da vida e do mundo podem servir para novos pensamentos quanto a sociedade, a cultura e a educação de todos os povos da América Latina e da Amazônia, em particular, como os originários/milenares e os tradicionais (miscigenados que seguem uma tradição cultural e socioeconômica).

Considerando a conectividade mais forte dos indígenas com a natureza de si e ao entorno e sua base histórica e mitológica, acreditamos no “bem-viver” como uma característica sociocultural dos povos originários. Quanto aos povos tradicionais não-indígenas, com uma cultura mais ocidentalizada, apesar da existência de cultural local, percebemos uma aproximação com o que denominamos aqui de “viver bem”, partindo do pensamento mais

próximo do bem-estar, do equilíbrio entre o ser bio-históricocultural e o ter (valores econômicos e tecnológicos) que os conduzem em seus grupos socioculturais.

Então, ledoras/es, neste panorama de filosofia de vida entendemos que dentro de sua cultura o ser humano se relaciona com os demais seres cognoscíveis e vive sociavelmente em interação com outros grupos socioculturais, formando assim a sociedade organizada num ambiente ou território natural e em meio a ele desenvolve suas ações ou pela sobrevivência ou pela ganância destruidora de si próprio, enquanto natureza.

Neste momento, abrimos um espaço para refletirmos: o que é natureza? Na compreensão de Gudynas (2019), natureza possui significados distintos, em algumas situações o termo é empregado para indicar qualidades e propriedades essenciais, em outros sentidos refere-se a meio ambiente, sobretudo aos não modificados ou pouco limitados por ações humanas. A ideia veio com os colonizadores que ofuscaram outros entendimentos locais e isso foi enraizado ao longo da história foi se tornando uma única maneira de perceber o ser em seu território bio-históricocultural. Neste prisma de pensamento, observamos a necessidade de compreender a dinâmica da vida humana, ou melhor: do ser bio-históricocultural, demonstrado no Fluxograma 3, a seguir.

Fluxograma 3 - O ser bio-históricocultural em meio à sociedade



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O ser bio-históricocultural em sua dinâmica de vida se integra, se conecta e se constrói constantemente, desenvolvendo-se biológica, sócio-histórica e culturalmente por meio do seu sentir/cosmosentir, saber/cosmovisão e viver bem/bem-viver. Nesse processo de integração enquanto ser social compõe uma sociedade que possui raízes civilizacionais milenares/originárias ou construídas ao longo da humanidade, por diferentes sociedades.

Nessa linha de pensamento, imaginamos que na condição que se encontra a humanidade, temos que aprender ou reaprender novos hábitos, novas culturas de como viver sem degradarmo-nos, uma vez que a destruição de outros seres da natureza é a nossa própria destruição, pois estamos conectados no sentido existencial. Para isso, corroboramos ser necessário repensar saberes/conhecimentos que tocam (despertam o sentir ou cosmo sentir) e transformam seres humanos mais sociáveis, com culturas harmônicas de viver bem e do bem-viver com práticas interculturais e de sustentabilidade ambiental, social, cultural e humana.

A constituição desses saberes dá sentido à vida e caracteriza os modos de viver. A tentativa antropocêntrica do ser humano se vendo como o “dono” e não “ser” do ambiente natural, sustenta a relação vertical com os demais seres da natureza. Enquanto ser, esta relação se torna horizontal e se constrói nessa conectividade entre seres humanos, vegetais, animais e cósmicos, além dos imateriais que explicam a existência da humanidade, sobretudo, nas florestas e nas águas amazônicas, onde a mitologia dá sentido às diversas existências.

Essa compreensão exige que se desenvolva uma linguagem da natureza para entender os ecossistemas e os princípios básicos da ecologia baseada na teoria dos sistemas vivos. Esta teoria explica que tudo que existe na natureza é um sistema vivo; os sistemas bem-sucedidos não são lineares e sim redes conectadas, as coisas ocorrem em círculo e não em linha reta. Não existe maximização e sim otimização (Capra, 2006). O autor destaca que as comunidades de organismos “[...] incluem os ecossistemas e os sistemas sociais humanos como a família, a escola e outras comunidades humanas [...]”. (Capra, 2006, p. 48).

Nesse sentido, se fortalece o pensamento da interação do ser humano com seu *habitat* tanto quanto com seus grupos socioculturais. O mesmo se constitui como um sistema vivo em meio a outros sistemas, o seu viver bem/bem-viver depende do viver bem/bem-viver dos demais, mas, para isso é importante se atentar a vida de maneira sustentável. Nesse entendimento, Capra (2006) ressalta que sociedades sustentáveis podem ser criadas seguindo o modelo dos ecossistemas naturais e estas exigem resgatar os saberes dos povos tradicionais que milhares de anos interagem com a natureza com práticas sustentáveis.

Nos ecossistemas, observamos a natureza nos acolhendo, nos alimentando e nos afagando; não existimos sem ela, porque nós somos ela, juntamente aos outros seres que nela existem. Tudo que usufruímos é natureza e ela nos conduz com uma sutileza e ao mesmo com uma braveza diante de nossas ações quando a prejudicamos e, conseqüentemente, nos prejudicamos; precisamos de uma cultura que nos faça perceber unificados com a natureza e não separados dela.

Destarte, entendemos que existe uma relação entre cultura e natureza, contudo, “[...] la dicotomía naturaleza-cultura no se presenta en todas las colectividades humanas. Naturalizar la cultura en el sentido que aquí sugerimos implica integrar lo que se entiende por humano – o lo humano moderno” (Merçon, 2020, p. 30). Entretanto, Leff (2011, p. 329) afirma: “A cultura está sendo revalorizada como um recurso para o desenvolvimento sustentável [...] o legado cultural dos indígenas na América Latina aparece como uma parte integral de seu patrimônio de recursos naturais”. Nessa linha de pensamento, nos aportamos na Filosofia do bem-viver, que traz em seu bojo os conhecimentos de povos originários que nos ensinam que a vida entre seres pensantes e não-pensantes proporciona vida em harmonia e de qualidade.

Desse modo ledoras e ledores, na interação com a natureza o ser humano consciente de ser natureza convive no seu ambiente e respeita as demais espécies, sobretudo a própria, reconhecendo que o seu viver bem ou bem-viver depende da preservação e conservação das demais vidas dos ecossistemas. E, assim, coletamos a primeira corda de tucum: a sustentabilidade. Esta considerada segurança da sobrevivência da humanidade, com inovações no social, ambiental e econômico, apresenta como uma de suas estratégias a utilização de recursos naturais de forma consciente.

Na contemporaneidade se discute sustentabilidade provocado pelas percepções de diferentes situações que afetam negativamente o planeta. Leff (2011, p.413) esclarece que “[...] a sustentabilidade encontra sua razão e sua motivação não nas leis da natureza e do mercado, mas no pensamento e no saber; em identidades e sentidos que mobilizam a reconstrução do mundo”. Neste sentido, o pensamento que trata de sustentabilidade desprendida de uma racionalidade econômica de desenvolvimento sustentável, e até da perspectiva de ecologistas, pensa a sustentabilidade por uma nova racionalidade social e produtiva e a funda numa perspectiva de potenciais e da diversidade cultural (Leff, 2009). O autor ainda salienta que necessitamos:

[...] de uma nova racionalidade fundada na ecologia e na cultura, aberta à diversidade e à diferença é dizer, à coexistência de diversas racionalidades. O reconhecimento de novos direitos ambientais e **territórios bioculturais** tem sido fundamental para legitimar essas mudanças de racionalidade. (Leff, 2009, p. 12, grifo nosso)

Esta compreensão da superação da racionalidade econômica nos atenta à questão de espaço e território, sendo estes resultados de relações sociais, econômicas, políticas e culturais, porém, com diferenças em sua finalidade sendo o espaço um lugar genérico e a territorialidade é a concretização dos lugares, do significado de lugar (Barba *et al*, 2017).

Compreendendo o significado de território e territorialidade a partir do pertencimento

de lugar, nos reportamos a Merçon (2020, p.28) quando enfaticamente afirma que: “[...] a natureza se nos apresenta como algo necesario, indiferente a la acción humana y regida por sus propias leyes. Estas leyes naturales se imponen inexorablemente sobre nosotras”. Explicita que se precisamos reconhecer a força da natureza em relação a humanidade e para equilibrar necessitamos viver de modo sustentável.

Neste sentido, Boff (2012, p. 31) defende que a sustentabilidade representa “[...] em termos ecológicos, tudo o que fizermos para que um ecossistema não decaia e se arruine”, pois sabemos que “a degradação ambiental, o risco de colapso ecológico e o avanço da desigualdade e da pobreza são sinais eloquentes da crise do mundo globalizado” (Leff, 2011, p.9). Também Sachs (2003) nos atenta possíveis dimensões da sustentabilidade e as cita como fundamentais para o dito desenvolvimento na América Latina (social, cultural, ecológica, econômica, ambiental, territorial e política).

No bojo dessa discussão tivemos que reconhecer a origem da palavra sustentabilidade que provém do latim *sustentare* e significa conservar, cuidar, sustentar, defender, e em cada uma dessas dimensões o “sentido” a caracteriza de acordo com a abrangência e campo de atuação humana; além dessas supracitadas ainda indicamos como relevante a humana. E na tentativa de explicitar a você, leitora e leitor, a multidimensionalidade da sustentabilidade, de acordo com nossos olhares amazônicos, nos ousamos a escrever o que nós pesquisadoras a partir de nossas vivências e percepções compreendemos sobre cada uma delas:

- ✓ Sustentabilidade social – integração e cidadania com garantia dos direitos sociais de inclusão e integração nos diversos campos da sociedade;
- ✓ Sustentabilidade cultural – manutenção de práticas e saberes culturais oriundos das tradições e divulgados por manifestações linguísticas e simbólicas de grupos socioculturais contemporâneos, tradicionais e originários;
- ✓ Sustentabilidade ecológica – práticas de cuidados com todas as populações do ecossistema e utilização de recursos naturais de maneira menos impactante a vida destas populações;
- ✓ Sustentabilidade econômica – práticas de gestão econômica que cultivam novas culturas de produção e consumo de menor impacto ambiental;
- ✓ Sustentabilidade ambiental – preservação e conservação do meio ambiente garantindo a vida de diferentes espécies da fauna e da flora respeitando o ciclo de vida e a proliferação das espécies;

- ✓ Sustentabilidade territorial – práticas de gestão pública e privada quanto ao uso dos recursos naturais com fins de preservação e manutenção das espécies humanas e não-humanas em meios bioculturais locais;
- ✓ Sustentabilidade política – práticas de criação e implementação de políticas públicas que integrem sociedade, ambiente e cultura em prol da qualidade de vida humana e não-humana no seu território de abrangência;
- ✓ Sustentabilidade humana – práticas de equilíbrio físico, emocional, mental e espiritual em diversos campos de vivência humanitária com conectividade ecológica e manutenção da saúde.

Mas saibam ledoras/es que, para que estas múltiplas dimensões de sustentabilidade aconteçam, estas precisam estar articuladas em meio as práticas e saberes de diferentes culturas, vivendo um processo de interculturalidade. Assim,

[...] nas culturas indígenas da América Latina, há uma afirmação de uma natureza completamente distinta e mais equilibrada, ecológica e, hoje, mais necessária do que nunca, em relação à forma como a Modernidade capitalista confronta a natureza como simplesmente explorável, negociável e destrutível. A morte da natureza é o suicídio coletivo da humanidade, no entanto, a cultura moderna que se globaliza nada aprende a respeito da natureza com outras culturas, aparentemente mais “primitivas” ou “atrasadas”, de acordo com os parâmetros vigentes de desenvolvimento. (Dussel, 2016, p. 70)

Reconhecemos que a relação ser humano-natureza se fundamenta no *habitat* natural. Os seres humanos lidam com a natureza conforme seus valores e saberes culturais e ecológicos, se educam nessa relação de interculturalidade, levando a se pensar a denominação dessa educação. Consideramos a interculturalidade como uma relação entre culturas históricas, originárias e dialógicas entre si. Ela concebe a diversidade cultural atuando nas dimensões dialógica, conflitiva e libertadora, permitindo uma relação das próprias consequências e repercussões da sua construção (Nascimento, 2013).

Entretanto, não podemos deixar de citar que a interculturalidade na América vem sendo debatida com maior destaque entre os povos indígenas. Além disso, não podemos tratá-la sem uma compreensão de cultura e história no contexto analisado (Repetto, 2020). Sendo assim, observamos um campo complexo e amplo que pode ser trabalhado com a perspectiva dos territórios e seres bio-históricoculturais, e como disse Repetto (2020), de pessoas carregadas de culturas.

Eivados de culturas, seres de diferentes povos se permitam viver intercultural e sustentavelmente, mas, também, sociavelmente, considerando a sociabilidade como

fundamental para a interação e a integração dos mesmos. Nessa interação ocorrem ligações ao mundo social da cultura e se aprofundam os relacionamentos interpessoais, o que na visão de Capra (2002) são inextricavelmente ligados ao desenvolvimento da consciência humana.

“A sociabilidade mais do que uma mera categoria de interação social, oferece um frutífero ponto de partida para se examinar a dinâmica da experiência vivida e seus modos sociais de organização [...]” (Maia, 2001, p. 4). Nesse entendimento, constatamos a importância da interação social, uma ação favorável à integração dos povos no sentido de vivências, compartilhamentos de experiências e ações conjuntas com respeito a diversidade étnica, social, cultural e ambiental.

Krenak (2022), na sua obra “O futuro Ancestral”, traz a necessidade de pensarmos e inventarmos outros mundos, precisamos falar de diversidade e de pluralidade da vida de uma forma mais respeitosa, por meio de sociabilidade de compartilhamento. E, como disse Maturana e Varela (2021, p.269) “[...] sem aceitação do outro não há fenômeno social”.

Compreendemos desse modo a sustentabilidade, a interculturalidade e a sociabilidade como princípios básicos para o entendimento do ser humano enquanto ser bio-históricocultural e ecologicamente sustentável. Um futuro sustentável depende da consciência humana em relação à natureza, cultura e sociedade e cientes disso seguimos com nossas reflexões caras/os leitoras/es. De tal maneira, nos atrevemos a dizer que necessitamos de uma episteme que alicerce a construção de uma cultura educacional para a sustentabilidade em múltiplas dimensões.

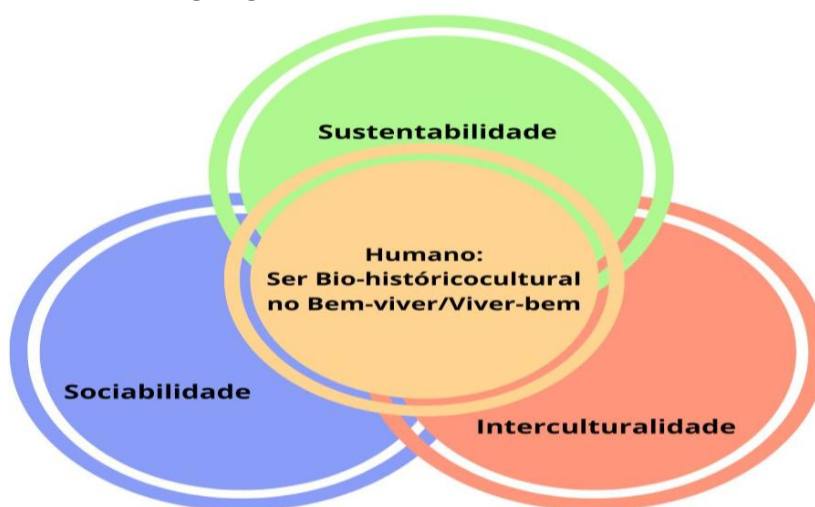
Partindo desta compreensão quanto ao ser bio-históricocultural e sua relação com sustentabilidade, a interculturalidade e sociabilidade, observando uma multidimensionalidade, nos aportamos na Filosofia da Complexidade, instigadora do Pensamento Complexo, que nos pulsa a interpretar fenômenos como um todo e não somente em partes, não os vendo fora do seu contexto, uma vez que para esse pensamento o conhecimento não é fragmentado (Morin, 2015). O autor ainda elucida que “[...] o conhecimento dos problemas fundamentais e globais requer a reconexão dos conhecimentos separados, divididos, compartimentalizados, dispersos” (2017, p. 15). E na nossa compreensão para interpretar o ser bio-históricocultural em diferentes dimensões da vida necessitamos de várias fontes do saber e várias lentes científicas, tradicionais e originárias.

Então, nessa linha de pensamento, ousamos dizer que a sustentabilidade, a interculturalidade e a sociabilidade são premissas de uma epistemologia (teoria do

conhecimento) do ser bio-históricocultural e socioculturalmente sustentável para a ecoculturalidade.

Bem ledoras/es, por que a Ecoculturalidade? Com esta ótica do conhecimento poderemos sentir, perceber, (re)aprender, cultivar o saber e agir considerando o “que fazer” educacional em prol da vida em todas as suas dimensões, conduzindo práticas de mudança de comportamentos em harmonia com a sociedade e a natureza. Entendemos que as premissas sustentabilidade, interculturalidade e sociabilidade estão co-relacionadas entre si e ao entorno do sentido ser humano, social e cultural e ilustramos a vocês (ver organograma 3).

Organograma 3 – Premissas da Ecoculturalidade



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A ecoculturalidade enquanto epistemologia subsidia o “sentido” do conhecer através do pensar e o fazer pensar interna e externamente ao ser, numa dinâmica entre natureza e preservação/conservação, cultura e diálogo intercultural, integração e convivência social. Enquanto episteme, é horizonte para teoria pedagógica de ensinar e aprender a partir dela, que a denominamos de **educação ecocultural**.

Sabemos que não se pode discutir comunidade sustentável sem colocar a educação como propiciadora de um novo modo de pensar e viver que pode ser fomentado pela educação ecocultural. Nesse sentido, tem como base epistêmica a ecoculturalidade. “Essencialmente, a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria [...]. No processo educativo, teoria e prática se associam e a educação é sempre prática intencionalizada pela teoria” (Severino; Pimenta, 2008, p. 15).

Assim, entendemos que o sentido de ecoculturalidade se consubstancia no processo de educação ecocultural, que Braule e Brasileiro (2020, p. 43) a define como “[...] aprendizagem

de concepções da sociobiodiversidade, saberes tradicionais e ecológicos que impulsionam ações interculturais, sustentáveis e integradoras.” A ecoculturalidade como fundamento epistêmico, pautado em princípios relacionados à natureza e conservação, cultura e diálogo intercultural e, integração social, desperta a relevância de uma formação crítica e decolonial do/a professor/a mediada pelo processo de uma educação ecocultural.

Com esse movimento, finalizamos neste momento a retirada da “última tala” para a tessitura da peneira científica, necessária para peneirar o objeto da pesquisa e depois colocá-lo no forno para torrar metaforicamente a nossa deliciosa farinha: a EcoUniversidade.

Bem, leitoras/es, neste momento “embaladas” por este pensar, pegamos as cordas de tucum e tecemos a maqueira (rede artesanal indígena) para descansar (ver figuras 21 e 22).

Figura 21- Fios de Tucum



Fonte: Braule (2024).

Figura 22- Maqueira de Tucum



Fonte: Braule (2024).

Fomos até a casa de farinha e embalando na maqueira refletindo sobre a Educação Ecocultural, impulsionadora do desenvolvimento do ser bio-históricocultural e sua qualidade de vida no seu ecossistema e sua sociedade.

E quanto a esta Educação, o que será importante compreender? Nos reportando ao que Freire (1979) trata sobre impertinência de reflexões sobre educação, sem refletir sobre o próprio homem. Então, nessa reflexão, compreendemos que a educação universitária pode ser um diferencial, no sentido de colocar-se em sua realidade, em constante busca do sentido de ser e do viver promovendo sua educação.

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (Freire, 1979, p. 27, 28).

O pensamento de Paulo Freire corrobora com Brandão (1989) quando ressalta em seu livro sobre Educação em relação a existência de educação ou de educações, considerando as diversas formas de aprender, de ser e viver em diferentes contextos, sociedades, civilizações e dimensões da vida humana. “A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.” (Brandão, 1989, p. 4).

Nesse sentido, a perspectiva da educação ecocultural suscita desenvolver capacidades de mediação na construção do saber em diversas áreas do conhecimento e de formação universitária, não somente interligando pontos de conhecimentos convergentes, mas possibilitando o viver acadêmico multi, pluri, inter e transdisciplinar.

A educação vai para além do ensino e da aprendizagem de conhecimentos seculares, ela promove consciência e entendimento sobre os diversos modos e capacidades de perceber, pensar e agir em sociedade, com comprometimento. Para Barba e Pereira (2015, p. 12), “[...] a educação pressupõe o desenvolvimento da consciência numa ação comprometida com a realidade”.

Entendemos a educação como aprendizagem e mudanças de pensamento e comportamentos do ser em seus ambientes de vida. Diante deste entendimento, nos questionamos: como a educação pode contribuir para o viver bem e o bem-viver das pessoas no meio social e natural? Com quais fundamentos se consolida uma educação para o bem-estar social e desenvolvimento integral do ser humano em suas relações interpessoais, socioculturais, econômicas e ecológicas? Consideramos que estes fundamentos norteadores podemos encontrar na ecoculturalidade.

Tais questionamentos podem ser elucidados ressaltando o sentido de educar e o como educar em uma sociedade historicamente construída com sobreposição de sociedades consideradas desenvolvidas, com visões eurocêntricas e de invisibilidade de civilizações de povos originários, ainda resistentes aos colonizadores e subalternizados pelos colonizadores, que impuseram a esses povos não somente suas formas de viver, mas também suas formas de pensar e perceber a própria existência e as dos demais seres planetários. Assim, as sociedades colonizadoras difundiram suas formas e sentidos de educar em diversas localidades, incluindo a América Latina.

Nesse contexto, precisamos de uma educação que mude e transforme pensamentos que reconheçam essa colonialidade não somente do poder econômico e social, mas também do saber, do aprender e do ensinar ao fomentar uma educação para a reconstrução e a resistência,

identificando, e não reproduzindo, as práticas implícitas colonizadoras que subalternizam o saber e as práticas de bem-viver com a natureza.

Reconhecemos que a Educação Ambiental, cresce ao longo dos anos no Brasil, e devido as emergências climáticas, essa tem sido aplicada, mas não na proporção que deveria. Entretanto, no contexto amazônico, os povos da floresta possuem saberes para enfrentá-los com maior precisão, e estes suscitam uma educação para além da sensibilidade, conscientização e fomento de práticas ecológicas com fins de conservação da natureza. Os tempos vividos evidenciam necessidade de atenção às práticas dos povos originários de como bem-viver na floresta e nas águas amazônicas, preservando-a e conservando-a, garantindo ao mundo o equilíbrio climático do planeta e o futuro de muitas outras gerações.

Considerando os saberes dos povos amazônicos, acreditamos que na educação ecocultural como princípio para a educação superior possibilitando integração dos povos e valorização de saberes e culturas locais e práticas ecológicas. Nela podem surgir formas de aprender e de reconstruir a consciência de ser bio-históricocultural e da natureza, aguçando o pensar para o próprio bem-viver em harmonia de saberes e conexões no ecossistema.

Desde essa perspectiva, Freire (2001) nos provoca a pensar que nós humanos ensinamos e aprendemos, e estamos em constante interação e desenvolvendo aprendizagens. Entendemos que seja condição da existência humana considerando todas as suas características biológicas, culturais e sociais. Entendemos que a educação superior ecocultural com atenção aos princípios da ecoculturalidade, primam pelo bem-estar social com conservação e preservação da natureza, bem como o diálogo e integração social e cultural entre as civilizações milenares, constrói ao constituir sua profissionalidade em qualquer profissão.

As vivências pan-amazônicas de tríplice fronteira Brasil, Peru e Colômbia, explicitam os fundamentos supracitados da ecoculturalidade e da educação ecocultural amazônica. A ênfase na relação do saber tradicional com o saber científico reconhece a natureza como essencialidade na construção da existência humana e de suas inter-relações socioculturais latino-americana e na Amazônia. Para estes povos, as únicas fronteiras são geopolíticas, revelando que as fronteiras culturais se tornam inexistentes, permanecendo saberes e modos de vida socioculturais que se entrecruzam e interagem, oportunizando espaços de diálogo nesse território transfronteiriço.

Ledoras e ledores, é importante refletir sobre uma Universidade de Múltiplos Saberes e Sustentável, produtora de conhecimentos adquiridos pelas vivências com a floresta e as águas amazônicas, com respeito e valorização das culturas e dos saberes tradicionais. Discutimos a

construção e fundamentos da educação ecocultural baseados no Ambiente (Sustentabilidade), na Cultura (Interculturalidade) e na Integração (Sociabilidade) dos povos indígenas latino-americanos como outros povos e sociedades, acreditamos que são e poderão ser disseminadores do conhecimento, isso pode sinalizar a educação ecocultural como *sine qua non* para a instalação de universidades sustentáveis e Integradoras com as sociedades amazônidas.

Bem, leitoras e leitores, na região de fronteira tríplice da Pan-Amazônia entre Brasil, Peru e Colômbia, populações tradicionais e originárias dialogam com seus saberes e vivem interculturalidade cotidianamente. Contudo, é preciso reconhecer os saberes indígenas milenares como essenciais para o viver em harmonia com a natureza, nesse caso com os ecossistemas das águas, da floresta e da cosmologia amazônica.

Não podemos aceitar os pensamentos inculcados historicamente pelos colonizadores e detentores do poder econômico, Vandana Shiva (2018) os denomina de monoculturas da mente, ideologia dominante que por meio do controle ideológico, sociocultural e econômico propaga o saber científico como único e verdadeiro, devendo haver um equilíbrio entre evidência científica e conhecimentos tradicionais.

Neste sentido, o diálogo intercultural se enraíza nos modos de viver e nas relações entre os povos da localidade. É importante se considerar o modo como se trata, transmite e discute o conhecimento. Quanto ao conhecimento milenar/originário, Cristine Takuá (2022, p. 107) pontua:

Na forma como se transmite conhecimento, os fazeres e saberes ancestrais podem contribuir muito para se repensar os caminhos da educação no Brasil hoje. Mas, para isso, é necessário que haja mais diálogos, os quais possibilitem os educadores repensar as suas trajetórias e comecem a trazer elementos que contribuam para que a sociedade possa se transformar.

Nesse horizonte de pensamento, consideramos o diálogo cultural como fomentador da valorização dos saberes tradicionais e originários basilares para a qualidade de vida humana e equilíbrio dos ecossistemas amazônicos e pan-amazônico. Colocamos este como básico para repensar o “sentido” de EcoUniversidade que tenha como dimensões epistemológica a sociabilidade, a interculturalidade e a sustentabilidade, temáticas transversais em todas as dimensões funcionais e práticas de uma instituição de educação superior e científica. Assim encerramos esta carta vos apresentando a epistemologia de base para aplicação da pesquisa *in lócus* no INC/Ufam.

Nos despedimos “imaginariamente”, mas com afeto pelo caboquinho que estava conosco. De posse das “talas” de arumã (objeto, contexto, teorias e epistemologias), seguimos para tessitura da peneira científica a ser apresentada a vocês leitoras e leitores, na próxima carta.

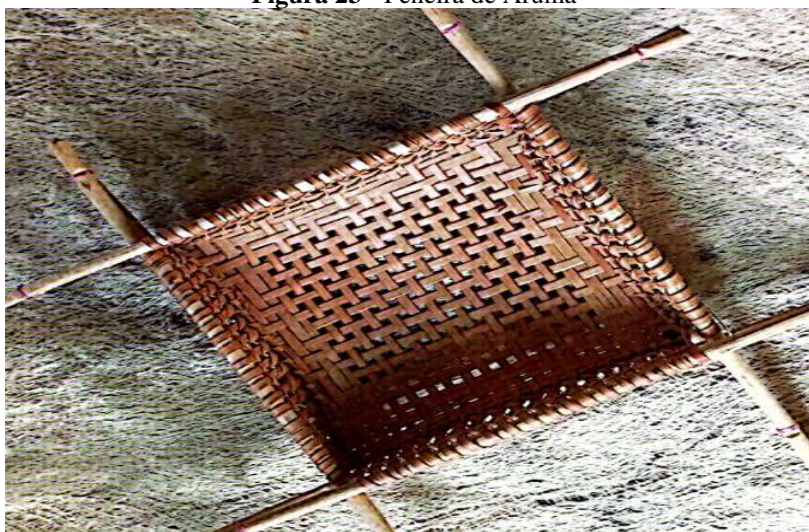
4.3 Terceira Carta – O método e abordagem na pesquisa em educação

Caras/os leitoras e leitores, nesta carta, escrevemos uma narrativa-descritiva de fundamentos metodológicos para esta pesquisa em Educação na Amazônia. Nela abordaremos o tipo e natureza de pesquisa e seu método científico.

Bem leitoras e leitores, durante o processo de educação científica universitária em Santarém (Pará) tivemos, após longas reflexões, a clareza de nosso objeto de pesquisa “EcoUniversidade” e observando sua caracterização não tivemos dúvidas de que necessitaríamos de um novo método; partindo deste entendimento, concluímos que o método de tessitura humano-ecológica seria o mais adequado.

Chegamos a casa de farinha e iniciamos a tessitura da peneira científica e nos vemos perpassando o processo, através da memória, que aguçou a criatividade para efetivação da tessitura científica. Demonstramos o formato de uma peneira na figura 23, que analogicamente relacionamos ao método de estudo.

Figura 23 - Peneira de Arumã



Fonte: Braule (2024).

Diante das talas (objeto, contexto, teorias e epistemologias) vieram as lembranças de que a Universidade Pan-amazônica, cerne deste objeto da investigação, se constitui numa relação entre a realidade de identidades, subjetividades, culturas distintas e natureza em suas múltiplas dimensões. A natureza ambiental tem um papel significativo na cultura, nas formas de convivência social e na integração dos povos da/na floresta. O mundo natural e social onde se situa o fenômeno da educação evoca novos conhecimentos e novas epistemologias para descobertas científicas.

Para Rosa Brito (2016), do ponto de vista epistemológico, toda pesquisa científica coloca uma problemática filosófica nas relações entre o pensamento e a ação da vida em sociedade. Para a pesquisadora amazônida, existe “[...] em questão o problema da objetividade e da subjetividade, da relação da consciência e da práxis, porque toda realidade social é constituída de fatos sociais onde as expressões da inteligência, da vontade e da afetividade não podem deixar de ser levadas em consideração [...]” (Brito, 2016, p.11). Na pesquisa científica em Educação, que envolve seres pensantes (pessoas, indivíduos, sujeitos)⁶², a neutralidade não existe. No entendimento de Japiassu (1976) ao assumir a ciência como não neutra, exige um repensar, ressituar e ressignificar de quem se envolve em suas práticas. No caso específico desta pesquisa as/os envolvidas/os são seres pensantes da natureza em constante evolução e conexão com os demais seres da natureza ambiental e social. Dessa maneira, a investigação possibilita uma relação dialógica entre ser bio-históricocultural-objeto-ambiente.

Considerando a especificidade e evolução da tríade participantes-objeto-contexto em sua caracterização histórica, acadêmica, sociocultural e ambiental a uma possível EcoUniversidade, averiguando impressões e perspectivas de egressas/os do INC/Ufam, caracterizamos a pesquisa como um Estudo de Caso, que para Robert Yin (2001) pode ser método e técnica de pesquisa, contudo, a definimos como tipo de pesquisa, considerando a sua finalidade e produção de uma teoria específica.

Neste estudo de caso o ser-pesquisadora aflora o pensar e o viver tanto quanto o ser-participante os considerando seres bio-históricoculturais, sendo humanos e passíveis de relações interculturais, sociais e ambientalmente sustentáveis ao constituírem-se como natureza em seus aspectos internos (pensamentos) e externos (ações), que potencializam o esclarecimento e os fundamentos teóricos da ecoculturalidade para práticas ecoculturais, envolvendo seres em construção no campo universitário.

Este estudo de caso se considera qualitativo, sendo suas dimensões mais subjetivas, uma vez que os dados “[...] não incluem contagem ou medidas, mas sim praticamente qualquer forma de comunicação humana – escrita, auditiva ou visual; por comportamento, simbolismos ou artefatos culturais” (Graham, 2009, p.17). Numa pesquisa qualitativa se dá mais ênfase na sua natureza, na caracterização subjetiva dos elementos que constituem o objeto.

Nessa perspectiva de pesquisa, pensamos no método que “[...] em sua perspectiva filosófico-epistemológica, propõe os fundamentos para o exercício de uma investigação”

⁶² Neste caso o termo ser pensante é utilizado devido a linguagem decolonial aplicada, substituindo “sujeito” que dá ideia de submissão, de inferior; de “indivíduo” que dá ideia de coisa e pessoa que dá ideia de personagem.

(Ghedin; Franco, 2008, p. 26). Os autores consideram o método como um horizonte filosófico na construção do saber e que está em constante construção, e pode claramente ser visualizado somente ao final da pesquisa. Entendemos como método orientações norteadoras ao desenvolvimento teórico e prático da pesquisa, que tem como base a caracterização do objeto, dos seres envolvidos, objetivos propostos e teorias que elucidam o estudo.

A caracterização do objeto de estudo se dá a partir de suas nuances existenciais enquanto matéria, ambiente, fato, fenômeno, comportamento e sujeitos. A observância dessa característica permite o ser sujeito investigador se adentrar ao objeto juntamente aos participantes envolvidos. Uma pesquisa que se pauta na ecoculturalidade condiciona métodos específicos de orientação e aplicação, pelo qual seres participantes, incluindo pesquisadoras e pesquisadores, com observância ao ambiente, aos saberes, as percepções e perspectivas de todas/os se entrecruzam, potencializando o crescimento de ambos no processo, a fim de um conhecimento não somente produto de uma ação coletiva, parceira, colaborativa, mas implicadora de mudanças, no que tange à transformação cultural e ecológica das/os envolvidos.

O processo de transformação parte das pessoas (seres humanos), e serão elas/eles, os investigados e produto da ação investigativa, que passam a almejar e lutar por novas práticas socioambientais e de valorização étnico-cultural, calcadas nos fundamentos culturais e ecológicos aprendidos ao longo da história da civilização de cada participante.

Populações tradicionais e civilizações milenares nos desafiam a novas formas de se construir e aplicar o conhecimento científico, sobretudo em Ciências Humanas e Sociais, pois compreendê-las nos exige amplo conhecimento e desenvolvimento de uma capacidade interativa maior, mostrando específicos diálogos e diferentes interlocutores na condição de sujeitos e participantes da pesquisa, incluindo as/os pesquisadoras/es.

Estamos diante de sinais que apontam novos paradigmas metodológicos direcionando a criação de métodos científicos e combatentes a globalização, avanços tecnológicos, degradação da natureza e surgimento de doenças avassaladoras em contextos socioambientais. Se evocam novas formas de fazer ciência, considerando investigados(sujeitos) e seus diferentes saberes. Um método diferenciado de pesquisa não significa uma aplicação aleatória e sem rigorosidade científica, pelo contrário, se deve manter o rigor e a autenticidade nos resultados a serem introduzidos de formas diferenciadas (Freitas; Souza; Kramer, 2007).

Em meio a perspectiva de inovação metodológica para um estudo de doutoramento com característica transdisciplinar, tendo a Educação como eixo condutor ao dialogar com outras áreas do conhecimento, na tentativa de desvelar fenômenos humanos, socioculturais e

ambientais, emerge um novo modo de fazer ciência, ou seja, um método, um direcionamento preciso para pesquisas em educação em diálogo com outras áreas do conhecimento.

Sentimos necessidade de um método que tenha o ser-investigadora ou o ser-investigador como participantes-colaboradoras/es, principalmente quem convivem nos *lócus da pesquisa*, mesmo considerando que “[...] o processo de descoberta e análise do que é familiar pode, sem dúvida, envolver dificuldades diferentes [...]” (Velho, 1978, p.41). Não somente haverá dificuldades, como também possibilidades de confrontar o seu olhar com o objeto, com os dados e as teorias.

Nesse processo investigativo, ocorre uma ampliação de percepções de mundo e de civilização, tanto ocidental quanto milenar. Quanto a condição humana e sua cultura, Geertz (2002, p.15), se posiciona e situa o “homem” como “[...] animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado”.

Estes entendimentos, direcionaram ao método de *Tessitura humano-ecológica*, conceituado neste estudo como caminho norteador de direcionamentos teórico-epistemológicos e procedimentais elucidativos de fenômenos que cercam a humanidade despertando a conectividade entre ser humano(bio-históricocultural), universo cultural de saberes e demais seres da natureza sociocultural. Destarte, se caracteriza como uma cientificidade metodológica em contextos diferenciados, em sua conjuntura socioambiental, mostrando o quê e como a ciência pode contribuir com mudanças de vida em conexão com a natureza e os saberes tradicionais e milenares/originários.

O ser pesquisadora e o ser pesquisador, uma vez oriundo do próprio campo de pesquisa, se torna-se essencial na mediação entre seres humanos e suas percepções étnico-culturais e estar suscetível às mudanças, sendo aprendiz ecológico no processo, firmando uma melhor relação entre seres envolvidos ao desconstruir e construir seus próprios pensamentos e paradigmas socioambientais e educacionais; neste caso a Pan-Amazônia transfronteiriça Brasil, Peru e Colômbia. Assim, o estudo de caso qualitativo obteve as seguintes premissas de sustentação:

- ✓ Observância da/o participante no objeto e no contexto;
- ✓ Identificação das respectivas culturas e civilizações das/os participantes;
- ✓ Verificação de possíveis áreas para o estudo aplicado e respectivas análises;

- ✓ Diálogo interacional entre ser-pesquisadora-nata, ser-pesquisadora/orientadora-colaboradora, seres investigados, objeto investigado e dimensões contextuais e teóricas, observando o ser em seu sentir/cosmosentir, o saber/cosmovisão e o fazer/viver;
- ✓ Flexibilidade para aplicação de diferentes instrumentos de pesquisa adequando de acordo com as situações que foram surgindo.

Como teoria de base deste método também nos aportamos a Edgar Morin (2015) que em sua obra “O Método” nos ensina que para superar a visão fragmentada necessitamos da visão do todo, mas para isso precisamos nos aprofundar nela, o autor destaca que o conhecimento “[...] não é insular, mas peninsular, e, para conhecê-lo, temos que ligá-lo ao continente ao qual faz parte” (Morin, 2015, p. 26).

Para Morin (2015), devemos observar que sempre haverá incertezas, e verdades transitórias, quando se refere ao conhecimento humano em determinado tempo e espaço, podendo ocorrer superação e reavaliação sempre que necessário. No método 5 o pensador provoca a pensar as contradições humanas em situações adversas, para se compreender a humanidade. Desse modo nós pesquisadoras entendemos ser preciso o reconhecimento da identidade humana, reconhecer o ser em sua essência, na sua natureza interior, no seu sentir.

Destarte, ledoras e ledores, a ecoculturalidade e a teoria da complexidade fundamentam o método de Tessitura humano-ecológica, como um caminho norteador da investigação em ciências humanas, no qual envolvidas/os estabelecem conexões dialógicas permeadas de representações socioculturais e ambientais, de epistemologias e filosofias de vida, de mundo e sociedade com vistas ao viver bem e ao bem-viver.

Então, chegamos à definição do método a ser aplicado, sabemos da natureza da pesquisa e agora seguiremos para a sua aplicação sob a orientação do método de tessitura humano-ecológica.

A professora Tania Brasileiro em diálogo disse: __ Agora, Gilvânia, está na hora de seguir para o Amazonas de maneira real. Até aqui lembranças e imaginários nos ajudaram. Que a tessitura seja construída ao longo da pesquisa! Na dúvida, durante aplicação estarei aqui para orientações.

Gilvânia expressou: __ Seguirei no percurso no qual povos das águas e da floresta em sua maioria fazem.

E assim, se iniciou a pesquisa empírica.

4.4 Quarta Carta – Aplicando a tessitura científica da pesquisa

Ledoras e leitores, o traçado em palavras e imagens desta escrivência delineia os caminhos percorridos na investigação em Educação na Amazônia, partindo de Santarém, no estado do Pará, em destino à Benjamin Constant, no estado do Amazonas. Nesta Carta, narramos a práxis nas atividades, diálogos à distância, reflexões, descobertas e aprendizados, bem como todos os procedimentos e técnicas aplicadas com seus devidos instrumentos de levantamento de dados e análise.

Ainda em Santarém, realizamos o levantamento dos documentos oficiais relacionados à temática e o planejamento institucional na página virtual da Universidade Federal do Amazonas. Realizamos uma revisão dos instrumentos da pesquisa e, depois, a pesquisadora da região do Solimões seguiu em viagem para continuidade em campo. A seguir, ilustrações desse percurso (ver figuras 24 a 29), demonstram o traslado.

Figura 24 - À beira do Rio Tapajós



Fonte: Braule (2023).

Figura 25 – Rios Tapajós e Amazonas



Fonte: Braule (2023).

Figura 26 – Na rede à beira do rio



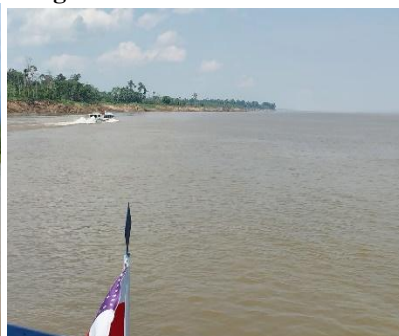
Fonte: Braule (2023).

Figura 27 - Paraná do Rio Solimões



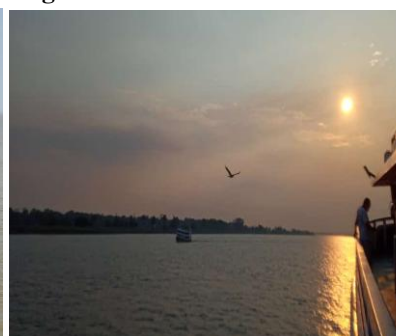
Fonte: Braule (2023).

Figura 28 – Rio Solimões



Fonte: Braule (2023).

Figura 29 – Entardecer Rio Solimões



Fonte: Braule (2023).

Foram idas e vindas de barco: lendo, escrevendo, dialogando com amazônidas e apreciadores da Amazônia, observando aspectos naturais, sociais, econômicos, culturais e característicos do ser pesquisadora. Observando as premissas da ecoculturalidade presentes no cotidiano da vida de viajantes e na vida de quem chegava nas embarcações, bem como nas

margens dos rios e nos portos de cada município em que o barco “atracava” para fins de embarque e desembarque de passageiros e mercadorias (ver registros nas figuras 30 a 32).

Figura 30 -Vendas no Porto de Juriti (PA) **Figura 31** - Barcos intermediários (AM) **Figura 32** -A pesca em Tonantins (AM)



Fonte: Braule (2023).



Fonte: Braule (2023).



Fonte: Braule (2023).

Reconhecer a Amazônia e as/os amazônidas com seus saberes, viveres e modos de ressignificar cultural, social e economicamente é essencial para qualquer pesquisadora, ou pesquisador que se desafia a estudar cientificamente a localidade em quaisquer das dimensões da vida natural e social em ecossistemas e sociedades culturalmente “similares” e “diferentes” em cada calha de rio que compõem o bioma e a bacia hidrográfica amazônica. O ser gente neste lugar, é ser desbravador com razão e emoção na vida cotidiana. O ser cultural é criador nato em constante interação com o meio natural. O ser natureza é um ponto de conexão consigo e com as demais populações humanas e não-humanas do ecossistema. São conexões ocultas, como nos diz Capra (2005).

Durante a viagem entre Santarém a Manaus (período de dois dias) realizei leituras e a análise documental da pesquisa que continuei durante a minha estada em Manaus (ponto de parada para seguir a viagem ao campo da pesquisa).

No processo de “peneirar”, aplicação dos procedimentos, se confirmam as categorias pré-estabelecidas e surgem novas categorias e subcategorias de estudo. A cada procedimento surgiam dados e elementos para análises e considerações sobre as descobertas.

Na “primeira peneirada”, tratamento de dados, iniciamos o balanço de documentos de cunho histórico-político e legal, de acordo com as políticas internacionais da ONU para o desenvolvimento de países subdesenvolvidos (ODM e ODS); nacionais da educação superior e da universidade federal localizada no campo de pesquisa. Desse modo, situamos os povos originários, como cidadãos de direito, salientando o reconhecimento legal de ser diferente e de viver diferente de acordo com seu meio natural, sua cultura e suas cosmovisões e garantia de ingresso na formação superior; além disso, observamos nos documentos de planejamento de

desenvolvimento institucional e pedagógico institucional o que se prevê quanto a diversidade étnica e sociocultural presente na instituição.

Ainda em Manaus, após a confirmação de aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética da Ufopa, iniciei o envio do convite e *link* de participação no primeiro questionário *survey* I para egressas/os do INC/Ufam. Enviei-os a partir da lista gerada no portal *e-campus* da Universidade. Contudo, o nível de sucesso foi quase zero, em um mês somente 3(três) respostas ao instrumento enviado.

Em orientação do estudo, a professora Tania Brasileiro recomenda aplicar o plano B para chegar as/aos egressas/os realizando contato com alguns e solicitando contato dos conhecidos destes, sempre deixando claro que não são obrigados a fornecer. E, assim, fui aplicando e observando como ocorria a devolutiva com respostas!

Com essa preocupação, segui em viagem para Benjamin Constant no período de uma das maiores estiagens do Rio Solimões, algo desafiador, com duração de 8(oito) dias no traslado de Manaus (capital do estado do Amazonas) para Benjamin Constant. Noites em claro, paradas do barco nas encostas diante da chuva e das praias e muito aprendizado sobre o rio em conversas com navegantes de anos nesse rio. A sabedoria popular em um dos pontos de “encalhamento do barco”, na baía do Guajará, próximo ao município de Amaturá foi crucial para o reconhecimento dos meios de saída do barco, bem como a última noite de viagem, já próximo à cidade de Tabatinga, no Alto Solimões, o instrumento de apoio técnico de navegação apresentou nível zero de água. Contudo, o barco chegou ao destino e a pesquisadora da região seguiu em outro barco menor (lancha) para Benjamin Constant, para cumprir seu compromisso com o estudo em questão.

As dificuldades de comunicação foram se apresentando no decorrer da viagem no Solimões. Em alguns municípios não havia sinal de telefonia e muito menos de internet. No período da vazante ocorreram problemas com as torres de operadoras telefônicas e de internet em algumas localidades, um fato que interferiu diretamente na pesquisa, atrasando a chegada a participantes e o retorno das respostas deles.

Ao utilizar o plano B, solicitei de egressas e egressos com os quais tinha maior proximidade e fui solicitando contatos atualizados de colegas, conforme iam respondendo, solicitava outros contatos e assim fui atualizando a relação de contatos na lista oficial. Ainda em viagem, fui enviando o convite e o *link* de acesso ao instrumento para correios eletrônicos. O primeiro contato com as/os egressas/os se tornou um grande desafio, devido a problemas de internet, atuação profissional em comunidades distantes das sedes dos municípios, e a baixa

conectividade de internet. No entanto, 86% dos contatos foram atualizados e cheguei até a eles. Devido à realidade de *fake news* e muitos golpes via celular, alguns não respondiam com receio de não ser a pesquisadora, cheguei a receber chamada de vídeo para reconhecimento, e alguns entraram em contato com familiares e amigos para confirmar se o número de contato era o meu mesmo. E, assim enviei um vídeo⁶³ de apresentação da pesquisa pelo *whatsApp* (gravado ainda em Santarém na Ufopa), estratégia que ajudou na identificação da pesquisadora e na confiabilidade do estudo em questão.

Aos poucos cheguei aos participantes. No segundo mês de envio, bateu o “desespero” ao perceber o retorno mínimo dos indígenas, inclusive do município sede, foi quando decidi visitar as escolas onde egressas/os trabalhavam em comunidades e aldeias próximas. Fui recebida com bastante alegria, e constatei que estavam sem sinal de internet devido à demora no conserto das torres de comunicação, durante a vazante do rio Solimões.

Diante da constatação do problema, organizei meus horários e disponibilizei computadores com acesso à internet na sala individual de trabalho como docente do INC e, para minha alegria, muitos foram até a Universidade para responder ao questionário *survey I*. Divulguei em redes sociais e *status* de *whatsApp* a disponibilidade de acesso ao INC e isso também ajudou a chegar à informação aos participantes que vieram até o Instituto responder o questionário (ver figura 33).

Figura 33 – Mosaico de fotos de participação de colaboradoras/es na etapa do questionário *Survey I*



Fonte: Braule (2024).

Ribeirinhos e indígenas saíram de suas comunidades em canoas e se deslocaram até a sede do município de Benjamin Constant, e chegando na Ufam se deslocaram de mototáxi até o Instituto de Natureza e Cultura e registraram suas precisas colaborações à pesquisa. Além desses, os que moravam na sede e residiam em área sem cobertura de internet se deslocaram para o Instituto para colaborar com a primeira etapa da pesquisa.

⁶³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VqEkQgXwVq0>

Caras/os ledoras/es, os desafios só não foram maiores que as possibilidades. Foram quatro meses somente no primeiro instrumento de pesquisa, desde a aprovação do projeto no CEP/CONEP. Durante a aplicação, a Tessitura Científica foi se constituindo humana e ecologicamente para dar sentido à vida em conectividade com a natureza de si e do outro e com a cultura nela impregnada.

