

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

JONATHA DANIEL DOS SANTOS

**SABERES ETNOMATEMÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS
DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL NA AMAZÔNIA**

PORTO ALEGRE

2015

JONATHA DANIEL DOS SANTOS

**SABERES ETNOMATEMÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS
DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL NA AMAZÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Isabel Cristina Machado de Lara

PORTO ALEGRE

2015

Catálogo na Fonte

S237s Santos, Jonatha Daniel dos

Saberes etnomatemáticos na formação de professores indígenas do curso de licenciatura intercultural na Amazônia / Jonatha Daniel dos Santos. – Porto Alegre, 2015.

121 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação em Ciências Matemática, PUCRS.

Orientador: Prof^a. Dr.^a Isabel Cristina Machado de Lara.

1. Etnomatemática. 2 Professores - Formação Profissional. 3. Povos Indígenas da Amazônia. 4. Métodos e Técnicas de Ensino. 5. Licenciatura Intercultural. I. Lara, Isabel Cristina Machado de. II. Título.

CDD 372.73

Bibliotecário Responsável

Ginamara de Oliveira Lima

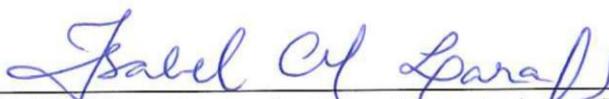
CRB 10/1204

JONATHA DANIEL DOS SANTOS

**"SABERES ETNOMATEMÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
INDÍGENAS DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL NA
AMAZÔNIA"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

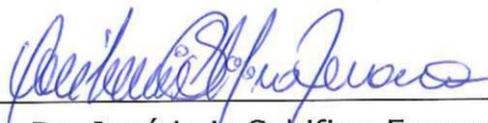
Aprovado em 05 de junho de 2015, pela Banca Examinadora.



Dra. Isabel Cristina Machado de Lara (Orientadora - PUCRS)



Dra. Josélia Gomes Neves (UNIR)



Dr. José Luis Schifino Ferraro (PUCRS)

DEDICATÓRIA

A Deus, por ter me concedido a vida e nela as oportunidades de concluir esta Dissertação de Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Entre tantos aos quais gostaria de agradecer dirijo algumas palavras e o meu muito obrigado.

À minha família, e em especial ao meu pai Edivaldo pelas contribuições financeiras feitas durante minha trajetória acadêmica. A minha mãe Elvira pelas brincadeiras e preocupações e por entender meus afastamentos temporários para dedicar-me aos estudos. As minhas irmãs, Bárbara e Caroline, pelo incentivo e perturbações necessárias. Ao meu cunhado Josinaldo, pelas ajudas prestadas durante as mudanças de casa, de bairro.

A minha avó Regina, (In Memoriam), pelas orações (sei que junto ao Pai segue com seus cuidados conosco), pela fé em mim, pelas risadas, pelo carinho dedicado a mim, as preocupações, os gestos de carinho. Sempre foi uma presença forte em minha vida, fonte de inspiração aos caminhos que venho trilhando.

À minha segunda família por parte da minha esposa. Meu sogro Osano, minha sogra Maria Isabel, minha cunhada Simone, meu cunhado Eduardo, meu cunhado Genivaldo e cunhada Jaine. Não posso esquecer aquela que sempre queria ocupar meu computador para assistir a Peppa e a Galinha Pintadinha nos momentos em que mais tinha inspiração para escrever, Isabely sobrinha querida.

A minha esposa Rozane, que desde o início do namoro sempre me incentivou a prosseguir nos estudos. Fico agradecido imensamente por sempre acreditar em mim. Também agradeço os momentos de discussão que possibilitou a realização de uma grande parte dessa dissertação. Obrigado por sua existência em minha vida.

À professora Doutora Isabel Cristina Machado de Lara, pelas contribuições para a feitura desta dissertação de Mestrado, pela dedicação com meus escritos ainda desorganizados, em “colchas de retalhos” que, aos poucos, foi se constituindo neste texto. Suas orientações foram fundamentais para sua finalização.

Aos professores/estudantes indígenas participantes desta pesquisa, por permitirem minha inserção neste momento tão histórico e importante que é a sua formação por meio do Curso de Licenciatura Intercultural e por contribuírem imensamente com esta dissertação. A professora Doutora Josélia Gomes Neves que, ainda na graduação, mostrou-me o caminho da pesquisa. Também agradeço pela imensa dedicação em suas orientações

sempre divertidas e de grande valia. Obrigado por sempre motivar as pessoas, dizendo que por meio da pesquisa acadêmica, podemos ir além do que nos é oferecido.

Ao professor Doutor Maurivan que durante a qualificação deste trabalho apontou caminhos importantes a serem trilhados e problematizações necessárias a serem feitas. Pela dedicação da leitura do texto ainda sem forma.

À Luciana, querida secretária, que sempre de modo agradável e educada contribui com os acadêmicos do programa a resolver os procedimentos burocráticos.

Não posso deixar de mencionar a querida Professora Doutora Leni Vieira Dorneles, orientadora de mestrado da Rozane, que muito nos ajudou em nossa estadia em Porto Alegre. Rozane e eu somos muitos gratos por sua bondade conosco.

Ao Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural por ter apoiado esta pesquisa de Mestrado.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia – GPEA, pelas discussões, contradições, brincadeiras, por participarem da construção conceitual deste trabalho.

Ao Grupo de Estudos em Etnomatemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – GEPEPUCRS, pelas discussões sobre Etnomatemática.

Aos meus colegas de discussão, por lerem, contribuírem, questionarem, problematizarem meus objetivos de pesquisa. Em especial a Ketlin Kroetz e Mayara Saldanha.

À Maria Isabel que dedicou parte do seu tempo para as correções de escrita deste trabalho.

Ao professor Doutor Marlos Gomes que sempre me incentivou durante a graduação a persistir nos estudos e não desistir. Grande exemplo de educador.

Aos meus amigos e amigas, Edivaldo e Nadiane pelas brincadeiras e por entender as desmarcações de saída em função dos estudos.

À Capes/CNPq órgão financiador desta pesquisa.

Enfim, àqueles e àquelas que direta ou indiretamente se fizeram presentes durante a construção deste trabalho, por terem contribuído, participado, vivenciado este momento comigo.

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de analisar como as práticas e os saberes etnomatemáticos expressos pelos indígenas da Amazônia são pensados na formação dos professores indígenas. Os aportes teóricos que fundamentam essa pesquisa foram constituídos por dois pilares: relações de poder, saber e governamentalidade, fundamentados nos estudos de Foucault (2008, 1979, 2005, 2011), Fischer (2012), Veiga-Neto (2011), Larrosa (2011), entre outros; Etnomatemática, com base em D' Ambrosio (2002, 2009, 2010, 2012), Knijnik (1996, 2006, 2012) e Paulo Gerdes (1991, 2002, 2010). Participaram como sujeitos de pesquisa acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural que optaram pelo eixo Ciências da Natureza e Matemática Intercultural. Tais sujeitos representam as etnias: Suruí-Paiter, Gavião Ikolen, Oro Win, Cinta Larga e Oro Waje. Atualmente todos são professores de suas comunidades, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. No entanto, assim que concluírem o curso atuarão nas áreas de formação que optaram. Para compor o material empírico foram realizadas entrevistas narrativas durante o mês de fevereiro e março de 2014. Sobre tais narrativas realiza-se uma análise genealógica do discurso considerando aspectos como: o tratamento dado às práticas de indígenas da Amazônia durante a formação dos professores indígenas participantes dessa pesquisa; os conceitos de Etnomatemática que estão presentes no processo de formação desses professores; as implicações da Etnomatemática para as suas práticas escolares. As análises apontam que os saberes etnomatemáticos dos povos indígenas, participantes desta dissertação, se constituem enquanto mecanismo de governo e contraconduta na formação docente dos estudantes professores indígenas no que se refere aos saberes matemáticos desses povos, bem como sua discussão com os estudantes no espaço da escola indígena. No entanto, os relatos indicam que a Etnomatemática vem funcionando nesse espaço como uma estratégia de contraconduta, uma vez que os professores/estudantes indígenas constituem em relação ao Estado, outro modo de conduzir-se e de conduzir o outro (estudantes das escolas indígenas) por meio de suas práticas docentes. Tais práticas estão em função de sua formação no Curso de Licenciatura Intercultural que, durante o curso, aprofundam a discussão acadêmica em torno dos saberes indígenas e sua funcionalidade na escola, na resignificação de seus saberes junto aos mais jovens que se inserem nas salas de aula e dela se apropriam para conhecer tais saberes por meio da prática docente do professor indígena.

Palavras-Chave: Etnomatemática. Governamentalidade. Povos Indígenas da Amazônia. Formação Docente. Licenciatura Intercultural.

ABSTRACT

This study aims to analyze how the practices and ethnomatemáticos knowledge expressed by the Indians of the Amazon are thought in the training of indigenous teachers. The theoretical framework underlying this research consisted of two pillars: power relations, knowledge and governmentality, based on studies of Foucault (2008, 1979, 2005, 2011), Fischer (2012), Veiga-Neto (2011), Larrosa (2011), among others; Ethnomatemáticas, based on D'Ambrosio (2002, 2009, 2010, 2012), Knijnik (1996, 2006, 2012) and Paul Gerdes (1991, 2002, 2010). The subjects of academic research in Intercultural Basic Education Bachelor's Degree opting for axis Natural Sciences and Mathematics Intercultural. These individuals represent the ethnic groups: Surui-Paiter, Hawk Ikolen, Oro Win, Cinta Larga and Oro Waje. Currently all are teachers of their communities in the early years and the end of elementary school. However, just who complete the course will work on training who have chosen. To compose the empirical material were carried out narrative interviews during the month of February and March 2014. On such narratives carried out a genealogical discourse analysis covering aspects such as: the Amazon indigenous practices are addressed in teacher training / indigenous participants this research; the concepts of Ethnomatemáticas that are present in the formation process of these / the teachers / as; the implications of Ethnomatemáticas for your school practices. The interviews show that the ethnomatemáticos knowledge of indigenous peoples of Rondônia participants of this thesis, are constituted as of governance mechanism and *contraconduta* in teacher education of indigenous teachers students with regard to mathematical knowledge of these people and their discussion with students in the school indigenous. However, reports indicate that the Ethnomatemáticas has been working in this space as a *contraconduta* strategy, since the teachers / students are indigenous (and has constituted) in the State, another way to lead and drive the other (students of Indian schools) through their teaching practices. Such practices are in accordance with their training in Intercultural Bachelor of that during the course deepen the academic discussion on indigenous knowledge and its functionality in school, reframing their knowledge among younger people falling into the classrooms and it appropriated to meet such knowledge through the teaching practice of the indigenous teacher

Keywords: Ethnomatemáticas. Governmentality. Amazon Indigenous Peoples. Teacher Training. Interculturaldegree.

LISTA DE SIGLAS

ANAÍ - Associação Nacional de Apoio ao Índio
CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
COMIN – Conselho de Missão entre Índios
CONSEA – Conselho Superior Acadêmicos
COPIAR – Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e do Acre
CTI - Centro de Trabalho Indigenista
DEINTER – Departamento de Educação Intercultural
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
IAMÁ – Instituto de Antropologia e Meio Ambiente
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MST – Movimento Sem Terra
NEI – Núcleo de Educação Indígena
NEIRO – Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia
OPAN - Operação Anchieta
OPIRON - Organização dos professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso
PPP – Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural
PROJETO AÇAÍ – Projeto de Magistério Indígena em Nível Médio
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEDUC – Secretaria de Educação do Estado de Rondônia
SIL – Summer Institute of Linguistics
SPI - Serviço de Proteção ao Índio
T.I. – Terra Indígena
UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	13
CAPÍTULO I	19
CONSTRUINDO O ALICERCE	19
1.1 Saber, Poder e Subjetividade	19
1.2 A Etnomatemática na perspectiva de D' Ambrosio, Knijnik e Gerdes	28
1.2.1 Ubiratan D'Ambrosio	29
1.2.2 Paulus Gerdes	31
1.2.3 Gelsa Knijnik	33
1.3 Etnomatemática: contracondutas e mecanismo de controle	35
CAPÍTULO II	48
PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE	48
2.1 A genealogia como método de pesquisa e de análise e a entrevista narrativa ressignificada como produtora de dados	48
2.2 Sujeitos da pesquisa: reconhecendo diferentes etnias.....	51
2.3 Das entrevistas: Dialogando com os professores/estudantes indígenas.....	53
CAPÍTULO III	57
CONHECENDO AS IDENTIDADES ESTUDADAS	57
3.1 Um pouco da história dos povos indígenas no estado de Rondônia	57
3.2 A Educação Indígena do Estado de Rondônia e a Formação dos professores Índios.....	64
3.3 Formação de professores índios de Rondônia: do Açaí à Licenciatura Intercultural.....	70
3.4 Cultura, Identidade e Diferença: uma perspectiva do olhar indígena ingressante na universidade	80
CAPÍTULO IV	89
RECONHECENDO A TRAJETÓRIA DOS SUJEITOS	89
4.1 Do processo de escolarização ao ingresso no Curso de Licenciatura Intercultural: implicações na prática docente.....	89
4.2 Etnomatemática como estratégias de subversão da docência.....	100

4.3 Processos históricos de luta política e suas implicações na prática docente do professor/estudante indígena	107
BREVES CONSIDERAÇÕES E NOVAS INDAGAÇÕES	112
REFERÊNCIAS.....	117

PALAVRAS INICIAIS

“[...] cada árvore, cada curva de um rio pode significar a existência do grupo, pois ao pé de uma árvore pode estar enterrado o guerreiro herói, o grande líder, ou o familiar que muito representou para a comunidade”.

Scaramuzza (2009)

Nos caminhos trilhados durante a graduação no curso de Licenciatura em Matemática, com a participação no Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia – GPEA, vinculado à Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, sempre dialogávamos em nossas reuniões sobre diversas temáticas que envolvem a educação no Brasil, mais especificamente, na Amazônia Brasileira, como a Educação no Campo, Educação Quilombola, Ribeirinha e a Educação Indígena. O propósito do grupo era/é realizar estudos no contexto amazônico, pesquisando temáticas relacionadas, preferencialmente, ao universo das populações tradicionais existentes no estado de Rondônia. Nesse cenário amazônico, temas como o da Educação Indígena emergiram em suas distintas cenas, quando debatíamos cultura, identidade, diferença, interculturalidade, infância indígena e pesquisas relacionadas ao campo educacional.

O meu contato com os povos indígenas fortaleceu-se quando, nessa mesma universidade, no ano de 2009, iniciou a primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Tal curso é destinado a professores e professoras indígenas do estado de Rondônia e Noroeste do estado do Mato Grosso. A partir de então, eu não tinha contato apenas com a teoria, passava a ter possibilidades de estabelecer diálogos mais próximos com os povos indígenas amazônicos e com os temas que emergiram da presença constante desses grupos no cenário da Universidade, o que sempre me desafiava como pesquisador.

A partir dessas primeiras experiências, construídas na articulação entre observações e diálogos com acadêmicos indígenas e professores da Universidade, tive o interesse, movido talvez pela curiosidade, de entender mais sobre os mitos, as línguas e, em particular, o “pensamento matemático” desses grupos indígenas. Foi nesse momento que produzi as primeiras indagações que me levaram a pensar em como seriam as relações dos povos indígenas com a matemática nas aldeias, ou se

possuíam saberes que pudessem se aproximar da ideia de uma Matemática Acadêmica. Foram essas as questões motivadoras que, inicialmente, mesmo de forma incipiente, me instigavam a aprofundar o assunto.

Diante dessa problemática, comecei um estudo mais focado, deparando-me pela primeira vez com a expressão denominada “Etnomatemática”. O precursor desse termo, na década de 1970, foi o professor Ubiratan D’Ambrosio. D’Ambrosio (2009) define o Programa Etnomatemática como um programa de pesquisa que procura entender o saber/fazer matemático construído ao longo da história da humanidade por distintos grupos sociais.

A continuidade no grupo de pesquisa e os diálogos estabelecidos com professores e pesquisadores da UNIR possibilitaram ampliar meus primeiros contatos com os estudos de diversos pesquisadores de Etnomatemática, entre eles D’Ambrosio (2002, 2009, 2010, 2012), Gerdes (1991, 2002, 2010) e Knijnik (1996, 2006, 2012). A leitura desses estudos e a interação com os povos indígenas levaram-me a pensar na pesquisa ora proposta, a possibilidade de compreender saberes etnomatemáticos no âmbito dos grupos indígenas da Amazônia Ocidental. Grupos estes, localizados especificamente no estado de Rondônia e que estão inseridos no Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UNIR, Campus de Ji-Paraná.

Conforme Neves (2009), em Rondônia existiam 29 (vinte e nove) sociedades indígenas conhecidas, distribuídas em 23 (vinte e três) Terras Indígenas que representam um total de 20,82% da área do estado, cerca de 11.000 (onze mil) pessoas. Para a autora, o estado de Rondônia é um dos estados brasileiros com o maior número de populações indígenas. No entanto, “[...] não assegura a sua identificação enquanto estado indígena ou mesmo multicultural e plurilinguístico no que se refere ao reconhecimento deste estatuto nas práticas e no imaginário da sociedade local” (NEVES, 2009, p. 22).

Sendo assim, motivado pela pesquisa, realizei o processo seletivo para o Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS onde obtive aprovação com início dos estudos no ano de 2013. Nessa universidade, por meio do Grupo de Estudos em Etnomatemática fui compreendendo que o campo da Etnomatemática é uma área fértil para novas pesquisas. Além disso, por meio de leituras e alguns estudos, em

particular, as pesquisas desenvolvidas por Bello (2002, 2012), Bampi (2003) e Knijnik (2012), foi possível verificar articulações do tema de minha investigação com as perspectivas do campo pós-estruturalista de inspiração foucaultiana.

Diante desse panorama, o objetivo dessa pesquisa foi aos poucos se delineando, configurando-se do seguinte modo: analisar como as práticas e os saberes etnomatemáticos expressos pelos indígenas da Amazônia são pensados na formação dos professores indígenas, tendo como suporte teórico os estudos pós-estruturalistas de inspiração foucaultiana. Nesse sentido, a problemática que move este trabalho busca a partir das narrativas dos professores/estudantes indígenas problematizar como a Etnomatemática vem se configurando em sua formação e seus resquícios na prática docente destes educadores.

A perspectiva foucaultiana possibilitará ver com diferentes lentes o modo como os saberes matemáticos evidenciados em determinado grupo étnico são abordados na formação desses futuros professores de matemática como questão de governo, pensando então, em mecanismos de controle e no conceito de contraconduta. Assim, esse estudo busca responder à questão: De que modo as práticas e os saberes etnomatemáticos expressos pelos indígenas da Amazônia são pensados na formação dos professores indígenas na perspectiva do governo e das contracondutas?

A delimitação desse problema foi feita a partir da escolha dos sujeitos de pesquisa: estudantes do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná, do eixo Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural.

Desse modo, esta dissertação de mestrado toma como pressuposto da pesquisa, o método genealógico de Foucault (1979) que busca ver o que está por detrás do discurso, o que possibilita dizer este e não outro discurso. Em sua obra *Arqueologia do Saber*, Foucault (2000) afirma que os discursos “[...] são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse “mais” que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (p.56). Ou seja, a análise genealógica preocupa-se em “fazer aparecer” e “descrever” não aquilo que o discurso ‘quer dizer’ por meio das palavras, mas sim o que ele ‘diz’ por meio das

práticas, técnicas e objetos que produz. Ou seja, genealogia é uma análise de exercício do poder, uma vez que o discurso em si já é uma vontade de poder. Desse modo, o método genealógico implica em observar a não discursividade, a ampliação do não dito nos discursos do sujeitos participantes dessa pesquisa.

A produção dos dados desta dissertação de mestrado se deu por meio de entrevistas narrativas. Com base nas ideias de Oliveira (2012), esse modelo de entrevista possibilita aos participantes da pesquisa constituir suas narrativas não como o passado em si mesmo, mas como “[...] aquilo que os/as informantes continuamente (re) constroem desse passado, como sujeitos dos discursos que lhes permitem significar suas trajetórias” (p.176) de vida, de prática docente, de formação.

Para alcançar o objetivo proposto, algumas metas específicas foram traçadas:

- a) verificar como as práticas indígenas da Amazônia são tratadas na formação dos professores indígenas participantes dessa pesquisa e se tais práticas envolvem saberes matemáticos;
- b) problematizar os conceitos de Etnomatemática que estão presentes no processo de formação desses professores;
- c) analisar a partir de entrevistas com acadêmicos indígenas quais as implicações da Etnomatemática para as práticas escolares dos professores/estudantes indígenas nas escolas indígenas.

Para dar conta desses objetivos, alguns questionamentos se delineiam:

- a) Como as práticas de indígenas da Amazônia são tratadas na formação dos professores indígenas participantes dessa pesquisa? Tais práticas envolvem saberes matemáticos?
- b) Quais conceitos de Etnomatemática estão presentes no processo de formação desses professores?
- c) De que modo a Etnomatemática implica nas práticas escolares nas escolas indígenas?

A fim de responder essas questões, a estrutura dessa dissertação está constituída pelas Palavras Iniciais em quatro capítulos principais, além das breves considerações e novas indagações.

No primeiro capítulo, *Construindo um Alicerce*, pretende-se por meio de uma revisão bibliográfica estabelecer um refinamento de ideias que vão ao encontro da

pesquisa em questão. Nesse capítulo, estão expostas concepções de poder, saber e subjetividade. Por meio de lentes foucaultianas busca-se compreender os conceitos de governamentalidade, governo, normação, relações de poder, saber, subjetividade, contracondutas, mecanismo de controle, bem como outras definições foucaultianas. Ainda nesse capítulo, afim de situar o leitor sobre o campo da Etnomatemática, realiza-se uma breve descrição das concepções acerca da Etnomatemática de três autores renomados na área da Educação Matemática e que trazem subsídios teóricos específicos para essa investigação: Ubiratan D'Ambrosio, Paulus Gerdes e Gelsa Knijnik. Após as contextualizações dos estudos foucaultianos e a definição do conceito de Etnomatemática, a seção 1.3 intitulada: *Etnomatemática: contracondutas e mecanismo de controle* busca discutir como a Etnomatemática pode ser problematizada a partir destas duas táticas de governo voltando esta discussão ao campo dos saberes matemáticos tradicionais dos povos indígenas Cinta Larga, Suruí Paiter, Oro Waje, Oro Win e Gavião Ikolen.

O segundo capítulo é destinado à exposição dos procedimentos metodológicos utilizados para investigação, análise e produção de dados. Assim, são apresentados o método Genealógico de Foucault (1979) bem como o instrumento de produção de dados na forma da entrevista narrativa ressignificada que está fundada nos estudos de Andrade (2012). São apresentadas as questões históricas de constituição territorial dos povos indígenas abordados nesse estudo (Cinta Larga, Suruí Paiter, Oro Waje, Oro Win e Gavião Ikolen), bem como a descrição das entrevistas realizadas com os participantes dessa pesquisa – onde ocorreram, quando ocorreram, as implicações para a realização da entrevista, entre outras.

No terceiro capítulo, *Conhecendo as identidades estudadas*, é realizado um panorama histórico dos povos indígenas no estado de Rondônia, suas lutas políticas em função de uma educação escolar indígena voltada à realidade das comunidades indígenas até a criação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural no ano de 2009. Esse capítulo também se constitui como parte da análise desta dissertação.

O quarto capítulo, *Reconhecendo a trajetória dos sujeitos*, dá continuidade à análise, buscando articular os dados produzidos junto aos participantes às

teorizações abordadas no primeiro capítulo. A seção 4.1, *Do processo de escolarização ao ingresso no Curso de Licenciatura Intercultural: implicações na prática docente* apresenta discussões acerca do processo de escolarização do professores/estudantes indígenas, buscando compreender e problematizar como se inseriram na docência e como seu processo de escolarização influenciou e influência atualmente em sua prática docente junto aos estudantes indígenas das escolas de suas comunidades. Já a seção 4.2 *Etnomatemática como estratégias de subversão da docência*, busca, por meio do método genealógico analisar o que está por trás do discurso, nas entrelinhas, trazendo à tona as condições de possibilidades desse e não de outro discurso dos professores/estudantes indígenas. A seção 4.3 *Processos históricos de luta política e suas implicações na prática docente do professor/estudante indígena* aborda as questões voltadas os movimentos políticos buscando dialogar as questões não dita nos discursos dos professores/estudantes indígenas com as concepções históricas, de luta, política e social que permeiam o contexto da educação escolar indígena, da formação dos professores/as indígenas tanto em nível magistério quanto da luta pela criação do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural.

Finalmente, em *Breve considerações e novas indagações*, são apontadas alguns posicionamentos a respeito da pesquisa, buscando, a partir dos diálogos levantados com os professores/estudantes indígenas do Curso de Licenciatura Intercultural, problematizando que o processo de formação docente destes acadêmicos vem permitindo a eles, o aprofundamento do pensamento matemático tradicional do seu povo em sala de aula. Esses aprofundamentos por parte dos discentes produzem sua inserção na pesquisa acadêmica e, a partir dela, a revitalização da sua cultura, como os próprios estudantes indígenas afirmam.

CAPÍTULO I CONSTRUINDO O ALICERCE

1.1 Saber, Poder e Subjetividade

Uma vez que esse trabalho tem como base de discussão os saberes etnomatemáticos dos povos indígenas de Rondônia, entende-se que a discussão que mais se aproxima desta problematização são os estudos foucaultianos, posto que, a preocupação central dos estudos de Foucault, era o sujeito, sua constituição nos processos de objetivação e subjetivação, as relações entre sujeito e verdade, as questões do poder/saber e os regimes de verdade como efeitos de poder no interior dos discursos.

Ao tratar nesse estudo, o sujeito, em particular, o professor indígena e seu processo de subjetivação frente à prática docente em relação aos saberes matemáticos do seu povo e, como esses saberes se inserem nos regimes de verdade instituídos pelo conhecimento científico dito oficial, verifica-se a adequação de lentes foucaultianas. Leva-se em consideração sua formação acadêmica no âmbito do Curso de Licenciatura Intercultural no processo de subjetivação do sujeito-professor-estudante indígena, sua prática docente e as implicações da Etnomatemática neste processo.

Para tanto, este capítulo visa articular saber, poder, subjetividade, governamentalidade, regimes de verdade, práticas discursivas e os discursos que instituem uma verdade, para, por meio do segundo capítulo, discutir estas concepções juntamente com o campo da Etnomatemática e os povos indígenas participantes desta dissertação.

Essas lentes foucaultianas, são fundamentais para entender o processo de normalização que houve nas comunidades indígenas, quanto aos seus saberes no desenrolar das tramas históricas, uma vez que todo discurso é gerado em tramas históricas. Ou seja, de posse de um discurso, os sujeitos – caracterizados de desbravadores, colonizadores, constituíam nessas tramas históricas, uma verdade que invalidava os saberes indígenas e até mesmo os próprios sujeitos indígenas (NEVES, 2009).

Em sua obra a *Ordem do Discurso* (2011), Foucault aborda questões sobre discurso e verdade, trata-se de sua aula inaugural pronunciada no Collège de

France em 02 de dezembro de 1970. O autor revela os diversos discursos encontrados em uma sociedade ou grupo específico e como esse discurso exerce controle, limitação e a validação dos regimes de verdade. “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (FOUCAULT, 2011, p.08). De acordo com Foucault: “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (1986, p.135). Para o autor, enunciados são:

Em seu modo de ser singular (nem inteiramente linguístico, nem exclusivamente material) o enunciado é indispensável para que se possa dizer se há ou não frase, proposição, ato de linguagem [...] ele não é, em si mesmo, uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço. (1986, p. 98-99).

Nesse sentido, Foucault (2011) discorre que “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que e pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. (p.10). Foucault (1986, p. 90) ainda define discurso como “[...] número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”. E segue: “domínio geral de todos os enunciados, grupo individualizável de enunciados, prática regulamentada dando conta de certo número de enunciados são algumas delas” (1986 p.135). Em *A ordem do discurso*, o autor afirma que:

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 2011, p. 8-9).

Assim questiona-se: quem pode falar e sobre o que pode falar, quando um discurso torna-se verdadeiro? Foucault (2011) ao problematizar um dos princípios de exclusão aponta a oposição entre o verdadeiro e o falso. Verdade para Foucault é o “[...] conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” uma vez que “[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] a verdade é deste mundo, ela é produzida

nele graças múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (1979, p.13).

Cada sociedade, dentro da sua perspectiva social, econômica e política instituem o regime de verdade, sua “política geral da verdade” constituindo determinados discursos, fazendo-os funcionar como enunciados verdadeiros e distinguindo-os (o verdadeiro do falso) (FOUCAULT, 1979, p.12). A respeito desta política geral da verdade ou regime de verdade, Foucault ressalta que a verdade irá funcionar como um “[...] conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (p.14).

“Essa vontade de verdade [...] é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas [...]. Mas ela é também reconduzida pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade” (FOUCAULT, 2011, p.17). Assim essa vontade de verdade exerce sobre os sujeitos uma discursividade histórica, ou seja, uma prática discursiva que institui um conjunto de conhecimentos em torno dos sujeitos.

