

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
E ETNOMATEMÁTICA: A PLURALIDADE DE UM
ENCONTRO NA TRAGÉDIA PÓS-MODERNA**

Rogério Ferreira

SÃO PAULO

2005

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
E ETNOMATEMÁTICA: A PLURALIDADE DE UM
ENCONTRO NA TRAGÉDIA PÓS-MODERNA

Tese apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de doutor em educação, sob a orientação da Prof^a **Dr^a Maria do Carmo Santos Domite**, na área de Educação, com sub-área em Ensino de Ciências e Matemática.

SÃO PAULO

2005

Dedico este trabalho

À Laíla, Kamila e Iana.

Mãe, companheira e filha.

Três mulheres-raíz que me aconchegam nesse mundo.

AGRADECIMENTOS

Aos **povos indígenas**, pela sabedoria e resistência apresentadas frente à multiplicidade de invasões a que foram submetidos.

À **todos os indígenas** com os quais tive a oportunidade de **dialogar e aprender ricamente**.

À **Maria do Carmo Santos Domite**, amiga que orientou este trabalho por meio do diálogo em liberdade, por meio da sensibilidade que é própria das pessoas que deixam ao mundo um *modo de ser* iluminado.

Ao educador **Ubiratan D'Ambrosio**, pelas luzes que me possibilitaram crescer, luzes que são próprias dos grandes mestres.

Ao meu pai, **Sebastião Ferreira**, pela consciência e perspicácia que o fizeram visualizar na busca de conhecimento a libertação dos seus filhos.

Aos meus irmãos – **Roberto, Eliza, Renato e Ricardo** – pelos momentos compartilhados em alegria; sempre motivadores.

Ao amigo **José Pedro Machado Ribeiro**, pelas infindáveis discussões, sempre frutíferas, as quais permanecerão vivas enquanto existirmos.

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
A PESQUISA EM PERSPECTIVA	8
Quando a trajetória pessoal desemboca em um trabalho de pesquisa.....	9
Algumas frentes para uma pesquisa.....	14
Uma visita breve pelos espaços da tese.....	20
CAPÍTULO 1 - A caminho do encontro: matriz paradigmático-filosófica	26
1.1 Cultura: da formação de identidade à determinação comportamental....	27
1.2 Símbolo e imagem: a crise do racionalismo etnocêntrico.....	35
1.3 Eu. Nós. Planeta. Cosmos.....	43
1.4 Paradigma libertário: por uma desconstrução dos significados.....	47
1.5 A transcendência e os limites da liberdade.....	54
1.6 Interpretação no diálogo: abertura ao outro.....	61
CAPÍTULO 2 - O jogo trágico na paisagem pós-moderna	71
2.1 Aos fundamentos a realidade atual.....	72
2.2 Da dramaticidade moderna ao trágico na pós-modernidade.....	78
2.3 A face alegre do jogo.....	87
2.4 Conhecimento e contemporaneidade.....	95
CAPÍTULO 3 – Em meio ao jogo... a etnomatemática	106
3.1 Uma manifestação do renascimento trágico na paisagem pós-moderna.....	107
3.2 Para além da matemática.....	117
3.3 Caminhando sobre fios em uma esfera histórica.....	121
3.4 A Dimensão política na perspectiva dos encontros intra e interculturais.....	127

3.5	A dimensão educacional: um elo entre a etnomatemática e a educação escolar indígena.....	133
3.6	Paz: o cerne, a luz maior, dos saberes etnomatemáticos.....	143
CAPÍTULO 4 – Educação escolar indígena: um meio possível para a autonomia.....		
		145
4.1	Traços para um desvelamento histórico.....	146
4.2	Educação escolar indígena e contemporaneidade: uma nova paisagem possível.....	164
4.3	Da transição paradigmática educacional escolar à formação de professores indígenas.....	174
CAPÍTULO 5 – Educação escolar indígena e etnomatemática: a pluralidade de um encontro.....		
		189
5.1	Um encontro iluminado por uma paisagem trágica.....	190
5.2	Vivência/campo: aprendizados mútuos.....	198
5.3	O universo sócio-cultural akwẽ-xerente.....	216
PENSAMENTOS QUE FICAM... EM UM CAMINHO QUE PERMANECE ABERTO.....		
		229
	Pensamentos que ficam.....	230
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		
		236

RESUMO

Este trabalho, de cunho teórico-filosófico-educacional, é alimentado por vivências-campo – em torno da educação escolar – em contextos indígenas. A intenção principal da pesquisa é pensar a **etnomatemática** e a **educação escolar indígena** sob a perspectiva de um **encontro**. Para tanto, a temática cultural é refletida a partir de dois aspectos: a *formação da identidade* e a *determinação comportamental*. A partir do movimento paradoxal por eles alimentado, o *caráter individual* surge como base para o equilíbrio entre as realidades individual, social, planetária e cósmica. Diante deste equilíbrio, a *desconstrução de significados*, a *transcendência*, a *liberdade*, o *diálogo* e a *interpretação* ganham significativa importância no corpo do trabalho. A paisagem pós-moderna, compreendida a partir da transição que vai de um período dramático – o moderno – para um período trágico, é explorada a partir da consciência que nela visualiza *referências outras*. Estas, por sua vez, compõem um espaço novo, caracterizado por uma abertura há tempos inimaginável. Tanto a educação escolar indígena quanto a etnomatemática são abarcadas sob a luz desta abertura, a qual faz nascer novas possibilidades para o encontro interétnico entre indígenas e não indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Indígena, Etnomatemática, Cultura, Paisagem Pós-Moderna, Renascimento Trágico, Encontro Intercultural.

ABSTRACT

This work, of theoretician-philosophical-educational matrix, it is fed by experience-field – pertaining to school education – in indigenous contexts. The main intention of the research is to think the **ethnomathematics** and the **indigenous scholar-education** under the perspective of a **meeting**. For this, the cultural thematic is reflected from two aspects: the *formation of the identity* and the *mannered determination*. From the paradoxical movement by them fed, the *individual character* appears as a base for the balance between the individual, social, planetary and cosmic realities. Looking at this balance, the *undoing of meanings*, the *transcending*, the *freedom*, the *dialogue* and the *interpretation* gain significant importance in the context of the dissertation. The post-modern scene, understood from the transition that goes from a dramatical period – the modern – for a tragic period, it is explored from the conscience that visualizes *another background*. These, in turn, they compose a new space, characterized by an opening previously unimaginable. As much as the indigenous scholar-education, the ethnomathematics is approached under the light of this overture, which makes to be born new possibilities for the interethnic meeting between not-indigenous and indigenous.

KEY WORDS: Indigenous Scholar-Education, Ethnomathematics, Culture, Post-Modern Scene, Tragic Renaissance, Intercultural Meeting.

A PESQUISA EM PERSPECTIVA

“Nós temos uma tradição, e ela está fincada em uma memória da antiguidade do mundo, quando nós nos fizemos parentes, irmãos, primos, cunhados da montanha que forma o vale onde estão nossas moradias, nossas vidas, nosso território. Aí, onde os igarapés, as cachoeiras, são nossos parentes...”

Ailton Krenak¹

¹ AILTON KRENAK apud MEC – Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, 1998: 213.

A PESQUISA EM PERSPECTIVA

“A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível de ser feita hoje, é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito. Mas se eu não fizer hoje o que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje o que hoje não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer”.

Freire²

Quando a trajetória pessoal desemboca em um trabalho de pesquisa.

A descendência do povo guató³, por meio de uma bisavó paterna que vivia às margens do Rio Paraguai no Pantanal Sul Mato-grossense, fez com que as questões indígenas sempre fossem relevadas no cerne e subjacências da minha história familiar; apesar da vida tipicamente urbana exercida pela atual geração de descendentes. O interesse pessoal que há tempos rege meu ser no âmbito da diversidade indígena surge aí alicerçado e de modo substancial constitui a fonte de motivação primeira para os escritos que neste espaço têm a pretensão de compor uma tese.

Quanto ao perfil acadêmico que percorro desde a infância, pode-se dizer tratar-se daquele proveniente de um modelo proposto e encarnado pela civilização ocidental cristã conquistadora. Este perfil, o qual vem caracterizar diferentes indivíduos pertencentes às populações que hoje vivem nas Américas, tem na escola uma instituição marcante, um espaço que traz junto a si elementos que, sob uma análise crítico-reflexiva, podem muito dizer a respeito da própria história que o envolve. No contexto desta escola, nos anos iniciais do contato que com ela mantive, é que a matemática surge para mim como algo interessante e que, mais

² apud CORTELLA, 2000: 08.

³ Povo indígena originariamente nômade – hoje moradores de aldeias – que vive na região do Pantanal brasileiro, nos estados do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul.

tarde, já no meio universitário, vem solidificar-se como a essência para uma opção profissional.

Graduei-me em matemática no Campus de Catalão-GO da Universidade Federal de Goiás (UFG). Durante esta etapa de formação, concluída em 1991, atuei como professor em escolas de 1º e 2º graus, na cidade de Ipameri-GO, por um período de três anos. Nestas experiências iniciais de minha carreira docente pude perceber o quão importante é compreender o contexto sócio-político-cultural dos educandos para se ter a oportunidade de ambientar um espaço dialógico significativo a todos os envolvidos no processo educacional escolar. A compreensão, esse modo de enxergar, aflorou de modo consciente em meio aos meus pensamentos como consequência dos trabalhos distintos que exercia em três espaços institucionais de perfis bastante diferenciados: uma escola particular de 1º e 2º graus destinada aos alunos cujas famílias possuíam uma abastada condição financeira, uma escola agrícola municipal de 1º grau claramente destinada aos alunos com históricos problemáticos em experiências escolares anteriores – crianças e adolescentes geralmente pertencentes às classes economicamente desfavorecidas – e uma escola estadual de 2º grau destinada à formação de professores para atuar nas séries iniciais do ensino regular. Realidades distintas em meio a um equilíbrio sócio-cultural comum, reflexos de uma paisagem carregada de tradições intrínsecas a um modo desigual de se valorar os indivíduos.

Em 1992, iniciei o curso de mestrado no Departamento de Matemática da Universidade de Brasília, mas, tendo sido aprovado no concurso público para ocupação de uma vaga de trabalho no Departamento de Matemática do Campus de Catalão, onde havia me formado em nível de graduação, transferi o curso iniciado em Brasília para o Instituto de Matemática e Estatística da UFG, em Goiânia-GO, onde tive a oportunidade de finalizá-lo mesmo estando exercendo a atividade docente. Neste percurso acadêmico, até o término do mestrado, nos espaços

voltados à formação de educadores e pesquisadores por que passei, enquanto formando e formador, senti o gosto de uma frustração relativa à desvalorização do universo que está por trás dos objetos matemáticos, os quais comumente são por muitos vislumbrados como elementos que têm um fim em si mesmo. Nestes ambientes, o caráter humano, a historicidade, a sociedade, a cultura e a educação têm sido, mesmo que de modo velado, continuamente considerados menos importantes e, como resultado de um ciclo vicioso, muitos profissionais têm contribuído não só para o fortalecimento do referido ciclo, mas, de fato, têm mostrado desconhecer que há algo a ser revelado nas bases dos objetos matemáticos com os quais cotidianamente trabalham. Essa realidade a todo instante me importunava – o que ainda hoje acontece – e de modo algum satisfazia as imagens, desejos e sonhos que trazia junto a mim acerca das possíveis maneiras que o *ser* tem de relacionar-se com o vasto mundo da matemática.

O importuno que se tornava a cada dia mais intenso, criou um movimento diferenciado que terminou por conduzir-me, enquanto professor, do universo das álgebras, cálculos, análises, probabilidades, geometrias e equações diferenciais para as disciplinas de cunho pedagógico-histórico pertencentes aos currículos dos cursos de licenciatura em matemática e especialização em matemática oferecidos pela UFG-Catalão. Mas, que disciplinas eram essas? *Didática da Matemática, Metodologia e Prática de Ensino da Matemática, História da Matemática e Educação Matemática e Tecnologia Educacional*. Na postura que assumi, nunca deixando de mostrar aos educandos a importância das demais disciplinas, as quais havia lecionado por um período contínuo de cinco anos, não foi difícil tornar-me referência no âmbito da *Educação Matemática* na esfera de um departamento que além de não possuir sequer um profissional com formação na área, ainda a considerava um campo menor, senão inútil.

A mudança de cotidiano que consegui demarcar em nível de universidade permitiu-me, mais facilmente, encontrar frentes outras, mundos distintos que rapidamente ganhariam corpo diante dos interesses que comigo trazia desde os tempos em que me encontrava suficientemente livre para enxergar a matemática desacompanhada dos vícios que freqüentemente a atormentam nos espaços auto-intitulados puramente matemáticos. No âmbito dos *mundos distintos*, dois autores em especial foram fundamentais para não só trazê-los até mim, mas torná-los essenciais para as atividades que mais tarde viriam refletir as minhas preocupações. Os autores? *Paulo Reglus Neves Freire* e *Ubiratan D'Ambrosio*. A visão freireana relativa à educação escolar fez com que eu pudesse organizar respostas para as situações vividas pelos marginalizados e minorias no contato que estes mantinham com a instituição escolar. Deste modo, os interesses que tinha, principalmente acerca das histórias passada, presente e futura no contexto dos povos ameríndios, potencializaram-se por estar diante de uma teoria de alguém que havia durante uma vida inteira pensado e agido em prol dos indivíduos que de algum modo encontravam-se vitimados por um perfil político-social equilibrado sob as bases provenientes das múltiplas conveniências vinculadas a alguma forma de poder. Ao deparar-me com os escritos do educador Ubiratan D'Ambrosio, por meio da etnomatemática, área até então para mim desconhecida, a qual, no entanto, já pelo nome faria em meu íntimo acender todas as luzes motivadoras possíveis e imagináveis, tive definitivamente a certeza de que os importunos anteriormente citados faziam inteiro sentido e, mais do que isso, constituíam uma energia transformadora que colocava em xeque toda uma estrutura de pensamento culturalmente situada no continente europeu.

No encontro com o que aqui chamei de *mundos distintos*, no fortalecimento das minhas vontades, iniciei um processo de procura e, nesta ação, convidei o

professor Pedro Paulo Scandiuzzi⁴ para proferir uma palestra na *X Jornada de Matemática de Catalão*, realizada em 1999, por mim organizada. A atuação do professor revelava um encontro, ao meu ser encantador, entre o universo indígena e a etnomatemática; daí o convite para a palestra ter assumido ares de algo imprescindível pelo menos em nível de pessoalidade. A partir da palestra e da amizade criada iniciei uma relação constante com o campo da etnomatemática. Participei do *I Congresso Brasileiro de Etnomatemática*, ocorrido na Universidade de São Paulo em 2000, e lá conheci várias pessoas, inclusive a professora Maria do Carmo Santos Domite, orientadora desta tese.

Paralelamente a este percurso que terminou por conduzir-me ao programa de doutorado oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o interesse referente à realidade vivida pelas nações indígenas esteve sempre presente. No entanto, as visitas a algumas aldeias e os estudos que realizei até o ano 2000 partiram de um desejo pessoal que não mantinha nenhuma forma de vínculo de ordem institucional. Sabendo do meu envolvimento tanto com a etnomatemática quanto com as culturas indígenas, a professora Zaíra da Cunha Melo Varizo⁵, amiga com a qual já havia anteriormente realizado trabalhos conjuntos, convidou-me, em março de 2001, para assumir a função até então por ela exercida, enquanto formadora/consultora, junto ao Curso de Formação de Professores Indígenas oferecido pelo Governo do Estado do Tocantins. O susto, a tensão e a insegurança iniciais, promovidos pelo convite, não suportaram a força do desejo que meu ser tinha de atuar favoravelmente às vontades germinadas no seio das realidades indígenas. Em menos de quinze dias após o recebimento da tentadora proposta, estava eu em uma sala de aula de um dos prédios da Universidade do Tocantins (Unitins), na cidade de Tocantinópolis-TO, na divisa com o estado do Maranhão, acompanhado de professores indígenas pertencentes às seis etnias distintas

⁴ Professor no Departamento de Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – São José do Rio Preto/SP.

⁵ Professora no Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás – Goiânia/GO.

residentes no estado, a saber: Krahô, Xerente, Xambioá, Apinajé, Karajá e Javaé. Era preciso iniciar um diálogo diante de uma multiplicidade lingüística, diante de um imenso rol de conhecimentos diferenciados. Experiência rica e transformadora que logo me fez perceber que as vontades pessoais e os saberes que à época comigo trazia não eram suficientes para dar o devido valor a cada um dos elementos das culturas envolvidas no processo de formação. Era preciso problematizar e imaginar soluções. Era preciso refletir e elaborar críticas. Era preciso desvelar e buscar interpretações. Era preciso transcender e um pouco mais libertar. Era fundamental entregar-se a um trabalho de pesquisa.

Algumas frentes para uma pesquisa.

Se, por um lado, o olhar de referência, relativo ao que é próprio de uma cultura acadêmico-ocidental, é o de um indígena hoje residente no território brasileiro, então o ponto de vista criado é nutrido pela relação que o indígena mantém com a sua realidade de origem, esta compreendida em um amplo sentido. Por outro lado, se o olhar de referência, relativo ao que é próprio de uma cultura indígena, é o de um estudioso que vive a realidade de um centro educacional nascido e desenvolvido a partir de uma perspectiva cultural européia, então o ponto de vista surge da relação que o estudioso mantém com essa realidade específica. Um primeiro pilar para esta pesquisa mora na dinâmica criada a partir do encontro entre estes pontos de vista. É possível que esta dinâmica se caracterize pelo diálogo entre as partes, pelas trocas de saberes, pela alegria da novidade, pelo respeito à diferença. No entanto, é também possível que ela se funde em uma não percepção da alteridade, na insensibilidade, na crença em uma superioridade de um modo de ser sobre outro, no desrespeito à diferença, na violência. Um breve desvelamento

histórico é capaz de mostrar que o ocorrido no Brasil nos últimos cinco séculos está impregnado nas bases da segunda possibilidade.

Essa realidade histórica tem força suficiente para justificar a importância de pesquisas voltadas aos movimentos provenientes dos encontros entre elementos dos universos indígena e não-indígena. Está nesse contexto a pesquisa que aqui se registra. O seu objeto principal é o **encontro entre a educação escolar indígena e a etnomatemática**. Este, por sua vez, surge como fonte maior para este estudo por constituir o parâmetro primaz frente aos questionamentos que vêm revelar os motivos fundamentais para a construção desta tese:

- Qual seria, na contemporaneidade, o possível diálogo entre a educação escolar indígena e a etnomatemática?
- Qual é o perfil da atual paisagem vivida, na qual os fundamentos da educação escolar indígena e da etnomatemática convergem para um debate comum?
- Quais são as variáveis, as subjacências e as esferas temáticas que necessariamente devem permear o debate relativo ao universo da educação escolar indígena? Quais são as que necessariamente devem permear o universo da etnomatemática?

Não é uma intenção construir respostas finais para estas questões; essa seria uma atitude ingênua, senão insensível. Também não é uma intenção organizar respostas por meio de uma pesquisa bibliográfica que nela mesma se encerre; isso em muito limitaria não só o alcance, mas a confiabilidade do texto final. É, de fato, uma meta – e ela se substancia nas linhas e entrelinhas do corpo do trabalho –

desconstruir⁶ o que se tem debatido, diante das temáticas *educação escolar indígena* e *etnomatemática*, e reconstruí-lo sob as nuances do que então for compreendido como necessário; sob a perspectiva de um encontro. Esta atitude investigativa tende a promover não só uma maior profundidade sobre aquilo que é reconstruído, mas, também, energizar a aparição da novidade, isto é, de elementos essenciais às possíveis discussões, os quais encontram-se explorados aquém das suas importâncias ou, até mesmo, encontram-se esquecidos. Tal atitude é básica para o processo de construção desta tese. Mais do que isso: ela mesma constitui um dos objetos a serem tratados pela pesquisa.

Dentre os elementos/temas que surgem como fundamentos às pretensões desta investigação, alguns merecem destaque: *cultura*, *indivíduo*, *diálogo*, *desconstrução*, *transcendência*, *liberdade* e *interpretação*. De fato, eles se relacionam mutuamente, edificam uma matriz entrelaçada que abre um caminho cuja fertilidade permite chegar menos asperamente ao objeto central que aqui será investigado.

A temática cultural constitui o foco de maior intensidade. Ela caminha junto a cada uma das reflexões, está direta ou indiretamente relacionada a cada frase, a cada imagem, a cada possibilidade. Cultura e indivíduo formam um elo de raízes profundas. Nas suas profundezas, alimentam a identidade do *ser*, fator vital que guarda em si modos particulares voltados à compreensão do mundo. Para que o referido elo não fique limitado a um ciclo impositivo de cultura sobre indivíduo e, inversamente, de indivíduo sobre cultura, é necessário ao ser bailar junto ao desejo de desvelar-se, de transcender-se para, assim, aproximar-se da liberdade. Se o mencionado ciclo se faz vencedor, então há um claro distanciamento relativo à efetivação do fenômeno paz nas suas variadas dimensões. Contrariamente, sem a sua efetivação, o olhar interpretativo ganha em sensibilidade, enxerga a diferença

⁶ Ver-se-á no corpo da tese que o significado do termo *desconstruir* em nada se assemelha ao significado do termo *destruir*.

com alegria, como uma oportunidade para o engrandecimento do próprio indivíduo.

A contemporaneidade, equilibrada sob a abertura de uma paisagem pós-moderna⁷, perfila uma época em que as referências pessoais facilmente perdem o vigor que outrora se fazia corrente. Nesta realidade, a incerteza pode então surgir como ameaça, pois o território que antes parecia ocupado pelo indivíduo passa a incomodar-lhe; por parecer contornar os caminhos a serem por ele percorridos. Se as raízes culturais vêm-se fragilizadas e, mais do que isso, se elas não são visualizadas, pelos sujeitos que as têm por referência, como significativas na particularidade de um contexto, então a incerteza oportuniza a destruição, promove o etnocídio. Mas, nisso tudo, quando um movimento de reflexão acerca do que passa a formar as pessoas é constantemente erguido, a abertura pode contribuir para uma autocompreensão da individualidade em relação ao todo do qual ela é parte. Por isso, neste caso, a sensação primeira de se estar à deriva ou sob ameaça é substituída, por meio do desejo da mulher e do homem de perceber-se em uma relação explícita com o contexto envolvente, pela consciência de se estar ultrapassando o ideário considerado regra pela força da tradição.

O período trágico⁸ que se aflora e se substancia sob a sombra da racionalidade moderna retorna à realidade permeado por um conjunto orientador há pouco inimaginável: inquietude, relatividade, irregularidade, mistura, instabilidade. Os novos elementos, os quais vêm banalizar os princípios lógicos formadores do desenvolvimento científico-tecnológico ocidental, parametrizam um novo jogo, onde a obstinação por viver intensamente o momento presente torna-se um objetivo plural. Enfim, no âmbito da transformação, as salvações dramático-

⁷ O significado alocado a este termo será mais bem explorado durante o 2º capítulo.

⁸ O significado alocado a este termo será, também, mais bem explorado durante o 2º capítulo.

modernas são transcendidas pelas vontades trágico-contemporâneas e isso corrobora para a construção de uma realidade distinta.

Como se vê, nas breves linhas deste contato primeiro com a pesquisa, o encontro entre a educação escolar indígena e a etnomatemática requer um aprofundamento crítico-reflexivo em torno de campos diversos. Estando na cultura o seu cerne, exige-se do pesquisador, diante da diversidade cultural presente no interior das fronteiras territoriais brasileiras, estar

“(...) bem armado por uma vida que tenha visto (...) pessoas e cortes diferentes, que viu costumes em diferentes sociedades, por uma vida que ela mesma se possa olhar como tendo evoluído do berço até uma idade entre a segunda e a terceira idade, julgo que é preciso tudo isto para abordar esse tema difícil”
(DURAND apud BANDEIRA, 2000: 145).

Em harmonia a este entendimento, e tendo em vista a intenção de tornar sustentável uma abordagem filosófico-antropológica em meio às diferenças inter e intraculturais, a pesquisa esteve alimentada por uma *vivência-campo* junto a dezesseis diferentes etnias indígenas no território brasileiro, a saber: Krahô, Apinajé, Xerente, Karajá, Xambioá, Javaé, Guarani, Kaingang, Krenak, Terena, Tupi-Guarani, Rikbaktsa, Nambiquara, Arara, Cinta Larga e Suruí. O envolvimento dialógico inicial junto às seis primeiras etnias citadas, se deu, desde abril de 2001, por meio de um trabalho de consultoria/docência no âmbito do Curso de Formação de Professores Indígenas (em nível médio) promovido pelo governo do Estado do Tocantins; no qual foram totalizadas duzentas e quarenta e sete horas de trabalho em sala-de-aula. No que tange às cinco seguintes etnias citadas, o diálogo se deu, em uma função análoga – acrescida da coordenação da área de matemática –, por meio do Curso de Formação de Professores Indígenas (em nível médio) promovido pelo governo do Estado de São Paulo em um trabalho conjunto com a Universidade de

São Paulo⁹. Deu-se, também – sob essa mesma parceria –, já em 2005, junto ao Curso de Magistério Intercultural Superior Indígena; o qual representa uma conquista proveniente da atuação política dos povos indígenas residentes no referido estado. Nestes trabalhos, foram totalizadas duzentas e trinta horas de trabalho em meio a atividades de sala-de-aula, planejamento e coordenação. Com relação às cinco etnias restantes, residentes nos estados de Rondônia e Mato Grosso, a relação foi efetivada por meio de um trabalho de consultoria/docência junto ao projeto de escolarização de agentes indígenas de saúde e saneamento promovido pela Organização Não Governamental *Proteção Ambiental Cacoalense*; no qual foram totalizadas duzentas e quarenta horas entre atividades-campo em aldeias, trabalhos em sala de aula e planejamentos curriculares.

Além dos referidos trabalhos acerca da formação profissional indígena¹⁰, a pesquisa contou com o apoio de duas outras experiências ocorridas quase integralmente em terras indígenas. A primeira, possibilitada a partir de um convite advindo de estudiosos do povo akwẽ-xerente, teve por meta o desenvolvimento de um trabalho de revitalização dos conhecimentos, próprios da cultura deste povo, acerca dos seus modos de contar. A parte dos trabalhos desenvolvida nas aldeias foi dividida em três etapas, cada uma delas com uma duração de quinze dias. A segunda experiência, viabilizada por meio de um convite da Organização Não Governamental *Proteção Ambiental Cacoalense*, objetivou retratar a realidade educacional escolar nas aldeias Rikbaktsa para, deste modo, acenar relativamente a possíveis problemas/soluções. A vivência nas terras desta nação indígena, no estado do Mato Grosso, ocorreu por um período contínuo de trinta dias.

⁹ O projeto foi elaborado e desenvolvido pelo *Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática – FE/USP* sob a coordenação da Prof^a Dr^a Maria do Carmo Santos Domite.

¹⁰ No Estado do Tocantins as referidas etapas do Curso de Formação ocorreram nas cidades de *Tocantinópolis* e *Paraíso do Tocantins*. No Estado de São Paulo, ocorreram na cidade de *Bauri*. Nos estados do Mato Grosso e Rondônia, ocorreram na *aldeia central Nambiquara* e, também, nas cidades de *Juína* e *Cacoal*.

Se pensado sob a perspectiva da imensa diversidade cultural presente no contexto brasileiro, este rol de experiências pode parecer irrelevante. No entanto, não havendo na investigação uma intenção diretamente voltada à realização de um trabalho etnográfico de cunho específico junto a uma das várias etnias ameríndias, o que surge no encontro com as dezesseis diferentes realidades sócio-culturais – diferentes línguas, saberes, artes, técnicas, modos de compreender, educar, viver – é a oportunidade de se apurar as sensibilidades interpretativa e dialógica – fatores essenciais no corpo de uma estrutura baseada na *cultura* – a partir de olhares múltiplos e, assim, olhar para o *ser* no bojo da relação que as suas vontades, sonhos e alegrias mais significativas mantêm com a sua realidade de origem.

Uma visita breve pelos espaços da tese.

No primeiro capítulo tem-se por meta erguer uma matriz paradigmático-filosófica que dê sustentação/sentido às discussões/conclusões em torno do encontro entre a educação escolar indígena e a etnomatemática. Para isso, na seção 1.1, é chamado à atenção um movimento paradoxal erguido a partir de dois aspectos freqüentemente observados no âmbito das questões culturais: a *formação da identidade* e a *determinação comportamental*. Em 1.2, símbolo e imagem são posicionados como fatores fundamentais quando se objetiva abarcar as componentes sócio-culturais a partir de uma visualização que não incorpora a postura evolucionista, a qual é facilmente observada nos fundamentos remotos defendidos por alguns estudiosos da antropologia. Na seção seguinte, o *caráter individual* é evidenciado como *célula-mãe*, como base para o equilíbrio entre as realidades individual, social, planetária e cósmica. Tendo na busca deste equilíbrio um princípio fundante para a obtenção do fenômeno paz em todas as suas vertentes imagináveis, procura-se, em 1.4, revelar quão importante é a descida ao interior da individualidade a fim de

viabilizar a desconstrução dos significados que muitas vezes delineiam, em um modo acrítico, a identidade do ser. Objetivando visualizar em uma maior profundidade as possibilidades advindas de atitudes desconstrutivas, trata-se, no espaço seguinte, da *transcendência* e da *liberdade* como meios essenciais para a compreensão da identidade enquanto algo que se forma a cada instante e não apenas sob a influência do que é construído em tempos passados. A matriz paradigmático-filosófica é finalizada – sem fechar-se – com o enfoque estando voltado para a temática da *interpretação*. O conhecimento hermenêutico é, então, evidenciado e, conseqüentemente, são também evidenciadas as discussões acerca dos processos de instauração de sentido que surgem da relação do indivíduo ou sociedade com o contexto envolvente.

No capítulo 2, a partir do entendimento que tem na paisagem pós-moderna¹¹ uma fonte de influências que, em modos múltiplos, toca as mais diversas realidades sócio-culturais, efetiva-se momentaneamente como objeto central a referida paisagem. Sendo uma meta tocar esse objeto, busca-se uma primeira aproximação por meio de quatro enfoques preliminares:

- Os indivíduos de algum modo se adaptam à realidade que é própria à atualidade vivida;
- A abertura hoje observável se dá pela superação das verdades fundadas nos princípios reguladores da modernidade;
- O blefe¹² sobe ao palco da realidade levando a todos a possibilidade de alcançar os prazeres frutificados na imaginação;
- A paisagem pós-moderna é propícia à reconstrução da identidade e, como conseqüência, à construção da diferença.

¹¹ Esta é uma referência à paisagem que hoje surge como conseqüência dos caminhos percorridos pelas civilizações européias conquistadoras. Tal paisagem será mais bem detalhada no capítulo 2.

¹² Termo explorado por Louis L. Kodo em *Blefe: o gozo pós-moderno* (2001).

Na seção 2.2, a contemporaneidade pós-moderna é apresentada/refletida a partir da compreensão que vê na atualidade o retorno do período trágico, o qual de tempos em tempos, ciclicamente, surge como um fenômeno que vem rechaçar os princípios que em uma época específica se fazem fortes o suficiente para determinar um modelo ideal de ser, um padrão comportamental. Assim, está na abertura advinda da “quebra” com a dramaticidade moderna o cerne promovido por este espaço do texto. A seguir, em 2.3, as buscas intensas que visam alcançar distintas alegrias são compreendidas/exploradas como fonte dinamizadora das variações que vêm caracterizar o instante trágico. O conhecimento, por sua vez – no final do capítulo – é compreendido e analisado como elemento parcial e localmente situado. Nesta compreensão, evidencia-se que a lógica da singularidade, característica da modernidade, apresenta-se antiquada e, deste modo, à luz da ambientação pós-moderna, os saberes começam a entrar em harmonia com a alteridade, fator fundamental para o mútuo respeito entre os diferentes.