Na terceira peneirada, saiu a caracterização do perfil pessoal, profissional e acadêmico de egressos do INC/ Ufam entre 2010 a 2023 por meio do questionário *Survey I* com perguntas objetivas e subjetivas, aplicado inicialmente aos 1.321 egressos via *e-mail* e *whatsApp*, com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Deste universo, 453 respondentes colaboraram com a primeira fase da pesquisa empírica e constituíram o primeiro grupo amostral do qual se geram categorias para o reconhecimento do perfil pessoal, étnico e acadêmico-profissional, além de elementos de análise das percepções destas/es quanto à Universidade e as demais dimensões estudadas.

Do universo de respondentes, apliquei⁶⁵ os critérios de inclusão e exclusão considerando a equivalência de cursos, de etnia indígena e não-indígena e de gênero, além da residência ser em Benjamin Constant. Assim, a partir deste momento, foi criado um grupo amostral que se configurou com 28 participantes egressas/os de todos os cursos de graduação ofertados pelo INC. Desse modo, iniciei o contato para segunda fase da pesquisa empírica.

Em consenso com a professora Tania Brasileiro, reduzimos o quantitativo de círculos de conversa⁶⁶ e oficinas ecoculturais, uma vez que nossa análise tem a ênfase qualitativa e o tempo para seu encerramento também estava chegando ao final. Assim, decidimos por dois círculos e duas oficinas para exequibilidade dentro do tempo disponível.

Os círculos de conversa foram inspirados na metodologia freireana Círculos de cultura⁶⁷, com a pesquisadora ou o pesquisador sendo mediador ou mediadora, mas com possibilidades de reconstrução do diálogo por todos os participantes. Relembro o conceito de Fernanda Paulo (2022, p. 133),

O círculo de cultura é um convite a uma educação dialógica, de aproximação e respeito. O educador é mediador do processo educativo, bem como problematizador. Na roda todos ensinam e aprendem, pois há múltiplos saberes, e todos devem ser expressados, escutados, refletidos e problematizados. O ponto de partida é o diálogo e a escuta sensível, comprometida e respeitosa. Ao educador, igualmente, cabe a

⁶⁵ Nesta carta a escrita será na primeira pessoa ao narrar toda fase de aplicação da pesquisa.

⁶⁶ Técnica inspirada em Paulo Freire. Criada por Brasileiro e aplicada com discussões sobre os vídeos apresentados no XI ENFORSUP – Encontro de Formação Superior e IV INTERFOR em 2021.

⁶⁷ Inspirado nas iniciativas dos Movimentos de Cultura Popular e de alfabetização de adultos, com críticas contundentes às práticas escolares e de educação bancária. (Freire, 1987).

sistematização das ideias e conceitos-chave. É uma pedagogia dialógica e problematizadora, centrada na participação dos sujeitos.

Nos apoiando nessa perspectiva, os círculos aplicados nesta pesquisa deram ênfase às percepções e perspectivas da formação universitária para as/os indígenas e na teoria da ecoculturalidade, buscando a construção inicial do conceito de EcoUniversidade, tendo como instrumento, o diálogo, proporcionando novos modos de pensar sobre essa universidade e com intencionalidade de potencializar memórias, sonhos e imaginários de uma vida acadêmica universitária vivida durante o processo formativo dessas/es egressas/as.

O primeiro círculo de conversa, visou dialogar sobre a vida profissional e acadêmica e ocorreu em horários diferentes; inicialmente planejados para realizar com indígenas e não-indígenas separadamente, devido as incompatibilidades de horários somente um círculo foi realizado apenas com os indígenas, no total de participantes (ver figura 34).

Figura 34 – Mosaico de fotos do I Círculo de Conversa



Fonte: Braule (2024).

Ocorreram círculos de 3(três) a 6(seis) participantes, incluindo um círculo somente de egressas que não foi planejado nessa característica, contudo ocorreu com a presença 100% feminina. Nestes Círculos, se apresentou uma nuvem de palavras como síntese das respostas ao primeiro questionário *Survey I* servindo de base para iniciar a Conversa em cada círculo.

Após os diálogos em cada Círculo de Conversa se aplicou a dinâmica da teia representativa dos elementos da natureza (terra, água/céu e fauna/flora) com barbantes de cores

marron, azul e verde. Os participantes escreveram palavras ou frases externando o significado de cada elemento da natureza para si, e durante o enlace o expuseram. Um dos participantes ainda citou que a nossa água do Solimões é barrenta e que a cor azul é simbólica, mas não condiz a realidade. A atividade exigiu ainda mais a capacidade de ouvir tanto da pesquisadora quanto das/os participantes colaboradoras/es, uma vez que as emoções foram afloradas.

Após o primeiro círculo de conversa, convidei as/os participantes a responder o questionário *survey* II com questões mais subjetivas da pesquisa, ressaltando as percepções e impressões quanto a Educação Superior, Universidade e reconhecimento de Ser humano e Ser da natureza. Nesse questionário, foram levantadas também as concepções quanto as premissas da Ecoculturalidade. Buscamos desencadear memórias, discursividade e traços marcantes que demonstraram as dimensões simbólica e afetiva que constituíram a educação universitária vivida pelas/os participantes no INC/Ufam.

Devido situações de internet e tempo disponível no período de aplicação do questionário *survey* II, alguns das/os egressas/os ficariam impossibilitadas/os de participar da segunda etapa da pesquisa, assim flexibilizei a participação e dois indígenas preencheram o questionário no tempo que vieram ao INC para o Círculo de Conversa II e Entrevista. O segundo Círculo de Conversa sobre Educação Superior e Saberes foi de profunda reflexão e de aprendizados, incluindo a pesquisadora, partindo da síntese do questionário II. Esse círculo ocorreu com 3 (três) grupos, em decorrência de incompatibilidades de horários (ver figura 35).

Figura 35 – Mosaico de fotos do II Círculo de Conversa - Saberes Tradicionais e Universidade



Fonte: Braule (2024).

Diante de uma menor participação no II Círculo de Conversa, em diálogo de orientadora do estudo e com pesquisadora aplicadora decidimos realizar entrevistas abordando conteúdo do mesmo. Assim convidei os que faltaram e 10(dez) entrevistas semiestruturadas foram realizadas (ver figuras 36).

Figura 36 – Mosaico de fotos de entrevistas com egressas/o no âmbito do INC



Fonte: Braule (2024).

Seguindo o planejado no Projeto de Pesquisa e autorização do CEP/CONEP, as entrevistas foram aplicadas no âmbito do Instituto e todas acordadas conforme o horário e a disponibilidade dos participantes. Apenas uma ocorreu no domingo pela manhã na sala de estudos da Residência Universitária, sendo esta dependência do Instituto. Foi o horário disponível do indígena oriundo do município de Atalaia do Norte. Depois da entrevista, o participante entrevistado seguiu para a cidade de Tabatinga para iniciar uma disciplina do Mestrado no Centro de Estudos Superiores da UEA.

Bem, após a aplicação dos Círculos de conversa e entrevistas realizei o agendamento de dias e horários com as/os participantes e assim foram aplicadas duas oficinas dando sequência as estratégias adotadas no método de tessitura humano-ecológica da pesquisa com os participantes colaboradoras/es: 1) Oficina Tapiri (casa tradicional cabocla) Ecocultural com não-indígena e oficina oca ecocultural com indígena (o termo maloca foi alterado após esclarecimento de um egresso ao reler o Termo de Consentimento, para ele o nome existente é oca); 2) Oficina Cestaria Ecocultural com indígenas e não-indígenas.

Providenciei diversos recursos, dentre eles materiais como papel A4, cartolina, papel 40 kg, papel madeira, pincel hidrocor, pincel de tinta, giz de cêra, lápis de cor, pano de tururi indígena e tintas naturais, produzidas pelos tikunas. Para o registro das atividades, foram utilizados celulares e *tablets* para a gravação dos encontros e *notebook* para as projeções das fotografias e poesias de autoras/es indígenas e não-indígenas. E quanto aos materiais utilizados nessas atividades, digo a vocês ledoras e leitores que não adquiri todo o pano de tururi necessário devido aos problemas de saúde do indígena que o confeccionaria. Consegui apenas um metro do pano e as tintas naturais.

E com este engajamento, ledoras/es, as oficinas ecoculturais foram desenvolvidas durante os dias da semana, no turno noturno, das 18h às 21h, na sala 06 do Bloco Antigo do INC/Ufam, e aos sábados, das 8h às 12h, com a presença de diferentes participantes. Os 2(dois)

encontros de trabalho somente com egressas/os indígenas identificamos como “Ocas Ecoculturais” e nos 3(três) encontros com as/os não-indígenas chamamos de “Tapiris Ecoculturais” e na única oficina realizada com indígenas e não-indígenas denominamos de Cestaria Ecocultural, considerando a integração e inter-relação entre diferentes povos tradicionais e originários.

Durante as oficinas pela manhã, a sala ficou com janelas abertas para ouvirmos o som natural da natureza e nas oficinas realizadas a noite o som ambiente ajudou na concentração da atividade. Os desenhos foram produzidos em cartolinas, papel 40 kg, papel A4 e Pano de Tururi pintados com tinta natural ou tinta guache, giz e lápis de cor, disponibilizados pela pesquisadora durante a atividade (ver figura 37).

Figura 37 - Mosaico de fotos das Oficinas – Oca e Tapiri Ecocutural



Fonte: Braule (2024).

Nas oficinas “Oca” e “Tapiri”, participantes colaboradoras/es desenharam o seu imaginário de EcoUniversidade. Em duplas e trios, decidiram por um nome de Universidade. Produziram cartazes apresentando: nome, conceito e missão dessa instituição de ensino superior almejada. Expuseram no grupo a produção e nesse momento ocorreu um diálogo mediado pela pesquisadora aplicadora da oficina. Apenas uma Oficina “Oca Ecocultural” com indígenas a produção de conceito e missão foi individual e na sequência socializada.

Desse modo, a produção ocorreu ao som dos passarinhos que estavam na floresta naquele dia e momento, ao entorno e ao som ambiente da natureza, transmitido pelo som emitido do computador. As/os indígenas se sentiram à vontade nessa participação deixando evidenciadas as habilidades artísticas e a capacidade de concentração. Quase todos foram desenhar no chão, ou sentadas/os ou deitadas/os.

Ao final desta, as egressas/os colaboradoras/es do estudo receberam orientação quanto à produção de uma carta à Universidade Federal do Amazonas e práticas de fotografias do contexto local pan-amazônico e do contexto universitário do INC. A Carta possibilitou expressar de forma escrita os desafios observados e sugestões de possíveis melhorias para torná-la uma Universidade com bases ecoculturais, ao dialogar em suas dimensões biológicas, sociais, culturais e espirituais, sendo a relação humana com o Universo para além da visão ou cosmovisão de cada ser, uma vez que o sentir e o cosmosentir contribuem para a produção dos saberes. E como estava com menor para aplicação incentivei a produção da Carta e recebi até final de dezembro de 2023, totalizando 14 cartas. Logo após as primeiras oficinas “Oca” e “Tapiri Ecocultural”, apliquei a última oficina: a “Cestaria Ecocultural” (ver figura 38).

Figura 38 – Mosaico de fotos da Oficina Cestaria Ecocultural



Fonte: Braule (2024).

Nesta Oficina, envolvemos os participantes-colaboradoras/es na produção de cartazes com organogramas de indicativos dimensionais do funcionamento de uma EcoUniversidade, como, físico, curricular e gestionário. Além disso, realizamos leituras de poemas amazônicos que estimularam a (re)pensar a realidade estudada.

Durante todo o período de aplicação da pesquisa, ocorreram momentos de diálogos informais importantes para tomada de decisões na condução da pesquisa empírica e que provocaram reflexões. Todos os dias desde o início da aplicação da pesquisa, com mais precisão quando egressas/os tiveram que se deslocar ao INC/Ufam e durante as atividades da segunda etapa, realizei alguns registros como um Diário de Campo reflexivo, neste anotava as principais

informações e pontos de reflexão. Foi um exercício importante nesse processo no qual eu pesquisadora constituo a tessitura humano-ecológica.

Também recorro que durante o período de aplicação das oficinas houve fortes chuvas na região, sendo entraves para o deslocamento de participantes. Considerando o tempo de pesquisa e o retorno para orientação e análise dos dados em Santarém, elaborei um roteiro de atividades das oficinas e encaminhei aos que não puderam participar pessoalmente. Destes, obtive alguns retornos. Um dos participantes afirmou não produzir o desenho, segundo ele não tem habilidade para esta atividade, mas elaborou uma figura a partir de imagem digital, que no seu entendimento representa o imaginário de Universidade inclusiva, sustentável e intercultural.

Assim, produções geradas em campo provocaram choques de realidade, de saberes, de visões/cosmovisões e de fazeres e viveres em mundo com diferentes mundos culturais, sociais, econômicos e geopolíticos diversos. O tempo de aplicação em período da vazante e depois em período de chuva não foi o momento mais apropriado de aplicação da pesquisa empírica, contudo foi aplicada conforme projeto, possibilitando resultados qualitativos que respondem aos objetivos propostos de uma teoria de EcoUniversidade Pan-amazônica a partir da reflexão do contexto do Instituto de Natureza e Cultura e contexto amazônico fronteiriço de egressas/os indígenas e não-indígenas.

Diante dos resultados gerados, segui viagem para finalização da Tese em Santarém na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Diante dos dados, caras leitoras e caros leitores, eu e a professora Tania Brasileiro, iniciamos o tratamento dos mesmos e organizamos as categorias de análise de acordo com os instrumentos, resultados e objetivos.

Organizamos primeiramente o material em um banco de dados de textos (cartas, transcrição das falas/conversas, oficinas e entrevistas e descrição das dimensões universitárias), imagens (registros das atividades), fotografias com as devidas explicações, desenhos, audiovisuais e respostas dos questionários gerados no *google forms*. Depois os organizamos em gráficos, tabelas, quadros, mosaico de imagens e nuvem de palavras.

Na primeira leitura dos dados, observamos quatro categorias: 1) Caracterização do Ser participante da pesquisa, no caso egressas/os; 2) Percepções e impressões de Educação Superior, Universidade e Saberes; 3) Desenho, visão e cosmovisão conceitual de EcoUniversidade com objetivo e missão da mesma; e 4) Indicativos das dimensões estruturais e funcionais de uma Universidade inclusiva, sustentável e intercultural.

Entretanto leitoras e leitores, de acordo com o tempo disponível de doutoramento e diante das intempéries da vida pessoal da pesquisadora doutoranda, organizamos e analisamos

o possível até o momento da finalização desta Tese, selecionamos os dados precisos para o alcance dos objetivos iniciais e outros dados complementares, também considerados importantes, serão aprofundados nos desdobramentos da pesquisa *a posteriori* ao Doutorado, uma vez que se dará continuidade na carreira de pesquisadora e docente universitária.

Desse modo, diante dos resultados apresentados sobre a caracterização do perfil pessoal, étnico, profissional-acadêmico foram organizados em ilustrações de tabelas, gráficos e mapas, e analisados com a profundidade de um dado qualitativo, à luz das teorias de base e explicativas de cunho crítico-decolonial.

Quanto as percepções de Educação Superior, Universidade e Saberes aplicamos a técnica de triangulação entre as fontes: a) falas das/os egressas/os nos diálogos gravados em vídeos resultantes dos círculos de conversa e as entrevistas, b) a escrita das respostas abertas perante a aplicação do questionário *survey* II e c) Cartas a Ufam. De forma simplificada se aplicou uma análise do discurso e nesta análise com base em Gill (2008), considerando as/os participantes como seres sociais, observando a maneira como eles se posicionam.

Os desenhos, as figuras e as fotografias foram analisadas com base em análise de imagens e o escrito com uma análise crítica do discurso simples com foco apenas no objetivo estabelecido nesta Carta-Tese destacando características de uma Educação Ecocultural. De acordo com Loizos (2008), as imagens paradas (desenhos, fotografias) são restritas, sem acompanhamento de som, no entanto, apresentam ações temporais e visões do momento (realidade concreta e material).

E, assim ledoras e leitores, aplicamos o estudo de caso com o método de tessitura humano-ecológica e respectivos resultados analisados estarão descritos nas próximas cartas. Até lá!

5 CARTAS DE ESTUDOS DOCUMENTAIS

5.1 Primeira carta - Povos “Indígenas” nos ODM e ODS, no PNE e no PDI-Ufam (2000-2022)

Nesta carta, estimada/os ledoras/es, escrevemos sobre o reconhecimento da/do indígena como cidadã(ão) de direito à educação superior no âmbito das políticas internacionais de desenvolvimento, das políticas nacionais de educação e no plano de desenvolvimento institucional da Universidade Federal do Amazonas. Nesta escrita, faremos uma breve análise de documentos oficiais relacionados à temática de reconhecimento do ser indígena nas políticas internacionais, nacionais e universitárias em estudo.

As Orientações legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de cursos de graduação e Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Ufam serão analisados como fontes documentais de verificação de indicadores do reconhecimento do ser e saber indígenas e os elementos da sustentabilidade, sociabilidade e interculturalidade, citados como pilares de uma educação ecocultural, a base para a construção do conceito de EcoUniversidade desta Carta-Tese.

De tal forma, levantamos documentos. De acordo com a visão desenvolvimentista, Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), partindo dos princípios e ideais de um “novo mundo”, estabeleceram, como documento balizador, oito objetivos, definidos como Objetivo de Desenvolvimento do Milênio (ODM), a serem alcançados para que houvesse a garantia de direitos sociais e econômicos observando os aspectos da equidade de gênero, da cultura e da sustentabilidade, os quais se tornaram marcos da política internacional.

A proposta de Desenvolvimento apresentada pela Cúpula do Milênio direcionada pela ONU no ano 2000, com vistas à solução de problemas sociais, econômicos e ambientais enfrentados, se apresenta como uma resposta contundente as discussões ocorridas em eventos e conferências internacionais da década de 90, uma delas a Eco92 realizada no Rio de Janeiro no Brasil (BRASIL, 2013), e já anunciada anteriormente.

A relevância dos ODM foi a integração dos compromissos governamentais assumidos na Declaração do Milênio e definição da Agenda Mundial, que definiu metas e indicadores a serem alcançados por região, países e comunidades, visando, sobretudo, o desenvolvimento humano e social, impactando na qualidade de vida de homens, mulheres, jovens e crianças de quaisquer nacionalidades, raça ou etnia.

Desde então, o Brasil passou a seguir acordos e orientações internacionais da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Conferência e Declaração Mundial sobre Educação Superior e da ONU, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e o estabelecido pela Constituição Federativa do Brasil (CF) de 1988, ao reconhecer a cidadania e os valores culturais da pessoa humana e social, como forma própria de ser, saber e conviver dos indígenas, que deixaram, desde então de ser considerados “silvícolas”.

Nesta direção, desenvolvemos um estudo documental, em dois períodos históricos: implantação das Unidades Acadêmicas da Ufam, no Interior do estado do Amazonas, uma delas o INC/Ufam (2005 a 2015), e o período sequencial após implantação (2016 a 2020). Analisamos os sentidos de educação superior e “desenvolvimento” para os povos originários, presentes nas políticas internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU), na política nacional e institucional universitária no contexto da tríplice fronteira pan-amazônica. No início do século XXI, observamos as políticas descritas no quadro 10 a seguir:

Quadro 10 - ODM e Políticas Educacionais de Educação Superior

Documentos e Lei	ODMs no Brasil (2000-2015)	PNE (2001-2014) Lei nº 10.172/2001	PDI/Ufam (2006 a 2015)
Objetivo /Fins/Missão	Educação básica de qualidade para todos	✓ Oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. ✓ Diretrizes curriculares que assegurem flexibilidade e diversidade a atender às diferenças dos sujeitos e as peculiaridades das regiões ✓ Temas transversais e temas locais nas Diretrizes Curriculares para formação docente ✓ Políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior.	✓ Manter, a partir da preocupação com a realidade amazônica, compromisso com os povos indígenas, reconhecendo a dívida histórica da sociedade brasileira e construindo possibilidades concretas para sua inserção plena na vida universitária e no exercício da cidadania. ✓ Ofertar novos cursos de Graduação em áreas estratégicas para o desenvolvimento regional.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise se debruçou nos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), no Plano Nacional da Educação (PNE) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Ufam, observando os princípios das políticas desenvolvimentistas que se coadunam com o que se estabelece como princípio e estratégia

universitária para garantir a educação superior, favorável ao atendimento dos povos originários como cidadãos com direito de ser e viver com sua diferença étnica e cultural em seu meio natural amazônico.

Durante a primeira Década da Educação (anos 90 do século XX), o Brasil avançou em suas políticas de reconhecimento dos povos originários, valorização da diversidade cultural e educação étnica como já foi abordada na carta anterior.

Observamos que, no Pacto Global do Milênio, a Educação Superior não aparece como uma política necessária ao desenvolvimento socioeconômico, faltando atenção a Educação Básica -oferta e qualidade do ensino voltada ao desenvolvimento socioeconômico. Um foco também estabelecido pela Unicef, na Declaração Mundial de Educação para Todos, declarada em 1990, o mundo se atenuava para a Educação Básica.

No Brasil, a Educação Superior cresce lentamente, notamos isso no PNE e no PDI da Ufam. Nestes se apresenta uma ‘tímida’ ampliação da oferta da educação superior, incluindo os povos indígenas. Se demonstra uma abertura para currículos inclusivos na Educação Superior, com destaque na diversidade e diferenças dos sujeitos, dando ênfase no exercício da Cidadania e Desenvolvimento Regional, a luz da Constituição Federal de 1988, Lei 9.394/96 e do Pacto Firmado em Paris, em 1998.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1998), elucida que este nível de ensino é considerado *locus* da formação de “[...] indivíduos críticos, qualificados e cultos”, para contribuir ao “desenvolvimento” de cada país, destacando que “a educação superior e a pesquisa, atuam agora como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações” (1998, p. 20).

A declaração traz em seu âmago uma relação entre o desenvolvimento sociocultural e econômico, colocando a este nível educacional, um meio de formação baseado em conhecimentos de diversas ciências e na pesquisa. Para isso, se propõe a uma nova visão de educação superior, com os valores da paz cultivados e com a diversificação de modelos institucionais que melhore o acesso de grupos sociais menos favorecidos e desenvolva uma formação relacionada ao mundo do trabalho e ao campo social.

Neste sentido, a educação superior passa a ter uma relação aproximada com o desenvolvimento socioeconômico, tendo um papel crucial para o bem-estar social de cada povo, comunidade e sociedade onde novos profissionais serão inseridos.

No Brasil, o ensino superior passou ampliar sua oferta com maior abrangência a partir das políticas governamentais de 2003 a 2010, com sequência de 2011 a 2014 que assumia um projeto político-ideológico desenvolvimentista com ações para expansão da inclusão social de segmentos menos favorecidos, incluindo a educação superior. (Ferreira; Oliveira, 2016, p. 15).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, corroborando o direito à educação diferenciada para os povos indígenas (denominação de tempos coloniais que aparece na legalidade a partir do Estatuto do Índio em 1973).

Desde então se garantiu não somente o direito pela educação em todos os níveis de ensino, mas também se estabeleceu o dever do Estado na devida oferta, com ressalva de uma educação bilíngue e intercultural, proporcionando a reafirmação étnica de cada povo e valorização da cultura da língua até as ciências, o que entendemos como modos próprios de viver e ver o mundo com suas inerentes cosmovisões, além da preparação para lidar com as diversas sociedades existentes indígenas e não indígenas.

Não obstante, acordos e políticas internacionais tenham sido firmadas ao longo das últimas décadas do século XXI na América Latina. A sociobiodiversidade no Brasil se apresentava timidamente nos debates científicos e nas políticas estratégicas de ecodesenvolvimento na tentativa de superação do subdesenvolvimento e a degradação ambiental, ao se comparar com outros países sul-latino-americanos, como o Equador (consolidada Lei de garantia ao Direito da Natureza), Uruguai, Bolívia e Colômbia, que avançam nas suas políticas educacionais partindo dos princípios da relação ser humano, cultura e natureza com valorização dos povos indígenas considerados originários.

Ao analisar os ODS, PNE e Plano Institucional da Ufam (ver quadro 11), observamos que ocorreram avanços nas políticas internacionais através da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, bem como no Plano Nacional de Educação (PNE) ao destacar os direitos dos povos indígenas e afrodescentes e o PDI da Ufam valoriza os povos e saberes amazônicos.

Quadro 11 - ODS e Políticas de Educação Superior

Documentos e Lei	ODS no Brasil (2006-2030)	PNE (2014-2024) e Lei nº 13.005/2014	PDI/Ufam (2016 a 2025)
Objetivo / Diretrizes /Missão/Visão	Objetivo 4 - Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos	✓ Art. 2º– Diretrizes do PNE, X- promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental ✓ Art. 5º - § 4º - educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades. ✓ Art. 8º - § II- necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas.	✓ Missão- Produzir e difundir saberes, com excelência acadêmica nas diversas áreas do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão contribuindo para a formação de cidadãos e o desenvolvimento da Amazônia. ✓ Visão – Ser reconhecida pela excelência do ensino, da pesquisa e da extensão, relacionados aos povos, saberes, culturas e ambientes amazônicos.
Objetivos/ Metas	Até 2030, ... garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional ... incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade	✓ Acesso à educação superior - elevar a taxa bruta de matrícula. ✓ Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil ... na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas...	✓ Estabelecer áreas estratégicas para expansão dos cursos. ✓ Estabelecer áreas estratégicas para cursos de pós-graduação. ✓ Implementar os benefícios da assistência estudantil para contribuir com a redução e da retenção e evasão discente ✓ Apoiar a inserção do discente no mercado de trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observamos também que o Pacto Global da Agenda 2030, os ODS, estabelecem possibilidades de ampliação da oferta em todos os níveis de ensino – garantindo as “minorias”, incluindo aos indígenas. E o Plano Nacional de Educação e o Plano de Desenvolvimento Institucional da Ufam já reconhecem os diferentes territórios étnico-educacionais, saberes e culturas, e tem como objetivo a ampliação do acesso ao ensino superior a partir da criação e oferta de novos cursos (graduação e pós-graduação), a atenção a Assistência estudantil ampliando acesso, permanência e a preparação para o mercado de trabalho (formação de cidadãos e desenvolvimento da Amazônia).

No entanto, leitoras e leitores, olhando para Amazônia, ainda notamos um ideário de “desenvolvimento” com maior ênfase no mercado de trabalho, para inclusão e integração social

e crescimento econômico, o que não converge com as necessidades de desenvolvimento dos povos originários amazônicos. Sabemos ledoras e leitores, que as necessidades dessas populações têm sentido adverso aos ideários desenvolvimentistas neoliberais com impregnação de uma única cultura e sociedade comum consolidada pela globalização de ideário ocidental.

Notamos que as políticas educacionais e desenvolvimentistas continuam colocando o ser “indígena” na condição de “colonizada/a”, e que os contextos são citados na sua amplitude, mas precisam estar mais explícitos nas Diretrizes e Planejamento Universitários. Sendo assim, o ideário de desenvolvimento não atende as necessidades dos povos originários.

Nas últimas décadas a Amazônia vem despertando divergentes interesses fundados em cobiças e preocupações de povos, países de poder econômico, organizações mundiais, empresas, cientistas que a tornam tema desde casernas dos nacionalistas a preocupações com o futuro do planeta escorado nessa região. (Loebens; Carvalho, 2005, p. 30).

E quanto a Pan-Amazônia brasileira, sobretudo, a localizada na Tríplice Fronteira Brasil, Peru e Colômbia? Para esse contexto, observamos urgência na ampliação das políticas de reconhecimento destacando o território bio-históricocultural (composto de sujeitos biológicos, humanos e naturais, com adaptações a contexto ambiental – cultura e natureza) com ambiente natural e social próprio com destaque dos seus povos originários e tradicionais e ações educativas partindo do princípio do bem-viver.

Desde então, se garantiu não somente o direito pela educação em todos os níveis de ensino, mas também se estabeleceu o dever do Estado na oferta, com ressalva de uma educação bilíngue e intercultural, proporcionando a reafirmação étnica de cada povo e valorização da cultura da língua até as ciências, o que entendemos como modos próprios de viver e ver o mundo com suas inerentes cosmovisões, além da preparação para lidar com as diversas sociedades existentes, indígenas e não indígenas.

Aqui encerramos esta carta, e na próxima continuaremos narrando o levantamento documental, demonstrando aspectos pedagógicos da educação universitária.

5.2 Segunda carta – Dialogando sobre a diversidade étnica e sociocultural nas DCNs e PPI-Ufam e nos PPCs dos cursos de graduação do INC/Ufam

Caras ledoras e caros leitores, no balanço do banzeiro entre os rios amazônicos, tratamos os dados sobre a diversidade étnica e sociocultural observando os horizontes e depois escrevemos esta carta a vocês, trazendo no seu bojo a diversidade étnica, nos colocando a pensar sobre a importância desse reconhecimento nos documentos nacionais e planejamentos

norteadores de ações educacionais universitárias, como o Projeto Pedagógico Institucional.

Ledoras e ledores, no Brasil as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, Resolução CNE nº. 2/2019, em seu art. 12, definem dimensões de competências e determinam, no inciso XIII que os professores deverão desenvolver a “Compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos” (BRASIL, 2019, p. 6). Com isto, conhecer o contexto dos educandos para desenvolver competências, como define a BNC (Base Nacional Comum - Formação), em anexo a Resolução 002/2019, é fundamental:

7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2019, p. 13)

Tais competências abrangem conhecimentos culturais e socioambientais que podem ser promovidos através de uma educação ecocultural para o indígena latino-americano, com fundamentos da sustentabilidade, interculturalidade e sociabilidade. Isso não é uma tarefa fácil, porém, possível. Numa linha de pensamento socioambiental, Gadotti (2005, p.21) defende a ecopedagogia - conceito relacionado a sustentabilidade, e expõe o seu sentido afirmando:

[...] a ecopedagogia só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje [...].

Com base no exposto, constatamos a urgência em criar condições culturais e socioeconômicas que fomentem práticas sustentáveis, preservando e conservando a natureza. Capra (2006) propõe a alfabetização ecológica como uma estratégia pedagógica que promove o aprendizado pelo contato com a natureza. O sentido dessa alfabetização ecológica vai ao encontro da possível educação ecocultural, ao pensar no aprendizado que vai para além do aprender a lidar com a natureza. Uma vez desenvolvida na formação inicial de professores indígenas latino-americanos, valoriza-se a diversidade sociocultural e ambiental e a integração dos povos de uma única nação cultural e múltiplas nações geopolíticas.

Pacheco (2016, p.67) nos instiga a pensar quando trata do currículo como meio de construção para uma identidade cultural, histórica e socialmente contextualizada. Este entendimento vai ao encontro do pensamento de Moreira e Candau (2007, p.17) ao afirmarem que “[...] à palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos

de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento”. Estes autores ainda ressaltam que independente da concepção teórica de currículo, não há dúvidas da sua importância. (Moreira; Candau, 2017).

Entendemos, assim, que o currículo vai para além de um conceito. É práxis e não objeto estático, baseado em modelo de educar ou desenvolver aprendizagem, é uma prática complexa e pode ser desenvolvida a partir de inúmeras perspectivas (Sacristan, 2000).

Destarte, ao reconhecer a importância do currículo e seus alicerces teóricos e políticos educacionais de acordo com o tempo histórico, o compreendemos como uma organização de atividades educativas, que visam uma mudança de pensar e agir que implicam no desenvolvimento do ser educacional de forma contextual, histórica e cultural, e o entendemos como eixo estruturante da formação inicial de professores, considerando a sua relevância em qualquer nível e modalidade de ensino e cursos preparatórios profissionais. Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 16), ainda elucida o currículo ao afirmar que este,

É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino

Não obstante, o currículo específico da graduação, tanto das licenciaturas quanto dos bacharelados, poderia ser mais coerente com as demandas das populações tradicionais e indígenas ao possibilitar o conhecimento das diversas perspectivas teóricas, e aprofundar a práxis educacional desde a formação inicial tendo como foco o exercício da formação em suas exigências intelectuais e humanas com ênfase nas concepções e práticas epistemológicas, pedagógicas ecoculturais e sócio-interacionais.

Uma vez que se atenta a um currículo emanado das necessidades de seres oriundos de comunidades tradicionais e povos originários, estes passam a ser protagonistas de sua própria aprendizagem e educação universitárias, tendo a sua cultura como elemento determinante do seu ser. Pensando a partir de uma perspectiva crítica e decolonial, o elemento cultural e civilizatório e os princípios da epistemologia da ecoculturalidade se tornam essenciais para o desenvolvimento educacional dos povos de civilizações milenares (povos originários/indígenas) e povos tradicionais, em sua cultural e modo socioeconômico de viver.

Na Pan-Amazônia há a necessidade de repensar o currículo de formação na graduação por diversos olhares, de forma multi e interdisciplinar. Na visão de Velanga, Santos e Brasileiro (2009), a teoria do multiculturalismo crítico valoriza as diversas formas étnicas de educar,

promovendo a aprendizagem da consciência e resistência pelas liberdades democráticas dos grupos socialmente excluídos. Isto vai ao encontro do pensamento decolonial, que subsidia desconstruir o conhecimento colonial como uma expressão de subversão não somente política, mas de relações que implicam na cultura, na educação e nas formas de viver da sociedade (Mota Neto, 2015).

Portanto, o currículo é práxis que ultrapassa o conceito de modelo de educar e desenvolver aprendizagem, sendo uma prática complexa e que pode ser desenvolvido em inúmeras perspectivas (Sacristán, 2000). Este pode ser desenvolvido numa educação ecocultural, fundamentada na sustentabilidade, interculturalidade e sociabilidade, ou seja, construção de sentidos e reconstrução do mundo em respeito à natureza, numa relação de culturas históricas, originárias e dialógicas entre si e com interação social.

Ledoras e leitores, esta perspectiva de educação, exige uma gestão do currículo que conduza essa a educação superior como uma organicidade de conteúdos e práticas voltadas aos seres acadêmicos e suas especificidades. A organização do currículo da educação ecocultural para a diversidade pan-amazônica está condicionada às demandas de aprendizagem significativa e a educação para a criticidade.

Partindo deste entendimento, buscamos analisar as orientações das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação comparando com o estabelecido no Projeto Pedagógico Institucional da Ufam. Nessa análise, observamos que a diversidade étnica e sociocultural é considerada um elemento importante para práticas curriculares do ensino de graduação. No entanto, ainda precisa estar mais explícita institucionalmente a cada Unidade Acadêmica, instalada em diferentes calhas de rios como as do Solimões (Alto e Médio), do Madeira e do Amazonas, pois cada uma tem suas peculiaridades atenuantes.

Em tempos de expressiva diversidade étnica, cultural e social presente nas Universidades da Pan-Amazônia, em decorrência das políticas educacionais de acesso à educação superior, torna-se relevante pensar a educação universitária que prime pela permanência e sucesso acadêmicos de diferentes povos que buscam emancipação e desenvolvimento humano, socioambiental e cultural, pautados na valorização das culturas e nos princípios de preservação e conservação da natureza com práticas bioeconômicas sustentáveis.

Diante disso, pensamos que seja possível aprofundar um currículo de ensino superior contemplando três eixos primários: epistemologia/historicidade/legalidade, contextos/sujeitos e investigação/didática, sendo desmembrados numa Base Comum e numa Base Diversificada, de acordo com a realidade de cada civilização ou povo onde a Universidade esteja implantada,

com fins de contribuir com o desenvolvimento em diferentes dimensões da localidade peculiar amazônica.

Observamos nos currículos dos seis cursos de graduação do INC/Ufam (Pedagogia, Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola, Ciências Agrárias e Ambientais, Ciências: Biologia e Química, Administração e Antropologia) que estes almejam fomentar uma formação profissional tanto nas licenciaturas quanto nos bacharelados visando um perfil de egresso com conhecimentos, habilidades e valores para atuar no mercado de trabalho, contudo, ainda falta salientar a importância destes profissionais para o contexto amazônico, sobretudo o pan-amazônico no qual esta Universidade se localiza.

Notamos que os currículos necessitam de atividades diferenciadas que contemplem questões históricas e contextuais que promovam o reconhecimento de ser amazônica e ser natureza. Mesmo ofertando disciplinas como Educação Ambiental, Educação do Campo, Meio Rural e Educação, Educação Indígena, Saberes Tradicionais, Etnologia Indígena, Política e Gestão Ambiental, Práticas Curriculares nas escolas do campo, e outras de fundamentos básicos, os currículos ainda precisam se voltar ao conteúdo histórico e demográfico local.

Observamos que apesar da expressiva comunidade indígena local, a disciplina de Educação Indígena é optativa, e ainda não se oferta disciplinas ou outra atividade que contemplem o ensino de línguas indígenas. “A presença indígena desafia a universidade a pensar sobre interculturalidade e seus limites, questionando os conhecimentos que nela predominam, às vezes considerados universais. Será que há espaço para diálogo se mantivermos estas crenças?” (Bergamaschi; Leite, 2022, p.67). Pensando nesta indagação e voltando aos cursos de graduação identificamos a precisão do reconhecimento de estudantes e sociedade local, colocando em evidência a sociobiodiversidade amazônica, em atenção à linguagem, etnicidade, epistemologia, organização social e modos de lidar com a diversidade natural.

Encerramos esta carta, caras leitoras e caros leitores com muito mais reflexões, direcionando nossos pensamentos àqueles que se graduaram nesta Instituição. Até a próxima carta onde apresentaremos os participantes da pesquisa!

6 CARTAS DE DIÁLOGOS ECOCULTURAIS COM EGRESSAS/OS

6.1 Primeira carta – Conhecendo as/os egressas/os do INC/Ufam

Bem, leitoras e leitores, iniciamos aqui a narrativa dos resultados da pesquisa de campo. A carta que ora inicia descreve a caracterização de egressas e egressos do Instituto de Natureza e Cultura (INC). O Instituto formou suas primeiras turmas em 2010, com a primeira colação de grau em 2011. Com base no Relatório gerado em setembro de 2023, pelo sistema *e-campus/Ufam*, o INC/Ufam possuía um total de 1.321 egressas/os de seus 6 (seis) cursos de graduação, conforme demonstra a tabela a seguir.

Tabela 4 - Cursos e número de egressas/os indígenas e não indígenas do INC/Ufam

Cursos de Graduação	Egressas/os		Total
	Indígena	Não-indígena	
Antropologia	37	114	151
Administração	28	248	276
Letras: Língua e Literatura Portuguesa	23	221	244
Ciências: Biologia e Química	17	135	152
Ciências Agrárias e Ambientais	23	116	139
Pedagogia	39	320	359
Total	167	1.154	1.321

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir do Relatório *e-campus/Ufam* (2023).

Observando o quadro anterior, destacamos o quantitativo de 167 egressas/os indígenas e 1.154 não-indígenas. Partindo do número total de discentes por curso, a Pedagogia se apresenta com o maior quantitativo de egressas/os indígenas (39) e o que possui o menor quantitativo é o curso de Ciências: Biologia e Química (17).

Contatamos também que os cursos de Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Ciências Agrárias e Ambientais computam o mesmo número de indígenas egressas/os (23), sendo este último o curso com o quantitativo menor no instituto, ainda que no INC a procura maior por matrícula ocorra para os cursos de Licenciatura. Quanto aos cursos de bacharelado, a Antropologia tem 37 egressas/os indígenas de um universo de 151 concluintes, e a Administração, que possui 28 egressas/os indígenas, apresenta um percentual de concluintes de 276, o segundo maior do INC/Ufam.

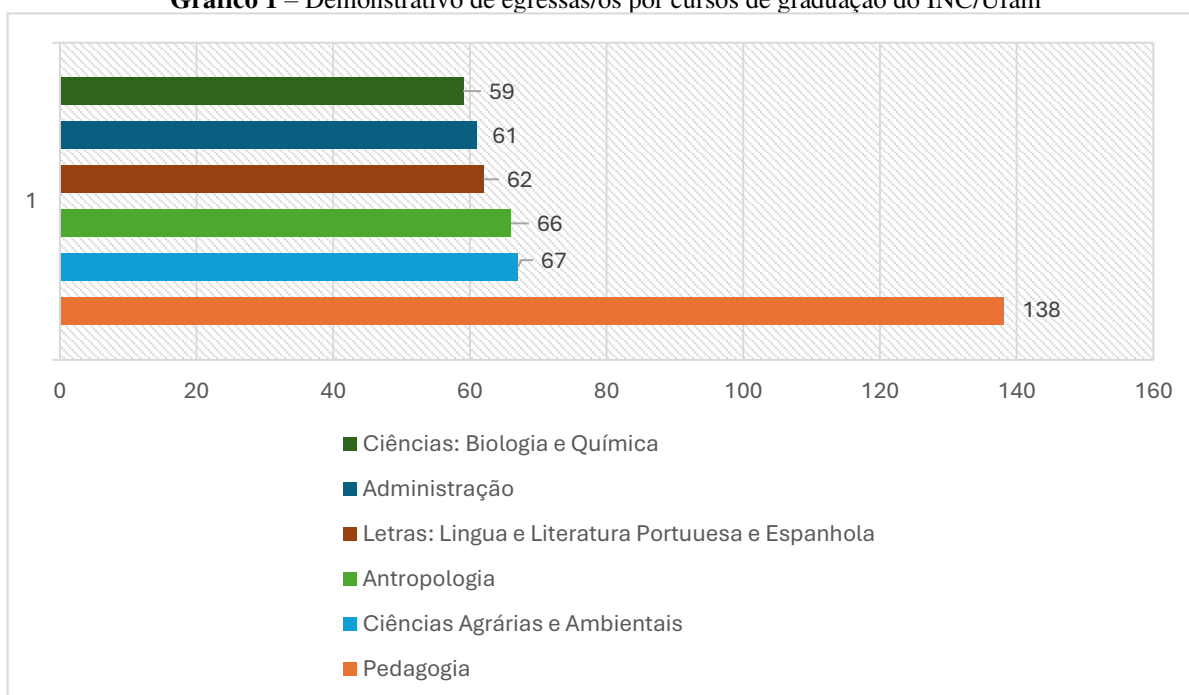
Então leitoras e leitores, diante deste cenário de graduados desde a primeira turma e com reflexo do contexto sociocultural, constatamos que existem indígenas egressas/os do ensino superior neste campus da Universidade (167), mesmo diante de um processo histórico de negação de direitos e reconhecimento. Também conseguiram chegar à Universidade outros

povos, reforçando a diversidade étnico-racial que constituiu e constitui o ambiente universitário, com suas múltiplas culturas.

Sabemos que, desde a década de 80 do século passado, as políticas públicas afirmativas estão sendo implementadas em muitas universidades brasileiras, com isto cresce o ingresso de indígenas e afrodescendentes, o que exige repensar o modelo educativo desenvolvido no país (Ayres; Brando; Ayres, 2023). Na Ufam, no que tange ao interior do Amazonas estas políticas foram implantadas com a oferta de cursos e processos de seleção específicos para a localidade, de tal modo que populações tradicionais e originárias foram chegando à Universidade, algumas, sentindo o peso da caminhada, desistiram, outras continuam, assim como ocorreu nos últimos 13 anos com os 167 graduados indígenas do INC/Ufam.

Nesta carta, leitora e leitores, descrevemos as informações referentes ao perfil pessoal, acadêmico-profissional e étnico dessas/es egressas/os, com o intuito de apresentar dados que nos ajudam a compreender quem são os seres egressas e egressos em diferentes nuances da vida humana. No gráfico 1 demonstramos os participantes por curso de graduação.

Gráfico 1 – Demonstrativo de egressas/os por cursos de graduação do INC/Ufam



Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir do Questionário *Survey I* (2023).

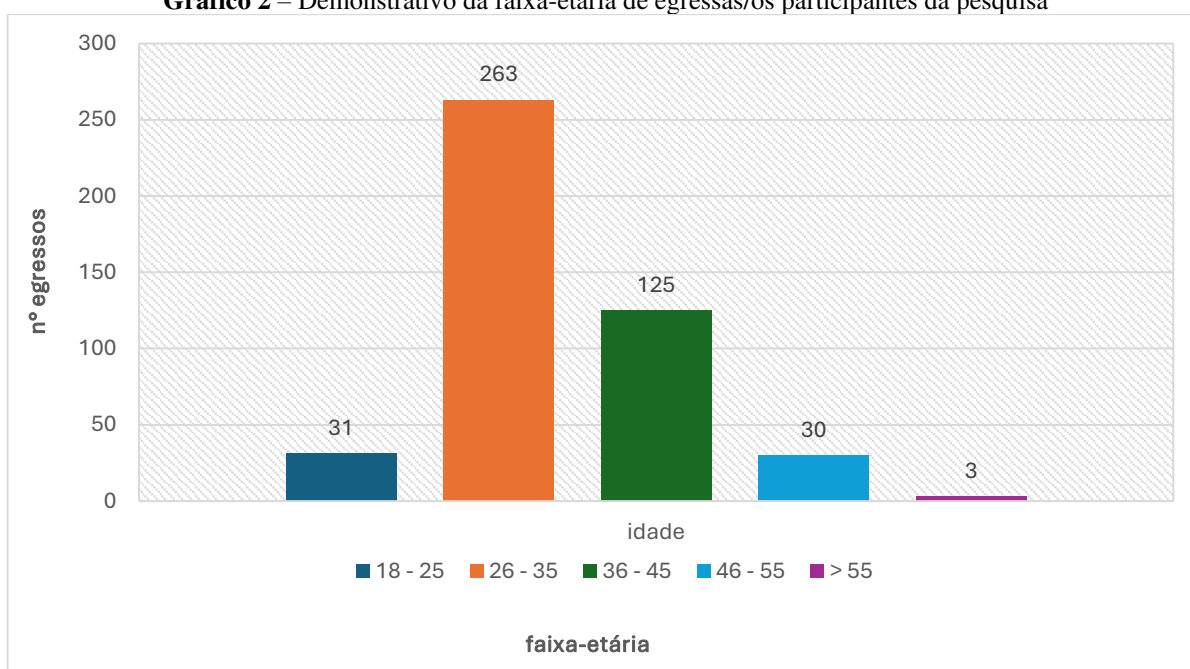
Dentre as/os 1.321 egressas/os dos 6 (seis) cursos de graduação do INC/Ufam, desde a primeira turma que colou grau em 2011, 453 participaram da primeira fase da pesquisa empírica com a aplicação do questionário *Survey I* (ver gráfico 1). Quanto aos indicadores de incentivo ao ingresso na Universidade, a opção realização de Sonho foi marcada como um dos

motivos por 76, 15 %, e formação para mercado de trabalho marcado por 81,67%. Destes 46,6% realizou iniciação científica (destes 55,9% receberam bolsa) e 38, 18% extensão universitária. (ver apêndice M).

Com base no *Survey I*, foram produzidos dados gerais quanto à sua profissão, graduação concluída e estudos complementários, sua carreira acadêmica, caracterização étnica e percepções sobre Universidade, o INC/Ufam e suas perspectivas. E quanto ao gênero, a maioria dessas/es egressas/es do grupo de participantes colaboradoras/es da I etapa da pesquisa é 60,7% feminina. Dentre esse universo com predominância feminina, constatamos que o estado civil destacado é o de solteira/o com 59,6%. quanto ao quantitativo de filhas/os, 61,2% possuem de 1 a 3 filhas/os e 30,7% dizem não ter filhas/os.

Em relação à faixa etária, 85,7% têm idades entre 26 e 45 anos, predominantemente em idade produtiva. No gráfico 2 ilustramos as faixas etárias das/os respondentes ao questionário *Survey I*.

Gráfico 2 – Demonstrativo da faixa-etária de egressas/os participantes da pesquisa



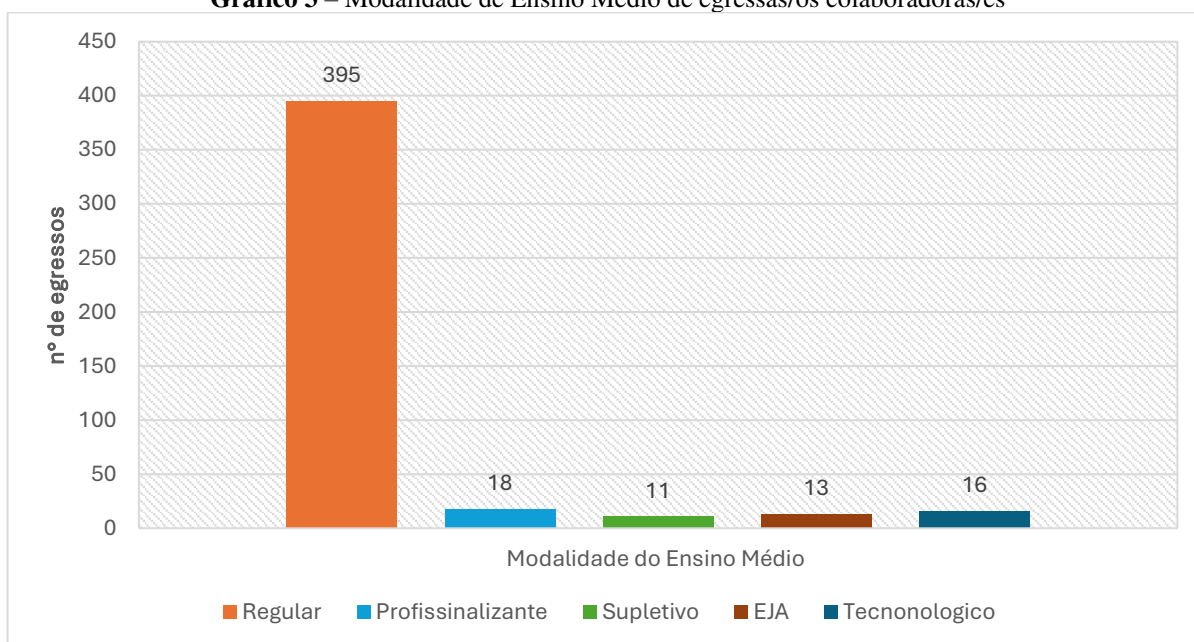
Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir do Questionário *Survey I* (2023).