Para Foucault (1986, p.133) práticas discursivas são definidas como “[...] regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”, ou ainda, como explica o autor, “[...] toma corpo em técnicas e efeitos” (1986, p.220). Segundo Foucault (1986, p.143), “[...] as coisas não têm o mesmo modo de existência, o mesmo sistema de relações com o que as cerca, os mesmos esquemas de uso, as mesmas possibilidades de transformação depois de terem sido ditas”. As práticas discursivas são, portanto, práticas de enunciados do discurso que instituem verdades.

Para Foucault (1979) a verdade produz efeitos de poder e se integram fazendo aparecer novos objetos de conhecimento, conceitos e técnicas. Ainda de acordo com o autor, a forma como se relaciona os sujeitos com os objetos de conhecimento e a verdade tem uma história. Assim, a verdade assume o corpo de verdadeiro. O termo “corpo de verdadeiro” é utilizado por compreender que a verdade é constituída historicamente e produz efeitos de poder (FOUCAULT, 1979),

não como algo materializado, mas algo eminentemente instituído na sociedade e nos sujeitos que nela se inserem.

Ao apresentar a verdade como “corpo de verdadeiro”, Foucault (1979) ressalta que a verdade é deste mundo e que são os discursos que produz “[...] efeitos regulamentados de poder” (p.12), pois “[...] a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem regime da verdade”. (p.14).

Faz-se de fundamental importância compreender poder para Foucault, bem como os regimes de verdade instituídos no discurso e como estes se apresentam nas relações de poder. No entanto, Foucault (1979), adverte que o poder não se institui enquanto um conceito, ou como uma existência fixa, estável, visível, pelo contrário, “[...] dispomos da afirmação que o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força” (FOUCAULT, 1979, p.175).

Segundo Foucault (1979) as relações de poder não são repressivo (uma vez que pelo fato de não repressivo, não seja coercitivo. Exemplo: poder disciplinar que não é repressivo, mas torna-se coercitivo), pelo contrário, “[...] o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como a força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (p. 8). Assim, o poder torna-se “[...] procedimento que permitem fazer circular os efeitos do poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e individualizada em todo o corpo social” (p.8).

Segundo Foucault (1993, p.96) há um “jogo complexo e instável” que circula, transita e relaciona o discurso, os regimes de verdade e as relações de poder. A partir dessas formas novas em que se constituem à vontade de verdade, Foucault (2011) ao escrever sobre as instituições de controle vai evidenciar um tipo específico de poder, o qual designa poder disciplinar. O poder disciplinar é “[...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] Adestra as multidões confusas” (FOUCAULT, 2011, p.143).

Ao mesmo tempo em que Foucault (1979) explica sobre o poder disciplinar, ele ressalta que, dentro dessas relações de poder, acontecem resistências, uma vez que não há relações de poder sem resistências, pois as relações de poder acontecem entre indivíduos livres. Segundo o autor a “[...] resistência é um elemento das relações estratégicas nas quais se constitui o poder”¹. Esclarece que a resistência, na maioria das vezes, é móvel, flexível, transitória, e inserem no campo social “[...] clivagens que se deslocam, rompe unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis” (FOUCAULT, 1986, p.91).

De igual importância, faz necessário compreender que Foucault faz distinções entre poder e governo – com relação ao poder entre as formas de governo como: soberano - governante, ocorrendo um deslocamento no seu pensamento em relação ao poder. E é nesse deslocamento que as resistências também se constituem. Vale ressaltar que foi a partir de 1976 que Foucault problematiza a noção de governo e conforme Bampi (2003) o governo é o resultado do deslocamento teórico do eixo de poder:

A ideia de poder, como relação de forças, é substituída por uma noção de poder direcionada para uma teoria da ação que conduz à noção de governo. O governo passa a ser visto como uma espécie de região intermediária que não é liberdade nem dominação, não é consenso nem coerção. Tal região localiza-se entre um tipo de poder como um conjunto aberto, reversível e estratégico de relações e as liberdades e a dominação como algo que fixa e bloqueia essas relações. Por isso, o governo é viabilizado através das liberdades daqueles sobre os quais é exercido. (BAMPI, 2003, p. 33).

Pode-se dizer que o governo é uma arte de jogar, pois inventa, molda, esculpe e fabrica seus objetos a seu modo, bem como faz com que seus sujeitos acreditem e continuem acreditando que são sujeitos de suas próprias ações (BAMPI, 2003). O governo não corrompe ou impõe um modo de ser e pensar do sujeito, pelo contrário se articula de forma estratégica, por meio da liberdade que direciona e molda os sujeitos ao seu modo.

Os estudos levantados por Foucault não limitam o governo apenas à estrutura política do Estado que governa, mas, a governamentalidade “como uma arte de

¹ Entrevista de Michel Foucault disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/File/4995/3537>.

governar” (FOUCAULT, 2003, p.43) que se articula com os jogos de verdade, pois se institui em “um lugar comum” não sendo independentes, uma vez que o “[...] governo governa não pela sabedoria em geral, mas pela verdade [...] então quanto mais o governo governa pela verdade, no fundo ele irá governar tanto menos.” (2003, p.45). Ao tratar sobre conduzir o outro e a si mesmo, Foucault (1993) buscou compreender “[...] não apenas as técnicas de dominação, mas também as técnicas do eu”, atentando-se para a “[...] interação entre esses dois tipos de técnicas” (BAMPI, 2003, p.28). Como afirma Foucault trata-se dos pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os outros recorrem a processos pelos quais o indivíduo age sobre si mesmo e, em contrapartida, os pontos em que as técnicas do eu são integradas em estruturas de coerção (1993, p.207). Mais especificamente, define as técnicas, ou tecnologias de dominação e do eu como:

As tecnologias de poder que determinam a conduta dos indivíduos, submetem-nos a certos tipos de fins ou de dominação, e consistem numa objetivação do sujeito. As tecnologias do eu, que permitem que os indivíduos efetuem, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre o seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo, assim, uma transformação de si mesmos, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (FOUCAULT, 2010, p. 48).

As tecnologias constituem-se por meio do governo , pois “[...] age diretamente sobre a população” com “técnicas que vão agir indiretamente sobre ela” sem que percebam. (FOUCAULT, 1979, p.289). Governo diz respeito à conduta da conduta, se refere à relação do sujeito consigo mesmo e com os outros (FOUCAULT, 1993).

Segundo Bampi (2003, p.26) “[...] o termo governo é utilizado de um modo mais geral, referindo-se a qualquer forma mais ou menos calculada e racionalizada de direção das condutas”, enquanto “[...] a noção de governamentalidade aponta para a distinção das mentalidades particulares, das artes, dos regimes de governo.” Assim, “[...] tal noção refere-se a regimes específicos de governo, às formas pelas quais governamos e somos governados.”. Segundo a autora, é em meados de 1990 que começaram a surgir produções tratando de temas voltados a governamentalidade.

No entanto, vale ressaltar que dentro desta arte de governar denominada por Foucault (1979), se constituíam formas de subversão, não como um mecanismo de

contra poder, mas como outra forma de governar a si e aos outros. A este processo Foucault problematizou denominando como *contraconduta*. A *contraconduta* funciona como uma prática de resistência “[...] contra esse poder ainda novo no século XIX” onde, “[...] as forças que resistem se apoiaram exatamente naquilo sobre que ele investe – isto é, na vida e no homem enquanto ser vivo”, considerando que “[...] a vida como objeto político foi de algum modo tomada ao pé da letra e voltada contra o sistema que tentava controlá-la”. Desse modo, “[...] foi a vida, muito mais do que o direito, que se tornou o objeto das lutas políticas” (FOUCAULT, 2008, p.136).

Saber, para Foucault (1986), se refere ao campo de “[...] coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso.” (p. 206).

Foucault (1979) distingue saber e poder em campos diferentes. Em suma o saber está ligado à *episteme*, enquanto o poder está ligado aos dispositivos de controle e regulação. Ou ainda, saber, envolve a questão arqueológica e o poder a genealógica (VEIGA-NETO, 2007). Para Foucault (1979, p.151) “[...] a *episteme* é a ordem específica do saber; é a configuração, a disposição que o saber assume em determinada época e que lhe confere uma positividade enquanto saber.”.

Para Foucault (1986, p.160) a arqueologia “[...] não procura reconstituir o que pôde ser pensado, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que proferiram o discurso”. O problema da arqueologia é “[...] definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro” (p. 160). A arqueologia (que instaura o saber) é um método de análise a partir dos acontecimentos e a *episteme*, segundo Foucault (1986), é a própria base do pensar, é a *obviedade*.

Além disso, Foucault distingue saber e conhecimento. Enquanto “[...] saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso.” (1986, p. 206), o conhecimento se obtém pela comparação de duas ou várias coisas entre si (FOUCAULT, 1986). Ou seja, a respeito do conhecimento é possível “[...] dizer se são falsos ou verdadeiros, exatos ou não, aproximados ou definidos, contraditórios ou coerentes” (FOUCAULT, 1994, p.723). Porém, acerca do saber não

se podem fazer tais implicações, uma vez que “[...] nenhuma destas distinções é pertinente para descrever o saber, que é o conjunto dos elementos (objetos, tipos de formulação, conceitos e escolhas teóricas) formado a partir de uma única e mesma positividade, no campo de uma formação discursiva unitária” (p.723).

Conhecimento está ligado ao campo da objetividade, enquanto o saber é definido como “[...] conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e que são indispensáveis à constituição de uma ciência, ainda que não se destinem necessariamente.” (FOUCAULT, 1979, p. 238).

Para Foucault (2011) as relações entre saber e poder constituem um conjunto de práticas que em seu interior produz o sujeito. Desse modo, o sujeito do saber não se vincula ao saber, mas é vinculado pelas práticas discursivas que instituem discursos (que passa a estabelecer as regras de produção desse sujeito) sobre o sujeito, subjetivando-o. Em contrapartida, o sujeito do conhecimento para Foucault (2011) se institui enquanto objeto de sua própria constituição.

Em se tratando de subjetividade do sujeito, é preciso ressaltar que no processo de subjetivação, o sujeito é constituído por meio de tramas históricas, o que para Revel (2005), diz respeito à genealogia que considera a produção dos “[...] saberes dos discursos dos domínios de objetos sem ter que referir a um sujeito, quer ele seja transcendente em relação ao campo de acontecimentos, quer ele perseguindo sua identidade ao longo da história” (p.84). Conforme Foucault (1979), o processo de subjetivação não é o “eu” exercendo o poder sobre o outro ou vice versa, mas o exercício do poder sobre si mesmo para exercer o poder sobre o outro. Ou seja, o processo de subjetivação busca conduzir a conduta do outro (FOUCAULT, 1979).

Segundo Foucault (2011a) com a produção do corpo como objeto e alvo de poder, grande atenção foi destinada ao sujeito, uma vez que se verifica nessa descoberta a possibilidade de manipulação, controle, regulação do mesmo e por consequência, da sociedade. Desse modo instituíam-se as técnicas ou às tecnologias do eu que funcionam como mecanismos disciplinares, na sociedade de governo.

Para Foucault (1985) as tecnologias do eu se referem ao “conhecer-te a ti mesmo”, onde o sujeito é produzido por dispositivos disciplinares, fabricados e

produzidos no interior das relações de poder, uma vez que tais dispositivos são mecanismos utilizados pelo poder para docilizar e disciplinar o indivíduo segundo as normas estabelecidas. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2011a, p.118).

Desse modo, a vigilância se constitui enquanto uma tecnologia de poder que incide sobre os corpos (LARROSA, 2011) dos indivíduos, controlando-os. Segundo Foucault (1997), durante os séculos XVII e XVIII, o poder buscou, especificamente, o direito aos corpos e vida dos sujeitos. O dispositivo disciplinar surge nos estudos foucaultianos em 1971 em “*A ordem do discurso*”, mas é em “*Vigiar e Punir*” que Foucault problematizou a docilização dos corpos, tornando-os sujeitos dóceis, produtivos e disciplinados. Neste caso, os dispositivos disciplinares se constituíram enquanto procedimentos e técnicas subjetivação dos sujeitos por meio das relações de poder.

Por meio do disciplinamento dos corpos, Foucault (2011a) evidencia que a disciplina é a arte do bom adestramento. O bom adestramento a partir dos estudos foucaultianos são constituídos a partir da norma, da sanção normalizadora e da vigilância hierárquica.

A normação se refere à situação disciplinar, pelo qual a norma antecede ao normal e ao anormal. É pelo disciplinamento que se “[...] estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e os outros. Ou seja, é a partir daí que se faz a demarcação entre o normal e o anormal” (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Sanção normalizadora é entendida por Foucault (2011a, p.149), como o disciplinamento por meio da autoconsciência como uma micropenalidade de si mesmo. Já a vigilância hierárquica se constitui enquanto a vigilância do corpo, da produtividade do corpo. A vigilância hierárquica está voltada à produtividade econômica – à economia. Ela classifica o sujeito, hierarquizando-os.

Foucault (1979) ressalta, que desde a modernidade, o corpo encontra-se atravessado por relações de poder. Desde o século XVII e XVIII é inventado um novo mecanismo de poder – um sistema minucioso de coerções disciplinares direcionados ao controle e regulação do corpo com a finalidade da coerção social. Tal coerção social estava voltada as instâncias de controle que tinham como função

gerir a racionalidade e rentabilidade do trabalho por meio da vigilância do corpo e da própria força de trabalho (FOUCAULT, 2011a).

1.2 A Etnomatemática na perspectiva de D' Ambrosio, Knijnik e Gerdes

Nas últimas décadas, diversas pesquisas e estudos vêm colaborando para temas sobre a perspectiva cultural e educacional na área de Matemática. Dentro do campo da Educação Matemática os estudos de D'Ambrosio (2002, 2009, 2010, 2012), Gerdes (1991, 2002, 2010), Knijnik (1996, 2006, 2012), Ferreira (1994, 2001, 2002) e Bello (1995, 2002, 2012) evidenciam que diversos grupos sociais apresentam habilidades próprias de raciocínio, bem como pensamentos distintos no que se refere ao uso de calendários, medidas, processos de contagem, sistemas numéricos, entre outros, sendo importante ressaltar sua utilização nos mais variados aspectos dentro de sua comunidade.

A partir desses estudos, que visam perceber outros sistemas de pensamento e, a partir da antropologia cultural atrelada a pesquisas baseadas em modelos etnográficos, começa-se então a repensar as ideias eurocêntricas. Ou seja, há outros conhecimentos no mundo, que diferem dos que são hegemônicos e que foram distribuídos, com grande ênfase pelos governos e sistemas educacionais como verdades imutáveis.

Vale ressaltar que grupos que não estão inseridos dentro de sociedades ditas “dominantes”, não escolarizados ou pouco escolarizados, também expressam suas lógicas de pensamentos. Isso é possível verificar, por exemplo, nos estudos de Knijnik (1996, 2006, 2012) no qual um grupo do Movimento Sem Terra – MST, utiliza conhecimentos empíricos, conseguindo solucionar seus problemas tão bem como se utilizassem o conhecimento matemático, físico, entre outros conhecimentos disciplinares ocidentais.

A Matemática exerceu e exerce um papel significativo em nosso espaço social, uma vez que é possível estabelecer conexões de práticas do cotidiano com conhecimentos matemáticos. Por outro lado, com vista à representação de outras formas numéricas além destas aprendidas nas relações sociais e escolares, é esboçado algumas tentativas pensando a partir de autores a autoras que

problematizam a hegemonia do conhecimento matemático presente no modelo atual de sociedade.

Nessa perspectiva, surgem alguns termos que tentam de algum modo expor e explicar os distintos conhecimentos de outros grupos sociais. Gerdes (1991, p.29), realiza um levantamento de alguns desses termos e destaca: Claudia Zalavski (1973) que chamava de Sociomatemática; D'Ambrosio (1982) com o termo Matemática Espontânea; Posner (1982) que assinalou de Matemática Informal; Gerdes (1982) com Matemática Oprimida e Ferreira (1986) que designou Matemática Codificada.

Assim, nesse movimento exponencial, diante desses termos, dos debates, de como interpretar outras lógicas de pensamento de povos culturalmente distintos, no campo da Educação Matemática, em meados da década de 1970, o professor Ubiratan D'Ambrosio usa a expressão "Etnomatemática". Tal expressão tem o intuito de explicar, conhecer e entender saberes e fazeres de distintos povos (D'AMBROSIO, 2009, p.60).

Desse modo, a partir dos conceitos de D'Ambrosio (2002, 2009, 2010, 2012), Gerdes (1991, 2002, 2010) e Knijnik (1996, 2006, 2012) por meio de suas experiências práticas e teóricas, pretende-se esboçar, no tópico seguinte, suas ideias e definições sobre Etnomatemática. A escolha desses autores é realizada pela significativa colaboração que oferecem aos estudos em Etnomatemática e, também, em virtude de aproximações com o presente trabalho.

1.2.1 Ubiratan D'Ambrosio

Para D'Ambrosio (2009) a Etnomatemática tem o intuito de explicar, conhecer e entender saberes e fazeres de distintos povos. Nesse sentido, tais grupos ao produzirem Etnomatemática, saem do sentido escolarizado pensando na perspectiva escolar e oficial, uma vez que seus conhecimentos, ou seja, suas lógicas utilizadas para a produção, construção e validação de seu conhecimento são em grande parte, construídos por necessidades históricas independentes da utilização do pensamento matemático euro-usa-centrista (D'AMBROSIO, 2009). Isso quer dizer que não é necessário o conhecimento "oficial" para se construir, medir, contar, entre outras atividades inerentes à sobrevivência.

D'Ambrosio (2012) apresenta ao longo de suas obras alguns princípios defendendo a existência de várias matemáticas, consideradas como sendo etnomatemáticas. Com uma significação teórica, a Etnomatemática hoje é uma subárea da História da Matemática e da Educação Matemática e possui uma relação abrangente com a Antropologia e Ciências da Cognição (D'AMBROSIO, 2009).

Para o autor:

Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo **ticas**] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer [que chamo de **matema**] como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo de **etnos**]. (2009, p.60).

De acordo com D'Ambrosio (2010), a Etnomatemática busca entender ao longo da história da humanidade o saber/fazer. O ser humano, independentemente de sua cultura, tem necessidades básicas no intuito de sua sobrevivência, havendo a necessidade de produção de objetos e técnicas, onde é conhecido como sendo seu próprio *matema*, que se traduz quando os membros da sociedade “[...] compartilham maneiras de explicação, artes e técnicas próprias e específicas” para realizar suas atividades (D'AMBROSIO, 2012, p.17).

No sentido da construção de pensamentos de acordo com o autor os “[...] pensamentos são parte de uma realidade de ideias abstratas aos indivíduos de forma íntima, assim como as emoções.” (D'AMBROSIO, 2002, p.31). Desse modo, com os sistemas lógicos de pensamento, o grupo social produz objetos manipuláveis capazes de criar, modificar e re(modificar) suas produções. Esse conhecimento, a partir de informações proporcionadas pela realidade, de acordo com sua necessidade histórica, é necessário ser repassado a outros membros da comunidade. Assim, esse processo cumulativo compreende estágios de geração, organização intelectual, organização social e difusão do conhecimento (D'AMBROSIO, 2002). Verifica-se que esses estágios são, de acordo com o autor, responsáveis pelo processo de uma reprodução de conhecimentos, bem como possível forma de mantê-lo em constante movimento aos sujeitos sucessores.

Nesse sentido, convém ressaltar que a denominação do Programa Etnomatemático,

[...] teve sua origem na busca de entender o fazer e o saber matemático de culturas marginalizadas. Intrínseca a eles há uma proposta historiográfica

que remete à dinâmica cultural da evolução de fazeres e saberes que resultam da exposição mútua de culturas. [...] o Programa Etnomatemática tem como referências categorias próprias de cada cultura, reconhecendo que é próprio da espécie humana a satisfação de pulsões de sobrevivência e transcendência, absolutamente integrados, como numa relação de simbiose. (D'AMBROSIO, 2010, p.44-45)

Então, percebe-se que o Programa Etnomatemática, tem como objetivo entender o ciclo do conhecimento em distintos ambientes (D'AMBROSIO, 2010.). Isso porque acredita-se nos conhecimentos produzidos pelos povos e culturas ao longo do tempo, tentando ao máximo visualizar as habilidades produzidas, por um olhar mais atento as diversidades e aos pensamentos que emergem de suas necessidades físicas e mentais.

Por outro lado, D'Ambrosio (2012), ressalta que o conhecimento ocidental não deve ser desconsiderado, uma vez que pela estrutura da sociedade não indígena, os conceitos devem sim ser aprendidos pelos índios. Contudo, ressalta que a “matemática do branco” que se apresenta com uma roupagem de superioridade, pode ter o poder de eliminar a “matemática do índio”. O autor comenta que:

A etnomatemática do indígena serve, é eficiente e adequada para coisas muito importantes. Não há por quê substituí-la. A etnomatemática do branco serve para outras, igualmente muito importante. Não há como ignorá-la. Pretender que uma seja melhor que a outra é uma questão falsa e falsificadora, se removida do contexto. O domínio de duas etnomatemáticas, e possivelmente de outras, oferece maiores possibilidades de explicações, de entendimentos, de manejo de situações novas, de resolução de problemas. É exatamente assim que se faz pesquisa matemática em qualquer outro campo do conhecimento. (D'AMBROSIO, 2012, p. 132).

Assim, mostra-se a importância de observar os conhecimentos etnomatemáticos em sua forma original, permeada das construções patriarcais, onde construíam, contavam e se situavam no espaço e tempo sem o auxílio de conhecimentos ocidentais. Entretanto, é necessária uma visão transcultural com a perspectiva de intermediação de convivências em outras culturas, ou seja, num contexto intercultural.

1.2.2 Paulus Gerdes

Gerdes idealiza, por meio da Etnomatemática, mudanças no currículo escolar, “[...] onde é necessário multiculturalizar o currículo de Matemática para poder

melhorar a qualidade de ensino, para poder aumentar a auto-confiança social e cultural de todos os alunos.” (1991, p.05, grifos do autor).

O autor problematiza a “[...] gênese do conceito de Etnomatemática no seio de matemáticos e professores de Matemática”. (1991, p. 05). Ele retrata que a Matemática no ensino colonial se apresentava em geral como algo “europeu” e como uma criação exclusiva da “raça branca”.

Dentro dessa perspectiva de mudança, Gerdes com o seu envolvimento em Moçambique, país que se tornou independente em 25 de Junho de 1975, problematiza o interesse de reaver as práticas culturais da população moçambicana para uso no espaço escolar. Gerdes em suas obras por meio da Etnomatemática discute suas ideias no intuito de investigar de outros saberes matemáticos. Assim, a partir de possibilidades em mudanças no contexto escolar por meio da cultura, Gerdes (1991, p. 5) afirma que os estudos etnomatemáticos buscam analisar

[...] tradições matemáticas que sobreviveram à colonização e actividades matemáticas na vida diária das populações, procurando possibilidades de as incorporar no currículo; elementos culturais que podem servir como ponto de partida para fazer e elaborar matemática dentro e fora da escola.

Isso demonstra que o autor possui um discurso cujo intuito é resgatar as tradições matemáticas dos grupos culturais, que, perante a colonização, foram sendo “escondidas” e impostas por convenções eurocêntricas na sociedade, bem como no espaço escolar. É importante ressaltar que, em suas pesquisas, Gerdes por meio dos conhecimentos matemáticos, busca arquitetar como os distintos povos produzem suas próprias matemáticas, ou seja, utilizando-se da Matemática ocidental, vem demonstrando como se é possível visualizar os conhecimentos de grupos e povos a partir da Matemática acadêmica.

Numa perspectiva mais atual, Gerdes (2010, p.142) afirma que:

A Etnomatemática é a área de investigação que estuda as multifacetadas relações e interconexões entre ideias matemáticas e outros elementos e constituintes culturais, como a língua, a arte, o artesanato, a construção e a educação. É a área de investigação que estuda a influencia de fatores culturais sobre o ensino e a aprendizagem da matemática.

Para Gerdes (2002), a Matemática não é produto de uma esfera cultural particular, mas uma experiência humana comum a todos os povos. O autor concorda que estudar as ideias de outras culturas permite perceber o entendimento do que se

constitui a atividade matemática. Nessa perspectiva, ressalta que estudos etnomatemáticos ampliam o entendimento (intercultural) do que são matemáticas, e que o pensamento matemático só é inteligível ao adotarmos uma perspectiva intercultural.

Afirma que “[...] não pode haver uma visão unificada, pois a visão monolítica e dominante não consegue se sustentar. Ao mesmo tempo, no outro extremo, também não é possível pregar o relativismo cultural absoluto da Matemática.” (GERDES, 2000, p.222). Para o autor, a Etnomatemática está contida na Matemática, Etnologia (Antropologia Cultural) e também na Didática da Matemática (GERDES, 1991).

Além disso, “[...] a Etnomatemática mostra que ideias matemáticas existem em todas as culturas humanas, nas experiências de todos os povos, de todos os grupos sociais e culturais, tanto de homens como de mulheres.” (GERDES, 2010, p.142-143). Dentro dessa perspectiva cultural, é evidenciado que

[...] todos os povos, de todos os tempos, podem contribuir para esta matemática universal. Todos os povos têm o direito de poder aprender e usufruir o saber acumulado e de poder contribuir para o seu enriquecimento. Reside aqui uma dimensão ética e moral da reflexão Etnomatemática. (2010, p.144).

Finalmente, numa perspectiva curricular educacional, a “[...] etnomatemática mostra uma condição indispensável na integração e incorporação no processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos, do saber e do saber fazer da cultura do povo ao qual a criança pertence.” (2010, p.147). O autor afirma que considerando o seu espaço social na escola, a autoconfiança aumentará, uma vez inserida em sua cultura.

1.2.3 Gelsa Knijnik

Knijnik (1996, 2006) apresenta sua pesquisa realizada no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, evidenciando como esse grupo social tem seus próprios conhecimentos, em particular, na cubagem da terra e madeira. Necessidades, como essas, são observadas nas mais distintas sociedades, desde a necessidade que os grupos têm para realizar determinadas atividades. Knijnik utiliza-se da expressão Abordagem Etnomatemática, que não é contraditória à Etnomatemática, sendo conceituada a partir de suas pesquisas. O intuito da autora com tal expressão é designar a

[...] investigação das tradições, práticas e concepções matemáticas de um grupo social subordinado (quanto ao volume e composição de capital social e econômico) e o trabalho pedagógico que se desenvolve com o objetivo de que o grupo interprete e decodifique seu conhecimento, adquira o conhecimento produzido pela Matemática acadêmica e estabeleça comparações entre o seu conhecimento, analisando as relações de poder envolvidas no uso destes dois saberes. (KNIJNIK, 2006, p. 148).

Com isso, percebe-se que a autora trabalha com duas dimensões quando analisa a abordagem Etnomatemática. A primeira busca, por meio da investigação, verificar concepções que o grupo social detém da matemática, percebida através da ótica dada à importância de perceber a matemática social, decodificando o seu conhecimento e estabelecendo comparações com a Matemática acadêmica, para então, verificar a relação de poder envolvidas nestes saberes.

Já na segunda, revela-se a importância do trabalho pedagógico dentro do espaço educacional. O objetivo é valorizar os saberes gerados pelo grupo social em questão e colaborar com os estudantes em sala de aula, como exemplo para a medição das terras, cubagem da terra e madeira bem como outras necessidades do cotidiano.

Knijnik (2006, p.120) ressalta que a Etnomatemática estuda e problematiza os discursos:

A Etnomatemática estuda os discursos eurocêntricos que instituem a Matemática acadêmica e a Matemática escolar; analisa os efeitos de verdade produzidos pelos discursos da Matemática acadêmica e da Matemática escolar; discute questões da diferença na Educação Matemática, considerando a centralidade da cultura e das relações de poder que a instituem, problematizando a dicotomia entre cultura erudita e cultura popular na Educação Matemática.

Desse modo, os discursos eurocêntricos precisam ser (re) discutidos de forma a analisar os seus efeitos de produções de verdade dentro da escola, verificando suas diferenças na Educação Matemática e as relações da cultura popular e cultura acadêmica. Dentre os desafios que constituem a Etnomatemática, Knijnik (2010) alerta para o desafio sobre a diversidade cultural, onde problematiza algumas questões que devem ser resignificados ao realizar uma pesquisa Etnomatemática. Assim, a autora comenta que “[...] como entendê-la, sem cair na armadilha de uma visão essencialista da diferença? Como lidar com a diversidade de culturas, sem folclorizá-las? Aqui, o que está em jogo é evitar o elogio ao exótico, ao diferente (é claro) “de nós”” (2010, p. 32).

É perceptível, no discurso de Knijnik, sua preocupação quanto à demasiada valorização das distintas culturas, no sentido de não folclorizá-las, visto da dimensão que se tem ao trabalhar dois pensamentos matemáticos, ou seja, a Matemática acadêmica e matemática popular. A autora relata que foi pela sociologia da educação, que começa a “por sob suspeita” o pensamento relativista muito influente na Antropologia, “[...] apontando para a complexidade da relação erudito-popular, também quando pensada no âmbito do currículo escolar”. (KNIJNIK, 2006, p.158).