Destinado ao campo da etnomatemática, o capítulo 3 traz já no seu início uma compreensão fundamental acerca do encontro que surge como objeto central para esta pesquisa. Mas, que compreensão é esta? **A etnomatemática se contextualiza como uma das manifestações do renascimento trágico efetivado na paisagem pós-moderna.** Essa manifestação, em seus primeiros passos, ao valorizar *cultura* e *sociedade*, se solidifica por meio de um enfrentamento explícito com os aforismos/certezas impregnados à matemática. Em um segundo momento, como consequência da postura anterior, se desenvolve por meio de um enfrentamento com os fundamentos/sustentáculos do pensamento moderno. Na seção 3.2, discute-se que, apesar do histórico inicial, a etnomatemática se movimenta para além do universo da tradição matemática. Tendo por meta aprofundar esta discussão é apresentada, assumindo o papel de fator fundamental, a consciência de que diversas culturas não possuem a matemática como uma categoria de conhecimento. A partir desta consciência, a etnomatemática passa a

caminhar por novos espaços, se volta para a geração, organização e difusão das artes, dos modos de compreender e, entre outros, das técnicas utilizadas pela espécie humana em suas várias vertentes culturais. Deste modo, multiplica-se, abre-se em um campo multidimensional. Em uma aproximação intencional a este campo, dado os interesses do presente estudo no âmbito da educação escolar indígena, as dimensões histórica (seção 3.3), política (seção 3.4) e educacional (seção 3.5) são exploradas com uma especial atenção. Nesta exploração, são assumidos como pontos de partida a consciência de que na história estão guardados os porquês das construções sócio-culturais, a consciência de que os indivíduos que se viram marginalizados, por meio de mecanismos de poder, necessitam reverter as desvantagens a eles impostas e, finalmente, a consciência de que tais indivíduos necessitam compreender em profundidade os conhecimentos dos que dominam. Em 3.6, nas últimas linhas destinadas à discussão específica acerca da etnomatemática, **a consolidação da paz em todas as esferas possíveis e imagináveis é visualizada/compreendida como a luz maior dos saberes etnomatemáticos.**

O quarto capítulo tem como foco principal a educação escolar indígena. Em seu início, na seção intitulada “Traços para um Desvelamento Histórico”, busca-se recontar a história do período que tem início no encontro ocorrido entre povos indígenas e povos europeus. Neste recontar, é dada uma especial atenção aos processos vividos no Brasil acerca da educação escolar voltada para os povos indígenas. A abordagem histórica, promovida neste primeiro instante, por todo o tempo traz como referência a percepção do quão importante/fundamental é a visão dos próprios indígenas no que diz respeito à história dos seus povos. Tem-se, também, por referência a consciência de que os escritos constituídos que tratam das questões indígenas – construídos pelos poderes governamentais das sociedades dominantes – nem sempre ativam na realidade cotidiana ações favoráveis aos seus quereres. Na seção seguinte, o objetivo central é promover a visualização de uma

nova paisagem possível para a educação escolar indígena em nível de contemporaneidade. Para isso, as discussões em torno da abertura pós-moderna, ao entrelaçar-se com os traços históricos tratados na seção precedente, servem de alicerce para análise e possíveis apontamentos acerca da paisagem acima mencionada. Em 4.3, o foco se volta para a **Formação de Professores Indígenas**. Diante desta que é uma importante temática no âmbito da construção das escolas indígenas, a transição, decorrente dos paradigmas que atualmente tocam a educação escolar nos seus mais diversos contextos, é visualizada como elemento de grande significância. Por sua vez, a autonomia, compreendida acerca do indivíduo e da sua realidade, é vislumbrada por este estudo como um objetivo necessário a qualquer programa que, sob a referência do respeito à diversidade cultural, se volte para a formação de professores indígenas. A autonomia oportuniza ao indígena perceber que na atual realidade vivida pela sociedade conquistadora/envolvente os discursos se multiplicaram, que a lógica e procedimentos modernos foram em vários modos transcendidos e que não precisam seguir uma determinada fala, instituição ou racionalidade a eles imposta. Os professores indígenas têm a chance de constituir uma intelectualidade carregada de conhecimentos indígenas e não indígenas e, deste modo, têm a chance de se organizar politicamente a fim de debater com os ideários próprios da sociedade dominante.

O quinto capítulo visa retratar, em um modo mais direto, o *encontro entre a educação escolar indígena e a etnomatemática*, o qual, como ressaltado anteriormente, constitui o objeto principal desta pesquisa. Para isso, no seu espaço inicial, as temáticas trabalhadas nos capítulos 3 e 4 são novamente colocadas em evidência sob a perspectiva de um entrecruzamento de idéias. O objetivo é elucidar e apontar possibilidades para o referido *encontro*. Neste contexto, por todo o tempo é mantido como referência o entendimento – surgido por meio desta pesquisa – de que a atual paisagem, advinda de um movimento sócio-cultural que transcende as diretrizes modernas, é propícia à construção de ações educativas que visualizem na

etnomatemática uma luz/energia favorável ao *respeito interétnico*. Na seção seguinte, tem início um enfoque voltado para as *vivências-campo* que serviram de alimento para a tese, mesmo quando indiretamente. Neste contexto, é ressaltado que o encontro com algumas realidades indígenas – por desencadear reflexões e, conseqüentemente, desconstruções fundantes – constituiu a fonte motivadora maior para a construção de cada um dos espaços que compõem este texto. A partir desta consciência, são abarcadas algumas passagens/experiências – obviamente, sem a intenção de descontextualizá-las – vivenciadas principalmente acerca de movimentos educacionais escolares voltados aos povos indígenas. Caminhando neste mesmo sentido, já em 5.3, a dualidade concernente aos saberes que participam do universo sócio-cultural construído pelo povo akwẽ-xerente é discutida em várias frentes. Ela tem força suficiente para mostrar, em um modo plural, que os conhecimentos germinados no *programa etnomatemática* são importantes para a construção de uma escola indígena que em um só tempo seja diferenciada e significativa aos alunos que a fazem existir.

CAPÍTULO 1

A CAMINHO DO ENCONTRO: MATRIZ PARADIGMÁTICO-FILOSÓFICA

“O ser só tem valor se emerge de um nada”.

Gaston Bachelard¹³

¹³ BACHELARD, 2001: 199.

CAPÍTULO 1 – A CAMINHO DO ENCONTRO: MATRIZ PARADIGMÁTICO-FILOSÓFICA

“Um dos mais significativos fatos sobre nós pode ser finalmente a constatação que todos nascemos com um equipamento para viver mil vidas, mas terminamos no fim tendo vivido uma só!”

Geertz¹⁴

1.1 Cultura: da formação de identidade à determinação comportamental.

Pensar o indivíduo – mulher, homem, menino, menina, negra, branco, favelado, caçara, mulata, amarelo, xerente, sírio, francesa... – como cerne de um caminho voltado para a alteridade, envolve um filosofar que flui com vigor para uma veia antropológica que sensivelmente enxerga as distintas formas de imaginar sem hierarquizá-las. Estas não só apontam para a pluralidade, mas caracterizam cada conhecimento enquanto face particular no âmbito da imensa diversidade de saberes que sobrevivem, como podem, às inúmeras ações que violentam o fenômeno paz. A veia, que aqui surge como metáfora, vem celebrar um pulsar fervoroso de todo sangue e de toda carne a fim de trazer para o centro do corpo destas linhas o debate que busca continuamente aprofundar as questões culturais.

Tornam-se múltiplas as discussões de interesse em torno do tema *cultura* quando se tem o propósito de abordar a educação escolar indígena e o seu possível encontro com a etnomatemática. Iniciar, portanto, requer uma difícil e sutil escolha: uma relação de dupla face entre cultura e indivíduo será o foco primeiro da matriz paradigmático-filosófica que, posteriormente, ao encontrar-se fundamentada, possibilitará tocar tanto a etnomatemática quanto o universo indígena de um modo mais ameno e, por isso, mais profundo.

¹⁴ apud LARAIA, 2000: 63.

O contexto cultural, no qual se insere um grupo, cria e fortalece raízes em cada um dos indivíduos que nele nasce e caminha. *Identidade* e *cultura* são, portanto, indissociáveis. Os alicerces de referência legitimam comportamentos, tornando-os ações evidentes no cotidiano de um meio social. Equilibrar-se no interior do ambiente em que se vive e, assim, construir uma identidade harmonizada com o imaginário coletivo aproxima-se, nesta realidade específica, de um ato *natural*. A naturalidade, em muitos aspectos discutível, aí ganha relevância por manter uma íntima relação com a sobrevivência e, também, por tornar distante, direta ou indiretamente, possíveis veículos de repressão. Vê-se, então, aflorar uma junção: a formação da identidade em sintonia com o mundo – e também com o submundo – de uma cultura específica. Somente a par desta junção, torna-se viável ao *ser* compreender a íntima relação que ele próprio mantém com a *teia de significados*¹⁵ produzida, em seus diversos sentidos, no seio da sua historicidade. Se não compreende e é abruptamente arrancado do universo das raízes que lhes servem de referência, que lhes permitem viver equilibradamente, exercerá de certo modo uma morte, mesmo quando ainda lhe for possível respirar.

No entanto, um movimento paradoxal, muitas vezes ignorado, aparece quando à identidade e ao equilíbrio se junta a *determinação comportamental*. Vale ressaltar que “*a determinatio era a cerca que os romanos punham para separar o território cultivado do deserto indefinido*” (MAFFESOLI, 2003: 20). Esta cerca é uma boa imagem para o sentido que aqui se pretende dar ao termo *determinação*. O conjunto de grades simbólicas traz à tona uma realidade paradoxal que se caracteriza por concomitantemente propiciar o *estar bem com os meus*, por não retirá-los do prumo, e o *estar mal com os meus*, por ser diferente.

¹⁵ Metáfora Weberiana retomada por Clifford Geertz em *a Interpretação das Culturas* (1989).

O longo e dinâmico processo acumulativo de saberes por qual passa uma civilização propicia a manutenção de experiências, geração a geração, fazendo com que, apesar das transformações, um fio temporal contínuo se estabeleça permitindo, aos que hoje vivem, interpretar a atualidade como uma conseqüência intrinsecamente ligada ao passado vivido pelas populações antecedentes. Não obstante a permissibilidade e a real possibilidade, esta salutar prática hermenêutica não se trata de algo resolvível por meio de um primeiro exercício de intuição. Não se trata também de algo que possa de modo superficial e indolor alcançar uma compreensão histórico-crítica do “eu” e do imaginário coletivo. Neste sentido, para além do caráter paradoxal, anteriormente citado, que passa a constituir uma trilha de difícil penetração, encontra-se a mágica oportunidade de um aproximar-se à liberdade – termo que mais à frente, fugindo da trivialidade que em um primeiro instante possa transparecer, será detalhadamente abordado. Quanto mais perto dela, maior a clareza da identidade. Mais nítidas as vontades, mais tranqüila a percepção do outro. Mais intenso o diálogo com a natureza, mais heterogêneas as formas de viver. Mais significativas e plurais as atitudes favoráveis à paz.

O ser humano não pára. Sonha, pulsa, almeja. Por isso, precisa bailar entre o *querer ser* – para, assim, experimentar a sua própria essência – e o *dever ser* – para, sob pressão, mesmo que velada, manter-se coerente à essência da cultura e sociedade a qual está submetido. Nesta dança de complexa adaptação, no mesmo instante em que cede ao que contraria o seu ser, não permite um inteiro fracasso àquilo que considera encantador ou desejável. Assim, sem perder a cadência, às vezes protela. Mas, às vezes, subitamente rompe com o convencional. Do seu jeito dinamiza a própria existência, abre-se ao mais franco dos embates: indivíduo (identidade) e realidade (o que está dado). O rítmico volta-se, então, para o jogo. Por sua vez, o jogo, componente de uma espiral múltipla, firma-se como uma nova variável atrelada ao fenômeno sócio-cultural. Ao tornarem-se comuns, mesmo não refletindo as leis locais, as novas atuações legitimam-se, apesar de em algumas

situações necessitem de *cobertores virtuais*. Neste contexto, o “eu” mostra-se mais importante, deixando o “nós” – a cultura tradicional – a reboque. Estranho caminhar? Não. Um sobreviver controlado implica um transcender ardoroso: aí se encontram os vértices que identificam a dinâmica criada; um modo de ser. Esse jeito alternativo de ser não surge ilustrado na observação passiva do rito ou do discurso oficial. Surge ao ser avaliada a noção de identidade, em sua amplidão imaginária, enquanto célula básica para a percepção da diferença. É necessário sentir as imagens. Se possível, tocá-las.

O encontro com o outro se torna compreensão no diálogo com as imagens que afloram das entrelinhas, das vontades mais escondidas... Talvez mais saborosas. Na postura racionalista, contrariando esse entendimento, não há espaço para explorar cada um dos pontos do salão e, desta forma, enxergar os sentidos ocultos das variadas expressões do dançarino. O etnicamente distinto tem à sua maneira os frutos do arquétipo. Tais frutos, diferentes dos que são construídos em outras realidades, podem mais facilmente ser refletidos, por quem vem de fora, quando o diálogo é sensivelmente estabelecido com o *indivíduo outro*. As observações etnográficas puras, positivistas e frias são incapazes de enxergar o que se encontra por traz dos cobertores. Afinal, não é tão complicado assim encontrar nas raízes dos procedimentos ocidentais cristãos a desvalorização do que não é conceitualmente razão. Falta a elas a percepção de que não há padrão que resista às diferenças culturais e de que “*não está em questão o que(...) deveríamos fazer, mas o que acontece conosco acima de nosso querer e fazer*” (GADAMER, 1992: prefácio).

Enquanto em diversas civilizações o que se tem por verdadeiro é alcançado de modo múltiplo, em várias tradições que se fundam em culturas provenientes do continente europeu observa-se o reconhecimento de um único caminho para a dedução da verdade. DURAND (1994: 01) reflete a esse respeito:

“Ora, o ocidente, isto é, a civilização que nos acompanha desde o raciocínio socrático e seu batismo cristão, quis-se, com soberba, único herdeiro de uma única verdade, desprezando as imagens”.

Neste contexto, a poderosa evolução das técnicas, conseqüente da poda da diversidade, cria formas de pensar estreitamente vinculadas à produção e ao quantitativo. Estes se fortalecem por estarem apoiados em um extenso processo que atinge o seu auge na modernidade. A lógica binária do *falso ou verdadeiro*, presente nos métodos socráticos e potencializada ao agrupar-se com o monoteísmo bíblico, constitui uma base ancestral que, por prevalecer entre os que detêm poder nas sociedades herdeiras, designa como inferior ou desprezível tudo aquilo que não pode ser modelado por um silogismo.

Por um lado, a matemática, categoria particular evoluída a partir dos princípios lógicos já mencionados, torna-se grandiosa e merecedora de atenção, dadas as pretensões elitistas de intelectuais de outrora e, também, da atualidade. Questão comum: será possível discutir em igualdade de condições com um opositor sem dominar basicamente os fundamentos da matemática? Mesmo hoje, quando os conflitos – advindos dos axiomas que fundam a maneira dos matemáticos raciocinarem – passam a incomodar com maior freqüência, a estrutura permanece sólida e pronta para continuar alimentando conceitos que castram e preconceitos que, no mínimo, manipulam. No instante em que surge a *matemática fuzzy*¹⁶, por exemplo, apesar da mudança de postura teórica, vê-se o *ser mais* e o *ser menos* ainda embebido por uma racionalidade mais identificada com o puramente matemático do que com o debate filosófico, de grande valia, que daí pode aflorar.

O caráter artístico, por outro lado, desde o poetizar livremente até o entalhar fervoroso, é classificado como menor, é abandonado pelo “lado sóbrio” – ou seria

¹⁶ Teoria que de certo modo relativiza os complexos *verdade/mentira, certo/errado, ser/não-ser* por meio da criação de um “fio contínuo” entre dois pólos antes considerados antipódicos e intocáveis. Assim, na matemática fuzzy, *ser mais* e *ser menos* se tornam opções possíveis.

sombrio? – da cultura centrada nas concepções europeias. Não há efetivamente como compará-lo com o que é demonstrável quando o processo viciado encontra-se instituído há milênios; pelo menos no que tange ao comportamento da maioria. A imaginação encontra-se tolhida. As várias formas de ser que ela pode proporcionar cede espaço à força contraditória da unicidade imposta por um *todo* que, por meio de práticas repetitivas, pretende firmar-se como singular e magistral. A poesia ecoa como supérflua, a madeira esculpida soa como besteira. Enfim, uma lógica local e temporalmente situada expande-se varrendo amplos universos, essencialmente humanos, e neles mantém intactas cada uma das subjacências que nascem em território distante, onde as referências míticas que tocam o cotidiano são outras: invasão etnocida instituída com o apoio de uma tecnologia distinta.

Os princípios matemáticos e os princípios artísticos? Com um mínimo de fluidez e sensibilidade nos olhares de quem os elegem, tornar-se-iam entrelaçados, converter-se-iam em uma expansão transcendental.

Por muito tempo a compreensão conceitual do termo cultura esteve vinculada a um *pensar* hierarquizado. A postura estabelecida e ensinada nos grandes centros de debate, principalmente de ordem antropológica, posicionava todos os povos como pontos pertencentes a uma linha vertical evolutiva que tinha no seu topo o que denominavam *civilização*. Nos pontos mais baixos, entendidos como inferiores, encontravam-se os que, em um lento movimento, um dia – quem sabe! – viriam a ser civilizados. Neste ambiente de evidente abuso interpretativo, tornaram-se *pensamentos guia* idéias que menosprezavam os diferentes, monopolizavam os rumos a serem seguidos e, entre outras, “formatavam” o conteúdo imaginativo de homens e mulheres. Como consequência imediata destas diretrizes – inequivocamente limitantes – potencializaram-se as maneiras de excluir. Tanto o genocídio quanto o etnocídio passaram a configurar uma paisagem comum. Tudo sustentado por uma ética que aceitava sem maiores transtornos o enquadramento

do diferente enquanto ser primitivo. Mas, quando alguns pensadores passaram a apresentar um novo olhar, a busca de um conceito mais plausível relativo à cultura ganhou um novo dinamismo. A alteridade surgiu, então, como fonte para um novo paradigma e, deste modo, promoveu uma leva de discussões que em muito contribuiu para descentralizar, para retirar da teoria a vivência preconceituosa que caracterizava o *etno* dos seus próprios construtores.

“Para um etnógrafo, remexendo na maquinaria de idéias passadas, as formas do saber são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros. Pode-se é claro, obscurecer esta realidade com o véu de uma retórica ecumênica, ou embaçá-la, ad infinitum, com teoria. Mas não podemos fazer com que simplesmente desapareça” (GEERTZ, 1997: 11).

As atuais discussões a respeito do conceito de cultura trazem junto a si elementos que em um passado não muito distante sequer eram mencionados pelos que teorizavam. A mudança de olhar propiciou um salto capaz de tornar a novidade teórica um agente transformador favorável aos povos culturalmente distintos – os quais, ainda hoje, são comumente desrespeitados em nome de um conhecimento dito global e verdadeiro. Apesar disto, o conceito em si, por inevitavelmente limitar, não é o que traz interesse para a matriz que aqui, parágrafo a parágrafo, um pouco mais se fundamenta. A atenção está voltada para o rico universo erguido a partir do debate que nasce das várias tentativas de conceituar cultura. Efetivamente, a precisão observada em algumas destas tentativas não só é utópica, mas indevida; ainda mais quando as vertentes que se abrem fazem-se muitas e são, uma a uma, em amplos sentidos, pertinentes.

Os pensamentos têm o poder de sobrevoar por localidades ínfimas e nelas atuar como sujeito. Em uma práxis outra, têm o poder de observar e agir reflexiva e criticamente sobre aspectos macro-cósmicos que se relacionam com o ponto de partida temático. Enquanto os conceitos oferecem ao estudioso a oportunidade de enquadrá-los em classes, o que se imagina, a partir de um determinado objeto que se

pretende tratar, não oportuniza, a quem intenciona compreendê-lo, uma divisão em gêneros que se excluem. O dizer abaixo muito contribui para esta discussão:

“O conceito caminha passo a passo, unindo formas prudentemente vizinhas. A imaginação transpõe extraordinárias diferenças” (BACHELARD, 2001: 230).

Imaginário e conceito compõem cenários distintos. O primeiro pode tornar-se indício de grande fertilidade para uma interpretação antropológica quando o diálogo é de fato estabelecido em um ambiente de constante busca por compreensão mútua. Já o segundo, por ser passível de categorização, apresenta-se frágil enquanto fonte de informação. Além de pouco informar, em alguns aspectos artificializa a realidade dos pensares por desvirtuar as reais abordagens que ocorrem fora do registro na forma escrita.

A mudança de dimensão em torno da linguagem não consegue manter integralmente a significação que se tinha na origem do processo. São muitas as frentes que se abrem para mostrar o quanto um fechamento em definição pode prejudicar o espaço destinado à reflexão. Afinal, *“Definível é somente aquilo que não tem história”* (NIETZSCHE apud HERMANN, 2002: 11). As fronteiras tornam-se mais próximas e, por isso, menos abrangentes quando quem pensa tenta cercar o que não tem limite – por ser infinitamente divergente.

“(…) não acreditamos em definições (...) mas sim na criatividade para responder/agir frente a cada situação, em geral complexa em termos de modos de pensamento e ação” (DOMITE, 2004: 18).

Com esse rol de considerações que se afastam das barreiras impostas por enquadramentos que crêem poder domesticar o que é dinâmico, abre-se espaço para o imaginário individual e coletivo, onde podem residir, respectivamente, ideais íntimos – que desobedecem à lógica social pré-determinada – e princípios

culturalmente estabelecidos – que desarticulam as vontades guardadas em locais cujo acesso é restrito mesmo àquilo que é divindade.

1.2 Símbolo e imagem: a crise do racionalismo etnocêntrico.

A postura evolucionista vinculada à cultura perde a sustentação ao ver fortalecido, nos debates direcionados à compreensão da diferença entre grupos étnicos, o *caráter simbólico*. A aproximação deste ao ambiente teórico construído com base em parâmetros essencialmente etnocêntricos, propicia mudanças significativas nas formas de interpretar até então disseminadas pelos conhecimentos antropológicos. A busca de sentido para costumes e práticas originárias de realidades distintas, apontada regularmente para estratégias e/ou técnicas racionalistas de compreensão, passa a espelhar fragilidade por trazer em sua base a diferença e a inferioridade como aspectos indissociáveis. O símbolo, enquanto componente cultural, promove um distanciamento entre estes. A diversidade étnica assume um novo patamar e, assim, vê-se respeitar cada um dos saberes locais construídos pelos seres humanos. Vêem-se também respeitar as variadas formas de pensamento que nascem apoiadas em raízes especificamente situadas.

Compreender os símbolos em seus contextos de origem representa um desafio aos que com eles cotidianamente convivem. Agora, quando cabe ao estranho decifrá-los ou chegar às motivações que lhes ordenam, o desafio ganha maiores proporções. Com algumas consciências acadêmicas ocidentais ainda discursando o tradicional, por se alimentarem em diretrizes que residem nas sombras da modernidade, a interpretação em campos de distinção chega a caminhar para o que não é possível, para um conjunto de tentativas vãs carregadas de insensibilidade. Por isso, é atitude urgente desconfiar dos tratados que procuram analisar, à luz dos encadeamentos próprios de modos formais e burocráticos de

refletir, o viver de pessoas com as quais os próprios pesquisadores e/ou autores muitas vezes sequer conseguem dialogar.

Explicações de ordem lógica ou razões em cadeia, linearmente direcionadas para obtenção de demonstrações, não são suficientes para abarcar o que gira em torno do universo simbólico.

“(...) todas essas explicações que, a rigor, podem legitimar esta ou aquela adaptação do comportamento, da percepção e das técnicas, não dão conta dessa potência fundamental dos símbolos que é a de ligarem, para lá das contradições naturais, os elementos inconciliáveis, as compartimentações sociais e as segregações dos períodos da história” (DURAND, 2002: 38).

Por meio do símbolo, que traz consigo – já na sua origem – um princípio/causa arquetípico dá-se movimento e possibilidades de vazão ao imaginário. Este, por sua vez, apesar das desconstruções e conseqüentes reconstruções a que sempre está sujeito – por isso nunca definitivo – forma-se a partir de uma gênese que entrelaça, em forma de síntese, o bio-psíquico ao sócio-cultural. Deste modo, o imaginário se articula, ordena e expressa em atividades simbólicas que não só ocorrem em nível de uma psique individual, mas em produções próprias da sociedade/cultura na qual se enraíza, tais como: religião, mito, rito e linguagem. Por isso, a investigação do imaginário permite ingressar nas nuances do *ser* em uma realidade contextual e, também, compreender as formas dinâmicas que impulsionam e organizam as manifestações culturais. Com a energia interpretativa que daí se abre, tornam-se limitadas, quando não equivocadas, posturas que objetivam dar sentido ao que não é conhecido tendo como metodologia uma lógica racionalizada que adoenta até mesmo as imagens que lhes caracterizam. Um olhar puramente físico não é sensível o suficiente para dialogar com o que se imagina, isto é, com o que move, equilibra e dá sentido ao viver.

Entre o pulsar subjetivo e as pressões que emergem do meio sócio-cósmico-cultural o imaginário se delineia. Utiliza, para isso, processos de simbolização local e temporalmente contextualizados. A via da antropologia, portanto, mostra-se estritamente pertinente quando o fim pesquisacional é conhecer, respeitando as várias faces da diferença, o simbolismo imaginário. A vertente antropológica encarna, quando as referências são os atuais paradigmas que inspiram esse campo de estudo e pesquisa, uma não imposição de limites previamente estabelecidos, bem como um distanciamento das atitudes a priori que têm como foco o que é ontológico, seja no sentido culturalista do termo ou no seu sentido psicológico. Neste patamar, não se mascara o que é coletiva ou individualmente produto da cultura/sociedade, valoriza-se os vários e distintos saberes. Conduz-se a alteridade à posição de ícone – guia motivador de intensas mudanças no perfil das imagens formadas a partir do *comportamento outro*.

Morin visualiza na temática cultural um *circuito metabólico*¹⁷ que se funda tanto no que é previamente estruturado quanto em uma experiência existencial. No seu ponto de vista teórico, o espaço de comunicação que se abre por influência mútua destes dois pólos estabelece uma íntima relação entre Natureza e Cultura, fazendo com que códigos constituídos ou atitudes discursivas pré-estabelecidas, ao chocarem-se com as vivências e os querer individualizados, acionem modos variados do *ser* se equilibrar perante a sociedade. Desta perspectiva, que vem ao encontro do princípio simbólico enquanto veículo para as dinâmicas culturais, vê-se o *ordenado* e o *desordenado* embarçarem-se no dia-a-dia levando as instituições de fundo organizacional a atracarem-se com os devaneios, as vontades e as construções desenvolvidas por meio de referenciais não padronizados. De fato, estabelece-se um constante diálogo entre os pólos mencionados – às vezes crítico, às vezes contraditório – o que de certo modo o faz responder ora pelas manutenções dos modelos da atualidade vivida, ora pelas mudanças de paradigma.

¹⁷ Expressão utilizada por Edgar Morin em *Lá méthode II, la vie de la vie* (1980).

Um estado comportamental alcançado como fruto da constância do que está dado ou socialmente legitimado, mesmo que distante do que representa poder no corpo da localidade, flagra uma situação em que a criatividade imaginária se encontra estática; anestesiada. A indiferença que surge ajustada por um nivelamento de valores muitas vezes manipulado, cria um movimento raso no contato com a informação – uma perda de sensibilidade; esta compreendida como morando na profundidade de cada coisa. Neste horizonte de fragilidade imaginária, cabem as perguntas: *Onde se encontra a “fábrica de imagens”?* *Quem são e por onde caminham os seus “proprietários”?* O anonimato da “produção” de imagens torna estas questões incômodas, sem respostas objetivas. Quando não há responsáveis à mostra, as conseqüências apresentam-se mais facilmente ilimitadas e, por isso, agressivas. Assim, vê-se a permissibilidade informativa transformar-se em um universo de desinformação, de manipulação, de repetição acrítica, de imposição. No contato interétnico esse contexto se potencializa. Conduz quem se posiciona à margem da decisão política à posição de espectador, mero fantoche sob o comando do que é anônimo, das fontes que por conveniência procuram não se deixar conhecer.

Em um outro sentido, um estado comportamental alcançado como fruto de um movimento crítico-reflexivo que desconfia do que é tido como regra – e que, desta forma, promove a desconstrução¹⁸ como passo primeiro para uma reconstrução em harmonia com o *ser* que exercita a prática de auto-reconhecer-se – torna fértil o campo das novas idéias, plano fundamental para impulsionar as transformações paradigmáticas. E, como diz Morin (apud MACHADO da SILVA, 2000: 226),

¹⁸ O termo desconstrução utilizado nesta tese se volta para uma “descida” ao interior do próprio *ser* em uma busca crítico-reflexiva de compreensão – para um possível desprendimento posterior – relativo às referências que não só participam da vida do indivíduo, mas contornam a sua identidade. Assim, se volta para um retorno que vai da atual modulação das mencionadas referências às raízes míticas. O termo ganhará maior corpo no decorrer do texto.

“(...) uma mudança paradigmática revolucionária. Uma revolução que afeta um grande paradigma modifica os núcleos organizadores da sociedade, da civilização, da cultura e da noosfera. Trata-se de uma transformação do modo de pensar, do mundo do pensamento e do mundo pensado. Mudar de paradigma significa ao mesmo tempo mudar de crença, de ser e de universo”.

Mas, apesar da mudança configurar uma nova paisagem no seio da sociedade, ao avaliar os vários tempos históricos é comum observar o retorno do velho conceito ou do antigo ideal ao palco da atualidade. Essa constatação evidencia a relação imemorial que contempla uma determinada cultura ao permitir o elo entre épocas distintas por meio de representações, imagens e símbolos que fluem dos referenciais de cada indivíduo, bem como da sociedade. Da força *imaginal*¹⁹, presente nos vários sujeitos da história, presentifica-se, a todo instante, períodos passados e, assim, dá-se forma a uma maneira dinâmica de tornar contínuo o percurso que tem no seu ponto de origem um foco mítico. O fio cultural, portanto, não é sustentado por uma programação de ordem racionalista que caminha para frente indefinidamente. É, sim, sustentado por um conjunto comum, de fundo arquetípico, que por enraizar-se nos indivíduos traz a comunhão entre modos de ser, que participam de um mesmo espaço social, para uma dimensão que aponta para um rastro “espiralado” do comportamento coletivo. Por isso, um novo paradigma pode trazer junto a si resquícios ou mesmo princípios gerais que regiam soberanos durante uma outra realidade temporal. Com essa consciência, torna-se clarividente a necessidade de compreender os pormenores, as entrelinhas das imagens, quando se quer efetivar, junto ao etnicamente diferente, um exercício dialógico de interpretação.

Essa discussão encontra no mito e nas elaborações sociais nele alimentadas, respectivamente, o cerne e a energia que articula todo um aparelho simbólico. Com esse potencial, o mito representa muito do que é incorporado ao pensamento

¹⁹ Palavra utilizada pelo pensador Michel Maffesoli para abarcar, por meio de um só termo, todo o universo simbólico, representacional e imaginário que envolve os sujeitos da história.

comum de um grupo ou sociedade. O seu contrário, porém, também possui uma significativa entrada no contexto das idéias palpantes. Neste sentido, o que é dominante potencializa, ao toque de uma influência dialética, uma tendência divergente do que aqui foi denominado cerne. Assim, por um lado, a guinada que fortalece em profundidade o oposto exerce uma função de sombra, um constante perigo para os que crêem ser absurdo questionar o que há tempos lhes tem servido como guia de sobrevivência. Por outro lado, eterniza, a fortiori, o próprio mito. É fato que a “luta” entre os inversos exige um contínuo e salutar reequilíbrio do universo simbólico. É fato, também, que tal luta inconscientemente constrói uma caixa sem portas, um cubículo fechado do qual jamais se sai a não ser por meio da construção de uma outra articulação lógica: uma prática que inicia por desconstruir tudo o que reside na limitação de um processo findado na antítese formada pela unilateralidade do *sim* e do *não*.

O mito é revivificado pelos rituais ou, em outras palavras, por sistemas de comunicação com o campo imaginário que contemplam e refletem por meio de linguagens gestuais, verbais, escritas, entre outras, raízes primitivas da cultura à qual estão intimamente relacionados. A cada realização do rito, a cada retorno ao formalismo comportamental no qual repousa a atividade ritualística coletiva, atualizam-se os focos de origem, dá-se movimento ao que em um primeiro instante poderia parecer inerte aos mais desavisados. Com esse perfil, a relação em certo sentido “fantasmática” que envolve mito e rito cria e fortalece um laço ininterrupto de alta densidade simbólica; fonte antropológica carregada de cenários, vozes, objetos, mentefatos²⁰, gestos, padrões: paisagem de conteúdos e significados culturais de fundo multidimensional. A extensão do leque interpretativo que se abre junto a essa realidade contextual, portanto, faz dos vínculos historicamente estabelecidos na relação mito/rito um complexo a ser penetrado pelo indivíduo,

²⁰ Termo utilizado pelo educador Ubiratan D'Ambrosio para se referir à geração dos fatos no âmbito de um universo não-físico.

desde que o seu objetivo seja alcançar uma autocompreensão ou tornar inteligíveis as raízes de uma realidade sócio-cultural distinta da sua. A reversibilidade aparece nesta conjuntura como uma esperança de representação para o mito a partir de um caminho que se pode retornar. Neste caminho, o ponto inicial é o ato ritual ocorrido na contemporaneidade. Agora, o que é esperança não pode passar a restringir a infinidade de vertentes que participam da concepção mítica – ação de corte observável em um grande número de trabalhos voltados à etnografia.

O fato de o mito ser o ponto central, a base de produção simbólica do rito, conduz o estudo do ambiente que engloba as dinâmicas flutuantes do ritual para um nível de significativa importância. Essa relevância se forma pelo fato de estar intrínseca às renovações das rito-lógicas sociais dos grupos a configuração do espaço-tempo por eles vivido. A espacialização temporalmente contextualizada pelos imaginários de indivíduo e grupo representa modos de ser específicos, seja em torno de uma época, seja em torno de uma região. Neste sentido, a *diferença cultural* não se dá apenas na análise comparativa entre povos etnicamente distintos. Dá-se na análise comparativa – acerca de uma época particular – entre identidades que compõem um mesmo grupo étnico e, também, na análise da variação temporal firmada no espaço constituído pelo referido grupo. Isso coloca a referida diferença não só na órbita do *estar aqui* e do *estar lá*, mas do *estar agora* e do *estar em outro instante*. A coloca, também, na órbita das *distinções presentes no estar aqui* observadas em um instante comum. A partir desta ampliação na envergadura do termo, pode-se compreender com maior fluidez a utilização da expressão mitanálise no sentido empregado por Gilbert Durand. Segundo a sua extensa produção teórica, um procedimento mitanalítico tem por meta detectar – passo primeiro para uma posterior inteligibilidade – os esquemas míticos, implícitos e explícitos, no interior das sociedades e das épocas nelas delimitadas. A sua crença no poder da análise baseada no mito se fundamenta na postura que, enquanto pesquisador, tem a respeito da existência mítica:

“Eu creio efetivamente que um mito nunca mais desaparece; ele adormece, ele oculta-se, mas ele espera um eterno retorno, ele espera uma palingenesia” (DURAND, 1996: 101).

E mais:

“O mito é feito da pregnância simbólica dos símbolos que ele estrutura em narrativa: arquétipos ou símbolos profundos (...) O mito, disseminação diacrônica de seqüências (mitemas) e de símbolos, sistema último, assintótico de integração dos antagonismos, o mito é o último discurso e este último discurso exprime em última instância a ‘guerra dos deuses’” (DURAND, 1996: 77-8).