Dos 453 respondentes, 93,4 % afirmaram não possuírem deficiência, contudo, 20 deles afirmaram ter baixa visão; 04 apontaram visão molecular; e 05 dizem ter baixa audição. Destes, 99,1% dizem não possuir necessidade de atendimento educacional especializado, já os demais necessitam pelas justificativas seguintes: possuem *déficit* de atenção (03); são lactantes (03); estão gestantes (03) e um por ser idoso.

Quanto a religião, 7,9% afirmaram não possuir nenhuma e os demais, em sua grande maioria, se identificam com o Cristianismo (85,8%), seguido pelo Espiritismo (0,9%), entre outras. Considerando a construção histórica da localidade, destacamos a presença das Missões Capuchinha e Franciscana e missão evangélicas, algo a ser também considerado.

Esta realidade acerca da religião também influencia na Educação Básica dessas(es) egressas/os que estudaram em escola pública nos municípios da região; do Universo de 453, apenas um estudou em escola privada e a grande maioria (87,2%) cursou o ensino médio regular em escolas públicas. No gráfico 3, ilustramos as modalidades de ensino médio que foram cursadas pelas/os participantes do estudo.

Gráfico 3 – Modalidade de Ensino Médio de egressas/os colaboradoras/es



Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir do Questionário *Survey I* (2023).

Com base no gráfico anterior, verificamos que 4% (18) cursaram o profissionalizante, 3,5% (16) o tecnológico, 12,9% (13) a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 2,4% (11) o Supletivo. Este resultado nos leva a identificar que políticas de educação básica vêm sendo implementadas no Alto Solimões e desde 2011 foi instalado o Instituto Federal de Educação (Ifam) em Tabatinga, fronteira com a cidade colombiana de Leticia, com oferta de Educação Profissional, atendendo as demandas da região.

Também foi implantada a modalidade de Ensino Médio presencial, com mediação Tecnológica, se fundamenta numa política de acesso aos concluintes do Ensino Fundamental que estão em comunidades isoladas, com dificuldades de acesso a sede dos municípios; desde 2012 vem sendo implementada em todos os municípios do Estado do Amazonas, contudo, a

modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Supletivo existia há aproximadamente 20 anos nas sedes dos municípios da região do Alto Solimões e tem sido uma alternativa de trabalhadores jovens e adultos para acelerar o término da Educação Básica com vistas a oportunidades de ingresso no mercado de trabalho e acesso a uma vaga na Educação Superior.

Quanto à educação básica regular, ainda levantamos a caracterização étnica da escola, sendo que apenas 12,1% (55) estudaram em escola indígena. De um total de 118 indígenas, observamos que mais da metade (63) estudaram em escola indígena, fato revelador de um número significativo de indígenas (55) obtiveram sua educação escolar básica em escolas de natureza ocidentalizada, algo que pode haver implicado no modo de construção do saber e no seu modo de viver, o que nos leva a analisar a diversidade cultural e étnica existente entre egressas/os do INC.

Em relação à diversidade étnico-racial existente no INC, verificamos que de 1.321 graduadas/os até setembro de 2023 (*e-campus* Ufam, 2023), somente 12,64% (167) são indígenas e 87,36% são não-indígenas, conforme demonstra quadro 9.

Na pesquisa de tessitura humano-ecológica em sua primeira etapa com a aplicação do questionário *Survey I*), destacou-se um quantitativo de 118 indígenas egressas/os respondentes, como já anunciado. Deste quantitativo, levantamos as etnias por curso (ver tabela 5).

Tabela 5 – Indígenas egressas/os na primeira etapa do estudo

Curso de Graduação	Tikuna	Kokama	Kambeba	Kaixana	Marubo	Witoto	SI	Total
Pedagogia	16	17	2	1	-----	-----	--	36
Letras	4	6	4	3	-----	-----	--	17
Ciências	6	6	3	3	1	1	1	21
Agrárias e Ambientais								
Ciências	3	3	4	2	-----	-----	--	12
Biologia e Química								
Administração	5	3	1	-----	-----	-----	--	9
Antropologia	13	2	3	2	3	-----	-	23
Total	47	37	17	11	4	1	1	118

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir do Questionário *Survey I* (2023).

Na tabela 5, aparece um quantitativo expressivo de egressas/os da etnia tikuna⁷⁰. Sabemos que este povo indígena tem a maior população étnica da localidade e se concentra em diferentes municípios e países, fazendo parte das populações brasileira, peruana e colombiana. Destas(es) egressas/os indígenas, 55,1% obtiveram seu reconhecimento étnico antes da graduação; 30,5% durante a graduação e 14,4 % após a graduação.

⁷⁰ Maiores informações no *site*: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tikuna>.

Com relação a localização em região de fronteira, dentre 453 participantes desta primeira fase da pesquisa empírica, 75,3% se declararam fronteiriços e 24,7% se declararam transfronteiriços. Dentre as justificativas apontadas por elas e eles destacamos: o reconhecimento de lugar, referenciando o Estado-Nação e o reconhecimento da integração e liberdade de convivência nos territórios dos três países (Brasil, Colômbia e Peru).

O reconhecimento de fronteiriço destaca o território, uma identificação geopolítica de países diferentes que possuem limites demarcados politicamente. Também identificamos nas respostas o ser fronteiriço relacionado com a moradia na fronteira, ligações culturais com mistura de culturas, interculturalidade através de culinária, vestuário, danças, línguas e outras. Observamos que dentre as/os respondentes a este instrumento de pesquisa, alguns se afirmam fronteiriços e transfronteiriços, pois se sentem moradores de uma região de fronteira e, ao mesmo tempo, interdependente das culturas dos países dessa fronteira.

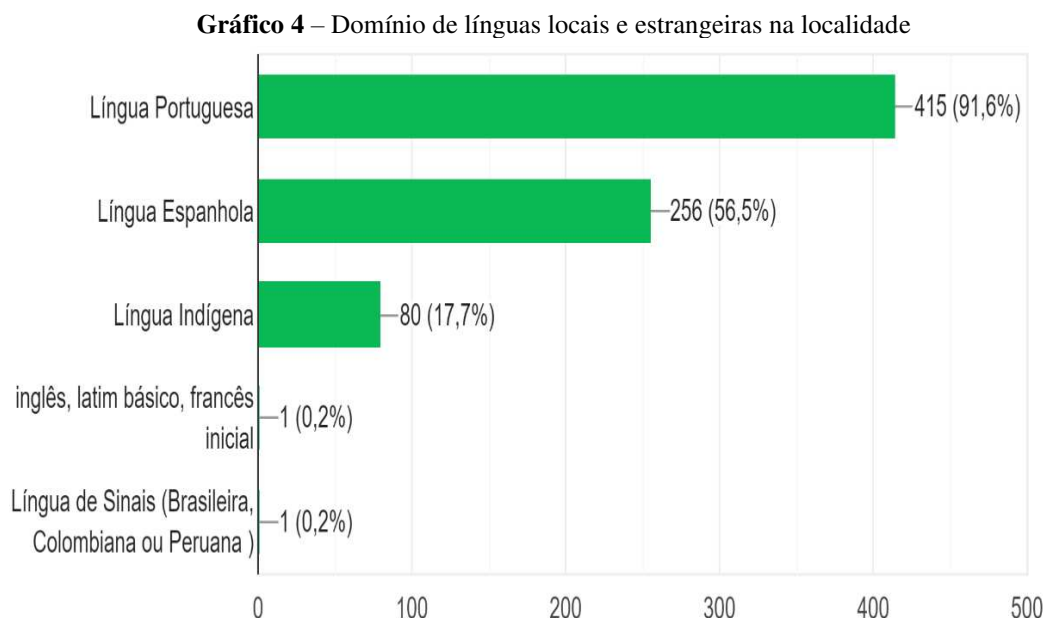
O participante denominado de Y, por nós pesquisadoras, se afirmando transfronteiriço respondeu em sua justificativa que “[...] as condições socioculturais ultrapassam os limites geográficos, havendo conexões em diversos aspectos entre os povos que vivem nessa tríplice fronteira, onde costumes e valores costumam se misturar e ultrapassar os espaços territoriais”.

A partir deste entendimento, consideramos necessário reconhecer não somente o contexto fronteiriço, os espaços presentes, mas também os corpos que os constituem e os territórios reconhecidos como espaço de vivência. No que tange à educação superior com inclusão/integração, interculturalidade e sustentabilidade se faz importante conhecer o corpo (matéria humana e não-humana), espaço (ambiente de circulação) e território (ambiente que se sustenta) principalmente quando contempla a inclusão de povos originários.

“A discussão em torno dos espaços que os indivíduos ocupam em uma sociedade, reflete a urgência de se questionar qual a sua inserção em diversos setores [...]”. (Lago, Silva e Reis, 2023), no entanto essa discussão na realidade pesquisada ainda é realizada de forma rasa no contexto social e universitário. Observamos nas respostas que as/os participantes ainda não conseguem compreender com maior profundidade a dinamicidade da vida em fronteira ultrapassando inclusive fronteiras culturais e do conhecimento de si e do local de vivência.

No círculo de conversa, em uma de suas falas, o egresso autodenominado “Índio Guerreiro” (2023) salienta que “[...] para os povos indígenas o território é um só, o homem branco em sua sociedade que criou a fronteira”. A vida na fronteira varia de sentido a cada povo, conforme sua cultura, organização social e modos de lidar com o ambiente natural.

Um aspecto importante destacado são as línguas existentes nesta localidade, as quais se misturam de tal maneira a surgirem tantos outros dialetos, incluindo o *portunhol*. Vejamos no gráfico 4 informações concedidas sobre a língua!



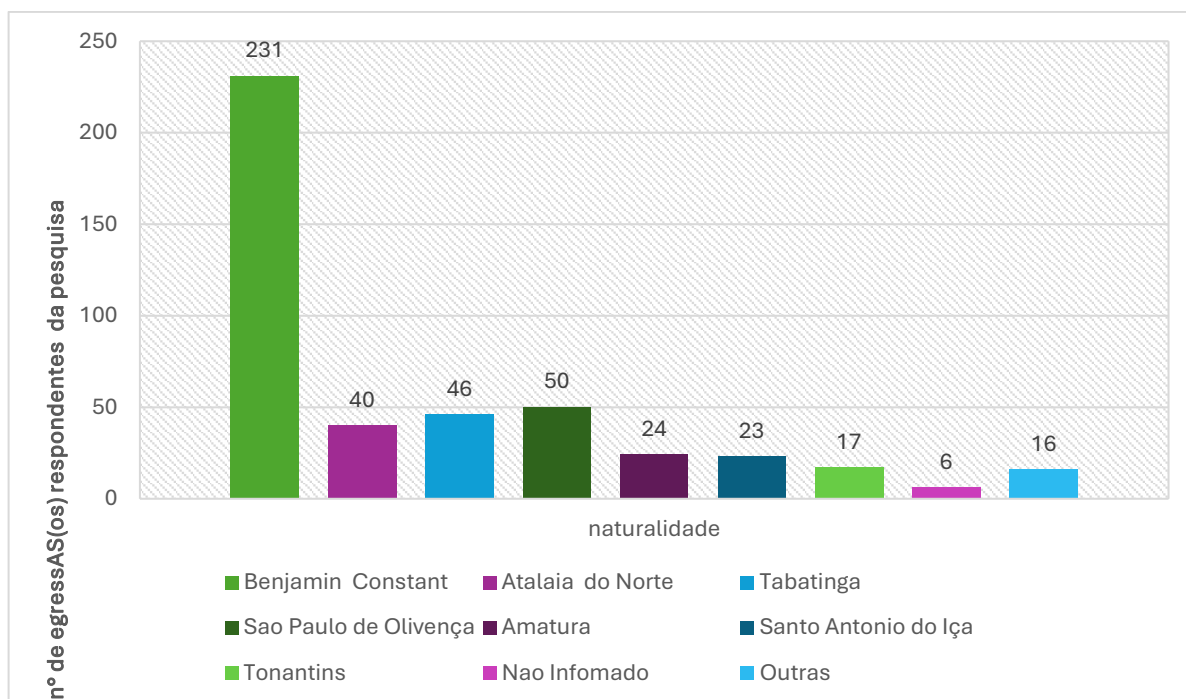
Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir do Questionário *Survey I* (2023).

No gráfico 4, ledoras e ledores, demonstramos que 56,5% das/os participantes afirmaram ter domínio da Língua Espanhola e em número reduzido dizem ter o domínio da Língua Indígena de sua etnia (17,7%). A grande maioria afirma dominar a Língua Portuguesa.

O domínio da Língua Espanhola (língua oficial dos países vizinhos Peru e Colômbia) tem como indicadores a prática cotidiana na interação em diversos ambientes da fronteira e do ensino de língua espanhola na localidade, algo que foi ameaçado de exclusão do currículo escolar, mas que depois de manifestações de professores junto ao poder público, a realidade mudou, segundo nos informou a egressa “Luz” em entrevista.

Cabe destacar que apenas 17,7% dizem ter o domínio de línguas indígenas, um sinalizador para compreender o que está impactando no pouco domínio dessa língua, em meio a tamanha diversidade linguística e cultural desta região. Indagados quanto ao entendimento da língua portuguesa como segunda língua, 47,6% dizem sentir e observar que existem dificuldades para comunicação e entendimento, causando distanciamentos de indígenas principalmente. Para conhecermos melhor esta diversidade, verificamos a naturalidade dessas/es participantes (ver gráfico 5).

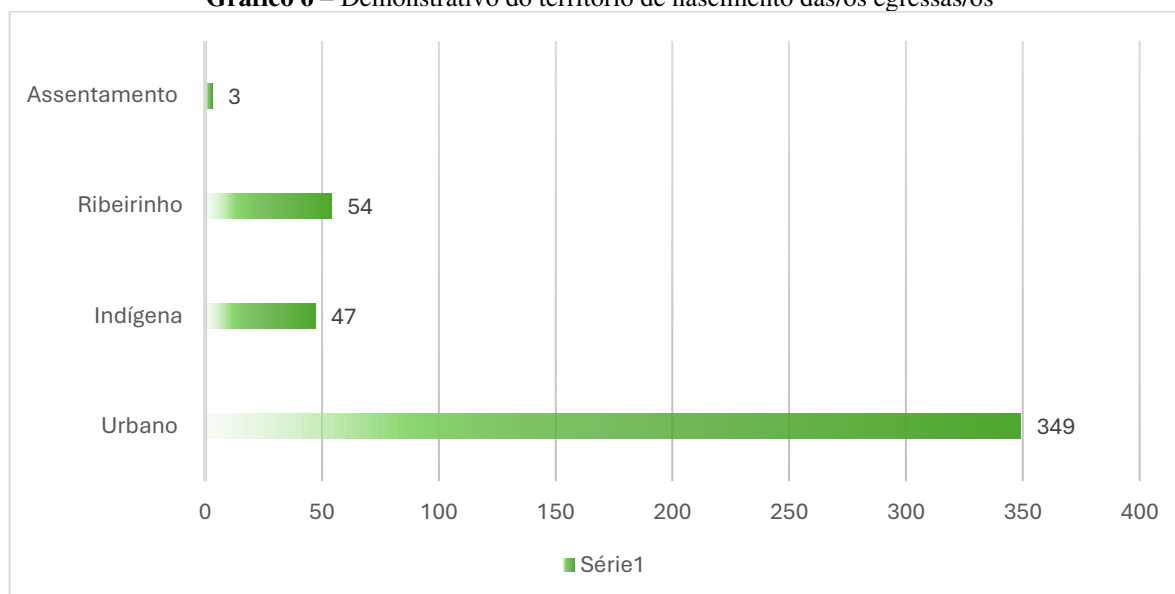
Gráfico 5 – Naturalidade de egressas/os colaboradoras/es da pesquisa no INC/Ufam



Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir do Questionário *Survey I* (2023).

Em atenção a esta diversidade, o gráfico anterior ilustra a naturalidade dessas/es egressas/os, revelando que 50,99% nasceram no município de Benjamin Constant, sede do INC-Ufam. Esse resultado demonstra o papel estratégico deste Campus para o acesso à educação superior nessa região da Amazônia brasileira. Encontramos também 2(dois) que identificou sua naturalidade pelo local de nascimento em comunidades, especificando suas aldeias indígenas (Filadélfia e Feijoal) e um não indígena de Atalaia do Norte também identificou o local - a comunidade de Estirão do Equador. Percebemos um entendimento de naturalidade sendo relacionado a ideia de local mais específico.

Aparece também neste estudo que há egressas/os com naturalidade em outro estado da região amazônica, especificamente o Pará (Belém) e MT (Pontes e Lacerda) e também em estados da região nordeste (PI (Teresina), CE (Fortaleza) e PE (Recife)). Em destaque, foram identificadas/os egressas/os com naturalidade peruana (02), e mais 02 apresentam dupla nacionalidade (Peru e Brasil). Nesta questão, 02 participantes não a responderam. Quando ao seu território de nascimento, ver gráfico 6 a seguir.

Gráfico 6 – Demonstrativo do território de nascimento das/os egressas/os

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir do questionário *Survey I* (2023).

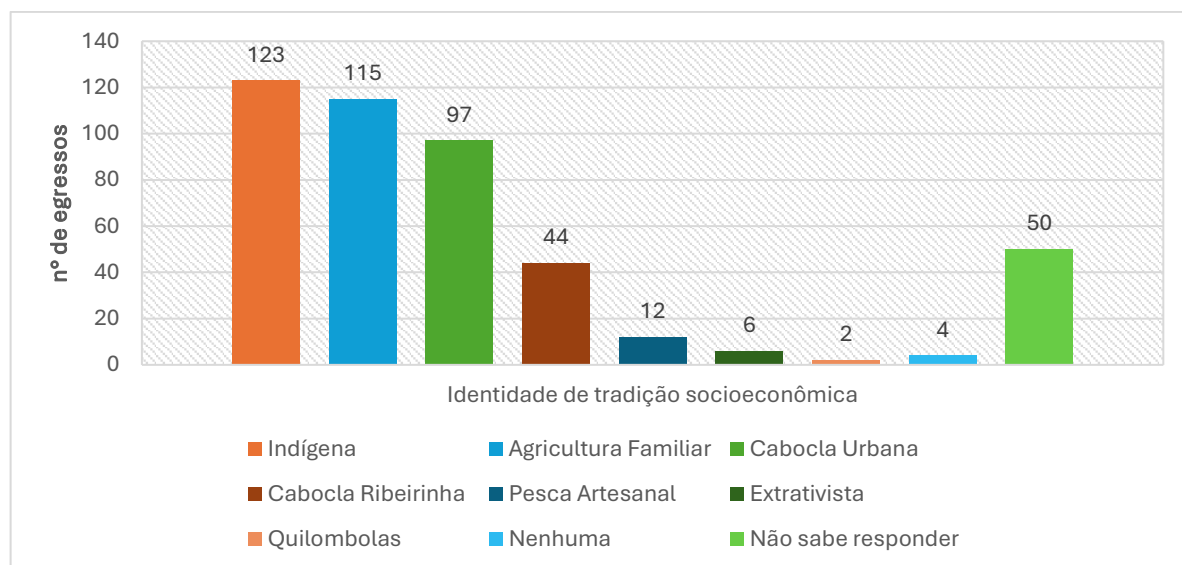
Considerando as categorias listadas no gráfico anterior, percebemos que quase a totalidade das/os egressas/os (90,3%) encontra-se em área urbana, 7,5% (34) em território indígena e 0,4% (2) em área rural de assentamento.

Em meio a estes povos tradicionais, observamos uma miscigenação de culturas entre raças e etnias. E que bom leitoras e leitores, que chegaram à Universidade e conseguiram, apesar de dificuldades, concluíram a graduação! Atualmente encontram-se colaborando com o desenvolvimento da sociedade do Alto Solimões e outras do mundo. Como nos disse Andrade (2023, p. 248) “As culturas indígenas e afro-diaspóricas, em função de uma lógica que desagrega enquanto marca da colonização, são constantemente negadas e marginalizadas no âmbito das instituições educativas, principalmente na universidade”. Mesmo assim, o INC/Ufam conseguiu graduar muitos oriundos desses povos.

Através do questionário *Survey I*, constatamos que algumas categorias de povos e comunidades tradicionais se diferenciam nesta região em razão do processo de colonização e pelo meio ambiente de bioma e bacia hidrográfica amazônica, que favorecem práticas culturais e socioeconômicas, de acordo com a localidade, como os ribeirinhos, pescadores artesanais e agricultores familiares que plantam principalmente na várzea.

Assim, através da pergunta aberta sobre a identidade quanto a tradição socioeconômica das/os 453 participantes, obtivemos um maior quantitativo de agricultores familiares, indígenas e caboclos urbanos, com dados equivalentes entre eles neste estudo (ver gráfico 7).

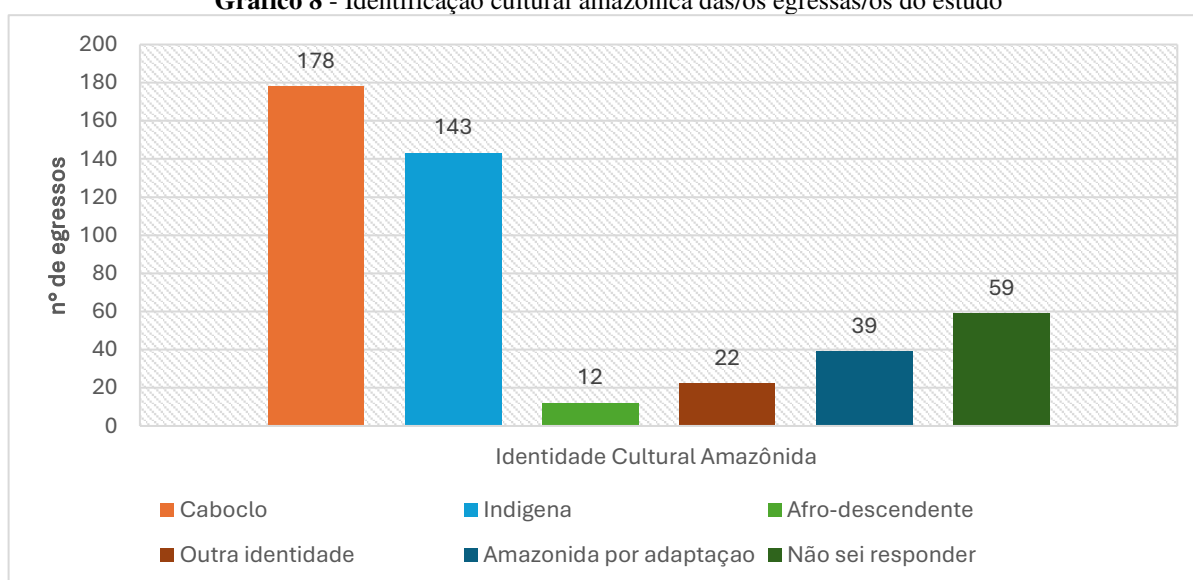
Gráfico 7 - Identidade de tradição socioeconômica de origem das/os egressas/os do estudo



Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir do Questionário *Survey I* (2023).

O resultado do gráfico anterior demonstra que apesar de serem oriundas/os de povos tradicionais localizados na área urbana, predomina a origem da tradição socioeconômica da agricultura familiar. Entretanto, quanto a manifestação de sua identificação cultural amazônica, houve uma equivalência em se autoindicarem indígenas e caboclos, sendo que este último apresentou maior representatividade (ver gráfico 8).

Gráfico 8 - Identificação cultural amazônica das/os egressas/os do estudo



Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir do Questionário *Survey I* (2023).

No que tange a caracterização étnica, um dado também importante a se destacar se refere a autoidentificação étnico-racial; dentre as/os 453 egressas/os, 118 se declararam indígenas, entretanto, 143 afirmam possuir cultura de origem indígena e 123 tradição socioeconômica indígena, retratando que existem os que reconhecem suas origens nos povos

originários, contudo, não se reconhecem etnicamente originário. Entre os respondentes, também identificamos que 29,13% receberam incentivo de apoio as atividades acadêmicas como a Bolsa Permanência específica para indígenas e quilombolas. Como política institucional a Ufam incentivou a permanência com Bolsa Acadêmica à 54,96% e com Auxílio moradia à 15,45%. (ver apêndice M).

Dentre o Universo de participantes colaboradoras/es do *Survey I*, ainda destacamos que na visão de 47,9% a relação com diversas culturas no ambiente universitário ainda é pouca. (ver apêndice M). Diante desse quadro de diversidade étnica presente, essa visão nos sinaliza que ainda precisamos promover atividades que estimulem essas interações.

Ainda entre as/os 118 indígenas autodeclarados no parágrafo anterior, identificamos pelas respostas objetivas do questionário *survey I*, 30 delas/es tiveram seu autorreconhecimento étnico durante a graduação, 55 ocorreu antes da graduação e 23 depois da graduação. Isto vai ao encontro do pensamento de Benincá (2015, p.95) ao afirmar que a identidade, o que nós colocamos como consciência, “[...] não é uma categoria dada/estabelecida, intocável e imutável, mas em constante processo de construção e reconstrução; em permanente continuidade e descontinuidade; em um movimento reflexivo de preservação do antigo e de incorporação do novo.”.

Os conhecimentos sobre a história das/os indígenas ensinados na graduação no INC/Ufam ou na pós-graduação onde algumas egressas e alguns egressos se reconhecerem etnicamente indígenas foi um dos indicadores citados por elas/es referentes ao seu autorreconhecimento, além deste, outros indicadores foram indicados, tais como: identidade e pertencimento local, descendência, conhecimento sobre indígenas adquirido na universidade, reconhecimento da luta do povo originário. O campo acadêmico aflora essa autoidentificação quando desperta o reconhecimento das origens históricas aguçando a cosmovisão e o cosmosentir de povos originários, levando a consciência de ser bio-históricocultural milenar/originário.

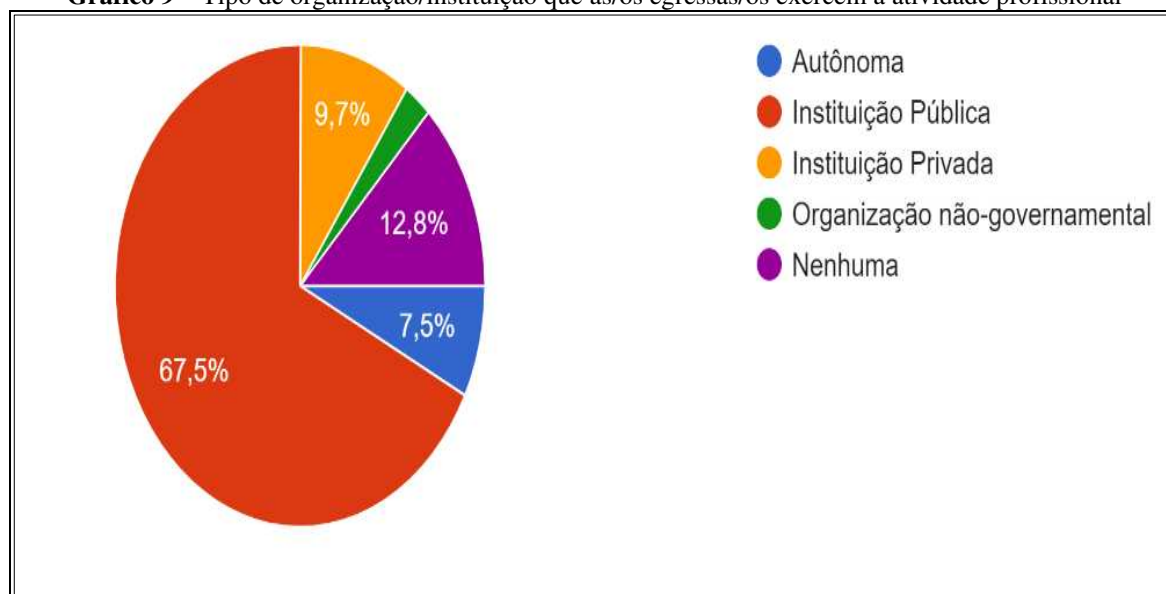
A consciência do ser humano quando se desperta da “amnésia” restabelece aos poucos a unidade na diversidade, partindo do reconhecimento e acesso as origens milenares que estão gravadas no nosso DNA cultural e civilizacional. Compreendendo isto, os currículos da educação básica e da educação superior não podem continuar negando o valor de cada cultura, de cada povo, de cada etnia, mas sim dando a importância devida para as diferentes civilizações, sobretudo, as milenares/originárias (Mascarenhas *et al*, 2019). Sabemos que esta valorização

interfere diretamente na autoafirmação e fortalecimento da identidade/consciência étnica, caso ocorrido com as/os egressas/os estudadas/os.

Nas falas dos participantes durante os círculos de conversa, estes expuseram que possuem consciência da sua origem étnica e de povos tradicionais. Ressaltaram caracterização de suas origens familiares e a importância dos recursos naturais para sobrevivência e fortalecimento da cultura local. Expressões como “na terra produzimos nosso alimento”, “na água retiramos nosso peixe”, “na floresta retiramos nossos frutos” refletem hábitos relacionados a cultura alimentícia e econômica que caracterizam populações e comunidades amazônicas.

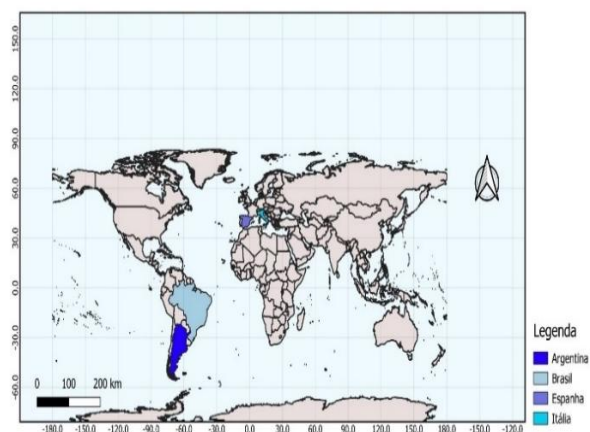
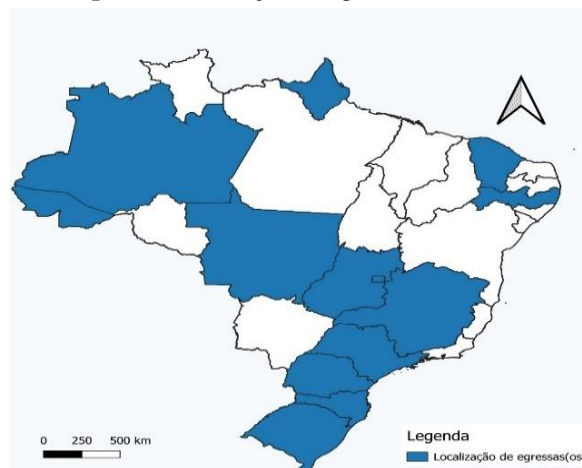
No tocante a situação trabalhista destas/es participantes, quase 50% anunciam estarem contratadas/os, sendo que 61% com regime de trabalho de 40h semanais e já no emprego há mais de 5(cinco) anos, seguido das/os concursadas/os, sendo que menos de 15% têm regime de trabalho com dedicação exclusiva. Quase 10% delas/es se declararam autônomas/os e o mesmo percentual dizem estar desempregadas/os, seja por opção ou por falta de oportunidade no mercado de trabalho. Aquelas/es que estão trabalhando revelam qual tipo de instituição exercem sua profissão (ver gráfico 9).

Gráfico 9 – Tipo de organização/instituição que as/os egressas/os exercem a atividade profissional



Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir do Questionário *Survey I* (2023).

Ao serem perguntadas/os se a profissão exercida provém da graduação concluída, 61,4% daquelas/es que estão trabalhando dizem SIM e 38,6% dizem NÃO. Dentre as principais justificativas se destaca a falta de oportunidade no mercado de trabalho. Na figura 39 sistematizamos em nuvem de palavras as profissões citadas pelos participantes do Questionário de Pesquisa *Survey I*.

Mapa 7 - Localização de egressas/os no mundo**Mapa 8** - Localização de egressas/os no Brasil

Fonte: Elaborados pela autora (2024), a partir do Questionário *Survey I* (2023).

No Amazonas, as/os egressas/os estão mais concentradas/os na região do Alto Solimões, 2(dois) encontram-se no médio Solimões e outras/os na capital do estado (Manaus) e na região metropolitana; vamos encontrá-los também atuando profissionalmente e outras/os ingressos em cursos de pós-graduação, seguindo assim com suas consciências e com seus propósitos. Ao nos reportar neste cenário, ledoras e ledores, trazemos Mascarenhas (2019, p. 215) para essa reflexão:

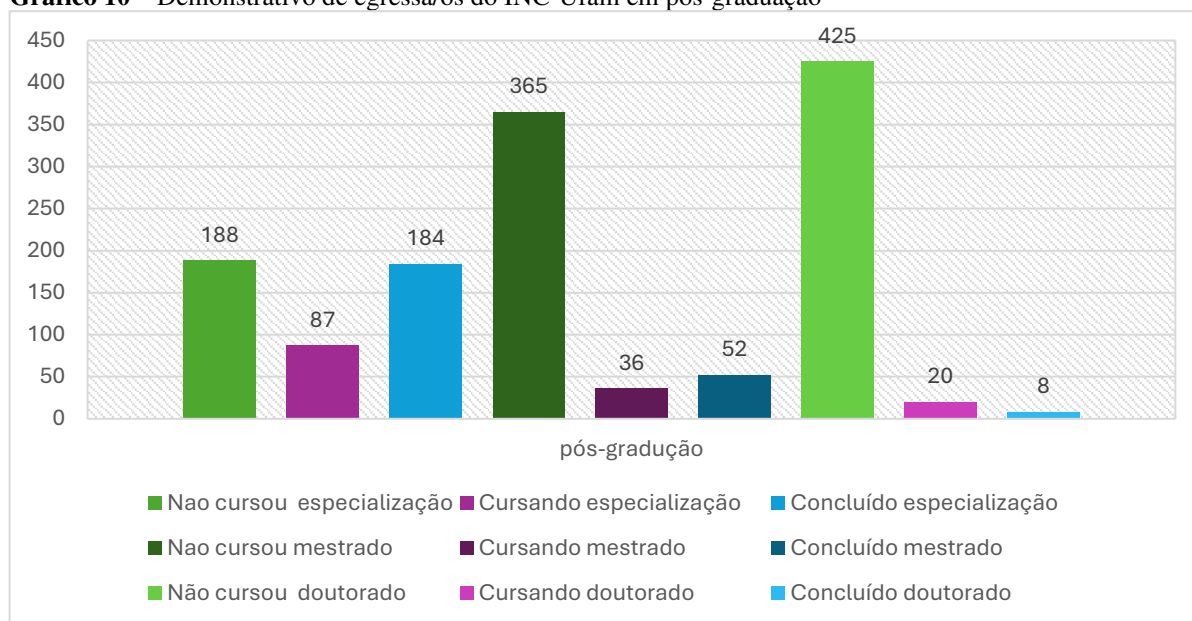
Que cada ser humano, assuma sua identidade única, irrepetível, livre, soberana, criativa e poderosa. Que com sua força individual e coletiva se liberte das correntes imperialistas, colonialistas, racistas e classistas que tentam cercear sua liberdade, dignidade, soberania e poder individual. Que cada ser humano decida viver em seu território tradicional ou onde lhe aprouver no Planeta Terra, com sua cultura milenar e realize seu plano individual em colaboração com a coletividade humana no sentido local e planetário!

Destarte, o sentido de identidade/consciência/cidadania local e planetária vai se constituindo ao longo da vida. Na dinâmica a teia amazônica, os participantes expuseram o significado de elementos naturais em sua vida, foram provocados a pensar nos valores da natureza (elementos naturais). A sobrevivência foi um destaque nas expressões de ambos, eles têm na terra a fonte de alimentação, consideram as águas além de fontes de peixes como local de navegação que os levam a diferentes lugares. Referem-se a fauna e a flora da floresta como ambiente de vidas na qual os povos tradicionais e originários desenvolvem suas práticas e seus saberes. Em uma das falas, um indígena se emociona e emociona os demais colaboradores quando se colocou como ser desse universo e que precisa se posicionar como, contudo, no seu ver a universidade ainda precisa estar preparada para isso.

Vimos que este egresso não se sente contemplado enquanto ser indígena e ser da natureza no ambiente universitário, quando professores se negam a entender que ele precisa se apresentar em alguns momentos com a indumentária indígena, considerando “formalidades” que representa sua força ancestral e os elementos da natureza que o retroalimentam enquanto ser. No decorrer da conversa foi dito que atualmente alguns cursos já vem autorizando essa apresentação, que deveria ser pensada não somente para apresentação física, mas também para apresentação de trabalhos acadêmicos diferenciados e com as línguas originárias, como foi dito por Palmeira Imperial em sua fala no Círculo de Conversa.

No gráfico 10, buscamos ilustrar para melhor demonstrar a relação da formação continuada dessas/es egressas/os ao nível *lato* e/ou *stricto sensu* e como seus percentuais variam significativamente.

Gráfico 10 – Demonstrativo de egressa/os do INC-Ufam em pós-graduação



Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir do Questionário Survey I (2023).

Bem, leitoras e leitores, e o que refletem estes dados? Constatamos que egressas/os que dizem já ter concluído uma especialização (40,6%) é quase o mesmo daquelas/es que afirmam não ter cursado nenhum curso de especialização até o ano de 2023 (41,5%). Entretanto, chega a 80,6% e 90,6% os percentuais de egressas/os pesquisadas/os que afirmam ainda não terem tido acesso a um curso de mestrado e doutorado, respectivamente. Apesar desse alto índice, o estudo revelou que já existem egressas/os do INC/Ufam que concluíram esse nível de pós-graduação, sendo 52 mestres (11,5%) e 8(oito) doutores (1,8%). Um número relevante considerando a realidade de concluintes deste nível de formação na Região Norte do País.

Nessa direção, buscamos saber pelo questionário *survey* II o que os mesmos pensavam em relação a universidade antes de ingressarem na graduação; dentre as respostas se destacam: sonho, ambiente de oportunidade, futuro, trabalho e estudo, formação profissional, aquisição de conhecimento, novas marcas com nova história de vida. Além disso, um dos respondentes vê a universidade como um lugar inalcançável, outro como “bicho de sete cabeças, um lugar onde só tinha professores durões e bravos”. Nos círculos de Conversa diferentes expressões verbais e corporais transmitiram o sentimento relacionado a Universidade na localidade. Como disse a egressa “Borboleta” (2023), “[...] não se tinha muita expectativa, para o pobre chegar numa Universidade era somente sonho”.

Nas respostas, quanto a uma metáfora comparativa à Universidade – INC/Ufam, a expectativa de vida mudou e hoje egressas/os possuem um outro olhar permanecendo o foco a esta como oportunidades de formação, de cultura, de vários conhecimentos e saberes e de esperança sendo como escreveu Árvore Centenária: um farol que ilumina o caminho do conhecimento. Também há os que a comparam como uma semente, um olho com visão transformadora do futuro, uma casa que recebe e compartilha conhecimentos sendo um verdadeiro lugar de todos os saberes e maloca de construção e produção do conhecimento, mas para isso precisa ser luz, pois como disse Livro (2023), “sem luz, sem autoconhecimento não há saberes”.

Para Saúva (2023), a Universidade representa “Porta para um novo universo”, em consonância a isso alguns compararam como uma revolução, uma metamorfose, liberdade, uma integração sustentável, água no leito do rio em constante mudança. A participante “Cara de Onça” compara a Universidade como “Um pássaro que entende as diversas linguagens das pessoas”. Entendemos assim que seja necessário se reconhecer como “água e óleo onde não há mistura”, e que nela existem “distintas feras” no sentido de haver distintas potencialidades, e que o seu processo educacional pode ser comparado como a preparação da farinha, que tem todo um procedimento que envolve a coleta desde o reconhecimento da mandioca, até a torrada e secagem da água.

E para Água mole e pedra dura, tanto bate até que fura (2023), está é “Antes tarde do que nunca”, em uma de suas falas no círculo de conversa, para este a universidade poderia ter chegado antes na localidade. Neste sentido, cabocla a compara como um lagarto, “pois o lagarto para de adaptar e sobreviver ele se transformar de acordo com o ambiente ou local, e da mesma forma é a universidade aos poucos ela está se transformando e se adaptando.”.

Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura (2023) ainda nos toca com a expressão escrita ao afirmar que Universidade Pan-amazônica seja uma “[...] universidade que conheça os povos que atende, e que realize pesquisas, mas, que leve soluções para os problemas encontrados. Artigos são importantes, mas, o mais importante é que a sociedade saiba o que tá acontece e o que é produzido.”

O pensamento da/o egressa/o nos reportou a escrita de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 162) quando abordam a Universidade como instituição educativa, na visão das autoras esta tem como finalidade o “[...] permanente exercício da crítica que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão.”. Ela problematiza conhecimentos produzidos historicamente e a extensão possibilita essa experimentação sendo de tal modo um retorno e divulgação do produzido à sociedade. Nas respostas ao questionário *survey* II, com relação a Universidade, egressas/os destacam:

- ✓ A Instituição “NÃO” tem um espaço/local apropriado ou adequado para que os discentes indígenas possam descansar em uma área onde eles possam se sentir à vontade para estudar. (Natureza, 2023);
- ✓ Nós povos habitantes da região podemos cooperar de forma participativa para uma universidade que perpassa sobre o ponto de vista local, dessa maneira, ao pensar no Instituto de Natureza e Cultura, considero que a identidade dos povos originários indígenas, como elementos de grafismo e objetos presente na infraestrutura do campus, poderia fortalecer ainda mais a resistência da cultura e dos costumes da região, assim como a valorização e conservação do meio ambiente por meio de energia limpa e aproveitamento de água captada das chuvas. (Metamorfose Ambulante, 2023);
- ✓ É um lugar de manifestação de conhecimento ancestrais, ou seja, um lugar de realização de rituais. Com essa falta de espaço cosmológica tem acontecido os atrasos e dificuldades dos alunos indígenas nas suas produções nas atividades acadêmica. (Guerreiro, 2023).

Estas escritas afirmativas vão ao encontro de falas dos círculos de conversa, pois existem anseios para melhorias da educação superior que vão desde o espaço físico, ao debate participativo com a comunidade acadêmica e local, e espaço e momentos de manifestação das culturas locais. Os egressos “Palmeira Imperial” (2023) e “Peixe Cará” (2023) expuseram claramente a importância dessa pesquisa e da oportunidade de fala e escuta. E o “Homem água” (2023) também expôs o quanto é necessária a Universidade ouvir sua comunidade, suas/seus egressas/os durante o seu processo de formação e posterior à sua saída do INC/Ufam. Para a egressa “Natureza” (2023), a escuta possibilita inclusive se repensar e se colocar nesse cenário acadêmico amazônico.

No decorrer da segunda fase da pesquisa, levantamos a percepção das/os egressas/os quanto a Educação Superior. Apresentamos as percepções apresentadas no questionário *survey*

II, nos círculos de conversa, nas entrevistas e nas cartas produzidas por elas e eles. No quadro 12, as/os participantes estão identificadas/os com nomes que representam uma metáfora própria indicada por elas/eles no questionário *survey* II.

Quadro 12 – Educação Superior na percepção das/os egressas/os do estudo

Participante	Questionário	Expressão Oral	Cartas
Papel	Nova forma de se aprender e ensinar	Aprendizado para vida profissional	Biodiversidade de plantas medicinais/ cultura e histórias
Saúva	Educação diferenciada ou intercultural.	Aprofundamento de conhecimentos como as línguas indígenas	Ensinaamentos e experiências de campo / Campo de crescimento enquanto pesquisadores críticos.
Folha	Oportunidade.	Campo de desenvolvimento humano, social e ambiental	Mergulho na riqueza cultural e na diversidade sociobiológica como ponto de mutação na vida.
Águia	Sonho realizado	Contribui para se conhecer e valorizar identidade	Ensino igualitário a todos, aos povos indignas, não indígenas, aos ribeirinhos, aos PCD's, aos nossos irmãos peruanos / colombianos, negros e brancos.
Cara de Onça	Preservação, cuidar e respeito.	Reúne pessoas de diferentes culturas e ambientes	Atendimento a indígenas e ribeirinhos / Rica em histórias indígenas, diferentes culturas, tradição e costumes
Peixe Cará	Oportunidade de emancipação	Crescimento na vida em diferentes dimensões	Ciência, compreensão e interpretação de sua sociobiodiversidade.
Onça Pintada	Atendimento à diversidade na tradição e cultura	Oportunidade de aprender valorizando seus saberes	Campo de atendimento aos povos diferentes da região
Metamorfose ambulante	Usufruto de educação posterior ao ensino médio	Meio de aprender em diversos campos da ciência	Complexidade – está em constante construção, como o leito dos rios da Amazônia.
Cabocla	Conjunto de conhecimentos da nossa cultura.	Contribui para a formação cidadã e a sociabilidade	Sociobiodiversidade/Aprendizagem e compartilhamento do "Ser e o Saber".
Natureza	Contribuição para o autoconhecimento no processo intercultural	Formação profissional e acadêmica	Diversidade de Culturas e regionalidades.
Luz	Possibilidade de profissionalização em alguma área específica	Educação com ensino, pesquisa e extensão	Experiências no ensino, na extensão e na pesquisa
Borboleta	Reescrever uma nova história.	Incorporar saberes tradicionais e valorizar culturas locais	Diversidade Cultural
Árvore Majestosa	Integração de conhecimentos tradicionais com ciência moderna	Desenvolvimento educacional, intercultural e sustentável	Pesquisa e estudo da sociobiodiversidade Pan-Amazônica/ Preservação da diversidade cultural e dos recursos naturais
Leão	Conhecimentos e saberes para desenvolvimento econômico sustentável	Campo de saber	Inter-relações de povos de diferentes raças, nacionalidade, cor, etnias, saberes e culturas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de fontes diversas (2023).

No quadro anterior, constatamos algumas expressões se complementando, outras sendo repetidas e outras não divergem, mas aparecem diferentes, sobretudo nas cartas. Observamos uma ênfase no campo do saber, do processo de construção, dos seus meios e espaços, bem como a valorização cultural dos diferentes povos e da atenção necessária a sociobiodiversidade.

E realizando uma triangulação de dados oriundos da mesma fonte, mas expressos em instrumentos de pesquisa diferentes, observamos que: 1) Cada participante vê a educação superior de acordo com sua área de conhecimento: Humanidades, Agrárias, Biológicas e Sociais, 2) Destacam o valor do conhecimento como meio de integração e Ascensão social, 3) Ressaltam como Campo de formação profissional em diversos meios de aprender, 4) Alinham o desenvolvimento a partir da formação com conhecimento e inclusão das diferenças étnicas e de localidade, 5) Reconhecem saberes e sociobiodiversidade local.

Observando os pontos cruzados entre as informações, lembramos dos escritos recentes de Cândia e Cândia (2024) ao escrever que as universidades ainda possuem visões estereotipadas quanto aos povos indígenas, o reconhecimento e a inclusão destes e valorização dos seus saberes de modo a contribuir com as desigualdades.

E enquanto amazônidas lembramos que esta visão também se estende aos povos tradicionais amazônicos estereotipados como “atrasados” e “incapazes”. Essa questão dos saberes perpassa nas falas, nos escritos e nas expressões faciais. Em uma das conversas informais, um participante no decorrer da pesquisa relembrou uma fala que expressa um estereótipo de qualidade de curso de graduação, a licenciatura não é “bem vista” e sim os bacharelados e aqueles que fomentam formação de profissionais ditas “reconhecidas” no meio social, como a de administradores. No seu olhar e na sua fala via a “revolta” e a valorização que o mesmo dava a sua graduação sendo de licenciatura na área de Ambientais. Segundo ele “nós precisamos também do conhecimento para plantar e para cuidar do meio-ambiente, se não tiver quem faça isso, quem vai sustentar a alimentação e o bem-estar natural do ser humano atuante em qualquer área de atuação profissional?”

E detalhe, leitoras e leitores, a conversa informal direta com o participante foi logo após o Círculo de Conversa, no qual este participante pouco colaborou diante de falas de outros profissionais, pois segundo ele se tem muito discurso e pouca ação para reconhecer a necessidade de estudar e trabalhar em prol da humanidade no coletivo, observando o meio natural e social e não se pensa na sobrevivência humana junto aos demais seres da natureza. Esta reflexão registrada no diário da pesquisa toca profundamente as pesquisadoras. Diante

disso, pensamos que a educação ecocultural é urgente nos currículos universitários para o despertar consciência e saberes próprios alinhados com os saberes científicos e técnicos necessários para o crescimento com desenvolvimento e valores praticados para o viver-bem e o bem-viver das populações amazônicas locais.