Partindo de uma visão pós moderna, Knijnik et al. (2012) tratam a Etnomatemática a partir dos jogos de Linguagem, os quais permitem

[...] que se compreendam as Matemáticas produzidas por diferentes formas de vida como conjuntos de jogos de linguagem que possuem semelhanças entre si. Assim, não há superconceitos que se pretende universais e que possam servir como parâmetros para outros. (p.31).

Desse modo, evidencia-se que em suas obras a autora aborda a Etnomatemática como sendo uma alternativa para valorizar a matemática do grupo cultural, aqui o MST, no contexto da Matemática acadêmica. Com suporte na Filosofia da Linguagem de Wittgenstein, Knijnik manifesta a existência de práticas, chamadas por ela de matemáticas. Assim, ressalta que os estudos etnomatemáticos vêm em constante movimento, sendo alicerçados em distintas visões que se baseiam em diferentes teorias.

1.3 Etnomatemática: contracondutas e mecanismo de controle

A adoção de lentes foucaultianas possibilita pensar a Etnomatemática por meio de duas perspectivas: como contraconduta e como mecanismo de controle. Autores como Bampi (2003), Bello (2012, 2000) e Knijnik (2012) já vêm discutindo sobre Etnomatemática com uma inspiração foucaultiana.

Bampi (2003) apresenta a Etnomatemática enquanto um dispositivo de governo multicultural que governa a subjetividade dos sujeitos, produzindo suas identidades. A autora ressalta ainda que as tecnologias de poder-saber na produção do sujeito põem essas tecnologias em funcionamento “[...] combinando-as com variadas técnicas, procedimentos e práticas específicas de governo” (p.8). A esta forma de operacionalização, Bampi (2003) denomina de “[...] tecnologias de

multiculturalismo (re) atualizando modos de governo multiculturais específicos (p.8)” produzindo sujeitos e práticas etnomatizadas.

Já os estudos de Knijnik (2012) institui a Etnomatemática em função das relações de poder envolvidas no uso dos saberes matemáticos de diferente grupos. A autora trabalha a Etnomatemática em grupos populares, como assentamentos, entre outras formas de educação popular. Com esses grupos, Knijnik (1996, p.88) busca articular a Etnomatemática com os movimentos sociais, compreendendo esse processo como “[...] a investigação das tradições, práticas e concepções matemáticas de um grupo social subordinado (quanto ao volume e composição de capital social, cultural e econômico)” e sua relação como “[...] trabalho pedagógico que se desenvolve com o objetivo de que o grupo interprete e decodifique seu conhecimento”. Os estudos de Knijnik (2012) tentam problematizar como as formas de educação popular operacionalizam diferentes saberes, tais como o conhecimento produzido pela Matemática acadêmica e seu saber e as relações estabelecidas, bem como as polissemias entre o seu conhecimento e o conhecimento acadêmico, analisando as relações de poder envolvido no uso desses dois saberes.

Os escritos de Belo (2012) apresentam a Etnomatemática frente às relações de saber-poder, relações de poder e os discursos que produzem verdades. O autor discorre sobre os regimes de verdade na produção dos saberes etnomatemáticos e dos discursos que se estabelecem frente às relações de poder em torno da Etnomatemática, agindo sobre os modos como as práticas pedagógicas operam frente a esta perspectiva. As pesquisas de Belo (2012) buscam problematizar como, nas relações existentes entre a Matemática e culturas de distintos povos, a Etnomatemática irá (ou não) operacionalizar com o saber matemático escolar.

Com base em Foucault e em outros autores que atuam em pesquisas com uma perspectiva foucaultiana, esta seção buscará por meio das narrativas dos professores estudantes indígenas e, também, a partir dos movimentos políticos para a efetivação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, articular Etnomatemática, contraconduta e mecanismo de controle.

Foucault (2008) estabelece a contraconduta como um mecanismo que um indivíduo utiliza para se conduzir sem obedecer ao condutor e ao mesmo tempo sem romper com ele. Define contraconduta como “[...] um exercício de si sobre si, é uma

espécie de corpo a corpo que o indivíduo trava consigo mesmo e em que a autoridade de um outro, a presença de um outro, o olhar de um outro é, se não impossível, pelos menos não necessário” (p. 271).

Veiga-Neto e Lopes (2011) complementam: “Não se trata de ser contra uma conduta, mas sim de lutar para ser conduzido de outra forma” (p.111). Os autores evidenciam a contraconduta como um mecanismo de visibilizar e/ou olhar diferente aquilo ou aquele ao qual a sociedade caracteriza como anormal. Ou seja, que está fora da norma. Além disso, “[...] as contra condutas permitem emergir novas formas de condução ou outros rumos para a história das populações e para a história das dominações” (p.111).

Para tratar do mecanismo de controle retoma-se o discurso, uma vez que para Foucault (2011a), é nele que se exerce o controle e este só é possível por meio dos procedimentos de controle e de delimitação das discursividades. Tais procedimentos podem ser caracterizados como externos e internos. O primeiro refere-se aos “[...] sistemas de exclusão; concernem, sem dúvida, à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo” (p.21). O segundo está relacionado ao interno “[...] visto que são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo [...] de ordenação, de distribuição, como se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso.” (FOUCAULT, 2011a, p.21).

Desse modo, o mecanismo de controle acontece por meio do disciplinamento dos corpos sujeitados nas relações de poder. Para Veiga-Neto (2007) governar é uma ação, mas uma ação que conduz a conduta do outro e essa só ocorre quando se cria condições de conduta. O autor ainda ressalta que o governo (e seu governo) se dá diretamente nos indivíduos. Em relação a conduta do sujeito, Foucault (2008) aponta também as tecnologias de si como um mecanismo de governo de si – sujeito autoconsciente, centrado, capaz de cumprir as regras.

Com base nisso, busca-se abordar a Etnomatemática por meio dessas concepções. Em relação à primeira, a Etnomatemática será apresentada como uma contraconduta (VEIGA-NETO, 2007) instituída dentro da universidade em relação aos conhecimentos ditos verdadeiros. Como é o caso da contextualização no ensino de Matemática e o que é considerado saber matemático no espaço acadêmico. A

segunda se refere à própria Etnomatemática como um mecanismo de controle e regulação da prática docente dos professores/estudantes indígenas. Nesse caso, a referência apontada em relação à prática docente dos professores/estudantes indígenas, está voltada à constante preocupação em discutir os temas matemáticos referentes aos saberes do seu povo em sala de aula.

Isso se dá pelo fato desses educadores voltarem seu olhar à necessidade de revitalização do saber matemático no espaço da escola não como o único saber que deve ser discutido em sala, mas na busca, por meio do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, na prática docente, bem como em função dos movimentos indígenas, de relacionar os temas não indígenas às temáticas indígenas. Essas relações constituem os sujeitos/professores indígenas em relação a sua prática pedagógica, bem como a produção dos sujeitos/estudantes indígenas inseridos no espaço da escola indígena.

Como visto, o sujeito é produzido pelas tramas históricas que se desdobra em suas relações com outros sujeitos. Na universidade, neste caso no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, a Etnomatemática pode ser reconhecida como contraconduta. Os estudos de alguns autores corroboram tal possibilidade. Entre eles os estudos de Knijnik (2012) nos quais evidencia a Etnomatemática como outro meio de produção das práticas pedagógicas e de fortalecimento dos saberes matemáticos tradicionais no âmbito das escolas e da própria comunidade.

Além disso, estas práticas de reconhecimento dos saberes tradicionais matemáticos junto aos estudantes indígenas inseridos no espaço das escolas indígenas de Rondônia, não ocorriam durante o processo de escolarização e construção da educação escolar nas comunidades indígenas, uma vez que, neste processo, os estudantes eram proibidos de falar e escrever na língua, de contextualizar seus saberes, bem como de qualquer outro processo de apresentação, demonstração, produção e ressignificação da cultura, de reconhecer os saberes tradicionais matemáticos, no caso desta pesquisa, dos povos indígenas de Rondônia.

Vale ressaltar que o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus de Ji-Paraná, foi aprovado e

teve seu primeiro vestibular no ano de 2009, após intensas lutas políticas que ocorreram por meio de debates, reuniões, assembleias organizadas e reivindicadas pelos movimentos indígenas que viram a necessidade de formação em Nível Superior dos professores indígenas para atuarem em todas as modalidades da Educação Básica², no âmbito da própria Universidade. O movimento indígena buscou o Curso em Nível Superior após o término da primeira turma do Projeto Açaí – Projeto de Formação de Professores Indígenas em Nível de Magistério, para atuar com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os professores indígenas formados pelo Projeto Açaí, junto aos representantes das comunidades indígenas do Estado de Rondônia e Noroeste do Mato Grosso buscavam mecanismos de formação que atendessem as outras modalidades da Educação Básica na aldeia – Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio.

Mediante essa pauta, durante dois anos de intensa luta política, iniciada em 2005 (para a construção do referido curso, bem como para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, bilíngüe e monolíngüe nas comunidades indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato-Grosso) para a construção do referido curso, os professores indígenas junto ao movimento político construíram, contando também com aliados (alguns professores do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da UNIR, Campus de Ji-Paraná e outros professores da UNIR centro – Porto-Velho) documentos e pautas para reuniões junto a UNIR e só em meados de 2009 teve o curso de fato instituído como o novo Curso dessa Universidade.

Esse curso buscava não apenas a formação em Nível Superior dos professores indígenas (magistério), mas o reconhecimento dos saberes dos povos indígenas para ampliação da luta pela educação escolar indígena que tem como princípio uma educação de fato, organizada, elaborada e pensada pelos povos indígenas, ou seja, específica e diferenciada.

Esses saberes tradicionais, para os quais os professores indígenas formados em magistério buscam reconhecimento no âmbito das escolas indígenas, se referem

²Os documentos (atas, relatórios, entre outros) se encontram presentes no Departamento de Educação Intercultural – DEINTER, da UNIR, Campus de Ji-Paraná.

ao aprendizado da Língua materna, aos processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas, de produção de “armadilhas” para a caça, o uso do timbó (cipó da região que ao entrar em contato com a água libera uma toxina que deixa a água sem oxigênio, fazendo com que os peixes subam para a superfície e sejam capturados) para a pesca, da colheita da castanha do Brasil (conhecida em outras regiões como Castanha do Pará), situações próprias de comunicação (assovios como é o caso do povo Gavião – Ikolen que desenvolveram essa técnica para a comunicação durante a caça, para não afugentar a presa), bem como os modos de construção do calendário, de casas, e percepção do tempo cronológico (dia, mês, hora) para plantação, colheita, festas entre outros.

Vale ressaltar que para os modos de construção do calendário, de casas, tempo cronológico e instrumentos de caça e pesca, os povos indígenas utilizam-se dos saberes tradicionais matemáticos. Outra questão que deve ser pontuada se refere à compreensão dos números para os povos indígenas, pois cada povo utiliza um sistema diferenciado. A forma de contar está relacionada à contagem oral e não ultrapassam, como na compreensão ocidental, do número dez, pois utilizam os dedos da mão para contarem.

Desse modo, os professores indígenas formados em magistério, junto aos movimentos indígenas ao lutarem pela formação em Nível Superior para atuarem em todas as modalidades da Educação Básica, compreendem a necessidade desses saberes tradicionais serem inseridos nos currículos das escolas indígenas, uma vez que esses saberes estão presentes no cotidiano de suas comunidades.

Ao se inserirem no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural – ressaltando que o foco desta dissertação está centrado no modo como os saberes matemáticos dos povos indígenas se apresentam (ou não) junto a esse curso, os professores/estudantes indígenas, por meio das disciplinas voltadas às discussões em torno dos conceitos e definições de Etnomatemática, começam a compreender como a Etnomatemática pode contribuir para o fortalecimento e reconhecimento desses saberes.

No curso, nas disciplinas Etnomatemática e Temas Fundamentais em Matemática I, II e III, e Etnomatemática e Matemática no Ensino Fundamental – Anos Iniciais I e II, bem como em Temas Fundamentais em Matemática I e II, o foco

dos diálogos estão voltados aos saberes matemáticos tradicionais dos povos indígenas. Essas disciplinas foram pensadas com a concepção de Etnomatemática como programa, pois de acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP do curso:

O Programa que tenta explicar não apenas a Matemática, como também a religião, a culinária, o vestuário e as modas, o futebol e várias outras manifestações práticas e abstratas da humanidade O saber-fazer do grupo e por meio de diálogo permitir emergir tais conhecimentos no processo educacional. Neste sentido, os conceitos matemáticos deverão ser construídos a partir do cotidiano do grupo facilitando dessa forma o diálogo entre as duas formas de conhecimento (PPP, 2008, p.47).

O Projeto (2008) também apresenta nas discussões dessas disciplinas evidenciadas as características da Geometria e da Aritmética, buscando a construção do conceito de número, construção de sistema de numeração, quantificação e relação das quantidades, formas e medidas geométricas e suas possíveis combinações. Essas disciplinas também atuam na articulação dos conhecimentos não indígenas na formação dos professores/estudantes indígenas, tais como os conteúdos que privilegiam os números e as operações: introdução da ideia de fração; descrição de situações que envolvem ideia de fração no cotidiano da aldeia; operações com frações de mesmo denominador; operações com frações que envolvam denominadores diferentes; equações algébricas do primeiro grau por meio de resolução de problemas (PPP, 2008).

Conforme Knijnik (2000, p.51),

[...] a Etnomatemática procura contar, ensinar, lidar com a história não oficial do presente e do passado. Ao dar visibilidade a este presente e a este passado, a Etnomatemática vai entender a matemática como uma produção cultural, entendida não como consenso, não como a supremacia do que se tornou legítimo por ser superior do ponto de vista epistemológico.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a Etnomatemática para esses professores/estudantes indígenas apresenta-se como um instrumento de reconhecimento dos saberes tradicionais matemáticos de suas comunidades.

Percebe - se que os conceitos apresentados pela autora reforçam o que se vem discutindo nessa dissertação sobre os discursos que instituem verdades. Os inventos científicos construídos em relação à Matemática acadêmica historicamente é produzida “[...] pelo grupo socialmente legitimado como que pode/deve/é capaz de produzir ciência e a que, do ponto de vista social vale mais” (KNIJNIK, 1997, p.40).

Desse modo, ao buscarem nos discursos sobre Etnomatemática, um instrumento de fortalecimento de seus saberes matemáticos, os professores/estudantes indígenas mostram o quanto seus saberes podem também produzir nos sujeitos estudantes indígenas inseridos nas escolas de suas comunidades saberes que possam ser legitimados. Contudo, para essa legitimação, é preciso que esses saberes sejam reconhecidos nos currículos oficiais de suas escolas.

A partir da compreensão de Etnomatemática, o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural junto com os professores/estudantes indígenas busca articular planejamento e sistematização de uma proposta de ensino com base nos saberes matemáticos dos povos indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso.

Nesse sentido, a Etnomatemática no âmbito da universidade, especificamente do curso em Educação Básica Intercultural, funciona como uma estratégia (contraconduta) para se estabelecer e/ou ser reconhecida como uma não normalização científica. Foucault (1979) determina que a norma é o grande operador sobre a população, ela é voraz, ninguém fica fora dela. No entanto, há os estranhos (aqueles que ainda estão fora da norma) que ainda não foram normatizados, ou que permanecem funcionando por meio da contraconduta - entendida como estratégia, que não tem sobre si o olho do poder. A contraconduta, nesse caso, funciona como estratégias de convencimento (é entendida como um mecanismo de resistência e não adesão) que busca fazer uma contenção nas relações de poder.

É possível voltar nesse momento, ao movimento de construção do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural onde os princípios direcionados para a referida luta estiveram (e permanece) voltados à constituição da educação escolar indígena feita pelos próprios povos indígenas. Há nesse caso, uma contenção nas relações de poder que envolviam e envolvem atualmente as escolas indígenas em relação aos saberes instituídos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas desse espaço escolar.

Assim, ao voltar às questões postas na produção dos dados desta dissertação de mestrado, é possível problematizar quais os saberes são produzidos ou dialogados no âmbito do curso, para que os professores/estudantes indígenas possam constituir suas práticas voltadas a dois saberes iminentes no processo de escolarização: saberes indígenas e saberes não indígenas das crianças e jovens

indígenas. Nesse caso, tais saberes precisam ser dialogados durante a construção da prática pedagógica dos professores/estudantes indígenas no Curso em questão, ressignificando seus olhares frente aos saberes tradicionais e não indígenas, articulando-os em suas práticas docente.

Além de lançar o olhar sobre os ditos do PPP do curso, é possível fazer analogias frente às discussões realizadas em sala de aula observadas na pesquisa de campo durante os meses de janeiro a março de 2014 no âmbito do curso, onde o professor do curso questiona aos estudantes/professores sobre o que há de “saber matemático” em suas comunidades.

Uma das questões levantadas durante a pesquisa de campo com professores/estudantes indígenas participantes estava voltada à questão dos saberes discutidos em sala no período de escolarização desses professores. Foi possível identificar em suas narrativas que não reconhecem outros modos de saberes em teia social, ou seja, os saberes matemáticos de seu povo em função do seu processo de escolarização.

De acordo com suas narrativas, esses professores/estudantes não tiveram durante esse processo a possibilidade de discutir, dialogar e problematizar os saberes matemáticos de seu povo, uma vez que o momento em que se constituía a educação escolar nas comunidades indígenas, os olhares voltados a esse processo não era o de produção de uma escola indígena específica e diferenciada, mas sim, as implicações dos saberes oficiais, para tornar o sujeito/estudante indígena em um sujeito não indígena. Além disso, as discussões presentes no processo de escolarização desses professores/estudantes indígenas visavam instrução e inserção (a partir do olhar colonizador) desses sujeitos na sociedade.

A escola indígena que os professores/estudantes indígenas pensam nos dias de hoje está voltada à problematização, articulação dos saberes indígenas e não indígenas, bem como o reconhecimento e fortalecimento desses saberes no âmbito das escolas indígenas de Rondônia.

Quando questionados sobre o que há de “saber matemático” em suas comunidades, o professor universitário responde: *“nas disciplinas, sempre busco problematizar com os acadêmicos indígenas quais saberes matemáticos estão presentes no cotidiano de suas comunidades e como eles evidenciam isso no espaço da escola indígena. Conforme eles vão evidenciando essas relações, vou*

buscando articular seus conhecimentos com os saberes não indígenas. Vou mostrando as polissemias de ambos os saberes. Mas mostro a importância dessa discussão do processo de escolarização, nas práticas pedagógicas desses acadêmicos que já são professores em suas aldeias.”

O que se percebe na narrativa do professor é a problematização que constitui em suas discussões em sala, certa contenção nas relações de poder frente ao conhecimento científico, ou seja, os regimes de verdade instaurados pelo discurso de “verdade”. É nesse momento que a Etnomatemática funciona como uma contraconduta, ou seja, uma estratégia de contenção.

A partir dessa estratégia da contraconduta, a Etnomatemática também pode ser caracterizada como um mecanismo de controle da prática docente desses professores/estudantes indígenas. Ou seja, quando os professores indígenas visualizam a Etnomatemática como suporte para (re) conhecer e/ou discutir e problematizar os “saberes matemáticos” de seus povos em sala de aula, cria-se no processo de subjetivação desse professor indígena, mecanismos de regulação e controle de sua prática docente.

Ao questionar os professores/estudantes indígenas participantes dessa pesquisa como o curso os ajudam a pensar sobre as várias matemáticas presentes em seu processo de escolarização e se o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural os auxiliam a (re)pensar essa matemática na aldeia, vale ressaltar alguns excertos das narrativas de um dos sujeitos.

B. Surui³ ressaltou que: *“me ajudou a refletir, porque eu como estudei na escola pública, pensava que Matemática ocidental (Matemática acadêmica) sempre usava em qualquer lugar, era única. Mas no curso eu fui vendo a pesquisa dos colegas que me ajudou a refletir que a matemática indígena é, e tem o seu saber. Como no nosso caso, a medida de tempo, medida de distância, e a medida que o não indígena conta como mês e ano. Nós também usávamos através do tempo. Por exemplo, no caso que se passou um ano, o não indígena usa calendário que é de 12 meses. E nós, antigamente não usava isso. No nosso caso, do calendário,*

³Utiliza-se o primeiro nome abreviado seguido do sobrenome que identifica a etnia do professor/estudante indígena participante dessa pesquisa de mestrado em função de toda pesquisa envolvendo os povos indígenas, especificamente, do Estado de Rondônia se constituir em documento de cunho não só acadêmico como também político. Esta posição é assumida entendendo a desejo dos movimentos indígenas, das lideranças, bem como dos próprios participantes deste estudo que optaram por posição política.

usávamos algumas plantas. Porque o planta tinha um certo fruto. E via aquela fruta e acabava aquela fruta, claro que vai acabar né, e depois de um tempo vai produzir o seu fruto de novo e já foi um ano. E também temos a contagem, o pessoal tem os números 0,1,2,3,4 até o número infinito e nós também contamos através dos dedos”.

B. Suruí também relatou que em suas práticas pedagógicas busca articular ambos as formas de contar, indígenas e não indígenas. E relatou que a partir dos estudos discutidos sobre Etnomatemática compreendeu que *“cada povo conhece do jeito que é seu saber matemático, no nosso caso, existe uma matemática, Nós temos uma maneira de conhecer matemática e cada grupo tem a maneira de conhecer a matemática”*. B. Suruí afirmou estar sempre articulando suas práticas pedagógicas, que ao apresentar um conhecimento não indígena também insere os saberes de seu povo.

A Etnomatemática, a partir desse momento, conduz a prática docente desses educadores. No entanto, essa condução se dará por meio de condições que se estabelecem pela liberdade. Ao perguntar se o pensamento etnomatemático ajuda a abordar, a problematizar os saberes matemáticos em sala de aula, B. Suruí relatou que: *“ajuda, os alunos do quinto ano tem entre seis a nove anos, e claro que no futuro quando passarem para o sexto e sétimo ano vai ajudar ainda mais”*. Isso é dito, pois é nessa etapa do Ensino Fundamental que a Matemática dos não indígenas serão evidenciadas com mais ênfase no processo de ensino e aprendizagem por professores não indígenas, por meio de disciplinas específicas, como Matemática, História, Geografia, entre outras (essa questão aponta uns dos movimentos para a construção do curso, para a formação do professor indígena nas áreas específicas do conhecimento). Percebe-se que não há uma obrigatoriedade do professor indígena em trabalhar os saberes matemáticos do seu povo em sala de aula, uma vez que os professores/estudantes indígenas evidenciaram em suas narrativas que buscam articular esses saberes por entenderem a importância dessas discussões no âmbito da escola indígena. No entanto, há técnicas para que o professor estabeleça como prática pedagógica estratégias voltadas ao saber matemático tradicional em sala de aula, além do conhecimento dito científico. Exemplos destas técnicas são as reorganizações do calendário escolar frente a colheita da Castanha do Brasil, especificamente ente os Gavião e Arara, que no período de novembro finalizam as aulas na escola da aldeia (enquanto espaço

físico) e levam as crianças/estudantes indígenas para a colheita. Há saberes matemáticos que envolvem a colheita da Castanha do Brasil que não podem ser ensinados no ambiente da sala de aula.

Na tentativa de justificar essa ideia convém ressaltar o que disse M. Suruí, um dos participantes dessa pesquisa, ao ser questionado sobre as contribuições do curso em sua formação docente. O entrevistado relatou que *“[...] uma das contribuições mais importantes foi entender a matemática de indígena e não indígena, porque a partir do conhecimento da matemática não indígena eu voltei a ver a realidade, o lado do povo indígena que tem matemática, mesma coisa, porque a numeração do não indígena é de 0 a infinito, não tem fim. Pra nós mesmos, que estamos ainda na pesquisa, tem uma numeração de 1 a 10 ainda. Do 20 até o 50 ainda está em andamento e depois nós vamos oficializar essa contagem. Existem vários modos de contagem do povo Suruí. Nossa contagem é relacionado aos dedos, a gente conta pela quantidade de dedos. No caso do não indígena, o 1 é uma unidade só, um, dois, três, uma contagem assim e na nossa contagem vai ser pela contagem dos dedos.”*

A narrativa de M. Suruí mostra a percepção do mesmo em relação à importância de ambos os conhecimentos/saberes no processo de escolarização do estudante indígena, bem como ocorre os processos de contagem indígena e não indígena. Essas percepções corroboram a ideia de contraconduta, uma vez que ao realizar tal atividade no que se refere a sua prática docente no processo de escolarização do estudante indígena, o professor M. Suruí constitui outro modo de conduzir-se e conduzir a conduta do estudante sem obedecer ao currículo oficial, mas também sem romper com ele. Essa constatação é feita com base nos estudos de Veiga-Neto e Lopes (2011) que afirmam que a forma de uma população de se conduzir sem obedecer ao condutor, mas também sem romper com ele ocorre por meio da contraconduta.

A fala de M. Suruí remeteu também às questões de mecanismos de controle uma vez que há a interiorização da norma (entendida nesse caso como disciplinamento da prática docente) modelando a prática pedagógica desse professor indígena instituindo o disciplinamento do corpo pedagógico, ou seja, um poder que gere M. Suruí.

Diante desses preceitos, entende-se que a Etnomatemática na formação dos professores indígenas do curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural vem possibilitando aos acadêmicos/professores indígenas um reconhecimento do saber tradicional matemático indígena ao ponto que institui nesses sujeitos a contraconduta em relação ao currículo oficial instituído pela Secretária de Educação de Rondônia - SEDUC e ao mesmo tempo disciplina seus corpos pedagógicos no processo de escolarização.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE

2.1 A genealogia como método de pesquisa e de análise e a entrevista narrativa ressignificada como produtora de dados

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto nesta dissertação de mestrado de analisar como as práticas e os saberes etnomatemáticos expressos pelos indígenas da Amazônia são pensados na formação dos professores indígenas do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná, optou-se por realizar um estudo tendo como base o método genealógico de Foucault (1979).

De acordo com Paraíso (2012, p.25) “[...] com a compreensão mais livre que temos de metodologia, podemos dizer que [...] a genealogia [...] que Foucault tomou de Nietzsche para fazer suas análises históricas [...] são métodos de pesquisa” uma vez que “[...] oferecem tanto modos específicos de interrogar como estratégias para descrever e analisar”.

Ainda que Michel Foucault não tenha em nenhum momento constituído suas teorias enquanto método de pesquisa (PARAÍSO, 2012) os estudos pós-estruturalistas vem constituindo este método como estratégias para problematizar e colocar “sob rasura” (p.25) as investigações ressignificando as práticas existentes e inventar outros percursos na pesquisa. O método de Foucault (1979) (de inspiração Nietzscheana), segundo Meyer (2012), se dá pela validação do conhecimento científico apresentado pela ciência enquanto uma verdade legitimada, uma vez que “[...] um dos mais poderosos regimes de verdade de nossa época é a Ciência, com C maiúscula” (p.54).

As pesquisas em educação que assumem uma perspectiva pós-estruturalista, buscam ressignificar essa validação do conhecimento científico entendendo que não há uma verdade dada e absoluta que constitui as investigações acadêmicas. A esse respeito, Meyer (2012, p.54) ressalta que:

[...] admitir que nossas pesquisas também não permitem o acesso à verdade. Elas permitem a descrição, a análise, a problematização e/ou a modificação de verdades contexto-dependentes. Operar com essa noção supõe considerar toda verdade como sendo contexto-dependentes, o que

envolve problematizá-las como verdades sancionadas e aceitas, no contexto de determinadas redes de poder.

Essas redes de poder permitem a compreensão da metodologia no campo pós-estruturalista como “[...] caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de forma que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria.” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.15). Tais caminhos metodológicos não carregam em si a verdade da pesquisa, mas os contextos que a constituem, que as permitem no fazer metodológico, uma vez que o método de pesquisa se refere sempre a um como fazer (MEYER; PARAÍSO, 2012).

Nesse sentido, esta dissertação de mestrado buscou ancorar-se no método genealógico de Michel Foucault, tendo como base as premissas pós-estruturalistas. Ainda, para a produção de dados, as entrevistas narrativas ressignificadas de Andrade (2012) foram o suporte para o fazer falar dos sujeitos participantes desta pesquisa. Para melhor compreensão do método de pesquisa, bem como da produção de dados, será apresentado, primeiramente, o método genealógico, dando sequência, as entrevistas narrativas ressignificadas de Andrade (2012).

Conforme Foucault (1979, p.172):

A genealogia seria, portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico.

Assim, o método genealógico trata de analisar o que está por trás do discurso, nas entrelinhas, trazendo à tona as condições de possibilidades desse e não de outro discurso. Segundo Veiga-Neto (2007, p.57) “[...] o maior compromisso da genealogia é com a *priori* histórico”. Ressalta que a genealogia pode ser compreendida enquanto um “[...] conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente” (VEIGA-NETO, 2007, p.59). Complementa:

Além disso, é preciso atentar para o fato de que se aquilo que a genealogia quer descrever é a antítese das essências, o que se tem de fazer [...] é mapear as ascendências, na forma de condições de possibilidade para a emergência do que hoje é dito, pensado e feito. A genealogia evita proceder como é mais comum, a saber, a partir da fixação de um objeto no presente,

para depois ir ao passado, na tentativa de descobrir seu fundamento originário, a fim de chegar à sua suposta origem originalmente original. (VEIGA-NETO, 2007, p.59).