Ao lado dos dizeres envoltos nas concepções de Durand, pode-se entender porque mesmo na ideologia dita mais inovadora a presença mítica se faz notar. No lote menos visível de carga simbólica encontra-se o ímpeto energético original, o qual muitas vezes, estranhamente, deixa-se observar até mesmo nos critérios formadores de uma face ideológica dita contrária.

No ambiente dos mitos, ritos e ideologias – e também das estruturas que os acomodam – torna-se campo comum a desvalorização da individualidade, fato esse muitas vezes não percebido por quem o promove e sustenta. Assim, em um espaço sócio-cultural excessivamente delimitado por regras baseadas na coletividade, o indivíduo e sua obra passam por constantes provas de aceitabilidade. A negação do “eu” pelo “nós” apresenta-se, nesse contexto de prática valorativa, como fonte de decepção e tristeza; uma morte em plena vida. Neste âmbito, a revolta e a rebeldia tornam-se pulsares legítimos, inevitáveis por parte de quem se sente violentado. Não há coerência, portanto, nos sistemas que ao mesmo instante em que preconizam a paz não admitem a satisfação pessoal como sustentação do bem estar social. Esse enfoque é essencial para compreender o fenômeno trágico observado na paisagem pós-moderna – assunto que será trabalhado por meio de uma abordagem mais detalhada no corpo do segundo capítulo. Vale ressaltar que tal

fenômeno é hoje sentido, direta ou indiretamente, pelas várias sociedades em torno do planeta.

Compreender de modo mais abrangente a força e o gozo do *ser individualizado* faz-se necessário às pretensões deste trabalho. Distanciá-lo dos preconceitos que o concebem como fonte de perversidades faz-se urgente para o fortalecimento das variadas felicidades. Posicioná-lo harmonicamente ao lado de algumas outras instâncias de significativa relevância é a ação condutora que permeará a próxima seção.

1.3 Eu. Nós. Planeta. Cosmos.

Como alcançar a paz social em nível de mundo se existem indivíduos que apenas sobrevivem, indivíduos que não experimentam a paz interior? Nesta questão está alojado o problema do reconhecimento do *ser humano* como uma realidade individual que não se encerra em uma vida isolada.

É insano pensar as realidades social, planetária e cósmica como estando desvinculadas do *ser individual*. Porém, é também insano pensar que alguém poderá equilibrar-se junto ao todo do qual é parte sem atingir a satisfação proporcionada pelos prazeres que refletem a sua forma específica de ser. Harmonizar-se com si próprio, então, é uma meta que passa necessariamente pelo harmonizar-se com o outro, com a Natureza do planeta e, em um sentido macroscópico, com o Cosmos.

Prezar pela individualidade, apesar de constituir-se em uma prática fundamental, perde o seu efeito quando não há uma clara percepção de que a desvalorização do outro recai negativamente sobre a intenção inicial de dignificar o que é intrínseco ao ser que sonha. O respeito a si mesmo e ao outro sustenta um

passo primeiro para construção de sociedades “abrangentes” e “sadias”. O outro é essencial, é parte da existência de cada um dos seres humanos. As palavras emitidas pelo educador Ubiratan D’AMBROSIO (1997: 30-32) ampliam essa reflexão:

“Mas eu não sou nada se não tiver o outro. Nada. Se eu for sozinho, não tem continuação da espécie (...) Entre um homem e uma mulher a diferença é enorme, enorme, e no entanto esse é o primeiro exercício que a gente tem nas nossas reflexões sobre a humanidade: da essencialidade do outro que é muito diferente de você”.

Logo, o diferente não é aquele contra o qual se necessita utilizar uma tática de guerra, não é aquele que merece com afincos uma revisão estratégica que tenha como objetivo a conquista em alguma espécie de disputa. O outro, à luz da sensibilidade, pode tornar-se interessante, por ser distinto, por representar uma novidade. Junto a ele, em uma troca de saberes, torna-se possível experimentar um diálogo ímpar, onde o conhecimento do outro conduz ao reconhecimento das próprias raízes, portanto da identidade que se expressa nas palavras verbalizadas no momento único de entrega à conversação. Ambos sendo sujeitos, crescem-se as partes, clareiam-se e viabilizam-se as *mil vidas* apontadas no início deste capítulo por meio da citação de Geertz.

No momento em que o diálogo se torna de fato interessante para cada um dos que o estabelecem, um passo significativo é dado favoravelmente à paz social, seja no encontro entre sujeitos de sociedades distintas, seja no encontro ocorrido em um mesmo espaço sócio-cultural. Eis um componente paradigmático para a contemporaneidade: reconhecer a essencialidade da diferença, do outro.

Uma variável a mais se impõe a essa discussão: para além das realidades individual e social, encontra-se o planeta. O reconhecimento da importância de cada um dos viventes se eleva a um maior contexto sensível ao ser incorporado, a esta consciência, o respeito ao ambiente que permite a vida à humanidade. Não é

fundamental apenas para um a preservação do que é por alguns denominado terra. Todos, independentemente da civilização na qual estejam situados, só existem como espécie por meio da saúde planetária. Sem ela, o sentido da consciência humana se esvai, fragiliza-se, vê-se adoentada de mãos dadas à sua morada, à natureza que de algum modo lhe aconchega e lhe tem como elemento constituinte.

O que alarga ainda mais o rol de componentes para esta reflexão é a compreensão de que a realidade cósmica compõe, juntamente às demais realidades aqui colocadas, uma consciência maior, onde cada parte concomitantemente se mostra importante, enquanto pedestal básico, e dependente das demais instâncias com as quais tem a possibilidade de formar um todo harmônico. Debatendo esta temática, D’Ambrosio, em tom emocionado, finaliza uma de suas palestras – intitulada “A Era da Consciência” – com a seguinte fala:

“(...) A gente existe materialmente, energeticamente, a gente existe. E a gente sabe que há um momento em que a gente morre. Desaparecer não pode. O que se passa depois daquele momento? A única explicação que a gente tem – e a única coisa que a gente pode dizer – é que a gente está inserido no cosmos. Seja como uma forma de energia, seja como uma alma, seja como uma alma esperando voltar, seja como cinza, seja como poeira, nós estamos inseridos no cosmos. Nós fazemos parte de tudo isso. Ora, reconhecer toda essa integralidade, reconhecer que essas coisas estão todas juntas, e que não podem ser desmembradas – não adianta eu tentar me entender se eu não entendo toda essa coisa, não adianta eu tentar entender aqui se não me entendo em tudo isso –, reconhecer que tudo isso é uma coisa só é o que a gente chama entrar nesse estado de consciência. E é isso que a gente espera que esteja despertando em toda a humanidade. Não é aparecendo, não é nascendo, porque em todos os tempos, com toda a certeza, muita gente estava nessa. O que nós temos hoje é a possibilidade de que essa coisa se amplie, e assim mais e mais estarão reconhecendo que nós somos tudo isso ao mesmo tempo, uma realidade individual, uma realidade social, uma realidade planetária, uma realidade cósmica. Temos que entrar em harmonia com tudo isso. Temos que entrar em harmonia com a gente mesmo, em harmonia com a sociedade, com o planeta, com o cosmos. Isso é o despertar dessa consciência para toda a humanidade” (D’AMBROSIO, 1997: 33).

Retornando ao indivíduo, para onde está direcionada grande parte desta matriz teórica – daí a necessidade do olhar em amplidão, em uma dimensão que

retira o sectarismo muitas vezes impregnado nos pensares relativos ao que é pessoal – pode-se dizer que nele está o centro de processamento de ações firmado nas informações que vêm do cotidiano sócio-cultural. Se a atitude é diferenciada, então a realidade é transformada. Fecha-se o ciclo quando o novo elemento constituinte do real passa a informar de um outro modo o indivíduo. Esta dinâmica cíclica, cuja velocidade transformadora varia de acordo com a temporalidade em que se vive, retrata a importância da imaginação. Quando as imagens que fluem de uma forma de ser evidenciam apenas o tradicional, aquilo que já foi construído pelas gerações passadas, a transcendência que figura desde tempos remotos deixa de ser um dos fomentos do *querer viver*. Cede lugar a uma conformidade passiva que repousa em proximidade à estagnação. Ainda assim, parar integralmente não é um fenômeno possível, visto que as estratégias individualizadas, mesmo quando passivas ou inconscientes, trazem consigo no mínimo uma “pequena” mudança.

Mais complexo é o fato de se instituir padrões por meio da força. Neste caso, imaginar distintamente, às vezes suplantando referenciais de valores, representa uma ação que muitas vezes fica submetida a imposições que não espelham o espaço cultural; a transcendência é então barrada. Não se trata neste caso de conformidade, mas de violência contra o *querer ser*. Ainda assim, insiste-se, o movimento que vem da realidade não cessa mesmo quando, como já foi dito, características de tempos passados são retomadas ou revitalizadas. Os indivíduos são, de fato, intermediadores. Acolhem no futuro, talvez modificados, os parâmetros do passado.

O caráter individual – assumido enquanto sonho, vontade, desejo e gozo; elementos que se juntam ao contexto maior do qual participam – necessita estar voltado para uma compreensão que o tenha como *célula mãe*, como ponto original, no encontro com o equilíbrio entre os quatro fatores considerados nesta seção. Com essa visualização, torna-se tarefa central, frente às pretensões estabelecidas

para o desenvolvimento desta tese, caminhar favoravelmente ao bem estar de cada uma das pessoas e isso passa necessariamente pela sensibilidade conseqüente de um duplo aspecto; o qual já foi evidenciado na seção 1.1: a valorização da identidade por meio das raízes culturais que são próprias do indivíduo e o fortalecimento desta a partir do nascimento de um processo contínuo de desconstrução. Tal processo oportuniza ao *ser* uma minimização das amarras que insistentemente, apoiadas na força do que é tradicional, conduzem a diferença intracultural para um ninho de iguais, onde no diálogo entre dois o que acriticamente surge é o espelho, é a unidade em um certo sentido contrária ao impulso que há tempos caracteriza o prazer causado pelas atitudes transcendentais. Por isso, na seção seguinte os escritos estarão voltados para este contexto.

1.4 Paradigma libertário: por uma desconstrução dos significados.

As experiências humanas, arraigadas na fértil produtividade das diversas e distintas culturas, ora apresentam-se como foco motivador para uma estada em espaço estanque – onde não ocorre uma expansão por meio da presença alheia –, ora surgem como meio revelador – onde nem o tempo, nem o espaço, parecem ser “formas” comuns. Assim, tais experiências ou momentos vividos, por mostrarem-se, em um certo sentido, valorizadoras de um modo irrefletido de ser e, em um sentido oposto, promotoras de uma visualização sustentada por outras luzes, deixam ao indivíduo a possibilidade do devir padronizado alimentado pela irreflexão, mas, também, do devir transcendental fortificado pela viagem crítico-reflexiva ao íntimo do próprio *ser*. Porém, “*todos os paraísos e todos os infernos têm seus porteiros. Todos os castelos da meditação íntima têm suas muralhas*” (BACHELARD, 2001: 313). Perpassar pelo interior do próprio *eu*, por conseguinte, nem sempre constitui

uma ação prazerosa e, em um mesmo sentido, o caminho ao cerne da intimidade não é freqüentemente percorrido.

Conhecer os segredos da individualidade, o que nela há tempos reside, flui necessariamente por desaprender o medo que se encontra cravado no âmago do ser. O tropeço que se dá já nos primeiros passos rumo ao “inferno interior” reflete o poder dos monstros de cara feia, temíveis, os quais representam, de fato, forças criadas no contato com o universo exterior. Nomeá-las é uma primeira conquista a fim de vencê-las, isto é, desconstruí-las. Na entrada do poço mais profundo mora o início da reconstrução da identidade. Moram novas formas, novos dizeres, novas luzes, novos acenos, novos cenários, novas imagens, enfim, novas vidas. A proximidade a um *imaginar independente* permite repensar objetivos vitais, reanimar a esperança, tornar o sonho o alvo maior e, por conseqüência, firmar a funcionalidade do psiquismo. E, como diz BACHELARD (2001: 83), “*se o sonho produz monstros é porque traduz forças*”. O futuro, nesse imaginar, deixa para trás uma causalidade apenas comandada pelo que advém dos poderes do hábito coletivo. Passa a ser reconhecido como uma causalidade psicológica nascida no íntimo de cada *ser*.

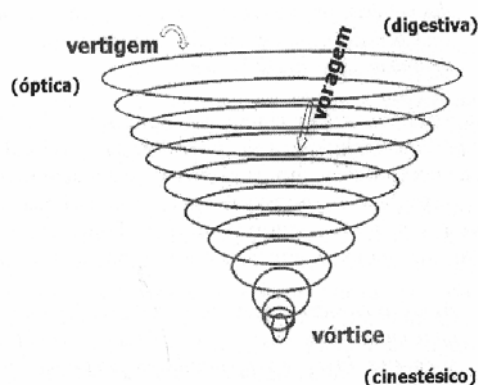
Como possibilidade para o devir transcendental, as obras musical e literária, surgindo aqui como instâncias em movimento já nitidamente representadas por FERREIRA SANTOS (2000), trazem consigo e na relação que mantêm com o indivíduo ou grupo a abertura de um canal cujo fio conduz a uma outra noção temporal, a uma realidade na qual imagens afloram e metaforicamente se interrelacionam. Na dinâmica criada, as imagens se multiplicam, formam um espaço novo não adentrado no dia-a-dia comumente experienciado. No ambiente vertiginoso, no qual se emerge, torna-se mais leve o contato com as raízes, com os pressupostos que regem as atitudes, os modos de viver. No contexto distinto, na realidade diferenciada, bem como nos instantes eternos – inesquecíveis – enxerga-se mais facilmente os nichos que aconchegam as imagens derivadas da relação do

humano com a cultura em que se estabelece uma identidade. Daí, resta um passo para o ato da desconstrução.

Ao perceber-se em profundidade, relevando que sempre hão de existir – ad infinitum – nichos a serem encontrados e sentidos, homem e mulher passam a exercer poder sobre o que fazem e o que são. Por isso, *fazer* e *ser diferente*, em harmonia com o que é sensível à faculdade do indivíduo, caminham necessariamente por campos nos quais o desconstruir não se solidariza com a destruição. Solidariza-se, sim, com a tomada de consciência que permite transformar o que passa a ser compreendido/visualizado como recusável em algo que reflita, na atualidade, o que o indivíduo tem por correção.

Ferreira Santos identifica três momentos no contexto do processo ativo potencializado a partir da música e da literatura. Ele assim os denomina: *Vertigem*, *Voragem* e *Vórtice*. No primeiro, a percepção típica do cotidiano se desfoca, o estado consciente se transforma, a fresta antes estreita sensivelmente se alarga para uma entrega em uma ambiência há pouco inexistente. No segundo, com a entrega já absorvida, a obra e o partícipe se alimentam mutuamente, ergue-se um envolvimento fortemente entrelaçado, onde o uno se faz na relação e não no particular. Não há separação. Corporifica-se um universo espaço-temporal novo caracterizado pela voracidade das trocas que a cada instante se intensificam. Já no vórtice, o ser é levado ao cerne, ao ápice, aonde não se vivencia apenas um mover-se para fora, mas um caminhar para o interior do próprio *ser*. A proximidade com o mito e com o que é raiz então surge apresentando uma realidade oculta que, em um certo sentido, vela modos outros de ser, sombreia a diferença.

“No vórtice não há mais mediações. Só o contato direto com o próprio Ser. O confronto é ontológico. O totalmente outro que me reenvia para dentro de eu mesmo” (FERREIRA SANTOS, 2000: 67).



(FERREIRA SANTOS, 2000: 65)

No fim da viagem não há racionalismo globalizado que se sustente. O que vem antes da razão e também o que a ultrapassa fica evidenciado de modo íntegro, iluminado, distante de discursos que em sua base promovem um saber ao mesmo tempo alienado e alienante. O que de fato conta e esclarece a história do *ser* seja na vertente social do *estar aqui*, seja no aspecto mais íntimo da individualidade, salta às mãos e à consciência. O mito, o devaneio, o imaginário, os frutos da cultura, o sonho, a realização da utopia – fontes esclarecedoras do caminhar humano geração a geração – passam, pela maior significância que começam a exercer, a compor novos pensamentos e compreensões a respeito da identidade até então estaticamente concebida. Aqueles que alcançam não apenas o *ser raiz*, mas, ao dialogarem com o fundo cultural formador da própria identidade, começam a enxergar, no questionamento do *ser raiz*, uma prática contínua necessária à autocrítica e, também, à crítica relativa aos comportamentos típicos de pessoas cujos princípios orientadores podem em nada se assemelhar aos seus, chacoalham o que é tido por padrão e, assim, valorizam a beleza do corpo de diferentes mesmo no seio de um *enraizar-se* ocorrido em terreno comum.

A passagem pela música e literatura, acima estabelecida, a qual pretende tocar a essência de uma atitude consciente de desconstrução, aponta com sutileza para o

diálogo, visto que nele se encontra a carga maior para um entendimento da alteridade não só como expressão do bem-estar entre dois, mas da interessante estética acoplada à heterogeneidade. Assim, as obras sonora e literária exercem o papel de mediadoras para um fim que tem como característica central a facilitação da transcendência e, conseqüentemente, uma maior proximidade ao livre pensar. Neste sentido, o movimento consciente de desconstrução surge como paradigma, como luz que oportuniza clarear os desprazeres que nascem e crescem permeados por uma lógica firmada na obediência passiva. A busca dos meios para efetivar tal consciência, como fica evidente no parágrafo anterior, não deve ser finalizada em um método objetivo. Não se trata de um encaminhamento baseado em regras ou passos bem definidos com a pretensão de compor um modelo algorítmico. É algo distinto: um novo aceno paradigmático potencializa as transformações dos modos de pensar e, portanto, fortifica o processo de busca que, neste caso, passa necessariamente por uma análise cujo mérito não é de ordem lógica, mas psicológica.

Na imaginação, por encontrar-se um meio no qual se manifesta substâncias relacionadas ao contexto sócio-político-cultural, oculta-se o modo genuíno em que o imaginador se coloca frente ao todo do qual participa. Em certas realidades, comuns ao dia-a-dia da história ocidental cristã, faz-se notória a proximidade mantida pelas imagens formadas por sujeitos distintos. Não é necessário um grande esforço interpretativo para fazer valer tal percepção. Dada a proximidade, o que fica oculto são imagens que cumprem o papel de mantenedoras de comportamentos, imagens que desmobilizam a possibilidade que elas próprias têm de multiplicar os olhares.

Quando a imaginação perde o elo com a vontade de *ser mais*, de ser pródiga, o que se solidifica é o poder dos indivíduos que têm consciência da limitação vivida pela população que não se reconstrói no confronto com a carga simbólica que é a

ela apresentada. Os confrontos, de fato, nem sempre ocorrem, o que, em certos momentos, conduz o poder imaginativo quase à inoperância. A compreensão de que “*a imagem é o ser que se diferencia para estar certo de vir a ser*” (BACHELARD, 2001: 21) não é, nem foi captada por muitos dos “ocidentalizados”; e isso faz uma enorme diferença.

Do mesmo modo que a confiança cresce quando se percebe a energia das mãos florescida no contato com a matéria – ou ao menos na sua observação –, o potencial se substancia quando se transforma ou reconstrói uma imagem junto ao espesso laço que vincula indivíduo e sociedade. O prazer que nasce do domínio sobre a matéria, apesar da sua natureza específica, acena para traços da satisfação que flui de uma atitude consciente e transformadora no âmbito da simbologia emergente do complexo sócio-cultural. Ao moldar a argila ao seu estilo, o indivíduo faz-se sujeito, vê-se na troca que estabelece com a obra. Na arte final, porém, enxerga o novo anteriormente inviável, dinamiza a relação. Em uma analogia, ao influenciar, não só por identificar, mas relacionar-se com as raízes que lhe permitem um chão – ressaltando que, na relação, talvez venha a refutá-las – o indivíduo produz a própria distinção, torna-se amplidão no diálogo com o outro. As palavras seguintes, escritas por Gaston Bachelard (2001: 41), contribuem para um aprofundamento da analogia:

“Queremos limar reto, queremos impor planos retangulares. Mas parece que a matéria, por sua vez, quer conservar uma rotundidade. Defende a sua redondeza, a sua massa redonda. Recusa, com evidente má vontade, a geometria elementar. Só o trabalhador sabe que delicados ataques, por que retenção de suas forças, conquista a simplicidade com que marca o objeto”.

O limar reto proporciona uma boa representação para o que se institui como vontade, ou mesmo ação, voltada ao que é padronizado no seio de uma determinada realidade cultural. É preciso sensibilidade, como mostra o trabalhador, para com simplicidade – e nunca violência – chegar a uma *marca* fecunda. A recusa

ao novo, ou ao antigo que retorna ao palco da atualidade, faz-se obstáculo, defende o estado do equilíbrio presente. Neste contexto, o paradigma que se alimenta de um eterno ir e vir entre desconstrução e reconstrução aumenta a sua significância, pois não há espaço para o que é sensível quando não se tem profundidade quanto ao sentido que ganham os símbolos no imaginário, às vezes viciado, de cada um dos que formam a sociedade na qual se vive.

Uma possível confusão relativa à essência do termo *desconstruir* necessita ser evitada: ao desconstruir, o sujeito não elimina aquilo que interpreta e compreende à sua maneira. Neste sentido, uma referência, mesmo não sendo considerada bem-vinda, mantém-se na posição de referência. O que é possível ao sujeito com a prática da desconstrução é analisar, a partir da conquista de um *espaço mental outro*, os elementos que cotidianamente lhe envolvem. Definir se estes devem ou não permanecer influenciando os passos do dia-a-dia é uma decisão que nasce e amadurece na identidade do *ser*.

A desconstrução, por exigir um retorno histórico-cultural às essências, permite manter ou reformar idéias, apaixonar-se por práticas rotineiras ou delas desconfiar, refutar pensamentos ou neles se alimentar, contrariar ideologias ou outras edificar, criar símbolos novos ou promover um diálogo com os já existentes. Enfim, da multiplicidade de caminhos, vê-se a identidade formar-se – ou transformar-se – de modo único. Minimizam-se e contextualizam-se as influências, sem exterminá-las, distinguem-se as relações com o que de alguma forma se institui em um outro tempo ou local.

Do indivíduo para a sociedade, caminho plural, o leque se amplia, vidas ímpares co-habitam um espaço comum e não espaços ímpares co-habitam uma única vida. E, nesse mundo de harmonia perante os encontros cotidianos, o diálogo é fundamental: uma luz capital para as várias dimensões da paz intra e intercultural.

Nos dizeres do educador Paulo Reglus Neves Freire (2001^e: 122-3), o qual fez do modo dialógico de ser um instrumento favorável à prática de liberdade, evidencia-se a abertura ao outro por meio do diálogo:

“(...) o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos (...) isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem (...) na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber”.

A consciência de que a viagem ao interior de si mesmo é uma ação valorizadora da diferença e, como consequência imediata, também do diálogo, ilumina o querer conhecer-se alimentado pelo desejo irrestrito de respeitar a identidade. Nesse desejo transcendental, junto às palavras de KANT (1885: 107), é fundamental estar convicto de que

“Não há, no conhecimento de si mesmo, senão a descida aos infernos que possa conduzir à apoteose”.

1.5 A transcendência e os limites da liberdade.

Em uma espécie de fusão, comportamento e conhecimento contornam o ciclo vital do ente individual. Nessa liga mutuamente ativa, habita ou, mais precisamente, forma-se a identidade. O fator motivador que compreende a estreita relação entre o saber e o fazer necessariamente passa pelo desejo animal de sobreviver. Mas, para além da sobrevivência, encontra-se um elemento referencial, nascido na vontade humana, que submete o viver cotidiano a um caminhar em busca do novo: a transcendência. Desta, surge a novidade interpretativa, o saber

diferenciado. O modo de gerar conhecimento se faz outro, o conhecer mais ou distintamente conduz a uma ação anteriormente invisível. Nessa prática, ou nesse fazer, há a possibilidade de avaliar a realidade originada a partir do ato transcendental. Na aventura avaliativa, a fonte que conduz as maneiras de conhecer à reconstrução surge com força e a transformação que vem à tona passa a informar o que, para muitos, até então era desconhecido. O processamento da informação, por sua vez, cria uma dinâmica reveladora que dá vida à cultura. Agora, o que oportuniza à mulher e ao homem o devir conseqüente da transcendência é a consciência prévia que se tem do todo no qual se está envolvido. Assim, quando em algum sentido ela não se dá efetivamente, nesse mesmo sentido torna-se distante qualquer desejo de mudança. Entretanto, faz-se importante a percepção de que para estreitar a distância é necessário desconstruir os nódulos que limitam a ação mental do *ser*.

Os limites que cada dia interferem nos modos de atuar associam-se à temporalidade histórica na qual se está inserido. Quando à percepção emerge-se o fato de que não há unidimensionalidade no que é tempo, então um importante passo é dado rumo à compreensão de que há um *caráter conseqüente* presente no mundo enquanto cultura e sociedade. Tocar essa maneira de entender, visto que o poder da atividade criadora apresenta o quanto a ação humana pode influenciar, torna incômoda a passividade.

Sendo a intervenção fonte para um jogo de forças que torna dinâmico o que é cultura, só resta espaço para logicizar ou defender uma mera posição de espectador a partir de um foco vulnerável, distorcido, inescrupuloso ou doentio. Dada a continuidade transformadora característica das várias sociedades, a licitude da intervenção sobre a realidade torna-se notória. Mas, neste contexto, é preciso ter clareza quanto ao grau de liberdade que se tem no instante em que é promovida a mudança. O grau aqui está voltado para o ato manipulador que muitas vezes opera

sobre uma decisão que a princípio poderia parecer autônoma. Se há um forjar de um – ou muitos – sobre outro, então o movimento que se faz em nada se aproxima do que é transcendência. Pelo contrário, o prejuízo que a ela se impõe apenas corrobora para o continuísmo de uma paisagem, para a manutenção de uma situação na qual alguém, ou uma vertente, exerce poder comportamental sobre indivíduo ou comunidade.

Por um lado, integrar-se ao contexto sócio-político-cultural estando “(...) *não (...) apenas nele, mas com ele (...)*” (FREIRE, 2001^a: 49), fugindo de qualquer acomodação alimentada pelo medo ou simples indiferença, leva o *ser* à posição de sujeito da história, alguém que tem na liberdade um sonho a ser realizado. Por outro lado, apenas *estar nele* rebaixa o que era sujeito à posição de objeto, ser domesticável, acriticamente maleável.

Mas, que liberdade é essa por várias vezes mencionada nesse texto? Que liberdade é essa por muitos citada e até incitada? De que se trata esse termo tão usual em discursos oficiais ou oficiosos que partem de variadas lideranças? Que profundidade têm e o que querem aqueles que no senso comum se referem ao desejo ímpar de libertar-se? Essas questões em um certo sentido constroem uma provocação. A intenção é oportunizar uma discussão que reflita criticamente a respeito do caráter perfeccionista e globalizante que comumente é associado à liberdade não só em um sentido unívoco, mas, também – de forma distorcida –, milagroso.

É evidente que são muitos os contextos nos quais torna-se pertinente a aparição do debate que põe no centro da mesa o enfoque libertador. Porém, em cada contexto e em cada debate permeia a essência, o galho que conduz à liberdade no âmbito do indivíduo que sonha em ter o gozo de arbitrar ao seu modo. Nela, vê-se com toda a sobriedade a cultura saltar aos olhos como fator monumental,

imprescindível a uma compreensão regida por novas variáveis, por nuances que, apesar de tênues, muito podem acrescentar ao *ser* que não quer coisificar-se. Trata-se de uma visão que tem no universo do *eu* o princípio maior para efetivação do fenômeno paz junto ao *nós*, ao *Planeta* e ao *Cosmos*.

Uma viagem crítico-reflexiva ao interior da própria identidade, o que necessariamente passa por uma consciência maximizada das raízes que a envolvem, é uma ação na qual, por meio da desconstrução, o indivíduo tem a chance de cada vez mais se aproximar do que poderia ser chamado de *liberdade em um espaço ideal*. O vocábulo *ideal* utilizado em tal nomeação, cujo sentido aqui encontrado exige bastante clareza, advém da impossibilidade de se alcançar um total desprendimento relativo aos símbolos que são próprios da cultura na qual se aprende e ensina.

Leibniz e Newton bem entenderam, nas distintas representações que desenvolveram, o quanto se pode aproximar de um ponto sem efetivamente tocá-lo. Perceberam ser possível infinitamente caminhar em um mesmo sentido, a passos cada vez mais reduzidos, sem existir sequer uma oportunidade de pisar o solo para o qual está direcionado o andar. Assim, viabilizaram o desenvolvimento da idéia da infinitude contida no que é minúsculo, mínimo ou mesmo no que é imperceptível ao olho humano. Ao mesmo tempo, também permitiram o crescimento de uma percepção que faz do *espaço limite* não algo macroscopicamente distante, mas um sítio do qual pode-se estar cada vez mais próximo. Deste modo, um outro campo de saberes, composto por novos modelos de representação voltados à realidade, passou a exercer forte influência sobre várias vertentes do conhecimento disseminado pelo continente europeu, tais como: filosofia, física e matemática. Este campo surge agora como luz para, na liberdade, identificar um *espaço limite* do qual pode-se cada vez mais estar perto, apesar da compreensão que o tem como um objetivo inalcançável.

Com o foco estando na pluralidade imaginativa que se vê potencializada pela desconstrução – e pela posterior reconstrução que ciclicamente se dá enquanto ato potencialmente ativo – pode-se visualizar o livre pensar, a livre escolha e a livre ação como uma meta tríptica que, ao repousar no que foi denominado *espaço limite*, passa a exercer a função de estado último para um caminho que visa a independência relativa às raízes sócio-culturais. Segundo BACHELARD (2001: 57),

“O ser que vivencia suas imagens em sua força primordial sente bem que nenhuma imagem é ocasional, que qualquer imagem devolvida à sua realidade psíquica tem raiz profunda – é a percepção que é uma ocasião –, a convite dessa percepção ocasional a imaginação volta a suas imagens fundamentais, sendo cada uma delas provida de sua dinâmica própria”.

Com a contribuição deste dizer, torna-se mais estreito o véu que ofusca o que está no fim do caminho acima citado. O que lá está? A liberdade ou, em outras palavras, o *deixar de ser para vir a ser* aconchegado pela paz interior, aquela que “(...) é essencial para (...) uma paz social” (D’AMBROSIO, 1997: 51). Se, por um lado, não é possível de um modo ideal e sublime estar no fim do caminho e dele desfrutar, por outro lado pode-se sentir o deleite da viabilidade de se promover um movimento eterno ao seu rumo e, assim, experimentar a cada instante um pouco mais do seu gosto, da sua matéria, do todo que o caracteriza.

Apesar da estranheza que possa causar, não há paradoxo: o ente é culturalmente situado e, portanto, é nos braços da cultura na qual estabelece valores, limites, crenças e desejos que ele dá seus passos no universo da desconstrução. É nos parâmetros dela e na espontaneidade da consciência relativa a tais parâmetros que se contorna um viver mais próximo à autonomia. É por ela banhado, no sentido de tê-la e não apenas *dela ser*, que o ente vê-se aberto ao outro e, por encontrar-se maior o ângulo do seu campo visual, pode, por uma via dialógica, sensivelmente compreender o que é próprio de uma história distinta. Além disso, em um patamar de excelência, pode vivenciar momentos, em uma fluente troca

com povos de diferentes contextos, sem imaginar modos de ser de maneira hierarquizada. HEIDEGGER (1996^b: 161) contribui para essa fundamentação:

“A liberdade em face do que se revela no seio do aberto deixa que cada ente seja o ente que é. A liberdade se revela então como o que deixa-ser o ente”.

O *deixar-ser*, o qual faz saltar aos olhos o laço dialético formado por cultura e liberdade, necessita ser compreendido não como um retorno ao nada, ao vazio despreendido de qualquer simbologia findada no cultural; dada a impossibilidade. Ao *deixar-ser* está implicitamente vinculado o *vir-a-ser* – como foi anteriormente mencionado – e isso exige a presença de referências, nem que estas tenham por fim ser contrariadas.

Ao desvelamento, que acarreta alguma forma de mudança interior, está relacionado a transformação, o imaginar que em sua base tem o foco cultural identificado e criticamente avaliado. Neste sentido, o *deixar-ser* em nada se aproxima de uma atitude indiferente ou omissa. Pelo contrário, a ele se aproxima uma entrega consciente ao *ser*, àquilo que na profundidade da interioridade revela a distinta identidade que em múltiplas situações vê-se tolhida. Portanto, desvelar não significa perder-se na imensidão dos símbolos. Significa, sim, um pouco mais se encontrar, um pouco mais caminhar por uma trilha da libertação. No fim de cada um dos caminhos que levam à origem, os quais são próprios de cada realidade sócio-político-cultural, lá no limite – onde se encontram os entes em sua totalidade, onde os entes eclodem enquanto presença –, tem início o que é denominado história. É na origem histórica, a qual apesar de início representa também um fim para quem hoje vive e pretende se autoconhecer, que mora o destino maior para quem vislumbra na desconstrução uma oportunidade para avizinhar-se à liberdade.

No sentido aqui dado à liberdade figura uma abordagem que não é a mesma comumente observada circulando entre as vozes que partem do senso comum. Em

tal senso, sem almejar emitir juízos de valor sobre o mesmo, uma simples escolha, ora para uma extremidade particular, ora para outra, muitas vezes ganha o status de poder sobre o arbítrio. Mas, uma pequena viagem na práxis da escolha às vezes é o suficiente para desmontar a percepção primeira que se refere ao *estar livre* e, deste modo, nela colocar novas considerações. Sem desconstruir, a consideração distinta tende a esconder-se, tende a não interferir e isso em muitas ocasiões traz tranqüilidade àqueles que temem tocar em pontos a partir dos quais equilibram os seus modos de ser.