E quanto aos diversos saberes no campo acadêmico, levantamos a maneira como foram trabalhados durante o ensino de graduação, porém ainda necessitando de uma maior valorização. Na figura 41 ilustramos as principais palavras decorrentes desse levantamento junto aos participantes desta pesquisa no INC/Ufam.

Figura 41 – Percepção de egressas/os sobre saberes tradicionais



Fonte: Elaborada pela autora (2024), a partir do Questionário *Survey II* (2023).

Na percepção de alguns e algumas os saberes tradicionais e originários não estão sendo valorizados e essa valorização é urgente. Quanto aos diferentes povos locais, o egresso “Palmeira Imperial” (2023) escreve no questionário *survey II* que “Esses grupos são recebidos, mas não ainda não têm seus saberes totalmente respeitados”. Quanto a isto, é necessário:

- ✓ propiciar práticas interculturais com os diferentes povos que estão presentes na região fronteiriça, através de eventos científicos com outras universidades, práticas extensionistas e de ensino que possam promover a sociabilidade entre as pessoas. (Folha que cai da árvore, 2023);
- ✓ acredito que possa ser um ponto chave para inserção de pessoas que ainda sentem que a universidade é algo distante da sua realidade, como um mundo paralelo. (Borboleta, 2023);
- ✓ clamar um olhar atento voltado para o bem estar e aprendizagem desses povos existentes dentro do INC. (Árvore Majestosa, 2023).

Para a egressa “Ancestralidade Indígena” (2023) “Uma universidade inclusiva com educação diferenciada, sustentável e intercultural valoriza os saberes e conhecimentos ancestrais indígenas.”. A valorização e reconhecimento dos saberes locais (tradicionais e originários) são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação emergente. Educar para uma vida sustentável “[...] implica em promover a cultura da sustentabilidade que propõe um conjunto de saberes e valores, dos quais destacam-se a educação para pensar globalmente, para os sentimentos, para a simplicidade, para a quietude.” (Gomes; Brasileiro, 2018, p.375).

Ancestralidade indígena (2023) no Círculo de conversa também enfatizou que o homem depende da natureza, e o saber tradicional representa uma conexão do homem com a natureza, um exemplo é o plantio conforme os astros, e principalmente conforme a lua. “Quando a lua está grande, o fruto também será grande”.

Para a conjuntura pan-amazônica transfronteiriça e de ampla biosociobiodiversidade entre o Brasil, Peru e Colômbia consideramos emergente uma política de educação superior que oriente uma base curricular comum no sentido epistemológico e histórico ocidental, além de uma base diversificada para os aspectos contextuais e epistemológicos das civilizações locais, contemplando o sujeito e as sociedades local e global, com ênfase no ser humano constituído bio-históricoculturalmente. O Kambeba Árvore centenária, afirmou se comparar com esta árvore dessa característica por trazer com ele todo o saber do povo das águas e da floresta e a crença de que vivem lutando para disseminar estes saberes às próximas gerações.

Neste sentido, se evidencia a relevância da questão linguística, com respeito a todas as línguas incluindo as línguas indígenas de modo a despertar a valorização e a cognição do indígena em processo de educação universitária. Guerreiro (2024) lembrou no Círculo de Conversa que durante a sua graduação ocorreu um seminário de disciplina que foi possibilitado a apresentação na língua e isso ajudou discentes a sentirem-se mais seguros na sua exposição e na organização da sua apresentação.

Se faz necessária uma orientação legal para a efetivação de um currículo de educação superior que possibilite a educação ecocultural no ensino, na pesquisa e na extensão universitários ao preparar científica e profissionalmente a (o) profissional emancipada(o), com espírito de pertencimento local e global, no sentido de ser e viver na sua civilização latina amazônica e com integração às demais civilizações do Planeta.

Desse modo, o desafio para colocar o ser bio-históricocultural como protagonista da sua educação e do seu povo, com vistas a essência de ser, pensar e viver enquanto único e plural

nas dimensões cultural, histórica, socioeconômica e ambiental, sendo não somente parte, mas a própria natureza, um ponto de conexão entre tantos outros seres.

Ledoras e Ledores, enquanto isso seguimos nessas análises para o constructo teórico de EcoUniversidade. No contexto amazônico, essas falhas são mais visibilizadas, ocasionando fronteiras entre diversos tipos de conhecimentos e saberes, dentre eles o tradicional. Levi Strauss (1976), partindo dos seus estudos antropológicos, anuncia:

As fronteiras tão aparentemente bem delineadas entre ciência e saber tradicional são mais borradas do que parecem. Dando mais nuances para essa dicotomia, é possível pensar que a ciência, em muitos casos baseada em conhecimentos empíricos, tinha e ainda tem métodos de pesquisa semelhantes aos de muitas práticas tradicionais, como as dos povos indígenas. Se, como se costuma pensar, a ciência no ocidente aparentemente se distanciou das sociedades tradicionais, notadamente mitológicas, os povos tradicionais, contudo, não estão de todo afastados de métodos de pesquisa concretos e empíricos. Essa é uma relação formal para cujo conhecimento. (Lévi-Strauss, 1976, p. 30),

Ao encontro do pensamento de Levi Strauss (1976) quanto aos povos tradicionais e ao pensamento crítico dos pensadores da Escola de Frankfurt, Laraia (2009, p.45) defende que o ser humano 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.”.

Pensando neste sentido de ser humano em consonância com a compreensão de um ser bio-históricocultural que se constitui em um meio histórico e em constante evolução, concluímos esta carta colocando a você, ledora e leitor, o pensamento do egresso “Homem Água” (2023) nos instigando a (re)pensar a Universidade para povos como os da Amazônia e da Pan-Amazônia:

A universidade que imagino não é a universidade que segrega com questões egocêntricas, a universidade que imagino é a universidade que colabora com seus atores para o desenvolvimento sustentável, pois, apesar do falso imaginário de uma Amazônia como “inferno verde”, tenebroso, pujante e obscura, devemos dar um outro olhar a ela, em uma perspectiva diferente, mostrando sua sensibilidade, delicadeza e riqueza, onde abriga seus moradores, que carregam consigo uma grande carga cultural e que a partir de seus saberes sabem utilizá-la sem agredi-la. **Quem sabe uma universidade com a cara do seu povo possa ser a solução para os grandes problemas existentes em nosso planeta.** (Homem Água, 2023, grifo nosso).

Com essa proposição, encerramos esta carta e os convidamos a avançar na Carta-Tese, agora adentrando os diálogos e a produção ecocultural de egressas e egressos do Instituto Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas, no Alto Solimões, na tríplice fronteira Brasil, Peru e Colômbia.

7 CARTAS DE DIÁLOGOS E PRODUÇÕES ECOCULTURAIS

7.1 Primeira Carta – Construindo um conceito de EcoUniversidade

Bem, leitoras e leitores, nesta carta que ora iniciamos narraremos os constructos que geraram resultados em desenhos, conceito, objetivo, missão de universidade com a produção de fotografias, cartas e indicativos estruturais favoráveis a uma possível Universidade inclusiva, intercultural e sustentável.

Esperamos que esta chegue até vocês em momentos sublimes e inspiradores da vida! Aos que vivem na Amazônia, sabem o significado da construção do saber que nos envolve desde o sentir, conceber e disseminar; o saber é como uma gota d'água que cai nas folhas e depois cai ao solo, retroalimentando-o para nutrir seres existentes e outros seres a nascer (sementes). Aos demais da América Latina e do Mundo, também afirmamos que toda forma de conceber o conhecimento é válida, assim como suas diferentes formas de construção e aplicação destes com vistas ao viver bem e bem-viver.

Quanto ao imaginário de uma Universidade Pan-amazônica, as/os participantes escreveram a sua compreensão no questionário *survey* II e organizamos suas informações de acordo com as dimensões listadas a seguir:

- Acadêmico: Conhecimento, encontro da ciência acadêmica com a Ciência Indígena, diálogo intercultural, integração de práticas ancestrais, formação humana, educação para os amazônidas, ensino da língua materna indígena;
- Social: Oportunidades; tratamento inclusivo com sensibilidade, interlocução e intercâmbio com instituições da Colômbia e Peru; inclusão de todos os povos;
- Cultural: Atendimento aos indígenas, Linguagem indígena, Diversidade, respeito a cultura e saberes, práticas e exposição de culturas locais, interculturalidade;
- Gestão: Cursos para atendimento da demanda local;
- Físico: Estrutura decorada com plantas e animais, práticas de sustentabilidade;
- Econômico: Engrenagem com formação de profissionais; desenvolvimento sustentável;
- Ambiente: Práticas de sustentabilidade.

Observamos que as/os egressas/os trazem elementos em dimensões físicas, organizacionais e curriculares. Colocam a contextualização de cultura e ambiente, envolvendo aspectos da língua, das artes, da inclusão, sustentabilidade e formação para as populações

locais. Percebemos que suas visões e cosmovisões se voltam para uma Universidade para além das suas instalações físicas.

Entendemos que estes compreendem que para pensar nessa Instituição enquanto promotora de Educação e Ciência é preciso pensar nas pessoas, nos seus modos de ser, aprender e viver fazendo cotidianamente, mas para isso, deve repensar os processos educativos em seus currículos e os gestores em seu planejamento coletivo e dialógico considerando os tempos vividos.

Em tempos contemporâneos e de sociedade líquido-moderna, a Universidade precisa ajustar e atualizar seus currículos para atender as perspectivas e demandas de seus discentes fomentando um processo educativo que permita personalização e construção conjunta, permitindo que o universitário construa conhecimento que seja de seu interesse. (Marin, Hostins, 2022).

Refletindo, voltamos as respostas do questionário *survey* I, na questão referente aos motivos de terem ingressado na Universidade, um quantitativo expressivo de 220 de um universo de 453 egressas/os, marcaram a opção de interação com outras pessoas, algo que sinaliza que o saber é importante, a formação para o mercado de trabalho é importante, mas para muitos o interagir é essencial.

Com o objetivo de conhecer o sentir e a visão das/os não-indígenas, cosmo-sentir e cosmovisão das/os indígenas egressas/os quanto a Universidade, desenvolvemos a produção de desenhos para que cada participante expressasse, à sua maneira, a simbologia de uma universidade com princípios da ecoculturalidade e contempladora dos seus anseios socioculturais e ambientais enquanto seres bio-históricoculturais pan-amazônicos, de uma região de fronteira, que possui a presença de uma sociobiodiversidade com diferentes culturas originárias e tradicionais no Alto Solimões.

Algumas e alguns indígenas egressas/os do INC/Ufam desenharam a Universidade imaginada para o seu povo e população local amazônica. No momento desta Oficina, percebíamos o interesse e a apreciação das/os participantes indígenas pelo Desenho, demonstrando um poder de concentração e habilidade na arte de desenhar. Pudemos também observar que se sentiram à vontade, sentando-se e deitando-se no chão com espontaneidade, alegria e com maiores detalhes nos desenhos, algo não demonstrado pelas/os não-indígenas, que permaneceram desenhando nas cadeiras.

Bem, leitoras e leitores, a seguir mostraremos os desenhos produzidos representando seu imaginário de Universidade Inclusiva, Intercultural e Sustentável. Destacamos que indígenas tiveram maior participação e com mais detalhamento na hora de sua produção.

Mostramos as produções artísticas numa sequência por etnias dos participantes-colaboradoras/es destacando quatro (Tikuna, Kokama, Kambeba e Marubo). Os desenhos dos não-indígenas identificamos pela grande área das Ciências na qual se enquadra sua área da graduação. Organizamos de tal modo a partir da percepção de que cada um tem o seu imaginário calcado nos conhecimentos da educação universitária recebida e decidimos por identificar como Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Biológicas e Ciências Agrárias. Observamos nas figuras 42 a 48 seguintes:

Figura 42 – Universidade Tikuna A



Fonte: Tchiwa (2023).

Figura 43 – Universidade Tikuna B



Fonte: Ancestralidade Indígena (2023).

Figura 44 – Universidade Tikuna C

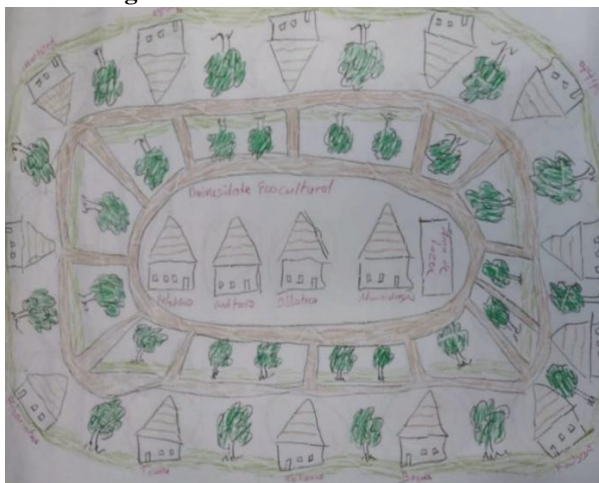


Fonte: Onça Pintada (2023).

Figura 45 – Universidade Tikuna D



Fonte: Saúva (2023).

Figura 46 – Universidade Tikuna E

Fonte: Índio Guerreiro (2023).

Figura 47 – Universidade Tikuna F

Fonte: Força das águas (2023).

Figura 48 – Universidade Tikuna G

Fonte: Ser virtuosa (2023).

Observamos aspectos em comum nos desenhos das/os egressas/os indígenas e não-indígenas, ambos expressam a natureza ao entorno da universidade imaginada. No entanto, a criatividade e o delineamento do desenho se destacam entre indígenas. Os mesmos trouxeram a essência do ser no seu habitat, trouxeram o mundo com a tecnologia sem perder de vista o bem-viver.

O desenho do indígena Onça Pintada (2023), produzido no tururi e pintado de tinta natural, expressa a importância de si, a sua cultura para se pensar uma Universidade. No desenho escreveu o nome indígena da Universidade “*Tchipetütù Cugütchica*” que se traduz para o português como “Lugar de Estudo do Solimões”. Neste desenho expressa a cultura ancestral representada em ocas com grafismos indígenas e construída com matéria-prima da floresta. Para este indígena a universidade se caracteriza pelos seus saberes e viveres ancestrais. E o

indígena Força das águas (2023) imagina a Universidade Mãe, a qual acolhe, ensina e prepara a vida, possibilitando a vivência de diversas culturas e línguas. Para este indígena tikuna, a língua simboliza a cultura viva, a base da interculturalidade, o modo de transferir o que os antepassados aprenderam em contato com a natureza. Ainda salientou que da forma como os antepassados ensinaram o seu povo, a Universidade deve ensinar estes saberes a todos os povos que nela fazem parte.

Para *Tchiwa* (2023), “todos nós viemos da natureza e não nos separamos dela. O homem precisa entender a sua própria casa que é a natureza”. No seu desenho este expressa a Universidade com um caminho de entrada e saída representada pelos rios, em meio a floresta, com arquitetura sustentável recebendo a iluminação cósmica do universo. Nessa direção de pensamento, vai o imaginário de Índio Guerreiro (2023) com uma Universidade Ecocultural no meio ambiente natural preservado e conservado, sem prédios, e com malocas organizadas em círculo, na qual todos os povos indígenas se façam presentes com seus saberes e suas experiências de vida.

A egressa Ancestralidade Indígena (2023) expressa uma Oca com conectividade tecnológica e na sua fala, ao expor o seu desenho, afirma “[...] queremos uma universidade em meio a natureza, com simbolismo a nossa casa originária e com tecnologia para garantirmos o nosso direito de estarmos em conexão com outros povos”.

Egressa c coloca em evidência o portal colorido, destacando a diversidade existente na sua Universidade imaginária. A mesma já havia anunciado no questionário *survey* II, que imaginava uma Universidade pan-amazônica como “Uma universidade em que ao entrar no portão se observa de longe os artesanatos, pinturas, roupas, redes, um poço de peixes, frutas ao redor da universidade e etc.” O portão com penas coloridas, se aproxima da imagem de um cocar, uma simbologia indígena de liderança, e representa os povos que a constitui. O reavivamento da cultura é um compromisso desta Universidade. (Saúva, 2023).

O desenho de Ser virtuosa (2023), expressa a arborização e a oca, porém com mesas vazias simbolizando que muitos ainda não chegaram na Universidade e que o seu anseio é que logo outros indígenas consigam chegar e permanecer estudando nesse ambiente mais apropriado para cultura.

Observamos nos desenhos dos tikunas, a arquitetura das “ocas” ou “malocas” (no entendimento da cultura ocidental), algo que representa sua cultura originária presente no seu modo de pensar. A sua conectividade com a natureza está em seu espaço imaginário de Universidade e nele fazem parte todos os seres vivos e não vivos. As cores avivadas

representam o mundo colorido e cheio de vida no lugar que eles imaginam para seu povo cursar educação superior.

Nos desenhos dos kambebas, também coloridos (ver figuras 49 e 50), contém indicativos de espaços com caracterização de influência ocidental, contudo, com a presença de seres diversos da natureza, com indicativos de sustentabilidade para alimentação, tratamento de resíduos e arborização com espaço de estudo ao ar livre. No desenho de Papel (2023) ainda aparecem os estudantes que estudam também fora da sala de aula.

Figura 49 – Universidade Kambeba A



Fonte: Papel (2023).

Figura 50 - Universidade Kambeba B



Fonte: Árvore centenária (2023).

Na Universidade imaginária de Papel (2023), existem diversos locais de estudos, salas, laboratórios e hortas, e em especial um espaço de estudo ao ar livre. Muito aproximado do desenho de Papel, Árvore Centenária (2023) delineou o desenho de sua Universidade apresentando espaços físicos e laboratórios vivos dentro e ao redor. Entre os prédios existem cabaninhas como espaços naturais de convivência.

Ambos apresentam seus anseios por ambiente de estudo e diálogo arborizado em contato com a natureza. Analisando estes desenhos lembramos do kokama “Árvore Majestosa” (2023) que expressou seu entendimento de Universidade,

Uma universidade no meio da floresta, onde é centrada a maior diversidade que esconde seus mistérios, onde tem laboratório natural, lagos, florestas, onde se pode encontrar a farmácia com seus remédios naturais, pajés, animais, aves e etc. O mundo acadêmico e o mundo científico indígena se encontram com objetivo de construir um mundo igualitário e o bem viver para toda humanidade.

Neste sentido Siqueira, Fiore e Ferreira destacam a importância de uma educação para sustentabilidade no campo universitário com indicativos ambientais e sociais, para os autores esta “[...] deve ser entendida como mediadora para criação de referências ambientais,

enquanto a prática social estiver voltada às questões ambientais e, por isso, sua aplicação no ambiente formal do ensino superior é imprescindível (Siqueira, Fiore, Ferreira, 2023, p.379).

Observamos que Árvore Majestosa (2023) não possui acentuada habilidade para desenho (ver figura 51), mas, conseguiu expressar o seu imaginário de Universidade de forma oral e escrita. Vejamos a seguir as figuras 51 a 53 de egressas/os kokamas:

Figura 51 - Universidade Kokama A



Fonte: Árvore Majestosa (2023).

Figura 52 - Universidade Kokama B



Fonte: Raiz (2023).

Na apresentação oral do seu desenho, Árvore Majestosa (2023) esclareceu que a Universidade precisa ser inclusiva ao receber diferentes povos, e também precisa ser sustentável aos desenvolver práticas que estimulem e sejam exemplo para sociedade. O desenho de Raiz (2023), expressa seu imaginário de universidade com diversos espaços em formato semelhante a ocas ou malocas, e um espaço central aberto para convivência. Algo também observado no desenho de Naureza (ver figura 53)

Figura 53 – Universidade Kokama C



Fonte: Natureza (2023).

No desenho de Natureza (2023) vemos a diversidade no colorido do portal de entrada e na arquitetura de pequenas ocas como sala de aulas e espaço de convivência.

O simbolismo indígena com as penas coloridas, também se faz presente nos desenhos kokama, algo semelhante ao imaginário tikuna, assim como as ocas. Analisando o perfil dos indígenas observamos que a sustentabilidade aparece com maior evidência entre formados na área de Ciências que envolvem questões ambientais. Aos formados em Ciências Humanas destacam-se as relações, a cultura e os espaços de convivência.

O desenho de Marubo (2023), apresenta a Universidade como local de saber em meio a floresta, e com a lembrança da inclusão dos brancos. Observemos a figura e o nome abaixo:

Figura 54 - Universidade Marubo



Fonte: Cara de Onça (2023).

O desenho mostra a entrada de uma única porta, se assemelhando a uma oca por possuir entrada e saída única, sem janelas, contudo o formato do espaço físico se assemelha à casa de povos ocidentais, considerando a influência e a presença dos “brancos”, Cara de Onça (2023) dá o nome de “*Mawa*”, que segundo ele significa os brancos em meio aos indígenas.

Neste imaginário também vemos a conexão com a natureza. O espaço ecológico é destacado e o espaço de encontro para o aprendizado de saberes se localiza ao meio, colocando a instituição ao centro do seu imaginário de uma Universidade Inclusiva, Intercultural e Sustentável, com traços de conhecimentos de culturas originárias e ocidentais. Observamos leitoras e leitores que através de expressões artísticas os indígenas transmitiram o que pensam sobre a Universidade que querem para seu povo e para os povos da Pan-Amazônia. Entretanto, sabemos que,

A universidade como ambiente de formação educacional, historicamente, foi planejada e ocupada para e por uma parcela específica da população: a elite; de maneira que os conhecimentos construídos e transmitidos nesse ambiente também refletem uma epistemologia europeia, homogeneizante e universal, tida como soberana e única. (Ayres, Brando, Ayres, 2023, p.15).

Em um dos desenhos observamos a força da colonização com aqueles que não vivem em suas aldeias e que aprenderam a se perceber de forma mais isolada, contudo apontam aspectos de sustentabilidade humana, ambiental, cultural e socioeconômica. E o meio natural ainda constitui a vida e o imaginário. Sabe ledoras e ledores, o ambiente natural também constitui a Universidade imaginada pelos não-indígenas, e dão ênfase a outros aspectos, além de contemplar a cultura. Durante as oficinas se manifestaram dizendo que tinham dificuldades para desenhar, porém alguns conseguiram delinear e pintar seus desenhos, houve quem optasse pelo monocromático. Observamos nas figuras abaixo:

Figura 55 – Universidade Ciências Humanas A



Fonte: Borboleta (2023).

Figura 56 – Universidade Ciências Humanas B



Fonte: Palmeira Imperial (2023).

Borboleta (2023) expressa em seu desenho uma estrutura de portal que nos remete ao pensamento histórico da humanidade ensinado pela educação ocidental, porém com a maloca e redes que demonstram a cultura local. Enquanto no desenho monocromático de Palmeira Imperial (2023), o imaginário expressa a presença de pessoas, com a natureza ambiental e com arquitetura de culturas de diferentes povos e diferentes mundos: a casa e a oca. Expressa que a Universidade não é apenas um lugar. Partindo desta expressão, entendemos que a Universidade se encontra em meio aos movimentos de conectividade entre seres humanos e entre seres humanos e não-humanos num ambiente adequado a cultura de viver.

Nas figuras 57 e 58, mostramos os desenhos de egressas licenciadas. Nestes, observamos a ênfase na interculturalidade, na diversidade e inclusão, mostrando a presença de seres humanos em todas as suas diferenças.

Figura 57 – Universidade Ciências Humanas C

Fonte: Luz (2023).

Figura 58 – Universidade Ciências Humanas D

Fonte: Cabocla (2023).

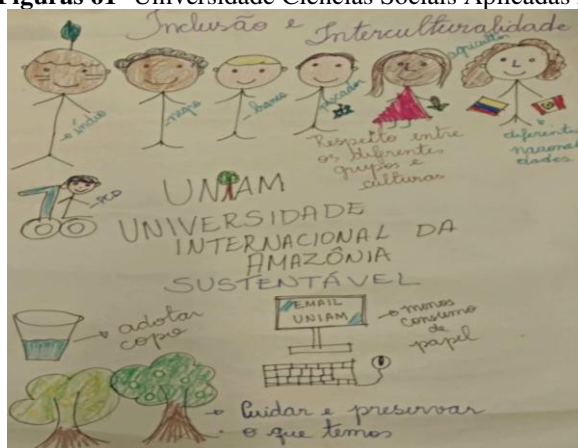
As licenciadas demonstram de acordo com sua área de formação, questões como inclusão de pessoa com deficiência, acessibilidade de todas e todos, independente de suas diferenças de cor, raça, etnia, capacidade cognitiva, física e mental. Na visão de Cabocla (2023), a interculturalidade se faz presente em meio a toda diversidade existente e a sustentabilidade com a preservação e conservação da natureza.

No desenho de Luz (2023), vimos ainda a Universidade um pouco mais distante, considera-se um reflexo do pensamento de que o acesso ao ensino superior ainda não é para todos, a IES está presente, e a luta para alcançá-la ainda é grande. Nessa Universidade imaginada todos se alertam para buscar o tão sonhado ensino superior e com isso a interculturalidade fará parte do contexto universitário. Silva (2023) ressalta a interculturalidade em contexto universitário ocidental com a presença indígena e afirma que esta pode figurar sim, uma “ferramenta valiosa”. E como disse Luz (2023), a interculturalidade ocorre quando há o aprendizado e o diálogo entre as diferentes línguas da localidade dos países de fronteira local, incluindo as dos povos originários.

A universidade possui em sua sociogênese vocação voltada à internacionalização e à diversidade cultural (Boacik, Oliveira e Peloso, 2022). Sempre está em meio a esse contexto cultural local e global e que as suas interações cotidianas definem o seu perfil e o seu papel acadêmico e social, “[...] por mais que a Universidade tenha um modelo de documentos e um perfil a ser seguido, as experiências variam de acordo com a diversidade cultural presente no cotidiano, (Boacik, Oliveira e Peloso, 2022, p. 6).

Observando os desenhos de uma licenciada e um licenciado nas áreas de Ciências Biológicas e Agrárias (ver figuras 59 e 60), vimos que esta diversidade cultural se faz presente numa diversidade ambiental.

Figuras 61- Universidade Ciências Sociais Aplicadas A **Figura 62- Universidade Ciências Sociais Aplicadas B**



Fonte: Águia (2023).



Fonte: Peixe Cará (2023).

A imagem do egresso “Peixe Cará” (2023) coloca a natureza ao centro, trazendo diversas mãos como um elemento essencial para construir uma EcoUniversidade, destacando a Ciência e a Universidade, a Sociedade e a Economia, a Cultura e a Natureza. Com estes elementos o egresso acredita que a Universidade conseguirá alcançar seus objetivos de desenvolvimento sustentável para a região.

E a Águia (2023), ledoras e ledores? Essa amazônida miscigenada, expressa holisticamente uma Universidade Internacional. Complementa em sua fala ao explicar o desenho (figura 61) como vê uma universidade com caracterização amazônica e integração das três nacionalidades locais e com sustentabilidade. Para ela cuidar e preservar inclui todos os diferentes em cognição, raça, etnia, nacionalidade e gênero. Isto nos leva a pensar em uma Universidade aberta à múltiplas culturas com diferentes pessoas/seres e saberes.

Nesta atividade, as/os participantes ainda nomearam a Universidade que eles expressaram nos desenhos e gravuras digitais construídas com figuras e palavras. Complementando esta produção, as/os participantes, em duplas e trios, denominaram um nome para a Universidade desenhada com base em seus imaginários. Entre os nomes escolhidos, percebemos a visão e cosmovisão de interculturalidade e a localidade pan-amazônica, esclarecendo depois em suas falas as diferenças de culturas, de povos e os desafios locais e globais desta universidade como a conexão tecnológica, para fins de direitos de inclusão digital de social. Neste sentido, Costa e Brasileiro (2021, p. 36) defendem que a “[...] a liberdade de comunicação e expressão, independentemente de o formato ser analógico ou digital, de acesso à informações e produção de conteúdos culturalmente significativos, é uma necessidade crescente e um direito a ser garantido e resguardado”.

Entre os desenhos representativos de uma possível Universidade com pilares epistemológicos na ecoculturalidade se destacaram: Universidade Intercultural, Universidade

Ecocultural, Universidade Internacional da Amazônia, Universidade Pan-amazônia Conectada, Universidade Pluricultural, Universidade Mãe da Diversidade, Unimundo e *Tchpetiütü Cugüitchica* (Lugar de estudo do Rio Solimões).

Observando os nomes e desenhos elaborados pelas/os participantes nesta fase da pesquisa, observamos que indígenas e não-indígenas reconhecem a EcoUniversidade constituída com inclusão, oportunizando diferentes povos e culturas e com caracterizações interculturais e sustentáveis no ambiente físico e na interação entre as/os universitárias/os e outros seres naturais ao entorno. Em geral nos desenhos percebemos a interação humana com outros seres da natureza e um ambiente organizado com práticas sustentáveis.

Bem, leitoras e leitores, entendemos que existem múltiplas culturas e muitos “mundos” como explanou “Palmeira Imperial” (2023). Na sua visão a Universidade precisa ser uma “Unimundo” com a inclusão e integração de diferentes povos e diferentes saberes/conhecimentos.

Partindo da projeção simbólica, por meio da arte do desenho, elaboramos no quadro 15 a manifestação da compreensão conceitual, do objetivo e da missão dessa possível EcoUniversidade pelas/os egressas/os participantes das oficinas ecoculturais, sistematizando-a com o núcleo de suas compreensões.

Quanto ao conceito se destaca a relação de uma universidade como espaço, local de construção de relações e saberes, fortalecimento da cultura e aprendizagem. Então, leitoras e leitores, os participantes conceituam a Universidade como ambiente que promove o saber no processo de interação cultural e de desenvolvimento socioeducativo e ambiental. Vemos que há uma compreensão de que a Universidade precisa ser um *lócus* de saber-interações-fazer.

E pensando nestes conceitos, analisamos os objetivos apresentados para estas universidades com sentido pluri e intercultural, e ecocultural no atendimento a diversos povos e gentes (mundos diferentes). Resumimos que a universidade expressada artisticamente nos desenhos precisa estabelecer o objetivo de desenvolver uma formação pluricultural e científica compreendendo o ser humano em suas múltiplas dimensões e atuações no meio ecológico, social e político na Amazônia.

Quadro 13 - Compreensão conceitual de EcoUniversidade

CONCEITO	OBJETIVO	MISSÃO
Lócus de interação entre diferentes culturas com cursos e programas acadêmicos curriculares e extracurriculares	Promover a diversidade intercultural valorizando e respeitando as diferenças entre as culturas	Fomentar educação de qualidade possibilitando a compreensão intercultural da Amazônia e cidadania culturalmente consciente
Instituição promotora da produção do saber para desenvolvimento do contexto ambiental, cultural e social da tríplice fronteira	Promover uma educação pela conscientização do sujeito indígena e não-indígena para a valorização de sua identidade étnica, saberes milenares e convivência pacífica	Humanizar os grupos sociais existentes para o compromisso com a sustentabilidade da natureza convivendo integralmente no meio da diversidade social, cultural e política e em meios aos saberes tradicionais e milenares presentes nos cotidianos da vida
Lugar e espaço de produção cosmotécnica de ciências científica	Desenvolver educação com visão indígena em prática cosmotécnica na produção científica na academia universitária	Despertar no universitário a consciência de ser indígena ou não-indígena no mundo globalizado
Local de desenvolvimento socioambiental, ecológico e cultural	Compreender por completo a essência e sua importância da sua existência da natureza para humanidade	Formar profissionais de excelência, gerar e difundir conhecimentos culturais amazônicos e científicos atrelados ao ensino, pesquisa e extensão
Centro de conhecimento que transforma, visibiliza, valoriza os saberes universais e saberes locais	Desenvolver formação pluricultural e sustentável ao acadêmico integrada ao ensino pesquisa e extensão	Preservar e manter tecnologias e conhecimentos antigos dos povos originários na Pan-Amazônia
Lócus de conexão do ser e saber	Promover formação de cidadãos com o propósito de igualdade social e educacional	Fomentar a diversidade cultural e linguística
Ambiente de integração cultural	Desenvolver educação - É ter um centro cultural que conecta o mundo acadêmico ao conhecimento ancestral indígena	Capacitar para o manejo ecológico dos recursos naturais
Espaço de promoção do bem-estar e integração intercultural com educação de qualidade nas áreas da cultura, ambiente e tecnologia	Formar os estudantes a partir de uma visão múltipla de saberes observando o mundo para além dos saberes disciplinares;	Formar profissionais comprometidos com a educação, com o movimento e assistência estudantil
Espaço de produção e socialização de saberes	Promover a excelência acadêmica e a integração sustentável na Pan-Amazônia, através do compromisso com a interdisciplinaridade, conservação ambiental e respeito à diversidade cultural, visando formar profissionais capacitados e conscientes, contribuindo assim para o desenvolvimento sustentável da região e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.	Produzir e difundir o conhecimento e saber ancestral indígena com pesquisa, ensino e extensão, reconhecendo os saberes existentes na região amazônica e vinculando-os aos saberes acadêmicos.
Cenário Acadêmico onde os elementos e particularidade do entorno se entrelaçam harmoniosamente	Promover o desenvolvimento dos saberes milenares, tradicionais e científicos com atenção à realidade dos povos étnicos que dela fazem parte.	Desenvolver e difundir o pensamento crítico, a inovação e a responsabilidade social, contribuindo para o desenvolvimento integral da região e para a construção de um futuro mais harmonioso e equitativo.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

No quadro 13, observamos que a missão da Universidade, na visão das/os participantes, seria formar, capacitar, educar para o mundo contemporâneo com conhecimentos inovadores e valorizando o saber local construído ao longo da humanidade. Entendemos a partir destas colocações de que a universidade deste século e da Pan-Amazônia para cumprir com sua missão ela precisa possibilitar a conexão de seres e saberes para criar, inovar e educar para interações culturais, sociais e ecológicas.

Lampert (2010), nos seus escritos sobre (re)criar a universidade, reconhece esta como instituição histórica em meio a um “marasmo”. Além do ensino e da pesquisa, esta também deve desempenhar sua função social, visando uma transformação, engajada em ações por mundo mais sustentável e com equidade social.

Folha que cai da árvore (2023), reflete sobre o conceito de EcoUniversidade, e a denomina de Universidade Pan-amazônica conectada e indaga: como realizar essa integração de maneira significativa? Este entende ser uma questão complexa, pois,

[...] merece ser respondida principalmente pelos habitantes locais, que detêm um conhecimento íntimo da região. Essa universidade só poderá ser verdadeiramente implementada quando todos os envolvidos estiverem plenamente engajados, compartilhando crenças, dialogando e incorporando, à discussão, princípios fundamentais como a interdisciplinaridade, a valorização dos saberes e dos modos de vida das comunidades locais. Nesse contexto, é crucial enfatizar que o sucesso dessa empreitada depende da total confiança e sociabilização dos atores envolvidos. Somente através de uma abordagem colaborativa, que celebra a riqueza da diversidade e respeita as singularidades da Amazônia, poderemos construir uma instituição de ensino superior verdadeiramente representativa e transformadora. Sua realização não apenas fortalecerá o vínculo entre a universidade e a comunidade, mas também contribuirá para o florescimento de um ambiente acadêmico que se nutre da essência única da Pan-Amazônia.

Partindo deste entendimento, concordamos que a Universidade precisa de envolvimento com a comunidade local. Ressaltamos não ser somente importante a socialização dentro e fora do ambiente acadêmico, mas a sociabilidade ao estabelecer relação mais aproximada, respeitosa com o ser bio-históricocultural, que cada membro da comunidade acadêmica possui. É necessário realizar um movimento que envolva os seres com suas culturas e saberes e assim desenvolver o conhecimento que a Universidade se propõe no processo da educação superior ofertada.

Folha que cai da árvore (2023) ainda expressa que “apesar do avanço tecnológico ter tomado conta da atualidade nos dias atuais, as culturas dos diversos povos indígenas ou não indígenas deve prevalecer e fazer junção do uso tecnológico em prol do desenvolvimento dos saberes milenares, tradicionais e científicos”. Faz uma ênfase na missão possível para desenvolver e disseminar o conhecimento e promover uma educação integradora de saberes

acadêmicos, valores culturais e conservação ambiental visando despertar a cidadania pela sustentabilidade e diversidade Pan-amazônicas (Folha, 2023). Nessa direção, Ancestralidade Indígena (2023) possui anseios por uma Universidade ambientalmente sustentável e intercultural, e conectada com o mundo por meio da tecnologia destes tempos contemporâneos. Durante a Oficina Cestaria Ecocultural, a egressa “Águia” apresentou uma poesia elaborada a partir de suas reflexões sobre a importância da pesquisa e da valorização da Universidade na localidade. Ledoras e ledoras, leiamos a poesia intitulada “Universidade na Floresta”, escrita e declamada pela egressa com saudosismo do campo acadêmico e com gratidão pelo conhecimento aprendido no decorrer de sua graduação.

No coração da floresta
Alunos e pais estão em festa
Agora temos Universidade
Imagina a felicidade.

No pulmão da Amazônia
No município de Benjamin
Trazendo sonhos e esperanças
Para a cunhatã e o curumim.

Filhos de agricultores
Como também de pescadores
Agora podem estudar
E seus sonhos realizar.

Agora há um novo alento
Seus filhos terão conhecimento
Conhecimento Universitário
Científico e igualitário.

O nome do polo já foi votado
Olha só o resultado
Instituto de Natureza e Cultura
Nome perfeito, que beleza.

Administração, Antropologia
Letras e Pedagogia
Ciências Agrárias e Biologia
Cursos de qualidade que motivam o coração
Bora lá, maninha escolha sua graduação.

Compartilhar conhecimento é da hora
Com o branco, o ticuna, o caboclo, o negro e o
quilombola.

A busca do conhecimento não tem idade
Ainda mais com ensino de qualidade
Viva a Universidade!

O pensamento expresso pela linguagem escrita poética para os demais participantes e a pesquisadora aplicadora da oficina reflete outra forma de expor o pensamento sobre a importância que o INC/Ufam tem para a sociedade local do Alto Solimões.

Assim, encerramos esta carta ressaltando a relevância dos resultados das oficinas ecoculturais⁷¹ que contribuíram para revelar as percepções e cosmovisões de egressas/os refletidas na simbologia dos desenhos e nas falas expressas durante as atividades. Como produto relevante da oficina abstraímos o conceito de EcoUniversidade como uma Instituição de Educação Superior inclusiva, intercultural e sustentável e promotora da Ciência para o contexto fronteiriço entre Brasil, Peru e Colômbia.

Na próxima carta caríssimas/os que se debruçam nesta leitura, seguiremos com os indicativos de uma EcoUniversidade Pan-amazônica.

⁷¹ Realizadas em um período de três semanas nos turnos matutino e noturno, sempre em horários agendados previamente com as/os participantes. A cada oficina foram grupos de 4 a 6 participantes.

7.2 Segunda Carta – Possíveis indicativos para uma universidade inclusiva, intercultural e sustentável

Bem ledoras e ledores, iniciamos a última carta tratando dos resultados da pesquisa empírica. Foram imensos desafios postos a cada dia, todavia não perdemos de vista o horizonte que nos movia diante das dificuldades que surgiam. Ao final das Oficinas Ecoculturais denominadas de “Oca” e “Tapiri” foram dadas orientações para a realização da atividade com fotografias que retratassem a realidade pan-amazônica em um local de significado singular e expressasse valores simbólicos de espaços da educação superior no contexto universitário do INC/Ufam e a produção de Cartas destinadas a Universidade Federal do Amazonas (Ufam).

Na segunda Oficina, a “Cestaria Ecocultural” as/os participantes apresentaram as fotografias e a aplicadora apresentou as recebidas dos que não puderam participar presencialmente. Elencamos localidades e observamos a cultura no olhar das/dos autoras/es. Lembramos que os registros partem de lembranças ou memória aguçada pela atividade. Nesta, trouxeram saberes e conhecimentos da sua área de graduação e profissão exercida.

No mosaico do contexto pan-amazônico (ver figura 63), os participantes registraram caminhos e travessias fluviais e terrestres em comunidades e roças, feiras de produtos agrícolas, porto como local de circulação de entrada e saída de município, escola e casa ribeirinha, lazer de crianças em árvores e terreiros comunitários e, maloca de aldeia indígena.

Figura 63 – Mosaico de fotografias do Contexto Pan-amazônico



Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir das fotografias de egressas/os da pesquisa (2023).

As fotografias retratam percepções, experiências e valores arraigados em cada uma autora e cada um autor. As fotografias mostraram espaços amazônicos que expressam o cotidiano de amazônidas que residem em área urbana, mas com destaque aos que vivem em área rural ribeirinha em contato maior com a natureza da floresta e dos rios, como a foto de Cara de Onça (2023) que trouxe a imagem da maloca de sua família mais próxima.

Guerreiro (2023) destaca as travessias realizadas diariamente até o campus do INC/Ufam, cujo traslado fluvial é de 5(cinco) a 10 (dez) minutos em sua canoa coberta de lona. Saúva (2023) destaca o traslado de canoa ao entardecer com a beleza do contraste das águas com a floresta e o ser cósmico, o sol, mostra a travessia entre rio e igarapé para chegar a sua comunidade-aldeia. Percebemos uma “[...] visão integrada de floresta-solo-água-povos que permite explicar a riqueza amazônica” (Malheiro, Porto-Gonçalves, Michelotti, p.218).

Ficou destacado como espaço pan-amazônico significativo a “Feira do Produtor” em Benjamin Constant como um local de circulação populacional e socioeconômica e de saberes, considerando as relações e os aprendizados ocorridos nelas. Borboleta e Metamorfose Ambulante (2023) trouxeram este espaço considerando que é um local que possibilita o viver amazônida e desta fronteira, sendo que os produtores rurais são indígenas, caboclos e peruanos e representa a biodiversidade com produtos alimentícios.

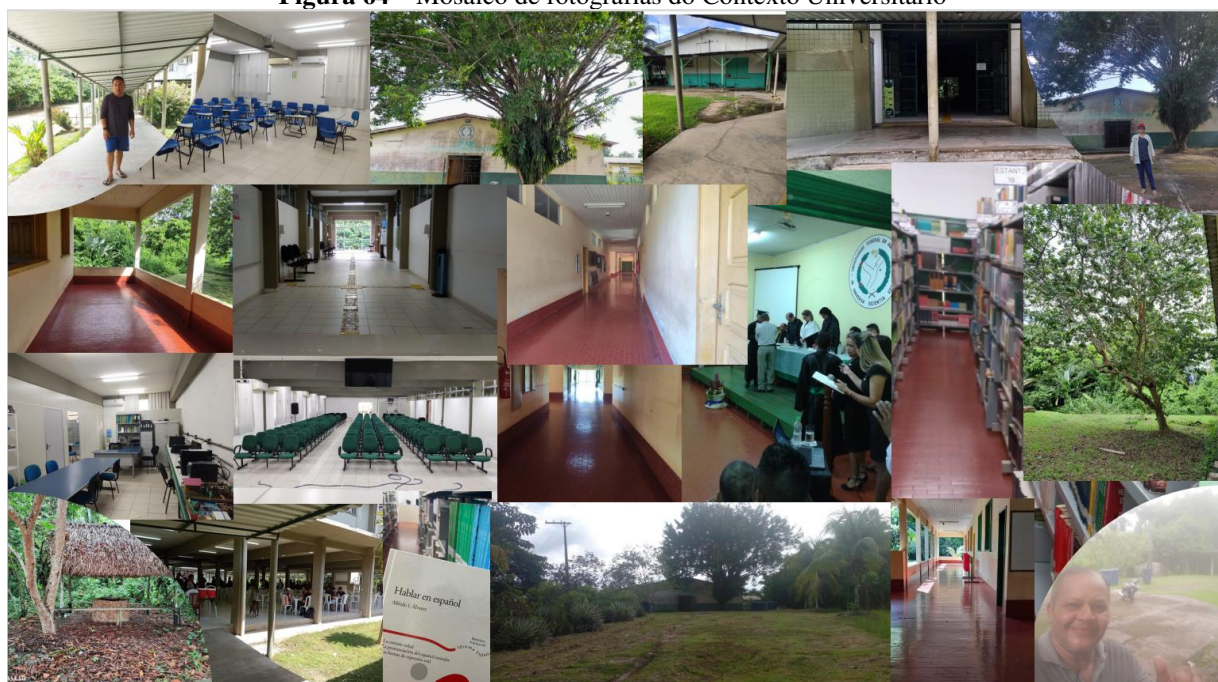
O Porto de embarcação de Benjamin Constant foi um dos locais das fotos, caracterizando um fluxo de transporte, mercadorias e de pessoas, incluindo os vizinhos peruanos da cidade de Islândia. Cabe destacar que na realidade amazônica do Solimões não existe rodoviária e sim hidroviária, pois as nossas rodovias são hidrovias, e o barco é o nosso principal transporte. Na fotografia citada, o egresso Sabedoria (2023), trouxe o reflexo de um contexto representativo do cotidiano e descuidado com lixos em locais desapropriados, colocando a precisão de uma ecoeducação para motivar às práticas ecocuturais.

Também foram destacados os caminhos diários nas comunidades ribeirinhas por vias terrestres em estradas estreitas e pontes, e vias fluviais em canoas que possuem em sua estrutura remos e motores denominados popularmente de “rabetas” ou “peck-peck”. São transportes comuns no traslado, principalmente de ribeirinhos, que em muitos casos se deslocam entre municípios. O olhar do egresso para estes espaços indica origem e posição ao realizar o registro.

Observamos na foto de Rio Solimões (2023) o traslado de uma família ribeirinha em canoa, indicando uma realidade do povo ribeirinho nesse contexto, mas destacamos o reflexo da formação acadêmica do autor que registra uma realidade que não vivencia, mas que reconhece como realidade da maioria populacional.

O segundo Mosaico (figura 64) demonstra ambientes universitários que marcaram em aspectos de convivência, aprendizado e educação superior universitária. Egressas/os retratam espaços nos quais estas/es circularam, interagiram e vivenciaram suas experiências acadêmicas durante a graduação no INC/Ufam como: corredores, pátios, biblioteca, laboratório vivo, bloco antigo, árvore frutífera e salas de aula. Também deram atenção à espaços naturais como a casa de farinha e o pé de goiabeira, representando fornecimento de alimento e lembranças da família.

Figura 64 – Mosaico de fotografias do Contexto Universitário



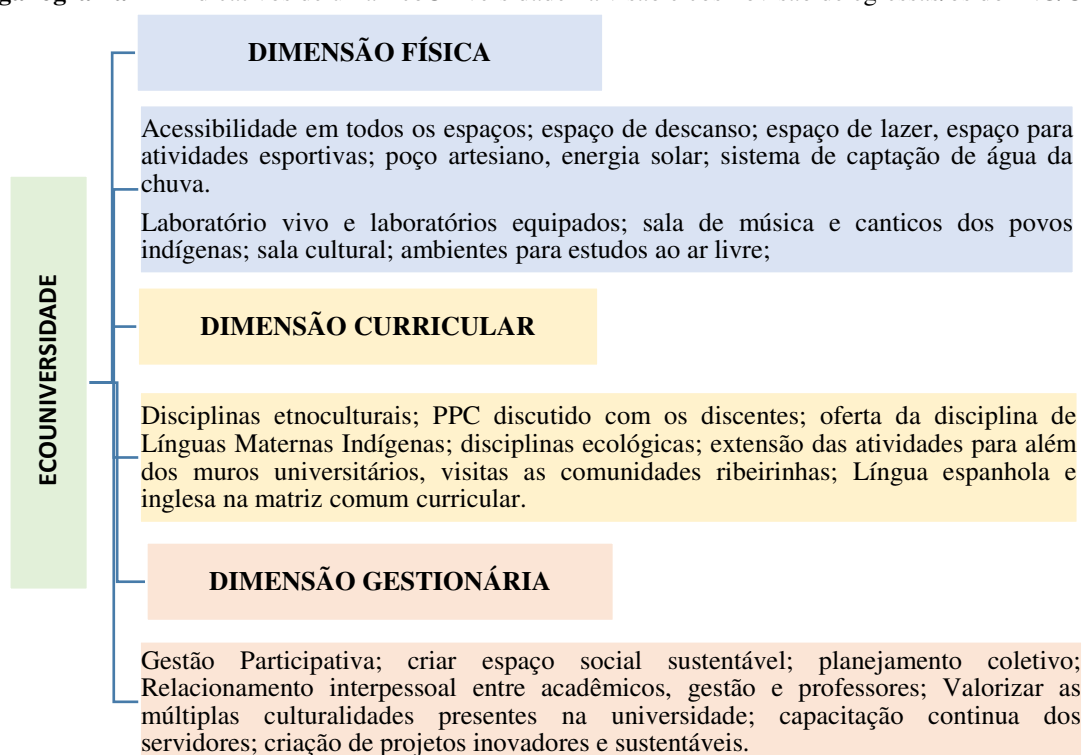
Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir das fotografias das/os egressas/os participantes da pesquisa.