Nos dizeres de Veiga-Neto (2007) a genealogia não se propõe a criar outra análise e/ou interpretação, mas busca mostrar que “[...] as verdades históricas descansam em um terreno complexo” (p.60).

Foucault (1979), quando trata da genealogia, escreve que existem outras formas de olhar e estar no mundo, de analisar a história e se afastar dessa enquanto verdades dadas, tendo em vista que, o sujeito é efeito do poder, não existe o outro do poder, existem relações de poder. Não existe *status* de dominação, existe estados de dominação sempre possíveis de mudança, o que Foucault (1979) denomina como resistência.

Esta pesquisa de dissertação busca, no método genealógico, analisar os discursos e os olhares instituídos pelos professores/estudantes indígenas frente suas narrativas sobre ser professor, sobre sua prática docente em relação ao curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural e as discussões em torno dos saberes matemáticos tradicionais.

Em relação à entrevista narrativa ressignificada, Andrade (2012, p.174) afirma que é a própria compreensão de si, uma vez estas permitem “[...] a compreensão de que cada pesquisador/a, na relação com o/a outro/a, ressignifica o fazer metodológico em sua trajetória pessoal de investigação”. Para a autora esse tipo de entrevista permite ao sujeito participante da pesquisa narrar fatos, situações e acontecimentos que os tocaram, que tem e fazem sentido para os entrevistados.

Neste sentido, “por meio das narrativas” capturadas em função da entrevista “[...] é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem” ao passado, as suas experiências de vida, nesse caso, da docência, do processo de escolarização, entre tantos outros ditos pelos professores/estudantes indígenas que fazem parte desta dissertação, pois a partir destas experiências narradas os participantes “[...] falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos” (ANDRADE, 2012, p.174).

Assim, as entrevistas narrativas ressignificadas possibilitam ao professores/estudantes indígenas a narrar-se a partir das experiências vividas no

âmbito do curso de Licenciatura Intercultural, bem como nas relações estabelecidas durante seu processo de escolarização, uma vez que essas “[...] experiências constituem-nos e são produzidas e mediadas no interior de determinados espaços como a escola ou os espaços que remete às experimentações nela conhecidas” (ANDRADE, 2012, p.175) A partir das experiências os professores/estudantes indígenas narram em seus ditos as relações de poder que produziram esse e não outro discurso. Além disso, possibilitam polissemias, ou seja, “[...] não permitem uma ou outra verdade sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação” (ANDRADE, 2012, p.175) do sujeito quem ao narrar-se possibilita ao outro da escuta, “visibilizar as coisas ditas e não ditas, mas que se encontram implícitas em tais narrativas”. (p.178).

Desse modo, as “[...] narrativas não constituem o passado em si, mas sim aquilo que os/as informantes continuamente (re) constroem desse passado, como sujeitos dos discursos que lhes permitem significar suas trajetórias” (ANDRADE, 2012, p.176) de vida pessoal e profissional. E ainda, “[...] essa perspectiva exige, enfim, que se dê conta de uma exploração minuciosa dos textos das narrativas, buscando visibilizar as coisas ditas e não ditas, mas que se encontram implícitas em tais narrativas” (2012, p.179)

Com base nessas perspectivas, os procedimentos de investigação e análise, dessa dissertação de mestrado, ancorou-se na genealogia como método de pesquisa e de análise e a entrevista narrativa ressignificada como produtora de dados, entendendo que esta perspectiva permite a aproximação com os participantes dessa pesquisa, bem como possibilita a esses sujeitos serem também pesquisadores de seus próprios discursos.

2.2 Sujeitos da pesquisa: reconhecendo diferentes etnias

Participaram desse estudo seis professores/estudantes indígenas do estado de Rondônia. Esses professores são de distintas etnias presentes no cenário rondoniense, dentre elas: Cinta Larga; Surui Paiter; Oro Waje; Oro Win; Gavião Ikolen. Esses estudantes são professores em suas escolas e também estudam no curso Licenciatura Básica em Educação Intercultural oferecido pela Universidade

Federal de Rondônia. Tais professores/colaboradores têm em comum o fato de que todos optaram pela área Ciências da Natureza e Matemática Intercultural.

O estado de Rondônia, de acordo com o Censo do IBGE (2010) conta com 13076 pessoas. De acordo com a Fundação Nacional dos Índios - FUNAI⁴, o estado de Rondônia contém as seguintes terras indígenas: 19 (dezenove) Terras Indígenas regularizadas, 1 (uma) Terra Indígena Declarada, 1(uma) Terra Indígena Homologada e 5 (cinco) Terras Indígenas em Estudo.

Dentre elas está o Povo Surui Paiter, localizado na Terra Indígena Sete Setembro ao norte do município de Cacoal (estado de Rondônia) até o município de Aripuanã (estado do Mato Grosso). As aldeias estão distribuídas em Linhas⁵ “por questões de segurança quanto de aproveitamento de antigas sedes de fazendas deixadas por invasores que se estabeleceram dentro da área nas décadas de 70 e 80”⁶. Sua língua é do grupo Tupi e da família linguística Mondé. De acordo com a FUNAI, no ano de 2010 havia aproximadamente 1.172 pessoas morando em onze aldeias. Os Paiter têm uma associação denominada Metareilá⁷ com vista a promover a garantia da biodiversidade e a formação dos povos e lideranças indígenas no intuito de construir e fortalecer a sua autonomia.

Também no estado de Rondônia, reside o povo indígena Cinta Larga. Localizam-se em parte dos estados de Rondônia e Mato Grosso e habitam as terras indígenas Roosevelt, Serra Morena, Parque Aripuanã e Aripuanã. Sua língua pertence à família Tupi Mondé, tronco Tupi. A população em 2012 de acordo com a Secretária Especial da Saúde Indígena – SESAI é de aproximadamente 1758 pessoas.

Outro povo indígena do estado de Rondônia é o Povo Gavião Ikolen. Suas terras estão localizadas a aproximadamente 70 km da Cidade de Ji-Paraná e . habitam a terra indígena Igarapé Lourdes. Distribuem-se em seis aldeias: Igarapé Lourdes; Ikolen; Cacoal; Nova Esperança; Castanheira; Ingazeira. Os Ikolen falam

⁴Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em: Dezembro de 2014.

⁵ A denominação de "linhas" é corrente na região, proveniente da marcação dos lotes dos projetos de colonização e expansão fronteiriça, são basicamente estradas que dão acesso a lugares outrora inacessíveis, ao mesmo tempo de marcam geograficamente a área.

⁶ Disponível em <http://naturezadivina.org.br/textos/cultura-indigena/povos-surui/>. Acesso em Janeiro de 2015.

⁷ A este respeito, verificar o site <http://www.paiter.org/> Acesso em: Janeiro de 2015.

uma língua do tronco Tupi e da família lingüística Mondé (Tupi-Mondé). De acordo com a SESAI, no ano de 2012 havia aproximadamente 603 pessoas nesse povo.

O povo Oro Win também é um povo indígena representado nessa pesquisa. Os Oro Win vivem nas cabeceiras do rio Pacaás Novos na Terra Indígena Uru-eu-wau-wau. A língua desse povo pertence à família linguística Txapakura. De acordo com PPP do curso, no ano de 2010 havia aproximadamente 79 pessoas.

Outro grupo é o povo Oro Waje, um dos subgrupos do povo Wari. Pertence a família linguística Txapakura. Estes estão localizados na região de Guajará-Mirim distante aproximadamente 334 Km da capital Porto Velho na Terra Indígena Sagarana.

Vale ressaltar que dos seis colaboradores, três fizeram o projeto Açaí, no qual já há uma inicialização de reflexões acerca dos seus saberes. A não participação dos outros três no projeto Açaí se deve a aprovação no Curso Superior – Licenciatura em Educação Básica Intercultural, após finalizar o Ensino Médio.

2.3 Das entrevistas: Dialogando com os professores/estudantes indígenas

Os primeiros contatos foram realizados no mês de fevereiro. As entrevistas foram realizadas no mês de março e abril de 2014. O curso investigado ocorre por etapa, devido os/as estudantes indígenas serem professores/as em suas aldeias. Não funciona semestralmente como a maioria dos cursos. Tal diferenciação ocorre devido aos professores indígenas não poderem deixar suas escolas a qualquer momento.

O fator distância também conta para que o curso seja ofertado por etapa (uma nos meses de fevereiro e março e outra em abril, julho e agosto), ou seja, muitos indígenas moram em lugares distantes da cidade, alguns tendo que viajar mais de sete horas de barco e mais 7 horas em via terrestre – ônibus, até chegar à cidade de Ji-Paraná, onde acontece as aulas do referido Curso.

Como mencionado anterior, ainda na graduação iniciou-se a pesquisa sobre os grupos indígenas de Rondônia, por meio do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia – GPEA. Por ser integrante do referido grupo de pesquisa, obtive aproximações com os professores indígenas. Em 2014 havia três turmas em andamento, numa média de 150 estudantes/professores.

Ao retornar para Rondônia em 2014, depois de morar na cidade de Porto Alegre no ano de 2013, no mês de fevereiro iniciei os primeiros contatos, uma vez que nesse mês, iniciavam-se, as aulas em uma das etapas do curso. Assim, os primeiros passos foram em forma de diálogo informal com a coordenadora do curso, quando a mesma mostrou-se disposta a colaborar com a pesquisa, mediante posterior aprovação da chefe de departamento.

O curso conta com quatro disciplinas voltadas ao campo da Etnomatemática no ciclo de formação Básica, sendo elas: Etnomatemática e Temas Fundamentais em Matemática I; Etnomatemática e Temas Fundamentais em Matemática II; Etnomatemática e Temas Fundamentais em Matemática III; Matemática do cotidiano e Matemática Escolar. Esse ciclo é denominado de Ciclo Básico, independente da escolha de formação, sendo estas disciplinas obrigatórias. Tais disciplinas são pautadas na ideia da interculturalidade. Aborda com os estudantes a matemática não indígena, ao mesmo tempo em que insere em seu discurso uma positividade quanto aos saberes indígenas.

No momento da pesquisa, o curso contava com um professor graduado em matemática e esse, trabalha geralmente com as disciplinas vinculadas com o ensino de matemática e Etnomatemática. Tal professor aceitou de imediato colaborar com a presente pesquisa. O mesmo me convidou a participar de suas aulas, as quais ocorriam no período matutino e noturno.

No curso, há quatro áreas de formação, sendo elas: Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; Ciências da Sociedade Intercultural e Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar. Optou-se por realizar a pesquisa com os estudantes que realizam sua formação na área de Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural. Os formados nessa área são habilitados a trabalhar com o ensino de Física, Química, Biologia e Matemática. Optou-se também em realizar a pesquisa com os estudantes indígenas que haviam efetivado o ciclo básico.

Assim, os estudantes que poderiam colaborar com essa pesquisa estariam cursando a turma A e a turma B. Vale ressaltar que se denomina a turma pelo ano de entrada na Universidade. Turma A refere-se à turma que ingressou no ano de 2009. Já a turma B refere-se à turma que ingressou no ano de 2010.

A partir desse momento, as conversas com possíveis colaboradores foram iniciadas. Em um dia determinado em parceria com o professor das disciplinas voltadas à Matemática e à Etnomatemática, estive com a turma A onde o professor abriu o espaço em sua aula para expor os objetivos da pesquisa, bem como conversar com os estudantes a fim de evidenciar a importância de desenvolver a pesquisa em questão. O professor se retirava da sala para que a conversa se tornasse o mais informal possível, assim, pude expor a pesquisa com seus objetivos, lembrando que uma pesquisa como essa os entrevistados tem que sentir dispostos a colaborar e sem obrigação nenhuma. Ao fim, perguntei se alguém tinha o interesse de participar. Houve um momento de silêncio e, por alguns segundos, nenhum estudante se propôs a colaborar. Quando estava saindo da sala, um disse: “professor, quero colaborar”. Aproveitei e marquei um horário com o estudante. Antes, perguntei a ele se tinha um local em que preferia ceder a entrevista e, devido ele estar boa parte do tempo na universidade, preferiu ser em uma das salas.

Com isso foi possível perceber que talvez fosse melhor realizar as conversas com cada um em particular. Assim, pesquisei quem poderia, com os requisitos tratados acima, colaborar com a pesquisa. Sabendo os nomes, comecei a conversar pessoalmente com cada um a fim de conseguir uma participação no meu trabalho. Pude contar com seis estudantes/professores indígenas como colaboradores, todos do sexo masculino.

Todas as entrevistas foram realizadas no espaço da Universidade, uma vez que os estudantes/professores indígenas ao se encontrarem em Ji-Paraná necessitam alugar residências em parceria com outros colegas em função de tempo (de 45 a 90 dias). Desse modo, não seria adequado realizar uma entrevista em um espaço onde se encontravam aproximadamente cinco a sete pessoas. Outro fator que motivou a pesquisa ser realizada no espaço da Universidade se deu pela timidez explicitada por alguns, bem como a proximidade que os mesmos poderiam querer manter na pesquisa. Das seis entrevistas, cinco foram realizadas nas salas de aula e uma realizada em baixo de uma árvore.

As conversas surgiram sempre a partir de uma pergunta central: *me fale como você chegou na docência*. Ao serem questionados sobre o processo que os constituíram como educadores indígenas, iniciaram suas falas lembrando de como foram alfabetizados, de seus professores, da escola e logo (talvez em função de

saberem os objetivos da pesquisa) falavam sobre qual Matemática aprenderam e como foram ensinados e como isso influenciou na forma como deram aula até ingressarem no curso de Licenciatura Intercultural.

A partir desses relatos, foi possível ir organizando meus direcionamentos em relação às experiências evidenciadas pelos colaboradores. Lembrando sempre que por meio das entrevistas narrativas, a intenção era a narração de suas vivências enquanto educadores para que, a partir das suas falas, pudesse compreender como constituíam suas percepções em relação às disciplinas mencionadas anteriormente e como isso influenciava em sua prática e em seu modo de entender as implicações dos saberes tradicionais matemáticos no âmbito do curso de Licenciatura Intercultural, bem como em relação ao que conhecemos como Matemática (Matemática não indígenas) tanto no âmbito do curso quanto no processo de escolarização.

CAPÍTULO III

CONHECENDO AS IDENTIDADES ESTUDADAS

3.1 Um pouco da história dos povos indígenas no estado de Rondônia

Buscando problematizar a constituição do estado de Rondônia que direta e indiretamente se vincula ao atual contexto das terras indígenas do estado, esta seção apresentará como Rondônia se tornou estado e como isso implica hoje, na territorialidade indígena. Isso se justifica para compreender, mesmo que infimamente, como os povos indígenas deste estado foram se (re)organizando social, cultural e territorialmente, uma vez que muitos povos indígenas tiveram que mudar de localidade – como o caso dos Gavião que tiveram (como eles mesmos ressaltam) que descer o rio e acabaram entrando em conflito com o Povo Arara-Karo que antigamente era o único povo da Terra Indígena Igarapé Lourdes e hoje dividem esse território com os Gavião-Ikolen.

Entre as questões que direcionará essa exposição, destacam-se as implicações e influências existentes atualmente para os povos indígenas acerca da divisão de terras com outros povos em função do chamado “desbravamento” ou “progresso” ocidental no que se constitui atualmente como estado de Rondônia. Além disso, as discussões apresentadas neste tópico poderão propiciar a problematização da relação que os povos indígenas de Rondônia estabelecem com o próprio estado, principalmente nas questões políticas, como a própria criação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, bem como a formação dos professores indígenas.

Segundo Scaramuzza (2009) a emergência da área que abrange o estado de Rondônia teve início com sua “colonização”, por volta do século XVI pelos portugueses, em virtude de lutas por terras emparelhadas com os espanhóis. Nessa época, reconhecida atualmente como parte da região Amazônica, existiam diversos povos indígenas que viviam no atual território de Rondônia.

O território de Rondônia só se constituiu como tal em 04 de janeiro de 1982, uma vez que toda a territorialidade, desde o Pará, englobando o Amazonas, Acre e Rondônia eram reconhecidos pelo poder nacional como um único território federal. O

estado de Rondônia passou por diversas denominações/nomenclaturas, até chegar ao atual status de estado de Rondônia. Durante a colonização portuguesa, por motivos geográficos e políticos, foram iniciados os primeiros contatos com os indígenas pelos “colonizadores”, contatos estes que não ocorreram de modo pacífico.

Consequência desse confronto, a organização populacional do Estado de Rondônia é marcada por um sentimento de exclusão mais ampliado para as sociedades indígenas. Segundo Mindlin (1985, p.17), “[...] a imigração brasileira para Rondônia foi grande e, seus efeitos se fizeram sentir sobre a população indígena, com lutas e mortes”.

O estado de Rondônia é um dos estados mais miscigenados do Brasil, tendo em vista as grandes migrações por parte dos nordestinos e das demais regiões do Brasil e de diversos lugares do mundo. Essas migrações ocorrem inicialmente por diferentes motivos: corrida da borracha na primeira e segunda Guerra Mundial, abundância em suas terras de pedras preciosas, construção da linha da Ferrovia Madeira-Mamoré, oferta de terras pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA em meados da década de 1970 e, Comissão Rondon com as linhas telegráficas que consolidou na abertura da BR 364 que atualmente liga o estado de Rondônia a outras regiões do Brasil. (ALVES,; ALVES, 2013)

De acordo com Scaramuzza (2009), esses primeiros contatos foram marcados pelo desaparecimento de grande parte das populações indígenas, acarretado pelos confrontos armados bem como por doenças endêmicas. No decorrer do processo histórico de formação do território de Rondônia, pode-se observar variadas tentativas de extermínio dos povos indígenas por grupos culturais não indígenas.

Foucault (1986) ao denominar práticas divisórias explica que “[...] o sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os bons meninos” (p. 231). Analogamente, seria possível pensar em indígena e não indígena, pois ao retomar o processo histórico da colonização da Amazônia, especificamente o Estado de

Rondônia⁸, é visível as relações de poder existentes entre os indígenas e as populações não indígenas. Essa relação de poder produziu e vem produzindo uma nova estrutura no que se refere à identidade desses grupos indígenas. Essa estrutura pode ser percebida, a partir dos enredos que foram e vão construindo os espaços sociais e geográficos do Estado.

Os deslocamentos desses espaços, fizeram com que as populações indígenas tivessem que se reorganizar frente ao novo, ao desconhecido que naquela região se instalava. Exemplo disso são os extrativistas advindos de outras regiões do país, operários da construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré – EFMM, entre outros nessa região em meados de 1900. Apoiando nos estudos de Homi Bhabha, é possível pensar nesses encontros e desencontros, como sendo o “desconhecido” que aqui é denominado de “estrangeiros”. Para Bhabha (1998) o elemento estrangeiro revela o “intersticial, que insiste na superfluidade têxtil de dobras e pregas e que se torna o "elemento instável de ligação" a temporalidade indeterminada do intervalar, que tem de participar da criação de condições pelos quais "o novo entra no mundo".

Bhabha (1998) ainda ressalta referente a conceitualidade de estrangeiro que:

O elemento estrangeiro "destrói também as estruturas de referenda e a comunicação de sentido do original" não simplesmente negando-o, mas negociando a disjunção em que temporalidades culturais sucessivas são "preservadas no mecanismo da história e ao mesmo tempo canceladas. (BHABHA, 1998, p.312).

Essas estrangeiridades, essas reorganizações espaciais, podem ser visualizadas a partir dos processos de produção de identidade que de certa forma foram repensados, hibridizados. De certa forma, houve um descolamento identitário, se pensado, a partir dessas mudanças territoriais.

Um dos fatores que produz essas reorganizações se refere, segundo Scaramuzza (2009, p.21), “[...] às discussões sobre os ideais de desenvolvimento como sendo de fundamental importância para o entendimento da chegada do novo”.

⁸Não se pode evidenciar, bem como relatar o processo de colonização do Estado de Rondônia, sem ressaltar sua relação com o processo migratório e colonizatório da Amazônia, uma vez que o Estado de Rondônia foi reconhecido como tal pós colonização, pois antes era também parte da Amazônia onde se constituía o Grão Pará (do Pará até a conhecida – hoje, como cidade de Guajará-Mirim em Rondônia).

Nesse caso, os estrangeiros, sujeitos com diferentes maneiras de pensar sobre essa territorialidade, bem como os jeitos de nela se viver.

Nesse momento, em que as reorganizações territoriais voltadas ao desenvolvimento econômico se tornam presentes e instituem uma verdade sobre esse território, sobre o que é considerado real, necessário e verdadeiro tanto para esses novos sujeitos que se achegam em Rondônia, quanto para os povos indígenas, ocorre o disciplinamento de suas comunidades indígenas por meio do controle. Citando Foucault (2011a), “[...] não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício” (p.120).

O desenvolvimento de um território, conforme Scaramuzza (2009) se refere a um conceito discursivo, carregado de significações e estratégias de aproximações. Essas estratégias funcionarão nos dizeres do falar de si, das positivities, de ser ou não indígena. Além disso, é possível referir-se às relações de saberes/conhecimentos que permeiam o espaço indígena no âmbito da universidade, ou seja, como os saberes/conhecimentos indígenas e não indígenas se cruzam nessas produções de identidades e reorganizações sociais (SCARAMUZZA, 2009)

Ao problematizar essas estratégias para falar de si, é possível buscar em Foucault (1985, p.48) as técnicas de objetivação do sujeito, como no caso, as “[...] tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, os submetem a certo tipo de fins ou de dominação e consistem em uma objetivação do sujeito”. O que se poderia falar sobre si (no caso dos povos indígenas) durante o processo de colonização do estado? Quais as implicações das verdades sobre os indígenas construídas pelos colonizadores nos corpos, nos sujeitos indígenas? Essas questões são apresentadas na construção da educação escolar nas comunidades indígenas, pois sua função não se constituía em construir uma educação voltada aos povos indígenas, mas torná-los sujeitos outros. A questão era normalização dessas populações, estava voltada a sociedade do controle. Se instituía o sujeito produtivo, capaz de participar desta verdade que se instaurava, o “desenvolvimento econômico”.

Larrosa (2011, p. 159) ressalta a questão do olhar que os sujeitos lançam sobre si mesmo e sobre os outros, como forma de regulação, disciplinamento, de normalização, uma vez que “[...] ao pensar normativamente o modo como a própria pessoa se vê e/ou se conhece a si mesma, é quase inevitável pensar em termos de espelhos mais ou menos deformados ou imperfeitos (que não dariam a imagem fiel, mas uma série de imagens falsas)”, ou ainda

[...] em termos de olhos pouco precisos (que tampouco veriam o que há, mas algo muito mais borrado, menos nítido) ou em termos de uma luz que não é suficientemente potente) que faria que algumas coisas permanecessem ocultas na sombra ou, no melhor dos casos, só pudessem ser vistas como vultos indefinidos) ou em termos de alguns obstáculos opacos que impediram que a luz chegasse a seu objetivo (o que faria que algumas coisas fossem invisíveis) ou em termos de filtros intermediários que distorcem a luz (o que faria que o que vemos de nós mesmos estivesse deformado). (p.159).

Nesse sentido, as contribuições dos estudos de Walsh (2009) para esta dissertação (mesmo que Walsh não tenha discutido especificamente sobre os povos indígenas de Rondônia) contribuem para compreensão acerca do processo de construção territorial que irá levar o nome de Rondônia, ao discutir a chegada desses estrangeiros. A autora mostra como esses estrangeiros irão ver os indígenas, dizer e falar sobre os mesmos. Em seus estudos utiliza como termo um ser inferior ou sem cultura para descrever as populações indígenas de acordo com estas estrangeiridades. O processo de colonização do Estado, vai se apropriar desses discursos, bem como do conceito de desenvolvimento para fundamentar sua chegada e permanência no território que antes pertencia aos indígenas.

Assim, “[...] os discursos ativam o(s) poder(es) e os colocam em circulação” (VEIGA-NETO, 2007, p.102) fazendo com que os regimes de verdade se constituam enquanto estratégias discursivas para se veicular e produzir poder, ocorrendo a “[...] aparição de formas novas na vontade de verdade” (FOUCAULT, 2011, p.4). “Essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um sistema institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas” (FOUCAULT, 2011, p.17).

Segundo Clastres (2004) esta tentativa de anulação da cultura caracteriza o etnocídio, ou seja, tenta-se matar culturalmente o modo como essas populações vivem no meio em que estão inseridas. Contudo, o propósito nesta dissertação não

é ver se há o certo ou o errado, mas mostrar como se dão essas relações que se apresentam diferentes dos preceitos não indígenas.

Fatos dessa natureza remetem aos escritos de Veiga-Neto (2003), quando relembra que na modernidade a cultura era vista e compreendida como “única e elevada” (p.7), impossível de mudanças. No entanto, há uma diferenciação entre os sujeitos desta cultura – povos indígenas, ou seja, fazem parte de populações caracterizadas como inferiores, tais quais, os negros, os de baixa renda, entre outros, não são considerados de “cultura elevada”. O autor (2003) ressalta que a escola se apropriou dessa terminologia para afirmar o processo educativo de maneira que pudesse construir nos indivíduos características de inferioridade, ou seja, maneiras de construir também um sujeito de “alta cultura”.

Para os povos indígenas, tentar fugir das situações de estereotipização seria possível desde que não se reconhecessem como indígenas. Estas saídas se deram mais como um processo de ressignificação da cultura, de seus significados culturais, das representações dos lugares e nos lugares ao qual foram apropriados por outros sujeitos advindos dessa colonização. Anteriormente, as comunidades indígenas se posicionavam de forma invisível frente às sociedades não indígenas como forma de proteção, até porque, nos anos de 1970 e 1980 havia, de certa forma, uma perseguição aos indígenas, como foi o caso dos Puruborá.

De acordo com Oliveira et al (2014) o povo Puruborá foi considerado extinto pela FUNAI e ressurgido na década do ano de dois mil no estado de Rondônia. Ainda de acordo com esses autores (2014), o povo Puruborá “[...] tornaram-se vítimas de um doloroso processo de exclusão e de negação de sua identidade, sendo inclusive expulsos do seu território”.

Sobre movimentos desse tipo Veiga-Neto (2003, p.11) salienta que “[...] muito mais que isso, tal deslocamento é inseparável de uma dimensão política em que atuam forças poderosas em busca pela imposição de significados e pela dominação material e simbólica”.

Há nesse caso, “[...] técnicas que permitem aos indivíduos efetuar certo número de operações em seus próprios corpos, em suas almas, em seus pensamentos, em suas condutas” (FOUCAULT, 1985, p. 36), que de certa forma que se constitua “[...] de um modo tal que os transforme a si mesmos, que os

modifique, com o fim de alcançar um certo estado de perfeição, ou de felicidade, ou de pureza, ou de poder sobrenatural” (FOUCAULT, 1985, p. 36). A esse tipo de técnica Foucault denominou de “tecnologias de um si mesmo” (1985, p.35-36)

Como pensar o paradoxo que daí advém? Aqueles que querem “apagar” o que vem da cultura indígena, também são aqueles que atualmente reconhecem a cultura produzida por esses grupos? Segundo Sarmiento (2007, p.23) a interculturalidade passa pelas trocas culturais levando consigo a dissociação das representações políticas e simbólicas, ela “[...] exprime a interação dialógica entre as múltiplas culturas”. No entanto, o mesmo capital que reconhece a cultura indígena reorganiza sua estrutura de poder por meios de padrões neoliberais, uma vez que reconhecer não significa – no caso do poder capitalista, aceitar as alteridades culturais existentes em todo meio social.

Nessa perspectiva, a “lógica multicultural” socializada pelo capitalismo, está relacionada à questão de um novo sentido. Sentido esse, que aborda como eixo central de sua estrutura, um novo significado ao tema intercultural organizando esta estrutura como forma de relações de poder, poder que é circular e sempre possível de resistência, de luta, de liberdade.

Retomando o processo de migração, as produções acadêmicas referentes à constituição do estado de Rondônia e as populações indígenas também deste território, foi possível identificar que havia uma grande mudança territorial por parte dos povos indígenas. Muitos dos indígenas migravam para as cidades. Esta migração ocorreu, entre outros fatores, principalmente no período de colonização do Estado de Rondônia e com a construção da BR 364 – houve dois marcos importantes: a invasão dos territórios indígenas ocasionando a saída involuntária das populações indígenas destes espaços; a busca por novos locais de sobrevivência como, por exemplo, a cidade.

Esses deslocamentos têm hoje uma relevância que de certa forma, pode ser considerada um respingo do processo de colonização do Estado. É possível observar o quanto é doloroso para muitas comunidades indígenas passar por estes deslocamentos. No entanto, o deslocar para os indígenas, foi mais do que um processo de mudança de localidade, foi processo de retirada, de perda territorial, pois deixaram seus antepassados enterrados em seus antigos cemitérios.

Atualmente, os povos indígenas tentam retomar suas antigas terras e a partir dessas retomadas se (re)apropriar de costumes e tradições que ficaram enterradas com seus antepassados. Exemplos dessas tentativas como já citado anteriormente, são os Puruborá, mas há também os Gavião-Ikolen que tentam como eles afirmam “subir o rio”, visitar seus ancestrais, enterrar (talvez) o futuro ao lado do passado.