Livre não é quem, perante uma necessidade, vê-se disponível para ela enfrentar. Também não é quem, estando em frente ao leque de possíveis ações que se abre em uma determinada ocasião, sente-se distante de qualquer forma de constrangimento. Para além dessas associações comumente observadas, a liberdade exige uma abertura de maior corpo, uma abertura situada naquilo que representa um abandono ao ente, mesmo que momentâneo. É neste abandono que se encontra a permissibilidade a uma existência cuja presença faz-se no e pelo indivíduo. Assim entendida, a liberdade promove a valorização da diferença à posição de paradigma e, deste modo, vincula-se às vontades particulares por meio do respeito ao outro, seja em um meio cultural comum, seja no âmbito da diversidade cultural.

Nisso tudo, vê-se que o ato transcendental – enquanto ultrapassagem que revela um pouco mais da cultura na qual é viabilizado – e a liberdade – enquanto limite de um caminho infinito que se abre por meio do desvelamento do que é cultura – formam, de fato, um elo em amplidão, um foco que – quando compreendido – permite vislumbrar o *mundo* em que se vive. Este *mundo* ganha aqui o sentido a ele dado por Heidegger ao associá-lo à totalidade que não só contém o que está dado, mas, também, aquilo que virá a ser por meio da transcendência: um espaço em movimento, um espaço que é caracterizado tanto pela construção já culturalmente estabelecida, quanto pelo que ainda sequer foi formado na

imaginação. A fertilidade desse *mundo* facilita notar não só a beleza, mas a profundidade dos dizeres de MERLEAU-PONTY (apud FERREIRA SANTOS, 2000: 60/62):

“A transcendência é a identidade na diferença”.

“A transcendência, então não domina o homem, ele é seu portador privilegiado”.

Fluir rumo à liberdade requer encontrar-se por meio da desconstrução. Logo, desconstruir potencializa a fertilidade imaginativa. É nesta última – apontando para um ciclo de alcance maiúsculo – que nasce a ultrapassagem, isto é, a transcendência capaz de tornar menores os nós cotidianamente limitadores de uma efetiva formação da identidade. Afinal, o que é identidade se forma a cada instante e não apenas em um passado que em muitas ocasiões sequer é passível de sentido ao rol de vivências do ser.

1.6 Interpretação no diálogo: abertura ao outro

Liberdade e transcendência trazem à matriz que delinea este primeiro capítulo duas questões complementares: *É possível a um ser compreender o que ocorre em outra realidade sócio-cultural? Como um indivíduo pode compreender uma identidade que é diferente da sua?*

Ao passar pelo movimento de desconstrução, pelo *ser livre*, pela ultrapassagem e pela imaginação – enquanto elementos de um ciclo transcendental espiralado – visualiza-se a essência da alteridade não só em torno dos “culturalmente iguais”, mas, em um maior grau de complexidade, em torno da diversidade cultural que a todos, direta ou indiretamente, se impõe. Daí, refletir sobre o comportamento de

uma pessoa, seja ela uma indígena Kaingang²¹ ou um suicida em potencial afegão, passa necessariamente pela sensibilidade interpretativa que vê no sujeito um *ser* formado no diálogo com o universo local no qual construiu, e ainda constrói, as suas relações. Por não considerar devidamente esta necessidade, as várias faces históricas pelas quais passou o conhecimento antropológico, até chegar ao momento atual, apresentam equívocos – o que é característico à evolução de qualquer campo do saber – nos modos de conduzir estudos envolvidos com os encontros interétnicos.

No que tange aos encontros que se dão no âmbito de uma mesma realidade cultural, a atenção em muitos casos apresenta-se precária. De fato, é comum flagrar uma frágil percepção relativa aos distintos modos de existir de indivíduos que freqüentam um mesmo espaço de crenças, instituições ou, até mesmo, ideologias. Em várias construções que refletem a respeito dos aspectos intra e interétnico, esquece-se do imaginário de cada um dos homens e mulheres que não só participam do espaço, mas nele interferem. Esquece-se que mesmo participando de ritos comuns, o que deles se retira se dá em multiplicidade. Se o objetivo é estabelecer uma troca de saberes entre dois, então é essencial aos envolvidos compreender que as imagens que nascem, ou se fortificam, por meio de uma situação na qual uma maioria populacional está envolvida são diversas. É também essencial compreender que em cada mente as imagens são formadas de um modo ímpar. Por isso, em acordo com o pensamento de Nietzsche, ir além dos fenômenos e do que a eles se funde de modo padronizado, por meio de um histórico cultural, é uma postura necessária para se ter o rol de possibilidades de interpretação posicionado sobre um maior campo de investigação. Os dizeres de Gilbert DURAND (apud PAULA CARVALHO, 1998: 56-7) ampliam esta discussão:

²¹ Os indígenas Kaingang vivem nas regiões Sul e Sudeste do Brasil.

“(...) é o sentido ‘figurado’ que é o verdadeiro sentido, o sentido mais elevado enquanto verdade demiúrgica, ao passo que o sentido próprio é um sentido comum, por vezes um não-sentido(...)”.

Os estudos acerca do conhecimento hermenêutico têm buscado compreender o processo de instauração de sentido que surge da relação do indivíduo ou sociedade com o contexto envolvente. Nesta busca, cabe à hermenêutica a desconstrução da racionalidade que não enxerga a verdade estando imersa em uma dinâmica temporal. Tal racionalidade, comum a várias das construções ocidentais cristãs, desrespeita a historicidade e, assim, em muito limita a competência interpretativa dos seus seguidores. Com esta consciência, o pensamento hermenêutico luta contra quaisquer procedimentos que se fundamentem em certezas pautadas em um único caminho de acesso à verdade.

Com o predomínio dos ideais positivistas no cerne dos mecanismos científicos próprios da modernidade, a objetividade referente à obtenção de dados passou a ser o ponto de apoio para produção de conhecimento. Entretanto, os encontros interétnicos e a possibilidade de diálogo entre os distintos, fazem do monismo metodológico algo ultrapassado. A atitude que supera esse modelo característico de um passado recente – e que ainda hoje se faz notar – está contida no contexto das pesquisas hermenêuticas. Daí a importância de trazê-lo para junto dos dizeres que compõem a *matriz fundamental* deste trabalho; dada a proximidade que mantêm.

No instante em que o conhecimento passa a ser compreendido como uma representação que decorre de um conjunto de ações concebidas pelo sujeito, ele passa a ser uma construção dependente do aspecto cultural. Afinal, costumes, tradições, metodologias e tudo mais que é próprio de um espaço particular determinam previamente, e em um elevado grau, as experiências vividas. Portanto, cada um dos fatores que alimentam o complexo cultural antecede o indivíduo.

Desta conclusão, segue outra já anteriormente apontada: há uma necessidade latente de desconstruir o que é prévio quando se almeja experienciar um pouco mais de liberdade. Neste sentido, o que social e culturalmente antecede o ente não deve ser transformado em uma realidade que encarcere comportamentos, mas em uma realidade motivadora para a formação de novas identidades. Essa discussão, paradoxalmente, clarifica o quão nebulosa é a intenção do indivíduo autocompreender-se ou compreender o outro que vive sob um mesmo conjunto de influências. Além disso, potencializa a dificuldade de compreensão em um contexto historicamente fundado em objetos outros. Neste campo, a hermenêutica adentra fortemente. Afinal, está fincado na interpretação o seu problema central.

Associado ao Deus Hermes, o desenvolto mensageiro que prestava serviço aos demais deuses gregos, o termo *hermenêutica* ganha a dimensão de um debate que tem por objetivo trazer à luz o que está oculto. Com um enorme potencial para caminhar com agilidade e rapidez entre lugares distantes, levando e trazendo mensagens de difícil interpretação, o personagem mitológico Hermes corporifica uma referência que faz associar à pesquisa hermenêutica a interpretação, a compreensão da mensagem e o desvelamento do oculto. As imagens deste engenhoso deus registrada em esculturas e pinturas aparecem “(...) *sob a forma de um homem jovem e bonito com os pés alados, segurando um caduceu²² ornado com duas pequenas asas e levando na cabeça um pétaso²³, tipo de chapéu antigo, também encimado por duas asas*” (GANDON, 2000: 152). Assim equipado e com a malícia e perspicácia que lhe eram próprias, o incansável mensageiro esteve sempre pronto para, leve e rápido como o vento, cumprir as suas misteriosas missões. À referência mitológica, se junta o significado das raízes da palavra hermenêutica: *hermeneuein*, verbo grego de onde o termo é derivado, é traduzido por “interpretar” e *hermeneia*, substantivo

²² Caduceu: “Bastão do deus Hermes, com duas serpentes enroscadas e um par de asas na extremidade superior. O caduceu se tornou o símbolo da medicina” (GANDON, 2000: 283).

²³ Pétaso: “Chapéu baixo e de aba usado pelos antigos gregos e romanos” (GANDON, 2000: 283).

grego, é traduzido por “interpretação”. Ao verbo estão associadas as orientações “dizer”, “traduzir” e “explicar”. Deste modo, passando pela desenvoltura de Hermes e pelo sentido das raízes da palavra, tem-se uma clareza do quão próximo às discussões acerca do tema *cultura*, neste texto realizadas, está o contexto hermenêutico. Aí se encontra o motivo para nos parágrafos seguintes – finalizando o primeiro capítulo – trazer apontamentos próprios a este campo. Estes permitirão, mais à frente, tocar tanto a etnomatemática quanto a educação escolar indígena no âmbito do tópico *interpretação*; o qual por todo o tempo não só permeia cada uma das temáticas isoladamente, mas, também, o que há de comum no encontro entre elas.

A mediação entre mundos distantes e distintos realizada por Hermes traz para o ambiente do encontro entre culturas a questão da tradução. Ao traduzir para os membros de uma comunidade acontecimentos ocorridos em outro contexto cultural, o intérprete assume um papel central por tentar tornar inteligível em um determinado contexto aquilo que é a ele extrínseco. Se a interpretação não é acompanhada pela historicidade envolvente e, por conseguinte, pelos traços dos imaginários individual e coletivo de origem, a informação percorre frágil, estanque e, às vezes, inteiramente equivocada. Neste caso, os prejuízos podem ser inestimáveis, visto que uma imagem criada no cerne dos saberes de um povo a respeito de uma outra realidade pode transformar-se em fonte de preconceitos, hierarquizações, descaso, manipulação e, até mesmo, violência física.

É necessário sensibilidade ao tradutor. Não basta a ele exercer um fértil domínio sobre o que lhe envolve, seja no que tange à velocidade da informação, aos dizeres do alcorão, à exploração do espaço, à organização da aldeia ou aos chips mais espetaculares. De fato, caso tal domínio não venha acompanhado por uma análise crítico-reflexiva que tenha esses elementos separadamente compreendidos enquanto partícipes de um conhecimento particular, nada fertilizará a favor da

sensibilidade interpretativa no instante em que o encontro com um outro saber ficar estabelecido. Por isso, não há espaço para olhares positivistas ou racionalistas quando o que está em jogo é o respeito à diferença ou a compreensão do que está guardado no *universo outro*. É necessário ao tradutor estar ciente de que

“(...) exprimir visa à exteriorização dos conteúdos internos e interpretar é reconduzir ao sentido interno. Em ambos os casos temos a função de transmitir um sentido tornando-o compreensível através do jogo entre o literal e o figurado (...) entre ‘logo exterior’, visando à expressão, e ‘logos interior’, visando à interioridade e à plenitude do sentido” (PAULA CARVALHO, 1998: 59).

De modo mais abrangente, pode-se dizer que em uma abordagem hermenêutica cabe ao tradutor abrir o leque de possíveis reflexões frente a uma situação de interpretação. Esse é o seu desafio maior. É o que lhe permite equilibrar-se em sua ação. Sem ele o alimentando, é certo o aumento da distância relativa ao sentido que de fato parte da realidade observada. Neste contexto, o que é desafio deve sempre permanecer desafio, pois a superação do mesmo necessariamente aponta para a fragilidade imaginativa daquele que pretende dizer, traduzir e explicar a essência de um *universo outro*. Afinal, interpretar *“(...) não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão”* (HEIDEGGER, 1995: 204).

No instante em que a pretensão do indivíduo é dizer a alguém o que concluiu a respeito de acontecimentos ocorridos em um espaço diferenciado, a linguagem materna passa a representar o instrumento primeiro para o desvelamento das significações. Tem início aí a estreita relação existente entre quem busca compreender no âmbito da alteridade e o mundo no qual é a ele possível não só sobreviver, mas, em uma experiência íntima, também transcender. Neste começo, já carregado da complexidade própria à linguagem, repousa um aspecto ainda mais complexo. Trata-se das verdades contidas nos discursos que buscam informar a respeito de uma certa realidade observada. O que é tido por verdade, no modo

acima referido, encontra-se em um estado originário, quase umbilical, com o sujeito que opina ou – em proximidade com os dizeres acadêmicos – pesquisa. Assim, surge uma quase junção entre a essência da verdade e a essência da liberdade. Nesta acepção, tem-se a essência, tanto de uma quanto de outra, como *ponto limite*, como algo que poderia ser alcançado somente no instante em que todas as referências sócio-culturais estivessem desconstruídas, sem mais influenciar. Da impossibilidade deste instante, já avaliada anteriormente, surge a hermenêutica como energia para mais e mais – em um movimento constante – impor limites às verdades locais. Heidegger muito contribui para essa discussão. Segundo o filósofo, “(...) a verdade é o desvelamento do ente graças ao qual se realiza uma abertura” (HEIDEGGER, 1996^b: 162). Neste *pensar*, está na desconstrução das verdades locais a essência da verdade Heideggeriana. É nesse sutil sentido que a referida junção à liberdade se faz revelar. Se banhados por esse mesmo sentido, os indivíduos estarão abertos às suas próprias realidades e, deste modo, terão uma maior possibilidade de dialogar acompanhados por um mútuo respeito.

Partindo do entendimento essencial tanto da verdade quanto da liberdade enquanto limites inalcançáveis – dos quais pode-se cada vez mais aproximar –, pressupostos ou conceitos prévios passam a formar uma base na qual está fundada a capacidade do *ser* que objetiva compreender a historicidade. O campo hermenêutico traz essa consciência consigo, isto é, percebe que à interpretação estão incorporados fatores antecedentes que facilmente trazem junto a si uma certa carga de preconceitos.

Não há isenção no sujeito. Não há sujeito livre o suficiente para emitir pareceres ideais. E ainda mais: por meio da interpretação o *ser* que a exerce se deixa transparecer. Muitas vezes abre um caminho de acesso às próprias atitudes inconscientes que realiza. Quanto ao objeto ou o que dele se compreende, pode-se dizer que ficam caracterizados pelo que vem à luz ao tradutor, ou seja, pelo que se

deixa aparecer à história do indivíduo que tem por meta a compreensão.

HERMANN (2002: 48) assim afirma:

“A estrutura da pré-compreensão, da qual derivam os preconceitos, carrega consigo a necessidade de se estar entre a estranheza e a familiaridade, e é nisso que se constitui a situação hermenêutica”.

A plena consciência desta situação representa um passo fundamental para quem se encontra em um contexto distinto. Agora, não se deve minimizar a importância de tal consciência no âmbito da realidade em que se vive. Com ela, viabiliza-se ver no outro uma identidade diferenciada, mesmo quando o meio possui um caráter comum.

À interpretação está associada a necessidade de regularmente submeter os conceitos prévios à crítica. Por à prova o que participa do cotidiano vivido implica em refletir ou confrontar-se com as várias temporalidades – passado, presente e futuro – e, conseqüentemente, com a historicidade de cada momento. É necessário avaliar a novidade paradigmática e, não menos, os padrões banhados pela tradição. Dialogar com as distintas paisagens que diretamente influenciam o modo de ser e existir é ponto primordial para quem busca purificar a sensibilidade do olhar no encontro com o outro *ser*. Essa sensibilidade, caracterizada pela abertura hermenêutica, frutifica o diálogo, cuja efetividade constitui o paradigma maior junto ao cenário da troca, da mútua aprendizagem e, mais fortemente, da atitude pacificadora. Não só o diálogo, mas o prazer pelo diálogo, faz surgir um caminho que conduz ao conhecimento momentaneamente não disponível. Por meio da troca com o interlocutor, ambos têm a possibilidade de refletir a respeito das suas posições. Cria-se, então, um ambiente de riqueza ímpar aonde se chega com um certo corpo de conhecimentos e parte-se com um corpo recheado por novas essências, antes ocultas.

Qualquer relação dialógica necessariamente passa pela linguagem. Os acordos estabelecidos durante e no final do diálogo se efetivam por meio dela. Afinal, as orientações dos indivíduos em suas realidades específicas estão lingüisticamente estruturadas. *“Só podemos pensar dentro de uma língua. E é justamente o fato de nosso pensamento habitar uma língua o enigma profundo que a linguagem coloca ao pensamento”* (GADAMER, 1992: 147). Assim, ter-se consciência de que não há neutralidade na linguagem é um elemento a mais que contribui no sentido de posicionar a compreensão/interpretação junto aos limites que lhe envolvem; principalmente em um ambiente de encontro intercultural. Nesta situação de encontro entre pessoas de mundos diferentes, onde a distinção fica evidenciada no seio da linguagem, cabe a quem direta ou indiretamente traduz buscar a manutenção de sentido ao realizar qualquer movimento de interpretação rumo a um novo universo lingüístico. Essa tarefa é mais bem realizada quando ao sujeito está visível, no cerne das compreensões, a unidade indissolúvel existente entre pensamento e linguagem.

Dizer, traduzir e explicar não são ações algorítmicas caracterizadas por uma estrutura lógica unilateral presente no processo de conhecimento. Apesar de mecanismos operacionais fechados estarem abusivamente presentes em várias das obras que compõem os saberes ocidentais cristãos, não há como fugir do desrespeito que estes causam à dimensão histórica que se dá fortemente acompanhada pela linguagem. Ter este desrespeito sob contínua análise é um estado necessário aos que constroem ou trabalham em meio a diferentes realidades sócio-culturais. Estudar a cultura de um povo sob o enfoque delimitado pelas ciências lógico-formais é não só uma ação ingênua, mas algo que chega a tocar a perversidade – mesmo quando tal ação é inconscientemente revelada.

As reflexões realizadas neste último item do primeiro capítulo, em vários sentidos, encontram-se situadas no campo das discussões hermenêuticas. A afirmação segue da percepção que tem no esforço hermenêutico uma possibilidade

de fortalecer as diferenças étnicas e de época sem, no entanto, enquadrá-las em compartimentos fechados que não permitam o diálogo entre indivíduos pertencentes a universos distintos. A respeito da viabilidade de estabelecer acordos entre os diferentes, fator imprescindível para a solidificação do fenômeno paz, deve-se reconhecer a desconstrução como elemento necessário aos processos interpretativos, visto que quem interpreta é dependente do olhar que possui sobre a cultura na qual se enraíza. Os modos de agir e acreditar são, de fato, pontos que influenciam o universo da tradução e, conseqüentemente, do diálogo. Assim, com a energia que flui da possibilidade do diálogo e do acordo entre distintos, fortalece-se a matriz paradigmático-filosófica **carregada de esperança** que agora se encerra sem fechar-se... Afinal, não há idéias definitivas. Existem, sim, idéias que apontam para um universo novo. Esses fatos o tempo e a história se encarregam de, a cada instante, a todos ensinar.

CAPÍTULO 2

O JOGO TRÁGICO NA PAISAGEM PÓS-MODERNA

*“É um jogo, não o tomeis tão pateticamente e,
antes de tudo, não o tomeis moralmente”.²⁴*

Friedrich Nietzsche

²⁴ Esse é um dizer imaginário que Nietzsche designa a Heráclito como uma suposta resposta para a questão: *“porque o fogo não é sempre fogo, porque ora é água, ora é terra?”* (1974b: 45).

CAPÍTULO 2 – O JOGO TRÁGICO NA PAISAGEM PÓS-MODERNA

“(...) Mesmo com tudo isso, não pense que estamos à deriva. Estamos, sim, diante de uma abertura que veio banalizar todo ideário insano, que então havia se transformado na base de toda instituição ocidental”.

Kodo²⁵

2.1 Aos fundamentos a realidade atual.

Erguida a matriz que fundamenta o trabalho, torna-se tema central a temporalidade construída a partir dos paradigmas que vieram transcender os fundamentos do período moderno. Após tramitar pela veia cultural enquanto raiz/determinação, símbolo/imagem, indivíduo/sociedade/planeta/cosmos, desconstrução/reconstrução, transcendência/liberdade, hermenêutica/diálogo, surge então a necessidade de buscar compreender a atual paisagem – pós-moderna – que se abre, direta ou indiretamente, aos olhos das várias sociedades e culturas. Assim, à luz do encontro entre educação escolar indígena e etnomatemática no horizonte da atualidade, este capítulo trará à cena traços do jogo que vem ganhar corpo em meio à referida paisagem. Além disso, ambientará os dizeres do capítulo anterior neste contexto específico, o qual nas linhas seguintes assumirá a posição de objeto central.

Um primeiro enfoque: *os indivíduos de algum modo se adaptam à realidade que é própria à atualidade vivida.*

Entretanto, nem todos os que hoje encenam e participam do jogo ou da dança, refletem criticamente sobre o que está se passando e, desta maneira, sequer

²⁵ KODO, 2001: 80.

conseguem ver os seus comportamentos como resultado de uma determinada historicidade. Ao léu, obedecem as ondas sem oferecer resistência. Passam, assim, a ser parte delas, encorpá-las, e, mesmo que inconscientemente, passam a fortalecer tradições, conceitos, preconceitos e a “desacelerar” a dinâmica cultural. Porém, há também os que minimamente avaliam o espaço que ocupam. Estes estão aptos à desconstrução, à transcendência, à aproximar-se da liberdade, aos vínculos que lhes são interessantes e à “acelerar” o que é culturalmente dinâmico.

Cabem, então, as perguntas: quem são os homens e mulheres pós-modernos? É aquele ou aquela que não se vê em relação ao contexto que habita ou é quem não só se vê em relação ao contexto, mas nele interfere e exerce a sua concupiscência? Longe de delimitar conceitos ou chavões com pretensas intenções universais, o que se deseja com as questões é conduzir a um enfoque do quadro da realidade em sua diversidade, o que nela se passa, e não engessar por meio de denominações ou rótulos uma única face ou um único corte. Neste sentido, mesmo sendo utilizadas as derivações do termo pós-modernidade nestas linhas, o que se objetiva tocar é o atual cenário que surge como conseqüência dos caminhos percorridos pelas civilizações européias conquistadoras e não os vários ideários excessivamente teóricos que muitas obras tentam ao termo vincular. Neste objetivo, é preciso estar claro que o referido cenário hoje influencia, em modos múltiplos, os mais diversos contextos sócio-culturais por todo o planeta. Daí, a necessidade latente de efetivar uma aproximação à paisagem pós-moderna, visto que aqui se tem por fim fazer florescer um debate acerca da educação escolar indígena. É preciso, também, estar claro que no espaço que compõe este segundo capítulo as considerações estarão voltadas exclusivamente para o que se dá após o período moderno nas sociedades/culturas que o tiveram como referência, como raiz fundante. Deste modo, estando compreendida a especificidade que aqui se pretende tratar, não há nestas linhas intenção alguma de desconsiderar o que hoje ocorre em localidades cujas referências anteriores em nada se relacionavam com os princípios modernos.

Retornando à essência das questões levantadas, é importante colocar que os estudos culturais incorporados a este texto, e o que eles viabilizam, estão íntima e diretamente ligados aos indivíduos transformadores, dialógicos e voltados para a conquista dos seus prazeres e sonhos. Mas, de modo indireto e não menos importante, ligam-se também aos indivíduos que de algum modo se apresentam alienados, visto que estes, não pertencendo a um estado eterno, podem modificar-se. A alheação neles presente muitas vezes se distancia de uma passividade consciente. Trata-se, em grande parte dos casos, de uma conseqüência de agressões veladas nos padrões do imaginário coletivo; regras que só permitem a vida enquadrada em esquemas prévios que não dificilmente refletem o gozo dos outros. Logo, não há sectarismo nas bases e paradigmas que, respectivamente, sustentam e alimentam esta tese. Pelo contrário, há uma esperança ativa que se deixa caracterizar pela possibilidade que cada *ser* tem de estar a cada instante mais próximo à liberdade e, também, à harmonia na diferença.

Um segundo enfoque: *a abertura hoje observável se dá pela superação das verdades fundadas nos princípios reguladores da modernidade.*

O que era certeza, progresso e ordem surge agora como sombra, no sentido de fazer-se presente sem, no entanto, receber o mesmo respaldo de outrora. Na atualidade, originalidade e malícia têm poder para contornar a presença de estigmas impregnados ao período antecedente; dada a abertura. Esses recursos muito incomodam as resistências e os padrões nascidos em uma outra época. A perturbação parece maximizar-se quando fica clara a real possibilidade de ser de um outro modo. As dependências estão fraquejadas. Em uma visão mais ampla: pode-se enxergar no palco do jogo presentificado uma “(...) *caricatura desqualificada da modernidade* (...)” (KODO, 2001: 14). Daí, pela decadência desta última, a atual paisagem estar associada à pós-modernidade, ao que surge após o declínio das bases

estruturais da racionalidade findada em um absolutismo lógico/unitário. O *tudo como um* presente no rígido corpo simbólico desta racionalidade, que tanto limitou ações, motivou o desmoronamento das peças, conduziu à ruína. Porém, toda ruína traz consigo resquícios que dificultam uma efetiva superação. Os objetos residuais aí estão mesmo nos vínculos de ordem lingüística. Não é incomum, por exemplo, ter-se associado ao *ser moderno* uma qualificação positiva repleta de valores evocados pela sombra.

Pensamentos da era moderna – ampliando a discussão – exigiam que as culturas diferenciadas fossem identificadas como inferiores e, por isso, estas deveriam fazer-se submissas e, na maior velocidade possível, reeducarem-se. Como fruto desta visão unilateral, fica disponível à percepção dos observadores a carga de preconceitos advinda de tal postura. Enfim, a demasiada organização sistêmica endureceu sensibilidades, castrou desejos. Para sair desse emaranhado embebido pela razão una, surge para a história um mágico e fértil instrumento: o blefe. E ele se propaga por agora estar tudo bem mais possível.

Surge, então, um terceiro enfoque: *o blefe sobe ao palco da realidade levando a todos a possibilidade de alcançar os prazeres frutificados na imaginação.*

O que era somente acessível aos aristocratas modernos, sob a força do blefe, agora tem a chance de participar do cotidiano de outros indivíduos. A oportunidade está associada à percepção que o indivíduo tem a respeito do contexto do qual participa. Está associada, em particular, à visualização de que não se está próximo à liberdade quando no cotidiano vivido a liberdade condecorada é constantemente igual. Portanto, estão hoje aptos ao deleite – em uma maior distância da dependência outrora criada pela especificidade social em que se vivia – aqueles que criticamente visualizam as bases, aqueles que conseguem desconstruir sem desequilibrar-se. Por isso, os pequenos grupos que antes secretamente se deliciavam

com fontes de prazer que não eram para todos estão hoje multiplicados. Entretanto, o potencial multiplicador pode vir a refletir um universo cultural novo, onde a excentricidade conseqüente do blefe pode tornar-se característica comum. E, de fato, não se está muito longe deste perfil de realidade.

No ambiente do jogo, o blefe assume posição central. Assim, quem compreende o mundo no qual está inserido, tem no blefe um forte instrumento de defesa, e não menos de ataque, para evitar o fracasso no solo do tabuleiro. Com a nova linguagem estando firmada no olho e na mão, o ser foge do servilismo, passa a assumir outra posição, agora carregada de fome, desejos, vontades. Neste mundo distinto, permanecem muitos os seguidores da moral. Afinal, sob o blefe, podem esconder-se aqueles que vangloriam os padrões apesar deles não mais lhes servirem. As atitudes que utilizam, no entanto, são conhecidas e muitos outros também blefam ao aceitar os blefes que se deixam transparecer nas tais atitudes: um ciclo não só da sobrevivência, mas da busca incontida de prazeres, da transcendência permeada pelo gozo. Este, o gozo, soa como objetivo no habitat metafórico do jogo, ou seja, o blefe é um meio e o gozo é o fim. Assim, para se manter a volúpia viva, torna-se propício manter-se o meio, dar-lhe condições para tornar-se firme em qualquer instante, local ou situação. Afinal, quando menos se espera, surge a necessidade de evocar-lhe. Meio e fim – blefe e gozo – vêm ao mundo em uma íntima relação de interdependência. Juntos, podem muito e contribuem para a elucidação de aspectos contextualizados da vontade humana.

Um adendo fundamental: enquanto para um o objetivo pode estar pautado na consagração da liberdade, para outro pode estar pautado na desgraça alheia. São infundáveis as metas. Mas, insiste-se, a excentricidade advinda deste novo universo pode tornar-se característica comum. Neste caso, do qual não se está muito distante, corre-se o risco de também se transformar em fato comum a irreflexão, isto é, de criar-se uma dinâmica na qual os indivíduos aprendem a blefar sem saber o porquê

da ação que praticam. Surge, neste contexto, mais uma vez, a onda anteriormente mencionada. Se acrítico, o blefe aprisiona, estabelece um simbolismo que adentra a cultura também no seu caráter determinação. Daí a necessidade de uma desconstrução em constância, uma desconstrução que não tenha por pretensão opor a lógica instituída por meio do fortalecimento do oposto, mas abrir o leque imaginativo entremeada à compreensão do complexo vivido.

Encerrando a seção, uma última consideração: *a paisagem pós-moderna é propícia à reconstrução da identidade e, como consequência, à construção da diferença.*

Apesar de muitos assustar, a paisagem que se abre tem servido a um número significativo de pessoas, no sentido de contribuir para uma busca consciente da própria desconstrução; no que tange à realidade de cada indivíduo. A contribuição resulta de uma visível falência/fragilidade do legal, do institucional, do estabelecido, principalmente em termos do que se vincula à ordem moderna que há pouco tanto intimidava. De fato, são menores os riscos que hoje se corre ao se ter uma identidade reconstruída sobre princípios que não pertençam ao que é tido por padrão ou verdade. Comparando-se com outras épocas do histórico ocidental cristão, o momento traz a quem criticamente reflete sobre o que se passa, e compreende os instrumentais a todos disponibilizados, a oportunidade de distanciar-se da imposição advinda das origens, de reencontrar-se com o imaginário individual e, assim, solidarizar-se com o coletivo, o Planeta e o Cosmos. Neste mesmo sentido, por meio do diálogo com os símbolos culturais, mesmo sob máscaras, ficam fortificadas ou, em outros termos, menos dolorosas as atitudes desconstrutivas motivadoras de ápices de transcendência e liberdade.

O sentido uno conduz todo o restante que dele não participa a um *não sentido*. Assim, com a realidade modificada que hoje aponta para uma infinidade de sentidos, dá-se a impressão de não haver mais sentido algum. Mas, de fato, essa

constitui apenas uma percepção equivocada. Os sentidos passam a residir nas individualidades e, portanto, as ações que deles fluem só ganham significância no âmbito destas ou, no máximo, junto aos grupos que incorporam pensamentos que se apresentam em proximidade. Daí a presença cada vez mais intensa de grandes figuras em pequenos contextos. Cada grupo ou tribo passa a ter a sua figura emblemática e, nesses complexos, as identidades de grupo e indivíduo passam a constituir uma mútua influência. Quanto à infinidade acima apontada, por muitos compreendida enquanto caos, pode-se afirmar tratar-se de algo salutar para o fortalecimento da diferença em um modo desprendido da carga de conceitos negativos comumente a ela associados. É como se o *céu da alteridade* surgisse das entranhas do *inferno da igualdade* por meio da desconstrução de um modo único de existir. Em uma outra nomenclatura, em proximidade às abordagens desenvolvidas por Nietzsche e Maffesoli – apontando para a próxima seção – poder-se-ia dizer: é como se a tragédia surgisse das entranhas do drama por meio de um modo único de existir.

2.2 Da dramaticidade moderna ao trágico na pós-modernidade.

A temporalidade na qual, em um determinado instante, se está situado inevitavelmente comunica com a temporalidade anteriormente vivida pela sociedade/cultura da qual se descende. *Ser e tempo* entrelaçam-se, relacionam-se estreitamente. A consciência que flui desse elo propicia compreender as mudanças de paradigma enquanto frutos das tensões características de um momento de transição. Tais tensões muito podem esclarecer a respeito de uma época. Assim, estando as luzes voltadas para a atual paisagem, faz-se necessário compreender o processo do qual ela é parte e isso conduz a uma abordagem direcionada à realidade

do período prévio, de modo algum vislumbrando, em passado e presente, tempos estanques.

O caráter dramático delinea a essência do período moderno. Neste caráter, vê-se aflorar uma lógica que em todo instante e em todo contexto considera apenas uma solução possível. O oposto dela, onde fica estabelecido um pensar dialético, é comumente associado ao insucesso, a desgraça fatídica, ao que jamais dever-se-ia desejar. *“Todo filosofar moderno está política e policialmente limitado à aparência erudita, por governos, igrejas, academias, costumes, modas, covardias dos homens”* (NIETZSCHE, 1974^b: 40). Esse ambiente de profundo drama, o qual se alastra e influencia por todos os cantos ao lado das tradições judaico-cristãs, é recheado por um ideário que tem no amanhã a salvação, o prazer maior. Está no futuro a realização. Neste contexto, é clara a desvalorização do presente, da vida que agora se vive. Entretanto, a convergência destas bases às mais variadas populações, inclusive rompendo fronteiras culturais, isto é, invadindo mundos, faz nascer a revolta do indivíduo, mesmo que na parte mais escondida que esse possa ter. Com a *célula ser* estando afetada e desejosa de mudanças, as forças padronizadas começam a fragilizar-se. Estas, ao tornarem-se selvagens, por multiplicarem-se sem pedir licença, começam a agonizar. A agonia surge porque, veladamente, muitos, estando sem saída, põem para fora as suas revoltas. As suas atitudes, por sua vez, dão corpo a uma nova força. O domínio então se inverte: quem era governado pelo ideário passa a brincar com a sua estrutura. Mas, quando muitos passam a fazer parte da brincadeira ou do jogo fica instituído o instante trágico e este é plural por construção.