Destacaram espaços abertos de trânsito cotidiano como os corredores representando espaço de sociabilidade, locais de interações entre as pessoas como pátio, cantina e restaurante universitário. Para Papel o corredor também significa espaço de descanso. Lembramos Marins e Hostins, (2022) ao afirmar que seres sociais buscam constantemente o contato com o outro.

Egressas/os destacaram lugares de estudos como a biblioteca, as salas de aula e os laboratórios, como significativos no aprendizado. O auditório como espaço de socialização e marcante da vida acadêmica como a cerimônia de colação de grau significa a finalização e aquisição de um curso superior. O bloco antigo significa a entrada no curso superior e o aparecimento na foto significa: eu estive aqui, uma vez que eram historicamente bloqueados pela origem e pela condição social, estes viam o ingresso na Universidade como uma utopia, e hoje veem a primeira entrada do INC/Ufam um símbolo da importância desta Instituição para um amazônida que sonhava em cursar ensino superior e via esse sonho distante.

Na Cestaria Ecocultural a produção se concentrou nas dimensões da EcoUniversidade, com uma estrutura física (infra-estrutura geral e ambiente pedagógico), gestonária e curricular em diferentes atividades de ensino, pesquisa e extensão, partindo dos princípios epistemológicos da ecoculturalidade (sociabilidade, interculturalidade e sustentabilidade). A partir dos organogramas elaborados pelas/os participantes com indicativos de aspectos em cada uma dessas dimensão, elaboramos o quadro 12 (ver Apêndice M) que serviu de base para a confecção do organograma 4, com a Síntese dessa produção ecocultural.

Organograma 4 – Indicativos de uma EcoUniversidade na visão e cosmovisão de egressas/os do INC/Ufam



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na síntese deste organograma, percebemos aspectos importantes que propiciam uma educação universitária mais inclusiva, intercultural e sustentável. Fica evidenciada que a participação de todos os segmentos e todos os povos no processo gestonário é importante, bem como no trabalho voltado a atender estes povos. Para “Cabocla” (2023), se faz urgente:

Investimentos em espaços culturais dentro da universidade, respeitando a cultura, crença e valores dos povos que aqui habitam. A participação de todos os povos que habitam a região, com mais parcerias com os povos originário, com a integração de natureza, cultura e sustentabilidade.

“Em questão de infraestrutura, a Ufam precisa melhorar seus espaços físicos, voltados as necessidades do seu público, como por exemplo: espaço de convivência, área de lazer, de

estudo e descanso ao ar livre, valorizando a natureza, com um grande espaço de redário.” (Borboleta, 2023).

Para uma possível EcoUniversidade, as/os participantes do grupo amostral de 28 egressas/os da segunda fase da pesquisa apontaram os indicativos descritos no Organograma anterior. Dentre os indicativos na Dimensão Física, observamos que alguns se referem a infraestrutura básica, desde os espaços do prédio do INC/Ufam até espaços esportivos e de lazer que a universidade deveria disponibilizar, algo também citado pelas/os participantes durante os Círculos de Conversa. Além disso, o sistema de captação de água ajudaria na diminuição de custos de tratamento de água e economia de gastos. Outros espaços como laboratórios e salas para realização de atividades culturais, com destaque para um ambiente de estudo ao ar livre.

No campo da dimensão curricular, os indicativos de um modelo de EcoUniversidade inclui disciplinas com conteúdos linguísticos locais, como as línguas maternas indígenas e a língua espanhola. Ainda se destaca a língua inglesa como oferta obrigatória, devido a necessidade de leitura e diálogo com o ambiente acadêmico ocidental e outras sociedades globais.

É preciso dar maior atenção a interculturalidade e valorização das línguas locais, incluindo as indígenas e como disse o egresso *Tshiwa* (2023) “[...]nossa língua mãe precisa ser ouvida e ensinada” e também a egressa “Luz” (2023), “[...]as diversas línguas precisam estar presentes no currículo dos cursos e em diferentes atividades”.

As/os egressas/os propuseram indicativos gestionários; indicaram com destaque: o planejamento participativo e coletivo; a valorização das culturas e relacionamento interpessoal entre os membros da comunidade acadêmica; além da criação de projetos inovadores e sustentáveis. A seguir, destacamos o que pensa o egresso “Árvore Majestosa” quanto a uma possível Universidade pan-amazônica inclusiva, intercultural e sustentável.

Uma educação superior pertinente às populações tradicionais e originárias da Pan-Amazônia (Brasil, Peru e Colômbia) **deve ser construída com base em abordagens inclusivas e culturalmente sensíveis**. Algumas possibilidades para promover essa educação incluem:

1. Valorização dos Conhecimentos Tradicionais: Incorporar os saberes e práticas das populações indígenas e tradicionais nos currículos e pesquisas acadêmicas, reconhecendo e respeitando suas contribuições para a compreensão e preservação da biodiversidade, medicina natural, sustentabilidade e outros campos.
2. Diálogo Intercultural Estimular o diálogo entre conhecimentos científicos e tradicionais, promovendo uma troca de experiências e saberes entre acadêmicos e líderes comunitários, buscando sinergias e compreensão mútua.
3. Inclusão e Acesso: Desenvolver políticas educacionais que garantam o acesso igualitário à educação superior para as populações tradicionais e originárias, considerando suas necessidades específicas, oferecendo programas de bolsas, cursos e suporte para comunidades remotas.

4. Participação Comunitária: Incorporar as comunidades locais no desenvolvimento de currículos, programas de pesquisa e extensão, permitindo que as próprias comunidades participem ativamente na definição de suas necessidades e soluções.
5. Centros de Saberes Locais: Estabelecer centros ou espaços de aprendizado que promovam a preservação, documentação e transmissão dos conhecimentos tradicionais, incentivando o ensino intergeracional e a continuidade cultural.
6. Desenvolvimento Sustentável: Oferecer programas de educação superior que incorporem abordagens interdisciplinares para o desenvolvimento sustentável, levando em consideração a conservação ambiental e a sustentabilidade das práticas tradicionais. Essas possibilidades visam criar uma educação superior inclusiva, relevante e que respeite e valorize a riqueza cultural, os conhecimentos e as tradições das populações tradicionais e originárias da Pan-Amazônia (Árvore Majestosa, 2023, grifo nosso)

Estes pensamentos coadunam com as informações das Cartas elaboradas pelas/os egressas/os e que não foram lidas na última oficina ecocultural, Através da carta, Papel (2023) sugere à Universidade,

[...] algumas mudanças positivas como uma horta alimentar para complementar a horta das plantas medicinais; um espaço de leitura natural ou céu aberto, contendo mesas e bancos de madeira e colocado debaixo das árvores que encontram no ressimto e para finalizar seria muito satisfatório para os alunos um lugar de descanso após o desjejum, para que as mesmas não tenham que sempre sair da Universidade para irem para suas casas e voltarem novamente.

Observamos que a Universidade também precisa criar espaços de descanso, considerados necessários, bem como novos espaços de estudo e que propiciem a estada de todas e todos os povos. E como disse Metamorfose ambulante (2023), a Universidade não pode ser um mundo paralelo, ela precisa agregar as populações que constituem a sua localidade e do mundo. Em sua carta, a egressa destaca:

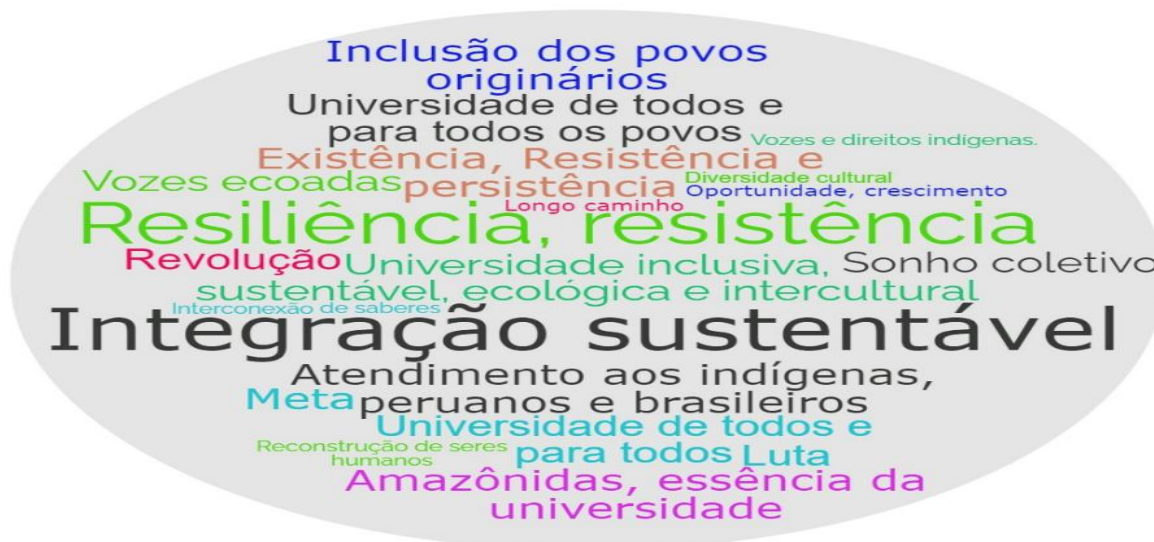
Por meio de um ambiente de fortalecimento de identidades, valorização e reconhecimento de povos tradicionais e do que é produzido na região, acredito que possa ser um ponto chave para inserção de pessoas que ainda sentem que a universidade é algo distante da sua realidade, como um mundo paralelo.

Guerreiro (2023), em sua Carta, também afirma que o INC em meio a um contexto pan-amazônico precisa discutir sobre as diferenças e “fortalecer a ideia de sensibilização dos povos, população e grupos sociais humanas e minimizar o preconceito a relação à diferença formas tradicionais dos povos na Amazônia tanto no Peru, Colômbia e Brasil”. O egresso também chama atenção para essa instituição como *lócus* de produção científica e cosmológica, pois nela se encontram os povos e conhecimentos ancestrais.

E refletindo sobre a instituição enquanto um lugar, não de espaço físico, mas de relações entre seres indígenas e não-indígenas bio-históricoculturais demonstrando a vocês, ledoras/es, as perspectivas de uma possível EcoUniversidade Pan-amazônica na fronteira

Brasil, Peru e Colômbia. Ilustramos na figura 65 a nuvem de palavras gerada a partir das perspectivas apresentadas pelas/os egressas/os.

Figura 65 – Perspectivas de universidade pan-amazônica de egressas/os do INC/Ufam



Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir do questionário *Survey II* (2023).

Observamos o significado que esta possível Universidade tem para os seus povos no destaque das palavras: resiliência, resistência, integração sustentável e Amazônidas, essência da universidade. Neste sentido, consideramos relevante oportunizar ainda mais os espaços de diálogo como mecanismo de valorização e aprofundamento nas discussões e planejamento institucional, para que de fato cumpra com a dita “missão social” com maior responsabilidade e compromisso com a Amazônia e os amazônidas.

E para os povos originários deve-se pensar numa Universidade que lhes possibilite de fato a inclusão com interação e integração com diferentes povos e seres, superando a cultural de uma supremacia entre grupos socioculturais.

Os povos indígenas por muitos séculos, sofreram e ainda sofrem violências impostas pela colonialidade do saber, por meio da relação de poder determinado assimetricamente em razão da modernidade. O cenário etnocêntrico reproduzido no cotidiano das relações entre não indígenas e indígenas, emerge exatamente dessa diferenciação colonial generalizada pela colonialidade do poder, saber e ser, forjada na história dos povos indígenas deste país, de modo que, a colonialidade do saber ainda é fortemente visível na sociedade, pois, ainda há o processo de diferenciação de povos não indígenas e os povos indígenas, estes em alguma medida são fetichizados, enxergados socialmente como povos de cultura inferior e não produtiva. (Paes *et al*, 2022, p. 112).

Nessa linha de pensamento, Saúva (2023) coloca em sua Carta para Universidade que esta precisa acolher várias identidades étnicas dos discentes. E Cara de Onça (2023), escreve:

A Ufam precisa ter mais visibilidade com alunos indígenas da região que estuda na universidade, mudar um pouco de metodologia aplicado nos cursos, dando valorização das histórias, conhecimentos tradicionais e saberes milenares dos povos indígenas e ribeirinhos da região local do Amazonas. Acredito que esses saberes não estão sendo aproveitados e valorizados, já está na hora de pensar nisso.

Freitas e Harder (2020) nos chamam atenção para um ponto de políticas integrativas com a sociedade local. Os autores ressaltam que necessitamos de “[...] formulação de programas que promovam um efetivo cruzamento das ações de educação escolar e superior indígena com outras políticas públicas nas áreas da saúde, segurança alimentar, meio ambiente, direitos humanos, entre outras, com reflexo nos territórios.”

Em uma perspectiva de mudanças universitárias, Sanchez (2022) também coloca a importância de desenvolver um currículo e uma gestão com sustentabilidade, considerando fatores particulares no seu planejamento estratégico. E como disse Marin e Hostins (2022, p. 1025), a instituição universitária, “não pode negar o fato dela mesma ser um agente de transformação social” e para isso precisamos repensar e renovar a cultura acadêmica, com a interação de diversas culturas, (re)criada em conjunto com diversas pessoas, acumulando e adaptando a cada tempo vivido. (Marin; Hostins, 2022).

O círculo acadêmico não pode continuar disseminando apenas as formas de vida e de pensamento das comunidades que foram afastadas das relações de coexistência sociedade-natureza. Com isso, excluindo a diversidade cultural do povo brasileiro do espaço mais elitista na produção de conhecimento. A diversidade dos modos de vida e cultura brasileira precisa ocupar as universidades, não apenas no campo das disputas físicas, mas também no campo epistêmico. A cultura do povo brasileiro não tem as suas raízes apenas nos saberes, nas religiões e nas cosmovisões dos povos que abraçaram/abraçam a riqueza econômica e, ao mesmo tempo, desprezaram/desprezam a diversidade da vida. As culturas indígenas e as dos povos afro-diaspóricos, cujas matrizes existenciais se fundam na força da natureza, também fazem parte da nossa realidade cotidiana. (Andrade, 2023, p.248).

O pensamento de Andrade (2023) reaviva o sonho de que “vozes múltiplas sejam ecoadas” no campo acadêmico. Neste sentido, lembramos Krenak (2020, p.20) que nos toca quanto ao educar seres humanos. Para o intelectual indígena “Nós não temos que formar técnicos. A gente tem que ajudar a formar seres humanos. A ideia de que o ser humano é alguma coisa dada, um evento que já está programado, é um erro. Seres humanos são constituídos.” E no embalo destes pensamentos ledoras e leitores, encerramos esta carta convidando-os à leitura de uma prosa ecouniversitária na Carta Considerações!

8 CARTA CONSIDERAÇÕES: UMA PROSA ECOUNIVERSITÁRIA

Se sabemos que nosso mundo é sempre o que construímos com os outros, cada vez que nos encontrarmos em contradição ou oposição com outro ser humano com o qual desejamos conviver, nossa atitude não poderá se reafirmar o que vemos do nosso próprio ponto de vista. Ela consistirá em apreciar que nosso ponto de vista é o resultado de um acoplamento estrutural no domínio experiencial, tão válido quanto o do nosso oponente, mesmo que o dele nos pareça menos desejável. Caberá, pois, a busca de uma perspectiva mais abrangente, de um domínio experiencial em que o outro também tenha lugar e no qual possamos construir um mundo juntamente com ele (Maturana; Varela, 2021, p. 267-268).

Partindo desse profundo pensamento de Humberto Maturana e Francisco Varela (2021), caras leitoras e caros leitores, nos percebemos constituídas em inter-relação com outras e outros, e que estas/es se fazem presentes em nossos olhares, nossos saberes e nossos fazeres pelo bem-viver e viver bem em harmonia com demais seres conectados a nós na natureza. Eu, Gilvânia, e a professora Tania Brasileiro, iniciamos esta carta tecendo uma prosa entre nós, escrevedoras e vocês, que apreciam esta escrita, realizando um profícuo diálogo, não conclusivo, mas pontual, referindo-nos ao “encerramento em aberto” de um estudo científico junto ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA– Educanorte), Pólo Santarém na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).

E o que temos a dizer-lhes após uma envergadura científica amazônica narrada nas cartas anteriores?

O estudo de caso desenvolvido com norteamento do método de tessitura humano-ecológica no Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas possibilitou pesquisar a Universidade na/da/para a Amazônia, neste caso específico da Pan-Amazônia Brasil, Peru e Colômbia. Tratamos de uma possível Universidade “na” Amazônia por considerar a localidade contextual e institucional na qual o estudo se realizou, e consideramos “da” Amazônia por incluir diversos povos da localidade na sua construção, e a indicamos “para” a Amazônia por ter objetivo conceitual e indicativos voltados à estrutura física, organizacional e curricular com atenção ao desenvolvimento dos povos tradicionais e originários amazônicos em suas vertentes socioeconômicas, culturais, políticas e territoriais com a preservação e conservação ambiental.

Durante o traslado para pesquisa e nos diálogos imaginários sustentados nas experiências de vida amazônica, além de reconhecer a geografia amazônica no decorrer dos deslocamentos nos rios também aprendemos sobre a Amazônia, as Amazônias e suas gentes. Constatamos que para se conhecer a Amazônia e estudar uma possível Universidade para os seus povos, nós, pesquisadoras/es, necessitamos conhecer os movimentos da/o amazônida em

meio às suas águas e florestas, seus saberes e interação sociocultural com outros pensantes, integrado economicamente com sua cultura e outras culturas, nos mostrando a força, a sabedoria, a criatividade, a perspicácia e a amorosidade em suas atitudes em prol da vida, mesmo quando seus direitos sociais e educacionais lhes são negados.

Esclarecemos que no percurso da pesquisa, observamos, com maior clareza, que o amazônida sabe como sobreviver e como usufruir o que tem ao seu redor com ousadia e delicadeza de quem sente a força do vento para direcionar a sua canoa para beira do rio, e de quem percebe a luz do dia propícia para o seu plantio e afazeres cotidianos.

Atentas a esta reflexão sobre o amazônida, soa aos nossos ouvidos uma pergunta como um canto longínquo e encantador do Uirapuru: __Enquanto amazônidas, como produzimos conhecimento científico e como valorizamos os nossos saberes tradicionais e originários?

Bem, após vivenciar uma caminhada pela ciência em educação na Amazônia e diante dos resultados produzidos com as/os egressas/os, nos embalamos na “maqueira ecocultural”. E agora nos veio a reafirmação da nossa percepção de que vivemos em tempos históricos que nos exigem muita resiliência e ressignificação diante das várias situações impostas veladamente pelo mundo globalizado, que dissemina uma ideia “equivocada” de progresso e desenvolvimento e coloca em dúvida o papel da Ciência e da Educação Superior na sociedade, sobretudo da Universidade, objeto de estudo que estamos neste momento a repensar seu sentido local e global com o olhar de pertencimento de quem faz parte dela e do cenário amazônico e latino-americano.

Então, leitoras e leitores, consideramos como premissa educacional para o desenvolvimento de povos e nações latino-americanas uma educação universitária que considere os campos culturais, sociais, econômicos, ambientais e políticos das civilizações milenares e de tradição ocidental/miscigenada pan-amazônica, reconhecendo que dentre esses se constrói o amazônida na sua plenitude de “ser” da natureza e bio-históricocultural.

A Universidade, por meio da ciência e da educação universitária se configura como *lócus* de diversos saberes, de diferentes seres educacionais e contextos enquanto se desafia a atender uma diversidade cultural e social expressiva, com destaque aos povos originários e de tradição cultural e socioeconômica amazônica. Em tempos de ataques à Ciência, desinformação e tentativas de descredibilização da Universidade, aprofundar o entendimento nesse campo é um ato científico de resistência e engajamento pelo bem da humanidade.

No decorrer do estudo que culminou nesta Tese, pensamos uma epistemologia que a denominamos de Ecoculturalidade como percepção de si, da/o outra/o e do meio ao envolver-

se como seres em constantes conexões e tessituras de conhecimentos educacionais e de outras ciências que contemplem o “viver bem” e o “bem-viver” do ser humano com sociabilidade, interculturalidade e sustentabilidade, respeitando as diferentes culturas e saberes dos povos tradicionais e originários de cada localidade onde se aplica.

Com base nesta epistemologia da ecoculturalidade, assumimos a definição de Educação Ecocultural como teoria de ensino e aprendizagem em diversos campos da vida, fundamentada no sentir/cosmosentir, no saber/cosmovisão e no fazer/viver do ser humano em meio aos demais seres pensantes e não pensantes da natureza.

A tessitura humano-ecológica se constitui como método norteador de pesquisas em Ciências Humanas e demais Ciências que entrecruzam nos atravessamentos das/nas relações do ser com os seus saberes e outros saberes, com o seu modo de viver com outros modos de viver em observância a sua natureza sociocultural, epistêmica e ambiental.

Destarte, ledoras/es, nessa tessitura humano-ecológica os estudos bibliográficos sobre ecoculturalidade e educação ecocultural surgem como inovadores no campo científico. E, diante disso, os estudos sobre Universidade e os princípios da ecoculturalidade demonstram que as universidades brasileiras avançaram em suas políticas gestonárias e curriculares em relação à pesquisa e a extensão de forma mais efetiva, principalmente com a sustentabilidade, e mesmo sendo a interculturalidade debatida em diversos campos do saber, esta ainda precisa ser mais aprofundada no campo da educação superior, em todas as suas dimensões. Nessa direção, aparecem também poucos estudos publicados sobre sociabilidade na Universidade nas bases de dados pesquisadas.

A Universidade, *locus* de estudo, em seus documentos oficiais de planejamento institucional e curricular retrata a relevância desta para o desenvolvimento da sociedade e ambientes locais, contudo, ainda faltando maior reconhecimento do ser amazônida bio-históricocultural no sentido de estar em constante construção e aperfeiçoamento de capacidades e habilidades embasadas nos princípios ecoculturais.

Desse modo, ledoras/es, torna-se urgente que a instituição universitária coloque em evidência, desde o planejamento até sua avaliação, a sociabilidade como necessária para o desenvolvimento de aspectos inter e intrapessoais e de integração de pessoas distintas, complementada pela interculturalidade para o desenvolvimento cultural, de reconhecimento e interação de seres e saberes, bem como da sustentabilidade como práticas sustentadas em saberes tradicionais/originários e científicos na preservação da vida humana e demais vidas no ecossistema pan-amazônico com vistas à promoção do desenvolvimento bioeconômico, à

promoção da cultura, da paz e da solidariedade humana e dos cuidados ecológicos com conservação ambiental.

Quanto à sociodiversidade presente, a Ufam contempla em seu planejamento um atendimento a esta população considerando necessidades específicas da demanda de seres universitários oriundos de camadas populares, originárias e tradicionais amazônicas, entretanto, precisa emergentemente apontar estratégias para inclusão dessa minoria social, que é a maioria na sociedade e que demanda o direito de acesso e permanência na educação superior universitária. No caso do INC/Ufam, estes já são a maioria no ingresso e necessitam permanecer e alcançar os objetivos propostos para o nível de ensino em todos os campos como o ensino, a pesquisa e a extensão. Precisam ser vistos como diferenciados em saberes e tradições e a Universidade precisa prevê objetivos e estratégias específicas para evitar a inclusão com exclusão. Além disso, precisa salientar a importância de desenvolvimento de diferentes capacidades, de modos de aprender e desenvolver ciência, considerando, inclusive, a ciência indígena presente na região.

Numa região de ampla sociobiodiversidade com culturas originárias e tradições culturais e socioeconômicas de manejo e cuidado com recursos naturais diferenciadas mantém saberes tradicionais e originários vivos em diversas práticas amazônicas, incluindo as de geração de renda como o artesanato, a agricultura e a pesca. O originário de força histórica ancestral em sua relação humana com a terra, a água e o cosmos de maneira singular e interconectada ainda está com pouca notoriedade nos currículos e nos demais campos da educação superior. As diferentes culturas e os saberes tradicionais necessitam ser vistos, valorizados, reconhecidos, até pelos próprios povos tradicionais e originários indígenas, e a Universidade precisa se atentar ao seu compromisso enquanto instituição promotora de conhecimentos e de integração de seres e povos dessa localidade.

O estudo empírico junto às/os egressas/os do INC/Ufam apresentou a caracterização do perfil (1.321) das/os mesmas/os, revelando que são oriundas/os de povos tradicionais e originários da localidade da mesorregião do Alto Solimões e oriundas/os em sua maioria de escola pública; após a aquisição do título de graduadas/os, alguns ingressaram no mercado de trabalho local, e outros deram continuidade dos estudos acadêmicos em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu* na mesma Universidade, e em outras universidades do Brasil e do mundo.

Os resultados também apontam que as/os 28 egressas e egressos do INC/Ufam, veem a universidade como uma oportunidade de crescimento intelectual, profissional, sociocultural e econômico, por meio da aprendizagem de conhecimentos necessários para estes fins. No

entanto, esta precisa valorizar ainda mais os povos nela existentes com vistas a uma educação superior apoiada no ensino, na pesquisa e na extensão. Em todos estes campos educacionais-científicos universitários o ser amazônida está presente e as ações precisam fomentar o despertar da consciência e o pertencimento de ser da natureza em meio ao saber construído e vivido em suas práticas e em seu habitat sociocultural e ecológico.

É importante lembrar que, numa região de tradições culturais e socioeconômicas de manejo e cuidado com recursos naturais diferenciadas, ainda existem saberes tradicionais e originários vivos nas práticas diversas que enaltecem o ser em suas conectividades de saberes e viveres. O ser oriundo de povo originário demonstra sua força histórica ancestral em sua relação humana com a terra, com a água e com o cosmos de maneira singular e interconectada, algo ainda pouco evidenciado na realidade do INC/Ufam.

Neste sentido, ledoras e ledores, reconhecemos que a Universidade precisa cumprir com o seu papel de revitalizar e reavivar diferentes culturas, incluindo a soberania cultural dos povos originários, a língua. O reconhecimento do ser homem, mulher, indígena, ribeirinho e demais especificidade de ser social e amazônida precisam estar no mesmo patamar de importância, trazendo elementos e conhecimentos próprios de cada um, cada povo, cada etnia, cada grupo social e comunidades tradicionais locais, em seus modos de viver em harmonia em meio a natureza da qual constituem

Nesse momento se aproxima uma linda borboleta azul de pintas vermelhas e batendo suas asas na mão da Gilvânia, com voz suave nos fala:

__E como eles imaginam uma EcoUniversidade?

Pois bem, através das diferentes expressões orais, escritas e de imagens percebemos que existem condicionantes importantes em destaque: a natureza e a cultura, o ambiente natural e o ambiente sociocultural, com a presença de diferentes seres pensantes que sentem, pensam e possuem modos de viver diferentes, levando em conta suas culturas originárias ou de tradição miscigenada, que vivem ao longo dos anos na localidade pan-amazônica, incluindo a diversidade hispânica próxima e em constante interação na área de fronteira. Destarte, uma EcoUniversidade Pan-amazônica representa múltiplos significados, sonhos e objetivos para cada uma ou cada um dependendo do ponto de partida da sua visão ou cosmovisão: as culturas de origem e vivenciadas.

Compreendemos a importância de constituir uma nova Universidade que seja integradora, tecnológica, ecológica e intercultural, promotora do pertencimento de ser e de lugar amazônico ou pan-amazônico e global, com um projeto não somente de infraestrutura

diferenciada e ecologicamente sustentável (conforme demonstra a figura de capa desta Tese), mas, sobretudo, de estrutura organizacional e curricular adequada ao acolhimento e ao desenvolvimento de epistemologias, línguas e capacidades dos povos tradicionais, originários indígenas e afrodescendentes sem ofuscar a caracterização de ser biológico e sua essência e historicidade sociocultural, em detrimento da supervalorização da soberania científica ocidental impregnada e aceita historicamente como única e verdadeira.

Diante dessa reflexão, aproximou-se um passarinho de peito amarelo trazendo um galhinho com uma flor de muruci, e deixa cair próximo a professora Tania Brasileiro que a juntou e disse:

— Da flor nasce o fruto, do fruto cresce a semente, da semente germina outra árvore e esse é o ciclo. Existe um processo, um tempo para cada fase da vida, incluindo o de amadurecimento, e assim ocorre com a pesquisa acadêmica. Agora precisamos concluir, *a posteriori* podemos retomar questões relevantes para aprofundamento e desdobramentos de estudos e trabalhos no campo da educação universitária em momentos em que são discutidos novos parâmetros de universidade, sobretudo, a indígena.

E encerrando os escritos desta Tese de Doutorado em Educação na Amazônia, realizamos um resgate da problemática central da pesquisa: como se constrói um conceito de EcoUniversidade Pan-amazônica com bases em fundamentos sociais, culturais e ambientais junto as/aos egressas/os do INC-Ufam?

Assim, respondemos: a partir da pesquisa de Tessitura Humano-ecológica, o conceito de uma possível EcoUniversidade se consolida na Tese de que “EcoUniversidade Pan-amazônica é uma Universidade Ecocultural de multimundos em conectividades epistêmicas, culturais e ecológicas e se configura como Campo da Educação Superior e das Ciências com a missão de cultivar o saber e o conhecimento com premissas epistêmicas da ecoculturalidade para o ‘viver bem’ e o ‘bem-viver’ entre os povos que a constitui.

Bem, leitoras e leitores amazônidas, da *Abya Yala* e do mundo, quase encerrando esta Carta-Tese (um desafio acadêmico que nos situa no estudo para quem ler), cientes dessa construção teórica, resgatamos o pensamento do egresso “Árvore Majestosa” (2023) quanto à Universidade.

A Universidade é como um vasto jardim, onde cada disciplina é uma flor única e colorida. **Cada estudante é como um jardineiro**, cuidando para que suas flores cresçam e floresçam. Enquanto **os professores são os mestres jardineiros**, fornecendo orientação e nutrição para que essas flores desabrochem em toda a sua beleza. E, assim como um jardim, a **Universidade é um lugar de descobertas constantes**, onde novas flores surgem a cada estação, contribuindo para a diversidade e a riqueza do ambiente. (Árvore Majestosa, 2023, grifo nosso).

Trouxemos este pensamento, aqui nesta Carta Considerações, com o intuito de reafirmar que necessitamos (re)pensar os caminhos, os objetivos, o reconhecimento dos seres envolvidos e a missão universitária do INC/Ufam, como uma Unidade Acadêmica que garante acesso a todos os povos da localidade do Alto Solimões e suas fronteiras, mas apresenta dificuldades de permanência e sucesso de todas/os/es.

E neste momento, pairamos a pensar realizando uma retrospectiva de docência universitária nesta localidade amazônica e lembramos de Terezinha Rios, filósofa e educadora que em uma de suas falas em videoaula sobre Didática e Filosofia (2006) com veemência expressa que toda boa resposta sempre deixa uma boa pergunta. Então, leitoras e leitores, deixamos a nossa inquietação como investigadoras para essa etapa da nossa escrita e de vossa leitura: a quem cabe o cumprimento do papel de uma Universidade Inclusiva, Intercultural e Sustentável, ou seja, uma EcoUniversidade com o intuito de mudanças educacionais, sociais, culturais e ambientais?

Que esta pergunta perdure em nossos pensamentos! Quiçá, nos desperte para novas pesquisas e ações ecoculturais com o sentido de uma ecoeducação pautada na epistemologia da ecoculturalidade e nos fundamentos da ecopedagogia pensando no ser humano em sua essência e totalidade, independente da natureza de sua diferença de ser, estar e viver no mundo, ao promover consciência ecológica, humana, social e étnico-racial como cidadãos planetários, e mais uma vez lembramos de Rios (2016) que nos chama atenção com o termo “felicidadania” como horizonte para toda prática profissional, e colocamos aqui como um horizonte para a Universidade ao executar sua missão e alcançar os objetivos para a sociedade que atende, conduzindo ao bem-viver de indígenas e viver bem de não-indígenas.

E continuamos escrevendo dizendo a você, leitora e leitor, que de onde estiver realizando esta leitura para si e para quem interessar em ouvir vossa leitura, estimamos que a suavidade imaginária da brisa do vento toque em seu rosto como frescor da água fria em dias de calor ou toque seus pés como o calor em dias de frio!

E aqui, no seio da Amazônia, seguiremos com os pensamentos aflorados e reflexivos sobre os desdobramentos da pesquisa a serem narrados na Carta Epílogo logo a seguir!

CARTA EPÍLOGO

“O livro quer ser livre como livre é o pássaro que inventa o seu caminho.”
Thiago de Melo

Nesta Carta, leitoras e leitores, na última desta Carta-Tese nos encontramos em momentos de observação aos desdobramentos. Depois de intensa aplicação, análise e escrevivência científica, apreciamos a bela manhã em Aramanaí, e ao olhar para a praia, sentadas no *deck* da casa de palafita observamos o artesanato “aparador de sonho”.

Gilvânia, com um pouco mais de alívio e dever quase cumprido, expressa: apesar de muitos entraves ocorridos, conseguimos chegar ao horizonte proposto e estamos com o “sonho” e “compromisso” quase realizados. Nessa hora, ela lembrou o pensamento de Albert Einstein: “Se eu soubesse o que estava fazendo, não seria pesquisa”. E, assim, foram muitos desafios, porém, muitas possibilidades. E a professora Tania Brasileiro complementa: _Desde o início, sabíamos que muitas travessias seriam precisas, sobretudo a metodológica, na forma de conceber e divulgar o conhecimento, mas estamos chegando lá.

Figura 66 - Amanhecer à beira do Tapajós.



Fonte: Braule (2024).

Figura 67 - Canto de reflexão de sonhos possíveis.



Fonte: Braule (2024).

Queridas/os leitoras/es, esta ousada pesquisa não se esgota por aqui, a partir dela, desdobramentos em estudos teóricos e práticos podem ocorrer na tentativa de aprofundar conhecimentos e questões provocativas apresentadas no decorrer desta. Dentro do contexto histórico do Brasil, da América Latina e de outros povos em desenvolvimento pelo mundo, observamos muitas lutas pela igualdade e pela garantia de direitos, todavia também vivenciamos a luta pelo reconhecimento das diferenças culturais e socioeconômicas, além da luta pela preservação e conservação da natureza, da qual somos seres que a constituímos.

A epistemologia da ecoculturalidade, como fundamento de uma educação ecocultural e como base científica inter e transdisciplinar, se apresenta como uma possibilidade para

direcionar projetos educacionais e científicos desde a educação básica à educação superior. O educar ecoculturalmente nos demanda um despertar de consciência quanto à vida humana e as demais vidas conectadas e interdependentes no planeta, e torna-se uma emergência, uma vez que estamos em tempos de crises climáticas, sociais, culturais e civilizacionais latentes.

Esta nova compreensão epistemológica de ecoculturalidade poderá conduzir projetos de educação ecocultural ou ecoeducação, na Amazônia e no mundo, com um novo olhar de ser humano enquanto ser da natureza capaz de olhar para si e para o seu coletivo social e ecológico, e sua cultura histórica preservada e em transformação no meio socioambiental. Neste sentido, vimos possibilidades de fomentar novas práticas ecoeducativas/ecoculturais em diferentes atividades ecopedagógicas da educação universitária no ensino, na pesquisa e na extensão, criando consciência bio-históricocultural de ser biológico, ser histórico, ser cultural e partícipe de uma sociedade que vem sendo constituída ao longo da história de civilizações tanto ocidentais, quanto orientais, quanto originárias indígenas e africanas. Tendendo assim, a fomentar uma consciência de corresponsabilidade consigo, com outros seres e com todo o planeta ao praticar culturas de sustentabilidade com sociabilidade e aprendizados interculturais entre saberes e conhecimentos diversos entre diferentes pessoas/seres do universo, independente da natureza de sua diferença de ser, estar e viver no mundo.

Nessa direção de compreensão, podemos praticar ações através da pesquisa ao desenvolver o método de tessitura humano-ecológica, o que tem como cerne o ser bio-históricocultural constituído em meio ao seu saber, o seu sentir e o seu viver e, suscita pensamentos quanto ao reconhecimento do participante enquanto ser humano em múltiplas dimensões e conexões da vida ao abordar temáticas oriundas de diversas áreas do conhecimento, sobretudo as que abrangem educação, ambiente e cultura. Desse modo, poderemos aprofundá-lo em outras pesquisas de acordo com as realidades de objetos e seres envolvidos. A intencionalidade do método de desenvolver uma interconexão entre seres humanos no estudo de uma temática está para além do aprofundamento da problemática, vai ao alcance do sentir/cosmosentir, do saber/cosmovisão e do viver bem/bem-viver entre as/os participantes colaboradoras/es do constructo científico.

E, no campo da educação superior universitário especificamente, o conceito de EcoUniversidade Pan-Amazônica e seus possíveis indicativos apresentados em diversas expressões orais, escritas, imagéticas e corporais de egressas/os universitários podem subsidiar novas práticas de gestão e currículo universitário com a possibilidade de adaptação às realidades distintas, incluindo os saberes locais. O processo da escuta/atenção e organização para uma

mudança significativa demanda tempo, capacidades, planejamento, registro e, sobretudo, observância às diferenças nos modos de ser, de pensar e fazer pelo viver bem ou bem-viver em busca de uma cidadania planetária e um equilíbrio ecológico entre populações humanas e não-humanas.

A partir deste estudo, poderemos aprofundar os indicativos para construir um modelo de EcoUniversidade que pode ser elaborado em cada localidade da nossa Pan-Amazônia Brasil, Peru e Colômbia, de outras Amazônias, do Brasil e do Mundo, não sendo um nome especificamente, mas tendo no bojo político, pedagógico e científico as premissas da inclusão (sentido de ser e estar com pertencimento), interculturalidade (reconhecimento e diálogo de culturas e saberes diversos) e sustentabilidade (ensino com práticas com vistas à melhoria da qualidade de todas as vidas existentes incluindo as humanas).

Diante deste leque de elementos basilares, cara/os leitoras/es nos comprometemos a aprofundar os pensamentos e a colaborar nos encaminhamentos para criação e constituição de novas universidades denominadas “indígenas”, “interculturais”, “ecoculturais”, “de integração amazônica” ou “pan-amazônicas”, bem como a renovação das universidades existentes que se responsabilizam de educar para ciência e profissão em áreas específicas do conhecimento os diferentes seres bio-históricoculturais oriundos de povos e civilizações distintas, sendo uma dessas instituições – a Universidade Federal do Amazonas.

Em momentos de ampla discussão do sentido de Universidade e da possibilidade de esta atender demandas específicas de cunho étnico e contextual de fronteira, este estudo pode servir de base para as discussões de um projeto político nacional e transnacional de implantação de novas universidades. Este apresenta elementos constitutivos dos campos físicos, gestionários e curriculares com ênfase no reconhecimento e valorização dos diferentes povos fronteiriços (no sentido geográfico) e transfronteiriços (no sentido cultural e étnico) como seres bio-históricoculturais, bem como ressalta a existência de ecossistemas ambientais e o reconhecimento das diferentes sociedades e valorização das culturas que a constituem.

Com estas perspectivas e possibilidades de desdobramentos de estudos e práticas profissionais, no que tange às educacionais, científicas e gestionárias universitária, encerramos o nosso diálogo, com abertura para outras possibilidades de continuidade.

Ledoras/es, vivemos mais um entardecer (figura 76) e observamos a “boca da noite” (figura 77) à beira do Tapajós, com a convicção de que, enquanto seres da natureza, estamos nesse Universo para mediar o diálogo com outros seres pensantes e não-pensantes (mas, vivos) das águas, da floresta e do cosmos.

Dessa maneira, nos despedimos conscientes do que foi possível fazer até aqui e das possibilidades de continuidade de estudos em pesquisa, extensão, ensino e gestão de educação superior universitária. Pisando na areia com a leveza de que o amanhã pode ser construído por uma nova educação e uma nova maneira de se fazer ciência.

Figura 68 - Entardecer no Tapajós



Fonte: Brasileiro (2024).

Figura 69 – Anoitecer no Tapajós



Fonte: Brasileiro (2024).

Reafirmamos o compromisso com os povos pan-amazônicos, lembrando que apesar das adversidades enfrentadas desde o campo social ao campo acadêmico, seguimos acreditando que sonhos são possíveis, que uma nova educação é possível, que uma ciência se constrói junto a outras ciências, e que o ser humano é um ser de consciência e de afeto que não somente pensa, mas sente e o seu sentir o move em suas interconexões profundas.

Bem, leitoras e leitores, encerramos esta Carta-Tese nos reportando a Paulo Freire (2011), intelectual crítico-transformador e inspirador da capacidade de enxergar a outra e o outro com amorosidade e respeito ao seu ser e a sua história, de resiliência diante das opressões, de resistência diante das fragilidades, e de luta acreditando na mudança de pessoas e do mundo, uma vez que,

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo, não é só de quem constata o que ocorre, mas o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (Freire, 2011, p. 74-75).

Abraços afetuosos a todas, todos e todes com o calor e o pulsar do coração amazônico cheio de amor e esperanças ecoculturais!

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AYRES, Ariadne Dall'acqua; BRANDO Fernanda da Rocha; AYRES, Olavo Martins. Presença indígena na universidade como retomada de território. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280060, 2023.

AYRES, Fernando Martins; AMARAL, Carmem Lucia Costa. A questão da sustentabilidade ambiental no ensino de Química. **REnCiMa**, v.7, n. 5, p.01-11, 2016.

ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Tradução Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALMEIDA, Maria Inês de. Práticas da Letra, Universidade e Povos Indígenas: ensaio de um laboratório intercultural. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 1, n.1, mai. 2022.

ANDRADE, Luiz Antônio Botelho; CAMPANI, Adriana; XAVIER NETO, Felipe. Reflexões sobre a docência intercultural e inclusiva à luz das epistemologias de Freire e Maturana. **RPGE - Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.27, n.1, 2023.

APPLE, Michael. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAGON, Luís Eduardo. A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação. **Revista Nera**, Presidente Prudente, SP, ano 21, n. 42, p. 14-33, dossiê 2018.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Da militância política à constituição do ser professora: memórias revisitadas, histórias entrelaçadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-25, 2022.

ARAUJO, Eli de Matos; ALMEIDA, Jéssica. A (in)visibilidade da interculturalidade no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, Santa Maria, v. 15, e11, jan./dez. 2022.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **A Universidade Iluminista (1929-2009): de Alfred Whitehead a Bolonha**. Brasília: Liber Livro, 2011. v. II.

ANDRADE, Celeste Maria Pacheco de; PIMENTA, Lídia Boaventura. Estrutura e Organização da Universidade Multicampi. **Revista Multidisciplinar Plurais**. Salvador, v. 5, n. 1, p. 96-122, jan./abr. 2020.

ASSIS, Joziane Ferraz de; SILVA, Ana Claudia M.; LIMA, Beatriz K. P. (2022). O Pibid e a formação docente em Língua Espanhola: investigando uma prática. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 7, n. 2, 2022.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BAKHTIN, Michail. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Salvador, v. 5, n. 1, p. 96-122, jan./abr. 2020

BARBA, Clarides Henrich. **Ambientalização curricular no ensino superior: o caso da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Porto Velho**. 2011. 260 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.

BARRETO, João Paulo Lima. **Kumuã na kahtiroti-ukuse: uma “teoria” sobre o corpo e o conhecimento-prático dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro**. 2021. 189 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

BARROS, Marcus. A complexidade amazônica e o desenvolvimento sustentável. In: FREITAS, Marcílio de; SILVA, Marilene Corrêa; BARROS, Marcus. **Diálogos com a Amazônia**. Manaus: Valer, 2010.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2010.

BAZERMAN, Charles. Cartas e a base social de gêneros diferenciados. In: BAZERMAN, Charles; DIONIZIO, Angela; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. 2 ed. Recife, PE: Pipa Comunicação; Campina Grande: EDUFCG, 2020.

BECKER, Bertha K. Geopolítica da Amazônia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 53, p.71-86, 2005.

BELTRAO, Jane Felipe. Povos indígenas e igualdade étnico-racial: horizontes políticos para as escolas. In: BELTRAO, Jane Felipe; LACERDA, Paula Mendes (org). **Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades**. Rio de Janeiro: Mórula, 2017.

_____; LACERDA, Paula Mendes (org). **Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades**. Rio de Janeiro: Mórula, 2017.

_____; LIMA, Antônio Carlos de Souza. Amazônias sob novos olhares. In: BELTRAO, Jane Felipe; LACERDA, Paula Mendes (org). **Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades**. Rio de Janeiro: Mórula, 2017.

BENINCÁ, Dirceu. Universidade popular e os povos indígenas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 6, n. 1, p. 79-88, 2015.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BERGAMASCH, Maria Aparecida; LEITE, Ângela Maria Araújo. Formação de Professores Indígenas: a universidade como território de resistência? **RUNA**, v. 43, n.1, jan/jun. 2022.

BICHO, José Sávio; AUAREK, Vagner Ahmad; MIOLA, Adriana Fátima de Souza. Interculturalidade e a formação em matemática de professores indígenas: investigando elementos essenciais em projetos curriculares. **Revista Eletrônica de Educação Matemática REVEMAT**, Florianópolis, v.1, -1-23, 2023.

BLANDLI, Luciana Londero *et al.* Avaliação da presença da sustentabilidade ambiental no ensino dos cursos de graduação da Universidade de Passo Fundo, **Revista Avaliação**. v. 17, n. 2, p. 433-454, 2012.

BOACIK, Daniela; OLIVEIRA, Marlize Rubin; PELOSO Franciele Clara. **Interculturalidade: experiências e desafios da/na Universidade**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 17, e18528, p. 1-18, 2022.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é, o que não**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari knopp. **Investigação Qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cristiane Nunes. Escrita Acadêmica: um fazer nas práticas linguísticas universitárias. In: Simpósio Internacional de Letras e Linguística. **Anais do SILEL**. Uberlândia, EDUFU, v. 2, n 2, p. 1-11, 2011.

BRANDÃO, CARLOS Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988>. Acesso em 01 fev. 2024.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7 ed. Brasília: Senado Federal, 2023.

_____. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação (2001-2010)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

_____. **Resolução CNE 002/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

BRAULE, Gilvânia Plácido; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Análise histórica da Educação Superior Pública Federal na Região Norte do Brasil. In: COLARES, Anselmo Alencar Colares; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; OLIVEIRA, Talline Luara Moreira Melo (Orgs). **III e IV Encontro Regional do HISTEDBR-UFOPA Educação, Democracia e Diversidade: desafios e proposições**. Teresina, PI: Alumia Editorial, 2022.

_____. A ecoculturalidade na formação inicial de professor: reflexões teóricas de educação e currículo na Pan-Amazônia. In: BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo (org). Formação Docente para Educação Básica e Superior. **Anais do IV Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste, Centro-Oeste**. Santarém: UFOPA, 2021.

_____. Universidade e Sustentabilidade. In: BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo; PACÍFICO, Juracir Machado. **Educação para Amazônia: estudos e pesquisas em movimento**. Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

_____. Educação Ecocultural na Formação Inicial de Professores Indígenas: um pilar para universidade na Tríplice Fronteira Amazônica. In: COLARES, Anselmo Alencar; MACIEL, Antônio Carlos. **Formação de Doutores em Educação no Contexto Amazônico**. Santarém, PA: UFOPA, 2020.

BRAULE, Gilvânia Plácido. **O Intelectual público na universidade amazônica: um estudo da profissionalidade do professor universitário no INC-UFAM**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

BRECHT, Bertolt. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982.

BRITO, Rosa Mendonça. Elementos constitutivos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento. In: BRITO, Rosa (Org.). **Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento**. Manaus: Edua, 2016. p. 11-65.

_____. **100 anos de UFAM**. Manaus: EDUA, 2011.

CARIBÉ, Rita de Cássia do Vale. Comunicação científica: reflexões sobre o conceito. **Revista Informação & Sociedade**. v. 25, n.3, p. 89-104, 2015.

_____. **Comunicação científica para o público leigo no Brasil**. 2011. 320 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CAMINI, Isabela; BAREA, Rudimar (orgs). **Cartas Pedagógicas como práticas de ensino e pesquisa**. Passo Fundo: Saluz, 2022.

_____. **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CANALEZ, Geise de Gois; DUTRA, Jurandir Moura; REIS, Rodrigo Oliveira Braga. Monitoramento de casos de infecção por Coronavírus (SARS-CoV-2) nos municípios do Amazonas: municípios da microrregião Alto Solimões. **Cadernos de Estudos Socioambientais**, v.2, n.1, jul.2020.

CÂNCIO, Ana Paula de P; CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. Epistemologia contemporânea e povos indígenas no Ensino Superior: o desafio da interculturalidade na universidade. **Revista Ibero-americana de Educação**, Araraquara, v.19, e024003, 2024.

CAPRA, Fritjof; STONE, Michael K; BARLOW, Zenobia. **Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **Conexões Ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2005.

_____. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo, Editora Cultrix, 2012.

CARVALHO, Luiz. **Amazônia: espectros de globalização**. Manaus: EDUA, 2009.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CUNHA, Fabiane Correa da. Interface entre poder público municipal e universidade: o caso das ações de extensão universitária da UFRB na área ambiental. **Revista de Extensão da UFMG**, v. 8, n.2, p. 32-63, jan/jun, 2020.

LIRA, Talita de Melo; CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **Interações**, Campo Grande/MS, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan./mar. 2016.

CLOTET, Joaquim. Apresentação. In: AUDY, Jorge Luís Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (org). **Inovação e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2007.