3.2 A Educação Indígena do Estado de Rondônia e a Formação dos professores Índios

Historicamente, percebe-se que os povos indígenas do Brasil desde os primeiros contatos com outros povos não indígenas foram submetidos a processos integracionistas onde os objetivos derivam da perda de suas relações sociais, como suas culturas, suas crenças, seus mitos, suas línguas e, além disso, perda de si, ou seja, perda do seu ser indígena para o não indígena. Tal ideia parece ser de que a homogeneidade é melhor que a heterogeneidade. Daí percebe-se que ao longo de suas lutas os povos indígenas brasileiros foram mantendo, ainda, com todas as variantes para a execução de suas diversidades, a força de continuar e buscar por respeito que validasse toda a caminhada histórica. Assim, torna-se relevante expor as lutas por uma educação específica e diferenciada, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior.

Foi no de 1500 que os primeiros povos, ditos colonizadores, chegaram a terras brasileiras. Erro é pensar que o Brasil foi descoberto. No decorrer da trajetória com o processo de colonização aqui chegaram também, além dos europeus, grupos oriundos de diferentes regiões da África e Ásia, trazidos como escravos, com o claro objetivo de explorar as riquezas das terras colonizadas e mandar para as metrópoles europeias (NEVES, 2009).

Com foco na colonização, os povos recém-chegados necessitavam impor seus ideais aos povos indígenas, ocasionando confrontos, que por ventura acarretou num alto índice de mortalidade de índios. Tais confrontos originavam como resultado final, a tentativa e, por vezes, a escravidão dos índios. No entanto esses povos não se deixavam “domesticar” facilmente. Nesse momento, houve distorções e visões preconceituosas sobre os povos indígenas, onde veiculavam uma visão de ser minoritário. Assim, de acordo com Chiavenato (2004, p.09)

É preciso mentir e criar o mito, para colonizar o país. [...] ao se descobrir que o índio não é dócil e luta para não ser escravizado, inventa-se que ele é preguiçoso e não quer trabalhar. Até hoje muita gente acredita nisso. E tome matança de índios, que ainda não parou.

Uma verdade que se constitui nesses mitos, pois se vincula enunciados discursivos sobre as populações indígenas. Essa verdade, única, acabada, imutável e constituiu uma visão distorcida como essa é vista no estado de Rondônia, onde se criou o mito de que os povos indígenas são tutelados pelo estado e que toda criança indígena ao nascer recebe uma bolsa vitalícia proporcionada pelo governo. Tal afirmação não é válida e retorna, ao que parece, com a mesma ideia plantada pelos portugueses há séculos atrás.

Tal ensejo de colonização não se encerra nas verdades ao considerar o indígena como inferior e tentar domesticá-lo por meio da escravidão. Essa visão transcende agora para um perfil de tentar, por meio da educação escolar, que os índios aprendam os costumes ocidentais bem como impulsionar o ensino da língua portuguesa em detrimento das línguas indígenas (SCARAMUZZA, 2009).

A partir das leituras dos estudos de Revel (2005) observa-se que nesse século o controle transforma-se “[...] não sobre aquilo que fazem os indivíduos [...] mas sobre aquilo que eles podem fazer, que são capazes de fazer, daquilo que eles estão sujeitos a fazer, daquilo que eles estão na eminência de fazer” (p.29).

Assim, o que será próprio de uma relação de poder é que essa relação é um modo de ação sobre as ações. Ou seja, as relações de poder encontram-se profundamente arraigadas no nexos social, e não constituem, por cima da sociedade, uma estrutura suplementar com cujo desaparecimento se possa sonhar. De qualquer forma, viver em sociedade é viver de modo tal que seja possível que uns atuem sobre as ações dos outros. Uma sociedade sem relações de poder é uma abstração. (FOUCAULT, 1986, p. 246).

Esse processo de instrução educacional imposto aos grupos indígenas inicia-se na vinda dos jesuítas a colônia portuguesa ainda no século XVI com a chegada de missões religiosas e tinha como meta a catequização e a domesticação indígena atendendo aos interesses da coroa portuguesa. De acordo com Ribeiro (1997) os padres jesuítas impuseram aos indígenas novas vestimentas, costumes e dialetos. Segundo o autor (1997, p. 37 -38),

Ao contrário dos povos que aqui encontraram, todos eles estruturados em tribos autônomas, autárquicas e não estratificadas em classes, o enxame de invasores era a presença local avançada de uma vasta e vetusta civilização urbana e classista [...] a igreja católica, com seu braço repressivo, o Santo Ofício.

É observável que esse processo de escolarização tinha como propósito a normação, o disciplinamento, tornando os povos indígenas em corpos dóceis. De acordo com Comar (2006) apesar dos esforços os resultados não foram os esperados, pois estavam enraizados em seus costumes e priorizaram o trabalho com os mais jovens. As missões jesuítas ensinavam os índios a ler, escrever e contar para, posteriormente, coagi-los à obediência da doutrina cristã católica.

A partir dos estudos foucaultianos, é possível perceber relações de poder estabelecidas entre os jesuítas e os povos indígenas, ou ainda, do poder que se exerce “[...]sobre um rebanho, mais exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que o faz ir de um ponto a outro” (FOUCAULT, 1979, p. 168).

No Brasil, a presença dos jesuítas durou um pouco mais de 200 anos até que foram expulsos pelo Marquês de Pombal, influenciado pelas ideias iluministas em 1757. Após essa expulsão, cria-se o Diretório dos Índigenas pelo então governador do Grão-Pará e Maranhão Francisco Xavier de Mendonça Furtado, sob as ordens do primeiro ministro da época, o Marquês de Pombal. De acordo com Monteiro (2011, p.53) “[...] em 1758, esses diretórios foram estendidos ao restante da colônia, que dispunha sobre a “liberdade” dos índios”. Além disso, de acordo com o autor (2011) esse modelo educacional “[...] sofreu inúmeros problemas dentre os quais as epidemias de sarampo, varíola e a carência de mão de obra, dificultando dessa forma a educação pública dos índios”. Assim, em 1798 foi extinto esses diretórios indígenas.

A partir dessa extinção, a ação educativa sobre os indígenas retornam a responsabilidade das ordens religiosas. Durante certo tempo, percebe-se que a visão de ensino era a mesma, ou seja, de integrar e assimilar os povos indígenas a comunidade ocidental e colonizadora. Também se percebe que as identidades indígenas, por meio dessas catequizações, ao longo do tempo passam por processos de etnicidade cultural.

Em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até os meados do século XX, o panorama da educação escolar indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem “catequizar”, “civilizar” e “integrar” ou em uma cápsula, pela negação da diferença (SILVA; AZEVEDO, 2004, p.150).

As questões frente ao catequizar, civilizar e integrar os povos indígenas ao processo de escolarização voltado para as escolas não indígenas se institui enquanto uma tática de normalização destes sujeitos, ou seja, não mais sujeitos indígenas, mas sujeitos nacionais. Cria-se nesse processo, a questão da nacionalidade, única para todos, normatizando os sujeitos que não se inseriam dentro dessa chamada nacionalidade.

Após novamente a saída da tutela cristã, a educação indígena volta a ficar a cargo do governo. Nisso, no ano de 1910, é criado no Brasil no governo de Nilo Peçanha o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, por meio do Decreto Presidencial nº8.072, de 20 de julho de 1910, órgão ligado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio tendo como primeiro diretor o Marechal Rondon. O projeto do SPI instituiu a assistência leiga, procurando afastar a Igreja Católica da catequese indígena. Rondon propôs que uma agência indigenista brasileira fosse criada tendo as seguintes finalidades:

a) estabelecer de uma convivência pacífica com os índios; b) garantir a sobrevivência física dos povos indígenas; c) estimular os índios a adotarem gradualmente hábitos "civilizados"; d) influir "amistosamente" na vida indígena; e) fixar o índio à terra; f) contribuir para o povoamento do interior do Brasil; g) possibilitar o acesso e a produção de bens econômicos nas terras dos índios; h) empregar a força de trabalho indígena no aumento da produtividade agrícola; i) fortalecer as iniciativas cívicas e o sentimento indígena de pertencer à nação brasileira (LIMA, 1987).

De fato percebe-se que o SPI também foi pensado numa proposta integracionista e assimiladora. As ações do SPI duraram até o ano de 1967, onde logo após foi criada a FUNAI pela lei nº5.371. A FUNAI passa agora a ser a responsável pela organização da educação escolar indígena. No entanto, de acordo com relatos, mais uma vez a população indígena brasileira não garante o acesso adequado a uma política indigenista com vista ao respeito a sua diversidade e múltiplos conhecimentos. Isso está evidente nos relatos dos indígenas quando descrevem a ação educacional. É importante ressaltar que isso ocorre em períodos específicos da história.

Após a passagem dos missionários no processo educativo dos povos indígenas, é implantada a educação formal nos anos 80 através da instalação de escolas nas próprias aldeias, onde professores e professoras eram não-índios, funcionários da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), com uso exclusivo da língua portuguesa. [...] os professores e professoras não-índios, produziam uma série de violências físicas, psicológicas e culturais, com os alunos indígenas: puxões de orelhas, beliscões, confinamentos, xingamentos, proibição de se comunicarem em sua língua materna. (NAKYT, et al., 2014, p.06-08).

Nesses processos caracterizados pelos sujeitos colonizadores como cuidado com o outro indígena, se percebe esses procedimentos como táticas disciplinares. Assim, conforme Foucault (2011a) “[...] a tática disciplinar se situa sobre o eixo que liga o singular e o múltiplo. Ela permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada” (p.143).

Para Bampi (2003, p. 10) “O fascínio do governo está em poder pensá-lo como uma arte de jogar que não opera na busca de dominar” os sujeitos, mas de conduzi-los de forma que os próprios sujeitos atuem neste conduzir como uma prática de liberdade, pois o governo indica as “[...] formas por meio das quais se podem direcionar e moldar as condutas de si e dos outros”.

Com todos esses processos que visavam a normação do sujeito indígena é intrigante pensar em como ainda hoje os índios se mantêm e, ainda mais, se mantêm se dizendo índios e buscando manter suas culturas. Evidente que ao longo do tempo certos conhecimentos foram “adormecidos” nas lutas constantes travadas a fim de se manterem ativos para busca da idealização, ou seja, o reconhecimento de suas terras e culturas.

Também se percebe que em alguns povos indígenas do estado de Rondônia suas línguas maternas não são as línguas oficiais, tendo assim a língua portuguesa como a segunda língua e a língua materna como primeira. A língua portuguesa só é a primeira língua em casos da não existência de falantes na língua indígena. Essas relações constituíam por meio de certas contenções, contracondutas, de governar-se de outro modo, buscando outros meios. A respeito da normatização do sujeito, Giroto (2007) ressalta que foi na Constituição Federal de 1934 que pela primeira vez houve a menção em um texto constitucional,

[...] pela primeira vez a questão indígena passou a figurar em um texto constitucional, o de 1934, que estabelecia como competência exclusiva da união a legislação sobre a incorporação dos índios à sociedade nacional, e assegurava a posse da terra aos indígenas, desde que nelas permanecessem. (GIROTO, 2007, p.26).

No entanto, como escreve Silva (1999), é a partir dos anos de 1970 e 1980 que os movimentos de organização política e de contestação, criam condições que desencadeiam a criação de várias entidades indígenas.

Exemplos desses desencadeamentos podem ser evidenciados na incorporação dos direitos dos povos indígenas na Constituição Federal de 1988. Garantindo os direitos básicos dos povos indígenas, o Art. 231, institui que: “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. A Constituição Federal de 1988, art. 210 ainda estabelece que “o que as escolas devem ou não ensinar é matéria exclusivamente dos povos indígenas para os quais elas existem”. Essas passagens históricas dão conta de apresentar como o poder é circular, como o saber-poder faz constituir o sujeito, subjetivando-o. Nesse caso, os povos indígenas foram apropriando-se do discurso e da produção dessa subjetividade, pois, como afirma Foucault (2002) “[...] no homem, o interior é também o exterior [...] o ponto extremo da subjetividade se identifica com o fascínio imediato do objeto” (p. 511).

A produção desses documentos pode ser relacionada com o que Foucault (1979) denominou como governamentalidade, uma vez que se constitui como uma técnica de governo, de conduzir a conduta do outro. A “[...] governamentalidade só pôde adquirir suas dimensões atuais graças a uma série de instrumentos particulares, cuja formação é contemporânea da arte de governo.” (1979, p.293).

Vale ressaltar que Foucault (1979) define ainda governamentalidade como “[...] táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado” (p.292). Portanto, “[...] o Estado em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas da governamentalidade” (p.292).

Segundo Monteiro (2011, p.57),

[...] o Estado brasileiro muda significativamente a maneira de se relacionar com as comunidades indígenas, deixando de lado a postura integracionista e assimilacionista imposta a essas comunidades até então, por serem consideradas em vias de extinção, assegurando-lhes – pelo menos no papel – a manutenção dos saberes e costumes tradicionais, chegando mesmo a reconhecer esse tratamento de integração e assimilação em tempos passados [...]

Dando continuidade às mudanças políticas relacionadas aos direitos e responsabilidades frente à Educação Escolar Indígena, o Decreto nº 26 de 1991 retira da FUNAI as atividades relacionadas à escola indígena e repassa para o Ministério da Educação a coordenação das ações relacionadas à modalidade acima supramencionada em colaboração com os estados e municípios.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação assegura em seu Artigo 78 e 79 o desenvolvimento de “programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngue 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 indígenas. (BRASIL, 1996, p.23).

No ano de 1998 foi instituído o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, que buscou junto aos povos indígenas dar encaminhamentos para a funcionalidade política e pedagógica da escola indígena, reconhecendo a necessidade do currículo, do calendário, do PPP, serem elaborados em colaboração com os professores indígenas, bem como a comunidade em que a escola indígena está inserida.

3.3 Formação de professores índios de Rondônia: do Açaí à Licenciatura Intercultural

Para discutir a questão da formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso, que estão inseridos no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia – UNIR,

Campus de Ji-Paraná, faz-se necessário, antes, compreender como ocorreu o processo de criação desse curso, bem como as questões sociais e políticas e suas implicações na implementação no âmbito do ensino superior.

Inicialmente, vale ressaltar e descrever os movimentos sociais e políticos realizados pelos povos indígenas e indigenistas durante a década de 1970, 1980, 1990 e início do século XXI que levaram ao Estado e a União a assumir a formação docente dos educadores indígenas.

Segundo Neves, (2009, p.267), o “[...] primeiro projeto de formação docente em âmbito continuado que contribuiu para o aperfeiçoamento [...]” do fazer pedagógico dos professores indígenas “[...] foi a proposta desenvolvida pelo Instituto de Antropologia e Meio Ambiente – IAMÁ”. De acordo com Abrantes (2007, p. 51), “[...] foi o IAMÁ a primeira instituição indigenista, não-governamental e laica que veio estabelecer, na época, uma relação de diálogo com os grupos étnicos de Rondônia”. O IAMÁ aconteceu, num primeiro momento, junto aos povos indígenas Arara e Gavião situados na Terra Indígena Igarapé Lourdes no município de Ji-Paraná.

Em Rondônia, no ano de 1980, o Conselho Indigenista Missionário - CIMI iniciou algumas atividades de formação indígena para o magistério, e atuou nos diálogos que estabeleceram algumas implementações de políticas públicas no sentido de favorecer a educação escolar indígena no Estado.

De acordo com Isidoro (2006), esse órgão, o CIMI, se envolveu nas discussões que desencadeou a formação do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia - NEIRO, que além do CIMI, tinha como colaboradores diversas entidades governamentais e não governamentais, entre estas a Secretaria Estadual de Educação - SEDUC; a Fundação Nacional do Índio FUNAI; o Conselho de Missão entre índios COMIN; o Summer Institute of Linguistics SIL; a Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, dentre outros.

O Núcleo de Educação Indígena (NEIRO) é um fórum de discussão composto por entidades governamentais e não-governamentais indigenista e entidades indígenas. O seu objetivo é discutir os problemas referentes à educação escolar indígena e propor políticas públicas para implementar ações que contribuam para a qualidade desta[...]. (ISIDORO, 2006, p. 89).

Com os diálogos a partir da criação do NEIRO e, devido à necessidade de formar os professores indígenas em nível de magistério, em 1988, surgiu a

implantação do Projeto AÇAÍ – Projeto de Magistério Indígena, que visava/visa à formação em magistério, de indígenas, para que estes assumissem de forma autônoma, a educação escolar em suas respectivas comunidades.

Segundo Neves (2009, p. 117) o Projeto Açaí tinha e tem o “objetivo de habilitar professores e professoras indígenas para ministrarem aulas em suas aldeias. Foram beneficiados docentes de 38 (trinta e oito) etnias, falantes de 23 (vinte e três) línguas diferentes e que vivem em 20 (vinte terras indígenas no âmbito do Estado de Rondônia)”

O Projeto Açaí teve início no ano de 1998 e tinha/tem como princípio formador desenvolver uma formação de professores indígenas que atendesse uma educação específica, diferenciada, bilíngue e multilíngue. Na década de 90 a proposta do Projeto Açaí foi pensada para atender um anseio, desejo e lutas políticas e sociais que direcionasse a escola indígena para acolher e ir ao encontro das necessidades da comunidade indígena que esta escola estava inserida. Deste modo, o Açaí surgiu como uma resposta às políticas públicas de formação docente indígena do Estado de Rondônia.

Segundo Venere (2011, p.80):

O Projeto Açaí – curso nível médio – foi resultado de intensas discussões entre lideranças e movimentos indígenas que demandavam a necessidade de uma educação indígena institucionalizada e a formação de professores índios especificamente para atuar nas escolas das aldeias. Nelas se colocou a necessidade de continuidade à formação de professores indígenas, através de um curso específico de magistério elaborado pela SEDUC-Rondônia, com a participação das comunidades, no âmbito da Educação, na urgência em promover uma Política Pública em Educação Escolar Indígena.

Foi o Decreto Estadual nº 8516, de 15 de outubro de 1998, que instituiu o Curso de formação de professores indígenas com habilitação em magistério em Nível Médio - Projeto Açaí, tendo como foco principal a formação de educadores indígenas leigos ou que estudaram até o ensino fundamental completo e/ou incompleto e que atuavam nas escolas indígenas de suas comunidades.

Em função de constantes reivindicações dos povos indígenas por meio das entidades indígenas e indigenistas, o Estado de Rondônia assumiu sua responsabilidade no que se refere a formação de professores indígenas, dando início, em 1998, a um Programa de Formação de Professores Indígenas denominado Projeto Açaí. Esta formação ocorreu entre os anos de 1998 e 2004 dividida em onze etapas sendo que uma destas realizou-se

nas comunidades - “Açaí nas Aldeias”. Este projeto habilitou aproximadamente 120 professores em Magistério Indígena para atuarem com alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. (PPP, 2008, p.5).

De acordo com o PPP, (2008, p.16) a criação dos projetos alternativos de Educação Escolar contou com a participação de organizações de instituições não-governamentais. Essas organizações se voltaram à causa indígena no final da década de 70. Entre elas, destacam-se a “Comissão Pró-Índio, de São Paulo (CPI/SP), O Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Operação Anchieta (OPAN) e Conselho Indigenista Missionário (CIMI), da Igreja católica, principalmente a partir das reuniões de Medellín (1968) e Puebla (1978)”.

Segundo Silva e Ferreira (2001), o movimento de apoio das organizações não-governamentais à causa indígena e à articulação com o movimento indígena contribuiu para a efetivação de uma política e uma prática indigenista paralela a oficial. Além disso, Silva, 1999:

As organizações indígenas desempenham o papel de interlocutoras das comunidades junto ao Estado e à Sociedade Civil, papel este que, antes dos anos 70, era assumido por certos profissionais (antropólogos, indigenistas, jornalistas, etc.) e entidades que apoiavam a luta indígena. (p. 100).

Na dissertação de mestrado de Alves (2014, p.46) a autora ressalta que as “associações indígenas na Amazônia possuem diferentes características e estruturas, pois a maioria delas é formada por uma ou mais comunidades de diferentes etnias, que juntas, representam a coletividade indígena e seus interesses locais”. Essas associações, segundo Marcos Silva⁹, “São, em sua maioria, agências de âmbito local, cujos nomes fazem referência a povos, territórios, aldeias, lugarejos, distritos, municípios, estados, cursos d’água, atividades econômicas e profissões”.

Alves (2014, p.46) ainda destaca que

⁹Marcio Silva é Prof. Dr. do Departamento de Antropologia da USP- FFLCH. Informações disponíveis no site: <http://www.pontourbe.net/edicao7-artigos/127-organizacoes-indigenas-na-amazonia-brasileira-um-rapido-sobrevoo>. Acessado em 23.mar.2013.

[...] a região amazônica, ganhou destaque com a quantidade de associações e organizações indígenas que possui, dentre as quais, uma muito importante na questão escolar indígena, foi/é a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima (COPIAR), que preocupados com a forma com que era tratada a educação escolar indígena na região, passou a questionar e decidir através de assembleias os novos rumos para a escola indígena amazônica.

O movimento Comissão dos professores Indígenas do Amazonas e Acre - COPIAR, surgiu da discussão dos professores indígenas em relação a escola indígena, seu papel dentro da comunidade, os problemas presentes e passos futuros que os professores indígenas deveriam dar para que a escola se tornasse de fato escola indígena - para e pelos povos indígenas. Pensando nestas problematizações, O COPIAR elaborou, bem como firmou uma declaração com princípios elencando objetivos e metas que deveriam nortear a formação escolar dos indígenas (ALVES, 2014).

Alves (2014) baseada em Silva e Azevedo aponta que um dos princípios da declaração do movimento COPIAR estava relacionado a criação e aproximação do currículo com a necessidade da cada comunidade indígena. Os regimentos deveriam ser específicos e elaborados com a participação também da comunidade, bem como pelos próprios professores indígenas e “lideranças, organizações e assessorias; e que além das comunidades indígenas indicariam a direção e a supervisão escolar em suas comunidades, as escolas indígenas deveriam priorizar a valorização das culturas e suas línguas, bem como e as tradições de seus povos” (p.46)

[...] os professores indígenas teriam garantido o direito a uma formação específica para atuação nas escolas, bem como aprimoramento de suas práticas pedagógicas. O referido documento (a declaração) ainda expõe que os professores/as indígenas, ao atuarem, teriam como função, fortalecer a educação indígena para que pudessem atuar na defesa, conservação e manutenção de seus territórios, bem como, o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem, e que os Municípios, Estados e União, garantiriam a educação escolar indígena de forma específica e diferenciada e reconheceriam oficialmente as escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal, entre outros. Tais princípios foram criados a fim de que a educação fosse efetivamente adequada às realidades indígenas de modo diferenciado e específico, uma vez que as culturas em questão eram/são diversificadas. (ALVES, 2014, p.47)

Nas discussões junto ao Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia referente à criação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural e revisando o Projeto Político Pedagógico do curso supramencionado, verificou-se que em Rondônia, o CIMI e o IAMÁ tiveram grande importância nesse momento histórico para a educação escolar indígena. Muitos dos que hoje atuam em sala de aula foram alfabetizados e iniciaram seus trabalhos a partir dos projetos do CIMI e do IAMÁ. O IAMÁ encerrou suas atividades em Rondônia em 1991. Em 1980 O CIMI, realizou cursos de formação com os professores indígenas no âmbito do Magistério “[...] e atuou nos diálogos que estabeleceram algumas implementações de políticas públicas no sentido de favorecer a educação escolar indígena no Estado” de Rondônia (ALVES, 2014, p.47)

Ainda na década de 1980 a participação dos povos indígenas junto ao movimento em busca da melhoria da educação escolar indígena contou com a maior adesão das comunidades indígenas no que se refere à iniciativa e influência dos próprios povos indígenas tomando para si a autonomia de gerir este espaço educativo, bem como os processos de educação formal das escolas indígenas. Segundo Alves (2014, p.47), “[...] com os diálogos a partir da criação do NEIRO, e devido à necessidade de formar os professores indígenas em nível de magistério, em 1988, surgiu a implantação do Projeto AÇAÍ – Projeto de Magistério Indígena”. A autora (2014) ainda ressalta que “[...] uma vez formados em magistério – nível médio, os professores indígenas sentiram a necessidade de se organizarem e, em 2000, foi instituída a OPIRON – Organização dos professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso” (p.48). Neves (2009) aponta que o objetivo da OPIRON, era acompanhar e propor ações administrativas, técnicas e pedagógicas com intuito de atender as 67 (sessenta e sete) escolas indígenas pertencentes ao Estado de Rondônia.

A criação da UNI (União das Nações Indígenas) em 1980 e o primeiro grande encontro de povos indígenas, chamado “Índios: Direitos Históricos” ou “I Encontro Indígena do Brasil”, realizado em abril de 1981. A partir de então, os encontros de professores indígenas passaram a acontecer em todo o país. Neste período, as comunidades indígenas, por meio da articulação de suas lideranças, iniciaram o processo de discussão sobre o direito a uma escola diferenciada que valorize seus conhecimentos tradicionais, sua língua e sua cultura além de ter acesso aos conhecimentos universais. (PPP, 2008, p.18).

Considerando a formação em Magistério de inúmeros professores indígenas pelo Projeto Açaí, surgiu a demanda de formação destes em nível superior, ocorrendo assim, numerosos debates entre as organizações indígenas e indigenistas¹⁰ em conjunto com a UNIR, mais precisamente, no Campus de Ji-Paraná para a implementação de um Curso Superior diferenciado para as populações indígenas.

O processo de construção e implementação do curso foi árduo e tempestuoso, foi necessário por parte dos movimentos indígenas e das organizações indigenistas problematizar as implicações de um curso específico para os professores indígenas formados em magistério para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena. Os argumentos não se pautavam, apenas, nas relevâncias desse curso no âmbito das escolas indígenas, mas também as questões históricas, sociais, políticas e econômicas dessas populações indígenas.

Para tanto, os movimentos indígenas e as organizações indigenistas apontaram nas atas de reunião, nos documentos elaborados entregues à Universidade Federal de Rondônia questões específicas da geografia política do Estado.

Essas informações, posteriormente, foram inseridas no PPP do Curso. Nele constam que:

O estado de Rondônia abriga 54 sociedades indígenas, o que lhe confere características de um estado pluricultural e multilinguístico. Estas etnias estão concentradas em 19 Terras Indígenas que perfazem um total de 20,15% da área do estado (4.807.290,42 ha). Estes povos há muito tempo anseiam por programas educacionais específicos e diferenciados que venham a atender as suas necessidades na área da subsistência, saúde e educação. (PPP, 2008, p.5)

Vale ressaltar que foi em 2007 que se iniciaram os debates sobre a pertinência de ofertas educacionais para a formação de docentes indígenas, considerando a conclusão de sua formação em nível médio, através do Projeto Açaí. A assembleia ocorrida no mês de fevereiro planejada pela Organização PADEREÉHJ, buscou problematizar junto aos professores indígenas formados em

¹⁰ Indigenista são as organizações que lutam e se organizam em prol das causas indígenas em todos os contextos (lutas políticas e sócias). Atua direta e indiretamente com os movimentos indígenas (organizações das próprias populações indígenas).

magistério qual seria a melhor forma de viabilizar uma proposta, ou uma comissão que atendesse as suas reivindicações e as levassem para a UNIR (ALVES, 2014).

De acordo com Alves (2014) em março deste mesmo ano, uma reunião organizada pela OPIRON, com os professores indígenas de Ji-Paraná, juntamente com a coordenação da educação indígena e a professora Josélia Gomes Neves (Professora do Departamento de Ciências Humanas e Sociais – DCHS, da UNIR, Campus de Ji-Paraná) para discutir sobre a Educação Superior Indígena. Na ocasião foi escolhido um grupo de professores indígenas para discutir o projeto – Comissão Pró-Licenciatura, sendo estes: Iran Kav'sona Gavião, Sebastião Arara, José Palav Gavião, Ernane Arara, Josias Sebirop Gavião e Marli Peme Arara, além de representantes da UNIR e do Núcleo de Educação Indígena – NEI.

Em novembro de 2008, foi publicada a aprovação do Curso, por meio da Resolução nº 198 do Conselho Superior Acadêmico - CONSEA. Em abril de 2009 o curso lançou seu primeiro Edital de Processo Seletivo, com o quantitativo de 50 vagas para a primeira turma - Turma A (ALVES, 2014).

Neves (2009a, p.77) afirma que Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, voltado à formação de docentes indígenas, por meio da Resolução Nº 9 para iniciar a em julho de 2009 na Universidade Federal do Rondônia – UNIR, Campus de Ji-Paraná, se tornou um dos movimentos mais significativos para a Educação Escolar Indígena, pois se constituiu no primeiro passo que viabilizou o direito dos povos indígenas a educação, específica e diferenciada, uma vez que se posiciona de forma clara e positiva frente aos respeito às culturas tradicionais, tendo em vista que com este posicionamento, bem como

[...] na medida em que, com esta ação, favorece a permanência de docentes e estudantes indígenas em suas comunidades em um processo permanente de revalorização da Terra Indígena. Ao propormos o referido tema, apostamos na possibilidade de um encontro a favor dos direitos dos povos da floresta amazônica, tendo em vista a atual situação pós-contato que sugere o estabelecimento de relações pautadas neste esforço de não só reconhecer as diferenças culturais, mas fundamentalmente construir propostas de enfrentamento à diferença na perspectiva de aprendizagem coletiva (NEVES, 2009a, p.77).