Este processo, brevemente elucidado, vem mostrar de que maneira se dá a formação da paisagem que agora se abre. Com ele em mente, percebe-se um ciclo que hoje retorna à tragédia:

“(...) há momentos em que a grande História dá lugar às pequenas histórias vividas no dia-a-dia. Nesses momentos, a História se esgota nos mitos. É

nesses momentos que o trágico ressurge. Momento em que a morte já não é negada, mas deliberadamente afrontada, publicamente assumida” (MAFFESOLI, 2003: 43).

Em um mesmo contexto, agora com NIETZSCHE (1974^a, 25):

“É um fenômeno eterno: a vontade ávida sempre encontra um meio, graças a uma ilusão espraiada sobre as coisas, para manter suas criaturas na vida e forçá-las a continuar a viver”.

Neste instante, trágico, permite-se à vida um viver sem medida. A velocidade que marca o drama moderno dá lugar à lentidão, pois é nesta última que se encontra a possibilidade da concretização do delírio junto a um instante eterno, instante que, sendo vivido em plenitude, pode assumir a posição de inesquecível. O agora, enquanto realidade, ou mesmo necessidade, ganha um significativo número de adeptos, pois o que se apresenta é intensamente vivido. Fica, assim, instituída a ética do agora, a qual é regida pela obstinação do viver. Nela, barreiras podem atrapalhar, mas jamais tolher completamente. Por isso, sempre há atrativos, independentemente da situação ou das pretensas igualdades do imaginário social.

Próximo à rotina imposta por um padrão de cotidiano existem aberturas que dão vazão ao que mora na imaginação do ente. Não estando o sonho trágico no futuro, transforma-se em uma quase obrigação o reconhecimento dos prazeres convulsos enquanto parâmetros comportamentais. Assim, o que cotidianamente se apresenta à vida ultrapassa ou faz perecer as metas que têm por essência o alcance da liberdade absoluta. As liberdades mínimas, tocadas no dia-a-dia e carregadas de subjetividade, passam a importar, a ter uma outra significância. Neste contexto, a procura do frívolo ou do supérfluo surge como expressão do instante trágico. Porém, outras expressões repletas de anseios nascidos na particularidade do indivíduo, portanto distintas e não representativas de maiorias, também vêm caracterizar este instante. Em síntese, o comum parece aproximar-se do desejo que

se tem de viver cada dia da melhor forma possível. As várias maneiras deste comum se expressar, entretanto, vêm refletir as várias identidades que co-habitam um mesmo espaço cultural e, deste modo, evidenciam a fragmentação de um mundo anteriormente policiado.

Com a desvalorização dos princípios modernos e a conseqüente desvalorização do que é objetivado no amanhã, passa-se a ter, em um único tempo, um efetivo compromisso com o presente e um transparente descuido com o futuro. O que se abre, e aí está, é a exuberância promovida pela intensidade do momento. O gozo do agora é o que passa a interessar, mesmo quando este se dá de modo efêmero. Isso vem demonstrar o quanto a razão que rege a modernidade perde espaço para os sentimentos, para as vontades, para dimensões não racionais do universo no qual se está imerso. Para MAFFESOLI (2003: 47),

“A raiva calma do presente, o desejo de viver sem se preocupar muito com o futuro é, certamente, a modulação contemporânea dessa constante antropológica que é o trágico. O que será feito amanhã pouco importa, posto que podemos gozar, aqui e agora, o que se apresenta: um belo acontecimento, uma paixão amorosa, uma exaltação religiosa ou a serenidade do tempo que passa. Semelhante imanentismo, um pouco pagão, parece desorientar a muitos observadores sociais, a tal ponto que raramente o levam em conta, obnubilados como estão pelo projeto, pela racionalidade instrumental ou pelo objetivo a alcançar”.

O trágico, enquanto constante antropológica, anotado por Maffesoli vem posicionar a paisagem pós-moderna não como a ponta de um processo pautado em um progresso infinito, mas, sim, como um retorno recorrente à “quebra” dos princípios que determinam o modo ideal de ser, o comportamento padrão. Afinal, *“tudo esteve aí inúmeras vezes, na medida em que a situação global de todas as forças sempre retorna”* (NIETZSCHE, 1974^c: 395). A cada “quebra”, um retorno, a fortificação de um ciclo que não deixa o indivíduo perpetuar sob correntes. A volta ao trágico freqüentemente é efetivada em momentos de fervura na qual a alegria é por muitos exaltada e perseguida. Neste cenário, torna-se praxe, aos pensadores da lamentação,

lançar gritos desorientados contra o que está dado no mundo do qual participam. Não se dão conta de que a abertura promovida pela descrença referente às bases de outrora é permeada por júbilo. Não percebem o quão frutífera podem ser estas épocas. NIETZSCHE (1974^a: 33), refletindo sobre o nascimento da tragédia, assim afirma:

“O dizer-sim à vida, até mesmo em seus problemas mais estranhos e mais duros, a vontade de vida, alegrando-se no sacrifício de seus tipos mais superiores à sua própria inexauribilidade (...) foi isso que entendi como ponte para a psicologia do poeta trágico”.

De fato, a desconstrução e a transcendência tornam-se muito menos dolorosas e, por isso, muito mais possíveis. A passagem de um tempo linear, monótono e alicerçado no projeto futuro para um tempo plural e presenteísta torna-se fértil por essência, visto que o indivíduo começa a perceber-se como *ser independente*. Portanto, não são os querereres que permeiam os indivíduos da atualidade os responsáveis pelo que há de injusto, violento ou alienado no mundo; como muitos o pregam. O sentido é outro: estes querereres espelham a pressão e os destemperos por séculos exercidos sobre o que se pensava e, principalmente, sobre o que se fazia. O que na contemporaneidade se deixa enxergar são modos de existir anteriormente marginalizados adentrando, um pouco mais a cada momento, o conjunto das práticas cotidianas que acabam por caracterizar o período pós-moderno.

Não há morosidade na tragédia. Pelo contrário, a pluralidade vem apagar os rótulos de seriedade associados às sociedades programadas ou algorítmicas, conduzindo ao que é intenso e divertido. A realização pré-destinada à mulher e ao homem adultos, própria de tais sociedades, a qual leva o ser a sentir-se proprietário de tudo, inclusive dos elementos da natureza, recai na paisagem pós-moderna sobre o colo da travessura, do eterno agito. A imagem do trabalho, por exemplo,

associada a algo bem próximo à cruz, cede espaço para o lúdico e este vem, junto à originalidade que continuamente está consigo, demarcar um novo paradigma; o que fortemente alimenta o dinamismo cultural. Neste paradigma, no que o apruma, tem-se a retomada do vigor vital. A vida que há tempos se encontrava pacata, ou até mesmo exaurida, reativa-se, ganha o poder da jovialidade, independentemente de idades. A reflexão é reerguida e um novo saber fica estabelecido; tudo movimentado pela energia que flui da efetiva valorização humana e não de uma humanidade pré-determinada por uma concepção universalista “ocidentalizada”.

Quando os “donos do mundo”, os que se beneficiam do que na atualidade é tido por ideal, começam a olhar reflexivamente para a sociedade e nela percebem lampejos de transformação, procuram vigorosamente tornar menores as novas luzes. Sentem-se ameaçados por não mais notarem a força das constâncias que cotidianamente colaboravam com os seus discursos. Tomam consciência de que nas suas palavras está contido o antigo, o que por algum motivo foi deixado para trás, e isso os embebe de idéias voltadas às formas de manutenção dos domínios. Hoje, com as mudanças estando em um estágio não mais inicial, a fenda que se abre entre os que permanecem equilibrados sob a tradição moderna e os seres que cada dia mais trazem junto a si os prazeres conseqüentes dos movimentos nômades, torna-se enorme: um descompasso que eternamente nasce a cada mudança de paradigma. Aqueles que procuram manter o convencional, sem questionar ou aceitar questionamentos, consciente ou inconscientemente, ficam aconchegados pelas exigências delimitadas pelo complexo sócio-cultural. A eles, é mais fácil permanecer ao lado da lisura do moralismo do que ao lado da aspereza da mudança e da novidade. Repousam sob a máxima que diz estar na possibilidade futura os prazeres da vida. Diferentemente, uma outra esfera fica criada por aqueles que não se alimentam de tal possibilidade, mas, sim, do que a atualidade pode proporcionar. Nesta esfera, deixa-se para trás a filosofia do devir, dá-se espaço à filosofia do *ser agora*.

Dado o enfraquecimento do devir, a paisagem pós-moderna propicia ao indivíduo o conhecimento de si. Tendo o presente como a maior referência, ele inevitavelmente evoca um debate, em nível de imaginação, consigo mesmo. Nesta prática, há um constante questionamento relativo à identidade que se tem. Forma-se e reforma-se o *eu* a cada instante. Este exercício, distante de individualismos, por meio da sensibilidade que lhe permeia, conduz ao reconhecimento do outro; o que inicialmente pode parecer paradoxal. As atitudes modernas que faziam do outro uma entidade abstrata e essencialmente lógica, que nele colocavam limites separadores a fim de torná-lo intocável, agora dão espaço à troca de saberes. O reconhecimento mútuo está viabilizado. As imposições comportamentais que tentam relacionar o individual ao coletivo estão banalizadas. Mesmo tornando-se elegíveis as afinidades, não há mais a necessidade – nascida na padronização da modernidade – de fazer da relação com o diferente um ambiente de dominação. Com bem diz o educador Paulo Freire – em outras palavras –, é viável o diálogo entre distintos. No instante trágico, a viabilidade ganha em intensidade.

Tudo isso – o encontro consigo e com o outro, o presenteísmo, o reconhecimento da existência que aí está – acena para um confronto cotidiano com a morte. Tal confronto não implica em não aceitá-la. Pelo contrário, os que minimamente compreendem o que está se passando no atual palco, assumem publicamente a sua inexorabilidade. Se algo vai acabar, então é preciso dar-lhe intensidade: eis a estreita relação que abarca o trágico e o intenso. Se reconhecida, a brevidade da vida transforma a face da existência. Esta, por sua vez, enquanto se faz possível, conclama e aprofunda o prazer nela experimentado, dada a tomada de consciência do ser.

As épocas em que a finitude é descartada, ou mesmo velada, tende-se a ter no futuro a imagem paradisíaca. Já as épocas em que a finitude é assumida trazem uma

acomodação aconchegada pelo êxtase contemplativo de uma ação presente. Por isso, a temporalidade trágica agoniza os que na celebração da morte não enxergam um fim. Os demais, tendo uma percepção distinta, procuram nichos ou esconderijos, os mais variados, a fim de poderem exercer aquilo que lhes oportuniza coerência perante as solicitações dos seus imaginários. Relativizam, portanto, as coações que partem das mais diversas vertentes sociais, sejam de fundo ideológico, econômico, político, etc. Mostram que a vida, apesar de tudo, pela excelência que lhe é conferida, merece ser vivida com toda força e intensidade.

Os refúgios não estão distantes, estão no cerne do complexo social, isto é, na intimidade do *ser*. Nesta, são construídos muros criativos o suficiente para dar proteção à existência que é diferenciada. No espaço criado, sob os cuidados do muro, as tolerâncias se pluralizam e as virtudes não são apenas reconhecidas, mas maximizadas. Neste mundo que cada indivíduo passa a ter, o movimento propiciado pela desconstrução pulsa alucinadamente. Daí, a intensificação percebida no âmbito do que é culturalmente dinâmico. Enquanto no período do *drama moderno* os comportamentos tornaram-se igualmente padronizados por uma busca incontida do progresso, do futuro e do projeto, ergueu-se, na *tragédia pós-moderna*, um politeísmo estrutural no qual ficou estabelecida uma admissão, às vezes sob blefes, de múltiplos pensamentos e modos de ser. A vazão de todos esses está no cotidiano, o qual passa a representar um espaço para as fugas; necessárias quando as tradições vêm causar ferimentos no indivíduo. Às vezes, retrocede-se sob pequenos cortes ocasionados pelos padrões, mas a isso segue uma resposta abraçada ao cotidiano e é aí – nas entrelinhas do dia-a-dia – que um excesso vital vem contrabalançar a aceitação da pequena morte. Um paradoxo é de fato estabelecido: a cada morte assumida, um pouco mais intenso o modo de viver.

Em uma tentativa de manipular as existências que se dão no caráter trágico da paisagem pós-moderna, são exaustivamente apresentadas, sob esdrúxulas

fundamentações, idéias voltadas à generalização de valores ou, em um chavão bastante utilizado na contemporaneidade, à *globalização* de mundos particulares. Apesar de todo pensamento assentar-se sobre a identidade de um ser ou de um grupo, no sentido deste exercer uma relativa força sobre o seu foco de origem, torna-se descabida, em um espaço propício à formação de diversas e distintas vidas, qualquer proposta de fundo ideológico que almeje apresentar a todos uma nova e única ordem. Quem assim propõe, acredita estar protegido pela inconsistência do grande número de pessoas que ainda não articula minimamente os traços contextuais da temporalidade na qual estão inseridos. E, de fato, assim o fazem por perceberem que, estando sob forte influência, o imaginário do indivíduo torna-se presa fácil para uma lógica previamente elaborada e fundada em intenções pré-determinadas. Assim, uma situação paradoxal a mais fica instituída: na parafernália trágica da época pós-moderna, concomitantemente, se tem uma fluidez propensa à transcendência e uma proximidade extrema ao risco da influência alheia; influência geralmente originada em um ponto convergente de poder. O que é descabido, portanto, acaba por ter a chance de tornar-se *lei*: um passo favorável à violência, isto é, um caminhar contrário ao equilíbrio harmônico do complexo “*eu, nós, planeta, cosmos*”.

É flagrante o quão estreita é a relação mantida pelas várias faces da violência e a efetivação de ideários alimentados por pensamentos universalistas. O desrespeito à raiz que é do outro faz nascer à revolta do ser que é desrespeitado. As formas que essa revolta assume são diversas e não dificilmente se deixam observar envoltas por traços de revide: um ciclo é então aflorado e, às vezes, perde-se de vista o início da “loucura”.

A fim de tornar a lei, acima mencionada, ilegítima – por tornar-se incrédula – é fundamental refletir criticamente sobre tudo o que ronda a vida, é preciso desconstruir os patamares sócio-culturais, é necessário imaginar abundantemente.

Estar ciente de que “*basta uma imagem para fazer tremer um universo*” (BACHELARD, 2001: 153), por exemplo, é um passo importante para essa conquista. Filosofar ricamente é também vital. D’AMBROSIO (1997: 48-9) aponta a educação escolar como um meio que deveria tornar-se favorável a esse pensar:

“(...) uma das coisas mais importantes que deve acontecer na educação (...) é botar (...) filosofia para as crianças. É óbvio que não é para ensinar quem foi Platão, Aristóteles, nada disso! Filosofia nesse sentido: levar a criança a questionar os problemas da vida (...) Se isso é verdade quando eu falo com crianças(...) não é menos verdade quando vou a qualquer nível de reflexão com outras pessoas! Temos que criar esse espaço”.

O tempo trágico aí está sob a luz de infinitas possibilidades. Nele, vidas diversas passam a objetivar-se em si mesmas e não mais em seus exteriores, como o querem muitas tradições. Não há tempo perfeito e também não há vida modelo no que tange à coletividade. No entanto, há vários mundos ideais acerca da individualidade. Neste contexto, há instantes mais propícios do que outros para o ser buscar o seu mundo ideal ou a forma de existir que harmoniza a sua identidade. Os instantes trágicos, os quais de tempos em tempos ciclicamente retornam, vêm dar contornos a uma oportunidade ímpar para efetivação desta busca, isto é, para a realização do plural encontro consigo mesmo.

2.3 A face alegre do jogo.

O que é alegria para um morador da favela que do alto do morro vê o desfile dos magnatas, e não só deles, em seus imponentes veículos, pelas ruas do universo urbano? O que passa a lhe proporcionar alegria ao confrontar a situação em que vive com a dos que distintamente passam ao lado do espaço que lhe cabe sem olhar para o alto? O que é alegria para o indígena Rikbaktsa²⁶ que atrás da castanheira

²⁶ O povo Rikbaktsa vive nas margens do Rio Juruena na região Noroeste do estado do Mato Grosso/Brasil.

observa o enorme caminhão evadir da sua área carregado de troncos nativos? O que passa a lhe proporcionar alegria ao confrontar a situação em que vive com a dos que distintamente passam ao lado da sua morada sem olhar para os seus olhos? As situações levantadas por essas questões trazem intensos desejos ao imaginário dos personagens que delas participam. Vontades extremas se erguem em seus pensares! Imagens que extravasam antigos limites deixam-se aflorar! Gritos antes impensáveis fazem-se realidade! Uma pergunta a mais: Quais são os gozos que importam ao magnata ou ao proprietário do caminhão? A diversidade contida nas possíveis respostas para cada uma dessas questões aponta para um mundo plural no qual ocupam espaço as várias faces do querer.

Cada um passa a ter satisfação do modo que pode. De fato, a precariedade diretamente se relaciona ao rol de prazeres que somente nela ganham sentido. Nesta realidade, desejos tribais começam a entrecruzar-se e aí o sonho de um pode vir a significar a desgraça do outro. Em proximidade a estes pensares, o pensador Jean Baudrillard (2003: 18) assim afirma:

*“A vida é o que nos acontece durante o período em que fazemos outra coisa.”
Em um universo totalizado, centrado, concêntrico, já não existem possibilidades excêntricas. Por toda parte, instituem-se processos paralelos, sociedades paralelas, mercados paralelos. A integração produz necessariamente zonas excêntricas, para o melhor e para o pior”.*

Aqueles que ainda não percebem a abertura da atual paisagem e, por isso, mantêm-se, por meio do poder que exercem, fazendo valer as regras da modernidade, acentuam as desavenças intertribais. Não percebem que no jogo da atualidade, estando sob a máxima precariedade, ainda há “mil” jeitos para se alcançar a alegria – até mesmo no instante em que essa passa a representar a própria sobrevivência. A coação dá ao sorriso que dela escapa uma voracidade sem precedentes.

O respeito à diferença tem a chance de se fazer forte em meio à nova abertura. Mas, muitos ainda não são a ela sensíveis. Daí, um descompasso: o fazer-se diferente por meio das vontades que são próprias do indivíduo, em um mesmo tempo, pode representar um diálogo harmônico entre os distintos e um desacordo explícito entre inimigos. A abertura não é tocada por todos. Os paradigmas que aí estão guiando novos comportamentos não fazem sentido a todos. Não deve causar estranheza esse retrato, pois *“é sempre com atraso que as inovações são integradas ao saber comum”* (MAFFESOLI, 2003: 77). Com isso, pode-se compreender porque a vitalidade trágica ainda tanto incomoda os saberes estabelecidos no seio do imaginário coletivo. Nestes, há uma essência abastecida pela culpabilidade, a qual designa o sofrimento como necessidade ao se objetivar a felicidade futura.

No descompasso, uma crise tri-facial passa a ser observada. Seu primeiro rosto apresenta uma decadência de valores na qual os princípios que há pouco regiam vigorosos, em cada um dos cantos da sociedade, ficam desacreditados. Hoje, em alguns dos cantos, sequer são conhecidos e, quando o são, causam desconfiança. O seu segundo rosto surge como consequência do primeiro: com os antigos valores não mais assumindo a posição de referência, torna-se uma necessidade erguer parâmetros próprios e essa ação não é assim tão fácil para quem durante muito tempo esteve movimentado a partir de pensamentos determinados pelas tradições que, em um tempo específico, faziam-se valorizadas. A terceira face vem potencializar as anteriores: não crendo nas verdades do passado e procurando equilibrar-se junto ao rol de incertezas que lhes envolve, mulher e homem contemporâneos procuram a alegria e esta, podendo invadir o espaço do outro, complementa a tríade, dá sentido ao termo *crise* utilizado no contexto aqui trabalhado. Muitos com ela se assustam e, no ataque, lançam discursos de pura lamúria, às vezes desespero. Dificilmente compreendem o quão fecundas podem ser as épocas em que as amarras ficam minimizadas.

Além do que é legitimado por quem governa, encontra-se a legalidade nascida por meio da população como um todo, seja no seu caráter coletivo, seja no seu caráter individual. O jogo, conjuntamente às suas variáveis, estrutura a sociedade em uma proporção de alta significância. É ingênuo pensar o atual momento tendo como referência apenas fontes avaliativas pautadas no que é oficialmente instituído. Ao nível do jogo, é inegável que se a lei desagrada, então não há como por ela ter-se respeito. Pode-se blefar a fim de não evidenciar um desrespeito explícito. Mas, havendo oportunidade, não há como fazê-la valer. No âmbito desta realidade, hoje observada em amplos territórios, o jogo vem mostrar que a aceitação do que está dado no mundo não é caracterizado por passividade, mas por uma busca ativa do que em uma existência particular ou por alguns compartilhada pode propiciar alegria. Até mesmo em uma situação em que a atitude dinâmica não é efetivada, não há como diretamente vinculá-la à passividade, visto que em muitas das situações em que o indivíduo permanece imóvel deixa-se clarear a estratégia, a malícia, o domínio sobre várias nuances apresentadas pelo cotidiano da vida jogada.

Na troca com a realidade, agora trágica, a emoção vem balançar as construções racionalistas. Deste modo, vem contribuir para uma nova estruturação social. Mas, diferentemente dos padrões universalistas fincados em uma razão estereotipada, as paixões, as vontades e os carinhos ambientam-se em localidades e situações específicas. Estão voltados para o cotidiano local, para a sua concretude. Neles, não há pretensões atemporais. A veemência promovida pelo instante e pela situação, só possível no espaço particular no qual ganha sentido, dá o tom da excitação. Entretanto, apesar da realidade local ser o chão para as alegrias nela nascidas, o sentimento tende a tornar-se parâmetro vital em cada um dos vários mundinhos constituintes de um mundo maior.

A emoção adentra as várias veias das sociedades pós-modernas, conduz o choro e o riso para todos os lados. A orgia, então, surge como realidade e parece

forte o suficiente para adentrar a unidade do universo social. É comum visualizar nesta tendência uma aventura alienada, mas, também, alienante. Dada a tenuidade caracterizadora da influência que oportuniza recair sobre o indivíduo – acima levantada e esclarecida pelo segundo rosto da crise –, há coerência neste olhar. Porém, ele não cobre toda a realidade. Na profusão orgiaca há muito de um viver alimentado pelos sonhos e esperanças, pelas *imagens princeps*²⁷, pelas vontades irrefreáveis. Ter no olhar essa consciência faz da coerência algo menos vulnerável. Por isso, as sistematizações do conhecimento que fecham os olhos para a alegria do *viver a qualquer custo e sob qualquer precariedade*, fecham-se em um único foco e, assim, corroboram para o alastramento de uma influência equivocada.

São inúmeras as práticas na coletividade que evidenciam instantes de extravasamento. De repente, ruídos imprecisos surgem do nada, motores atingem giros inimagináveis, a nudez total surge na calçada, o choro desesperado inaugura o transe esportivo, a sala de musculação assume o papel de reduto do gozo sob a lógica do culto ao corpo. Tudo isso é reprovado pelo aparato moral nascido no período moderno, mas, hoje, é inegável a presença destes fatos no contexto social. Ao nível da individualidade, eles se potencializam e inovações ainda mais assustadoras, aos olhos desta moral, proporcionam alegria a muitos. Compreender as orgias que por aí estão passa fundamentalmente pela sensibilidade que enxerga tanto os sonhos quanto as imagens como fontes precursoras da realidade. As transformações estão neles apoiados e a cultura atual/local neles está espelhada.

As orgias vêm desvelar os porões ou, usando outro termo, as construções secretas da vida em sociedade. Em algumas épocas, elas ficam disponíveis apenas aos mandantes, mas em outras – como as edificadas em um cenário trágico – todos começam a nelas vislumbrar os seus sorrisos profundos. Assim, elas vêm constituir

²⁷ Expressão utilizada por Bachelard para designar uma imagem que ganha uma dimensão cósmica, mítica, profunda, onde a *“imaginação humana quer desempenhar seu papel na natureza plena”* (BACHELARD, 2001: 125-6).

uma célula antropológica a cada tempo moldada pelo perfil característico de uma determinada sociedade. No que tange à modernidade, a célula viu-se reprimida e, por isso mesmo, viu-se grandiosa; dadas as excitantes energias que nestas ocasiões surgem para contrapor a força repressora. Desta contraposição segue o que hoje se tem em numerosos contextos sociais: explosão libertadora que com bem menos véus vem contrariar as verdades pré-estabelecidas, sejam estas comportamentos padronizados, sejam sistematizações político-morais.

Na orgia, muitos vislumbram o fim dos movimentos civilizatórios. Crêem estar vivendo o horror dos tempos inaugurais, o que se vivia em realidades arcaicas. É certo que um desequilíbrio hoje há e faz-se compreender, visto que sob novas orientações paradigmáticas uma infinidade de desmoronamentos vem ocorrer. Apesar disso, são equivocadas as suas certezas, pois, nisso tudo, há um forte componente favorável à esperança:

“Aí onde cresce o perigo, cresce o que salva” (HÖLDERLIN apud MAFFESOLI, 2003: 94).

Em meio ao perigo ocasionado, em um só tempo, pelo jogo de forças e pelas várias intensidades que se espalham, tem início a formação dos primeiros traços de uma ética que visa respeitar tanto a pessoa quanto o modo pelo qual ela se insere na comunidade local, com a qual compartilha o dia-a-dia, e, também, na sociedade como um todo. Nesta ética, há um elemento básico: em uma época específica, para se alcançar uma mínima harmonia entre os membros que se identificam no âmbito de uma cultura comum, é necessário equilibrar-se junto aos atuais paradigmas. É preciso insistir que sonhos e imagens nascidos na individualidade apontam para uma realidade que urge, são eles que concatenam os novos princípios e, assim, exigem uma transformação sócio-cultural. Isso de modo algum destrói uma sociedade/cultura, lhe dá movimento, lhe dá o vigor necessário para permanecer fazendo sentido entre os seus.

Na paisagem pós-moderna, a dinâmica de cultura e sociedade, conseqüente do período anterior – o moderno – acena para as histórias construídas na individualidade enquanto fatores que vêm assumir um espaço efetivo. Antes, eles não o tinham. De fato, só existia lugar para a grande história, aquela objetivada nos desejos de quem se via aconchegado nos braços de uma racionalidade perversa. A história una cede espaço às histórias íntimas, pelo menos aos olhos daqueles que na ânsia trágica de viver tentam parar o tempo, torná-lo estático, para, assim, fazer da intensidade uma consciência plena da morte. Com a valorização do entorno de si próprio, sem, no entanto, desvalorizar o que dele está fora, cada ser promove a pluralidade, a mistura, o relativismo. Este último é flagrado nos múltiplos elementos que compõem a vida em uma sociedade desencadeada por um instante trágico. Já nas épocas em que o plural é banalizado e considerado infame, forças totalitárias rapidamente deixam-se transparecer, suas intolerâncias são visíveis o bastante para serem identificadas por meio de uma crítica primária. Mas, a existência, em suas diversas formas de presenciar-se no mundo, é proponente de uma força maior que não se deixa acabar, mesmo em casos de violência extrema – a biografia do mestre Galileu Galilei bem exemplifica esse dizer. No momento em que a existência relativiza os poderios que alicerçam o dramático, a transformação engendra a cíclica face do real, agora trágica.

Na profunda relativização ocorrida nos períodos trágicos, vislumbrando-se alcançar a alegria, um elemento a mais vem à tona: o simbolismo das aparências. Este, apesar do exotismo que lhe é característico, ganha sentido por tornar-se um meio de acesso às várias possibilidades que ao indivíduo se apresenta. O seu uso cotidiano revela um dualismo velado no cerne das relações sociais. Tal dualismo é constituído por um corpo de contrários que se deixa melhor explicitar por meio da *metáfora da face e da máscara*. A face é aqui entendida como a figura que se é no conjunto dos sonhos, vontades, imagens. Já a máscara, é a figura que se equilibra

diante do mundo das aparências. Nesta cara dupla, tem-se a surpresa do encontro com a multiplicidade que no ente faz-se viva e efervescente. Por trás da máscara, os porões dos desejos estão todos receptivos à concupiscência. Esse emaranhado, de difícil compreensão para quem não o toca no cotidiano, cria um ambiente onde há espaço para tudo. Ao ter o blefe como ponto fundamental, o ambiente se abre na pluralidade de um leque, no qual até os opostos podem se comunicar permeados pelas máscaras. Neste sentido, nada há de individualidade na aparência que se assume. Pelo contrário, o mundo das aparências serve ao indivíduo como ponte para dar ao outro a oportunidade de construir uma imagem relacionada à pessoa que se deixa aparentar.

Diferentemente da mulher e do homem que vivenciam e interferem na complexidade pós-moderna, o *ser moderno* não faz da aparência uma fonte de acesso às mil vidas citadas por Geertz. Junto ao racionalismo axiomático da modernidade, o *ser* deseja-se univocamente delimitado e em sintonia com a mecanização favorável aos discursos do progresso contínuo e eterno. A herança desse modo de ser ainda é facilmente observada na contemporaneidade. “Não cabe ao biólogo filosofar”, “não cabe ao sociólogo matematizar”, “não cabe ao físico compreender os movimentos revolucionários”: essas máximas vêm exemplificar pensamentos hoje latentes em várias localidades, institucionais ou não. Máximas que rumam em um sentido contrário ao movimento que hoje, a cada segundo, é presenciado no cotidiano de todos que participam das vertentes sociais pós-modernas.

As especialidades que não se garantem a um passo fora dos seus domínios mantêm-se por aí assombrando. As verdades nelas apoiadas funcionam como limitadoras de hábitos, como uma base que não comporta a pluralidade em uma única pessoa. Mas, o palco erguido após o período moderno desmoraliza, um pouco mais a cada dia, esses absolutismos caducos. Para, no contato com eles, não fazer nascer uma guerra, usa-se a máscara. Nesta, sim, pode haver a ambientação de um

ser único. No entanto, por trás do papel que em determinadas situações se assume, encontra-se a fuga. Por meio dela, voam, em uma maior proximidade à liberdade, as outras figuras, isto é, a face do *ser*. Diante disso, a relatividade das práticas que dependem do contexto no qual atuam, mostra o quanto as aparências permitem a troca entre as diversas maneiras sob as quais a existência se insere no planeta. Tudo em nome do júbilo. Tudo em nome da consciência da finitude e de que nada é permanente.

No jogo do blefe e das aparências são criados os espaços – ou seriam redutos? – necessários aos encontros tribais. Ritos, festas, viagens, congressos, todos esses – sem almejar generalizações – apontam para um extravasamento coletivo dos que imaginam em proximidade. Inegavelmente, há um pouco de encenação no cerne das vazões criadas. Mas, essa forma efêmera de ser permite a coabitação que a um determinado grupo traz prazer; então ela se mostra conveniente. Quem se nega a estes instantes de comunhão explícita de certo modo deixa de existir, visto que, além de não se permitir ser visualizado pelo outro, também não vê.

Enfim, em meio a todas as variações que dinamizam o atual momento trágico, por meio da busca intensa de alegria, algo se faz destacar: a pluralidade vem transformando antigas raízes do conhecimento ocidental cristão. Deste modo, saberes antes envoltos em uma lógica da singularidade, agora começam a entrar em harmonia com a alteridade, a qual está na base de tudo o que é humano.

2.4 Conhecimento e contemporaneidade.

Na contemporaneidade pós-moderna, dada a abertura referente aos fundamentos, uma crise vem desequilibrar o conhecimento situado no plano da

singularidade. Permeada pela novidade e, também, pela tradição, a condição pós-moderna deslegitima o saber único e, assim, abre espaço para outros modos de conhecer, explicar e imaginar. Nesta condição, potencializando o desequilíbrio, a crise não só é admitida, mas transformada em um meio favorável a todos que buscam valorizar a infinidade de distinções presentes no *ser*. Tem-se, portanto, uma “quebra” com o mundo moderno, o qual “(...) *conhece como ideal o homem teórico, equipado com os máximos poderes de conhecimento, trabalhando a serviço da ciência (...)*” (NIETZSCHE, 1974^a: 25). Mesmo com essa caracterização, o *moderno* não conseguiu, no âmago da sua fortaleza, formada por argumentos tipicamente racionais, eliminar as pulsões imaginativas. Nelas permaneceu intacto o julgamento último. Neste, sim, uma possibilidade de identificar se o que acompanhava a razão era uma crença unilateral ou a mais pura hipocrisia.

A visualização da história e da cultura, em uma íntima relação com a diversidade, necessariamente abre espaço para a multiplicidade de conhecimentos, o que vem transcender a tão valorizada unicidade do ser; “Sou advogado!”, “Matemático!”, “Engenheiro!”, Etc. Nisso tudo – história, cultura e saber – está no reconhecimento da alteridade a essência para a valorização do que é diverso. Sabendo que

“A alteridade é do domínio das coisas incomparáveis. Ela não é permutável segundo uma equivalência geral, não é negociável, contudo circula no modo da cumplicidade e da relação dual, seja na sedução ou na guerra”.
(BAUDRILLARD apud ANDRADE, 2003: 67),

é claro que todas as formas de compreensão têm valor e que sempre estará refletido na guerra um absurdo que a todos deveria indignar.