COSTA, Manoel Messias Rodrigues da; CHAGAS, Eduardo Ferreira. O uso da literatura como recurso explicativo na filosofia de Karl Marx. **Revista Docentes**, Fortaleza: CE, v.8, n.21 p.104-110, dossiê 2023.

COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira; OLIVEIRA, Maria Aparecida Mendes. Licenciatura Indígena: interculturalidades e descolonialidades em perspectiva. **RPGE - Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.27, n.1, 2023.

COSTA, Raimunda; BRASILEIRO, Tania. Inclusão digital e formação humana para o trabalho no ensino médio: um estudo sobre o PROINFO integrado. In: BEATON, Guillermo; BRASILEIRO, Tania (orgs.). **Formação humana em contextos formais e não formais na Amazônia**. Curitiba: Editora CVR, 2021. p. 15-42.

DETTONI, Josenir Lopes. Filosofia ecológica integral: noções introdutórias a partir da leitura da encíclica Laudato Si. In: FOLLMANN, José Ivo. **Ecologia Integral: abordagens (im)pertinentes**. São Leopoldo, RS: Casa Leria, 2020.

DIAS, Michele; SILVA, Elmo Rodrigues. Análise de Instrumentos de Gestão da Sustentabilidade Ambiental em Universidade Públicas Brasileiras. **Revista Internacional de Ciências**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 03, p. 269-285, set-dez, 2022.

DICKMANN, Ivo. As dez características de uma Carta Pedagógica. In: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (orgs). **Cartas Pedagógicas: tópicos epistêmicos – epistemologias na Educação Popular**. Chapecó: Livrolgia, 2020.

_____. Carta de Apresentação: o logos popular e a práxis acadêmica. In.: DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivania (orgs). **Praxiologia das cartas pedagógicas**. Chapecó: Livrologia, 2022.

DOTTA, Carla Luz Salaibb; GARCIA, Elisete Enir Bernardi. Cartas Pedagógicas: uma inspiração freireana. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 30, n.1, p. 69-84, jan/abr 2022.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da Libertação na América Latina**. 2 ed. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/UNIMEP, 1977.

_____. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 31, n. 1, p.51-53, jan/abril, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Entrevista com Conceição Evaristo**. Entrevistadores: Ellen Oléria, Fernando Oliveira e Mel Gonçalves. [S.l.]: TVBRASIL, 12 jun. 2017. Entrevista concedida ao Programa Estação Plural. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xn2gj1hGsoo>. Acesso em 09 jan. 2024.

FAGUNDES, Camila; SCHREIBER, Dusan. Práticas de gestão ambiental em uma instituição de ensino superior: um estudo de caso em uma universidade localizada no sul do Brasil. **Revista GeSec**, São Paulo, v. 14, n. 5, p. 6983-6999, 2023.

FERREIRA, Marcia Regina; PAGLIARO, Heitor. Brechas decoloniais e interculturalidade: por uma universidade “outra”. **Revista de Geografia**, Recife: PE, v. 40, n. 4 (Especial), p. 31–55, 2023.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira (orgs). **Universidades Públicas: mudanças, tensões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

FIGUEIREDO, Gabriel Gomes de; SILVA, Glaucete Vitor da; SOARES, Francisco Igo Leite. Sistema de Gestão Ambiental na Administração Pública: um estudo em uma Universidade Federal do interior da Amazônia. **Enciclopédia Biosfera- Centro Científico Conhecer**, v.16, n.29, p. 1396-1407, 2019.

FIALHO, Nádia Hage. **Universidade Multicampi**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FILHO, Pio Pena. Reflexões sobre o Brasil e os desafios pan-amazônicos. **Revista Brasileira de Política Internacional**. Brasília, vol. 56, n. 2, p. 94-111, 2013.

FILOSOFIA E DIDÁTICA – Coleção Educação da Melhor Qualidade -Terezinha Azêredo Rios. Produção de NITTA’S DIGITAL VÍDEO São Bernardo do Campo, SP, s/d. 01 DVD (22 min), son. color.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Conversidade: diálogos entre universidade e movimentos sociais**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

_____. Interculturalidade, Identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jun 2014.

FREIRE, Paulo. [Correspondência]. Destinatário: Ariano Suassuna. Santiago, Chile, 31 maio 1968. 1 carta pessoal. Imagem digitalizada e transcrição por: Carlos Newton Júnior. Acervo epistolar de Ariano Suassuna. Disponível em: file:///C:/Users/atomy/Downloads/Carta_de_Paulo_Freire_a_Ariano_Suassuna.pdf. Acesso em 25 fev. 2024.

_____. **À sombra desta mangueira**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A educação na cidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**: 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____; SHOR, Ira. **O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Educação e Mudança**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Cartas aos animadores e às animadoras culturais**. In: Ministério da Educação Nacional e Desporto. Comissão Nacional – Coordenação dos Círculos de Cultura Popular, São Tomé, 1978. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1160> Acesso em: 20 jul. 2024.

_____. O papel da educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, ano IV, n. 9, p.123-132, outubro, 1969.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, vol. 11, e035283, p. 1-20, 2021.

_____; NAKAYAM, Bárbara C. M. Sicardi. Narrar e esperar com Cartas Pedagógicas: um fecundo diálogo entre o legado de Paulo Freire e a Pesquisa Narrativa (Auto)Biográfica. **Revista Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 8, n. 2, 2022, p. 1-21.

FREITAS, Ana Elisa de Castro; HARDER, Eduardo. Alteridades indígenas e interculturalidade no ensino superior brasileiro: contribuições para implementação da lei 12.711/2012. **Cadernos CERU**, Série 2, v. 31, n. 1, jun. 2020.

FREITAS, Marcílio de. **Universidade e Sustentabilidade no século XXI**: processos de organização e tendências. In: SANTOS, Roberto Ramos; BONITO, Jorge (orgs). **Pensar e construir a Universidade no século XXI**. Boa Vista: UFRR, 2015.

_____.; SILVA, Marilene Corrêa; BARROS, Marcus. **Diálogos com a Amazônia**. Manaus: Valer, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para Cidadania Planetária**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

_____. Pedagogia da Terra e Cultura da Sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, Portugal, n. 6, p. 15-29, 2005.

_____. Prefácio In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALERT, Valéria *et al.* Comportamentos para a sustentabilidade que contribuem para a construção de uma universidade verde. **Journal SBIJ**, mai/jun, 2023.

_____. Universidade Verde: Comportamentos e Competências para a Sustentabilidade. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, n. 21, p. 1-18, 2023.

_____. A sustentabilidade em uma instituição federal de ensino superior na perspectiva dos servidores. **Revista Eletrônica Gestão & Sociedade**, v.14, .37, p. 3283-3305, jan./abril, 2020.

GARCIA, Regina Leite (org). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos?** O impasse dos intelectuais. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2004.

GENTILE, Maria Beatriz. Universidad e interculturalidad: una question pendiente. **Revista Estudios Sociales**, Santa Fé: Argentina, v. 64, n. 1, Jan-Jun, 2023.

GERALDO, Genilson; PINTO, Marli Dias de Souza; DUARTE, Evandro Jair. A sustentabilidade informacional pode ser vista como um novo paradigma da ciência da informação? **Informação & Informação**, Londrina, v. 27, n. 4, p. 229 253, out./dez. 2022.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amelia. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, p. 244-270, 2008.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

_____. **Pedagogia Radical**: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

GOMES, Luís Alípio. **Ambientalização curricular nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Oeste do Pará**. 2020. 341 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.

_____; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Sustentabilidade e Educação Superior na Amazônia: um estudo da Universidade Federal do Oeste do Pará. **Revista Ibero-americana de Ciências Ambientais**. v. 9, n. 6, 2018.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Por uma nova universidade? Interculturalidade e diversidade entre professores e alunos. **Revista UFG**, Goiânia, v.22, 2022.

GONCALVES, Carlos Walter Porto. Amazônia enquanto acumulação desigual de tempos: Uma contribuição para a ecologia política da região. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra: Portugal, n. 107, p. 63-90, set, 2015.

_____. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009.

GRALA, Ketleen *et al.* O uso do *QR Code* para uma gestão inclusiva na arborização urbana de Bagé, RS. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 3, p. 759-775, jul./set. 2022.

GRENIER, Louise. **Conocimiento indígena**: guía para el investigador. Ottawa, Cartago: Editora Tecnológica da Costa Rica, 1999.

GRISALES, Guillermo Cardona. Povos tradicionais na Amazônia: notas sobre os Estados nacionais, fronteiras e globalização. In: RODRIGUEZ, José exequiel Basini *et al* (orgs). **Povos tradicionais, fronteiras e geopolítica na América Latina**: uma proposta para a Amazônia. Manaus: EDUA, 2014.

GRUBER, Jussara Gomes; OGPTB (orgs). **O livro das árvores**. Brasília: Ministério da Educação, Editora Brasil, 1997.

GUDYNAS, Eduardo. **Direitos da Natureza**: ética biocêntrica e políticas ambientais. Tradução Igor Ojeda. São Paulo: Elefante, 2019.

GUIGOU, Lelio Nicolas. Acerca de fronteiras, nominaciones y efecros teóricos. In:

GUSMÃO, Stephaine Funaire Amaral, BERTOLLI Susana Chiai Bertolli, Alba Regina Azebedo Arana. Processo de ambientalização curricular e a educação para sustentabilidade ao curso de Administração: o caso da Universidade do Oeste Paulista – Campus de Presidente Prudente-SP. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 17, n. 2, 2022.

HERBST, Marcelo Hawrylak; FERREIRA, Leonardo da Cunha. Explorando Temáticas da Sustentabilidade numa Disciplina de Química Inorgânica para Engenharias-Um estudo piloto de aprendizagem baseada em problemas. **ENCITEC**, Santo Ângelo, v. 13, n. 2., p. 221-230, mai./ago. 2023.

HOLANDA, Virginia Célia Cavalcante de; SILVA, Rejane Maria Gomes; ANDRADE, Gisane Monteiro. A ancestralidade como epistemologias indígenas e decolonial na formação do professor atuante nas licenciaturas interculturais. **RPGE - Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.27, n.1, 2023.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

INEIA, Adriano *et al.* As visões globais e perspectivas futuras no ensino da Sustentabilidade na Engenharia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 2023.

JAPIASSU, Hilton. O sonho transdisciplinar. **Revista Desafios**, Palmas, v. 3 n.1. 2016.

_____. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KOZEL, Andrés. América latina y el enfoque civilizacional: notas sobre una cuestión abierta. **Revista Mapocho**, n. 86; p.104-121, dez, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

_____. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

_____. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. **Caminhos para cultura do bem-viver**. Rio de Janeiro: Editora Bruno Maia, 2020.

LACERDA, Luís Felipe. Diagnóstico socioambiental na tríplice fronteira amazônica Brasil, Colômbia e Peru. São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2019.

LACERDA, Paula Mendes (org). **Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades**. Rio de Janeiro: Mórula, 2017.

LAGO, Sueli Bonfim; SILVA, Joelma Boaventura; REIS, Leonardo Rangel. Espaço, corpo e território: a interculturalidade na Universidade. **Brazilian Journal Development**, Curitiba, v.9, n. 1, p. 594-608, jan., 2023.

LAMPERT, Ernani. (Re)criar a Universidade: uma premissa urgente. In: LAMPERT, Ernani; BAUMGARTEN, Maíra. Universidade e Conhecimento: possibilidades e desafios na contemporaneidade. Porto Alegre: Sulinas, Editora da UFRGS, 2010.

LAPLATINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LARA, Ana Cláudia; SEHNEM, Simone; PRADO, Luana Lara. O Uso do Método *Dephi* a Criação de um Modelo de Universidade Empreendedora e Sustentável. **RASI**, Volta Redonda/RJ, v. 9, n. 3, p. 67-90, set./dez, 2023.

LARAIA, Roque de Barros Laraia. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEITE, Denise. A pedagogia da Reforma de Córdoba. **Integración e conocimiento** - Dossier especial: A Cien Años de la Reforma Universitária, n.8, v. 1, p.37-53, 2018. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/20103/20088> Acesso em: 08 mar 2024.

LEVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Trad. Maria Celeste da Costa e Souza e Almir de Oliveira Aguiar. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

LITTLE, Paul E. Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico**, Brasília, v.28, n.1, p. 251-290, 2003.

LOEBENS, Egon Francisco; CARVALHO, Priscila D. Amazônia indígena: conquistas e desafios. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n.53, p. 237 a 257, 2005.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 137-155.

LOPES, Diones Clei Teodoro *et al.* Povos indígenas e a universidade: o contexto das ações afirmativas para indígenas na amazônia. **Anais V CONEDU** (Congresso Nacional Educação), Campina Grande: Realize editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48653> Acesso em: 23 jan. 2023.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Amazônia: uma história de perdas e danos: um futuro a (re)construir. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol, 16, n. 45, p. 107-121, 2002.

LUCKESI, Cipriano *et al.* **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, Eduardo Marques; MACHADO Karine de Freitas Cáceres; PEREIRA Liliane Alves. Portfólio acadêmico: reflexões sobre o ensino de enfermagem em interculturalidade. **Revista Bioética**, Brasília, v.30, n.2, abr./jun. 2022.

MAGALHÃES, Ana Paula Moreira; OLIVEIRA, Kátia Luiza Soares. historiografias afrobrasileira e miscigenação étnico-racial: novas possibilidades. **Revista Coletivo SECONBA**, Barreiras-BA, v. 1, ano 1, n. 1, p.45-53, 2017.

MAIA, Rousiley C. M. Sociabilidade: apenas um conceito? **Revista de Comunicação Social**, Goiânia, n.53, p. 4-12, 2001.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MALHEIRO, Bruno; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; MICHELOTTI, Fernando. Horizontes Amazônicos: para repensar o Brasil e o Mundo. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

MARIN, Josias Marin; HOSTINS, Regina Célia. Universidade Contemporânea: pressões da Modernidade Líquida. **Educação e Filosofia**, Uberlândia. v. 36, n. 77, p. 1005-1036, 2022.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I - O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Coleção Marx-Engels. São Paulo: Boitempo, 2006.

MASCARENHAS, Suely Aparecida Nascimento *et al.* Representações de universitários sobre valorização das culturas das civilizações. **Revista Culturas & Fronteiras**, Guajará-Mirim, v.1, set, 2019.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 12 ed. São Paulo: Palas Athenas, 2021.

_____. **A ontologia da realidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MELLO, Thiago de Mello. **A poesia dos bichos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Mormaço na floresta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MERCON, Juliana. **Interculturalidade, natureza e educação**: afetos filosóficos. RJ: NEFI, 2020.

MESQUITA, Alisson Caio Avante *et al.* Ensino da Sustentabilidade em Administração: uma análise dos PPC's das Universidades Federais do Nordeste. **Revista GeSec**, São Paulo: Brasil, v, 14, n. 2746-2756, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MINOGUE, Kenneth. **O conceito de universidade**. Tradução de Jorge Eira Garcia Vieira. Brasília: Editora UNB, 1981.

MOHER, David *et al.* A. Preferred reporting items for systematic review and metaanalysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. **Systematic reviews**, v.4, n.1, p.1, 2009.

MORAES, Márcia; TSALLIS, Alexandra. Contar histórias, povoar o mundo: a escrita acadêmica e o feminismo na ciência. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 6, p.39-50, jan., 2016.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para educação hoje. In: BACICH; TANZI; TREVISAN (org.) **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORHY, Lauro. **Universidade no mundo: universidade em questão**. Brasília: Editora UNB, 2004. v. 1.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. **Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, 2007.

MOREIRA, Eidorfe. **Amazônia: o conceito e a paisagem**. Rio de Janeiro: Agência da SPVEA, 1960. (Coleção Araújo Lima).

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

_____. **O método 3: O conhecimento do conhecimento**. Tradução Juremir Machado da Silva. 4 ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

_____. **O método 4. As ideias, habitat, vida, costumes, organização**. Tradução Juremir Machado da Silva. 5 ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

_____. **O método 5. A humanidade da humanidade: a identidade humana**. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

_____. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. Desafios da Transdisciplinaridade e Complexidade. IN: AUDY, Jorge Luís Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (org). **Inovação e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2007.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. Notas para um “Emílio” Contemporâneo. In: PENA-VEJA, A.; ALMEIDA, C. R. S.; PETRAGLIA, I. (Orgs). **Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOROSINI, Marília (org). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. v.1.

_____. (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS, 2003.

MOTA NETO, Joao Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial Latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2015.

MULHOLLAN, Timothy. Multi, Inter e Transdisciplinaridade na concepção acadêmica da Universidade Brasileira, IN: AUDY, Jorge Luís Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (org). **Inovação e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2007.

NASCIMENTO, André Marques do. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativas para a educação bilíngue. **Revista Sures**, Foz do Iguaçu, n.3. p. 1-19, 2014.

NEVES, Joana D’arc de Vasconcelos; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Territorialidades Amazônicas: sentidos e produção de conhecimentos e os desafios da formação de professores no contexto atual. **Revista Humanidades e Inovação. Palmas**, v.7, n.15, p.20-31, 2020.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

NOGUEIRA, Laelia Regina Batista. Arquitetura vernacular e paisagem amazônica: **Revista da Abordagem Gestáltica - Phenomenological Studies** – XXII (2): 171-180, jul./dez, 2016.

NOGUEIRA, Ricardo José Batista. **Amazonas: a divisão da monstruosidade geográfica**. Manaus: EDUA, 2007.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.47. n.166, p. 1106-1133, out/dez, 2017.

_____. Cartas a um jovem investigador em educação. **Investigar em educação**, n. 3, 2015.

OLIVEIRA JR, Antonio de. Amazônia: a gênese de uma região de planejamento. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 9, n. 1, p. 37-53, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, Alexandre Antônio de; CORRÊA, Ronaldo de Oliveira. Experiências itinerantes da primeira turma da Universidade Federal do Paraná (1975-1978). **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 116-137, set. 2022.

OLIVEIRA, Bruno Pacheco. Comunicação: controle e rebeldia. In: Comunicação: controle e rebeldia. BELTRAO, Jane Felipe; LACERDA, Paula Mendes (org). **Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades**. Rio de Janeiro: Mórula, 2017.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Jovens deficientes na universidade: experiências de acessibilidade? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 961-984, dez. 2013.

OLIVEIRA, Sérgio de Freitas. As vozes presentes no texto acadêmico e a explicitação da autoria. **Pedagogia em ação**. Belo Horizonte, vol. 6, n.1, 2014.

PACHECO, José Augusto. Para a noção de transformação curricular. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n. 159, p. 64-77, jan./jun, 2016.

PAES, Luciane Rocha *et al.* Em busca de outras coordenadas epistêmicas: breve enunciação entre decolonialidade e a formação universitária de professores indígenas no Amazonas. **Intelléctus**, ano XXI, n.1, p. 104-132, 2022.

PANIZZI, Whara. **Universidade para quê?** Porto Alegre: Libretos, 2006.

PANTALEÃO, Cristiane Criscibiene; CORTESE, Tatiana Tucunduva Philliph. Campus universitário como laboratório vivo para sustentabilidade: uma análise bibliométrica. **Revista Sustentabilidade: Diálogos Interdisciplinares**. Campinas, v.3, p.1-13, 2022.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PAULO, Fernanda dos Santos. Carta Pedagógica Reflexiva. [S. l.: s. n.], 2022.

_____. **Educação de jovens e adultos e a educação popular**: contribuições para formação docente. Chapecó: Livrológia, 2022.

_____; SANTOS, Márcia Seleau dos. Cartas de Carlos Rodrigues Brandão e a educação não-escolar. In: PAULO, Fernanda dos Santos; Dickmann, Ivo. **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação. Chapecó: Livrológia, 2022.

PEREIRA Cícero Valdier. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade**: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT). 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-graduação em Avaliação e Políticas Públicas, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2011.

PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. O processo seletivo especial da Universidade do Oeste do Pará: uma política afirmativa para os indígenas. Brasília: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRIGOGINI, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e leis. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília – SP, ano 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

RAPOZO, Pedro; OLIVEIRA, João Pacheco de; PUCÛRACÛ, Santo Cruz M. C (orgs). *Torü duü'ügü - nosso povo*. Manaus: Editora Valer, 2021

REGIO, Maria de Lourdes Severo *et al.* O ensino da sustentabilidade: políticas e práticas na educação superior de uma instituição de ensino. **Revista Gestão & Desenvolvimento**, v.1, n.2, jul/dez, p. 145-160, 2015.

REIS, Arthur César Ferreira. **O seringal e o seringueiro: documentário da vida real**. 2 ed. Manaus: Editora da Universidade, 1997.

REPETTO, Maxim. Universidade e Interculturalidade. In: REPETTO, Maxim; NEVES, Leandro Roberto; FERNANDES, Maria Luiza (orgs). *Universidade Inconclusa: os desafios da desigualdade*. Boa Vista: Editora UFRR, 2008.

REPETTO, Maxim. O Conceito de Interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. **Textos e Debates**, [S. l.], v. 2, n. 33, p. 69-87, 2020.

REUTNER, U. *De nobis ipsis silemus?* As marcas da pessoa em artigo científico. In: ASSIS, F. Book; RINCK, F. (orgs) **Letramento e formação universitária**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1975.

RIOS, Terezinha. **Compreender e Ensinar**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RISTOFF, Dilvo. A universidade brasileira em tempos de contemporaneidade. MOROSINI, Marília (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira, 2006.

ROCHA, César Henrique Barra *et al.* Impactos do uso do solo nos recursos hídricos da bacia de contribuição do Lago dos Manacás, Minas Gerais, Brasil. **Revista Ambiente & Água**, v.11, n.4, oct/dec, 2016.

RODRIGUES, Priscilla Cardoso; MENEZES, Andrezza Gabrielli Silveira. Aprendendo a reescrever decisões judiciais em perspectivas feministas: uma experiência pedagógica transformadora e emancipatória na Amazônia brasileira. **Revista de Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v.14, n.04, p.2637-2663, 2023.

ROSAS, Agostinho. Cartas Pedagógicas: registro de um processo de escrevivências. In: CAMINI, Isabela; BAREA, Rudimar (orgs). **Cartas Pedagógicas como práticas de ensino e pesquisa**. Passo Fundo: Saluz, 2022.

SANCHEZ, Oscar Zuniga. El efecto del modelo estructural y la sostenibilidad en las universidades públicas: un estudio de caso. **Revista Iberoamericano para la investigacion y el desarrollo educativo**, v. 12, n. 24, jan./jun 2022.

SACRISTAN, Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Camilla Martins. Feminismo e Ciência: possíveis avanços a partir de políticas feministas e de gênero na ciência. **Revista Pós**, Brasília, n. 2, vol. 14, agosto 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; MENEZES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Mônica Ferreira dos. Inclusão e interculturalidade no ensino superior: uma análise omnilética das concepções de gestores de uma universidade pública brasileira. **Revista Cocar**. Edição Especial, n.13, p.1-21, 2022.

SANTOS, Cássio Rogério Graças dos; SALGADO, Mayany Soares; PIMENTEL, Márcia Aparecida da Silva. Ribeirinhos da Amazônia: modo de vida e relação com a natureza. 2012. **Anais V Simpósio sobre reforma agrária e questões rurais: Políticas Públicas e caminhos para o desenvolvimento**, Araraquara, p. 1-13, 2012. Disponível em: https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2012/trabalhos/sessao_3/sessao_3D/03_Cassio_Santos.pdf. Acesso em: 09 jan. 2021.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, Rita de Cássia Melo. Entre histórias locais e narrativas oficiais: proposta para uma abordagem sobre a ocupação amazônica a partir das escolas. In: BELTRÃO, Jane Felipe; LACERDA, Paula Mendes (Org.). **Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades**. Rio de Janeiro: Mórula, 2017, p.27-41.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. Trabalho, educação e o desenvolvimento regional da Amazônia. **UNOPAR Científica Ciências Humanas e da Educação**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 59-67, jun. 2010.

SANTOS, Viviani M. L. *et al.* Proposta para disposição final dos resíduos químicos identificados nos laboratórios do Campus da Fazenda Experimental /UNIVASF. **Revista GEPROS – Gestão da Produção, Operações e Sistemas**, ano 7, n. 2, abril/jun, p. 65-79, 2012.

SARAIVA, Bruno Lenilson Gama da; SERRA, Eduardo Gonçalves; COUTO, Maria Antonieta Peixoto Gimenes. Análise das práticas sustentáveis nas aquisições de bens e materiais na Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**, ano 4, v.4, n.2, jul/dez, 2020.

SAWADA, Anunciata Cristina M. B., ARAÚJO-JORGE, FERREIRA, Tania Cremonini de F. R.. **Revista Educação, artes e inclusão**, Florianópolis, v.13, n.3, set./dez, 2017.

SCHWARTZ, Laure. **Para salvar a Universidade**. São Paulo: EDUSP, 1984.

SEHNEM, Simone *et al.* Gestão Sustentável em uma Universidade a Luz da Teoria das Tensões da Sustentabilidade. **RAC**. v.23, n. 2, mar/abril, p. 182-206, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 73–89, 2008.

SGUISSARD, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. IN: MANCEBO, Deise; FÀVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (orgs). **Universidade: política, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente**. São Paulo: Gaia, 2018.

SILVA, Ivone Maria Mendes. Universidade como espaço intercultural de in/exclusão na perspectiva de estudantes indígenas Kaingang. **RLEE Nueva Época**, MÉXICO, v. LIII, n. III, p. 501-538, set./dez. 2023.

SILVA, Ana Lúcia Maia da. Prática pedagógica do Curso em Ciências Agrárias e Ambientais no Alto Solimões: de Experiência do I Seminário para a valorização da Educação do Campo no Amazonas. 2019. **Anais II Fórum Internacional sobre Amazônia**. Brasília: Universidade de Brasília, 2020. p. 817-836.

SILVA, Antonio G. D. “O LÁ E O AQUI”: A presença de estudantes africanos/as na UNILAB e suas redes de sociabilidades, integração e representatividade de cultura(s). **Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, São Luís, v. 3, n. 5, p. 100-117, 2020.

SILVA, Guilherme Elias; SOUZA, Leonardo Lemos; MANSANO, Sônia Regina. Sustentabilidade afetiva na universidade: Por uma política de resistência. **Revista Psicologia Política**. São Paulo, v. 22, n. 54, p. 498-510, maio/ago, 2022.

SILVA, Inês Amaro. Responsabilidade social e sustentabilidade na educação superior: produções na CAPES, ANPED e GUNI. 2014. **Revista Triângulo**, v.7, n.2, p. 57-77, jul/dez, 2014.

SILVA, Kelly; MORAIS, Sara. Tendências e tensões de sociabilidade de estudantes dos Palop em duas universidades brasileiras. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n.1, p. 163-182, jan/abril, 2012.

SILVA, Marilene Corrêa da. Amazônia: contextualização e indicadores sociais. FREITAS, Marcílio de; SILVA, Marilene Corrêa; BARROS, Marcus. **Diálogos com a Amazônia**. Manaus: Valer, 2010.

SIQUEIRA, Natália Cassis Molina de; FIORE, Fabiana Alves; FERREIRA, Arthur Bispo . Reconhecimento e validação de indicadores de sustentabilidade aplicáveis ao ensino superior: estudo de caso aplicado à universidade estadual paulista júlio de mesquita filho (UNESP). **REVBEEA**, São Paulo, v.18, n.5, p. 368-381, 2023.

SISTHERENN, Juliano. **O pensamento Complexo e sua relação com a Ecologia**. [S.l.: s.n.], 2020.

SOBRINHO, José Dias. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba: SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

_____. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, José Vieira de. História da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília (org). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. v.2.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TAKUÁ, Cristina. O bem-viver e o mal viver: (des)compassos de uma humanidade pesnate. In: MUNDURUKU, Daniel (org). **Jenipapos: diálogos sobre viver**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2022.

TAVEIRA, Adriano Salmar Nogueira e. Compromisso Pedagógico da pesquisa científica: reflexões. **Revista Café com Paulo Freire**. Águas Claras: DF, vol. 1, n.2. 2021.

TEIXEIRA, Nádia Ferreira. Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. **Caderno pedagógico**. Lajeado: RS, v. 12, n. 2, 2015. p. 7-17.

TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. Universidade e Sociedade: construindo a universidade do século XXI. In: SANTOS, Roberto Ramos; BONITO, Jorge (orgs). **Pensar e construir a Universidade no século XXI**. Boa Vista: UFRR, 2015.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

TONDINELI, Patrícia Goulart. Universidade Indígena? Travessias ético-político-epistemológicas na sobreculturalidade. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 235, jul/ago. 2022.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir** - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 20 fev. 2022.

TOMASSELLO, Michael. **Origens Culturais da aquisição do conhecimento humano**. 2 ed. WMF Martins Fontes, 2019.

UFAM. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2016.

_____. Projeto Pedagógico Institucional (PPI), 2019. Disponível em: https://edoc.Ufam.edu.br/bitstream/123456789/1008/48/PRJ%20PEDAG%C3%93GICO%20PROEG_UFAM_2019.pdf Acesso em 30 set.2023.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI. Paris, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140457> Acesso em: 15 jan. 2024.

VARGAS, Jesus Lara. Meta-epistemologia contextual. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades** – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. Humaitá, AM, v. V, n. 1, jan/jun, p. 266-275, 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência univesitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência da Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980. p. 56-82.

VIEIRA, Adriano Hertzog. Cartas Pedagógicas. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides;

ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2018.

VIEIRA, Karina Mayara Leire; JOAQUIM, Felipe Ferreira. **Tangenciando a escrita acadêmica**: escrever, mostrar-se, inventar-se? Disponível em: https://ib.rc.unesp.br/Home/Departamentos47/educacao/grupodeestudosepesquisaslinguagens/experienciaformacao/37-karina_vieira_felipe_joaquim.pdf. Acesso em: 22 jul.2022.

VIEIRA, Juliana; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisa formação* Narrativa (Auto)biográfica e a escrita de Cartas como modo de dizer-Ser. **Revista Crítica Educativa Sorocaba/SP**, v. 6, p. 01-17, 2020

WALSH, Catherine. Interculturalidade e Decolonialidade do Poder: um pensamento e posicionamento "Outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**, Pelotas, v. 05, n.1, p. 6-39, jan-jul, 2019.

_____. **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Quito: Ediciones Abya-Ayala, 2013.

_____. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global: Joaçaba**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan-dez, 2012.

WACHHOLZ, Charlissa Beatriz; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Indicadores de sustentabilidade na PUCRS: uma análise a partir do projeto rede de indicadores de avaliação da sustentabilidade em universidades latino-americanas. **Revista Contrapontos**, v. 15, n.2, maio/ago, 2015.

WANDERLEY, Luís Eduardo W. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

WITOTO, Vanda. **Entrevista Vanda Witoto**. Entrevistador: Rafael Parente. [S.l.]: 19 abr. 2022. Entrevista concedida ao Canal Rafael Parente. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5obwS_gG7KM. Acesso em: 20 jul 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEVALLOS, Enrique Amayo. Da Amazônia ao Pacífico: cruzando os ANDES. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 7, n. 17, p.117-169, 1993.

ZULPO, Maikielli; Moraes, Andrea Benetti; TEDESCO, Carla Denise. Universidades e as dimensões da sustentabilidade: econômica, social e ambiental, uma revisão bibliográfica. 2020. **Revista Ibero-americana de Ciências Ambientais**, v.11, n. 4, p. 406-415, 2020.

GLOSSÁRIO

Aldeia: Localidade constituída por agrupamentos de pessoas, caracterizada com poucas residências e infraestrutura simples. É conhecida historicamente por ser um lugar geograficamente mais distante dos centros das cidades e com um grupo de pessoas que vivem com modos de vida de subsistência tradicional marcada pela interação entre os moradores e laços familiares. As aldeias de povos originários são espaços de grupos étnicos específicos onde residem famílias com suas práticas socioculturais de forte influência ancestral.

Alteridade: Termo abordado em Ciências Humanas, na Filosofia, Sociologia, Antropologia, Ciências Políticas e outras ciências, com tendência atual em discussões em educação. O pensamento é construído na percepção da vida em sociedade baseada na interação entre as pessoas (sujeitos do meio), estes estão sempre em contato com outros e nessa relação se constituem. No sentido de alteridade, não se constitui apenas a interação, mas também a existência, sendo que o “Eu” existe no contato com o outro. Nicola Abbagnano (2007, p.35) cita que o termo alteridade provém do latim *Alteritas* e um dos conceitos que destaca é “Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro”. Ainda cita que Hegel, de modo análogo, utiliza o conceito quando define “a natureza com relação à Ideia, que é a totalidade racional da realidade. A natureza é "a ideia na forma de ser outro (Anderssein)". Desse modo, é a negação de si mesma e é exterior a si mesma: de modo que a exterioridade constitui a determinação fundamental da natureza”.

Amazônicos: Contextos do bioma da Floresta Amazônica, e a tudo que se constitui neste espaço social e ambiental.

Amazônidas: Pessoas/seres Humanos que habitam a região amazônica com naturalidade ou que se identificam com a localidade e o lugar.

Bio-históricocultural: Ser humano constituído pela natureza biológica, pela historicidade e cultura presentes nos modos de viver. Mendes e Nobrega (2004) entendem que o ser humano como biocultural por ser totalmente biológico e totalmente cultural, uma vez que se constitui em ligação com a vida, melhor dizendo com as vidas. Acrescentamos a este pensamento o sentido da historicidade. A história é intrinsecamente elemento da cultura, todavia “em tempos

de luta pelo reconhecimento e pelo pertencimento enquanto ser étnico e de origem racial”, consideramos significativo colocar em evidência a historicidade da sua existência e constituição dos seus saberes em vivências socioculturais e em experiências com o sentir e cosmo sentir ao longo da vida, refletidos nos aprendizados e no modo de pensar e viver, essencial para o engajamento coletivo de povos tradicionais e originários. O ser bio-históricocultural possui um corpo orgânico e se desenvolve fisicamente e culturalmente nas relações com outros seres da natureza e na cultura vivenciada em seus grupos socioculturais com modos próprios de viver.

Biocultural: O termo se refere a ambientes de vivências coletivas de grupos socioculturais organizados em sociedades e comunidades em meio a um ecossistema ecologicamente sustentável. Um ambiente biocultural se constitui como espaço e tempos de conectividades entre seres humanos e seres naturais, se caracteriza pela preservação da biodiversidade e valorização da memória cultural e de saberes e práticas cotidianas sustentáveis. Como exemplo: território biocultural, comunidade biocultural, espaço e grupo biocultural.

Cartas Pedagógicas: Constituem-se de “instrumento de escrita e reflexão, dando-nos a possibilidade de alterar planos e rever estratégias, num tempo-espaço de registo que nos permite avaliar aspectos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem. Ao longo da história as cartas serviram como comunicação entre as pessoas, registraram acontecimentos e fatos sociais, políticos, culturais, literários e econômicos, refletindo a época em que foram escritas. As cartas pedagógicas são utilizadas, também, como um instrumento de registro, de análise/diálogo de narrativas dos interlocutores, pois valorizam conhecimentos produzidos em situações de experiências didáticas, no tempo e no espaço; podendo servir de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem”. (Dotta; Garcia, 2022, p. 74). No processo de leitura de cartas pedagógicas, o leitor ou leitora percebe a possibilidade do diálogo com o autor, pela maneira curiosa que o autor as escreve, com a abertura a dúvida e a crítica. O leitor pode até não ter nenhum contato com o autor, mas o fundamental é a clareza e a legitimidade e aceitação de posições diferentes face ao mundo, uma aceitação recíproca e respeitosa. (Freire, 2000).

Carta-Tese: Estilo de escrita narrativa científica com rigorosidade metódica na escrevivência de uma pesquisa com inovação acadêmica permeada de dialogicidade entre interlocutores

escrevedoras/es e leitoras/es ou ledoras/es de maneira criativa, amorosa, crítica, reflexiva, decolonial e meta-epistemologicamente contextual.

Civilização: Termo referente à sociedade com valores de organização social, cultural, política e econômica de um grupo humano, caracterizada pelo governo com leis estabelecidas, urbanização, produção e economia, leis, religião organizada, escrita, artes, ciência e tecnologia construídos ao longo de sua história e da história da humanidade.

Comunidade: Locais de vivência, grupos virtuais ou simbólicos que pode ser caracterizado conforme organização social, objetivo e identidade individual e coletiva. Tradicionalmente, comunidade é entendida como *lócus* de vivência de indivíduos em grupos que possuem características sociais, afetivas e culturais aproximadas, nos quais criam vínculos ao compartilhar tradições, culturas, línguas e práticas de subsistência.

Conhecimento Milenar: Saber construído por civilizações milenares ao longo de sua histórica e evolução.

Cosmosentir: Sentimento/emoção do ser humano ao interconectar-se com outros seres do universo. É o sentir-se vivo e parte da vida de outros seres humanos e não-humanos ao firmar uma relação sagrada como ser da natureza conectado com outros seres. Atualmente, este termo vem sendo citado por autores oriundos de povos originários como africanos e indígenas.

Cosmovisão: Percepção com sentido e significado baseada em saberes e conhecimentos construídos de geração em geração e na conectividade ecológica entre seres, na qual não se fragmenta o físico/corpo orgânico da mente e dos demais seres do universo na terra, nas águas, no cosmo (celestiais) e espirituais com as ancestralidades.

Duras Penas: Locução adverbial que expressa dificuldade, sofrimento, esforço em demasia.

Escrevedor/Escrevedora: Quem escreve cartas como instrumento metodológico de ensino e pesquisa.

Escrita Narrativa Científica: Estilo de escrita de cunho crítico e reflexivo no qual narradoras/es interlocutores/as dialogam consigo, entre si, com os/as outros/as sujeitos participantes, com o objeto investigado, com o contexto narrado e com as/os leitoras/es.

Fissuras: No sentido analógico, é comparado à brecha e aberturas para se realizar algo. Esse termo vem sendo utilizado nas discussões teóricas e epistemológicas decoloniais.

Intelectuais Públicos: Um protagonista do ato pedagógico e formativo que torna público suas reflexões e referenciais, preocupando-se com as questões sociais e políticas (Leite, 2003).

Ledoras/Ledores: Leitoras/es que leem para si e para outras pessoas.

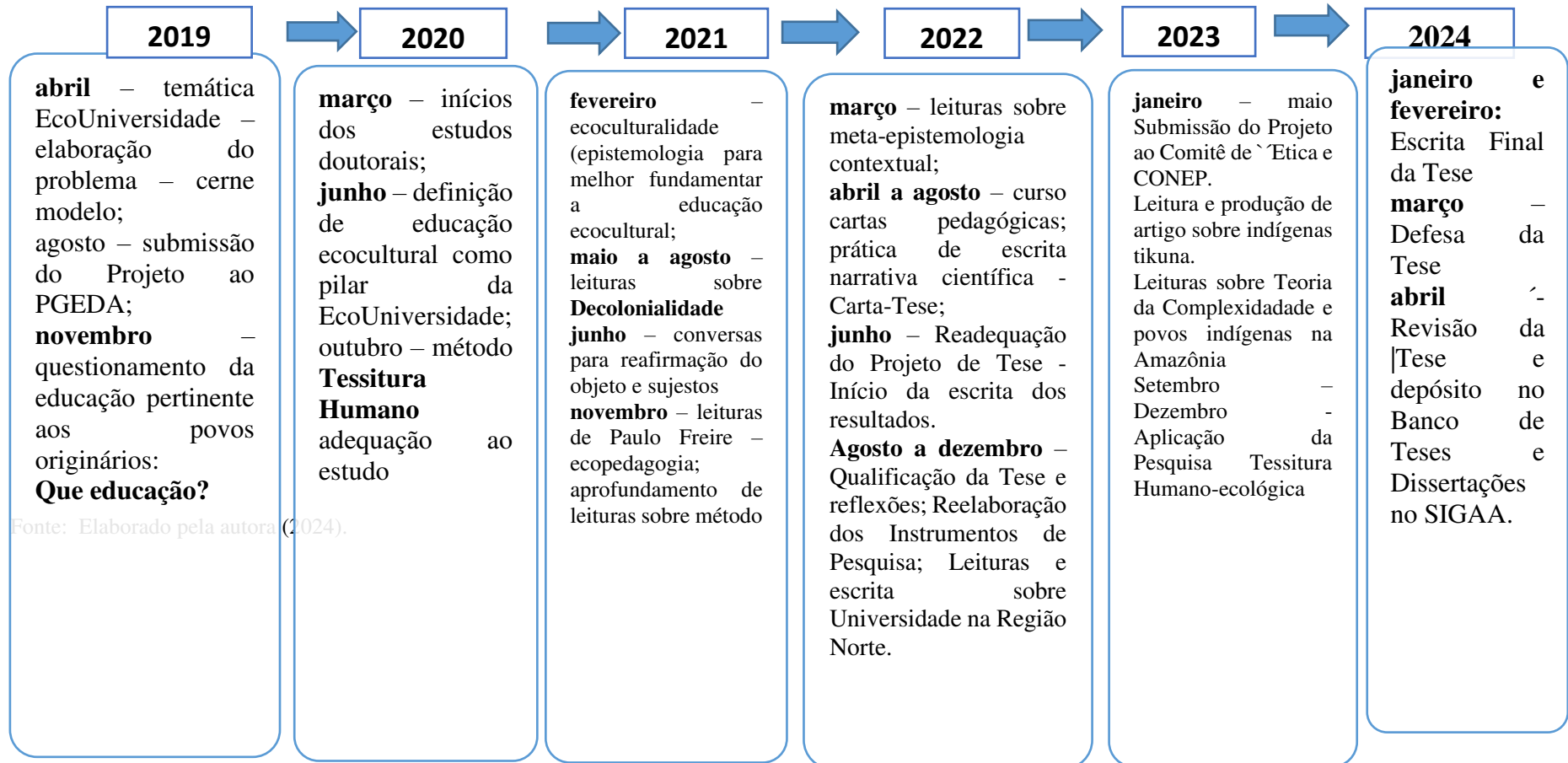
Metáforas: Figura de linguagem de comparação com determinados objetos, seres, sentimentos ou lugares.

Palavra-núcleo: Cerne de discussão e de um estudo, que a partir dele surgem outras palavras e outros significados e significantes.

Povos Originários: Grupo de pessoas que possuem uma maneira distinta de se ver, ver o outro e o ambiente, e relacionar-se entre si e com a natureza, com orientações de saberes ancestrais ensinados de geração em geração e no constante contato e aprendizado com a natureza. Possuem uma raiz cultural própria/original/milenar que mantém os modos de ser, pensar e viver ao longo da história da humanidade, como povos indígenas e povos africanos.

Tese: Produto oriundo de trabalho original de pesquisa que verifica o que foi dito por demais estudiosos e aponta o que ainda não foi dito, uma descoberta ou invenção. (Eco, 2016). Invenção que nasce de uma dialética entre os modos de ver, de ler e interpretar a realidade ou fenômeno. Na sua construção, desenvolve-se uma dinamicidade pela descoberta, e é a representação do desafio da articulação entre Ciência e Arte, entre Sistematização e Criatividade, tendo no seu cerne a rigorosidade metódica, com reflexões constantes até a descoberta de um conhecimento original e peculiar e pós-descoberta. Tese Científica é inovação, descoberta, invenção, conhecimento e originalidade.

APÊNDICE A – FLUXOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO



APÊNDICE B – CARTA AO MEMORIAL DA AMÉRICA LATINA

Santarém, 15 de dezembro de 2020.

Caloroso povo brasileiro, de norte a sul do País continental Brasil!

Bravos guerreiros brancos, negros, indígenas e mestiços, sou amazônida, professora-pesquisadora, “caboquinha” nascida e vivida na floresta e nas águas barrentas do Rio Solimões-Amazonas, em meio a brasileiros (indígenas e não indígenas) e “paícanos”, do Peru e da Colômbia. Em pleno Doutorado em Santarém, às margens do Rio Tapajós no estado do Pará, me “atrevo”, no sentido ousado de dizer, a expor nestas próximas linhas minha satisfação pelo aprendizado e novos olhares culturais para nossa América Latina. Conto-lhes os impulsos para este deleite dialógico proferido nesta carta singela e cheia de significados.

Prazeroso deleitar-me nesta escrita dialógica! Feliz ao compartilhar formas de redescobertas culturais! Nesta carta, comunico-me com alegria, usando este meio de comunicação pouco utilizado neste século XXI permeado pelas tecnologias da informação e comunicação, mas aqui me adapto as cartas digitadas e enviadas via correios eletrônicos, com o intuito de chegar a inúmeros destinatários em só momento. Maravilha!

Sentada na varanda vendo o clarear do dia e ouvindo os passarinhos, sentindo o cheiro do orvalho da manhã nesta imensa floresta amazônica tomei a decisão de me dirigir a vocês, povo querido e alegre, rico de diversidade, marcado pelas diferentes formas de interagir e integrar-se com outros povos também latinos de culturas hispânicas. Assim, parei-me a pensar sobre os brasileiros latino-americanos.

Em tempos de isolamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19, que assola o mundo inteiro parei-me a pensar o sentido de humanidade, o sentido de existir, o tipo de sociedade que vivemos, o ambiente natural que nos rodeia e formas de ser e viver com as diferenças sociais e manifestações culturais carregadas de valores históricos e artísticos de povos marcados pela arte de resistir e existir, com capacidade de construir significados para sua existência.

Em meio ao momento reflexivo, por indicação das amigas e parceiras de pesquisa Tania Brasileiro (orientadora) e Suely Mascarenhas, conheci o Memorial da América Latina via site, ao acessá-lo logo percebi o âmago cultural existente e a brisa da cultura latino-americana tocou meu coração aflorando ainda mais meu encantamento pelo mundo da Latino-América.

O anúncio do curso Difusão Cultural Miradas da América Latina aguçou-me a curiosidade e desafiei-me a realizá-lo para reconhecer o conhecido e conhecer o desconhecido na nossa Latino-América, uma vez que sou brasileira oriunda da Tríplice Fronteira Brasil, Peru e Colômbia, e o diálogo com outros povos e apreciação de diversas culturas e sociedades são mais familiares.

Não obstante, as problemáticas de conexão de internet não desvaneceram o engajamento pelo entrecruzamento de olhares sobre a vislumbrante viagem cultural latina. E quantos olhares fantásticos, inspiradores e reflexivos tornaram os encontros reluzentes, cheios de significados culturais e valores da nossa existência como povos latino-americanos!

Me senti encantada desde o primeiro encontro, com uma receptividade calorosa dos professores e uma apresentação sobre a Universidade na América Latina, ressaltando aspectos históricos e organizacionais, bem como movimentos e reforma universitária em alguns países e suas desenvolvimentos nos diversos países latinos. O sentimento de pertencimento deste lugar se afluorou ainda mais no segundo encontro com o destaque dos problemas de integração e de pobreza, como exemplo, o caso dos venezuelanos no Brasil.

Surgiram reflexões importantes sobre classe, raça e colonização que despertaram o entendimento das estruturas socioculturais do povo latino-americano, colonizado por portugueses e espanhóis. Cada colonizador enraizou sua cultura por diversas manifestações e que junto às culturas dos povos originários forma nossa linda cultura latino-americana. Pairou uma inquietação: nós brasileiros nos consideramos latino-americanos?

Na sequência dos encontros, suscitaram em mim a compreensão das diversas formas de movimentos sociais, políticos e culturais com expressões artísticas e jornalísticas e seus principais acontecimentos históricos e o ser cultural da latino-américa. O jornalismo, bem como a sua linguagem tiveram sua construção permeada de enfrentamentos sociais e políticos, mas ajudaram a construir a história desse “pequeno continente”.

Alguns artistas por meio da literatura e da arte como a pintura manifestam diferentes olhares sobre o povo local e suas aspirações, inclusive políticas, levando a dimensão cultural nas relações internacionais. Em um dos encontros se destacou a literatura como fonte de pesquisa e de prazer, mostrando-a com forma de militância política e de historiografia. E estas manifestações caracterizam a sociedade e seus indivíduos na América Latina.

Pensamentos sobre a relação cultura e natureza, o sentido de mitos, narrativas e arquitetura temporal mostraram a grandiosidade da riqueza ecológica e material existente neste lugar, onde a cultura e a compreensão do tempo e do ciclo da vida foi e está sendo eixo de

consolidação da existência e indicadores de organização social. O processo de colonialidade e interculturalidade marcaram a história desse povo.

Cada encontro me reportava a minha realidade de fronteira, aos meus hábitos culturais, às minhas vivências com latinos hispânicos. Todos os conteúdos me instigaram a olhar para América Latina como a minha Nação. Nossa história foi construída por colonizadores de raízes latinas, vejamos na origem da nossa própria língua, o latim.

Como é bom “traçar” um *portunhol*! Como é bom misturar o Forró com a Cúmbia e o Tango! Como é bom ler autores que pensam e vivem a nossa América Litorânea, a dos Andes, a da Floresta, a do Cerrado, a da Mata Atlântica, a dos Pampas e da Caatinga! Em cada manifestação cultural, cada um traz suas visões, aspirações e desejos, alguns pelas letras-literatura, outros pela música, outros pela comunicação jornalística, outros pela pintura, pelo desenho, pela dança, pela forma de recorrer à natureza e outros pelos textos científicos. Mas cada um manifesta a sua “marquinha” da cultura milenar dos povos latinos.