Assim, a construção do curso de Nível Superior, trouxe às comunidades indígenas uma possibilidade de valorizar, ressignificar e fortalecer suas culturas e expor aos jovens de suas etnias, os mitos e propor intervenções no espaço escolar,

articulando os conhecimentos/saberes tanto dos povos indígenas quando dos não indígenas. Essas intervenções buscam promover nas escolas indígenas a inserção da cultura nos processo de ensino e aprendizagem, bem como a promoção do reconhecimento das disparidades culturais de cada grupo étnico.

Nesse sentido, Neves (2009, p.79) retoma a discussão ratificando as populações indígenas inseridas no território rondoniense, sendo as

[...] etnias como os Arara, Gavião, Cinta-Larga, Suruí, Karitiana, Karipuna, Tupari, Makurap, Kaxarari, dentre outros povos, além de 8 grupos isolados, todo este contexto, não garante a sua identificação enquanto estado indígena ou mesmo multicultural e plurilingüístico no imaginário da sociedade local. No decorrer do processo histórico, o que vamos observar é a produção da invisibilidade destas comunidades traduzidas na veiculação da idéia de que a Amazônia era um vazio demográfico, justificativa do Estado para atrair contingentes populacionais para a região com vistas a exploração colonizatória.

Esses dados reforçam as implicações de um Curso que deve estar comprometido com as comunidades indígenas deste Estado, bem como as etnias residentes nas Terras Indígenas do Noroeste de Mato Grosso. Neves (2009) ao tratar das populações indígenas pertencentes a estes dois Estados revelam que a União em conjunto com a Universidade Federal de Rondônia a partir da implementação do Curso de Licenciatura Intercultural, busca comprometer-se com esses grupos étnicos e revelam o comprometimento do curso em questão com a formação docente que atuará nas comunidades indígenas, bem como a possibilidade de propor aos acadêmicos indígenas, ações reflexivas sobre a questão educacional em suas aldeias.

Com o intuito de promover o diálogo acerca da formação docente, o Projeto Político Pedagógico do curso em Licenciatura em Educação Básica Intercultural aponta como objetivo central a formação e habilitação de docentes indígenas em Licenciatura Intercultural para lecionar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, com vistas a atender a demanda das comunidades indígenas, nas áreas de concentração: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, Ciências da Sociedade Intercultural¹¹.

¹¹Disponível em: <http://www.Processoseletivo.unir.br/concursosarquivos/77pplicenciaturaeducacao/basicaintercultural.pdf>. Acesso em: Fevereiro de 2015

A partir destas evidências, pressupõe-se que o curso proporciona a equidade no processo educacional no que se refere ao diálogo com os professores indígenas inseridos no processo de formação docente, uma vez que se faz necessário, a reflexão dos sujeitos inseridos nesse espaço. Essa inserção possibilita aos docentes indígenas intervir e propor medidas que vão ao encontro das especificidades da sua etnia, tendo em vista a atuação dos mesmos junto às políticas educacionais.

Com movimentos dessa natureza em Rondônia, e impulsionados pela ânsia de formação em nível superior, o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural no âmbito da Fundação Universidade Federal de Rondônia, que hoje possui em média 130 estudantes indígenas regularmente matriculados (ALVES, 2014).

Segundo Alves (2014), o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural possui três turmas em formação, onde os acadêmicos indígenas poderão sair habilitados para atuarem em suas respectivas comunidades, numa perspectiva educacional específica e diferenciada de modo autônoma, com vistas a educação de qualidade, específica, bilíngue, visando à territorialidade e a identidade de cada povo indígena envolvidos no processo, processo este, que por sua vez, está sendo re/construído a partir da educação, mas que foi iniciado e marcado através das lutas dos movimentos indígenas. É importante ressaltar que a primeira turma – Turma A, em outubro de 2014 finalizaram o curso e saíram habilitados em suas respectivas áreas de formação.

De acordo com o PPP do curso, o mesmo está sendo (o curso ainda passa por reformulação, tanto na sua organização pedagógica quanto institucional) organizado

[...] segundo o princípio de Currículo Integrado a partir de Temas Referenciais articulados em Temas Contextuais semestrais obrigatórios (que equivalem a disciplinas), sendo que os três primeiros anos compreendem o Ciclo de Formação Básica que habilitará os professores a atuarem no ensino fundamental, seguido de dois anos que formam o Ciclo de Formação Específica, de acordo com uma ênfase escolhida pelo acadêmico ou acadêmica, a saber: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, Ciências da Sociedade Intercultural; bem como de atividades de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado que completam a formação do aluno e aluna, com uma carga horária total correspondente a 4000 horas. (2008, p. 19).

O PPP revela, ainda, que a seleção ocorre por meio de vestibular específico. Os conhecimentos indígenas são aferidos nas provas dos vestibulares. Cada vestibular abre um total de 50 vagas por turma. Há de se concordar com Alves (2014) quando ressalta que mesmo a Universidade Federal tendo mais de 32 anos – criada em 1982, somente 27 anos depois é que o espaço de uma Educação Superior indígena em um estado onde as populações indígenas têm grande representatividade social, ou seja, de fato a Universidade Federal de Rondônia efetiva um curso voltado às demandas indígenas.

Vale ressaltar que os movimentos sociais organizados em prol da criação do curso dão conta da expectativa dos indígenas com relação a essa formação. Isso se justifica por dois motivos, primeiro por uma constituição de direitos, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)¹² prevê que todos os professores tem direito à formação. Segundo, porque as comunidades indígenas têm demanda de estudantes e esperam uma formação adequada para seus professores indígenas numa perspectiva intercultural (ALVES, 2014, p.51).

3.4 Cultura, Identidade e Diferença: uma perspectiva do olhar indígena ingressante na universidade

Para pensar nas múltiplas identidades – identidade indígena, identidade docente, identidade de liderança, entre outras – que os sujeitos, nesse caso, indígenas vão constituindo durante o processo de formação docente no âmbito do Curso de Licenciatura Intercultural é interessante trazer as discussões de Woodward (2000) ao afirmar que “[...] a construção da identidade é tanto simbólica quanto social” (p.10). O sujeito se reconhece a partir do contexto social que vai fomentando uma cotidianidade, ao mesmo tempo coletiva e individual. São seus modos, suas experiências que os constituem enquanto sujeito.

Outro dado interessante na construção e entendimento de si das identidades está voltado ao fator “localidade”, ou seja, os sujeitos não se tornam brasileiros por terem nascido no Brasil, o que os tornam brasileiros são os costumes que construíram nesse país, enquanto local – moradia, familiaridade. Híbrida, como

¹² Trata-se do Título VI, art. 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em 15 de mar. 2014.

afirma Hall (2005) ao salientar que essa identidade híbridizada se reorganiza, tendo em vista os costumes, os valores do novo espaço que o sujeito está se inserindo.

O exemplo ressaltado por Woodward (2000) referente aos sérvios e croatas recaem sobre a ideia de Hall, uma vez que todos cresceram dividindo o mesmo espaço, mas quando ocorre o deslocamento, os valores também são deslocados. No entanto, ainda afirma que os costumes do local antigo também são pensados: “[...] somos todos lixos dos Balcás” (2000, p.9). Para Hall (2005) o hibridismo não acontece apenas na mudança concreta de local pelo sujeito, a globalização contribui para a produção de um mercado cultural, sendo possível entrar e comprar um pouco de cada cultura.

Há também para Hall (2005) uma identidade inconstante que permite ao sujeito se reconhecer de acordo com o processo histórico vivenciado por ele. A título de ilustração, pode-se pensar nos jovens indígenas – que atualmente são caracterizados como jovens urbanos, por fazerem uso das tecnologias, como celulares, *notebooks*, entre outras. Outra exemplificação está na fala do professor indígena F. Karitiana ao explicar que *“atualmente, ter duas esposas e filhos, filhas, torna-se impossível, uma vez que o sustento não é só a alimentação, hoje é preciso vestimentas, celulares, computadores, entre tantos outros mecanismos colocados na e pela sociedade. Para tudo isso, é preciso ter condições econômicas, dizia ele, além de que, isso nos faz vir com mais frequência para a cidade”*.

Para crianças e adultos indígenas a cultura indígena é vivenciada cotidianamente em conjunto com os novos meios urbanos de comunicação. Esses indígenas se representam diferentemente de seus antepassados. Entretanto, evidenciam que não perderam os costumes e valores da sua cultura, há nesse sentido uma “diversidade de posições” (WOODWARD, 2000, p.31).

Além desses, existe a construção de outros valores e outros conceitos, produzindo-se assim, novas identidades. Para Woodward (2000, p.33), “[...] as identidades são diversas e cambiantes tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições”, entendendo as representações sociais dos espaços que os sujeitos transitam colaboram para a constituição de identidades e essas estão

imbricadas na relação que se tem e que se fazem com e no meio social ao qual estão inseridos.

Para Hall (2005) a globalização vem comprimindo os espaços sociais e construindo novas representações identitárias nos sujeitos. Outro fator relevante que o autor trata aparece quando discursa sobre as associações que os indivíduos produzem e reconhecem sobre sua identidade – constituição do sujeito, aceitando e escolhendo aquilo que define e identifica como um conjunto de ações sociais e ao mesmo tempo individualizadas de si. Os próprios significados atribuídos e utilizados produzem uma identificação – identidades.

Os significados dados aos objetos, suas especificações são representações da identidade do sujeito. Como exemplo dessas especificações, os significados dados por algumas etnias à significação do objeto pedra/rocha, para algumas etnias do estado de Rondônia a pedra tem um sentido espiritual pois explica a criação de seu povo. De acordo com o mito da pedra/rocha houve uma explosão e dos pedaços dessa pedra foram feitos os homens e mulheres, ou para o Povo Kampé ao contar que quando começou o mundo, os Kampé saíram de baixo de uma pedra muito grande. A lua é outra representação dos sentidos que são dadas as coisas, pois a lua é um Deus e para os indígenas, em particular o Povo Jabuti-Djeoromitxi, o homem jamais chegou à lua, pois este Deus jamais permitiria isso, uma vez que há nesse sentido a representação da vida, das culturas indígenas.

Entendendo que não se pode falar de identidades sem falar de diferença, faz-se necessário falar de ambas ou das relações que são estabelecidas entre elas e/ou sobre elas o que requer de quem as toma enquanto discurso certo cuidado e discernimento. Silva (2013, p.74) ao tratar dessas relações, afirma que “[...] identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência”, ou seja, elas estão sempre em oposição uma à outra.

No caso dos povos indígenas, há uma necessidade de auto afirmação enquanto sujeitos de culturas e espaços distintos, àquele ao qual estão inseridas – nesse caso o espaço urbano, cujas práticas discursivas tentam capturá-los a uma estrutura mais homogênea. Em um estado onde existem um grande número de terras indígenas e um número populoso dos próprios indígenas na cidade, olhar para eles e dizer que se apresentam ou parecem com chineses, bolivianos, japoneses é

uma característica dos olhares estereotipados dos sujeitos urbanos que conhecem os povos indígenas de Rondônia.

Esse caso vai ao encontro das falas de Silva (2013, p.76) quando ele ressalta que “[...] a identidade e a diferença são criações sociais e culturais”. Elas não pertencem a um campo específico de estudo, ela transita entre estes campos, que vão denominando-as, criando-as e “[...] tendemos a tomá-las como dadas, como fatos da vida, com frequência esquecemos que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas” (SILVA, 2013, p.76-77), ou ainda:

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (SILVA, 2013, p.81).

Dentro desse contexto de afirmações de identidade e diferença que Silva (2013) apresenta, pode-se pensar que essas diferenças, bem como as identidades, são produzidas e deixam claro quem são os pertencentes e em quais espaços estes são pertencidos. Talvez seja o caso de questionar estas relações que se estabelecem nas produções identitárias e na própria diferença, de começar a “[...] problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (SILVA, 2013, p.83).

Essas práticas homogêneas só são pensadas dentro de uma estrutura que marca e normaliza aqueles que são caracterizados como grupos que não se encaixam no considerado natural. “Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, ser branco não é considerado uma identidade étnica ou racial” (SILVA, 2013, p.83).

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 2013, p.110).

A marcação mais presente entre esses grupos culturais frente a essa diferenciação é reconhecer-se nesses diferentes espaços. Esse reconhecimento reafirma desse modo o que Hall (2013) vem argumentando e o que Silva (1999)

também destaca como identidades construídas social e culturalmente. A identidade está ligada ao contexto social que o sujeito nasceu, a cultura que o indivíduo está inserido, e essas inserções produzem nos sujeitos diferentes significações, formas distintas de estar nos espaços sociais. Mesmo quando esses sujeitos acabam por participar dos mesmos espaços, suas relações serão díspares.

Ao observar na produção da diferença, e pensando nessas relações díspares, entende-se, conforme Silva que:

Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a diferença se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a diferença adquira um sinal, que o diferente seja avaliado negativamente relativamente ao não-diferente. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o não-diferente) e o outro, negativamente (o diferente), é porque há poder. (1999, p.87).

“Sou indígena, mas minha condição para dizer que o sou, depende da relação que estabeleço ou que é estabelecida com o outro, o branco”, (fala do professor A. Jabuti). O próprio espaço social, como a Universidade, as práticas pedagógicas, os currículos, as relações com os outros acadêmicos, com os docentes do curso de Licenciatura Intercultural ou não, enfim, tudo que se centra ou está centrado na educação, parte do pressuposto de que há uma identidade nacional dominante sobre aquela considerada dominada, uma vez que “[...] essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas” (SILVA, 1999, p.101-102).

O estranhamento de muitos, ao pensar, como afirma o professor V. Jabuti, *“que índio é aquele pelado, pintado todo dia, que aparece nos livros e nos filmes”*, nos ajuda a entender essas folcloridades presentes nas instituições de ensino. O que sei sobre os indígenas para deduzir que sem as pinturas, os artesanatos, eles não são indígenas? (ALVES, 2014). Observa-se que nos dias atuais, os indígenas utilizam os mesmos meios de transporte, dos não indígenas, vestem-se de tantas outras formas de vestir, se comunicam com os mesmos instrumentos que os não indígenas.

Além disso, é possível pensar a partir das problematizações levantadas anteriormente, os modos de se disciplinar corpos indígenas. Entende-se que a

identidade não é algo fixo, absoluto, concreto, impossível de mudança, pode-se prontamente negar que existe um estilo único de se apresentar como indígena, de dizer que o sujeito indígena só é indígena quando traz consigo marcas de jenipapo¹³ e colares feitos com sementes, cocos, osso e outros. Existem diferentes indígenas em diferentes espaços - seja na aldeia ou no meio urbanizado, entre tantos outros lugares. Ou como diria Hall (2005, p.9), não existe mais este sujeito unificado que vinha sendo apresentado até o século XX. Tem-se hoje uma “descentralização do sujeito”. Não mais o sujeito do iluminismo, mas um sujeito de identidades.

As instituições de ensino – escola, universidade, e outras, enquanto espaços de prática pedagógica (LARROSA, 2011), se apresentam como um dispositivo disciplinar, que constitui no sujeito, um sujeito de teorias, medido dentro de uma naturalidade exigida, pela sociedade – o sujeito individual que se caracteriza ou é fabricado pelo social. Esse indivíduo configurado para ser autoconfiante, para ter autocontrole e auto-estima e tantas outras formas que, especificamente a escola, utiliza como dispositivo disciplinar ao apresentar como “sua verdadeira autoconsciência de si” (LARROSA, 2011, p.40). São meios de governar os corpos. Corpos disciplinados para uma sociedade que exige um determinado jeito de ser, que visibiliza a escola enquanto fábrica que produz sujeitos indígenas disciplinados.

O autor ainda evidência, que:

Esses recursos são muito mais amplos que os contidos nas instituições de ensino. Qualquer prática social implica que os participantes tratem os outros participantes e a si mesmos de um modo particular. Quem são os participantes para si mesmos e quem é cada um para os outros é essencial à natureza mesma de qualquer prática social. Portanto, aprender a participar em uma prática social [...] é, ao mesmo tempo, aprender o que significa ser um participante. (LARROSA, 2011, p.45).

Além disso, afirma que: “aprendendo as regras e o significado do jogo, a pessoa aprende ao mesmo tempo a ser um jogador e o que ser um jogador significa.” (LARROSA, 2011, p.45).

Quando esses recursos são analisados e questionados os processos de regulação existente nas instituições de ensino, está ao mesmo tempo, reconhecendo

¹³ Jenipapo é um fruto utilizado pelos indígenas da Amazônia para pintar o corpo, nos rituais de dança ou de luta. Este fruto produz uma tinta que dura após ser passada no corpo aproximadamente 15 dias.

que existe a princípio, como evidencia Larrosa (2011, p.48), um “tipo de prática pedagógica dominante em cada escola”. Questiona-se: quem são os sujeitos destes espaços? Qual relação entre Universidade e o sujeito – professor - indígena? Para Larrosa (2011) qualquer relação tem que ter uma troca de experiência constante e cumulativa onde:

O Sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da objetivação, mas também e fundamentalmente do ponto de vista da subjetivação. Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma [...] relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir. (2011, p.48).

Produzir-se, será a palavra chave para pensar a formação dos professores indígenas junto ao curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural que transcende a terra indígena, a sua cultura, pois há nesse espaço um conhecimento científico, que difere dos conhecimentos/saberes dos povos indígenas. A grande questão é como esses conhecimentos/saberes (tanto indígena quanto não indígena) são pensados nesse espaço social e educativo ao qual se encontra o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Mas uma questão se faz presente: será que ao pensar essa transcendência como forma de regulação e minimização desses sujeitos, partindo do princípio que não é mais um sujeito particular que se expressa, se constitui por meio desta particularidade, mas sim um indivíduo ou há uma tentativa de enquadrar o sujeito indígena dentro da considerada normalidade – ciência verdadeira?

Tentar perceber o olhar que dê visibilidade às trocas culturais, aos reconhecimentos identitários flexíveis dos povos indígenas, em um sentido ético, enquanto espaço de liberdade, sobre as práticas discursivas que ensina Foucault (2011), uma vez que são elas que “[...] institu[em] a fala e o visível sendo o discurso uma estratégia de análise”. Observar também, se esses olhares são e/ou estão espelhados.

[...] supõe que, ao pensar normativamente o modo como a própria pessoa se vê e/ou se conhece a si mesma, é quase inevitável pensar em termos de espelhos mais ou menos deformados ou imperfeitos [...] ou em termos de olhos pouco precisos [...] ou em termos de uma luz que não é suficientemente potente [...] ou em termos de alguns obstáculos opacos que

impediram que a luz chegasse a seu objetivo [...] ou em termos de filtros intermediários que distorceriam a luz [...] (LARROSA, 2011, p.59-60).

Como argumenta Larrosa (2011) com base em Foucault “[...] o visível não é a base do dizível, ele depende, antes, do discurso, embora não se possa reduzi-lo ao discurso” (p.66), ou em outras palavras, o discurso produz as formas visíveis de ver o outro.

Essas formas visíveis de ver o outro estariam, talvez, dentro do processo de escolarização, sendo a escola uma máquina ótica como argumentariam os estudos foucaultianos. Nesse sentido, utilizamos desse conceito para enfatizar esses olhares produzidos dentro de discursos que, de certa forma, determinam enunciados enquanto conjunto de verdades que interferem no meio.

É dentro dessa perspectiva enunciativa que os professores indígenas vão se dizer indígenas, vão se narrar como indígenas, vão constituir suas identidades. “Seria possível, pois, considerar a estrutura geral do expressar-se como a dobradura reflexiva, sobre si próprio, dos procedimentos discursivos que constituem os dispositivos de construção e mediação da experiência e si” (LARROSA, 2011, p.67). Assim:

Cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe pré existem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado. Por isso, a narrativa não é o lugar de irrupção da subjetividade, da experiência de si, mas a modalidade discursiva que estabelece tanta a do sujeito que fala (narrador) quanto as regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem). (LARROSA, 2011, p.69-70).

A ideia do experimentar-se a si e ao outro por intermédio das narrativas históricas é pontuada por Larrosa (2011) como uma ferramenta de “autotransparência” e não como uma estrutura que faz o sujeito se dizer a partir de um lugar já dado, imposto. Pelo contrário, é pensar essa ferramenta como um mecanismo que permite a este indivíduo analisar, rever as estruturas postas a ele por meio de práticas sociais de ordenamento. Da capacidade de recontar-se de outro modo. Caso contrário, irá se afirmar que na sociedade há sempre uma história de reprodução impossibilitada de ser contada de formas diferentes, por pessoas variadas, de lugares e em lugares totalmente distintos, ou até mesmo pertencentes ao mesmo espaço, mas com experiências de maneiras díspares.

O sujeito fala sempre de um lugar que é construído historicamente e que o constitui. No entanto, este processo relacionando-o com as relações de poder e a formação do sujeito que os estudos foucaultianos apresentam que há resistência dos sujeitos imbricados nesta relação, uma vez que estas relações de poder são relações de luta, não como coerção ou violência, mas como forma de mudança nos vínculos que as pessoas têm com os outros e consigo mesma. Essas relações de poder também se apresentam dentro das estruturas disciplinares do corpo.

Foucault (2011a, p.147) ressalta que a “[...] disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro”, ou em outras palavras “[...] a disciplina fabrica indivíduos, ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de exercício” (FOUCAULT, 2011a, p. 164).

Essas técnicas de disciplinamento trazem consigo “características de nosso próprio regime de verdade”.

[...] a verdade está centrada no discurso científico e nas instituições que as produzem; ela é permanentemente utilizada tanto pela produção econômica quanto pelo poder político; ela é muito largamente difundida [...] ela é lugar de um enfrentamento social e de um debate político violento, sob a forma de lutas ideológicas [...] jogos de verdade – isto é, as relações por meio das quais o ser humano se constitui historicamente como experiência [...] (REVEL, 2005, p.86).

Para Revel (2005, p.37), “[...] o discurso se torna eco linguístico da articulação entre saber e poder, e no qual a fala como instância subjetiva, encarna ao contrário, uma prática de resistência à objetivação discursiva”. Desse modo, os povos indígenas de Rondônia, inseridos no Curso de Licenciatura Intercultural, vêm constituindo-se em meio aos discursos verdadeiros sobre si, bem como sobre a relação com o outro não indígena. Se produzem em meio essas relações, mas buscam táticas , contracondutas, para se conduzirem de outra forma, onde seus saberes, suas culturas sejam também discursos que produzirão os não indígenas. Relações de poder.

CAPÍTULO IV

RECONHECENDO A TRAJETÓRIA DOS SUJEITOS

4.1 Do processo de escolarização ao ingresso no Curso de Licenciatura Intercultural: implicações na prática docente

Ao conversar com os estudantes/professores indígenas participantes dessa pesquisa sobre as questões que envolveram seu processo de escolarização, na tentativa de problematizar como se inseriram na docência e como seu processo de escolarização influenciou em sua prática docente, observou-se que dos seis entrevistados, apenas dois estudaram em escolas públicas não indígenas.

B. Suruí afirmou: *“estudei na escola publica da cidade”*. M. Suruí explicou: *“na época que eu comecei a estudar não tinha um colégio na aldeia, então comecei frequentar a escola não indígena de primeira a quarta série, foi na zona rural próximo a aldeia, ai conclui do primeiro ano ao quarto ano. Depois passei para o colégio agrícola, tipo internato, comecei a quinta série até concluir o meu ensino fundamental. Bem, comecei a cursar o ensino médio na escola não indígena também. Isso foi lá em Mirante da Serra, lá era internato também, o colégio. Conclui o meu ensino médio lá e voltei para a aldeia.”*

Os demais estudaram nas escolas indígenas em suas aldeias, no entanto, todos com professores e professoras não indígenas. S. Oro Win, relatou que devido a falta de professores para atuar nas escolas indígenas de seu povo, teve que ficar mais de cinco anos sem estudar, o que, em sua opinião, dificultou seus processos de ensino e aprendizagem.

A educação escolar indígena vem sendo prejudicada com a falta de educadores para áreas específicas do conhecimento, tais como: História, Ciências, Matemática, entre outras, uma vez que os educadores indígenas são formados em magistério pelo Projeto Açaí, ficando assim, habilitados apenas para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, como ressalta os entrevistados, o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural implicará na mudança desse quadro, tendo em vista que o curso oferece não só formação para os anos iniciais, mas também para a gestão escolar e as áreas específicas do conhecimento, subdividas em quatro áreas

de formação, sejam elas: 1. Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar; 2. Ciências da Linguagem Intercultural; 3. Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; 4. Ciências da Sociedade Intercultural.

Para Alves e Alves (2013, p.4) o contexto de formação de professores no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), implica necessariamente em “[...] estabelecer relações entre os parâmetros nacionais que legalizam e validam a educação indígena”, buscando “[...] formar e habilitar professores em licenciatura intercultural para lecionar nas escolas de ensino fundamental e médio, com vistas a atender a demanda das comunidades indígenas”.

De acordo com Alves e Alves (2013, p.5), o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural pressupõe

[...] a equidade no processo educacional no que se refere ao dialogo com os professores e professoras indígenas inseridos no processo de formação docente, uma vez que se faz necessário a reflexão dos sujeitos inseridos neste espaço. Esta inserção possibilita aos docentes indígenas intervir e propor medidas que vão ao encontro das especificidades da sua etnia, tendo em vista a atuação dos mesmos junto as políticas educacionais.

Ao analisar as narrativas dos professores/estudantes indígenas frente ao seu processo de escolarização se verifica que a luta pela constituição do curso de Licenciatura Intercultural surgiu, justamente, em função de três motivos principais. O primeiro como supramencionado, se refere à questão da falta de professores indígenas formados em áreas específicas do conhecimento. O segundo, pelo papel que a educação escolar indígena tem frente aos movimentos políticos e sociais dos povos indígenas. O terceiro, impreterivelmente pelas lembranças, experiências e vivências do processo de escolarização com docentes não indígenas bem como, pela concepção de educação que as comunidades indígenas têm diferentemente dos não indígenas.

Em seu relato, M. Suruí evidenciou o papel da escola indígena e sua importância: *“A escola indígena é para estudar a realidade das duas, porque vai ter conhecimento do povo e conhecimento da sociedade do não indígena. A gente não vive só dentro da aldeia, por isso temos o direito. Um exemplo, se tivesse uma pessoas lá invadindo nossa área, com certeza vai precisar de uma pessoa jurídica para defender nosso direito, então nesse caso vai precisar de um juiz, de um*

advogado para defender. E no nosso caso a gente tá precisando de saúde também, então um tem que aprender na área de enfermagem, um médico pra que um dia a gente tem um próprio médico assim né. E como a gente já tem os professores de hoje que ensinam os nossos alunos. Não é que vou trabalhar apenas em sala de aula, mas também fora de sala de aula, porque somos espelhos dos alunos, a gente tem que ter um bom exemplo. A partir do exemplo do bom professor, os alunos vão seguir o professor no exemplo dele. A escola é muito importante para nós por isso, porque a gente tem muita coisa para fazer ainda. Como no caso: vou ficar aqui na cidade agora, eu tenho que saber respeitar a cultura do não indígena e quando eu voltar para minha aldeia eu tenho que praticar minha cultura também e viver na minha realidade. E a escola é importante, porque vai ensinando a gente como viver com a cultura do não indígena e a realidade do povo indígena”.

M. Suruí mostra que escola vai além do reconhecimento dos conhecimentos e saberes não indígenas e indígenas, pois a função da escola gira em torno da cidadania, inserção no mercado de trabalho e reconhecimento do diferente (LDB 9394/96). Para os povos indígenas há a junção do reconhecimento do diferente (do outro enquanto sujeito, bem como saber e conhecimento) para constituir-se, para ressignificar a cultura, os modos de vivências dos povos indígenas.

Essa ressignificação se dá justamente pela forma com que os povos indígenas lidam com mecanismos de sobrevivência instituídos nas duas sociedades – a indígena e a não indígena, pois se conectam no sujeito indígena, como afirma M. Suruí, ao narrar que quando estiver na cidade deve viver aquele espaço, assim como quando estiver na aldeia. Dessa forma, a escola é um dos mecanismo de subjetivação desse sujeito. Ela ultrapassa a função de difundir conhecimentos universais, tradicionais, de convivência, de respeito, de reconhecimento do outro. Numa perspectiva foucaultiana, ela torna-se o principal mecanismo de regulação dos corpos estudantes/indígenas:

Ora, por meio dessa técnica de sujeição, um novo objeto vai-se compondo e lentamente substituindo o corpo mecânico – o corpo composto de sólidos e comandado por movimentos, cuja imagem tanto povoará os sonhos dos que buscavam a perfeição disciplinar. Esse novo objeto é o corpo natural, portador de forças e sede de algo durável [...] tornando-se alvo dos novos mecanismos de poder, oferece-se as novas formas de saber. (FOUCAULT, 2011a, p.149)

A partir dos escritos de Foucault e da narrativa de M. Suruí, o que impele em ambas as concepções é a questão do controle do corpo dos estudantes indígenas –

lembrando que para o autor as relações de poder não são da ordem do bem ou do mal, mas da ordem dos sujeitos e de como esses irão conduzir a conduta do outro. Assim, a partir do exemplo do bom professor seguido pelos e pelas alunas indígenas dado por M. Suruí, se constituem as relações de poder, do controle do corpo desses sujeitos (tanto professor, quanto estudantes) uma vez que institui no corpo pedagógico do professor a figura representativa da cultura indígena ressignificada em função das relações estabelecidas com a sociedade não indígena. Estabelece-se no corpo em formação do estudante indígena a regulação e a subjetivação de si por meio de suas experiências entre as duas culturas.