No instante trágico, o planeta que aconchega homens e mulheres é tido como único, mas os saberes que estes trazem consigo são considerados múltiplos. Nesta temporalidade que transcende os dogmas modernos, há espaço para as

contradições sem que estas façam nascer uma motivação para a violência. Indo mais a fundo, pode-se dizer que há espaço para toda a amplitude de possíveis opiniões. Por isso, no momento em que o período pós-moderno é admitido enquanto uma paisagem trágica, forma-se como consequência direta um olhar que não deixa nada ficar de fora do universo dos sentidos. Tudo está integrado à realidade. Todos os símbolos têm os seus porquês de origem. A admissão implica na integração à realidade de modo aberto. Assim, não é uma finalidade oportuna, por exemplo, a procura de verdades absolutas. Na tragédia, torna-se oportuno conhecer respeitosamente a verdade do outro e isso de maneira alguma deve vir acompanhado por uma hierarquização voltada à comparação entre saberes distintos. Diante disto, na atualidade, abre-se campo para comportamentos, práticas e conhecimentos antes considerados menores. Com cada representação assumindo o seu espaço, o real ganha em complexidade e torna-se confuso aos olhos de quem estava acostumado ao padrão único, enquanto representativo do correto, e a todo o restante, enquanto particularidade marginal.

No ambiente do *vale tudo*, cada pensamento necessita do seu lugar. Se o têm, então deixam transparecer os limites da razão totalitária. Além disso, fragilizam os fundamentos da modernidade mantendo-os vivos apenas sob uma forma fractalizada²⁸. Isso faz com que as representações voltadas à coletividade percam muito dos seus sentidos originais. Elas já não têm o poder de delimitar categorias no campo imaginário do indivíduo. Daí, o que era normativo passa a ser múltiplo, o que conduz a uma perda de significação, visto que as normas na maioria das vezes são associadas a um *disciplinar* direcionado ao que é coletivo. Neste quadro, o que hoje se eleva é a fragmentação cultural. Isso motiva a convivência entre culturas distintas em um espaço intra-étnico. Como consequência, cria a possibilidade de ter-

²⁸ O termo *fractal* – bastante explorado por Baudrillard – está associado à liberação das referências, à confusão das categorias – a contaminação de uma sobre a outra –, à crise dos valores, à continuidade de procedimentos cujos significados originais a muito se perderam, enfim, a uma dispersão de sentidos.

se estabelecida uma harmonia antes dificilmente observada acerca do encontro interétnico.

Por abarcar um grande leque de sentidos, a visão de realidade que surge da fragmentação termina por apontar para o corpo formado pela *construção, desconstrução e reconstrução* como foco a ser vislumbrado pelos indivíduos. A diferença surge forte e dá forma ao paradigma que tem no respeito a ela o princípio maior para a paz entre os indivíduos; tenham eles as identidades que queiram ter, assumam eles os modos de conhecer que lhes façam sentido.

Os processos que erguem os vários saberes são formados a partir da dedicação de muitos indivíduos.

“Ao longo da história se reconhecem esforços de indivíduos de todas as sociedades para encontrar explicações, formas de lidar e conviver com a realidade natural e sociocultural. Isto deu origem aos modos de comunicação e às línguas, às religiões e às artes, assim como as ciências e às matemáticas, enfim, a tudo o que chamamos conhecimento. Indivíduos, e a espécie como um todo, se destacam entre seus pares e atingem seu potencial de criatividade porque conhecem. Todo conhecimento é resultado de um longo processo cumulativo, onde se identificam estágios, naturalmente não dicotômicos, entre si, quando se dão a geração, a organização intelectual, a organização social e a difusão do conhecimento” (D’AMBROSIO, 2001: 49).

No caso da cultura ocidental cristã, como produtos destes processos, surgem instituições – tais como: estado, família, igreja e escola – que passam a servir de guia para todos que junto a elas constroem as suas identidades. Mas, agora, como frutos da continuidade processual, mudanças começam a remexer nas bases de formação do que é culturalmente instituído. Ao desconstruí-las, muitos parâmetros passam a não mais fazer sentido ao sujeito da desconstrução. Tornando-se comuns as reflexões a respeito de cada uma das referências, as estruturas necessariamente se abrem a fim de não ruírem por tornarem-se banais na concepção da sociedade como um todo. No entanto, na tentativa de absorver todas as linguagens, as

referidas bases iniciam uma relação em proximidade. Estado, família, igreja e escola – surgindo aqui mais uma vez como exemplos particulares – deixam de ser o que eram. Precisam interpretar o que se passa e aí, diante da pluralidade, procuram não mais se fechar. Assim o fazem para não serem surpreendidas por suas próprias inconsistências, compreendem que os fatores que há tempos lhes mantinham fortes tendem a constituir a essência dos seus mais íntimos enfraquecimentos.

“No entanto, a ciência não parece querer entender uma paisagem que se apresenta sem o Estado-nação, sem os partidos políticos, sem os metarrelatos, com a crise das identidades, com a presença da máquina-sem-sujeito ou sem a centralidade da fé, na qual desaparecem as noções de centro e de historicidade. E, não havendo exemplos, crer ou descrever transforma-se numa questão de território, de opção” (OLIVEIRA, 1999: 176).

A tradição científica parece não se conformar em ver a sua unicidade desvalorizada por meio dos atuais olhares que abarcam o multiculturalismo. É difícil a ela aceitar que a validação de conceitos ou generalidades necessita de referências claras. Afinal, não é fácil a um pensamento padronizado perceber que o ato de validar só ganha sentido na perspectiva de quem o constrói. Esta percepção, tão dolorida a quem se eleva por meio do seu contrário, vem desestabilizar modos de ser há tempos convenientes. Com a diversidade de idéias, observada no real, nos vários cotidianos e situações que hoje se apresentam, ficam valorizadas as posturas que assumem e respeitam a diferença. Nestas, não há espaço para comportamentos sociais de caráter universal, pois na posição distinta que se ergue fica compreendida e reverenciada a relatividade de quaisquer formas de conhecer.

No meio social, se um modo de conhecer tende a dominar, não necessariamente fica caracterizada a sua permanência. No cenário hoje vivido, tem-se espaço para geração de lógicas outras que satisfaçam os ideais de um grupo ou indivíduo. Por isso, fica tão complicado prever o que é resultado do trabalho humano. Por isso, a ciência vê-se desafiada, quando não desqualificada, diante das

sociedades que começam a deleitar junto à tragédia que acomete os seus pilares. Não havendo evidências explícitas a respeito das práticas e pensamentos do dia-a-dia, a ciência tradicional enxerga limites antes inimagináveis no que tange às suas possibilidades de determinação. Apesar de conduzir o arsenal tecnológico à posição de astro a ser seguido, a energia criada não consegue doar ou oportunizar ao mundo uma dignidade mínima. Neste quadro contraditório, convive-se com os discursos e imposições generalistas advindos do meio tecnológico/científico, mas é nos discursos e alegorias tribais, no nomadismo, que se ganha energia suficiente para manter a vida para além da sobrevivência. Com as transformações sendo sentidas a cada momento, o que resta é a criação de um mundo próprio, onde se pode estar aberto a todos os outros mundos, para assim não só olhar criticamente para o presente, mas com ele sentir a intensidade do que é viver sob a influência de uma identidade crítica e permanentemente reconstruída.

É fato que as inovações tecnológicas vêm a cada dia dando um novo movimento ao cotidiano de todos. Porém, também é fato que problemas tais como a fome e a insegurança, entre vários outros, não são solucionados a partir da dinâmica que, de certo modo, se impõe à realidade de cada indivíduo. Isso conduz a grandes dúvidas: com a consciência de que o discurso do progresso infinito, baseado na reprodução econômica e tecnológica, não passa de lorota, o que irá acontecer um pouco mais à frente? Que história será contada no momento em que tal discurso não tiver mais a quem influenciar? Curtir as benesses que vêm da evolução científica é bastante prazeroso. Entretanto, esse prazer não abarca tudo o que é causado pela referida evolução. O deleite, neste caso, jamais pode ser acriticamente admitido como a referência máxima dos discursos tecnológicos. Não pode, pois muito há por trás de tudo isso.

Ao mesmo tempo em que projetos de homogeneização, via redes de comunicação ou pensamentos dominadores, apresentam-se em crescimento,

também cresce a diversidade aos olhos de todos. Assim, por um lado, flagram-se imagens previamente pensadas sendo distribuídas gratuitamente aos vários mundos na perspectiva de transformá-los em um só. Por outro lado, passa a ser prudente compreender a diferença que mora ao lado sob o risco de não mais estabelecer diálogos, isto é, sob o risco de ver-se sozinho sem ter a chance de aprender com o outro ou a ele ensinar. É preciso sensibilidade para harmonizar-se à diferença, é fundamental compreender o conhecimento que se tem como um elemento parcial e localmente situado. Nos dizeres sensíveis do poeta e escritor Rogério de ALMEIDA (2002: 11):

“Mais que deslizar do útero da mãe, o que marca a entrada do homem no mundo é a forma como se relaciona com o que está à sua volta. Essa forma, chamemos de sensibilidade, não é nem inata nem determinada pelo meio, mas está no círculo recursivo formado por esses dois pólos. Entramos no mundo enquanto o mundo entra em nós”.

Há um conhecimento comum, em nível local, que permite a construção de pactos entre os membros de uma mesma comunidade. Nela são criadas possibilidades de comunicação e ação por meio de uma lógica própria que talvez não seja entendida no grupo que reside ao lado. De fato, a linguagem torna-se, em muitos casos, um mecanismo de proteção conjunta. Nos saberes e nos diálogos próprios muito há de reciprocidade, não só no que se refere à confiança, mas à busca de espaço. Conhecimentos? Fazem-se vários e não há mais vitalidade suficiente nas diretrizes modernas para negar essa realidade. Mas, como tem sido viabilizado o diálogo ou a entrada junto a um outro grupo, o qual, apesar de ter em si o mesmo rol de raízes originais dos que pretendem dialogar, se equilibra alimentado por modos de explicar e conhecer que assumem, por razões escusas, um maior valor em nível de sociedade? Muitas vezes, por meio do blefe, às vezes mais intenso, às vezes menos, porém blefe, conveniência, camuflagem, aparência. No entanto, em meio a estas ações comuns, o que é, de fato, valorizado é o doméstico, são os gestos do dia-a-dia que fazem rir e chorar. As tramas da vida diária, em sua

lógica local, passam a ter a força de um saber autêntico e é com ele que se joga no enfrentamento estabelecido junto aos conhecimentos ditos maiores. Enfim, o hábito cotidiano é o parâmetro de partida para o jogo trágico vivenciado na paisagem pós-moderna.

Com os indivíduos, em suas realidades habituais, estando cada vez mais ternos aos seus mundos particulares, as antigas referências – a todos lançadas na tentativa de ver erguida uma moral única, um modo único de ser, um caminho padrão – perdem as suas autoridades ao serem desconstruídas. O que era então imaginado como fim, via delimitação de regras perfiladas no interior de um cubo fechado, vem ao chão antes da tão sonhada glorificação. O futuro sob amarras passa a vez ao gozo do presente, onde não há mais espaço para o ideal coletivo, mas para o prazer do indivíduo que não espelha as suas vontades nos dizeres institucionalizados e nem nas armações que sobrevivem na sombra.

Não mais sofrendo com as recomendações veladas no campo do universo formal do conhecimento, as quais viam-se protegidas pelo academicismo em seus discursos cientificistas, o *ser* atua em uma maior proximidade à liberdade e começa a retirar de si o medo que ainda hoje lhe é imposto por meio de uma ordem que nada tem a ver com a sua, se é que ele possui alguma. Neste contexto, a transcendência do medo deve ser visualizada como uma necessidade, pois, caso contrário, o perigo da entrega à grandeza estrutural típica de outrora tem a chance de concretizar-se. Tal perigo está associado a uma possível desorientação por parte de quem dá preferência ao antigo arsenal ideológico – para a construção do seu modo de ser – em vez de assumir como referência o que está próximo, o que mais facilmente ganha sentido. Com o enfraquecimento dos focos originais de um racionalismo exagerado, o encadeamento deles conseqüente é também enfraquecido. Daí, a maximização do perigo. Mas, no jogo entre o familiar e o geral não há uma

disjunção. Há um entrelaçamento, pois um toca o outro ao seu modo e, na troca, mutuamente se influenciam.

Da compreensão que flui do particular para o geral cria-se, em nome da alegria, uma malícia que sugere os locais certos para se exercer uma identidade sem máscaras. Essa mesma malícia aponta para as localidades e os momentos em que se deve cobrir o rosto, transformá-lo a fim de aparentar a face por eles exigidos. Nas práticas absorvidas por este mundo exótico há a aceitação da precariedade vivida e um enlevamento da atitude nômade. Neste quadro, a fractalização é edificada e termina por assumir a posição de referência. Com tudo tão rapidamente, e de modo quase contínuo, se modificando, com os sentidos em milésimos de segundos deixando de fazer sentido, torna-se uma necessidade, de certa forma vital, ter em mente o local e o instante nos quais a vida se encontra. Maffesoli assim afirma:

“(...) as situações são efêmeras; daí, sua intensidade, daí sua ‘voracidade’ em tirar proveito de tudo que se apresenta. (...) nesse sentido, existe uma estreita relação entre o trágico e a aparência. Dessa forma, simboliza a união entre profundidade e superfície, gozo e desamparo, vida e morte. Em síntese, a dupla face das palavras, das pessoas e das coisas” (MAFFESOLI, 2003: 116).

Essa duplicidade, a qual pode ser compreendida como multiplicidade – visto que o duplo em cada ocasião é construído distintamente –, revela uma nova face para o conhecimento que importa ao cotidiano. O seu semblante é ainda hoje ignorado por algumas das instâncias consideradas oficiais. Falta a elas perceber que o corpo formado por conhecimento e atitude compõe uma articulação ou, em um sentido mais amplo, um olhar interpretativo da familiaridade itinerante que se tem com o mundo. As idéias generalistas que contornavam um pequeno conjunto, a todos lançadas, impondo limites estritos ao saber, perdem muito dos seus poderes e, nesta condição, assistem assustadas a tomada de espaço exercida pelos pensamentos corriqueiros, pelos conhecimentos que dão sentido à lida do dia-a-dia. Os saberes envoltos por grandes teorias, de várias ordens, os quais eram vinculados

a projetos que prometiam a todos uma melhora na qualidade de vida, além de desrespeitarem de maneira acintosa as verdades locais, não conseguiam dar suporte aos juramentos que permeavam os planos que lhes tinham por fundamento. Daí, a perda de credibilidade. Daí, a luz que ganham, na atualidade, os conhecimentos germinados e utilizados em territórios específicos.

Tanto a opinião, quanto a reflexão e a crítica surgem no interior do cotidiano vivido; em toda a precariedade que lhe é característica. Portanto, ao emitir um parecer, bebe-se na fonte das experiências que se tem, das imagens que mais influenciam o modo de ser. Nascem no saber local as explicações para os demais saberes. Assim, se nutrido pelas reflexões hermenêuticas, o indivíduo pode ganhar em sensibilidade e, deste modo, desconstruir as suas próprias razões.

Se, para compreender o que não pertence ao mundo em que vive, necessita lançar mão do que tem por conhecimento, como pode o indivíduo manter-se isento neste propósito? Na relatividade interpretativa encontra-se o cerne da resposta para este questionamento e, nessa essência, tem-se muito de um universo sensível a ser desenvolvido por parte de quem almeja compreender o que não lhe é comum. Neste sentido, com o atual cenário facilitando a desconstrução dos princípios gerais que eram a todos abusivamente direcionados – produtividade, moralismo, progresso infinito, racionalismo, etc – e, também, dos *princípios outros* que fazem sentido ao indivíduo em sua especificidade, resta ao ente, em um só tempo, valorizar as raízes locais que lhes permite um auto-reconhecimento e desconstruí-las a fim de relativizar o próprio saber. A partir daí, ressaltando que apesar de paradoxal não há contradição nesta dupla ação, poderá modificar-se, se necessário for, à luz da alteridade e de um foco iluminado de liberdade intensa.

Para finalizar o capítulo, vale lembrar, com Ubiratan D'AMBROSIO (1997: 46), que

“O sistema insustentável acaba caindo de podre. Nós estamos assistindo a isso. Não podemos ficar de braços cruzados esperando ‘cair de podre’. Se está apodrecendo a gente tem de assoprar para cair mais rápido. Se puder assoprar e nesse sopro expelir alguns germes para apodrecer mais rápido, a gente faz! Eu estou assoprando aqui!”.

Os dizeres deste trabalho intencionam integrar-se ao corpo de tais germes e, se possível, fazer de cada palavra um assopro nesse mesmo sentido.

CAPÍTULO 3

EM MEIO AO JOGO... A ETNOMATEMÁTICA

“Reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes. Essa é, no meu pensar, a vertente mais importante da etnomatemática”.

Ubiratan D’Ambrosio²⁹

²⁹ D’AMBROSIO, 2001: 42.

CAPÍTULO 3 – EM MEIO AO JOGO... A ETNOMATEMÁTICA

“(...) a Etnomatemática, como a entendemos, não apenas denuncia a problemática do lugar dos direitos das minorias em relação à maioria, como invoca por meio de suas diferentes dimensões, a instabilidade, a mistura e a relatividade como fundamentos de seu pensamento, ou seja, invoca uma percepção holística e dinâmica da realidade em substituição de uma percepção simplista e tranquilizadora que pretensiosamente pretende garantir que a verdade existe, que é possível conhecê-la, que existe uma solução para cada problema e que é a ciência quem dará tal solução”.

Monteiro³⁰

3.1 Uma manifestação do renascimento trágico na paisagem pós-moderna.

Agora, estando a matriz inicial fortalecida pela reflexão realizada no segundo capítulo acerca dos movimentos observados na atualidade pós-moderna, viabiliza-se tocar o primeiro dos dois elementos que juntos – na pluralidade de um encontro – compõem o objeto central deste estudo. Trata-se de um recente campo de pesquisa, intitulado *etnomatemática*, que um pouco mais a cada dia ganha espaço e voz no cenário das pesquisas acadêmicas em nível de mundo. É importante ressaltar que, para além da ambientação de perfil acadêmico/universitário, há muitos outros espaços para ação e reflexão que se vêm tocados pelos fundamentos da etnomatemática; inclusive espaços que há tempos encontravam-se – e, em muitos casos, ainda encontram-se – por meio de alguma forma de poder, posicionados sob a mais dura marginalidade. Assim, esse capítulo intenciona caminhar por esferas múltiplas à luz dos saberes etnomatemáticos e, de modo algum, fechar-se em

³⁰ MONTEIRO, 2004: 24.

abordagens situadas sob o enfoque de uma determinada definição. Isso muito limitaria a fertilidade imaginativa despendida ao estudo que aqui se desenvolve.

Não é sem dor que a entrada dos princípios maiores que compõem o universo da etnomatemática, os quais vêm lhe contornando um rosto diferenciado – em múltiplas dimensões – se estabelece junto aos alicerces que há tempos delimitam, sob a força de regras, os saberes da tradição ocidental conquistadora. Chamar à atenção esse fato já no início de uma caminhada, onde os princípios acima mencionados ainda sequer foram revelados, tem por objetivo posicionar tanto a aparição da nova área, quanto a sua sustentação, junto à dinâmica do jogo vivenciado na paisagem pós-moderna.

Se um novo corpo de idéias, ao ver-se significativo, traz incômodo a um antigo equilíbrio, então se deixa transparecer um movimento não só de desconstrução, mas de uma posterior reconstrução que coloca em xeque o que até então era tido por verdade. É nesse contexto que a etnomatemática vem transcender pilares cujas concretudes em muito se aproximam de automatização. É nesse mesmo contexto que a tragédia, em uma realidade mais ampla, na qual o movimento provocado pelos fundamentos etnomatemáticos está englobado, vem intensificar-se nas relações do hoje. Portanto, as raízes da etnomatemática, harmonizadas a uma dinâmica que flui do drama moderno para a tragédia na atualidade, estão estreitamente relacionadas às raízes transformadoras que vêm caracterizando a paisagem pós-moderna.

Tendo em mente essa compreensão da formação de um novo corpo de idéias ter-se viabilizado junto à face da realidade envolvente que, respondendo aos novos paradigmas, apresenta-se modificada, fica mais claro o entendimento da etnomatemática enquanto um movimento teórico transformador que, principalmente por valorizar a alteridade em torno de *cultura* e *sociedade*, nasce no

bojo de um enfrentamento com verdades particulares – algumas certezas concernentes à matemática. Estas, por sua vez, encontram-se em sintonia com pretensas verdades de cunho mais geral – as certezas modernas científico-racionalistas. Assim, no entrave estabelecido por meio da não consonância entre vários princípios impregnados ao conhecimento matemático e os fundamentos dos saberes etnomatemáticos, surge um rico campo para análise, crítica e reflexão. Neste, torna-se mais fácil encontrar os nódulos-chave cujas desconstruções permitem ao ser ultrapassar fronteiras, criar novos horizontes. Tais nódulos formarão o cerne dos dizeres apresentados nos parágrafos seguintes.

O conhecimento matemático, enquanto categoria bem delineada nascida no âmbito de um processo dinâmico-cultural específico, traz junto a si, por meio dos indivíduos que o tem por raiz, algumas verdades que sofrem por agora entrar em desacordo com bases outras de pensamento. **Tais verdades merecem ser chamadas à atenção por motivarem o surgimento de um foco de questionamentos próprio à essência dos escritos voltados à etnomatemática.**

Dentre elas, a *universalidade da matemática* se destaca e representa um claro limite por evidenciar um comportamento etnocêntrico no seio das construções matemáticas. A não aceitação deste pilar permite visitar novos mundos, antes inadmissíveis aos olhos de uma lógica totalitária valorada enquanto instância primordial. A permissibilidade surge da não aceitação por trazer à tona um claro fundamento: o conhecimento é uma construção culturalmente situada. Essa base é forte o suficiente para desestabilizar uma estrutura até então equilibrada junto à idéia da existência de um conhecimento único para todo o planeta. No instante em que o abuso desta concepção é percebido, a sua fragilidade é então potencializada. Torna-se, assim, mais fácil ao indivíduo desconstruir os antigos padrões. Daí surge de modo consistente o entendimento da etnomatemática ao nível de uma reconstrução que mantém uma maior proximidade à liberdade de pensamento.

Não só a *universalidade da matemática*, mas a universalidade de qualquer outra categoria de conhecimento, traz consigo, como consequência direta, uma outra concepção que flagra o desrespeito à diferença: se há um modo único de aprender, explicar e conhecer, então a diferença entre os povos – e, em um sentido tanto intra quanto intercultural, entre os indivíduos – passa a ser compreendida em termos de uma escala hierárquica que designa níveis de sabedoria e, deste modo, caracteriza as pessoas como *melhores ou piores, maiores ou menores, superiores ou inferiores*. Essa é uma das concepções mais exploradas para justificar os atos de violência que partiram – e ainda partem – dos que dela fizeram – e ainda fazem – um alicerce para a vida. Com a tomada de consciência estando ao alcance dos olhos, pode-se notar que, por meio da inclusão de novos fatos e novas verdades, entristece-se a história até então idealizada e falseada sob a proteção de véus. Com ela, a nova história, é também oportunizado um *fazer diferente* que por todo tempo vislumbra a paz. Aí está o cerne, a luz maior, dos saberes etnomatemáticos.

Uma outra verdade que ronda o universo matemático: a *exatidão das suas soluções e procedimentos*. Nas certezas platônicas se encontra muito do processo de aprofundamento desta verdade ainda hoje por muitos considerada irrefutável. Vários pensadores, assim como Platão, fortaleceram a matemática, nos tempos e espaços específicos em que viveram, enquanto uma ciência perfeita banhada por resultados imutáveis e, portanto, eternos. Em um caso particular, a citação de René Descartes (1979: 31-33) bem exemplifica a intensidade vinculada às convicções de tais pensadores:

“Eu sempre tive um imenso desejo de aprender a distinguir o verdadeiro do falso, para ver claro nas minhas ações e caminhar com segurança nesta vida. (...) Comprazia-me sobretudo com as Matemáticas, por causa da certeza e da evidência de suas razões (...) Da filosofia nada direi senão que (...) nela não se encontra ainda uma só coisa sobre a qual não se disputa e, por conseguinte, que não seja duvidosa (...) quanto às outras ciências, na medida em que tomam seus

princípios da Filosofia, julgava que nada de sólido se podia construir sobre fundamentos tão pouco firmes”.

Nestas palavras acobertam-se três outras verdades subjacentes ao caráter *exato* atribuído à matemática, a saber:

- Uma afirmação é sempre *verdadeira* ou *falsa*. Não existem soluções intermediárias. Não há uma mínima possibilidade de uma afirmação ser concomitantemente verdadeira e falsa;
- Raciócinios lógicos bastante delimitados, isto é, razões características do conhecimento matemático, são os instrumentos utilizados para determinar se uma afirmação é falsa ou verdadeira. Somente eles, estando organizados em um modo demonstrativo de evidente objetividade, têm poder para definir a falsidade ou a veracidade de uma afirmação;
- As demais vertentes do conhecimento, onde exatidão e objetividade não representam claros fundamentos, são consideradas inferiores.

Acrescidas estas bases ao corpo das intenções de cunho matemático, consegue-se visualizar um pouco mais o que perpassa pelo imaginário coletivo das comunidades aconchegadas em tais princípios. A visualização deste universo de imagens faz-se necessário aos que pretendem melhor compreender as entrelinhas da etnomatemática, pois nesta muito há de um desvelamento das raízes originárias presentes na essência das referidas imagens.

Mais uma pretensa verdade: *nem todos os indivíduos são capazes de lidar com os saberes matemáticos*. As instituições escolares há tempos exercem a função de oferecer a todas as pessoas que delas participam, de modo indiscriminado, o conhecimento matemático. No entanto, em meio ao professorado e às imagens cotidianas, há uma

concepção baseada em um caráter inato no que diz respeito à sua aprendizagem. Do contra-senso que aí fica claramente estabelecido, surge um rol de confusões que muito contribui para a utilização da matemática enquanto fonte designadora de seres: *aptos* ou *inaptos*, *capazes* ou *incapazes*, *inteligentes* ou *estúpidos*. No contexto formado por tais confusões, olhares preconceituosos surgem a todo o instante e, assim, criam um círculo vicioso que, por fechar-se e se auto-alimentar, dificulta a aparição de posturas diferenciadas.

No referido contexto, encontra-se um conjunto de equívocos interpretativos. Este se torna substancial por não haver uma devida reflexão voltada a alguns objetos de natureza distinta, tais como: *interesse* e *capacidade*, *inato* e *construído*. Desconsiderando maiores delongas que os temas poderiam exigir – por fugirem dos objetivos estabelecidos para este estudo –, pode-se sintetizar que, no que tange à primeira díade, fica esquecida ou posicionada em um plano inferior as vontades e os sonhos particulares dos indivíduos. Na segunda, é evidente a indiferença discursiva frente ao vínculo formado por matemática e cultura. Isso seria o suficiente para erguer mais uma relação de considerações que, sob uma perspectiva etnomatemática, necessitaria ser detalhadamente avaliada a fim de não perpetuar na posição de mantenedora de padrões incontestáveis.

Para finalizar a atenção destinada às tradições de fundo matemático, considerar-se-á mais um dos seus pilares: *a matemática é o principal instrumento favorável ao desenvolvimento do raciocínio*. Sendo o principal, ficam posicionadas em um patamar de inferioridade todas as demais categorias de conhecimento. Já começa aí a formação de um ambiente controverso conseqüente da aceitação desta fonte de pensamento. No âmago da supervalorização, encontra-se uma evidente falta de sensibilidade. Não sendo dada a devida profundidade ao que está envolto nas bases de tal verdade, vários fatos tornam-se menores ou até mesmo ficam escondidos. Dentre eles, um novamente se destaca sob o enfoque da etnomatemática: da quase

direta associação entre os termos *desenvolvimento do raciocínio* e *desenvolvimento do raciocínio lógico* faz-se mais uma vez notória que a matemática e as afirmações nela alimentadas mantêm-se ligadas aos alicerces de uma cultura específica que tem nos princípios de uma lógica local a força motriz para a invasão de territórios distintos. “*De maneira geral, os pensadores ocidentais sempre identificaram a sua lógica com a lógica universal da humanidade*” (MACHADO, 1998:78), tudo possibilitado pela promessa da obtenção de uma elevada racionalidade ao se alcançar um contato mais íntimo com as raízes lógico-matemáticas.

Um fechamento em aforismos padronizados é o que se solidifica ao final desse breve caminhar pelas entrelinhas das concepções que rondam a ambiência matemática. Neste fechamento, se encontra muito da contribuição que este ramo do saber deu, e ainda dá, aos sustentáculos do pensamento moderno. Matemática e modernidade caminham de mãos atadas, em uma comunhão explícita, na busca de um mundo ideal pautado em claros fundamentos: a racionalidade, o absolutismo lógico-unitário, a hierarquização humana, o crescimento infinito, a produtividade, o caráter dramático, o prazer futuro, etc. A cumplicidade entre as verdades de uma e de outra, faz da matemática uma ferramenta de grande utilidade no âmbito das expectativas próprias da modernidade. Neste sentido, a ausência de uma crítica mais apurada acerca das afirmações discutidas nos parágrafos anteriores, conduz as mesmas, por meio das imagens a elas associadas com evidente intencionalidade, a uma tradição cujo valor passa a delimitar opiniões. Estas últimas, sendo favoráveis à *onda*, acriticamente tornam-se defensoras de algo sobre o qual não se tem uma profundidade compreensiva: vertente cultural puramente determinista.

A sombra das afirmações moderno-matemáticas permanece influenciando a atual paisagem. No entanto, o tempo e o espaço são outros. O cenário pós-moderno, o qual se abre no seio de uma vertente trágica, possibilita práxis distintas.

Os paradigmas que hoje se substanciam clareiam o antigo ideário e, assim, oportunizam a realização de um movimento desconstrutivo – o qual na sua origem esteve envolto por um exercício mais complexo – semelhante ao que permitiu uma reconstrução de acenos sob a égide de novas bases; às vezes sob a própria negação das certezas antecedentes. No novo contexto paradigmático, dada a transcendência dos fundamentos dramáticos anteriormente mencionados, alastram-se os questionamentos. Construções diferenciadas, energizadas pela mais pura vontade de satisfazer os desejos que fazem sentido ao indivíduo, começam a ser erguidas e, deste modo, passam a também influenciar. Porém, o que se constrói muitas vezes se faz coletivamente, pois o que é vontade para um muitas vezes também o é para outro.

A etnomatemática aí se encontra sob a energia da abertura de um grupo formado por indivíduos de vários cantos do planeta, os quais, apesar de diferentes, corroboram para o amadurecimento de um sonho comum: o fortalecimento de um campo de pesquisa abarcado por diretrizes éticas essencialmente humanas. Sem dúvida, o educador Ubiratan D'Ambrosio, o qual denominou por *etnomatemática* o referido campo, é o principal representante deste sonho e, junto a ele, vários outros, de modo autônomo e crítico, também sonham, caminham em uma mesma direção.

“(...) o programa³¹ de pesquisa tem como foco a aventura da espécie humana. O objetivo maior é analisar como, ao longo da sua evolução, a espécie humana gerou, organizou e difundiu artes e técnicas, com a finalidade de entender, explicar, lidar com o ambiente natural, social e cultural, próximo ou distante, assumindo seu direito e capacidade de modificá-lo. (...) Na pretensão de expressar essas idéias em uma palavra, decidi arriscar um abuso etimológico, introduzindo o neologismo etno-matemática (...) decidi usar, para ‘artes e técnicas’, a palavra techné e a grafia aproximada tica. Para ‘entender, explicar, lidar com’ utilizei, abusivamente, mathema, ou matema, o que provocou reações, esperadas, dos especialistas na língua grega. E para ‘ambiente natural,

³¹ A denominação *programa* utilizada pelo educador Ubiratan D'Ambrosio mostra a sua preocupação em não associar à etnomatemática uma explicação final, mas um caráter que conduz “(...) a novos enfoques, a novas metodologias, a novas visões do que é ciência e da sua evolução, o que resulta de uma historiografia dinâmica” (D'AMBROSIO, 2001: 18). Em outras palavras, pode-se dizer que uma permanente busca de compreensão para a aventura humana é o que o autor pretende erguer com a utilização do termo.

social e cultural’, usei o óbvio ethno, ou etno. O abuso foi além e ampliei o sentido de etno para incluir ‘próximo ou distante’. E a menção, muito importante, à assunção, pela espécie humana, ‘seu direito e capacidade’ de modificar o ambiente natural, social e cultural, está implícito, com maior ou menor visibilidade e intensidade, em todos os mitos de criação. Daí surgiu etnomatemática” (D’AMBROSIO, 2004^b: 286).

Muito além da denominação *etnomatemática* criada por D’Ambrosio para identificar o programa de pesquisa com o qual sonhava, e ainda sonha, encontram-se as essências do universo de pesquisa almejado. Para além de um termo está a sua intencionalidade. Neste sentido, as críticas que se prendem ao nome *etnomatemática*, as quais ora ou outra por aí estão – as quais não há interesse em aqui citar –, têm um horizonte tão minúsculo que parecem por suas próprias inconsistências. Afinal, as nomeações estabelecem rumos, mas jamais nelas se encontram todos os apontamentos que se tem por pretensão. Na citação anterior e na que segue, nas suas entrelinhas, há uma contribuição importante para a percepção destes fatos em torno do ambiente específico aqui trabalhado.

“Um passatempo que tenho desde criança é brincar com dicionários. E em Helsinkí, brincando com um pequeno dicionário de bolso finlandês, vi palavras que poderiam expressar as idéias do programa de pesquisa que eu tinha em mente e que serviriam de raízes para uma palavra. E assim surgiu alustapasivistykselitys. Chocante! Uma palavra muito estranha. Acreditei, então, que melhor seria brincar com raízes gregas. E assim surgiu a palavra etnomatemática” (D’AMBROSIO, 2004^b: 287).