Diante destas reflexões, constroem-se novos olhares. Existem poucas diferenças e muitas similaridades que unificam o Brasil com os demais países da América Latina, não só por razões geográficas, mas por juntos termos alicerçados a nossa completude cultural. Queridos brasileiros, somos latino-americanos!

Abrazos de lá frontera amazónica!

Gilvânia Plácido Braule

APÊNDICE C - CARTA AO INSTITUTO VIVERE

Santarém, 30 de julho de 2022.

Estimada *Isabela Camini*!

Nesta manhã de sábado, após sentir o cheiro da natureza colhendo acerolas no quintal, traço estas linhas curtas e cheias de emoção, escrevendo a ti uma carta no momento singular da minha vida, em pleno exílio ao escrever as primeiras descobertas que levarão a minha Tese, em construção, intitulada a priori: *EcoUniversidade na Floresta Pan-amazônica: a ecoculturalidade e uma tessitura humano ecológica na fronteira tríplice Brasil, Peru e Colômbia*. Durante os arremates da minha Carta-Tese, como um momento de reflexão, de retroalimentação e me encharcando de Freire e seus pensamentos, realizo estes escritos.

Longe do meu cantinho caboclo benjaminense no Amazonas, com misturas culturais e de gentes, paíchanos (peruanos), colombianos e indígenas de uma diversidade étnica sem igual, me bate uma saudade de conversar com as mulheres tikunas vendendo sua farinha, o umari e seus artesãos aos sábados pela manhã. Hoje me encontro na floresta e águas tapajônicas com a missão de escrever e reescrever-me, de ler os textos teóricos e epistemológicos, ler o mundo ao redor, e ler-me como sujeito cognoscente, cultural, social, ecológico, profissional docente do ensino superior, e acima de tudo, “gente”, um ser “bio-históricocultural”, constituído da natureza e cultura em sua convivência social e dialógica com todo o ecossistema e sociedade na qual me desenvolvo.

Nestas linhas, externo minha gratidão pelas palavras provocativas e reflexivas na Carta *“Herdeiros de um bem precioso tem de fazê-lo dar frutos”*. Dentre tantas outras cartas lidas, esta tocou minha alma de modo preciso e motivador, na ocasião vivia um momento em que buscava um sentido para continuidade da escrita narrativa no trabalho acadêmico, algo já realizado no Mestrado em minha Dissertação intitulada - *O intelectual público na Amazônia: um estudo da profissionalidade do professor universitário no INC-UFAM*.

Atualmente vivemos um momento peculiar da humanidade e da sociedade brasileira com tantos ataques à ciência, aos povos tradicionais e as universidades, precisamos mostrar que somos caboclos e que também sabemos fazer ciência, no sentido sistematizador, objetivo, e metódico, sem nos anularmos para fingir uma falsa neutralidade, mostrando nossa presença,

nossos valores e a nossa “cara” de amazônida. Não podemos fugir da nossa identidade diferenciada, é nossa essência e precisa ser respeitada e considerada aos *modus* da ciência.

Seus escritos Isabela, sustentaram-me a levar adiante uma ideia que surgiu após leituras de teorias decoloniais de Catharine Walsh (2013) e meta-epistemológicas contextuais de Jesus Lara Vargas (2022) que foram ao encontro da Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1979, 2000), sobretudo, as escritas e em suas últimas cartas publicadas no seu livro organizado por Anita Freire- Pedagogia da Indignação, me indagava a possibilidade de uma escrita de tese no estilo de cartas.

No dicionário Paulo Freire (2018) Jaime Zitkoski e Danilo Streck, nos relembram o que Paulo Freire pensava quanto ao gosto pela linguagem. No verbete “Que fazer”, explicitando que aos olhos do educador a linguagem está expressa em palavras por ele criadas ou reinventadas. “Tratava-se de um exercício de buscar o maior grau de **coerência possível entre realidade-pensamento-linguagem, vistas como mutuamente constitutivas**”. (Zitkoski; Streck, 2015, grifo nosso).

E o teu questionamento enfático, “Que lugar as cartas ocupam hoje na construção do conhecimento, na metodologia de dar uma aula, de sistematizar uma experiência, de construir uma dissertação, uma tese?”, me desafiou a resposta urgente, e assim me veio a ideia do estilo de narrativa científica em uma Carta-Tese.

Amorosa Isabela, ao conhecê-la e ouvi-la no curso Cartas Pedagógicas como prática de ensino e pesquisa; um estudo em Paulo Freire, organizado e pedagogicamente desenvolvido por ti, pelo Rudimar Barea e Fernanda Paulo (uma pessoa amável que tive oportunidade de conhecer durante o Mestrado na UFRGS) pelo Instituto Vivere, firma em mim a convicção do sentido reflexivo, dialógico, metodológico e provocativo das Cartas Pedagógicas, para um conceito ousado de Carta-Tese, e despertou o imaginário de sua estrutura.

O que seria uma Carta-Tese? Até este momento, ousadamente me atrevo, junto a minha orientadora do Doutorado em Educação na Amazônia, Tania Brasileiro, a conceituar como um “estilo de escrita científica que narra com rigorosidade metódica, os resultados de uma pesquisa e um conhecimento inovador, por meio de uma dialogicidade entre interlocutores sujeitos-pesquisadores(as), sujeitos investigados(as) e sujeitos leitores(as)/ledores(as) de maneira criativa, amorosa, crítica, reflexiva e decolonial/contextual.” Deste modo, nos ensopamos de convicção, sonhos e imaginário (Freire, 2000) tecendo uma escrita acadêmica que nos motiva ao “quefazer” científico, pedagógico e político da pesquisa em educação.

Impulsionada pelo que dissestes **Isabela**, trago para minha vida o pensamento: Nossa tarefa para hoje e amanhã será colocar este precioso bem a serviço da humanidade, forjando um projeto educativo que se move com a história da própria humanidade.

Com emoção, um abraço com o calor da Amazônia do Solimões e do Tapajós!

Gilvânia Plácido (mulher do Solimões)

**APÊNDICE D – QUADRO DE CARACTERIZAÇÃO DE LUGAR E HISTÓRICA
DAS ETNIAS DA MESORREGIÃO DO ALTO SOLIMÕES**

ETNIA	LOCALIZAÇÃO NOS MUNICÍPIOS	LOCALIZAÇÃO NOS RIOS
Kaixana	Tonantins, Japurá e Santo Antônio do Içá. Em menos grau nos municípios de São Paulo de Olivença e Amaturá.	Putumayo, Içá, Japurá, Tonantins e Mapari
Kambeba	Coari, Manaus, São Paulo de Olivença, Maraã, Tefé, acerca de meia hora de viagem por via fluvial da cidade de Tefé.	Rio Solimões, Rio Negro, Rio Cuieiras
Kanamari	Japurá, Maraã e Parana do Paricá, comunidade em Umariacú, no alto Solimões (Tabatinga) – AM.	Rios Curuçá, Javari, Itaquai e Jutai
Kokama	Tabatinga, São Paulo de Olivença, Benjamin Constant, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Tonantins, Fonte Boa, Tefé e Jutai.	Rio Solimões
Kulina	Atalaia do Norte na fronteira do Brasil com o Peru.	Rios Juruá, Rio Purus, Rios Coari e Branco.
Kulina-Pano	Tabatinga, Benjamin Constant e Atalaia do Norte-Vale do Javari, fronteiro com peru no rio Javari.	Rio Javari/Yavari, Rio Curuçá, Itui, Itaquai, Rio Branco
Korubo	Atalaia do Norte.	Rio Itaquai e Itui
Marubo	Atalaia do Norte e Benjamin Constant	Rios Curuçá e Itui
Matis	Atalaia do Norte, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença e Jutai.	Rio Itui, Rio Branco, Rios Javari, Curuçá, e Quixito.
Matsés (Mayouruna)	Atalaia do Norte, Angamos, Palmeiras do Javari, e tabatinga.	Bacia do Javari, rio homônimo, no igarapé Lobo, e nos rios Curuçá e Pardo
Tikuna	Tabatinga, Benjamim Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Jutai, Fonte Boa Beruri e Tonantins.	Rio Solimões, Rio Içá /Putumayo.
Tsohomdyapa	Atalaia do Norte	Rio Jutai, Rio Jandiatuba, Rio Curuena
Witoto	Alvarés, Tefé, Uarini, Santo Antônio do Içá, e Amaturá, no Amazonas.	Rio Solimões

Fonte: Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Categoria:Povos_ind%C3%ADgenas_no_Amazonas
<https://indigenasbrasileros.blogspot.com/2020/10/witoto.html>
<https://antropos.org.uk/175-kulina-pano/>. Acesso em : 05.03.2024.

**APÊNDICE E - QUADRO DE CARACTERIZAÇÃO LINGUÍSTICA DAS ETNIAS
DA MESORREGIÃO DO ALTO SOLIMÕES**

Etnias	Língua/Tronco Linguístico	Situação da Língua		
		Falantes	Sistema de escrita	Em Revitalização
Kaixana	Aruák	Não	Não	Não
Kambeba	Tupi-Guarani	Pouco	Pouco	Sim
Kanamari	Katukina	Pouco	Pouco	Sim
Kokama	Tupi-Guarani – tronco Tupi	Pouco	Pouco	Sim
Kulina	Arawá	Bem	Sim	Sim
Kulina- Pano	Pano – Aruak	Bem	Sim	Sim
Korubo	Pano	Bem	Sim	Sim
Marubo	Pano	Bem	Sim	Sim
Matis	Pano	Bem	Sim	Sim
Matsés (Mayouruna)	Pano	Bem	Sim	Sim
Tikuna	Tikuna – Tronco Único	Bem	Sim	Sim
Tsohom-dyapa	Katukina	Sim	Sim	Sim
Witoto	Uitotan - Proto-Bora-Muinane	Bem	Sim	Sim

Fonte: https://pib.socioambiental.org/pt/Categoria:Povos_ind%C3%ADgenas_no_Amazonas
<https://indigenasbrasileros.blogspot.com/2020/10/witoto.html>
<https://antropos.org.uk/175-kulina-pano/>

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada/o como voluntária/o a participar da pesquisa intitulada “ECOUNIVERSIDADE NA FLORESTA PAN-AMAZÔNICA: ECOCULTURALIDADE E TESSITURA HUMANO-ECOLÓGICA NA TRÍPLICE FRONTEIRA BRASIL, PERU E COLÔMBIA” e o consentimento para sua participação está apresentado neste documento. A leitura deste é essencial para o entendimento da relevância de sua colaboração e dos procedimentos éticos na aplicação e divulgação dos resultados da pesquisa.

Este documento foi elaborado à luz dos princípios éticos de pesquisa em Ciências Humanas e Ciências Sociais (Resolução CNS n. 510/2016) e demais normatizações e orientações que primam pela ética com respeito aos direitos humanos, diversidade de valores, liberdade e autonomia, firmando o compromisso em assegurar comunicação e interação favorável ao bem-estar de todos os envolvidos com garantia dos direitos ou não de participação, resguardo de dados, registros e produções realizadas, a serem analisadas e divulgados numa Tese de Doutorado em Educação na Amazônia e demais publicações e apresentações de trabalhos acadêmicos dela decorrentes.

Realizamos um levantamento de egressos(as) dos cursos de graduação do Instituto de Natureza e Cultura (2010-2023). A partir de relatórios acadêmicos dados como: curso de graduação, diversidade étnico-racial, procedência, sexo e faixa-etária foram sistematizados. Através deste relatório os contatos pessoais foram levantados e assim encaminhamos o convite personalizado via *e-mail* e *whatsApp*.

Cara/a egressa/a do INC/Ufam, após a leitura das informações e esclarecimentos neste documento com assinatura certificada, e uma vez aceita a participação na pesquisa, este será disponibilizado em arquivo digital. Acaso concorde com o TCLE e responda o primeiro questionário considera-se a anuência (concordância), contudo esta será reafirmada por meio da assinatura de duas vias físicas durante a primeira atividade presencial, sendo a primeira via do(a) participante e a segunda da pesquisadora responsável. **ORIENTA-SE A GUARDAR OS ARQUIVOS DOS DOCUMENTOS, TANTO O DIGITAL, QUANTO A 1ª VIA DO FÍSICO ASSINADO PELA PESQUISADORA RESPONSÁVEL E PELO(A) PARTICIPANTE.**

Esclarecemos QUANTO A DECISÃO DE PARTICIPAÇÃO OU NÃO, VOCÊ TEM TOTAL AUTONOMIA. Não se sinta constrangido(a) se acaso recusar, não precisa expor motivos, pois

quaisquer decisão será respeitada. Saiba que mesmo com aceite inicial, a recusa poderá acontecer em qualquer etapa da pesquisa, e não haverá nenhuma ação contrária à sua decisão e você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Gilvânia Plácido Braule, através do telefone e *whatsApp* (97) 988070100 ou através do *e-mail* tessiturahumanoecologica.ecouni@gmail.com; acaso se sinta mais confortável na comunicação presencial, poderá se dirigir até a sala 08 (sala dos professores de Pedagogia) - Bloco II, 1º andar, do INC-Ufam no horário das 08 às 18h.

Ainda esclarecemos que na ocorrência de dúvidas sobre a ética aplicada à pesquisa, sinta-se à vontade para entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará (situado na Rua Vera Paz, s/nº, Unidade Tapajós, sala 05, CEP 68040- 255, Santarém, Pará) pelo telefone: (93) 2101-4926 ou pelo *e-mail*: cep@Ufopa.edu.br e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP (instância colegiada de natureza consultiva, deliberativa, normativa e educativa), do Conselho Nacional de Saúde -CNS e que tem a função de analisar, deliberar e orientar quanto a ética na pesquisa com seres humanos, resguardando a liberdade, autonomia, a integridade e direitos humanos dos envolvidos. A sede encontra-se no endereço SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); contato – Telefone (61) 3315-5877 no horário de atendimento de 09h às 18h, *e-mail*: conep@saude.gov.br.

Quanto a pesquisa quanti-qualitativa, caro(a) egresso(a), esta tem como objetivo desenhar de forma teórica e representativa uma EcoUniversidade Pan-Amazônica com alinhamentos e pontuações socioculturais, ambientais e de educação superior, delineadas pelos egressos indígenas e não-indígenas do INC/Ufam na tríplice fronteira Brasil, Peru e Colômbia. Se justifica pela necessidade de repensar a Universidade como potencializadora de uma educação superior universitária pertinente ao desenvolvimento humano, sociocultural e ambiental pan-amazônico.

Este convite, diretamente a você, se deu por considerar sua colaboração importante para o alcance do objetivo proposto. Uma vez aceitando, sua participação se dará nas duas etapas de coleta de dados, a quantitativa e a qualitativa, ou apenas na primeira etapa, a ocorrer nas seguintes modalidades e técnicas aplicadas:

- 1) Virtual: Questionário Survey I aplicado aos egressos do INC (2010 a 2019). Neste se apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE seguido de questões fechadas

e abertas de curta-resposta, no qual se levantará informações pessoais, acadêmicas e profissionais com o objetivo de caracterizar o perfil dos egressos do INC/Ufam.

Após aplicação do critério de inclusão (respondente do questionário Survey I) e exclusão as demais etapas serão desenvolvidas com 48 egressos, 24 indígenas e 24 não-indígenas, e dentre estes serão 04(quatro) de cada curso de graduação do INC/Ufam, 02(dois) homens e 02(duas) mulheres, constituindo um grupo amostral para realização da tessitura qualitativa a ocorrer nas seguintes atividades:

- 2) Presencial: primeiro Círculo de Conversa numa sala do campus universitário INC/Ufam sobre a vida acadêmica e profissional. Nessa atividade será reapresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido reafirmando o compromisso ético com as devidas assinaturas no documento físico, que você terá direito a primeira via.
- 3) Virtual/Presencial: Questionário Survey II, referente às percepções, impressões e perspectivas/imaginários sobre Universidade realizado no Laboratório de Informática do INC/Ufam.
- 4) Presencial: Círculos de Conversa abordando saberes Tradicionais/Milenares x Saberes Científicos na Universidade; Ecoculturalidade no Currículo, Gestão e Ambiente Universitário; análise das dimensões estruturais do INC/Ufam.
- 5) Presencial: Oficinais Ecoculturais construindo pontos (conceitos) e alinhamentos (visão estrutural) de uma EcoUniversidade salientando as perspectivas e imaginários de uma Universidade Inclusiva, Intercultural e Sustentável através da oralidade, da escrita, de fotografias, vídeos e desenhos.

Destacamos que nas atividades de Círculos de Conversa e oficinas ecoculturais, a/o participante indígena terá liberdade de expressar-se na sua língua materna (acaso prefira), expondo seus saberes e cosmovisões, e nestas atividades outra/o participante poderá realizar a tradução para os demais participantes, oportunizando um diálogo intercultural, no qual a diversidade étnica, racial e cultural, de saberes e cosmovisões de cada participante e do seu respectivo povo, sobretudo, os originários, será respeitada.

Situações ocasionadas pela falta de energia como podem implicar na climatização e iluminação do espaço, uma vez ocorra providenciaremos sala embaixo de uma árvore na área do campus universitário INC. Durante o desenvolvimento da pesquisa poderão ocorrer riscos e como providências e cautelas estabelecemos:

- ✓ Falta de acessibilidade. O local de realização das atividades estará higienizado, próximo a banheiros e de fácil acessibilidade. Também se tomará providências quando o

participante apresentar necessidades especiais, uma vez informado no questionário Survey I, no qual tem questões que ajudarão a possíveis providências de acessibilidade. Estaremos sempre à disposição para sugestões de melhoria e segurança do ambiente (sala de aula do INC/Ufam).

- ✓ Novo coronavírus. Medidas de biossegurança serão tomadas. Na entrada da sala haverá orientações aos cuidados necessários.
- ✓ Constrangimento na abordagem e no decorrer das atividades presenciais. No caso de um desrespeito que afete a moral, a intelectualidade (conhecimentos, pensamentos, saberes e cosmovisões), o psíquico e a cultura, o(a) participante será orientado(a) a manifestar reconhecimento do constrangimento sendo lembrado quanto aos procedimentos éticos. E havendo o desrespeito por conta da pesquisadora, o participante tem autonomia para informar ao CEP-Ufopa e a CONEP, através dos contatos já anunciados;
- ✓ Perda de dados coletados por meio virtual. Será utilizado um *e-mail* criado especificamente para esta pesquisa, com uso de senha somente pela pesquisadora responsável, uma vez que as informações dos questionários serão coletadas em ambiente virtual. Para armazenamento das respostas e garantia da segurança e sigilo dos dados, a cada coleta será realizado o download dos dados para um dispositivo eletrônico local da pesquisadora, apagando todo e qualquer registro virtual
- ✓ Perda de dados de imagem e audiovisuais e materiais produzidos pelos participantes. Para garantia do sigilo e confidencialidade das informações, da privacidade e proteção da identidade, inclusive o uso de imagem e voz, as gravações dos Círculos de Conversa e Oficinas Ecoculturais, serão armazenadas no drive do *e-mail* da pesquisa e ao final da pesquisa será salvaguardado no dispositivo eletrônico pessoal da pesquisadora responsável e ficarão sob sua total responsabilidade e segurança, bem como escritos, fotografias e vídeos produzidos nas oficinas ecoculturais. Uma vez solicitadas, poderão ser disponibilizadas aos participantes, a qualquer momento;
- ✓ Exposição indevida da Identidade. Quanto ao uso de imagem como fotografias e audiovisuais, somente ocorrerá se houver sua concordância neste Termo que inclui uma opção específica quanto a autorização para gravação e uso de imagem e voz. Se garantirá o anonimato com nomes fictícios, bem como o sigilo dos dados.

Cara/o egressa/o, saiba que os benefícios superam possíveis riscos e desconfortos que possam surgir, e a sua participação colabora para ampliação de discussões inter e transdisciplinares em novos estudos, e subsidiará políticas gestionárias e curriculares de educação superior universitária salientando o papel e a pertinência do INC/Ufam, enquanto Instituição a promover educação científica e profissional sustentável, inclusiva e intercultural e contribuir no desenvolvimento humano e regional pan-amazônico ao garantir direitos educacionais e, sobretudo, a valorização do ser amazônida em seu sentir, pensar e agir numa localidade peculiar em cultura, sociedade e ambiente na fronteira Brasil, Peru e Colômbia.

A divulgação dos resultados da pesquisa será realizada de forma pública e individual aos participantes. A tese como produto final desta pesquisa e demais publicações decorrentes será encaminhada via *e-mail* e *whatsApp*. Após a publicação da Tese, a pesquisadora responsável encaminhará aos participantes (por curso) sugestões de pesquisas e práticas ecoculturais de acordo com área de conhecimento da graduação de cada participante e de acordo com suas particularidades étnicas e socioculturais, além dos encaminhamentos para possíveis políticas educacionais e gestionárias universitárias ao INC/Ufam.

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você se sinta prejudicado pela participação neste estudo científico de doutoramento, seja física, psíquica ou emocionalmente você terá direito a indenização de acordo com a Resolução CNS n. 466/12 e n. 510/2016 - cobertura material para reparação a dano, causado ao participante da pesquisa.

Haverá esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade de qualquer natureza.

A pesquisadora responsável tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e **TODOS OS DADOS COLETADOS SERVIRÃO APENAS PARA FINS DESTA PESQUISA E PUBLICAÇÕES DECORRENTES DE SEUS RESULTADOS.** Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo, **SUA IMAGEM E VOZ SÓ SERÁ DIVULGADA SE HOVER SEU CONSENTIMENTO.** Havendo necessidade de identificação do participante, nomes fictícios serão utilizados. E acaso ocorra possíveis desdobramentos para outras pesquisas, os participantes serão comunicados e haverá uma nova apreciação ética ao CEP e à CONEP para autorização e encaminhamentos.

Reafirmamos que para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira, ou seja, não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação, pois esta é voluntária podendo retirar-se do estudo antes ou durante a pesquisa sem penalidades ou prejuízos. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, a pesquisadora responsável garante indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo. Embora não existam eventuais gastos previstos, garantimos o ressarcimento de despesas do participante, quando necessário, tais como transporte, alimentação e internet, de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 e Carta Circular nº 01/2021 serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes.

A PESQUISADORA RESPONSÁVEL SE COMPROMETE A UTILIZAR OS DADOS PROVENIENTES DESTE ESTUDO, APENAS PARA OS FINS DESCRITOS e a cumprir todas as diretrizes e normas regulamentadoras descritas na Resolução CNS nº 466/12, e suas complementares.

Ao clicar no botão abaixo, você concorda ou não em participar da pesquisa nos termos apresentados deste TCLE e autoriza ou não a gravação e/ou divulgação de imagem e/ou voz. Caso não concorde, apenas feche essa página no seu navegador.

() Concordo em participar da pesquisa e autorizo a gravação e/ou divulgação da minha imagem e/ou voz”;

() Concordo em participar da pesquisa e "autorizo a gravação mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz”;

() Concordo em participar da pesquisa e “não autorizo a gravação e/ou divulgação da minha imagem e/ou voz”;

Assinatura do responsável pela pesquisa

APÊNDICE G - MODELO DE QUESTIONÁRIO SURVEY I

Link de acesso:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfssHf8lY_yOFYPb2wXSP7_Pkzpb2g0XxsZj-zLOCO8c9sZNA/viewform

CONVITE E ORIENTAÇÕES

Prezado egresso do Instituto de Natureza e Cultura, o cumprimos com satisfação e o convidamos a participar da pesquisa de doutoramento com o título "EcoUniversidade na Floresta Pan-amazônica: ecoculturalidade e tessitura humano-ecológica na tríplice fronteira Brasil, Peru e Colômbia". Informamos que vossa participação se condiciona à leitura e concordância do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido - TCLE. Para acessá-lo [clique aqui](#).

I - IDENTIFICAÇÃO

a) Pessoal:

Nome Completo: _____

Idade:

() 18 a 25 anos () 26 a 35 anos

() 36 a 45 anos () 46 a 55 anos

() Acima de 55 anos

Gênero:

() Feminino () Masculino

() Feminino Transgênero () Masculino Transgênero

() Outro: _____

Naturalidade:

() Benjamin Constant () Atalaia do Norte () Tabatinga

() São Paulo de Olivença () Amaturá () Santo Antônio do Içá () Tonantins

() Outra _____

Nacionalidade:

() Brasileira () Peruana () Colombiana

() Dupla nacionalidade Brasileira e Peruana

() Dupla nacionalidade Brasileira e Colombiana

() Estrangeira de outra nacionalidade

Território de Nascimento:

- () Território Rural Ribeirinho () Território Rural de Assentamento
 () Território Indígena () Território Urbano

Estado Civil:

- () Solteiro(a) () Casado(a) () União Estável

Quantos Filhos?

- () 1 () 2 () 3 () Acima de 3 () Nenhum

Município de residência

- () Benjamin Constant () Atalaia do Norte () Tabatinga
 () São Paulo de Olivença () Amaturá () Santo Antônio do Içá () Tonantins
 () Outro. _____

Religião:

- () Cristianismo Católico () Cristianismo Evangélico
 () Espiritismo () Candomblé () Outra. _____

Possui alguma deficiência?

- () Autismo () Baixa visão
 () Visão monocular () Cegueira
 () Baixa audição () Surdez
 () Surdeocegueira () Deficiência Física
 () Deficiência Intelectual () Nenhuma
 () Outra. _____

Possui necessidade cognitiva de atendimento especializado?

- () Afasia () Déficit de atenção
 () Dislexia () Discalculia
 () Nenhuma.
 () Outra. _____

Possui alguma necessidade de apoio físico ou de espaço para atendimento especializado?

- () Cadeirante () Monoplégico do membro superior
 () Gestante () Lactante
 () Idoso () Nenhuma
 () Outra. _____

E-mail opcional: _____

Fone e WhatsApp opcional: _____

b) Educação Básica:

Tipo de escola quanto à natureza:

Escola Pública () Escola Privada () Escola Confessional

Tipo de escola quanto à localidade étnica e sociocultural

() Escola Indígena () Escola não-indígena ()

Tipo de Ensino Médio:

Ensino Médio Regular () Ensino Médio Modular e ou Tecnológico ()

Ensino Médio EJA () Ensino Médio Supletivo ()

c) Educação Superior:

Cursou alguma graduação antes de ingressar no INC/Ufam?

() não () sim. Se cursou, em qual área? _____

Curso de Graduação concluída no INC:

() Pedagogia () Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Espanhola

() Ciências: Biologia e Química () Ciências Agrárias e Ambientais

() Administração () Antropologia

Outro curso de graduação após o curso realizado no INC:

() não cursou

() cursando

() concluído

Se cursou ou concluiu, em qual área? _____

Pós-graduação Lato Sensu (Especialização):

() não cursou () cursando () concluída

Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado):

() não cursou () cursando () concluída

Pós-graduação Stricto Sensu (Doutorado):

() não cursou () cursando () concluída

Se cursa ou cursou pós-graduação, escreva o último curso ou programa e a instituição de vínculo.

II – IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E AMAZÔNIDA

a) Como se identifica enquanto ser amazônida e étnico-cultural?

() caboclo/a urbano () caboclo/a ribeirinho

() indígena () Quilombola

() Outro: _____

b) Se acaso possui identidade étnico-cultural não amazônida, escreve-a:

c) Sendo amazônida de uma região de tríplice fronteira, como se considera:

() fronteiriço () transfronteiriço

Justifique sua resposta:

d) Marque a língua ou as línguas da localidade fronteiriça amazônica que possui domínio:

() Língua Portuguesa () Língua Espanhola () Língua Indígena

Outra. _____

e) Quanto à identidade étnico-racial, como se autodeclara?

() Negro () Branco () Pardo () Amarelo () Indígena.

III – QUESTÕES INDÍGENAS

a) Falante da Língua Materna:

() não () sim.

Se sim, escreva a língua: _____

b) Marque a língua ou as línguas indígenas da localidade que você domina:

() Tikuna () Kokama () Kaixana () Matsés (Mayoruna)

() Marubo () Kanamari () Matis () Korubo () Witoto

() Outra. _____

c) Quanto aos aspectos étnicos e históricos-culturais, marque uma ou mais alternativa de identificação de seu povo:

() indígena () povo originário () civilização milenar

Justifique: _____

d) Seu reconhecimento étnico se deu antes, durante ou após a graduação no INC/Ufam?

() antes () durante () após

Qual a motivação para o reconhecimento étnico?

IV – DADOS PROFISSIONAIS:

a) Situação Trabalhista:

☐ Contratado ☐ Concursado ☐ Desempregado ☐ Autônomo

Se concursado, há quanto tempo?

☐ menos de 1 ano ☐ 1 a 2 anos ☐ 3 a 5 anos ☐ Mais de 5 anos

Regime de Trabalho:

☐ 20 horas ☐ 40 horas ☐ Dedicação Exclusiva

b) Qual sua profissão atual? _____

c) Há quanto tempo vem exercendo a profissão atual?

☐ 0 a 2 anos

☐ 3 a 5 anos

☐ 6 a 10 anos

☐ Mais de 10 anos

☐ Não exerço

Se atua profissionalmente, escreva a atividade profissional e a instituição:

d) Exerce algum cargo profissional?

☐ não ☐ sim.

Se sim, escreva o cargo: _____

e) A profissão exercida provém da sua graduação realizada no INC?

☐ sim ☐ não

f) Qual seu tempo de experiência profissional na área da graduação realizada no INC/Ufam?

☐ 0 a 2 anos ☐ 2 a 5 anos ☐ Mais de 5 anos ☐ Nenhum

Sendo nenhum, marque ou escreva o motivo:

☐ aposentadoria

☐ falta de oportunidade no mercado de trabalho

☐ Outro. _____

g) Marque o município ou os municípios que atua profissionalmente:

☐ Benjamin Constant ☐ Atalaia do Norte ☐ Tabatinga

☐ São Paulo de Olivença ☐ Amaturá ☐ Santo Antônio do Içá ☐ Tonantins

☐ Outro. _____

h) Em qual tipo de organização ou instituição exerce sua atividade profissional?

☐ Autônoma

- () Instituição Pública
 () Instituição Privada
 () Organização Não-governamental
 () Nenhuma.

i) Exerce algum cargo público nos poderes executivo, legislativo ou judiciário?

() não () sim.

Se exerce, escreva o cargo:

V – DADOS ACADÊMICOS DA GRADUAÇÃO NO INC/UFAM

a) Quantos exames/seleção para ingressar na graduação no INC/Ufam?

() um () dois () três () quatro () cinco ou mais

b) Marque o grau dos indicadores de motivação para ingressar na Universidade: **M** – Muito; **R** - Regular; **P** - Pouco; **N** - Nada; **SO** - Sem Opinião.

INDICADORES	M	R	P	N	SO
Incentivo da família					
Incentivo de amigos					
Realização de um sonho					
Formação para ingressar no mercado de trabalho					
Aquisição de conhecimento técnico-científico					
Ascensão profissional					
Interação com outras pessoas					

c) Em que ano iniciou o curso de graduação no INC? _____

Em qual ano concluiu: _____

d) Durante a graduação realizava atividades profissionais?

() não () sim.

Se realizava, como estas implicaram no seu desempenho acadêmico?

() Positivamente () Negativamente () Pouco positivo e pouco negativamente

() Nenhuma

e) Marque uma ou mais alternativas quanto ao meio de transporte utilizado no trajeto de casa à Universidade.

() bicicleta () Moto () carro () ônibus () canoa () balieira () barco

() outro _____

Quanto tempo nesse trajeto?

() Menos de 15 min.

☐ 15 a 30 min.

☐ 30 a 60 min

☐ mais de 60 min

Escreva uma palavra ou frase curta que simbolize o trajeto à Universidade durante sua graduação no INC:

f) Durante a formação acadêmica no INC/Ufam, você participou de atividades como:

Iniciação Científica ☐ sim ☐ não

Extensão ☐ sim ☐ não

Monitoria ☐ sim ☐ não

Evento Local ☐ sim ☐ não

Evento Nacional ☐ sim ☐ não

Evento Internacional ☐ sim ☐ não

Mobilidade acadêmica ☐ sim ☐ não

Dentre as atividades realizadas, escreva 1(uma) temática marcante na sua vida acadêmica:

g) Marque os auxílios e bolsas recebidos durante a graduação:

Auxílio Moradia. ☐ sim ☐ não

Auxílio Bolsa Acadêmica ☐ sim ☐ não

Auxílio Digital ☐ sim ☐ não

Bolsa Permanência- Indígena e Quilombola ☐ sim ☐ não

Bolsa Trabalho ☐ sim ☐ não

Bolsa Monitoria ☐ sim ☐ não

Bolsa Extensão ☐ sim ☐ não

Bolsa Pibic ☐ sim ☐ não

Outro. ☐ sim ☐ não

h) Realizou atividade acadêmica com populações tradicionais ou indígenas?

☐ não ☐ sim.

Se realizou, marque um ou mais território de realização.

☐ território indígena

☐ território não-indígena ribeirinho

☐ território não-indígena ribeirinho

☐ território urbano.

A realização destas atividades despertou interesse em aprofundar estudos com populações tradicionais e indígenas?

() sim () não

Escreva uma palavra ou frase curta que expresse o impacto destas atividades na sua vida acadêmica e profissional:

i) Avalie os indicadores de qualidade de educação superior do INC/Ufam:

MB - Muito bom, **B**- Bom, **R**-Regular, **P**- Pouco e **NA** - Não atende.

INDICADORES	MB	B	R	P	NA
Qualidade e compromisso do Corpo Docente com a Educação Superior de Qualidade					
Atenção do corpo docente com as necessidades e dificuldades discentes					
Compromisso do corpo discente com a Educação Superior					
Sociabilidade no Currículo					
Sustentabilidade Ecológica no Currículo					
Sustentabilidade Cultural no Currículo					
Interculturalidade no Currículo					
Inclusão das diferenças de ser e aprender					
Ética e Responsabilidade Social					
Diálogo na gestão pedagógica e acadêmica					
Diálogo na gestão organizacional e administrativa					
Eventos científicos sobre desenvolvimento na fronteira					
Eventos científicos abordando cultura e ambiente					
Eventos científicos abordando povos tradicionais amazônicos					
Apoio à participação em eventos nacionais e internacionais					
Assistência Estudantil					
Apoio Psicopedagógico					
Salas de Aula adequadas					
Espaços de socialização apropriados					
Limpeza e tratamento com o lixo					
Ambiente sustentável					
Alimentação adequada e regionalizada nos espaços universitários					
Laboratório com equipamentos e condições de estudo					
Acervo Bibliográfico Adequado					
Materiais de apoio às aulas dentro e fora da sala de aula					
Apoio à pesquisa e extensão universitária					
Tecnologia Digital disponível					
Integração dos diferentes povos existentes na fronteira					
Compromisso da Universidade com a Educação Superior					
Gestão Sustentável					
Gestão Intercultural					

j) As atividades acadêmicas contribuíram com o seu desempenho acadêmico e profissional?

- () Algumas
 () Todas contribuíram
 () Nenhuma
 () Não tenho opinião formada

Se algumas contribuíram, escreva, 1(uma) que considera com alto grau de importância.

k) No seu entendimento as atividades acadêmicas pouco ou nada contribuíram com o desempenho acadêmico e, conseqüentemente, profissional?

- () Algumas
 () Todas pouco ou nada contribuíram
 () Não tenho opinião formada

Se algumas atividades pouco ou nada contribuíram, escreva 1(uma) delas:

Existem atividades acadêmicas relevantes que poderiam ter sido realizadas e não foram?

- () Sim
 () Não
 () Não tenho opinião formada.

Sendo sim, escreva, uma destas atividades não realizadas:

() _____

l) Durante a realização do curso de graduação, sentiu dificuldades? () sim () não. Se sentiu, marque a(as) alternativa(s) com grau de **M** - Muito, **R** - Regular, **P** - Pouca, **SO** - Sem opinião.

DIFICULDADES	M	R	P	SO
Linguagem e técnica acadêmica				
Entendimento da língua portuguesa como segunda língua				
Disciplina e dinâmica de estudos				
Relação com os colegas				
Relação com docentes				
Conciliação dos estudos com a vida profissional				
Conciliação dos estudos com a vida familiar				
Adaptação ao ambiente físico				
Relação das teorias com as práticas de campo e de estágio				
Relação com as diversas culturas no ambiente universitário				
Outra. _____				

m) Qual o grau de satisfação com o curso realizado?

() muito satisfeito

() satisfeito

() pouco satisfeito

() insatisfeito

Durante a graduação no INC, desenvolveu algum hábito ou pensamento que implicou positivamente em sua vida em diferentes aspectos?

() não () sim.

Se sim, qual foi?

VI - RELAÇÃO DE EGRESSO COM A UNIVERSIDADE

a) Na condição de egresso, como considera a sua relação com o INC?

() Muita boa

() Boa

() Regular

() Pouca

() Não acontece

() Sem opinião formada.

b) Foi convidado/a pelo INC/Ufam a participar de atividades acadêmicas após a graduação?

() não () sim.

Se sim, para qual ou quais atividades? _____

c) Referente à sua profissão especificamente, o INC/Ufam ofereceu formação continuada?

() não () sim. Se sim, qual?

d) Após a graduação, retornou ao INC/Ufam para cursar Especialização, Mestrado ou Doutorado? () não () sim.

Se retornou, qual foi o curso? _____

Como teve conhecimento da oferta do curso?

- ☐ *site* da UFAM
- ☐ *e-mail* informativo
- ☐ redes sociais do INC
- ☐ *whatsApp*
- ☐ indicação de amigos
- ☐ indicação da instituição na qual trabalha
- ☐ outro meio. _____

e) Marque uma ou mais alternativas quanto à sua perspectiva de retorno ao INC/Ufam:

- ☐ Profissional – Ingresso enquanto servidor docente ou técnico
- ☐ Profissional e Acadêmico - Colaboração e parceria em extensão e pesquisa
- ☐ Acadêmico – Graduação
- ☐ Acadêmico – Pós-graduação Lato-sensu e Stricto-sensu
- ☐ Comunitário egresso – Participação nos eventos socioambientais e políticos-culturais
- ☐ Comunitário egresso – Participação na avaliação externa universitária
- ☐ Nenhuma expectativa
- ☐ Sem opinião formada.

Agradecemos a disponibilidade de responder este questionário!

Esperamos nos encontrar nos Círculos de Conversa e Oficinas Ecoculturais!

Agora clique em enviar.

APÊNDICE H – MODELO DE QUESTIONÁRIO SURVEY II

Link de acesso:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfssHf8lY_vOFYPb2wXSP7_Pkzpb2g0XxsZj-zLOCO8c9sZNA/viewform

ORIENTAÇÕES

Prezado egresso do INC/Ufam, agradecemos sua participação na pesquisa. Reafirmamos nosso compromisso ético (conforme TCLE - [Clique aqui](#) - apresentado no primeiro questionário e assinado no primeiro Círculo de Conversa). Daremos continuidade com o questionário a seguir.

I - IDENTIFICAÇÃO:

Nome Completo: _____

Nome social: _____

Escreva uma metáfora de algo que gostaria de ser comparado: _____

II- PERCEPÇÃO DE SER HUMANO, CULTURA E A NATUREZA

a) Enquanto ser humano, como se vê na natureza?

() dominador da natureza

() centro da natureza

() parte da natureza

() ser da natureza

() Outro. _____

b) Enquanto amazônida, como se relaciona com outros seres da natureza?

Qual a sua compreensão de Cultura?

c) O que compreendes por natureza?

III – PERCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMAZÔNIA

a) Para você, o que significa educação superior na Amazônia?

b) Na sua visão, como o INC/Ufam conduz a educação superior em meio à cultura e natureza pan-amazônica?

c) O currículo da educação superior se caracteriza em:

Característica	Totalmente	Parcialmente	Não se caracteriza	Sem Opinião Formada
Inclusivo				
Intercultural				
Sustentável				

d) Durante a graduação no INC/Ufam percebeu a interlocução de saberes culturais e ambientais com os saberes científicos?

() sim () não. Se sim, de que forma ocorria?

e) Qual o maior desafio da educação superior na Pan-Amazônia Brasil, Peru e Colômbia?

f) Quais as possibilidades existentes para uma educação superior pertinente às populações tradicionais e originárias da Pan-Amazônia Brasil, Peru e Colômbia?

IV – PERCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE

a) Antes de ingressar na Graduação, o que a Universidade representava para você?

b) De que forma a Universidade atendeu suas expectativas acadêmicas e profissionais?

c) Escreva 1(um) indicador social, 1(um) indicador cultural e 1(um) indicador ambiental da Pan-Amazônia favorável à interlocução da universidade com as populações tradicionais e originárias.

d) Na sua percepção, natureza e cultura se apresentam na Universidade de que forma?

(☐) dicotômica (☐) unificada (☐) Outra. _____

Justifique:

e) Educação Ecocultural e Universidade:

Especifique elementos que constituem possíveis pilares de uma educação superior ecocultural na Universidade:

Sustentabilidade:

Sociabilidade:

Interculturalidade:

V – IMPRESSÃO, IMAGINÁRIO E PERSPECTIVA DE UNIVERSIDADE

a) Qual sua impressão quanto à inclusão e integração entre diferentes povos presentes no INC/Ufam?

Que impressão possui quanto à **sociabilidade** na educação superior do INC/Ufam?

b) Marque uma ou mais alternativas com base em suas visões ou cosmovisões de **sustentabilidade** na educação superior e as especificações que esta favorece:

(☐) Sustentabilidade humana.

(☐) Sustentabilidade Cultural.

(☐) Sustentabilidade Ecológica.

Justifique:

c) Considera o INC/Ufam, um Instituto Universitário que fomenta a **interculturalidade** entre os povos da região amazônica de fronteira Brasil, Peru e Colômbia?

(☐) sim (☐) não. Justifique sua resposta.

d) A partir da sua “visão” ou “cosmovisão”, como nomearia metaforicamente a Universidade.

e) Descreva o seu imaginário de universidade pertinente às populações locais pan-amazônicas.

f) Escreva uma palavra ou frase curta que expresse sua perspectiva atual quanto à uma possível EcoUniversidade na Pan-Amazônia Brasil, Peru e Colômbia.

Agradecemos sua participação nesta pesquisa!

Saudações pan-amazônicas do Solimões!

Agora clique em enviar.

APÊNDICE I – PLANO DE TRABALHO DOS CÍRCULOS DE CONVERSA

PRIMEIRO CÍRCULO DE CONVERSA

Local: Sala do INC/Ufam **Duração** 3h30

Mediadora: Gilvânia Plácido Braule

Participantes: 28 egressos

Temática – Vida acadêmica e vida profissional

Objetivo: Dialogar sobre a vida acadêmica e destacando a atuação profissional.

1º MOMENTO (10min)

- ✓ Leitura e assinatura física do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para reafirmação do compromisso ético entre pesquisadores.
- ✓ Apresentação das atividades da pesquisa na segunda etapa presencial.
- .

2º MOMENTO (1h)

- ✓ Apresentação sucinta dos participantes (nome, curso que se graduou, raça ou etnia, município de procedência e de atuação profissional).

2º MOMENTO (1h)

- ✓ Aspectos da graduação destacados nas nuvens de palavras.
- ✓ Diálogo sobre as palavras em destaque.

2º MOMENTO (1h)

- ✓ Apresentação de nuvens de palavras elaboradas a partir do questionário; atuação profissional.

3º MOMENTO – Dinâmica – A Teia Universitária – 1h.

- ✓ Escrita de uma palavra corresponde a cor verde representando a sustentabilidade, a cor azul representando a água e o cosmo e o bege representando a terra.

4º MOMENTO – Relevância do conteúdo do Questionário *Survey* II – 5 min

SEGUNDO CÍRCULO DE CONVERSA

Local: Sala do INC/Ufam

Duração: 3h30min

Mediadora: Gilvânia Plácido Braule

Participantes: 28 egressos (12 indígenas e 12 não-indígenas) a cada turno.

Temática: Saberes Tradicionais/Milenares X Saberes Científicos na Universidade/ Ecoculturalidade no Currículo, Gestão e Ambiente Universitário.

Objetivo: Dialogar sobre saberes milenares, saberes tradicionais e saberes científicos observando estes no Currículo, na Gestão e Ambiente Universitário.

1º MOMENTO (1h30 min)

- ✓ Apresentação da síntese do questionário *Survey II*.

2º MOMENTO:

- ✓ Saber tradicional e milenar na Educação Superior.

3ºMOMENTO

- ✓ Saberes tradicionais/milenares e saberes científicos na Educação Superior.

4ºMOMENTO

- ✓ Ecoculturalidade na Educação Superior.

5º MOMENTO: Convite a participar das Oficinas Ecoculturais – 5 min

**APÊNDICE J – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EGRESSAS/OS DO GRUPO
AMOSTRAL DA PESQUISA**

- 1 - Quem é você?
- 2 – Qual tua atuação profissional?
- 3 - O que pesquisou ou pesquisa na vida acadêmica?
- 3 – O que o aprendizado na graduação contribuiu para tua profissão?
- 4 – Aos indígenas: como a Universidade contribuiu para afirmação étnica?
- 5 – Na sua percepção como se dá a relação dos povos originários com a cultura de preservação e conservação ambiental?
- 6 – No seu olhar como se constitui um sujeito ecológico?
- 7 – Como se ver: parte ou ser da natureza? E por que pensa assim?
- 8 - Como se fazem presentes os saberes tradicionais/milenares na Universidade?
- 9 – Na sua prática profissional você aplica os dois saberes?
- 10 – Como você percebe os aspectos da ecoculturalidade no currículo da graduação?
- 11- A gestão da universidade contempla a ecoculturalidade ?
- 12 – E como vê a diversidade sociocultural no ambiente universitário?

APÊNDICE L – PLANO DE TRABALHO DAS OFICINAS ECOCULTURAIS

OFICINA (OCA/TAPIRI ECOCULTURAL)

Local: Sala do INC/Ufam - Duração 4h

Responsável: Gilvânia Plácido Braule

Participantes: 28 egressos indígenas universitários

1 - Temática – Universidade Sustentável, Inclusiva e Intercultural.

2 - Objetivo: Denominar e desenhar uma possível Universidade Sustentável, Inclusiva e Intercultural de acordo com a cosmovisão dos povos originários apresentando conceito, objetivo e missão.

3 - Procedimentos:

Exposição da pesquisadora:

- ✓ Explicação sobre a Oca e Tapiri como espaço de interação de seres e saberes

Atividades:

- ✓ Desenho do imaginário de Universidade possível;
- ✓ Construção de uma denominação de Universidade pertinente aos povos pan-amazônicos, de um conceito, objetivo e missão desta possível universidade;
- ✓ Apresentação do desenho e nome com a visão/cosmovisão expressada no mesmo;
- ✓ Apresentação do conceito, objetivo e missão em cartazes.

4 - Orientação para produção de uma carta à Universidade Federal do Amazonas e de fotografias de locais representativos do contexto local e universitário.

5 - Materiais: Notebook, Data-show, papel A4, cartolina, giz de cera, lápis de cor, lápis de escrever, pano de tururi e tinta natural.

6 - Avaliação: A cada ponto de uma tessitura em painel exposto na sala, colocar uma palavra que simboliza a atividade.

OFICINA - CESTARIA ECOCULTURAL

Local: Sala do INC/Ufam – **Duração:** Duração 5h

Responsável: Gilvânia Plácido Braule

Participantes: 28 egressos indígenas e não-indígenas do INC/Ufam.

1 - Temática – Tecendo uma cestaria como uma nova Universidade.

2 - Objetivo: Sistematizar possíveis indicadores de uma EcoUniversidade.

3 - Procedimentos:

Exposição das pesquisadoras:

- ✓ Recapitulação do Conceito, Objetivo e Missão de uma possível EcoUniversidade na Pan-Amazônia da localidade.

Trabalhos em grupo:

- ✓ Demonstração das fotografias e apresentação do significado;
- ✓ Leitura de poesias de autores locais da Amazônia;
- ✓ Construção de organogramas com as dimensões física, gestonária e curricular;
- ✓ Socialização dos organogramas;
- ✓ Agradecimento de participação.

4. Materiais: Notebook, data-show, papel, giz de cera, lápis de cor, lápis de escrever, talas de arumã, fios de tucum, tinta natural.

5. Avaliação: Como se constitui ser ou parte da natureza?

ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE DAS OFICINAS À DISTÂNCIA

OCA E TAPIRI ECOCULTURAL

Atividade 1: DESENHO - expresse seu imaginário, seu cosmo sentir e cosmovisão de uma universidade pan-amazônica inclusiva, sustentável e intercultural e dê um nome a ela.

1. Partindo do seu entendimento quanto uma Universidade Pan-Amazônia Inclusiva, Sustentável e Intercultural, escreva:

- ✓ um conceito (o que é?);
- ✓ um objetivo (o que alcançar com o ensino superior?);
- ✓ uma missão (qual abrangência social, cultural e ecológica para a localidade e o mundo)

ATIVIDADE: Representação Simbólica do Contexto Universitário e Local Pan-Amazônico

FOTOGRAFIA 01: Espaço do INC/Ufam relevante e representativo para sua graduação e que poderá ser relevante para outros universitários.

FOTOGRAFIA 02: Espaço do contexto pan-amazônico que simboliza a sociobiodiversidade.