A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. (LARROSA, 2011, p.42-43).

Nesse caso, com base em Larrosa (2011), o processo de escolarização dos professores/estudantes indígenas impele a problematizar a própria interioridade, uma vez que há na constituição do professor indígena, uma constituição que antecede seu corpo pedagógico, instituindo seu pensar e agir sobre a prática docente, seja ela em função do bom exemplo dado pelo professor ou professora não indígena (que lecionaram nas escolas e nas turmas em que estes professores/estudantes estudaram) ou, pela própria experiência de uma docência desfocada da realidade indígena.

Essas questões influenciaram na forma como esses professores se posicionam enquanto educadores indígenas e foram ressignificados (ou não) a partir do projeto Açaí – formação em magistério. O projeto Açaí apresenta aos professores indígenas uma concepção de docência, de prática pedagógica e conteúdos curriculares a serem discutidas em suas respectivas salas de aula.

S. Gavião relatou como a formação em magistério por meio do Projeto Açaí, problematizou sua concepção em relação a sua prática docente frente ao que ele posicionava enquanto escola. A partir do projeto Açaí, S. Gavião evidenciou que a *“escola é para que a gente possa revitalizar e registrar nossos conhecimentos, como por exemplo, eu falei sobre artesanatos e pinturas corporais. Tem muita coisa que a gente precisa registrar da história, então, os não índios tem os seus livros e nós temos os mais velhos que a gente chama de livro aberto”*.

Quando S. Gavião falou sobre como os saberes do não indígena e indígena são organizados e, de certa forma, armazenados, o mesmo mostrou que não há uma concepção de escrita para que os saberes indígenas sejam ensinados aos mais novos. Pelo contrário, é por meio da oralidade que esses saberes são ensinados, discutidos, ressignificados na cultura de cada povo.

No entanto, atualmente, preocupações dessa natureza começam a ser discutidos pelos povos indígenas, em particular, os que participaram desse estudo, justamente por compreender que muitos desses saberes estão na cultura em função dos mais velhos e ainda não foram ensinados aos mais novos. Desse modo, seja por meio de entrevistas realizadas com os mais velhos, ou por meio de pesquisas etnográficas produzidas pelos próprios professores indígenas em parceria com pesquisadores não indígenas, vem buscando registrar as vivências e experiências dos mais velhos de suas comunidades, pois entendem, assim como Larrosa (2011), que os sujeitos são constituídos por aquilo que os tocam, passam, acontecem, deixam marcas, vestígios e efeitos.

Assim, os saberes dos mais velhos, suas experiências, conhecimento de vida, de mundo (espiritual, material, entre tanto outros) constituem os saberes da cultura de cada povo e o processo de ensino ocorre por meio de suas histórias, suas narrativas. Por tudo isso, os professores indígenas iniciam pesquisas no intuito de preservar todo saber dos mais velhos.

E a experiência de si está constituída, em grande parte, a partir das narrações. O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos de nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós, é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador, o personagem principal. (LARROSA, 2011, p.48).

Essas questões, esses posicionamentos (de pesquisar a própria cultura) são constituições da formação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. As pesquisas giram em torno de vários saberes, entre eles, por meio dos professores/estudantes indígenas que durante os dois anos de formação do ciclo básico optaram pela área de Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, os saberes matemáticos tradicionais de seu povo.

Nesse sentido, ao ouvir as narrativas dos participantes dessa investigação, é possível observar que os saberes tradicionais em relação ao pensamento

matemático dos povos indígenas da Amazônia, especificamente, das etnias que compõem o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, se institui na formação desses professores/estudantes indígenas por meio da realidade social e pedagógica das comunidades, bem como das escolas em que esses educadores atuam.

S. Gavião relatou, sobre como o curso possibilitou em sua prática pedagógica, compreender e visualizar o pensamento matemático de seu povo e fazer com que se inserisse em sua prática de ensino. Além disso, S. Gavião afirmou que *“a gente tem bastante coisa que (pensamento matemático) a gente não sabia que existia matemática. Esse nome, Etnomatemática também era um nome estranho, não existia na comunidade, mas a primeira vez que participei do curso eu percebi que existia. Quando eu voltei para aldeia, eu voltei pensando em buscar esse conhecimento da Etnomatemática. Então eu acho que a Etnomatemática ela ta presente a todo o momento que você faz a atividade (dentro ou fora da sala de aula) a matemática está presente em todas as atividades que você desenvolve. Então a matemática é importante para que a gente possa desenvolver as coisas que a gente precisa”* Isso em função da resignificação do sujeito. Como já mencionado, os sujeitos de pesquisa apontaram sua subjetividade resultado da vivência entre culturas, ou seja, são sujeitos de culturas, experienciam não só a sua cultura, mas a cultura do outro, do não indígena.

A partir do reconhecimento do saber tradicional em relação ao pensamento matemático, os professores responsáveis pelas disciplinas que compõem a formação docente em Etnomatemática no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, problematizam questões do cotidiano dos povos indígenas, tais como: horas, medidas, plantação, colheita e vão apresentando diferentes pensamentos e posicionamentos dos professores/estudantes indígenas que constituem os mecanismos que inserem uma verdade sobre como o solo está preparado para que nele seja feito uma plantação, por exemplo, de mandioca, milho, arroz, mamão, entre outros.

Evidenciam que esses pensamentos e posicionamentos são construções matemáticas de seu povo. A partir desse aprendizado, os professores/estudantes indígenas iniciam uma auto resignificação de si, de sua prática docente e instituem sobre o seu corpo pedagógico relações de poder com a escola, com os sujeitos que

compõem, pois entendem que há outros saberes fundamentais para o aprendizado dos estudantes indígenas para quem lecionam. Produzem nesse momento, o autogoverno e a subjetivação de si e de seus estudantes.

É nesse sentido, que se pode fazer uma analogia com os estudos foucaultianos em relação ao autogoverno de si, bem como a conduzir a conduta do outro, uma vez que

[...] os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir” (LARROSA, 2011, p.54)

É aqui, que se institui a Etnomatemática como uma estratégia de subversão do currículo oficial instituído pela Secretaria de Educação do Estado de Rondônia – SEDUC. Essa estratégia funciona como o movimento de buscar conduzir-se e conduzir o outro – estudantes indígenas, de outra forma. Ou seja, cria-se a contraconduta para romper com o currículo oficial, sem ao mesmo tempo romper com o Estado. Isso por compreender que o Estado tem função importante na educação escolar indígena, pois é dele que se constituem os espaços físicos da escola, as estruturas materiais dela, os suportes pedagógicos utilizados pelos educadores indígenas.

Acabamos por identificar que essas estratégias (contraconduta) de romper com a forma como nos conduzimos, mas sem romper com quem conduz a nossa conduta se institui por meio das relações de poder. Ao tempo que os professores/estudantes indígenas compreendem a importância do saber tradicional por meio do pensamento matemático do seu povo no processo de escolarização, compreendem também o papel do Estado e sua relevância. Cada uma dessas compreensões institui uma verdade sobre o corpo pedagógico desses educadores indígenas.

De acordo com Gore (2011, p.10), “[...] a noção de regime de verdade evoca visões de verdade usadas de forma que controlam e regulam”. O autor ressalta dois exemplos de regulação e controle da sociedade, a visão da raça ariana pura de Hitler e a política do apartheid da África do Sul. Fazendo uma analogia a essas duas

visões é possível perceber que no cenário brasileiro, os povos indígenas também sofreram com esses regimes de verdade em suas comunidades.

Como exemplo desses regimes de verdades nas comunidades indígenas é possível destacar a tutelação dos povos indígenas pela FUNAI, que só teve fim com o decreto nº 16 de 1991. Atualmente é possível verificar esses regimes de verdade no currículo das escolas indígenas de Rondônia que é produzido pela – SEDUC, levando em consideração apenas os conhecimentos não indígenas. Desse modo, “[...] se o poder e a verdade estão ligados numa relação circular, se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então, todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade”. (GORE, 2011, p.10).

A esse respeito Foucault afirma que

[...] cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade, o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (1979, p.31)

Desse modo, o currículo produzido e apresentado pela SEDUC se institui como uma política de verdade. Ou seja, esse currículo é constituído dentro de uma discursividade que sanciona o conhecimento não indígena como o conhecimento verdadeiro, e dos povos indígenas o conhecimento falso. De acordo com Gore (2011, p.10) “[...] a razão científica tem sido o meio principal pela qual esses discursos são sancionados”. Mas é preciso compreender que essa noção de regime de verdade para Foucault se instaura nos conceitos de poder e saber. No entanto, o autor é enfático ao apontar que ambos não são idênticos.

Todavia, vale ressaltar que as estratégias de romper com o modo com que o currículo oficial da SEDUC conduz a prática docente não significa, necessariamente, que os professores não compreendam a relevância dos saberes oficializados pela Matemática Acadêmica. Ao contrário, há o reconhecimento do saber ocidental da matemática (acadêmica), tendo o mesmo seu papel na organização da sociedade indígena.

Sobre essa questão, S. Gavião afirmou que *“como diz um dos mais velhos da aldeia, a matemática serve para que não possa se enganar com as contas do não índio, como por exemplo, na hora de dar o troco e na hora de pagar alguma coisa e a matemática serve para isso e também para medir o tempo, a distancia, que a gente antes não tinha essa experiência que os não índios têm: metro, relógio, calendário. A gente media o tempo através do sol e da lua e inverno e também verão. Os tempos eram desse jeito.”*.

Há a compreensão da importância de ter no processo de escolarização dos estudantes indígenas duas perspectivas de saberes matemáticos. Primeira, cada saber tem sua significação na subjetivação dos sujeitos/estudantes indígenas. Segundo, tanto o saber matemático tradicional, quanto saber matemático acadêmico instituem o disciplinamento do corpo em processo de aprendizado, no que se refere a essas duas concepções de matemática. “O discurso designa em geral, para Foucault, um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns”. (REVEL, 2005, p.37). Segundo Revel (2005, p.37), as práticas discursivas possuem, portanto, “[...] uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas”.

Quando questionado sobre como o pensamento matemático do povo Oro Win se constitui, S. Oro Win, relatou: *“é quando eu faço uma pergunta – como é que são usadas as matemáticas indígena cotidiana. Então tudo aquilo tinha informação. Só que não era por escrita, era por observação, pela fala, a quantidade... mas não usava o número”*.

Assim como S. Gavião e os demais sujeitos de pesquisa, S. Oro Win evidenciou que a Matemática na sua aldeia, com os mais velhos não era escrita, ao contrário, ocorria *“mentalmente”*. Esse cálculo mental representava tudo. *“As quatro operações, adição, subtração, multiplicação e divisão.. tudo ali entrava, mas não com números. Só mentalmente”*. Ao ser questionado sobre tais pensamentos matemáticos, S. Oro Win, relatou que *“ainda tem. Só que muitos dos que restou, das 11 pessoas que te falei, quase não usam mais. Agora com minha formação eu estou fazendo pesquisa envolvendo a Etnomatemática dentro da comunidade, como que funcionava antes. Eu estou puxando esse resgate. Estou resgatando lá onde estava sumido e puxando para fora”*.

Nesse discurso vem à tona novamente, a importância do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural na formação docente desses professores indígenas. Seu corpo pedagógico está sendo constituído por meio da pesquisa de si, de seu povo. Os resultados que esses pesquisadores indígenas vêm produzindo a partir de si mesmo e de sua cultura, institui a conduta de si sobre si mesmo. Mas ao mesmo tempo estabelece a condução do outro frente ao que esses pesquisadores/professores indígenas vão constituindo enquanto regimes de verdade.

Tais regimes de verdade estão voltados aos saberes e as práticas de ensino voltadas a estes saberes. “Para o professor a tarefa de interpretar e moldar a si mesmo deve enfrentar uma sempre crescente e muito frequentemente conflitiva série de pensamentos, desejos e circunstâncias” (PIGNATELLI, 2011, p.149). Além disso:

Produzir a si próprio é um projeto contínuo, complexo, que está baseado, sempre, numa visão parcial de si mesmo. Um professor assim previne e dá as boas-vindas à necessidade de reavaliar, repensar e reinterpretar sua posição contingente à luz de novos perigos [...](PIGNATELLI, 2011, p.149)

A Etnomatemática vem na formação dos professores/estudantes indígenas subvertendo e constituindo o olhar para si, para sua prática pedagógica, para sua escola, sua comunidade, buscando que esses sujeitos visualizem outros caminhos, outras verdades a partir dessas tantas novas outras coisas que vem ou que já existiam dentro da cultura de seus povos.

O reconhecimento desses novos caminhos, dessas novas trilhas, dessas estratégias de conduzir-se de outro modo é relatado nos relatos de S. Oro Win, pois o mesmo ressaltou que *“nós professores indígenas da mesma aldeia, nós sabemos a dificuldade, a necessidade que passamos lá. É isso a minha formação de professor indígena. Dentro da aldeia precisa disso para a gente conhecer a matemática indígena e não indígena”*.

W. Kakami retomou não apenas as questões de conduzir-se de outro modo, como também aponta a pesquisa como caminho para que esse conduzir-se, ou seja, de constituir a contraconduta se torne visível tanto na sua comunidade, quanto pelo olho institucionalizado do Estado. Para esse professor/estudante indígena, o *“curso intercultural é que ele ta dando para gente né, é que a gente está mais pesquisando*

matemática indígena mesmo e a gente pesquisando e ta descobrindo que antes a gente tinha matemática só que assim, a gente não tava colocando na escola”.

Nesse caso, Larrosa (2011, p.66) ao retomar os estudos foucaultianos, podendo ser ponderado também na narrativa de W. Kakami, ressaltou que “[...] o funcionamento do discurso, por último, é inseparável dos dispositivos materiais nos quais se produz, da estrutura e do funcionamento das práticas sociais nas quais se fala e se faz falar, e nas quais se fazem coisas com o que se diz e se faz dizer”.

Para Larrosa (2011, p. 66) “não se trata, então, de diferenciar o que há de verdadeiro, de fictício [...] no discurso, mas de determinar as regras discursivas nas quais se estabelece o que é verdadeiro, o que é fictício”. É, nesse sentido, que se constitui as relações de poder, o disciplinamento dos sujeitos, e nesse caso, do corpo pedagógico do professor/estudante indígena. As práticas sociais analisadas por Foucault (podendo pensar a escola, a universidade) “[...] são máquinas óticas que produzem, ao mesmo tempo, o sujeito que vê e as coisas visíveis. E máquinas enunciativas que produzem, ao mesmo tempo, significantes e significados”. (LARROSA, 2011, p.66)

O que se tem nas narrativas dos sujeitos de pesquisa é a constituição da Etnomatemática enquanto uma estratégia de subversão dessas máquinas óticas e de como elas vem produzindo os sujeitos que vê e as coisas visíveis. A Etnomatemática funciona como uma regra discursiva que institui outra verdade em relação à Matemática ensinada nas escolas das aldeias, pois compreende e reconhece não só o saber tradicional do pensamento matemático dos povos indígenas, mas sua funcionalidade dentro de determinadas organizações sociais, como é o caso das comunidades indígenas.

Com isso verifica-se que a Etnomatemática possibilita a produção de mecanismos de controle, de governo, pois conduz os sujeitos a visibilidade desse saber e institui também no corpo pedagógico dos professores indígenas estratégias de subversão do currículo, bem como problematizar outras formas de se conduzir e de conduzir a conduta do outro.

Conduzir a conduta do outro, pois há uma evidência nas falas dos professores/estudantes indígenas participantes desta dissertação que apontam para suas práticas pedagógicas, pois buscam em suas aulas expor o pensamento matemático do seu povo. Institui sobre os estudantes com quem atua o olho do

poder, onde os estes estudantes precisam necessariamente conhecer ambos os processos de contagem, tanto do seu povo, quanto o do não indígena.

Ao adotar nesse estudo lentes foucaultianas, não é adequado entender essa prática pedagógica na ordem do bem nem do mal, mas como práticas discursivas que institui regimes de verdade. Estes regimes discursivos como mecanismo para a produção de si, produção da subjetividade tanto do professor indígena, quanto dos estudantes indígenas.

Segundo Fischer (2012, p.74) com base nos estudos foucaultianos, “[...] nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento”. O discurso sempre se produz por meio das relações de poder, sendo este constitutivo da realidade e produz como o poder, inúmeros saberes (FISCHER, 2012).

Na tentativa de realizar uma análise genealógica com inspiração foucaultiana, compreende-se que o processo de escolarização dos professores/estudantes indígenas, sujeitos dessa pesquisa, influenciou sua prática docente, bem como constitui práticas discursivas instituídas como verdade sobre o seus corpos pedagógicos. No entanto, ao ingressarem no projeto Açaí e darem continuidade em sua formação por meio do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, puderam ressignificar a docência, criando estratégias de conduta de si, assim como a condução do outro, nesse caso, os estudantes indígenas, sem ao mesmo tempo romper com quem os conduz.

4.2 Etnomatemática como estratégias de subversão da docência

Neste estudo comunga-se com a ideia de D’Ambrosio (2012) quando defende que Etnomatemática é a junção de várias matemáticas de distintos povos. Consequência disso, torna-se indispensável estudar a cultura do outro, tendo que transcender o olhar ocidental para um olhar capaz de ir ao não visto, ao não proposto nos textos legais. É necessária a transcendência do eu para o outro. É com essa pretensão que essa seção é escrita, ou seja, por meio do discurso do outro, por meio do método genealógico pretende analisar o que está por trás do discurso, nas entrelinhas, trazendo à tona as condições de possibilidades desse e não de outro discurso.

Assim, durante a leitura das entrevistas, um “vulcão em erupção de ideias” ia emergindo. Tudo o que foi estudado, lido, apreendido, enfim, uma vasta significância de concepções começam a se articular. A partir desse momento, inicia-se a varredura de buscar o não dito, o não visto. Desse modo, constata-se que a função da Etnomatemática, enquanto, elo entre o saber indígena e o conhecimento não indígena, exerce sua importância e magnitude.

A Etnomatemática destaca-se como um método de pesquisa que busca os processos de geração, organização e difusão dos saberes, porém concepções diferentes são percebidas sem algumas pesquisas, com, por exemplo, os estudos de Bampi (2003) e de Bello (2000). Nessa pesquisa a Etnomatemática é entendida a partir de regimes de verdade configurando-se em uma estratégia que se vincula à contraconduta.

É perceptível que no espaço da Universidade, os participantes da pesquisa narraram-se desconhecedores de seus saberes matemáticos, ou de suas etnomatemáticas. Acredita-se que isso se deva às décadas de controle que o Estado exercia sobre os povos indígenas, praticando um etnocídio cultural.

Os povos indígenas eram proibidos de falar suas línguas, praticar seus rituais bem como exercer qualquer prática que se desviasse do que era considerado como a verdade. Foucault (2011) questiona sobre qual o perigo de as pessoas falarem e seus discursos proliferarem. E continua, “[...] onde, afinal está o perigo? Para o autor (2011, p.08) “[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída”.

Nesse sentido, sugere-se que a escola torna-se um campo de tensões, onde ao mesmo tempo prega-se o ensino escolar do não indígena, e por outro lado nega-se o contexto das práticas e saberes tradicionais do espaço social indígena. Disso, acarreta-se numa distribuição de saberes fora do ambiente escolar.

O que foi observado em algumas entrevistas, é que os saberes tradicionais, no contexto histórico, fugiam do que se considerava escola, ou seja, ser proibido de falar a língua ou realizar suas práticas sociais, não significava a realização desses em outro momento, momento esse que estaria longe do colonizador.

Dessa forma, ao longo dos séculos é perceptível a existência do controle social no espaço escolar indígena a partir de um currículo oficial pensado para escolas não indígenas. Isso se deu ou se dá, pois o Estado entendia os povos

indígenas (e esse pensamento ainda persiste) como sujeitos que precisavam ser inseridos na sociedade, pois, para o Estado, os povos indígenas não se constituíam enquanto povo, enquanto comunidade, mas como sujeitos desgarrados, ou ainda, como não sujeitos.

A escola vai se inserir nas comunidades indígenas, especificamente nas comunidades que os professores/estudantes que participaram desta dissertação atuam funcionando como mecanismo de controle e disciplinamento dos corpos indígenas, uma vez que seu papel era de constituir o indígena como um sujeito não indígena. No entanto, as narrativas apresentadas pelos professores/estudantes indígenas vêm apresentando o curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural como um mecanismo de visibilidade para outra perspectiva de escola. Isso ocorre, em muitas das falas desses professores/estudantes em função dos estudos sobre Etnomatemática.

Sobre isso o colaborador A. Cinta Larga relatou que as atividades relacionadas aos conteúdos discutidos em sala de aula podem e são realizadas fora dela, problematizando o real papel da escola, e segue: “[...] *as crianças na comunidade, as crianças desenvolvem essas atividades sim, sem estudar em sala de aula. Na vida, brincando, trabalhando e assim ela está sendo desenvolvida sem mostrar ela na escola. Então eu acho que isso, através de nosso estudo, nós podemos mostrar para comunidade e para as crianças esse conhecimento*”.

A. Cinta Larga mostra que a partir dos estudos levantados pelos professores/indígenas – que se tornam pesquisadores de sua própria cultura, a partir das discussões na Universidade sobre Etnomatemática e sobre a função do professor indígena em apresentar e problematizar os saberes matemáticos de seu povo junto com sua comunidade indígena dialogando com os conhecimentos/saberes do currículo oficial da escola indígena.

A narrativa de A. Cinta Larga apresenta o quanto a escola foi se resignificando por meio das posições que os professores indígenas (desde o Açaí até o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural) vêm assumindo em sua prática docente. A escola se constitui enquanto espaço político, bem como que possibilita a continuidade dos aprendizados que ocorrem fora do espaço da escola.

Essa resignificação por meio do Projeto Açaí e do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural possibilitou aos professores/estudantes indígenas

criar estratégias de contraconduta em relação às práticas de ensino e ao próprio currículo. Isso, pois, esses educadores vão criando mecanismos de subverter, o período letivo, como é o caso do povo Gavião que no final do mês de outubro param o bimestre letivo em função da colheita da castanha que vai até meados de janeiro do próximo ano. Retornam às aulas para finalizar o ano letivo, geralmente em torno do dia 15 de janeiro até fevereiro.

Sobre as estratégias de contraconduta frente às práticas de ensino, a própria colheita da castanha se torna um instrumento de ensino para os estudantes indígenas, pois eles acompanham os processos de colheita, da abertura do coco da castanha e da seleção para a venda. O (re)conhecimento do pensamento matemático desse povo envolvido na questão do tempo da colheita é possibilitado por meio da Etnomatemática. Portanto, trata-se de um instrumento de contraconduta

Ainda, de acordo com M. Suruí ao relatar como funciona as práticas de ensino, o mesmo discorreu que as práticas não são trabalhadas *“apenas na escola, e sim fora da escola também. Nossa matemática é praticada mais fora da sala de aula, porque a gente usa no nosso dia, cotidiano, e nos afazeres, dentro do nosso trabalho. Dentro de comemorações tem muita presença de matemática ali.”*

Na contra mão dos enunciados apresentados por A. Cinta Larga e M. Suruí, S. Oro Win relatou que em sua comunidade, seu povo compreende as duas concepções da matemática – a do indígena e a do não indígena. S. Oro Win, narrou que a matemática é *“conhecida assim, dentro da comunidade. É o espaço todo que ela é usada. Na escola ela quase não é muito focada. É focada mais a matemática do não indígena na escola, porque a matemática indígena ela é usada em todos os espaços. É na brincadeira, é no trabalho, é na festa, é na pescaria, é na dança, tudo ali”*. No entanto, a matemática ainda não é discutida com ênfase no espaço da escola.

É possível verificar a partir da narrativa de S. Oro Win novamente a questão do disciplinamento do corpo pedagógico do professor indígena, nesse caso por meio dos conteúdos considerados como sendo aqueles que devem ser ensinados no âmbito da sala de aula. A narrativa ressalta uma separação entre a realidade da comunidade e a escola.

A esse respeito, Knijnik et al (2012, p.33) ressaltam que:

Os discursos [...] da Matemática Escolar podem ser pensados como constituídos por (ao mesmo tempo que constituem) essa política da verdade, uma vez que algumas técnicas e procedimentos – praticados pela academia – são considerados mecanismos (únicos e possíveis) capazes de gerar conhecimentos (como as maneiras “corretas” de demonstrar teoremas, utilizando axiomas e corolários ou, então, pela aplicação de fórmulas, seguindo-se “corretamente” todos os seus passos), em um processo de exclusão de outros saberes que, por não utilizarem as mesmas regras, são sancionadas e classificadas como “não-matemáticos”.

A narrativa de S. Oro Win é corroborada pelos os escritos de Knijnik et al (2012), mas relembra que enquanto professor e estudante do Curso de Licenciatura Intercultural, vem avançando pedagogicamente frente ao ensino em sala de aula do saber matemático tradicional do povo Oro Win. Nesse sentido, S. Oro Win relatou que no *“caso da matemática aqui no curso foi estudado e é pensado diretamente envolvendo a comunidade. Como antes eu tinha falado para você que matemática temos, não usamos por escrito e agora é que estamos usando com o meu trabalho. Um, e ai gente escreve um e português e na língua materna e assim por diante até o sete. Nossa numeração vai até o sete e depois é variável. E dentro disso também temos a geometria, temos o losango, triângulo, quadrado, circulo, tem ali a forma da nossa pronuncia, da língua indígena”*.

Segundo S. Oro Win, é a partir das pesquisas quem vem realizando junto aos mais velhos de sua comunidade que está sendo possível revitalizar e sistematizar esses saberes. O entrevistado ainda afirmou que em sua comunidade, são poucas pessoas que falam a língua- um pouco mais de 100 pessoas, é importante a pesquisa que vem realizando, uma vez que atualmente poucos falam a língua, e desconhece os saberes matemáticos tradicionais do povo Oro Win.

Para S. Oro Win, no caso da *“matemática aqui no curso foi estudado e é pensado diretamente envolvendo a comunidade”*, ou seja, se leva em conta os saberes tradicionais para se discutir a Etnomatemática. Assim, a Etnomatemática permite aos professores/estudantes indígenas que construam outros olhares frente aos saberes tradicionais do seu povo concomitante à compreensão da matemática escolar.

Seguindo as ideias até aqui apresentadas, é possível considerar os saberes tradicionais matemáticos produzidos pelo povo Oro Win com a perspectiva de Knijnik et al (2012), “[...] como conjuntos de jogos de linguagem que se constituem por meio de múltiplos usos” (p.31), uma vez que vem se inserindo como estratégias de

condução do currículo apresentando resquícios de subversão quando o mesmo apresenta apenas uma perspectiva de pensar e realizar a matemática.

Na ordem discursiva que engendra [...] a matemática escolar são produzidas verdades sobre essa área do conhecimento, que atuam na geração de concepções sobre como devem ser as aulas de matemática, os professores, os alunos ou como esse campo do saber atua na sociedade, demarcando diferenças e construindo identidades. (KNIJNIK, et al, 2012, p.31).

A Etnomatemática vem funcionando na contramão dessa ordem discursiva, pois vem constituindo na prática pedagógica do professor/estudante indígena a operacionalização de diversos campos do conhecimento, produzindo outros regimes de verdade. Ou seja, outras práticas discursivas sobre o saber tradicional matemático e a matemática escolar exposto no currículo oficial. Essa operacionalização permite ao professor/estudante indígena a percepção de outros mecanismos de ensino, permitindo também a constituição de outro sujeito fabricado por meio de dois distintos saberes: o do seu povo e dos não indígenas.

Não é pretensão afirmar que sem o não indígena os povos indígenas não refletiam sobre seus saberes, mas ressalta-se que a colonização foi tão feroz que promoveu um etnocídio cultural, onde as pessoas mais novas já desconheciam sobre os saberes tradicionais.

Os portugueses por ocasião de sua chegada ao Brasil não visualizaram nenhum sistema educacional próximo ao deles o que levou a pensarem que não existia educação nas aldeias indígenas (NEVES, 2009, p.165). Desconsiderando, portanto, que

[...] os filhos e filhas eram ensinados a registrar mentalmente os conhecimentos e práticas com o compromisso de explicá-los aos demais. O conjunto destes conhecimentos [...] no âmbito da mentalidade etnocentrista, foi interpretado como simples, básico, imediatista. Entretanto os estudos etnográficos atestaram que as sociedades tradicionais possuem também diferentes formas de proceder quanto aos seus esquemas lógicos como, por exemplo, de observar, experimentar, estabelecer relações, elaborar indagações, entre outros. (NEVES, 2009, p.165).

Sobre isso, M. Suruí evidenciou na entrevista que *“na prática temos nosso conhecimento, os mais velhos sabem como é a matemática. Identifica o ano, o mês, o dia, e o dia de semana. Mas eles não sabem escrever assim, teórico. Mas quem vai escrever ou publicar esse material é a gente. A partir do conhecimento da pesquisa com os mais velhos é a gente que vai, fazendo a nossa matemática.”*

Em uma de minhas observações nas aulas da disciplina de Matemática e Cotidiano do referido curso, conversando com alguns estudantes, os mesmos me relataram que em sua etnia o que entendiam por matemática é o que sempre viram na escola, ou seja, a matemática institucionalizada dos currículos oficiais.