No instante em que, frente às certezas matemáticas, alguns pesquisadores – mesmo antes do surgimento da etnomatemática – valorizam, em um sentido amplo, a diversidade sócio-cultural, então fica edificado um fértil cenário para o desenvolvimento de uma nova vertente do conhecimento. Neste quadro, estando a atenção efetivamente voltada para a temática sócio-cultural, torna-se uma necessidade latente, em um primeiro momento, colocar em debate a tradição que permeia o imaginário formado a partir das concepções de fundo matemático. Se em um primeiro instante a necessidade é esta, amarrada a ela, sob um olhar mais geral,

está uma outra que a engloba: discutir as concepções relativas ao *conhecimento* que se fazem tradicionais no seio das pesquisas acadêmicas. Estas necessidades motivam um pensar crítico-reflexivo acerca de tópicos comumente aceitos sem maiores questionamentos. Neste contexto, é inevitável a formação de um movimento de desconstrução focado principalmente em tudo aquilo que, na padronização do conhecimento, traz junto a si, mesmo que sob véus, um desrespeito às distintas sociedades e culturas. Da desconstrução à reconstrução: afloram-se os saberes etnomatemáticos antes inimagináveis sob o fechamento e a força das pretensas verdades universais.

Compreendida a etnomatemática enquanto um programa de pesquisa que ativamente se insere no jogo da atualidade, tem-se consciência de qual é o contexto em que ela inicia e desenvolve a sua caminhada. Já no início, como foi explicitado, há um enfrentamento direto com os fundamentos guardados no imaginário coletivo dos que acriticamente idolatram as certezas associadas ao campo matemático. Como esse imaginário também acolhe os princípios maiores da modernidade, o enfrentamento para aí também é estendido.

Quanto aos princípios da etnomatemática, propositadamente mencionados no início deste capítulo sem serem apresentados, pode-se agora dizer com uma maior tranquilidade, dada a reflexão até este ponto realizada, que eles vêm quebrar com toda uma lógica academicista. Junto a eles surge um novo olhar, uma postura outra que flui para a alteridade, para a descentralização, para a relatividade. Na busca de compreensão referente ao que advém de uma outra realidade, se aproximam da educação escolar, da antropologia, da hermenêutica, da política, da epistemologia, da psicologia, da história e de vários outros campos que conduzem a etnomatemática para um patamar transdisciplinar de múltiplas possibilidades. A abertura que trazem junto a si, valoriza o diálogo, a esperança, a autonomia, a crítica, a ética, o saber ouvir. Neles não há espaço para visões discriminatórias.

Deste modo, promovem outras histórias para a realidade dos excluídos. Histórias que os posicionam enquanto sujeitos, diferentemente do que há tempos vem ocorrendo. Nelas, forma-se uma luz que a todo tempo, nas linhas e entrelinhas deste trabalho, apresenta-se como referência para o universo indígena, o qual mais à frente – a partir do quarto capítulo – será direta e explicitamente explorado.

3.2 Para além da matemática.

Apesar do vínculo historicamente delimitado entre etnomatemática e matemática, o qual foi assumido e detalhado na seção anterior, há um universo infinito não visitado pelos saberes matemáticos que, no entanto, mantém uma relação direta com os fundamentos da etnomatemática. Neste sentido, faz-se revelar que os campos de atuação de uma e de outra são diferenciados, apesar da existência de óbvias interseções. Mais do que isso: a etnomatemática viaja por mundos que vão além dos mundos tocados pela tradição matemática. Há um ponto inicial de grande fertilidade que clarifica esta diferenciação. É para ele que estarão direcionados os próximos dizeres.

Com a veia cultural pulsando por todo o tempo na intimidade dos pensamentos etnomatemáticos, estes rapidamente passaram a atuar em localidades culturalmente distintas; quando comparadas ao local de origem de tais pensamentos. No contato com outros povos, outras realidades, um fator essencial é então observado: **diversas culturas não possuem a matemática como uma categoria de conhecimento**. Este fato, cuja percepção passa por uma sensibilidade de cunho hermenêutico, traz para o interior da etnomatemática questões de natureza bastante distinta daquelas com as quais a matemática regularmente se preocupa. Há, de fato, o elevamento de uma nova área que, apesar da impregnação inicial ocorrida, flui por

novos ares, por meio de um movimento de desconstrução, e, deste modo, constitui uma frente que não faz da relação uma dependência.

Se em vários contextos culturais não há uma categoria de conhecimento que sequer se assemelhe à matemática, então não há coerência em atribuir indistintamente à etnomatemática o significado de *matemática étnica*. No entanto, vários pesquisadores promovem, ora diretamente, ora nas subjacências dos seus textos ou palavras, esse entendimento equivocado. A confusão que causam dificulta o aprofundamento ou a sensibilização necessária a um diálogo intercultural. Afinal, em um diálogo desta natureza, não cabe a nenhuma das partes fazer do seu modo particular de conhecer *o modo de conhecer*.

Relativizar-se perante o outro é uma ação fundamental para estabelecer uma efetiva troca de saberes entre os que buscam se comunicar. Somente estando sensível a essa compreensão tornar-se-á viável ao indivíduo formar um olhar que, estando em um espaço culturalmente diferenciado, não procurará de maneira apriorística os mesmos compartimentos do saber existentes na sua realidade de origem. De posse dessa visão, BARTON (2004: 56), ao discutir a respeito dos conceitos que nascem em uma cultura específica, assim afirma:

“Uma definição culturalmente delimitada implica que não faça sentido, por exemplo, falar da ‘matemática dos Maori’, (...) a não ser que o grupo social em questão tenha uma categoria própria chamada matemática. Como a categoria matemática não é comum a todas as culturas, então o conceito etnomatemática não é reflexivo. Uma outra consequência (...) é de que as culturas que não possuem a categoria matemática não podem ter uma atividade chamada etnomatemática”.

Assim, ao considerar a etnomatemática como o estudo da matemática no contexto de uma etnia que não possui este campo como categoria de conhecimento, o pesquisador entra em contradição com a própria vontade que tem de ultrapassar a idéia de *universalidade* freqüentemente flagrada nos pensamentos de matemáticos

ditos profissionais. A contradição surge deste posicionamento por estar a ele associado, mesmo que despercebidamente, a concepção equivocada que vê a universalidade como uma característica da própria etnomatemática. Esse é mais um motivo que torna “*importante insistir que o Programa Etnomatemática não é o estudo de matemática étnica, como alguns o interpretam*” (D’AMBROSIO, 2004^b, 287). A percepção deste fato possibilita às pesquisas de perfil etnomatemático adentrar o fazer, o pensar, o lidar, o imaginar, o explicar e o aprender, comuns a outras culturas, sem, no entanto, estarem condicionadas ou presas ao construto particular denominado matemática.

Se, inicialmente, preocupações estiveram voltadas para as classificações, quantificações, avaliações e medidas presentes em outras civilizações, em uma comparação explícita com a categoria de conhecimento, localmente situada, denominada matemática, agora elas se voltam, de forma mais abrangente – e não excludente – para a geração, organização e difusão das artes, técnicas, imagens, reflexões, ações e – dentre outros – modos de compreender utilizados pela espécie humana – em suas várias vertentes culturais – na busca não só de adaptação e sobrevivência, mas, também, de transcendência. O campo que se abre a partir dessa preocupação ou *objetivo referencial* faz com que a etnomatemática se multiplique, faz com que ela acene para um universo multidimensional.

É preciso ressaltar que, apesar da maior abrangência hoje possibilitada pelo desenvolvimento das reflexões acerca da etnomatemática, as motivações iniciais dos pesquisadores mantêm-se vivas e são fundamentais para dar corpo a um diálogo entre o conhecimento matemático convencional e os saberes de outras culturas. Na possível abertura, propiciada por este diálogo, uma significativa troca de informações tem a oportunidade de ser efetivada. Se isso ocorre, então a matemática pode vir a ser avaliada por meio de parâmetros até então desconhecidos; o que constitui uma rica experiência – surge aí um importante e sutil

elo entre a *etnomatemática* e a *educação matemática*. Em um caminho distinto, favorável à realidade outra, a matemática pode tornar-se um meio de comparação para os saberes que até então não a tinham como parâmetro. Como resultado, todos ganham, já que no contato com o desconhecido há um reconhecimento mais frutífero da própria identidade e isso é um excelente passo rumo ao movimento de desconstrução, isto é, a um aproximar-se à liberdade.

Essa contribuição que a etnomatemática dá ao conhecimento matemático não ocorre apenas em termos de uma possível aplicação de conteúdos em áreas que aparentemente não têm conexão com a matemática. Ocorre, principalmente, em direção ao cerne deste campo do saber, no instante em que é reexaminada de modo crítico, sob a perspectiva de uma realidade diferenciada, a própria estrutura conceitual e lógica da matemática. Para BARTON (2004: 58),

“Isto não quer dizer que todos os estudos etnomatemáticos gerem matemáticas alternativas. O que é necessário é a idéia de que isso possa acontecer: de que idéias novas possam transformar a maneira como a matemática é concebida”.

Os estudos etnomatemáticos mostram, por exemplo, que considerar a matemática enquanto uma ciência simbólica constitui um claro equívoco. Este surge por meio de uma confusão que vem deformar o significado do termo *símbolo*. Quando ao símbolo é associado o mundo dos sinais automatizados, os quais são característicos do conhecimento matemático formal, uma redução é estabelecida com prejuízos imediatos para a dinâmica que contorna o laço existente entre símbolo e cultura. Nas convenções determinadas pela formalização lógico-matemática os significados atribuídos aos sinais são construídos de modo estritamente objetivo e, assim, não existe neles, ao se pensar em um retorno às origens, uma adesão comum que represente uma crença, uma partilha ou uma imagem grupal de fundo arquetípico. De fato, não há nas explicações matemáticas, nas suas demonstrações e no seu rigor, a energia que envolve o universo simbólico,

o qual é essencialmente vinculado ao emocional e ao cotidiano de indivíduo e sociedade. Enfim, a vazão dada ao imaginário por meio do elo formado por símbolo e história possui uma natureza distinta – e uma complexidade alimentada por variáveis contextuais múltiplas – àquela propiciada pelo ambiente formal das convenções de ordem matemática.

D'Ambrosio, em vários pontos da sua obra, tem refletido a respeito do universo multidimensional que é motivado pelas pesquisas em etnomatemática. Em uma tentativa de com ele lidar de modo mais consistente, o educador aponta para seis vertentes distintas sem, no entanto, torná-las áreas estanques, a saber: a dimensão conceitual, a dimensão histórica, a dimensão cognitiva, a dimensão epistemológica, a dimensão política e a dimensão educacional. De certo modo, todas elas já foram visitadas neste texto, umas mais intensamente, outras menos. Mas, dada a intenção em aproximar-se da educação escolar indígena, a fim de buscar compreender as relações que essa mantém com a etnomatemática – e apontar possíveis rumos –, as dimensões histórica, política e educacional necessitam ser um pouco mais exploradas. Por isso, objetivando um aprofundamento investigativo, é para elas que caminharão, respectivamente, à luz da fundamentação erguida no primeiro capítulo, as três próximas seções.

3.3 Caminhando sobre fios em uma esfera histórica.

A abordagem feita acerca da visualização da etnomatemática, enquanto uma das manifestações do renascimento trágico na paisagem pós-moderna, bem exemplifica a importância da dimensão histórica no âmbito da própria etnomatemática. Em outras palavras: uma preocupação constante que permeia os princípios etnomatemáticos é compreender de modo contextualizado cada um dos passos que participam da aventura humana. Tendo em mente essa concepção, não

basta ao pesquisador procurar entender um determinado objeto de estudo a partir da simbologia cultural observada na atualidade. Apesar da importância da história que hoje se faz, muito há para ser considerado no caminho que inicia em tempos e espaços remotos.

Na história estão guardados os porquês das construções e o que há de determinação influenciando os comportamentos presentes. Talvez não estejam guardados na oficialidade histórica. Mas, no imaginário coletivo e individual, nas atitudes cotidianas, encontra-se “perdido” um grande rol de informações. Daí a necessidade de recontar as histórias. Daí a necessidade de retornar aos mitos. Daí a importância do exercício hermenêutico, isto é, da busca de compreensão relativa ao processo de instauração de sentido que é construído na relação do indivíduo ou sociedade com o contexto envolvente. Essa relação é dinâmica, a todo instante vê-se recheada por novos elementos. Logo, se o pesquisador for à campo em um espaço cuja cultura é distinta da sua e não tiver no olhar a amplidão da consciência histórica, então o produto do seu trabalho provavelmente informará equivocadamente. Um problema maior se instaura quando a má informação se transforma em referência; o que freqüentemente ocorre. Neste caso, um retorno às origens torna-se uma tarefa ainda mais complexa.

Cabe ao estudioso que se congratula com as bases da etnomatemática, iniciar a sua conscientização histórica não no encontro com o diferente, mas no encontro consigo mesmo. Neste sentido, cabe a ele reconhecer os instrumentos intelectuais fortalecidos junto ao ápice dos fundamentos modernos. Para isso, faz-se necessário realizar uma viagem interpretativa pela movimentação das culturas mediterrâneas, dos saberes gregos, egípcios, babilônicos, romanos e judeus, bem como pela movimentação dos *saberes outros* que sobre eles exerceram influência. Da dinâmica gradativamente estabelecida, a partir do encontro entre todas as faces do conhecimento que se identificam nestas culturas, o vasto universo advindo do

intuitivo, do emocional e do sensorial ficam relegados a um plano inferior. O principal plano é assumido pela racionalidade, na qual a matemática se valoriza enquanto uma ferramenta de apoio. Da estrutura racional, fortalecida ao longo da história, segue a formação de um corpo de conhecimentos que hoje é comumente identificado pelo termo *ciência*. Essa constitui claramente o principal construto conseqüente da referida estrutura.

A partir do caráter etnocêntrico flagrado nos significados dados à *ciência* no âmbito da racionalidade acima evidenciada, surge de maneira mais acentuada a desvalorização do saber diferenciado. Estabelece-se um efetivo desrespeito à diferença, onde as tradições que não têm por base o pensamento ocidental cristão são, sem maiores reflexões, consideradas sob o enfoque da negatividade. De fato, cabe à teorização etnomatemática avaliar criticamente os passos dados por este pensamento. Nesta crítica, pode-se mais facilmente enxergar os porquês das essências surgidas no campo da etnomatemática. Pode-se, por exemplo, visualizar com maior clareza o privilégio exercido pelo raciocínio quantitativo no seio dos ideais modernos e, como conseqüência deste olhar, visualizar, também, as causas que levam o caráter qualitativo a ser predominante no seio das obras em torno da etnomatemática.

A valorização da história dos múltiplos conhecimentos não só respeita a alteridade, mas, fundamentalmente, respeita o indivíduo tanto na sua singularidade quanto no seu encontro com a coletividade. Nesta história, vêm à tona variadas distorções e, por meio da desconstrução – um movimento que ocorre posteriormente –, novos caminhos, ou caminhos velados, aparecem com vigor suficiente para constituir novos paradigmas. Isso mostra que no encontro com a diferença não ganham sentido histórias construídas por meio de visões parciais, histórias compromissadas apenas com os conhecimentos junto aos quais se ambientam. O que ganha pleno sentido nesse contexto é o diálogo intercultural, o

qual constitui uma chave para que trocas independentes de hierarquias se efetivem, fonte primaz para atrelar a esperança à atividade; no que tange ao fenômeno paz.

Em um mesmo sentido, pode-se dizer que a valorização da história que permeia a sobrevivência e as transcendências do indivíduo requer compreendê-lo como sujeito que tudo faz – pensa, fala, age, aprende, ensina – em uma relação íntima e intensa com o seu grupo sócio-cultural. Não é aceitável, portanto, uma postura/ação etnográfica que não tenha, repousada sobre os seus princípios, uma constante reflexão histórica relativa ao seu campo de atuação antropológica. Uma desatenção em terreno alheio, quando ocorre nessa direção, leva a tradição acadêmica a sobrepor a tradição de outras localidades e isso, na sombra e em um amplo sentido, constitui um ato de violência contra povos e culturas. Teresa Vergani, indo mais a fundo, assim afirma:

“A etnomatemática, lidando com tradições/sociedades/culturas, lida simultaneamente com os símbolos de ontem, de hoje e de amanhã. E se a ciência confunde, freqüentemente, a ‘unidade’ com a noção de ‘totalidade’ (soma de partes), compete à etnomatemática saber ligar as identidades tautológicas formais às dinâmicas vivenciais e holísticas das comunidades em cuja gestação participa” (VERGANI, 2003: 137).

Os símbolos e seus significados, em qualquer tempo, são absorvidos pelo imaginário do *ser* em uma relação localmente situada. Esse é um fator básico cuja compreensão é necessária aos que investigam a partir dos interesses que rondam o universo da etnomatemática. Afinal, nunca uma história distinta será compreendida a contento quando a fonte explicativa assumida for a particularidade histórica do homem ou mulher que busca a compreensão. Relativizar: eis uma ação fundamental no encontro entre diferentes, eis uma ação que abre caminhos – sem alcançar pontos de chegada – para a etnomatemática relacionar-se com as construções de conhecimento de outras sociedades e culturas.

O campo de pesquisa intitulado *História da Matemática*, a partir da relatividade histórica que surge como fundamento no corpo da etnomatemática, tem ampliado/modificado as suas abordagens. A procura das origens na formação de conhecimentos validados em diferentes realidades sócio-culturais tem motivado a produção de textos em que narrativas há tempos esquecidas, por motivos diversos, passam a ser significativas. No novo horizonte criado, as ideologias que permeavam as histórias da matemática, apresentadas por diversos autores, passam a ser questionadas e os fatos paralelos às referidas histórias, ocorridos em realidades distintas, passam a receber uma atenção mais apurada. O novo cenário em parte se sustenta porque os silêncios de outrora muito incomodam os indivíduos que sonham em consonância com os princípios da etnomatemática. A energia, neste incômodo criada, é devolvida em forma de produções qualitativas inteiramente dependentes de sensibilidade interpretativa. Isso é o suficiente para tornar rica a janela hermenêutica que se abre no encontro da etnomatemática com a história da matemática.

Uma atenção um pouco mais consistente sobre o processo evolutivo da matemática rapidamente identifica como um dos silêncios acima referidos a estreita relação mantida pela matemática e a tecnologia de guerra. *“Não é exagero afirmar que a matemática tem sido parceira no desenvolvimento do militarismo”* (D’AMBROSIO, 1999^a: 102). Um problema maior surge quando à quantidade e à qualidade dos instrumentais destinados à guerra fica associada, muitas vezes de modo velado, uma superioridade evolutiva da nação melhor armada. Esse parâmetro hoje funciona como sustentáculo para uma ordem mundial pautada em bases que têm no caráter humano uma referência menos importante. Neste contexto, o desenvolvimento da matemática, isto é, a movimentação das produções matemáticas, tem se mostrado dependente das necessidades de produção tecnológica que em um determinado instante são apontadas como urgentes pela tal ordem mundial.

É fato que a evolução tecnológica alcançou incríveis patamares. Neste sentido, a matemática em muito contribuiu. No entanto, também é fato que a construção crítico-reflexiva de uma ética referente tanto às produções científicas quanto às produções tecnológicas apenas engatinha, senão inexiste, em meio aos detentores de poder. Neste quadro, onde a força tecnológica desrespeita a alteridade, há um claro prejuízo para os que buscam a paz. É necessário desconstruir a lógica que permeia todo esse processo, sob pena de visualizar o objetivo dessa busca somente em tempos e espaços cada vez mais distantes. A esperança precisa ser ativa e transformadora. Caso contrário, constitui uma espera vã; o educador Paulo Freire ao mundo deixou este ensinamento motriz.

Todas essas discussões que compreendem a dimensão histórica da etnomatemática não são insensíveis às trilhas percorridas pela evolução dos saberes mediterrâneos. Há, de fato, uma história fascinante a ser conhecida neste contexto específico. Porém, tais discussões também não são insensíveis às histórias que ganham corpo nos demais contextos. Nesta abertura, se encontra uma oportunidade ímpar de presentear o mundo com a beleza dos conhecimentos múltiplos nascidos nas mais variadas civilizações. Se o significado do termo *processo civilizatório* estivesse associado à concretização desta oportunidade, então haveria um incomparável ganho de sentido nestas palavras, pois o significado comumente designado ao termo, no recente histórico ocidental cristão, faz dos povos diferenciados povos menores, os quais necessitam da ajuda transformadora dos que se auto-intitulam superiores. Na atualidade, ainda sob a atuação sombria/velada desta última significação, as nações pressionadas a se identificarem como menores precisam reverter as desvantagens a elas impostas. Para isso, necessitam de uma clara atuação política e, como consequência, necessitam de uma efetiva aprendizagem referente aos instrumentos de maior poder dos conquistadores: os seus conhecimentos de origem. Nestas necessidades, respectivamente, estarão focadas as duas próximas seções.

3.4 A Dimensão política na perspectiva dos encontros intra e interculturais.

Ao fundar-se teoricamente na *cultura*, a etnomatemática traz para o rol das suas discussões os encontros entre culturas distintas. Nestes encontros, os quais promovem um movimento em dupla direção, as culturas envolvidas na nova relação passam a se transformar de um modo até então inexistente. Uma nova dinâmica é estabelecida, tanto para uma quanto para outra, e, assim, novas referências passam a participar do cotidiano de todos. Entretanto, o rosto assumido por esta dinâmica está intrinsecamente ligado ao poder que uma civilização exerce sobre a outra. Por isso, a história tem registrado violências múltiplas quando a temática em questão é a interculturalidade.

O que seria salutar se, no encontro, o objetivo fosse o diálogo, passa a constituir etnocídio se o objetivo é a conquista. No entanto, está voltada principalmente para a conquista a história dos encontros entre sociedades por todo o mundo. Nesta realidade perversa muito há da dimensão política com a qual a etnomatemática tem constantemente se preocupado. Afinal, se existem conquistadores é porque existem conquistados e estes, por perderem a autonomia, perdem também a voz, tornam-se marginalizados, pessoas sem poder suficiente para interferir na lógica promovida pela civilização que se auto-enxerga em uma posição de superioridade. Neste quadro, em um primeiro momento, o que muitas vezes surge é o “cenário de guerra”, a partir do qual o conquistado tende a aprofundar os laços de dependência aos quais, em um repente, ficam submetidos. Mas, não só do poderio bélico se utiliza o conquistador, pois ele também percebe o quanto é eficaz enfraquecer as raízes culturais de quem é colocado em um patamar de inferioridade. Então, cria estratégias para esse fim e, assim agindo, logo se aproxima de uma conquista maior.

A etnomatemática, por meio dos seus pesquisadores, não procura apenas retratar esse quadro, mas, essencialmente, discutir e apontar meios para sua transformação. A postura teórica que tem sido defendida considera “(...) o respeito à diferença, a fim de caminhar por meio de ações/processos que se revertam em benefício das comunidades (de excluídos)” (DOMITE, 2004: 29). Essa postura claramente constitui uma atitude político-solidária. Com esta consciência, ao comentar a respeito da afirmação “A etnomatemática, por meio das suas várias dimensões possibilita aos marginalizados, excluídos e as minorias a práxis transformadora”, a educadora Alexandrina Monteiro (2004: 24) tece a seguinte consideração:

“(...) a Etnomatemática, em todas as suas dimensões possibilita uma práxis transformadora, pois a sua essência consiste na mutação de um paradigma universalista para um paradigma ético e solidário, ou seja, propõe a mutação de uma dimensão individualista e competitiva para uma dimensão social e solidária que aspira por uma sociedade inclusiva”.

A autora assim finaliza seu comentário:

“A inclusão das diferenças, por sua vez, não significa um mero reconhecimento das mesmas, mas, acima de tudo, uma prática de solidariedade na qual as relações de poder que se estabelecem entre os diferentes, devem ser evidenciadas e exploradas possibilitando a transformação e a ampliação dos valores, do bom senso e da solidariedade humana”.

Diante desta esfera de ação apresentada pela educadora, a etnomatemática tem-se mantido energizada e dinâmica. Estando muito além de uma teoria fria e dogmática, ela se associa a claros paradigmas e, assim, não acoberta os princípios que a sustentam. É óbvio que há um eterno caminhar para a teorização etnomatemática em suas múltiplas dimensões, mas o que já se tem trilhado aponta para uma paisagem frutífera no que tange ao respeito à diferença. Nesta paisagem, muito há de reconhecimento às raízes do indivíduo e, na sensibilidade contida em tal posicionamento, revelam-se metas de fundo humano-emocional; campo

motivador considerado indigno aos olhos dos fundamentos da modernidade racionalizada.

Por meio do poder que um grupo exerce sobre o outro, as *referências outras* que modificam a todos, a partir do encontro intercultural, transformam-se em influências bem definidas e estas, por sua vez, servem de ferramenta para um claro objetivo: a conversão. Como, para efetivação desta, é preciso remover a historicidade de indivíduo e sociedade, a necessidade de desempenhar um trabalho educacional, junto à população considerada inferior, geralmente surge como consensual entre os conquistadores. Nesta “educação”, tem-se como evidente propósito a remoção da religiosidade, da língua e, em um sentido mais amplo, do conhecimento do povo ao qual a ação é direcionada. As histórias das colonizações mostram quanto foram intensas essas formas destrutivas de educar. Nestes contextos, quando a ação de um torna frágil as raízes do outro, torna também frágil, com maior força, o indivíduo, pois esse passa a não resistir como antes às insistências impertinentes que constantemente vêm colocá-lo à prova.

Os laços de dependência vêm contornar a lógica do domínio. A antítese dominador/dominado neles se sustenta e, deste modo, delineia uma estrutura de poder que tem a chance de instituir padrões comportamentais, antes inimagináveis, no seio da população local. Um movimento cíclico é então estabelecido e a sua energia motriz é fundada nas novas necessidades impostas pelos traços de uma realidade induzida. Nela, quanto menor é o vínculo do indivíduo com as suas raízes de origem, maior é o vínculo que mantém com a sistematização estrangeira. Portanto, com a historicidade estando definhada e sendo levado a não refletir a respeito da atualidade contextual que o abarca, o *ser* se despolitiza, torna-se vulnerável, alimenta a sistematização que nada tem a ver com as suas fontes de conhecimento. Mas, junto às concepções freireanas, sabemos que

“Basta ser homem para captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta. O homem, contudo, não capta o dado da realidade, o fenômeno, a situação problemática pura. Na captação, juntamente com o problema, com o fenômeno, capta também seus nexos causais. Aprende a causalidade. A compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita a apreensão da causalidade autêntica. E será tão mais mágica, na medida em que se faça com um mínimo de apreensão dessa causalidade. Enquanto para a consciência crítica a própria causalidade autêntica está sempre submetida à sua análise – o que é autêntico hoje pode não ser amanhã – para a consciência ingênua, o que lhe parece causalidade autêntica já não é, uma vez que lhe atribui caráter estático, de algo já feito e estabelecido” (FREIRE, 2001^a: 113).

Logo, existe esperança acerca de um movimento favorável à descolonização, isto é, à desconstrução dos parâmetros nascidos na imposição concatenada pelos conquistadores. Fundamental é perceber que esta esperança se frutifica por meio de uma ação desveladora inicial promovida pelo próprio indivíduo e, insiste-se, não na passividade de uma espera infinita. Mas, se tudo o que é instituído pelo dominador, passado um longo tempo em meio a uma organização colonialista, corrobora para a manutenção acrítica dos modos de ser – modos assentados sobre uma *consciência ingênua* – então ações coletivas, representativas de um querer comum, necessitam contrapor essa força e, assim, dar ao indivíduo a oportunidade de realizar um *movimento primeiro*, fator essencial para que oportunize sair da estagnação em que se encontra. A educação escolar surge então vigorosa, visto que para se alcançar a *consciência crítica* um bom caminho é efetivar o diálogo em toda a sua magnitude. Na prática do dialogar se encontra um paradigma central para que as instituições escolares possam se modificar e, assim, possam ser significativas a todos que delas participam. *“A estratégia mais promissora para a educação, nas sociedades que estão em transição da subordinação para a autonomia, é restaurar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes”* (D’AMBROSIO, 2001: 42). Este é um assunto que será aprofundado um pouco mais à frente – na próxima seção –, onde a dimensão educacional da etnomatemática assumirá a posição de objeto central.

Particularizando a reflexão em torno das sociedades ameríndias, pode-se afirmar que hoje várias delas assumem uma nova postura política, buscam reorganizar os passos dados junto às populações que, em um ambiente forçosamente comum, se fizeram majoritárias e politicamente poderosas graças às várias imposições por elas mesmas instituídas. O fortalecimento da nova postura, a qual tem por objetivo a conquista da autonomia, necessita ter na história recente do encontro interétnico uma clareza acerca das causalidades nela contidas. Para isso, é preciso que os próprios indígenas da América recontem a história não só por eles na atualidade vivida, mas, também, a história anterior, vivida por seus ancestrais. Neste exercício, terão a chance de contextualizar as estratégias do dominador e flagrar os absurdos que levaram pessoas de um universo distante a praticar o genocídio em nome das suas estranhas convicções. Ao se autoperceberem como sobreviventes de uma tentativa de extermínio, apesar da dor que poderá acometê-los, verão o quão urgente é a ação transformadora que almejam.

O processo a que estiveram sujeitos – e que muitos ainda estão – conduziu os seus saberes a sobreviverem na marginalidade. Assim, na história do conhecimento contada pelos dominadores, não há menções explícitas às formas de conhecer dos povos submetidos à cultura invasora. Essas formas, qualitativamente distintas se comparadas às formas dos dominadores – e não há hierarquização nesse dizer –, são fundamentais para o curso histórico próprio da especificidade cultural na qual é estabelecido. No entanto, na atualidade, a dinâmica desses conhecimentos particulares necessita ganhar corpo no âmbito das sociedades que, após o período colonial, mantiveram-se organizadas sob um cenário histórico de massacre contra indivíduo e cultura. É importante ressaltar que este massacre é causado por modos de compreender e lidar nascidos no seio da dinâmica cultural “ocidentalizada”, na qual os conhecimentos que inicialmente serviam a todos que dela participavam, em termos de sobrevivência e transcendência, são devolvidos à população, após um longo tempo de estruturação comportamental, para que as pessoas oportunizem

sobreviver, mas, sobremaneira, para que sirvam ao poder sem a devida competência para elaborar questionamentos. Neste contexto, nem sempre é por todos percebido que na base do poder repousa a lógica racionalizada que é devolvida ao povo protegida por laços de credence muitas vezes úteis apenas aos detentores de poder.

Conseguir tornar um saber excluído significativo em meio a um terreno que possui um saber específico como dominante, constitui um ganho tanto para aquele que com ele se identifica quanto para aquele que o considera objeto estranho. Mas, para se alcançar esse ganho é essencial que o grupo, por algum motivo marginalizado, se organize por meio de um rol de atitudes políticas que sejam representativas das vontades presentes na sua coletividade. Somente quando puder ser ouvida nas instâncias influentes da nação envolvente é que a nação inferiorizada poderá, de fato, ver o seu espaço modificar-se na relação que mantém com a organização científico-tecnológica que não faz parte das suas referências primeiras. Neste contexto, quebrar com as verdades que, direta ou indiretamente, pregam a vastidão do conhecimento como algo único é uma ação inicial para ver transcendida qualquer forma de subordinação de uma cultura à outra.

A educação escolar pode contribuir para a desconstrução destas verdades universalistas. Neste sentido, a etnomatemática constantemente tem motivado um amplo debate, cuja promoção intenciona dialogar com a docência a partir de novos parâmetros acerca da relação vivida por professor e aluno. Esse debate tem trabalhado favoravelmente ao fortalecimento da dimensão educacional da etnomatemática enquanto um campo capaz de promover respostas significativas a todos que, de uma maneira ou outra, se envolvem com as instituições escolares. Os passos que serão dados na próxima seção estarão todos relacionados a este campo.

3.5 A dimensão educacional: um elo entre a etnomatemática e a educação escolar indígena.

Tem sido posição comum entre as pesquisas etnomatemáticas o reconhecimento da importância das raízes sócio-culturais do indivíduo no que tange à formação da sua identidade. Os pesquisadores da área entendem que a íntima relação mantida por *raiz* e *ser* constitui a matriz básica para o desvelamento de cada um dos elementos formadores desta identidade. Deste modo, na aproximação que a etnomatemática faz aos meios educacionais, estas compreensões surgem como fonte para reflexões relativas ao perfil que tem assumido as práticas educacionais, principalmente no contexto escolar. Uma luz então clareia favoravelmente aos oprimidos, às minorias, aos marginalizados, aos excluídos, os quais freqüentam o ambiente escolar – mesmo quando isso se dá em um curto intervalo de tempo –, mas, na maioria dos casos, não são devidamente respeitados nas referências vitais que trazem dos seus meios de origem. Logo, no momento em que as bases da teoria etnomatemática passam a ser relevadas pelo professor, torna-se inevitável um embate com o padrão de formação, destinado ao aluno, que vê na escola um espaço para se aprender uma linguagem própria, de cunho universal, capaz de inserir qualquer pessoa na sociedade; no que se refere à sua parte por muitos considerada ideal.

Ao respeitar e valorizar a história de vida de cada indivíduo, o educador oportuniza a cada pessoa se auto-enxergar no espaço da escola. Quando se sente como alguém que pode se expressar nesse meio sem sofrer retaliações, como lhe é possível fazer no cotidiano, o aluno multiplica as suas possibilidades de ação, crítica e reflexão. Agora, não se pode confundir *valorização das raízes* com *determinação findada nas raízes*, sob o risco de reduzir as referidas possibilidades a uma especificidade decorrente de um novo padrão comportamental no âmbito da relação aluno-professor. Essa confusão vem ocorrendo em várias produções que constam da

literatura voltada à etnomatemática. A *determinatio*, como foi elucidado na primeira seção deste trabalho, em uma perspectiva cultural, é um claro limite. Não se pode, portanto, fazer da prática docente um elemento valorizador deste limite. Para isso, é preciso ter-se consciência de que o respeito às raízes não constitui um fim, mas um meio fundamental para possibilitar ao indivíduo a atitude transcendente ou, em outros termos, a aproximação à liberdade.