CESTARIA ECOCULTURAL

1. Elaborar um Organograma para cada dimensão Institucional Universitária de Uma Possível EcoUniversidade (Universidade Inclusiva, Sustentável E Intercultural)

- Ambiente Físico
- Gestionária
- Curricular

Observação: Destacar apenas os Nomes (Palavras ou Frases)

2. CARTA PARA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

1- Parágrafo: Saudações a Universidade e uma breve apresentação de sua identidade amazônica.

2- Parágrafo: Agradecimento pela formação ofertada pelo INC/Ufam ressaltando contribuições para vida pessoal e profissional. Destaque do “ponto de mutação”, momento de decisão e assertivo para vida ocorrido na graduação.

3- Parágrafo: Convite a reflexão quanto a sociobiodiversidade pan-amazônica presente no INC, considerando o ambiente natural e as civilizações ocidental, milenar e cabocla local.

4- Parágrafo: Indicação de melhorias relacionadas a sociabilidade, a interculturalidade e sustentabilidade nos aspectos físicos, gestionários e curriculares.

5- Parágrafo: Uma reflexão sobre o amaronizar a Pan-Amazônia Brasil, Peru e Colômbia e um chamado ao compromisso com as diversas populações humanas e não-humanas existentes.

Assinar com sua metáfora expressa no segundo questionário

Exemplo:

Assina: Samaúma

APÊNDICE M – QUADROS SOBRE OLHARES DE EGRESSAS/OS PARA INC/UFAM

Indicadores de qualidade

INDICADORES	Respondentes				
	MB	B	R	P	NA
Qualidade e compromisso do Corpo Docente com a Educação Superior de Qualidade	299	123	25	5	1
Atenção do corpo docente com as necessidades e dificuldades discentes	199	179	63	11	1
Compromisso do corpo discente com a Educação Superior	231	156	55	10	1
Sociabilidade no Currículo	216	169	54	11	3
Sustentabilidade Ecológica no Currículo	202	159	72	17	3
Sustentabilidade Cultural no Currículo	185	180	64	23	1
Interculturalidade no Currículo	190	172	64	22	5
Inclusão das diferenças de ser e aprender	195	177	58	20	3
Ética e Responsabilidade Social	233	166	46	6	2
Diálogo na gestão pedagógica e acadêmica	201	184	50	15	3
Diálogo na gestão organizacional e administrativa	199	166	66	19	3
Eventos científicos sobre desenvolvimento na fronteira	186	163	81	19	4
Eventos científicos abordando cultura e ambiente	190	185	57	19	2
Eventos científicos abordando povos tradicionais amazônicos	190	175	61	25	2
Apoio à participação em eventos nacionais e internacionais	151	148	100	40	14
Assistência Estudantil	168	167	84	28	6
Apoio Psicopedagógico	165	125	119	31	13
Salas de Aula adequadas	201	148	78	16	10
Espaços de socialização apropriados	193	131	100	19	10
Limpeza e tratamento com o lixo	197	171	62	18	5
Ambiente sustentável	202	138	87	18	8
Alimentação adequada e regionalizada nos espaços universitários	166	119	110	31	27
Laboratório com equipamentos e condições de estudo	175	121	104	33	20
Acervo Bibliográfico Adequado	200	134	81	31	7
Materiais de apoio às aulas dentro e fora da sala de aula	185	122	109	27	10
Apoio à pesquisa e extensão universitária	194	137	94	20	8
Tecnologia Digital disponível	168	125	93	50	17
Integração dos diferentes povos existentes na fronteira	191	143	82	28	9
Compromisso da Universidade com a Educação Superior	216	184	42	10	1
Gestão Sustentável	210	122	89	24	8
Gestão Intercultural	207	134	81	22	9

Fonte: Questionário Survey I (2023).

Respostas sobre o grau de dificuldades na graduação

DIFICULDADES	Quantitativo de respondentes			
	M	R	P	SO
Linguagem e técnica acadêmica	82	153	183	35
Entendimento da língua portuguesa como segunda língua	35	93	216	109
Disciplina e dinâmica de estudos	65	154	191	43
Relação com os colegas	41	105	247	60
Relação com docentes	45	124	222	62
Conciliação dos estudos com a vida profissional	82	107	179	85
Conciliação dos estudos com a vida familiar	108	119	169	57
Adaptação ao ambiente físico	64	109	226	54
Relação das teorias com as práticas de campo e de estágio	79	155	171	48
Relação com as diversas culturas no ambiente universitário	53	132	217	51
Dificuldades Econômicas	181	143	98	31
Outra. _____	54	63	103	233

Respostas referentes ao apoio financeiro na graduação

Apoio financeiro	Quantitativo de respondentes	
	SIM	NÃO
Auxílio Moradia.	70	383
Auxílio Bolsa Acadêmica	249	204
Auxílio Digital	38	415
Bolsa Permanência- Indígena e Quilombola	132	321
Bolsa Trabalho	54	399
Bolsa Monitoria	109	344
Bolsa Extensão	46	407
Bolsa Pibic	108	345
Outro.	75	378

Respostas sobre atividades acadêmicas durante a graduação

Atividades acadêmicas	Quantitativo de respondentes	
	SIM	NÃO
Iniciação Científica	193	260
Extensão	173	280
Monitoria	132	131
Evento Local	236	27
Evento Nacional	164	99
Evento Internacional	97	166
Mobilidade acadêmica	39	224
Outro.	-	-

Respostas sobre Indicadores de motivação para ingresso na graduação

INDICADORES	M	R	P	N	SO
Incentivo da família	319	61	52	17	4
Incentivo de amigos	123	110	147	63	10
Realização de um sonho	345	65	33	3	7
Formação para ingressar no mercado de trabalho	370	57	20	5	1
Aquisição de conhecimento técnico-científico	339	78	33	2	1
Ascensão profissional	327	77	37	9	3
Interação com outras pessoas	220	136	86	6	5

Fonte: Questionário Survey I (2023).

APÊNDICE N – DIMENSÕES ESTRUTURAIS DE ECOUNIVERSIDADE

DIMENSÃO CURRICULAR	DIMENSÃO FÍSICA: INFRA-ESTRUTURA	DIMENSÃO GESTIONÁRIA
Libras: línguas maternas.	Data show disponível para os discentes para os estágios.	Valorizar as múltiplas culturas existentes na universidade.
Conteúdos programáticos.	Água potável (poço artesiano)	Criar espaço social sustentável.
Interdisciplinares.	Horta de alimentos (verduras).	Divisão de esporte, lazer e cultura.
Projetos de extensão, preservação do meio entre outros.	Área para leitura (espaço ao ar livre).	Coordenação de restaurante universitário.
Conhecer a região, local (geograficamente) onde vive. Amazonas – estudos do Amazonas	Campo de futebol e vôlei; Sala de descanso	Organização formais.
Valorização e diversidade cultural.	Uma área para criar seus próprios peixes, para a refeição dos discentes e docentes.	Direito da cidadania da sociedade.
Estágios com ênfase nos 5 campos.	Energia solar; Um elevador que funcione.	Departamento de transporte e logística.
Disciplinas etnoculturais.	Espaços físicos para descanso e amamentação das mães universitárias	Secretaria de suporte aos departamentos, cursos de graduação.
Disciplinas ecológicas.	Espaços para atividades esportivas como: quadra, piscina...	Coordenação de benefícios estudantis.
Disciplinas de ensino e inclusão de PCDS, LGBT e raciais.	Rampas e elevadores para melhor acessibilidade. Espaços com acessibilidade.	Gestão participativas.
Projetos de extensão e manutenção dos trabalhos na comunidades.	Energias vindas de placas solares e biomassa	Discussão coletivas para divisão dos espaços físicos.
Científicas e metodológicas.	Laboratórios bem equipados e com acessibilidade a pessoas especiais;	Ofertas de cursos de capacitação para servidores de forma coletiva ou específicas, segundo princípios da sociedade, interculturalidade e sustentabilidade.
Extensão: Estender a universidade além dos muros.	Espaços livres e arborizados.	Planejamento coletivo para compra de materiais de consumo e permanente.
Ensino: transferir conhecimento e valorizar o conhecimento de mundo dos povos diversificados.	Espaços para eventos étnico-culturais.	Discussão coletiva para entendimento sobre hierarquia institucional.

Pesquisa: Valorizar, incentivar e oportunizar as pesquisas dos universitários.	Salas de aulas; Laboratório vivo; Laboratório de ensino: clube de ciências; Laboratório equipados para cada área de ensino.	Projeto de extensão longa e curto prazo.
Pesquisa: Projetos de resgate dos saberes étnico-culturais; Projetos voltados para conhecimento e uso sustentável da biodiversidade regional.	Laboratório de pesquisa; Sala Cultural (Pensar em práticas pedagógicas, voltadas para escolas indígenas e ribeirinhas).	Políticas públicas.
Extensão: Projetos que visem levar/com partilhas de conhecimento acadêmicos a população externa; Projetos voltados para aquisição de mais conhecimentos étnico-culturais.	Creche; Sinalização; Rampas; Computadores e equipamentos para pc's; Produções científicas; Área de mata virgem para pesquisa.	Parcerias locais.
Ensino: Representatividade docente étnico-cultural que atenda a demanda dos discentes; Língua espanhola e inglesa na matriz comum curricular.	Centros acadêmicos estudantis; Coordenação acadêmica; Coordenação científica; Coordenação de ensino; Coordenação de laboratório (científico e ensino)	Engenheiro de desenvolvimento; Especialista em cloud.
Conteúdos Práticos.	Coordenação étnocultural; Coordenação administrativa.	Cursos preparatório para atender alunos indígenas e alunos especiais.
Projetos ecocultural envolvendo as culturas étnicas.	Coordenação de cursos; Plano de descarte.	Estágio de discentes nas instituições privadas ou públicas.
Aulas práticas ecológicas fora do INC.	Coordenação de estudos da necessidade da região; Centros acadêmicos.	Gestão participativas.
Projetos de pesquisas; Espaço social.	PPP atualizado e discutido com discentes; Grade curricular unificada.	Prioriza a equidade.
Eventos intercultural.	Salas de aula adequadas; Sala de música, cânticos dos povos indígenas.	Facilitar o desenvolvimento.
Ensino em libras básico e avançado.	Espaço social, conforme a realidade da região do Amazonas.	Relacionamento interpessoal entre acadêmicos, gestão e professores.
Práticas de campo.	Sala de aula, dormitórios, biblioteca, sala de mídia e sala de informática.	Suporte computacional.
Práticas de laboratório; Experimentação científica.	Atividades educacionais administrativas.	Infraestrutura adequada.
Visitas técnicas.	RU – maior espaço que o RU ofereça alimentos da região-am.	Suporte técnico.

Visitas as comunidades ribeirinhas.	Elementos de identidade cultural.	Estratégias para criar novos métodos de pesquisas.
Valorização das diversidades culturais existentes na universidade.	Energia fotovoltaica	Valorizar as múltiplas culturalidades presente na universidade.
Conteúdos programáticos em projetos interdisciplinares.	Captação de água da chuva.	Capacitação continua dos servidores.
Disciplinas ecológicas.	Estacionamento sombreado por árvores.	Criação de projetos inovadores e sustentáveis.
Espaço social sustentável.	Espaços de descanso, redes, tapires.	Ampla divulgação das ações realizadas na universidade.
Projeto de extensão para o desenvolvimento sustentável dos povos tradicionais étnicos.	Equipamentos laboratoriais e materiais didáticos	Saberes amazônicos: indígenas, ribeirinhos, comunitários etc.
Cidadania, organização social e políticas públicas.	Espaço com cultivo de plantas medicinais amazônicas.	Ciência: professores pesquisadores.
Criação de disciplinas na área da sustentabilidade e interculturalidade.	Espaços lúdico-pedagógico com cuidadoras capacitadas para ficarem com os filhos dos discentes e docentes.	Gestão: reitoria, pró-reitorias.
Implementação de políticas linguísticas.	Espaço com redes para descanso dos discentes e docentes.	Administração: atas.
Capacitação por meio de cursos na área inclusiva e digital.	Espaço com as fotografias de todos os formados/egressos que já foram parte da universidade.	Capacitação de novos cursos para os docentes e discentes.
Universidade: saber, conhecimento, ciência, sustentabilidade.	Laboratório 100% equipados de acordo com a necessidade da cada curso.	Educação de qualidade; Diversidade social; Educação de qualidade e etc.
Extensão com pesquisa; Ensino e pesquisa e processo interdisciplinar.	Centro de apoio ao desenvolvimento tecnológico; Centro de apoio a projetos acadêmicos.	Gerente de operações: configuração de manutenção dos sistemas da rede de empresa.
Conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais	Lugares de lazer sustentável.	Administrador de rede; especialista em segurança.
Cidadania.	Meio ambiente sustentável.	Gerente de desenvolvimento: automatizar e integrar o desenvolvimento.

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir das oficinas eculturais (2023).

ANEXO A - CARTAS DAS/OS EGRESSAS/OS

CARTA DE AUTORIA: Papel

À Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Instituto de Natureza e Cultura (INC)!

Saúdo por ter-me aceito no curso em que me formei. Sendo uma pessoa da Etnia Kámbeba, mas não praticante da minha língua materna e de nacionalidade do município de São Paulo de Olivença do Rio Solimões.

Venho através desta, agradecer pela formação de capacitação, que contive ao longo desses 6 anos de discente, com capacitação dos professores das áreas de estudo capacitados e dos pesquisadores, que contribuíram espantosamente em minha vida acadêmica, social e pessoal, podendo encontrar na Universidade um lugar bastante diferente e cheio de informações, onde em outro lugar não teria igual, transformando aos meus olhos um novo modo de ver e transformar as coisas de forma educacional e profissional, como via durante todo esse tempo ao está presente diariamente com os docentes do Instituto.

Sendo muito acolhida por estar presente de uma Universidade bastante acolhedora encontrando em meio a tantas pessoas diferentes culturas, religiões e linguagem não deixando de falar dos professores estrangeiros que também aprendiam muito com as diversas culturas. O Instituto por sua vez vem trazendo as suas características com as diversas biodiversidade de plantas medicinais que se podia encontrar ali bem como a cultura e histórias que vem sendo construído há longo dos anos.

Assim como qualquer outro lugar de bastante importância. A universidade também poderia haver mais algumas mudanças positivas como uma horta alimentar para complementar a horta das plantas medicinais; um espaço de leitura natural ou céu aberto, contendo mesas e bancos de madeira e colocado debaixo das árvores que encontram no ressoito e para finalizar seria muito satisfatório para os alunos um lugar de descanso para os alunos após o desjejum, para que as mesmas não tenham que sempre sair da Universidade para irem para suas casas e voltarem novamente.

Aqui deixo minhas palavras de gratidão!

Assina: Papel

CARTA DE AUTORIA: Saúva

À Universidade Federal do Amazonas!

Primeiramente agradeço a Universidade Federal do Amazonas, pela parceria e acolhimento a uma indígena, favorecendo o direito ao ensino superior e étnico. Agradeço as reflexões e novos diálogos para valorizar mais a minha identidade étnica, de ser quem eu sou e me dar à voz!

Agradeço também aos docentes pelos ensinamentos e experiências por nos levar a realidade do campo de experiência, despertando trabalhar e se apaixonar pela área escolhida, que nos fez crescer e seremos pesquisadores críticos!

Destaco a relevância do destaque da sociabilidade pan-amazônica presente que reúne e ainda busca uma união de trazermos a realidade os saberes tradicionais e científicas dentro do currículo e nas escolas.

Contudo, procuro buscar e demonstrar ao INC que temos direitos e deveres, assim como, de fazer e melhorar a visão de trazer ao INC os pressupostos de acolher livremente várias identidades étnicas dos discentes, atender à necessidade e buscar parcerias para fazer crescer este Instituto de Natureza e Cultura.

É importante Amarzonizar o coração dos amazonenses para que lutem para um dia ter seus próprios currículos, parâmetros, PPPL, interdisciplinar voltada a realidade do povo, universidades e bons professores defensores e formados para uma educação inclusiva e diferenciada de modo ativo.

Até, Saúva!

CARTA DE AUTORIA: Folha que cai da árvore

Prezada Universidade Federal do Amazonas (Ufam),

É com grande respeito e carinho que me volto a esta instituição que, para mim, não é apenas um centro acadêmico, mas uma fonte inesgotável de possibilidades para a população amazônica. Sou um mosaico de identidades – ribeirinho, caboclo, negro, pardo, branco, amarelo –, uma expressão viva da diversidade que caracteriza nossa região. Sou o que escolho ser, uma mistura de tudo e de nada ao mesmo tempo, transitando entre ser homem, mulher e criança,

experimentando às diversas nuances da vida sem me preocupar com o olhar alheio. Sou fruto de uma merendeira e de um carpinteiro aposentado (que não recebe aposento ou melhor não teve a oportunidade de receber quando ainda vivo). Sou filho do interior do estado do Amazonas, desta região de tríplice fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão pela formação que recebi no Instituto de Natureza e Cultura (INC/Ufam). Ao longo da minha jornada acadêmica nesta instituição, não apenas vivenciei a excelência acadêmica, mas também mergulhei na riqueza cultural e na diversidade sociobiológica que caracterizam a nossa amada região. Essa formação não apenas enriqueceu minha trajetória profissional, mas foi um ponto de mutação que definiu de maneira decisiva o curso da minha vida. Se não fosse pela oportunidade de estudar no INC/Ufam, certamente não estaria onde estou hoje. Expresso minha gratidão a todos nesta instituição e ao tempo principalmente ao presidente Lula, cuja visão brilhante expandiu o ensino superior na Amazônia, dando origem ao INC/Ufam.

Refletindo sobre minha experiência no INC/Ufam, recordo com carinho que a sociobiodiversidade pan-amazônica sempre permeou esse ambiente singular, mesmo antes de se falar amplamente sobre o tema. Aqui, as interações entre o ambiente natural e as diversas populações locais se entrelaçam de maneira única, potencializadas pela nossa localização em uma região de tríplice fronteira. Isso proporciona uma experiência rica em saberes, modos de vida e sabores, moldando minha compreensão do mundo.

Com toda a reverência, proponho algumas melhorias que poderiam aprimorar ainda mais a sociabilidade, interculturalidade e sustentabilidade no INC/Ufam, abrangendo aspectos físicos, gerenciais e curriculares. Acredito que a implementação dessas melhorias não apenas fortaleceria a missão desta instituição, mas também contribuiria para um ambiente ainda mais propício ao desenvolvimento humano e à troca de conhecimentos.

Além disso, faço um convite à reflexão sobre a importância de "amazônizar" não apenas o Brasil, mas toda a Pan-Amazônia, estendendo nossos laços de compromisso não só com o Brasil, mas também com o Peru e a Colômbia. Este é um chamado para assumir um compromisso renovado com as diversas populações humanas e não-humanas que coexistem nessa região única, reconhecendo nossa responsabilidade compartilhada na preservação e promoção do bem-estar de todos os habitantes da Pan-Amazônia.

Encerro esta carta com a assinatura que simboliza minha identidade e meu compromisso com a Amazônia.

Atenciosamente, Folha que cai da árvore!

CARTA DE AUTORIA: Águia

Olá querida Universidade Federal do Amazonas, tudo bem?

Sou egressa do Curso de Administração, sou cabocla natural do Iranduba, mas criada em Benjamin Constant, filha de mãe agricultora e pai circense.

É um imenso prazer falar de você estimada Ufam, pois tenho enorme gratidão a este Instituto que me proporcionou conhecimento, amizades que levei para vida e principalmente minha estabilidade financeira, pois por meio da minha graduação sou efetiva no município que resido, trabalho na Prefeitura Municipal no cargo de Administradora. Saiba Ufam que sua presença na nossa cidade e região do alto Solimões é de suma relevância, pois você é responsável por oferecer ensino igualitário a todos, aos povos indígenas, não indígenas, aos ribeirinhos, aos PCD's, aos nossos irmãos peruanos / colombianos, negros e brancos.

Posso te dizer que desde minha formação de 2013, faziam mais ou menos uns 08 (oito) anos que não pisava na Universidade, quando cheguei aqui me sentir alegre, pois voltou um filme na minha cabeça dos momentos inesquecíveis que aqui passei, mas ao mesmo tempo me sentir triste pois encontrei uma universidade “abandonada”, bastante diferente de quando cursava, acredito que você tem muito a melhorar na estrutura física, assim também como na valorização e sociabilidade dos egressos, pois depois que formamos para que nos retornamos para a universidade apenas um número no quantitativo de formados, sendo apenas uma lembrança que aqui passamos.

Quero te dizer que existem muitos egressos que necessitam do apoio da Universidade para alavancar suas carreiras.

No mais, termino minhas palavras agradecendo a Deus por ter me dado a oportunidade de ter cursado nível superior no meu Alto Solimões e peido que você tenha um olhar especial a interculturalidade dos povos que aqui passam, já que os saberes tradicionais são tão importantes quanto os saberes científicos.

Um grande abraço da Águia!

CARTA DE AUTORIA: Cara de Onça

Olá Ufam!

Meu nome é Josileno Estevão Marubo, sou indígena da etnia Marubo do Vale do Javari, falante da língua materna (pano), pertencente do clã Inonawano (clã onça).

Sou formado em Antropologia pela Universidade Federal do Amazonas – Ufam, venho através desta carta agradecer a instituição que me acolheu e deu oportunidade para concluir o curso, agradecer principalmente os professores do curso de Antropologia que me deram maior apoio para manter no curso, sou muito grato a todos eles.

Agora posso dizer que a Universidade contribuiu muito na formação científico e conhecimento, me tornei uma pessoa crítico em determinados assuntos, posso trocar opinião com as pessoas sem ter medo, a universidade, a formação mudou totalmente a minha vida profissional e minha vida pessoal, me tornei uma pessoa respeitado pelos colegas, principalmente meus colegas de turma, por ter formado ou concluído o curso primeiro e ter entrado no Mestrado de Saúde coletivo PPG vida 2023.

A Universidade Federal do Amazonas – Ufam, é uma das universidades que atende maior população de alunos indígenas e ribeirinhos da região do Amazonas, por isso que tem presença maior de diversidades culturais, dos povos indígenas milenares da região como Ticuna, Kambeba, Marubo, Mayuruna, Kokama e entre outros povos existentes. Podemos dizer que a Ufam está rico em histórias indígenas, diferentes culturas, tradição e costumes que daí para fazer um bom estudo e pesquisa científica.

A Ufam precisa ter mais visibilidade com alunos indígenas da região que estuda na universidade, mudar um pouco de metodologia aplicado nos cursos, dando valorização das histórias, conhecimentos tradicionais e saberes milenares dos povos indígenas e ribeirinhos da região local do Amazonas. Acredito que esses saberes não estão sendo aproveitados e valorizados, já está na hora de pensar nisso.

A Amazonas é rica de diversidades culturais, fauna, flora e mata virgem, além disso nela também vivem diferentes pessoas como indígenas, ribeirinho, caboclo e não índios e peruanos e colombianos. Algumas pessoas dessas chegaram de outros cantos e outros já viviam aqui na região por muito tempo.

Sendo assim, a população tem compromisso de cuidar e preservar os “crussitemos” existentes, outros aproveitam sem prejudicar, outros vem de outro lugar com intenção de

prejudicar e se aproveitar da inocência da floresta. Devido a fronteira com Brasil, Peru e Colômbia a ameaça de desmatamento e destruição de natureza vem de todos os lugares, mas cabe a sensibilização e conscientização do indivíduo evitar e parar de prejudicar a mãe natureza, querendo ou não esse indivíduo também precisa de floresta.

Enfim, sou “Manãawavo” (povo da floresta com conhecimento não indígena) mantendo minha tradição e cultura Marubo, domino língua portuguesa como minha segunda língua, uso de manuseio de tecnologias e demais instrumentos dos brancos.

Com agradecimento, Povo Matis do Vale do Javari-AM, conhecidos como cara de onça!

CARTA DE AUTORIA – RIO SOLIMÕES

Olá Universidade Federal do Amazonas!

Sou um caboclo amazônico do interior do Estado do Amazonas, por isso mesmo, posso afirmar que cresci vendo poucas oportunidades que nos colocassem “nos trilhos” do conhecimento científico. Isso sempre foi um “direito” reservado aos poucos privilegiados economicamente que podiam se deslocar aos grandes centros urbanos (como Manaus, por exemplo) em busca de uma formação profissional.

A criação das unidades permanentes da Universidade Federal no interior do Estado do Amazonas oportunizou aos seus residentes a chance esperada para romper esse “ciclo vicioso”. Ao adquirir o conhecimento científico, conquistamos o autoconhecimento necessário para que sejamos os interlocutores que jamais foram ofertados aos nossos irmãos amazônicos. Somos os novos privilegiados, mas agiremos de outra forma.

Sabe-se que a ideia de ciência nessa região jamais almejou a compreensão e interpretação de sua sociobiodiversidade. Pelo contrário, a ciência empregada na Amazônia sempre esteve a serviço de uma cultura ocidental dominadora, que visava sempre a transformação local à sua “imagem e semelhança”. Não diferente, o Instituto de Natureza e Cultura foi “pensado” desta forma, a partir de uma percepção externa, e com isso, talvez, desconsiderando-se as reais necessidades da população local.

Dito isto, é chegado o momento de repensarmos o papel da universidade nesta região. É necessário eliminar o distanciamento entre Universidade e povos tradicionais amazônicos

criado durante estes anos de funcionamento do Instituto de Natureza e Cultura. O papel “intervencionista” e “analítico” deve dar lugar à um modelo “participativo” e “interpretativo”, onde o conhecimento científico é uma construção mútua entre pesquisador e pesquisado, entre universidade e povos tradicionais, entre ciência e saberes tradicionais.

Esse novo modo de “pensar a Amazônia”, parte da premissa onde os amazônicos deixem de ser considerados “meros objetos” de estudos, mas sim os “sujeitos colaborativos e participativos” do processo de construção do conhecimento. Somente assim, a riqueza cultural, biológica e social da Amazônia poderá ser compreendida com a profundidade científica que essa região necessita, onde essas dimensões possam ser consideradas num processo de desenvolvimento sustentável.

Até mesmo porque, a universidade deve ser adequar ao contexto regional, e não o contrário.

Atenciosamente, Rio Solimões!

CARTA DE AUTORIA: Guerreiro

À Universidade Federal do Amazonas!

O campo acadêmico Instituto de Natureza e Cultura é a base da minha formação acadêmica e vida profissional. Como estudante indígena do povo Ticuna com nome Ticuna Dauräicü entrei na universidade em 2010 e desde então estou integrado no campo universitário como aluno. E depois da graduação entrei no mestrado na Ufam em Manaus e no presente momento estou como aluno de doutorado no campo universitário PPGAS/Ufam-Manaus e na especialização da Educação do campo e educação escolar indígena no INC/Ufam – Benjamin Constant. A universidade contribuiu muito na formação profissional e com minha produção científica dentro da universidade também tem a minha contribuição como aluno.

Como a INC/Ufam está no campo Amazônia ainda tem muito a melhorar em relação ao atendimento aos alunos de diferentes povos e região do Amazonas e Amazônia, pois principalmente em relação aos povos étnicos da região dentro da academia universitária não tem um lugar de manifestação de conhecimento ancestrais, ou seja, um lugar de realização de rituais. Com essa falta de espaço cosmológica tem acontecido os atrasos e dificuldades dos alunos indígenas nas suas produções nas atividades acadêmica.

Então com os diálogos e atividades sobre a Pan-Amazônico dentro da INC/Ufam – BC o colegiado docente pode entrar em discussão sobre a questão para fortalecer a ideia de sensibilização dos povos, população e grupos sociais humanas e minimizar o preconceito a relação à diferença formas tradicionais do povos na Amazônia tanto no Peru, Colômbia e Brasil. Pois o ecossistema Pan-Amazônico é lugar harmonizante de viver a vida manifestando os conhecimentos ancestrais de cada diferentes povos que nela existe. E também é um campo da produção das ciências científicas e cosmológicas.

Assim esperamos desta Universidade, Guerreiro!

CARTA DE AUTORIA: Metamorfose Ambulante

À Universidade Federal do Amazonas!

Prezada universidade, meus cumprimentos cordiais. Sou moradora do município de Benjamin Constant e filha de agricultores familiares. Minhas lembranças de infância são de uma vida simples e observava meus pais retornarem da roça com a produção que era destinada para nosso consumo. Nesse sentido, ter cursado o ensino superior na Região do Alto Solimões foi muito importante desde o ponto de vista da rede de apoio relacionada a proximidade familiar e próximo a meus costumes como do ponto de vista acadêmico e profissional.

A respeito disso, enfatizo a minha formação e o conhecimento científico construído no âmbito da universidade por meio dos docentes que ao longo do tempo me apoiaram e contribuíram para que minha capacitação não fosse linear, mas sistêmica. Nesse contexto destaco que a aproximação com os professores pesquisadores, por intermédio de grupos de pesquisa foram um dos pontos mais altos para construção de uma visão abrangente acerca de temáticas que fazem parte do meu cotidiano, dentre os grupos destaco o Observatório de Violência de Gênero do Amazonas (OVGAM), programa que desconstruiu a visão machista e preconceituosa e o Programa de Desenvolvimento Sustentabilidade e Assessoramento do Alto Solimões (Prodesas) que contribuiu para conhecimento acerca da importância da agricultura familiar local e também dos sujeitos sociais que desenvolvem essa atividade há gerações, dentre os quais posso mencionar os povos indígenas e populações ribeirinhas, culturas que atualmente pode- se identificar cada dia mais presente na universidade, tendo em vista a valorização dos saberes que por meio das pesquisas são cada vez mais confirmados.

Tendo em vista a complexidade que é uma universidade, considero- a mutável, em constante construção, como o leito dos rios da Amazônia. Destaco que nós povos habitantes da região podemos cooperar de forma participativa para uma universidade que perpasse sobre o ponto de vista local, dessa maneira, ao pensar no Instituto de Natureza e Cultura, considero que a identidade dos povos originários indígenas, como elementos de grafismo e objetos presente na infraestrutura do campus, poderia fortalecer ainda mais a resistência da cultura e dos costumes da região, assim como a valorização e conservação do meio ambiente por meio de energia limpa e aproveitamento de água captada das chuvas. Essas mudanças não são fáceis entretanto pensar sobre elas pode ser a força motriz para futuramente obter uma universidade sustentável. Algumas mudanças podem ser parecer difíceis, entretanto visualizá-las por meio da imaginação e expor as ideias pode ser um fomento para o que é novo. Por meio de um ambiente de fortalecimento de identidades, valorização e reconhecimento de povos tradicionais e do que é produzido na região, acredito que possa ser um ponto chave para inserção de pessoas que ainda sentem que a universidade é algo distante da sua realidade, como um mundo paralelo.

Desde já agradeço a oportunidade de poder ter a liberdade me expressar e de alguma forma colaborar para melhorar a nosso instituto!

Atenciosamente, Metamorfose Ambulante!

CARTA DE AUTORIA: Cabocla

Carta aberta a Universidade Federal do Amazonas -Ufam

Instituto de Natureza e Cultura-INC

Benjamin Constant, 12 de janeiro de 2024

Saudações a Universidade Federal do Amazonas!

Me chamo Deissiane Lima Andrade, sou aluna egressa do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia 2014/2019, sou natural do município de Benjamin Constant- Amazonas e faço questão de exaltar que diante de tanta diversidade de povos existente nessa região e no INC, minha identidade é a CABOCLA.

Essa Cabocla, que hoje atua como professora efetiva pela Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas- Seduc, venho por meio desta carta, agradecer pela a oportunidade que a Universidade me ofereceu em mudar a minha vida e de minha família. Pois foi, por meio desta Instituição que me fez olhar e superar os desafios para minha profissão e bem estar social. Ainda

tenho nas lembranças os meus sonhos antes de entrar na Universidade onde compreendia como um caminho de oportunidades e posso dizer que vivi a Universidade, participando de pesquisa, ensino e extensão. Hoje, a maior parte dos meus sonhos foram realizados por esta Instituição. A Instituição é rica de sociobiodiversidade, no INC podemos encontrar os povos originários dentre eles temos (TiKunas, Kambebas, Matis, Marubos e entre outros povos existentes e resistentes no INC. Também temos os Caboclos, Quilombolas, todos com a sua identidade de cultura e costumes, na qual com eles aprendemos e compartilhamos o "Ser e o Saber".

Diante da riqueza de sociobiodiversidade existente nesta instituição, venho clamar um olhar atento voltado para o bem estar e aprendizagem desses povos existentes dentro do INC. Sugiro, que os espaços sejam modificados, exaltando as culturas dos povos aqui existentes. Construções de espaços como uma casa de farinha adaptando grupos de estudos dentro dela, espaços para armadores de redes para descanso dos alunos, livros indígenas mostrando as etnias da região, espaços de lazer, participação de todos nas tomadas de decisões dentro do INC e respeitar as diferenças. Acredito, que esses elementos são importantes para o acesso, permanência e bem estar de todos os alunos e professores.

Por fim, para termos harmonia com todos os povos que convivem dentro da instituição precisamos respeitar as diferenças, formar alianças voltadas para a valorização da vida, respeitando a natureza e a todos que aqui residem, levando em consideração a necessidade e bem estar social de cada um.

Aqui deixo meus sentimentos de gratidão, Cabocla!

CARTA DE AUTORIA: Natureza

A Universidade Federal do Amazonas – Ufam, em especial ao Instituto de Natureza e Cultura – INC!

Venho através desta modesta carta enfatizar meus sinceros agradecimentos, por de certa forma ter contribuído em minha formação no período de quatro anos e seis meses, no curso de Licenciatura em Pedagogia. Por ser mulher indígena, da Etnia Kokama, não falante da língua materna. Sendo privilegiada por ter nascido nesta cidade de Benjamin Constant/AM, na Comunidade Kokama de Bom Jardim II, do Rio Solimões.

Desta maneira, agradeço a Instituição por ter me proporcionado um ensino e aprendizagem adequada para minha formação docente e com experiências acadêmicas, que me tornaram uma pessoa dedicada e especializada em educação infantil. Visando me tornar uma pessoa educadora, buscando novos métodos de ensino, uma estrategista de inovações, havendo que por trás desta profissional houve professores que incentivaram e contribuíram de tal forma, pois vou levar comigo esses conhecimentos repassados durante minha vida acadêmica.

O Instituto de Natureza e Cultura - INC tem uma diversidade de culturas e de regionalidades, pois esses fatores são devidos, que os professores e discentes veem de diversas áreas e regiões. Não sendo aproveitadas durante os períodos acadêmicos. A Instituição “NÃO” tem um espaço/local apropriado ou adequado para que os discentes indígenas possam descansar em uma área onde eles possam se sentir à vontade para estudar.

E minha sugestão, para a instituição, é que construa uma sala de descanso não só para os indígenas, como também para os discentes das cidades vizinhas que passam o dia todo na universidade, que construa tapires e mesas envoltas das árvores da instituição para que eles possam colocar suas redes para descansar e estudar ao ar livre. Sugiro também que façam eventos que envolva as artes culturais da região, que tragam cursos de especializações voltadas aos conhecimentos linguísticos e tradicionais, o qual venha englobar o incorporamento dos saberes e práticas das populações indígenas tradicionais aos currículos das pesquisas acadêmicas, que venham reconhecer e respeitar as contribuições de preservar a medicina natural, da sustentabilidade e a interculturalidade, para enriquecer a integração das práticas dos seus ancestrais, onde haverá uma grande interação entre as diversas culturas que há na instituição.

Agradeço, ao Instituto de Natureza e Cultura, pela oportunidade que me destes, sem essa oportunidade, não teria conseguido concluir e me formar em um dos meus sonhos, que é era ser professora.

Com gratidão, Natureza!

CARTA DE AUTORIA – LUZ

À Universidade Federal do Amazonas!

Tenho a felicidade de expressar gratidão à Universidade Federal do Amazonas, nesta instituição de ensino superior tive a oportunidade de construir diversos conhecimentos e ser uma profissional que ama o que faz como professora. Sou da região fronteira do Alto

Solimões e sei como foi difícil implementar a unidade do Instituto de Natureza e Cultura (INC) na cidade de Benjamin Constant, ter essa unidade de ensino na cidade foi um sonho realizado e conquistado com muita luta.

No INC tive experiências significativas no ensino, na extensão e na pesquisa, as atividades realizadas com os professores contribuíram na minha formação, depois de terminar a graduação consegui ser aprovada em dois concursos públicos para professora, foram muitas conquistas realizadas. Durante minha formação profissional no INC, pude perceber a diversidade linguística e cultural presentes na instituição, pois há muitos discentes de outros estados e municípios que estudam na instituição e essa diversidade possibilitou na minha vida acadêmica diversas aprendizagens e interações sociais.

Desde o ano de 2006 até o hoje em 2023 pude perceber como o INC teve melhorias na área de infraestrutura, organização e outros setores, acredito que sempre é necessário evoluir, nessa perspectiva, é necessário pensar em propostas que fortaleçam as ações relacionadas a sustentabilidade, e isso pode ser realizado por meio de projetos de extensão e pesquisas que possam contribuir na preservação do meio ambiente. Além disso, também é importante propiciar práticas interculturais com os diferentes povos que estão presentes na região fronteiriça, através de eventos científicos com outras universidades, práticas extensionistas e de ensino que possam promover a sociabilidade entre as pessoas.

Vivemos em um lugar que nos possibilita criar relações sociais com diferentes pessoas de línguas e culturas diferentes, como amazônidas temos o compromisso de preservar o que temos em nossa região e fortalecer nossas relações culturais vivenciadas diariamente no Alto Solimões.

Atenciosamente, Luz!

CARTA DE AUTORIA: Borboleta

Venho através desta, saudar a Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e o Instituto de Natureza e Cultura (INC)!

Eu, egressa do Curso de Bacharelado em Antropologia primeira turma do ano de 2006. Sou natural do Município de Benjamin Constant, cabocla e como tal tenho uma herança cultural miscigenada das etnias: Mudurukus, Kambeba e Kokama. Sou de famílias de Agricultor, pescador e curandeiros. Minha mãe, é natural da Ilha do Bom Intento e meu pai de Borba, Rio Madeira.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a Ufam, por ter feito parte da comunidade universitária, no Curso de Antropologia. Agradeço imensamente aos professores, pelo esforço e dedicação, assim como todo corpo administrativo dessa, minha gratidão.

O curso de Antropologia me deu a oportunidade de conhecer, valorizar e principalmente respeitar as múltiplas culturas existentes no meu município. Sou graduada em bacharelado em Antropologia pela Ufam, pós graduada em História e Geografia pela FAIBRA e recentemente licenciada em Pedagogia pela UNIP.

O Instituto de Natureza e Cultura, tem um público de acadêmicos muito diversificado culturalmente, o qual enriquece a Universidade com os conhecimentos que trazido com eles, nesse conceito de produzir conhecimento para a sociedade em geral.

Porém em questão de infraestrutura a Ufam, precisa melhorar seus espaços físico, voltada as necessidades do seu público, como por exemplo: Espaço de convivência, área de lazer, de estudo e descanso, mas ao ar livre valorizando a natureza com um grande espaço de redário. Desse modo, portanto a Instituição estará valorizando e incentivando os acadêmicos a se sentirem mais acolhidos e valorizados, sendo parte integrante e inclusiva da Universidade. A qual deixa claro sua valorização e interação entre a diversidade biológica, diversidade cultural e social das populações que habitam nossa região amazônica. A Ufam precisa esta alicerçada nessa sociobiodiversidade.

Atenciosamente, Borboleta!

CARTA DE AUTORIA: Árvore Majestosa

Prezada Universidade Federal do Amazonas!

Inicio esta carta informando que eu nasci na comunidade Caité do município de Tonantins-AM e sou filho de agricultores. Ingressei na Universidade Federal do Amazonas no 2º semestre de 2016 aos 20 anos de idade, onde para realização da matrícula tive que prosseguir até o local do instituto por meio de motor rabeta junto com mais 3 discentes que passaram juntamente comigo e um irmão a qual conhecia o caminho.

Agradeço a Universidade Federal do Amazonas, em especial aos meus professores do colegiado de Ciências Agrárias e do Ambiente, pelos ensinamentos, em particular minha orientadora Geise de Goes Canalez que esteve presente comigo neste trabalho, pela dedicação,

paciência, carinho, confiança, que sempre procura me direcionar e intensificar meus objetivos, e acima de tudo porque, me incentivou e me preparou para este trabalho.

O INC tem um foco significativo na pesquisa e estudo da sociobiodiversidade Pan-Amazônica. Isso envolve a investigação e preservação da diversidade cultural e dos recursos naturais na região amazônica, considerando as interações entre as comunidades locais e o ambiente. Melhora o INC pode envolver diferentes aspectos com:

- Pesquisa e inovação: investir em pesquisa avançada, estimular a interdisciplinaridade e incentivar a inovação para solucionar desafios locais e globais.
- Infraestrutura: aprimorar a infraestrutura física e tecnológica para garantir condições ideais para pesquisa e o ensino
- Sustentabilidade: promover práticas sustentáveis na pesquisa e conservação dos recursos naturais da região
- Para harmonizar ainda mais os amazônidas é crucial considerar:
- Preservação cultural: valorizar e preservar as tradições, línguas e práticas culturais das comunidades amazônicas, reconhecendo sua importância para a identidade e coesão social.
- Sustentabilidade ambiental: promover práticas de conservação ambiental e uso sustentável dos recursos naturais.
- Educação e oportunidade: investir em educação de qualidade, acesso a oportunidade de emprego.
- Inclusão e participação: incentivar a participação ativa das comunidades locais nas decisões que impactam suas vidas.
- Desenvolvimento econômico: estimular iniciativas econômicas que promovam o crescimento sustentável.

Atenciosamente,

Árvore Majestosa!

CARTA DE AUTORIA: Leão

À Ufam,

Prezada Universidade e seu Instituto de Natureza e Cultura (INC)!

Saúdo a ti como um simples caboclo amazônico com mais de maio século de vida, nascido e criado em comunidade ribeirinha e que sempre permeou entre os povos da Pan-Amazônia.

Quero agradecer por me oportunizar a cursar um ensino superior de qualidade nesta região tríplice fronteira, e sinto agradecido por sua contribuição no crescimento como pessoa e profissional. A partir de 2007, início da minha graduação, as oportunidades profissionais foram crescendo, visto que, em 2009 com uma bagagem bem maior de conhecimentos, fui aprovado em concurso público ofertado por essa universidade e a partir de 2011, fazer parte do quadro Efetivo de Servidores.

Desta região pan-amazônica encontram-se nos cursos ofertados por esse Instituto diverso inter-relações de povos de diferentes raças, nacionalidade, cor, etnias, saberes e culturas. Essa sociobiodiversidade representativa na universidade vem somar, e engrandecer os diversos saberes dessa região, fortalecendo todos esses saberes no mundo acadêmico.

Com essa diversificação de saberes culturais o Instituto de Natureza e Cultura precisa se expandir suas estruturas física: um espaço denominado “casa da cultura”, quadra poliesportiva, espaço onde as mães possam amamentar seus filhos. Uma gestão com iniciativa coletiva venha valorizar e divulgar cada vez mais, eventos culturais com datas pré-estabelecidas. Acrescentar nas matrizes curriculares dos cursos disciplinas que sejam comuns curriculares de línguas estrangeiras bem como o Espanhol, e, o inglês e também maior representatividade docente para atender de forma satisfatória a demanda da diversidade de estudantes.

Amazônidas, bravos guerreiros! É nosso compromisso e dever exaltar e divulgar os conhecimentos e saberes culturais tríplice fronteira e também usar sustentavelmente os cursos advindo dos mais variados ecossistemas presentes desta região.

Atenciosamente, Leão!

ANEXO B – FOTOGRAFIAS DE ESPAÇOS DE VIVÊNCIA PAN-AMAZÔNICA APRESENTADAS PELAS/OS EGRESSAS/OS

Foto 1 - Canoa com rabeta atracada no Rio



Fonte: Guerreiro (2023).



Fonte: Águia (2023)

Foto 5 – Maloca



Fonte: Cara de Onça

O Rio Solimões representa minhas idas e vindas quando estudava na Graduação e pelo qual eu enfrentava inúmeras dificuldades para atravessamento em dias de chuva.

Porto de Benjamin Constant como lugar de fluxo de pessoas – entrada e saída pelo principal meio de transporte local.

Esta Imagem representa de forma simbólica a origem e a ancestralidade de um dos povos indígenas do Vale do Javari.

Foto 2 - Caminho da roça



Fonte: Árvore Centenária (2023).

O caminho para aplicação das técnicas agrícolas que aprendi durante a graduação e nela entrelaço meu saber com o conhecimento científico

Foto 6 – Ponte de Filadélfia



Fonte: Cabocla

A ponte da comunidade indígena Filadélfia, é aqui que começa a comunidade situada no município de Benjamin Constant/Amazonas, rico em diversidade cultural da etnia Tikuna, grande parte dos alunos do INC moram na comunidade de Filadélfia.

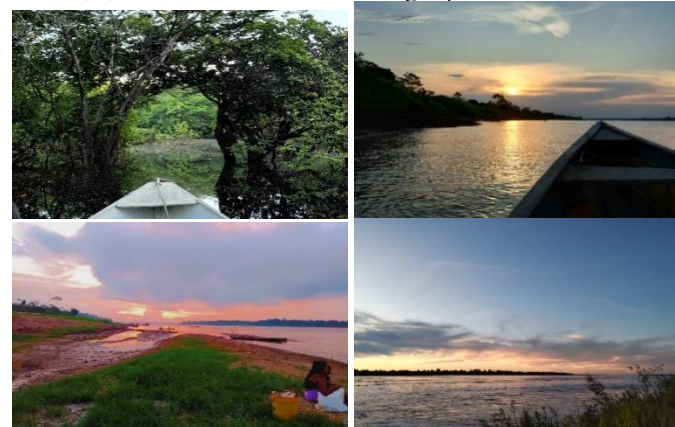
Foto 3 e 4 - Feira



Fonte: Metamorfose Ambulante (2023).

Essa é feira de Benjamin Constant, local externo. No qual foram realizadas várias pesquisas de campo, nas quais estive incluída. Aqui a universidade está presente, por ser um local importantíssimo para a população, tendo em vista toda a produção da agricultura familiar que é comercializada nesse espaço, também se caracteriza em diversas relações sociais e tradicionais que são estabelecidas por meio dos sujeitos sociais que trabalham na feira. (M.A, 2023).

Fotos 7, 8, 9 e 10 – Travessias no Rio e Igarapé



Fonte: Saúva (2023).

A vista para o rio e para o horizonte nas travessias para comunidade são fontes de energia para vida.

ANEXO C – FOTOGRAFIAS DE SIMBOLOGIAS UNIVERSITÁRIAS NO INC-UFAM APRESENTADAS PELAS/OS EGRESSAS/OS

Foto 11 – Goiabeira



Fonte: Águia (2023).

Foto 12 – Primeira Reprografia e pé de Taperebá



Fonte: Árvore Centenária (2023).

Foto 15 – Corredor Bloco 1



Fonte: Cabocla (2023).

Fonte 16 – Corredor Antigo



Fonte: Papel (2023).

A goiabeira e o taperebá são patrimônios da universidade e representam boas lembranças, muitas vezes pegávamos nossas apostilas e íamos ler em baixo daquela árvore, nos conectamos com a natureza por meio destas árvores, quando haviam frutos, a gente se alimentava deles, porque não tínhamos RU e nem Lanchonete.

Foto 13 - Casa de Farinha



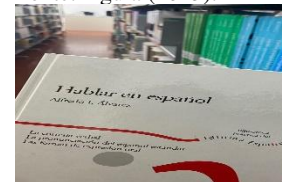
Fonte: Árvore Majestosa (2023).

Casa de farinha. Representa significado na minha vida, a minha família foi composta por 10 pessoas incluindo meu falecido pai, representa toda uma trajetória de vida, pois nós fomos dependentes ao longo do tempo, a minha mãe até planta não por necessidade, mas sim por gosto, mais a família dependeu muito disso, pois era da roça que meus pais conseguiram sustentar toda família.

Foto 14 - Biblioteca



Fonte: Águia (2023).



Fonte: Vida (2023)

A biblioteca representa o início de um sonho, porque foi minha primeira sala de aula, passei um período todo estudando na biblioteca, porque não haviam salas suficientes. Além de representar o início dos meus sonhos, também representa a realização deles, já que passava horas lendo livros, buscando bibliografias quando estava fazendo meu TCC. Nela fiz muitas amizades com colegas de curso e com as bibliotecárias.

Fotos 17 e 18– Entrada e escada do Bloco 1



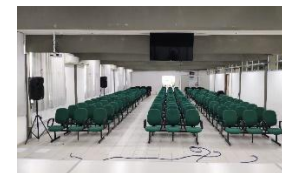
Fonte: Natureza (2023).

Representa o ponto de encontro, local onde chegávamos e aproveitávamos para conversar os assuntos dos trabalhos e das dificuldades que cada um/uma enfrentava durante a trajetória acadêmica. Assim construímos grandes amizades.

Fotos 19 – Colação de Grau



Fonte: Onça Pintada (2023).



Fonte: Rio Solimões (2023).

Auditório do prédio antigo da Ufam de Benjamin Constant em dia marcante caracterizando superação de dificuldades. É um lugar marcante durante a minha formação na graduação em Bacharel em Antropologia. Um lugar onde acontecia muitas reuniões acadêmicas e cursos de preparação profissional.

Lugar onde se realizam atividades acadêmicas importantes para formação.