Ainda conforme relatou W. Kakami sobre o tempo em que atua como professor, relatou que *“faz 16 anos que eu dou aula na escola da minha aldeia. Antes disso eu vinha trabalhando só com a Matemática ocidental. Eu nunca pensei que a gente tinha matemática também. Mas depois que entrei aqui no Intercultural venho percebendo que o nosso povo tem matemática”*.

Quando W. Kakami afirmou que em 16 anos de prática docente na escola de sua comunidade somente conhecia e trabalhava o saber matemático oficializado no currículo, é possível fazer uma analogia com os regimes de verdade apresentados nos estudos de Foucault (1979).

Vem à tona que o professor indígena tratava em sua prática pedagógica, até então, somente o que sempre lhe foi ensinado, inserido por práticas discursivas de colonização, operacionalizado e maquinado por instituições governamentais cujo intuito é/era de (des)constituir os saberes desses povos.

No entanto, olhando a partir da história, percebe-se que relações de poder criaram essas tensões que continuam ativas depois de séculos. Conforme afirma Foucault (2003, p.8) “[...] o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só com uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discursos”.

Nessa perspectiva foucaultiana, poder não é da ordem nem do bem nem do mal. Acontece por práticas de liberdade, por meio de mecanismos de convencimento. O poder institui discursos que produzem formas e maneiras de afirmação de seu discurso. Desse modo, constata-se que as relações de poder estão presentes em qualquer sociedade. Em particular, na sociedade indígena estudada, as relações de poder por suas práticas discursivas permeadas de um discurso dito verdadeiro mostram-se nas falas dos entrevistados com muita ênfase.

No entanto, comunga-se com a ideia de existência de várias matemáticas, ou de acordo com Lucena (2012) Etnomatemática transdisciplinar, cada uma com sua importância e utilidade.

Para Gerdes (2000), a matemática não é produto de uma esfera cultural particular, mas uma experiência humana comum a todos os povos. O autor concorda que estudar as ideias de outras culturas permite perceber o entendimento do que se constitui a atividade matemática. Nessa perspectiva, ressalta que estudos etnomatemáticos ampliam o entendimento (intercultural) do que são matemáticas, e que o pensamento matemático só é inteligível ao adotarmos uma perspectiva intercultural.

Dessa forma, pela interculturalidade, a prática matemática deve ser pensada em suas tramas históricas. Por um lado existem as tensões que rodeiam as comunidades indígenas quanto aos seus saberes tradicionais. Por outro, não é possível desconsiderar a produção da matemática ocidental, uma vez que essa foi produzida por vários grupos sociais. Assim, nas falas dos entrevistados, percebemos a importância da Matemática Acadêmica, sem desconsiderar a sua matemática.

4.3 Processos históricos de luta política e suas implicações na prática docente do professor/estudante indígena

A problemática que envolve esta seção se fez justamente para refletir acerca das questões não ditas nos discursos dos professores/estudantes indígenas com as concepções históricas, de luta política e social que permeiam o contexto da educação escolar indígena, da formação dos professores indígenas tanto em nível magistério quanto da luta pela criação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural.

Desse modo, vale ressaltar que as identidades dos sujeitos participantes dessa pesquisa são em suas narrativas, composições de sua prática docente que se ressignifica a cada discussão no âmbito do curso. Essa consideração é feita uma vez que não é possível problematizar a formação desses professores e suas práticas sem se dar conta das questões que envolveram e envolvem os povos indígenas frente à luta política por uma educação específica e diferenciada nas escolas das comunidades indígenas.

Para falar em educação específica e diferenciada é preciso falar em formação inicial e continuada dos professores indígenas que atuam nessas escolas. Além disso, entender a necessidade de diferentes educadores formados em áreas específicas da educação formal o que requer de quem se “forma” e de quem

contribui nessa formação a (re)significação de suas ações pedagógicas, bem como a subjetivação de si por meio das relações que estabelecem com o outro.

As narrativas dos professores/estudantes indígenas permitem essa percepção por serem de etnias diferentes, escolas indígenas produzidas e problematizadas com objetivos específicos. Buscam, portanto, a produção de um sujeito – estudante/indígena, que se diferem um do outro.

As lutas políticas e sociais desempenhada por esses professores/estudantes indígenas frente ao curso, aos conhecimentos, ou como define Foucault à “episteme”¹⁴, foram e são produzidas e organizadas em função das suas comunidades, as metas dialogadas em conjunto. O que esses professores/estudantes indígenas querem hoje (e para o futuro) das escolas indígenas esta voltado a possibilidade de ressignificação da cultura, dos saberes tradicionais de suas comunidades, bem como dos saberes matemáticos que são produzidos no âmbito de seu povo.

Em relação à escola, vale apontar que ao mesmo tempo que reflete as lutas, por meio da contraconduta, reflete seus próprios mecanismos de controle em relação ao corpo pedagógico do professor e dos estudantes indígenas. As problematizações em torno do olhar voltado ao saber tradicional que precisa constantemente ser discutido e problematizado no processo de escolarização reflete, o posicionamento que os professores formados em magistério, que buscam especializar-se em áreas específicas da educação formal, têm frente ao significado da escola e da educação escolar indígena.

As políticas educacionais voltadas às escolas indígenas não são frutos da boa ação governamental, ao contrário, são respostas dadas aos movimentos políticos que se articulam, que vão ao embate em busca de uma educação específica e diferenciada. Essas articulações realizadas pelos movimentos indígenas mostram as táticas que procura governar-se de outro modo – contraconduta.

Os dispositivos disciplinares funcionam não só como instrumentos que regulam os corpos dos sujeitos indígenas, mas como táticas de luta, embate, de tensões frente aos sujeitos que institui, ou seja, é o poder por trás dos dispositivos – políticas educacionais. Essas táticas, estes instrumentos produzem outras formas de

¹⁴Segundo Foucault pode-se entender por episteme “[...] um conjunto de relações que une num dado período de tempo, as práticas discursivas que dão origem as figuras epistemológicas, as ciências e os sistemas formalizados que permitem compreender a emergência de um campo discursivo de conhecimento” (1986, p. 217).

produzir saberes, saberes outros. Saber se constitui como a própria subjetivação do sujeito, ou seja, o “[...] processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade”. (REVEL, 2005, p.82). A esse respeito, Larrosa (2011) evidencia que as tecnologias do eu apresentada nos estudos foucaultianos, se constitui enquanto experiência de si.

Desse modo, o dispositivo disciplinar, produzido pelo poder, bem como pelo saber, constitui no sujeito, um sujeito de teorias, medido dentro de uma naturalidade exigida pela sociedade – o sujeito individual que se caracteriza ou é fabricado pelo social. Esse indivíduo configurado para ser autoconfiante, para ter autocontrole e autoestima e tantas outras formas que utiliza como dispositivo disciplinar ao apresentar como “sua verdadeira autoconsciência de si” (LARROSA, 2011, p.40). São meios de governar os corpos. Corpos disciplinados para uma sociedade que exige um determinado jeito de ser sujeitos disciplinados.

Os corpos governados também podem ser disciplinados pelos movimentos políticos articulados pelas lideranças indígenas (que inclui os professores indígenas) que produzem sujeitos capazes de (mesmo que infimamente) construir documentos oficiais, de reconhecer a escola indígena. A própria escola indígena é uma das produções do movimento indígena, bem como a criação do curso de Licenciatura Intercultural.

É interessante ressaltar as organizações indigenistas são tocadas, experienciadas, no sentido dado por Larrosa (2011) pela contraconduta que o movimento indígena produz ao articular a relevância dos saberes tradicionais, da escola indígena, da formação de professores, bem como a ressignificação de suas culturas nas suas problematizações políticas.

Essas questões políticas são construções que se inserem nos discursos dos professores/estudantes indígenas participantes desta investigação ao narrarem suas experiências de formação, de escolarização. São ditos silenciados, que não se constituem na fala desses sujeitos, mas que devem ser problematizados, como o método genealógico que Foucault evidencia.

Os discursos não produzidos também fazem circular o poder. A esse respeito, Foucault ressalta que:

[...] o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder e também obstáculo, espora, ponto de resistência e ponto de partida de uma

estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo (1993, p.96).

Assim, “[...] os discursos ativam o(s) poder(es) e os colocam em circulação” (VEIGA-NETO, 2007, p.102) fazendo com que os regimes de verdade se constituam enquanto estratégias discursivas para se veicular e produzir poder, ocorrendo a “[...] aparição de formas novas na vontade de verdade” (FOUCAULT, 2011, p.4).

Na formação dos professores/estudantes indígenas por meio do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, vão construindo-se outras verdades, que não são fixas, estáveis, acabadas. Pelo contrário, transitam (entre o saber ocidental e o saber tradicional) se hibridizam, são provisórias, se contestam em si mesmas. Os sujeitos são produzidos em meios os processos culturais que o envolvem. A escola indígena para os povos indígenas busca transitar nesses movimentos de subjetivação dos sujeitos indígenas.

Assim, o sujeito se forma constantemente, se modifica. Os sujeitos são sujeitos múltiplos. A título de exemplificação pode-se observar o indígena, homem, professor, pai, pajé de sua aldeia. Há uma multiplicidade de sujeitos nesse caso. Pode-se pensar nos regimes de verdade e no sujeito que se constitui a partir da verdade do outro.

São esses jogos de verdade, que estão presentes no dia a dia das populações indígenas. Ou seja, os diálogos presentes nas conversações dos indígenas e não indígenas, ou até mesmo o que é considerado dizível nessas relações, isto é, para as populações indígenas estar na aldeia é dizer que está em casa. As verdades estabelecidas sobre um objeto, nesse caso um imóvel, não se enquadram nos modos de ver e viver a casa.

De fato, o que é casa para um, não é casa para o outro, as famílias são diferentes. Mas até que ponto as populações indígenas são constituídas nesses jogos de verdade? Essas questões acontecem também no momento da produção de dados com os professores/estudantes indígenas. Pois, numa perspectiva foucaultiana, a partir do momento que o pesquisador se desloca e se desenquadra, se permite se fazer sujeito por meio das relações que estabelece com o outro. Constitui-se por meio de si mesmo e dos outros.

Além disso, para Foucault (1979) é importante entender que existem várias verdades para determinados acontecimentos e observar as relações que se estabelecem enquanto relações de força. Afinal de contas os sujeitos se constituem enquanto história e ao mesmo tempo são constituídos por ela.

Lente foucaultianas possibilitam pensar outros pontos de vista sobre as práticas de si produzidas nos espaços escolares e nos sujeitos que o frequentam. Pensar, por exemplo, nas resistências, ou não, do papel que o ensino de matemática exerce nas subjetivações dentro do espaço escolar.

De acordo com Foucault (1979), essa relação se dá mediante o dirigir a conduta do outro. Essas relações são móveis, podem modificar-se, sendo reversíveis e instáveis, ocorrendo, portanto, entre sujeitos livres. Analogamente coloca-se sob suspeita o funcionamento do poder que se estabelece nas relações entre indígenas, entre indígenas e não indígenas, das (in)visibilidades dos sujeitos a serem pesquisados. Essas técnicas de disciplinamento trazem consigo “características de nosso próprio regime de verdade”.

BREVES CONSIDERAÇÕES E NOVAS INDAGAÇÕES

Ao finalizar este estudo vale apenas retornar ao seu objetivo geral para perceber de que modo ele foi atingido: *analisar como as práticas e os saberes etnomatemáticos expressos pelos indígenas da Amazônia são pensados na formação dos professores indígenas, tendo como suporte teórico os estudos pós-estruturalistas de inspiração foucaultiana.*

A opção por lente foucaultianas possibilitou a emergência de considerações ainda não apontadas acerca do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural e modo como o mesmo aborda os saberes matemáticos e se utiliza da Etnomatemática como um dispositivo de contraconduta.

A análise das narrativas dos professores/estudantes indígenas desse curso, criou condições para compreender que o processo de formação docente desses acadêmicos vem permitindo-lhes o aprofundamento do pensamento matemático tradicional do seu povo em sala de aula. Tais aprofundamentos produzem sua inserção na pesquisa acadêmica e a partir dela a revitalização da sua cultura.

Com a inserção dos saberes indígenas no processo de formação intercultural dos professores/estudantes indígenas, a compreensão dos conceitos referente à Etnomatemática e a discussão entorno dela na prática docente, produz no corpo pedagógico do professor mecanismos de disciplinamento de sua prática docente e, ao mesmo tempo, dispositivos de contraconduta. Para os sujeitos de pesquisa esse processo não ocorre de forma mecânica, assistencialista do ponto de vista colonizador, tão pouco de resistência. Contudo, vem buscando romper com a estrutura educacional apresentada pelo Estado por meio do currículo oficial que é organizado para escolas não indígenas.

Reafirma-se: “vem buscando” por compreender que esse posicionamento está em constante resignificação em relação ao envolvimento de diferentes saberes no espaço da escola indígena. Isso vem à tona por meio das narrativas analisadas, as quais evidenciam como ambos os saberes e seus modos e mecanismos de fazer funcionar a matemática têm papel relevante na organização em suas comunidades indígenas.

Por um lado, se utilizam do saber matemático oficializado no currículo para venderem seus produtos, comprar outros produzidos e vendidos na cidade, fazendo

uma relação com capital econômico. Além disso, para entender como funcionam instrumentos que utilizam, mas que anteriormente não faziam parte de seus artefatos culturais, como relógios, calendários, celulares, entre outros.

As próprias lutas políticas necessitam da compreensão desse saber matemático oficializado, pois para a demarcação da terra é preciso compreender os números, os meios de demarcá-las por quilômetro quadro, entre outros. É Evidente em suas narrativas uma funcionalidade do saber matemático ocidental para e na cultura.

Por outro lado, o saber tradicional matemático se vincula à cultura, à problematização e à inserção do pensamento matemático por meio dos mais velhos, ou das relações que se estabelecem entre os mais novos e os mais velhos por meio desse saber. Essas questões ressignificam o saber, bem como o lugar que ocupa cada sujeito dentro da organização cultural e social de uma determinada comunidade.

É em função dessas compreensões que a Etnomatemática vem funcionando como contraconduta e ao mesmo tempo como mecanismo de controle dos corpos pedagógicos desses professores/estudantes indígenas. Suas discussões durante a formação acadêmica, o olhar posicionado quando retornam para suas comunidades, as pesquisas que desenvolvem sobre a temática: “saber tradicional matemático” constitui relações de poder entre esses professores/estudantes indígenas com a própria Universidade, bem como com as estruturas políticas e educacionais que mantém a escola indígena e os sujeitos que dela fazem parte.

Ao pensar quais considerações podem ser pensadas em relação ao desenvolvimento desta pesquisa, é possível problematizar outras questões, talvez para a produção de uma futura pesquisa, entre elas: em que momento a Etnomatemática se institui como o próprio saber matemático tradicional?

Esse questionamento emerge em função das narrativas apresentadas pelos professores/estudantes indígenas. Para ilustrar, verifica num dos excertos da narrativa de S. Gavião: “*etnomatemática é um conceito que vem da etnia, dos conhecimentos tradicionais do povo. Isso é etnomatemática.*”. Essa problemática abre espaço para novas discussões a serem realizadas posteriormente.

Vale ressaltar que ao iniciar esta pesquisa de mestrado, alguns questionamentos foram delineados, sejam eles: Como as práticas de indígenas da

Amazônia são tratadas na formação dos professores/as indígenas participantes dessa pesquisa? Quais conceitos de Etnomatemática estão presentes no processo de formação desses/as professores/as? De que modo a Etnomatemática implica nas práticas escolares nas escolas indígenas?

Esses questionamentos são abordados no terceiro capítulo desta dissertação em função de compreender as concepções históricas que permeiam o contexto da educação escolar indígena, da formação dos professores/as indígenas tanto em nível magistério quanto da luta pela criação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Adicionado a isso as produções identitárias desses sujeitos, uma vez que, não é possível problematizar sua formação e suas práticas no referido curso sem se dar conta das questões que envolveram e envolvem os povos indígenas frente à luta política por uma educação específica e diferenciada nas escolas das comunidades indígenas.

Ao trazer o primeiro questionamento sobre como as práticas indígenas são problematizadas na formação dos professores estudantes indígenas junto ao curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, percebe-se a tentativa do referido curso de dialogar constantemente com as práticas culturais, sociais, políticas e econômicas das comunidades indígenas inseridas no âmbito do curso.

Tal percepção é possível devido às afirmações feitas pelos participantes da pesquisa, quando articulam em suas narrativas a importância de estabelecer um vínculo formativo entre as discussões das disciplinas e as pesquisas desenvolvidas pelos mesmos em parceria com os professores/as do curso.

Vale sublinhar a relação por meio da interculturalidade entre diferentes saberes de diferentes culturas, uma vez que os estudantes inseridos no curso, advém de diferentes povos indígenas que não possuem a mesma prática cultural, pedagógica, de educação informal, entre outros. Tais saberes são apresentados pelos povos indígenas, os quais, ao compreenderem esses saberes vêm ao longo desses sete anos de consolidação do curso, produzindo textos acadêmicos e discutindo-os em eventos regionais, nacionais e internacionais.

Efetiva-se outro ponto relevante, a troca de posições e de posicionamentos na formação desses professores/estudantes indígenas, sua inserção em campos de conhecimentos distintos e ao mesmo tempo, a apropriação dos saberes tradicionais do seu povo no campo científico. Desse modo, o curso vem constituindo enunciados

que produzem novos discursos acerca dos povos indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso.

Esses novos discursos se articulam com os conceitos de Etnomatemática presentes no processo de formação desses professores/estudantes indígenas, uma vez que a Etnomatemática é apresentada como estratégias de subversão do que é considerado enquanto verdadeiro em relação aos saberes e conhecimentos matemáticos. É possível pensar em diferentes formas de posicionar, olhar, pensar e problematizar a matemática.

A partir do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural esses professores/estudantes indígenas que atuaram como colaboradores deste trabalho apresentam concepções sobre como conceituar a Etnomatemática no campo tanto acadêmico quanto do saber tradicional matemático do seu povo, sem distanciá-los, ou sobrepor um ao outro.

Estes posicionamentos, da ciência e do tradicional, articulam-se entre si possibilitando em suas práticas pedagógicas que os estudantes indígenas com que atuam possam dispor de ambos os saberes, resignificando o processo de escolarização. Talvez a resignificação seja um conceito que os professores/estudantes indígenas durante suas narrativas atribuem à Etnomatemática.

Isso permite a problematização do modo como a Etnomatemática vem implicando nas práticas escolares nas escolas indígenas, levando em consideração tanto o processo de escolarização quanto a própria prática docente dos professores/estudantes indígenas. Tais implicações advindas do posicionamento assumido pelos sujeitos indígenas inseridos nesta pesquisa frente à Etnomatemática estão articuladas à forma como o curso de Licenciatura posicionou-se e posiciona os acadêmicos indígenas no seu processo de formação docente. Isso, pois o curso, por meio da interculturalidade, vem criando possibilidades de permanência no curso por meio de vivência, de experiências desses sujeitos na construção das disciplinas, das pesquisas, dos projetos de extensão, dos diálogos corriqueiros durante um intervalo e outro.

A partir dessas vivências os professores/estudantes indígenas percebem a troca de saberes, o que é Etnomatemática e assim, vão se produzindo enquanto professores. Além disso, vão resignificando suas práticas pedagógicas, articulando

as discussões presentes sobre Etnomatemática e ao mesmo tempo constituindo novas possibilidades de práticas docentes no âmbito das escolas indígenas.

Trata-se de operacionalizações que permitem ao professor/estudante indígena a percepção de outros mecanismos de ensino, permitindo também a constituição de outro sujeito que é fabricado por meio de dois distintos saberes, o do seu povo e dos não indígenas.

Permitem novas possibilidades de lutas políticas, de novos processos educacionais. Assim como a prática e produção de uma nova educação escolar indígena específica por se tratar de um povo específico, diferenciada por conseguir ressignificar esse processo e articular seus outros e novos saberes.

Assim, a escola vai se tornando um campo de tensões, não da ordem do bem ou do mal como nos aponta os estudos foucaultianos, pois ela – a escola, se constitui como o espaço de possibilidades, de trocas, de vivências, de lutas, de subjetivação do sujeito, de relações de poder, de governo e de subversão e de resistência.

Além disso, destaca-se que o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural vem possibilitando por meio das discussões em torno dos conceitos sobre Etnomatemática a inserção dos saberes tradicionais matemáticos na formação docente desses acadêmicos indígenas. Assim, por meio da Etnomatemática, outras possibilidades de pensar a escola, a sala de aula, o currículo, bem como a própria prática docente vem se produzindo como um novo momento da Educação Escolar Indígena no estado de Rondônia para os professores/estudantes indígenas participantes desta dissertação.

Ao finalizar, retoma-se que esta investigação ao inspirar-se em Foucault toma a contraconduta como estratégia de conduzir-se e de conduzir o outro, sujeito participante deste processo de outro modo, mas sem romper com as estruturas políticas que o Estado institui atualmente. Essa estratégia vem criando espaços de inserção dos saberes tradicionais (em relação à matemática) no espaço da sala de aula, no contexto da escola e da comunidade indígena a que ela pertence. Vem ao mesmo tempo ressignificando o papel da escola, do professor, do estudante, da comunidade e do próprio Estado.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, C. T. **Da maloca à escola**: uma análise da prática educativa e da formação de professores indígenas do povo Cinta Larga de Rondônia. Porto Velho. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2007.
- ALVES, Maria Isabel; ALVES, Rozane Alonso. **Projeto Açaí**: primeiros passos para a formação dos professores/as indígenas de Rondônia. In: V SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE: DO CAMPO AO CAMPUS E DO CAMPUS AO CAMPO: TRAJETÓRIA DE SABERES, 2013, Campo Grande . **Resumos de trabalhos**. Campo Grande: UCDB, 2013.
- ALVES, Maria I. Alonso. **Identidades indígenas**: um olhar sobre o curso de Licenciatura em Educação Básica intercultural de Rondônia. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.
- ALVES, Rozane Alonso. **Infância Indígena**: narrativas das crianças Arara- Karo na região amazônica. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais. In: MEYER, D.E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.
- BAMPI, Lisete. **Governo etnomatemático**: tecnologias do multiculturalismo. 2013. 200f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 2013.
- BELLO, Samuel E. Educação Matemática, Culturas e Linguagens. **Reflexão em Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n.2, p.01-05. 2012.
- _____. **Etnomatemática**: relações e tensões entre as distintas formas de explicar e conhecer. 2000. 320f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2000.
- _____. López. **Educação Matemática Indígena**: um estudo etnomatemático com os índios Guarani-Kaiowá do Mato Grosso do Sul. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1995.
- _____. Etnomatemática no contexto guarani-Kaiowá: reflexões para a educação matemática. In: FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Idéias Matemáticas de Povos Culturalmente Distintos**. 1. ed. São Paulo: FAPESP/MARI-USP/Global Editora, 2002.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da educação**. MEC. Distrito Federal, 1996.
- BRASIL. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Projeto Pedagógico do Curso**: Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Campus de Ji-Paraná, 2008.
- CHIAVENATO, J. J. **As lutas do povo brasileiro**: Do “descobrimento” a canudos. São Paulo: Moderna, 2004.

- COMAR, S. R. **A Formação de Professores no Brasil: História e Política**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá - SC. 2006.
- CLASTRES, Pierre. Uma etnografia selvagem. In: **Arqueologia da Violência**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. 2.ed. São Paulo: Palas Atenas, 2012.
- _____. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 3.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.
- _____. Etnomatemática e Educação. In: KNIJNIK. G; WANDERER. F; OLIVEIRAA, C. J. (Orgs.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.
- _____. Etnomatemática. Um enfoque antropológico da matemática e do ensino. In: Mariana K. L. Ferreira (Org.). **Ideias Matemáticas de povos culturalmente distintos**. São Paulo: Global, 2002.
- _____. (Org). **Ideias Matemáticas de Povos Culturalmente Distintos**. 1. ed. São Paulo: FAPESP/MARI-USP/Global Editora, 2002. 336p .
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 21ª Ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- _____. **Vigiar e Punir**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.
- _____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. **Ditos e escritos: Estratégia, poder- saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v.4, 2003.
- _____. **História da loucura na Idade Clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- _____. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- _____. **História da Sexualidade 3: O cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. **O Governo de Si e dos Outros**. Martins Fontes, 2010.
- _____. **História da sexualidade II — o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1994
- _____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- GERDES, P. **Etnomatemática: cultura, matemática, educação**. Maputo: Instituto Superior Pedagógico, 1991.

_____. **Geometria dos trançados borá na Amazônia peruana.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

_____. Sobre a produção de conhecimentos matemáticos em países da África central e austral. In: FERREIRA, Mariana K. L. (Org.) **Idéias Matemáticas de povos culturalmente distintos.** São Paulo: Global, 2002.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: Fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da Educação: estudos foucautianos.** Petrópolis: Vozes, 2011.

GIROTO, R. L. **O serviço de proteção aos índios e o estabelecimento de uma política indigenista republicana junto aos índios da reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968).** 2007. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis-SP, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 12ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ISIDORO, Edinéia Aparecida. **Situação sociolingüística do povo arara: uma história de luta e resistência.** 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2006.

KNIJNIK, G. **Educação Matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

_____. **As novas modalidades de exclusão social: trabalho, conhecimento e educação.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.4, p.35-42, 1999.

_____. **O político, o social e o cultural no ato de educar matematicamente as novas gerações.** In: MATOS, João Felipe; FERNANDES, 14 Elsa (Eds.). **Actas do PROFMAT 2000,** Lisboa, Associação de Professores de Portugal, 2000.

_____. **Exclusão e Resistência: educação matemática e legitimidade cultural.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Itinerários da etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRAA, C. J. (Orgs.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores.** 2.ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; GIONGO, I. M.; DUARTE, C. G. **Etnomatemática em movimento.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da Educação: estudos foucautianos.** Petrópolis: Vozes, 2011.

LARA, I. C. M. de. **Novas tecnologias e educação matemática: a produção do sujeito matemático.** Projeto de Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2005. 134 f.

_____. **Histórias de um “lobo-mau”:** a matemática no vestibular da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

2001.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Sobre indigenismo, autoritarismo e nacionalidade: considerações sobre a constituição do discurso e da prática da "proteção fraternal" no Brasil. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Marco Zero: Ed. UFRJ, 1987. p. 149-204.

LUCENA, Isabel C. Rodrigues. Etnomatemática e transdisciplinaridade: a propósito do GEMAZ. In: LUCENA, Isabel C. Rodrigues; IRAN, A. Mendes (Orgs). **Educação Matemática e Cultura Amazônica**: fragmentos possíveis. Belém: Ed. Açaí, 2012.

MEYER, Dagmar Estermann. Paraíso, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

MINDLIN, B. **Nós Paiter**: os Suruí de Rondônia. Petrópolis: Vozes, 1985.

MONTEIRO, Hélio S. Rodrigues. **Magistério Indígena**: contribuições da etnomatemática para a formação dos professores indígenas do Estado do Tocantins 2011. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

NAKYT, Célio Arara; NEVES, Josélia Gomes; KAPIAAR, Zacarias Gavião. **Diálogos Indígenas**: refletindo as possibilidades de uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural e autônoma. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/dialogosindigenas.asp>. Acessado em: 20 Fevereiro de 2014.

NEVES, J. G. **Cultura escrita em contextos indígenas**. 2009, 369 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, 2009.

_____. Universidade e Povos Indígenas: A possibilidade do diálogo intercultural na floresta. In: AMARAL, Nair Gurgel do. **Multiculturalismo na Amazônia**: O singular e o plural em reflexão e ações. Curitiba: Editora CRV, 2009a.

OLIVEIRA, Anátalia Daiane de; BRITO, Claudineia Gomes; BARBOZA, José Joaci. **Puruborá**: indígenas ressurgidos e a construção da identidade. *P@rtes* (São Paulo), Junho de 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **O sujeito da Educação**: estudos foucautianos. Petrópolis: Vozes. 2011

RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

- REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES (org) **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- SCARAMUZZA, G. F. **Os espíritos perdem o couro**. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Núcleo de Ciências e Tecnologias. Departamento de Geografia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2009.
- SILVA, Rosa Helena Dias da. **Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa**: Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. Faculdade de Educação, Universidade do Amazonas. Revista Brasileira de Educação. ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.
- SILVA, Márcio; AZEVEDO, Marta. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/Mari/UNESCO, 2004
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais (Org). Petrópolis: Vozes, 2012.
- SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001
- WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro. 7 Letras: 2009.
- WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. SILVA. T.T (org.). Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação, nº 23, p.05-15, 2003.
- VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUERA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber: apontamentos para os Estudos de Currículo. In: SANTOS, Lucíola L. C. Paixão. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.67-87.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão como dominação do outro pelo mesmo**. VII Colóquio Internacional Michel Foucault, em outubro de 2011.
- VENERE, Mario Roberto. **Projeto Açáí**: uma contribuição à formação dos professores indígenas no estado de Rondônia. 2011. 204 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.