Fica, assim, alicerçada toda a discussão que perfilará o restante das reflexões a respeito da dimensão educacional da etnomatemática: a valorização e o respeito às raízes dos educandos ganha em intensidade quando, por todo o tempo, bailam junto às vontades, sonhos, desejos, imagens princeps e gozos dos educandos, fatores primordiais junto ao contexto do complexo formador das suas identidades.

Junto a uma sensibilidade poética, Tereza Vergani, ao posicionar a etnomatemática como uma área que “(...) assume o novo paradigma holístico (...)” (VERGANI, 2003: 127), tece um comentário que, nas suas subjacências, muito fortalece o foco aqui proposto como célula básica para a continuidade das reflexões:

“Por outras palavras, não podemos dar uma definição de ‘dia’ sem passar pelo ‘sol’... Esta significação solar/holística é particularmente relevante a nível da matemática escolar, onde a artificialidade das práticas propostas tenta muitas vezes fazer nascer o dia sem conhecer o sol... Este ‘conhecimento do sol’ é justamente a intenção fundamental da matemática sócio-culturalmente contextualizada ou etnomatemática” (VERGANI, 2003: 133).

Se, no contexto das palavras emitidas pela autora, uma metáfora for construída tendo o sol como as *raízes sócio-culturais* do aluno e o dia como o seu *dever intencional*, então estará mais bem identificado o que acima foi chamado de *célula básica*. Essa possível metáfora, enquanto participe dos debates propiciados pelos apontamentos etnomatemáticos, muito pode – especialmente por meio das atividades educacionais escolares – contribuir para a práxis transformadora de indivíduos que, por motivos múltiplos, vêem-se relegados em meio a um cenário

organizacional, promovido por um modo sistêmico, cuja estrutura se equilibra a partir das mais variadas vertentes dos jogos de poder.

Em proximidade a estes pensamentos/fundamentos que contornam a dimensão educacional da etnomatemática, o educador Ole Skovsmose utiliza o termo *foreground* para melhor expressar as suas preocupações acerca dos sonhos que o educando, a cada dia, traz consigo ao chegar à escola. Ele assim explica a significação do termo:

“Pelo foreground de uma pessoa, eu entendo as oportunidades que a situação social, política e cultural proporciona a ela. Porém, não as oportunidades como elas podem existir em qualquer forma ‘objetiva’, mas como são percebidas por uma pessoa. Eu vejo o foreground como um importante elemento no entendimento das ações de uma pessoa. Intencionalidade é um elemento básico em qualquer ação. Com o propósito de entender a ação de uma pessoa, nós temos de considerar os motivos dele ou dela ou, em outras palavras, as intenções dele ou dela. As ações de uma pessoa não são baseadas simplesmente no seu background, mas emergem do modo como a pessoa vê suas possibilidades. As intenções expressam expectativas, aspirações e esperanças; conectam ações ao foreground da pessoa conforme surgem dele e tornam-se parte de suas ações. Intenções compõem parte constitutiva de qualquer ação, assim como ações sem intenções degeneram-se em simples movimentos físicos” (SKOVSMOSE, 2004: 111).

A preocupação apresentada pelo autor ganha amplo sentido ao se pensar a educação escolar como um meio favorável à politização do aluno diante do contexto sócio-cultural que o envolve. *O que limita a realização do meu sonho? Porque as minhas vontades não são consideradas importantes? Porque o que me traz prazer não o traz para as classes economicamente favorecidas?* Essas perguntas fictícias, advindas de um aluno de algum modo posicionado à margem das instâncias idealizadas da sociedade, mostram o quanto a valorização do *foreground* do educando pode a ele fluir favoravelmente não só no sentido de sanar as suas dúvidas (ou multiplicá-las), mas no sentido de viabilizar as realizações concernentes ao seu *devoir intencional*.

No entanto, uma confusão semelhante à criada por parte das pesquisas etnomatemáticas, quando encerram as suas discussões na valorização das raízes do educando, pode ser promovida, sob um novo perfil, se as discussões passam a ser encerradas unilateralmente nos desejos presentes e futuros do aluno. De fato, há uma estreita relação entre o que se tem por referência de vida e o que se tem por prazer ou esperança. Portanto, a contribuição das reflexões em torno das possibilidades de ação voltadas à educação escolar, nutridas na etnomatemática, engrandece significativamente se a atenção passa a ser dada, em um só tempo, a todos os elementos que compreendem a identidade do *ser*; em toda a sua plenitude.

Somente compreendendo o seu histórico sócio-político-cultural, das origens à atualidade, a pessoa poderá compreender os sonhos que traz junto a si. Como foi abordado no segundo capítulo, o que é *alegria* para um pode não o ser para outro, pois os traços de uma alegria são dependentes da situação vivida, dos parâmetros que, no momento, regem os comportamentos do indivíduo. Assim, uma interpretação holística da história que toca a vida do indivíduo, desde que por ele mesmo realizada, tornará possível a desconstrução de referências, em um retorno que poderá conduzi-lo do gozo ao mito. A educação escolar não pode apenas estar atenta a essa possibilidade, mas deve rever as suas práticas a tendo como uma clara orientação. Neste entendimento, se encontra um efetivo foco para transformação dos horizontes imaginados pelos que diretamente trabalham, ou de algum modo se relacionam, juntos às variadas faces em que se equilibra a educação escolar. Pode-se dizer que a *educação como prática de liberdade*³² necessariamente passa por essa compreensão.

³² Esse é o título de uma importante obra do educador Paulo Freire. As palavras que seguem, presentes no corpo da referida obra, muito dizem a respeito do seu posicionamento político-educacional: *“Nunca pensou, contudo, o Autor, ingenuamente, que a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira. Na manutenção desta alienação. Daí que coerentemente se arremetiam – usando todas as armas contra qualquer tentativa de esclarecimento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios. É bem verdade que, ao fazerem isto, ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como ‘perigosa subversão’, como ‘massificação’, como ‘lavagem cerebral’ – tudo isso produto de demônios,*

O cotidiano, a dinâmica que o compõe, é um elemento, o qual se abre em múltiplas variáveis, que pode em muito contribuir para a orientação acima mencionada. A situação atual vivenciada pelos educandos é fonte para uma discussão plural, onde tomadas de posição podem ser assumidas, por qualquer das partes, como consequência de um diálogo coletivamente construído. No âmbito do ensino de matemática, onde os fundamentos da etnomatemática surgem como paradigmas, a contextualização baseada no cotidiano é relevante para vitalizar, dar significado às aulas, visto que nesta vertente do conhecimento há uma padronização viciada em torno da ação docente que não se importa com as possíveis relações formadas na imaginação dos alunos. Todavia, o reconhecimento dos saberes cotidianos exercido pela etnomatemática não torna contraditória, sob o olhar deste programa de pesquisa, a abordagem de temas sofisticados da matemática acadêmica por parte da educação matemática. O que a tornará contraditória será a não contextualização do que se discute, a desconsideração da história que envolve os porquês da referida sofisticação temática.

Na análise do dia-a-dia, as influências das tradições, dos jogos de poder e de tudo mais que o compõe, podem ser avaliadas sob o enfoque de um olhar que busca compreender o que está por traz dos discursos oficiais. Nesta ação, o que é desvelado pode substanciar a crítica que parte do *ser* e, deste modo, a ele oportunizar uma transformação não só alimentada no desejo e na esperança, mas, acima de tudo, na consciência que se tem do desejo e na consciência que se tem da esperança. Diante destas considerações, é preciso ter clareza quanto ao papel assumido pela valorização do cotidiano no contexto escolar a fim de não torná-la

inimigos do homem e da civilização ocidental cristã. Na verdade, elas é que massificam, na medida em que domesticam e endemoniadamente se 'apoderam' das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa" (FREIRE, 2001^a: 44-45).

uma armadilha que tenda a prender o aluno à realidade na qual, diariamente, se vê inserido.

É fundamental que o educando produza significados acerca do rol de acontecimentos que a cada instante permeiam o seu viver. Esse é o sentido maior a ser alcançado por meio dos elementos do dia-a-dia próprios da realidade de cada indivíduo. Abordagens que visam capturar uma paisagem sem, no entanto, debatê-la a partir dos interesses do aluno e da imparcialidade do professor, podem causar uma sensação de naturalidade em torno de fatos que, na realidade, podem muito incomodar tanto a um quanto ao outro. Se isso ocorre, então certamente as vontades passam a ocupar espaços distantes, espaços que, nos imaginários, podem transformar-se em sonhos não merecedores de atenção; por parecerem impossíveis. Logo, as aspirações dos alunos jamais devem ser tolhidas, pelo contrário, devem ser conjuntamente avaliadas como “(...) *um recurso principal para produção de significado*” (SKOVSMOSE, 2004: 113).

Em meio a estas reflexões relativas à realidade do educando, não só no que se refere a um conhecimento, ou a uma situação, no presente vivido, mas no que diz respeito ao que se deseja para o próximo instante, percebe-se que se a escola não é sensível a estes fatores, então ela rapidamente deixa de fazer sentido para as pessoas que nela adentram. Quando o aluno não enxerga um horizonte que lhe é significativo, não vê porque permanecer freqüentando um ambiente que lhe soa estranho. Se permanece, logo expressa a sua revolta e de tudo faz para avacalhar com o que lhe dizem ser sério. Essa é uma ação constantemente observada na atualidade em várias localidades do planeta. A não percepção, ou não aceitação, desta realidade por grande parte dos docentes tem causado intensos conflitos no ambiente de sala de aula. Conflitos que facilmente interrompem diálogos e, como conseqüência, comumente promovem práticas autoritárias tanto por parte do aluno quanto por parte do professor.

A preocupação da etnomatemática com os processos de produção de significado nos mais diversos contextos – preocupação comum à hermenêutica –, onde o conhecimento cotidiano surge como essencial, tem mostrado que não há como conceber as instituições educacionais escolares a partir de um padrão universalista que não esteja preocupado com a realidade local na qual as instituições se inserem. As construções desenvolvidas em um determinado meio sócio-cultural facilmente conflitam com as atitudes escolares que, de modo artificial, assumem como necessidade a aprendizagem de conteúdos generalistas que apenas se fazem tradicionais, sem a devida crítica, no interior dos próprios contextos escolares. Desta forma, com o desrespeito às construções locais tornando-se explícito, há um óbvio prejuízo à aprendizagem, pois, ao perceber que tudo aquilo que ganha sentido no dia-a-dia passa, em um repente, a ser desvalorizado no ambiente escolar, o educando tende a sentir-se inferiorizado, excluído, e, quando isto se efetiva, lhe traz grandes dificuldades em meio ao espaço que nada tem a ver com a sua realidade.

Por um lado, se percebe as relações de poder envolvidas no espaço acima referido, o educando tem a chance de agir politicamente contra elas. Por outro, se não as percebe, corre o risco de ser por elas despolitizado. Por isso, muitas vezes, neste último caso, inicia um processo de adaptação junto a linguagens distintas e, assim, irrefletidamente, passa a se expressar de modo diferenciado, conforme o contexto do qual momentaneamente é partícipe. Na escola, a postura é *esta*, na vida a postura é *aquela*: neste paradoxo repousa e muito perde da sua possibilidade de ação. Diante deste paradoxo e do complexo sócio-planetário que cada vez mais se equilibra em uma paisagem multicultural, onde as relações interculturais ganham em intensidade, é necessário refletir sobre o papel do construto europeu, chamado escola, quando este se faz prevalecer em contextos sócio-culturais que não o têm por tradição. Este papel será o cerne do encaminhamento final que será dado a esta seção.

Os encontros entre povos social e culturalmente distintos tornam-se cada vez mais intensos. Neste contexto, quando laços de dependência são promovidos por uma sociedade que domina, a realidade de várias localidades é rapidamente transformada. Em torno deste fato, se o interesse é voltado para a dimensão educacional da etnomatemática, uma questão se faz fundamental: como a escola, tendo a sua origem fundada em um universo europeu do qual descendem vários dos grupos sociais que hoje dominam, pode contribuir para a valorização da identidade de quem se encontra social e politicamente marginalizado?

Instituições nascidas no âmbito de uma cultura específica têm uma densa significância junto à história local nesta cultura alimentada. Agora, aquilo que não é próprio de um determinado contexto sócio-cultural, mas, por algum motivo, adentra esse contexto, motiva o surgimento de uma nova dinâmica no espaço que passa a contar com um elemento estrangeiro. Os contatos que os europeus fizeram com várias civilizações por todo o mundo – por exemplo – alicerçados nas suas crenças em uma superioridade absoluta e inquestionável, deslocaram os movimentos transformadores característicos das *sociedades outras* para um novo perfil de movimentação cultural. Os novos pontos de equilíbrio foram alcançados sob a atuação de uma força vinculada a uma clara relação de poder. Conhecimentos, instituições e as mais diversas expressões culturais do dominador, prevalecidos por sua postura impositiva e conquistadora, modificaram e, até mesmo, substituíram saberes milenares em uma intenção objetiva de não só apossar, mas comandar os espaços que os mais fortes, em um ponto de vista tecnológico, afirmavam ter descoberto.

O desrespeito não pára por aí: milhares de pessoas foram eliminadas sob a atuação dessa mesma força. Portanto, não só etnocídio, mas, também, genocídio. Diante deste retrato histórico, ainda hoje bastante vivo, a tradição escolar surge

como um meio utilíssimo para efetivação definitiva da conquista. Deste modo, sob o olhar de quem tem a pretensão de dominar, a escola surge como um agente que desmerece a legitimidade dos interesses étnicos e, assim, torna-se um instrumento favorável à violência.

Na perspectiva da etnomatemática, e dos indivíduos que têm consciência das invasões que vitimaram os seus mundos, a visão relativa ao rol de causalidades históricas que permeiam o encontro entre nações distintas é diferenciada se comparada à visão dos conquistadores. Assim, apesar da consciência que se tem quanto às metas iniciais da escola, quando esta se faz atuante no interior de sociedades que não a têm como referência cultural, é necessário refletir sobre as metas de hoje e sobre os possíveis prejuízos que a sua eliminação poderia trazer.

Um povo que participa de uma nova estruturação lógica, advinda de uma longa permanência de um estado de dominação de uma civilização sobre outra, necessita compreender o conhecimento que, no presente, apesar de ter se desenvolvido em outros espaços, atua sobre a sua realidade cotidiana. Os imaginários coletivo e individual das pessoas que possuem este conhecimento como saber materno também precisam ser compreendidos pelo povo que politicamente se encontra em uma posição de inferioridade. A educação escolar, se sensível a estas necessidades, pode motivar a formação de um olhar diferenciado por parte do alunado. Entretanto, é essencial àqueles que dão movimento à escola perceber que os saberes nascidos na realidade sócio-cultural do educando necessitam estar no centro de qualquer ação educacional voltada à superação das desvantagens político-sociais por ele vividas. Se, no ambiente escolar, houver esta percepção e esta se transformar em uma efetiva ação pedagógica, então poderá não haver sobreposição de uma cultura à outra, visto que não haverá espaço para hierarquizações baseadas em discursos tecnológicos equivocados. A língua de um povo é essencial, os seus

mitos de origem são essenciais, o seu mundo é a base para construção de uma educação escolar autônoma. Como diz D'AMBROSIO (2001: 43):

“Conhecer e assimilar a cultura do dominador se torna positivo desde que as raízes do dominado sejam fortes”.

Uma breve reflexão sobre estas palavras indica ser vital ao professor que trabalha com pessoas de algum modo marginalizadas, ou excluídas, partir do saber local para, em um segundo momento, lidar com outras formas de explicar, aprender e conhecer. Uma ação nesse sentido se viabiliza por meio do diálogo, da pesquisa e de uma postura pautada na transdisciplinaridade. Nesta postura, diante do conhecimento, um olhar holístico acolhe o ser humano em sua integralidade, substitui a soberba, daqueles que consideram superiores os seus saberes específicos, por uma eterna procura. Esta, por não reproduzir o vício de uma crença em soluções intransponíveis, produz e valoriza o respeito à diferença. As categorias da estrutura de conhecimento proveniente do continente europeu – as disciplinas – e até mesmo os possíveis encontros entre elas – muitas vezes promovidos por movimentos educacionais escolares voltados à prática da interdisciplinaridade – não conseguem livrar-se dos limites contornados pela cultura da qual descendem. Diferentemente, a transdisciplinaridade enxerga os limites advindos de qualquer que seja o contexto sócio-cultural e, deste modo, busca ir além, busca ampliar a visão de realidade por meio de uma atitude que posiciona as mais variadas esferas do ser humano enquanto fatores imprescindíveis. Portanto, a concepção transdisciplinar não tem por objetivo desrespeitar as construções viabilizadas a partir de um alicerce multidisciplinar. Visa contextualizá-las, dar-lhes os créditos que almejam, e, essencialmente, transcendê-las a fim de tornar a aproximação à liberdade uma tarefa menos árdua.

Distante do diálogo, da pesquisa e da postura transdisciplinar a relação não se estabelece, ou torna-se complicada, e a imparcialidade na compreensão de mundos

distintos torna-se distante. Mas, como foi frisado anteriormente, não se pode esquecer que os quereres das pessoas envolvidas no processo educacional precisam ser amplamente compreendidos e discutidos a fim de tornar legítima a prática escolar. Afinal, quem efetivamente conhece as necessidades de um povo é o próprio povo e isso em nada impede a construção harmoniosa de um ambiente multicultural. A partir do instante em que esse ambiente passa a caracterizar o perfil da escola, onde a valorização dos interesses dos educandos e o respeito às suas raízes se fazem notar, pode-se vislumbrar um meio educacional escolar favorável às pretensões dos indivíduos e às suas formas de compreender.

No capítulo 4, dedicado à educação escolar indígena, principalmente no âmbito da realidade brasileira, estas questões ressurgirão sob a energia de um histórico que irá focar a diversidade cultural indígena presente no interior das fronteiras da hoje chamada *nação brasileira*. Logo, as conseqüências dos encontros das várias sociedades indígenas com a cultura européia – que de modo inesperado invade territórios alheios – serão também enfocadas; com semelhante intensidade.

3.6 Paz: o cerne, a luz maior, dos saberes etnomatemáticos.

Percebido o multiculturalismo enquanto um traço fundamental na ambientação da paisagem pós-moderna, estando o indivíduo embebido na plenitude de uma consciência histórica que mostra o quanto foram conflitantes os encontros interculturais que se deram por todo o planeta, pode-se visualizar na etnomatemática uma busca intensa de harmonia e efetivo diálogo entre povos por meio de uma ética nova que deixa para trás todas as concepções da tradição moderna que colocam pessoas de contextos distintos em um cenário de disputa. Nesta busca, há um claro objetivo: **a consolidação da paz em todas as esferas possíveis e imagináveis.**

A esperança, fonte motivadora das ambições de cunho etnomatemático, é ativada pelo conhecimento crítico que cada indivíduo possui relativamente às suas próprias certezas, o que leva mulher e homem, diante de uma prática constante de desconstrução, a preferir “(...) *ser uma metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*”³³. Além disso, é ativada pelo conhecimento que se tem do outro em um sentido tanto intra quanto intercultural, o que ergue uma necessidade interpretativa não só referente à cultura na qual se fundam as raízes do sujeito, mas à cultura distinta na qual as raízes são outras. Portanto, esta esperança se caracteriza por afastar-se dos elos impostos pela *determinação cultural*, por aproximar-se do complexo *Eu, Nós, Planeta, Cosmos*, por ver na *desconstrução dos significados* um paradigma libertário, por ter na *transcendência* e nos *limites da liberdade* um caminhar reflexivo, por banhar-se na *sensibilidade hermenêutica* para a abertura ao outro. A manifestação dessa esperança possibilitará às crianças de hoje viverem futuramente sob uma consciência sagaz da importância da identidade, e não menos da alteridade, bem como do diálogo entre as duas, para a consolidação da paz em cada um dos cantos do planeta.

A etnomatemática, por meio das suas várias dimensões, tem propósitos claros e a paz é o cerne, a luz maior, dos seus saberes. Por isso, nada nesse programa de pesquisa ousa teorizar contraditoriamente à sabedoria contida nesta luz. Nada nesse programa de pesquisa vislumbra, por meio de escritos teóricos, desumanizar as atitudes dos seus mentores.

³³ Trecho da composição *Metamorfose Ambulante* (1973) de autoria do baiano RAUL SEIXAS. A íntegra da letra muito diz a respeito da paisagem que se abre na atualidade: “*Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo. Eu queria dizer agora o oposto do que eu disse antes. Sobre o que é o amor. Sobre o que eu nem sei quem sou. Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou. Se hoje eu te odeio amanhã lhe tenbo amor. Lhe tenbo amor. Lhe tenbo horror. Lhe faço amor. Eu sou um ator. É chato chegar a um objetivo num instante. Eu quero viver nessa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo. Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo...*”

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM MEIO POSSÍVEL PARA A AUTONOMIA

*“Nosso papel como professores é esse: pensar e descobrir o que está acontecendo para que a gente possa melhorar, criando uma política de defesa e de maior esclarecimento sobre o que é a nossa educação. Só assim vamos poder sentar juntos e ajudar uns aos outros”.*³⁴

*Isaac Pinhanta
Professor Ashaninka, AC.*

³⁴ PINHANTA in MEC – Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, 2002: 31.

CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM MEIO POSSÍVEL PARA A AUTONOMIA

“Hoje, as organizações e movimentos dos professores indígenas trabalham na reflexão do caminho feito até aqui. Têm a escola como projeto próprio e dela se apropriam como instrumento de luta pela autonomia”³⁵.

Darlene Taukane,
Professora Baikari, MT.

4.1 Traços para um desvelamento histórico.

Em um repente, portugueses são avistados com os pés plantados sobre a costa litorânea do hoje chamado *território brasileiro!* Naquele instante, aqui reconstruído em uma atitude de respeito ao olhar indígena, tem início uma das mais devastadoras histórias de injustiça e violência que a humanidade já pôde ter notícia.

Falar-se-á aqui, tendo por principal meta retratar o processo vivido pela educação escolar indígena no Brasil, de fatos ocorridos durante um período em que menos de quinhentos anos foram suficientes para transformar uma paisagem populacional de aproximadamente seis milhões de habitantes³⁶ em uma paisagem cuja população chegou a ser inferior a duzentas mil pessoas. Genocídio explícito, etnocídio objetivado e implementado por meio de atitudes balizadas em discursos germinados em uma realidade distinta, onde o respeito à diferença era posicionado no rol da insignificância em nome de uma pretensa superioridade evolutiva.

Diante da violência contida nesta realidade, torna-se fundamental, já no início desta seção, cujo perfil é essencialmente histórico, salientar a legitimidade das

³⁵ TAUKANE in MEC – Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, 1998: 43.

³⁶ Esse número representa as atuais estimativas defendidas em diversos estudos antropológicos.

preocupações apresentadas pelos professores Pianko – Ashaninka/AC – e Joaquim Maná – Kaxinawá/AC – (in MEC/RCNEI, 1998:195) quanto à necessidade de considerar as histórias que os envolvem a partir dos seus próprios olhares:

“Cada historiador escreve as histórias que são importantes para seu povo. Na história do Brasil que a gente vê nos livros, os índios não são registrados exatamente como eles são. A história que a gente vê escrita só registra os acontecimentos do povo dos historiadores, dos brancos, para dizer que são os poderosos. Por isso, é muito importante que os próprios índios continuem a pesquisar e a escrever sobre a história de seus povos”.

Os escritos que compõem esta seção procuram por todo o tempo respeitar a lucidez desses dizeres.

Os europeus, ao se depararem com os povos ameríndios, além de criarem o rótulo denominado “índio” – o que sem uma mínima sensibilidade posicionava todos os habitantes da América, do Sul ao Norte, em um mesmo cerco –, logo visualizaram como uma necessidade construir respostas para uma questão inicial que lhes trazia um claro incômodo. Tratava-se de encontrar um espaço para os povos da América no interior do sistema tradicional que sustentava os seus conhecimentos. Estando estes sob a regência da narrativa bíblica, acerca da origem da vida humana, era preciso estabelecer uma continuidade por meio de um fio espaço-temporal que permitisse vislumbrar alguma forma de contato histórico entre os indivíduos indígenas e o chamado Velho Mundo. Nesta busca, a dificuldade em construir uma explicação convincente fez nascer uma resposta rasa que veio facilitar a articulação de ações ofensivas do povo que se autoconsiderava superior sobre os povos indígenas; os quais os estrangeiros não conheciam. A rasa resposta? *Os indígenas não são humanos.* Apesar da declaração do Papa Paulo III – indivíduo que, pela posição que ocupava, detinha uma certa força política nos meios sócio-culturais que o legitimavam – referindo-se a eles, em 1537, como verdadeiros homens, não houve uma intelectualidade, contrária à parcialidade desta verdade, suficientemente

forte para reverter as opiniões dos conquistadores. As conseqüências? *As mais variadas formas de exploração e violência.*

Neste cenário, já edificado no início de uma história de encontro intercultural, não há como imaginar ou prever uma seqüência decorrente de fatos banhados por laços de harmonia entre as civilizações envolvidas. De fato, não foi essa a seqüência que se fez notar. O encadeamento concretizado foi permeado por uma paisagem de horror e guerra, preconceito e retaliação. A relação dialógica, quando ocorria, constituía apenas uma prática isolada em meio a um contexto que a repudiava. No entanto, paradoxalmente, o imaginário coletivo construído entre os não-indígenas, ao ignorarem as atrocidades provenientes do comportamento dos povos conquistadores, facilmente associava aos comportamentos ameríndios as práticas de tirania.

Na atualidade, dada a voracidade da negatividade associada aos habitantes primeiros do Brasil, permanecem vivas várias das imagens outrora construídas e essas são facilmente detectadas em meio ao cotidiano. Mas, a essência dos discursos e legislações oficiais hoje instituídos – como será observado no percurso histórico desenvolvido durante esta seção – deixa transparecer uma atenção especial à alteridade e isto não só fortalece as esperanças ativas no seio das sociedades e culturas indígenas, no âmbito da nação brasileira, como corrobora para a transformação das imagens criadas em *tempos outros*. Nesta acepção, não há ingenuidade quanto à intensidade das preocupações que hoje partem dos representantes dos poderes instituídos. Contudo, o fato de não mais se encontrar tão facilmente espaços para discursar ou instituir desrespeitos/preconceitos explícitos em forma de lei mostram uma transformação, uma guinada no sentido do movimento há tempos equilibrado sob a égide da força científico-armado-tecnológica construída e venerada pela civilização ocidental cristã.

Não é uma tarefa complexa notar que por onde os europeus avançaram sobre o continente americano a paisagem firmada foi a da vitalização das suas culturas com óbvios prejuízos para as populações locais. Neste contexto, uma breve observação sobre o mapa do Brasil é capaz de apresentar ou desvelar uma realidade histórica que flagra uma dinâmica de conquista capaz de conduzir várias nações indígenas a um desaparecimento até mesmo integral. Vítimas de ataques com poder mortal ou escravização, os indígenas quando não optavam pelo enfrentamento direto – onde quase invariavelmente eram derrotados –, optavam então pela fuga, onde se enfraqueciam não só em um ponto de vista físico, mas no que tange à dinâmica própria da sua cultura. Em uma tentativa intensa de se manterem vivos, viam-se obrigados a transformar as práticas que compunham os seus cotidianos.

“No primeiro século de colonização, o XVI, foram os índios do litoral leste e sudeste do Brasil os que entraram em choque com os brancos. Estes não somente desejavam se apropriar das terras dos indígenas para fazer suas lavouras de cana-de-açúcar, como queriam se apoderar das próprias pessoas dos indígenas, para transformá-las em escravos. É nesta época que começam a desaparecer da (...) faixa litorânea os índios do tronco Tupi que a habitavam (...)” (MELATTI, 1993: 179-80).

Se, no século inicial, o interesse esteve voltado para a implementação de lavouras de cana-de-açúcar, após essa meta, em um caminho até a atualidade, várias outras atividades, com poderes não menos destrutivos, foram concretizadas: a criação de gado, a exploração do ouro, a extração da madeira, a extração do látex, a coleta de castanhas-do-pará, a construção de rodovias e estradas de ferro, a construção de usinas... Todas essas se mantiveram ativas sob a proteção dos discursos produtivo-desenvolvimentistas típicos de uma cultura equilibrada em um espaço inicialmente alcançável somente via oceano ou, mais precisamente, de uma cultura materna pertencente a uma parte específica do continente europeu.

Em cada atividade objetivada, os terrenos mais propensos ao seu sucesso eram explorados. Não havia, para isso, uma mínima medição de esforços ou sequer

resquícios de uma reflexão de cunho ético. Frente a esta realidade, as regiões litorâneas leste e sudeste do Brasil foram as primeiras a sofrer com as ações invasoras. Durante o século XVIII, os estados de Minas Gerais, Mato Grosso e o antigo estado de Goiás³⁷ foram freneticamente explorados. A Amazônia sofreu bastante durante o século XX. Contudo, todas essas áreas citadas representam apenas alguns exemplos no contexto do retrato histórico estabelecido no país como um todo. Hoje, as falas favoráveis ao desenvolvimento infinito permanecem vivas e as atitudes que contrapõem desejos indígenas continuam sendo a cada dia ativadas. O movimento persiste, mas a força que tenta freá-lo já consegue, passados um pouco mais de quinhentos anos, mudar as curvas estatísticas principalmente por meio da interferência político-legislativa que começa a exercer. Isso tem não só revitalizado a esperança entre os povos indígenas, acerca da transformação da situação atual a que estão submetidos, mas, como consequência direta de tal revitalização, tem multiplicado as suas ações em torno das questões que envolvem a efetivação das suas representatividades sócio-políticas.

É importante ressaltar, neste ir e vir entre passado e atualidade vislumbrado por este texto, que além das mortes ocorridas em virtude da escravidão e de outras formas de violência ainda mais destrutivas, promovidas pelas *civilizações outras*, óbitos resultantes de enfermidades até então desconhecidas – no ponto de vista das populações indígenas – passaram a perfilar acontecimentos comuns nas mais variadas aldeias. Doenças cujas consequências não afetavam com grande intensidade os povos advindos da Europa, por serem a eles corriqueiras, tornavam-se altamente destrutivas quando atingiam os indivíduos indígenas. Afinal, as defesas que seus organismos tinham contra elas, se comparadas às das pessoas que já as possuíam como elementos presentes, eram infinitamente inferiores.

³⁷ Vale registrar que o atual estado do Tocantins anteriormente integrava o território do estado de Goiás.

Passado um pouco mais de meio milênio junto a mais esta situação diretamente relacionada à sobrevivência da população indígena, contra a qual não há registro de ações significativas em prol da sua reversão, a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), organismo do governo federal, desde 1999 assumiu e desempenha, por força de lei, um trabalho que objetiva cuidar sistematicamente da saúde indígena. Mesmo com a obscuridade dos seus princípios e toda a ineficiência que tem caracterizado o referido trabalho, considerando que em uma perspectiva organizacional e financeira ele poderia ser mais bem conduzido, já foi obtida uma redução nos índices de mortalidade por doenças atípicas no âmbito das populações indígenas. Isso aponta para a possibilidade efetiva de mudança. Aponta, também, para a importância de se ter uma política de estado preocupada com a realidade vivida pelos povos indígenas, pessoas há tempos posicionadas à margem da sociedade da qual descende a maioria dos que hoje, e nos últimos tempos, têm governado.

Quando se avalia o teor do regimento inicial criado pelo Governo de Portugal, no que concerne ao encontro interétnico, inesperadamente estabelecido, flagra-se que essa legislação primeira, formalizada a partir de uma necessidade de preservar a imagem governamental – o que é de natureza distinta às vontades de fato presentes nos detentores de poder no ambiente da conquista – recomendava que os indígenas, em um só tempo, fossem bem tratados, prontamente reparados por algum dano sofrido e, se porventura agissem como inimigos, fossem mortos ou aprisionados. A contradição aí observada tem energia suficiente para desconstruir as intenções oficiais e fazer aflorar as tais vontades guardadas nas intimidades dos indivíduos. Ela vem também revelar

“os interesses dos colonos, que desejavam escravizar os índios, e os esforços dos missionários, que tinham por objetivo convertê-los ao cristianismo e ao mesmo tempo fazê-los adotar os costumes dos civilizados” (MELATTI, 1993: 186).

O que, de fato, se fazia importante para os conquistadores era agradar a todos que de algum modo exerciam poder no contexto da nação portuguesa. Os interesses indígenas, portanto, não eram relevantes às suas metas; eles nada representavam de significativo aos seus olhos, isto é, aos olhos dos que tinham interesses substanciados em uma realidade cultural fincada em princípios diferenciados.

Em 1758, um avanço legislativo ocorreu favoravelmente aos povos indígenas. A legislação efetivada por meio da promulgação das leis elaboradas pelo Governo do Marquês de Pombal reconhecia todos os indígenas, de modo irrestrito, como pessoas livres. Além disso, retirava dos missionários o reconhecimento legal que tinham de apoderar-se dos comportamentos indígenas, no sentido de oferecer-lhes ou ensinar-lhes os caminhos que julgavam corretos e proibir-lhes os que consideravam equivocados. Contudo, essa mesma legislação regulamentava um novo cargo: o Diretor de Índios. A cada um dos diretores cabia uma orientação sistemática destinada aos indígenas, moradores de uma aldeia específica, acerca da utilização dos saberes ocidentais cristãos. Uma contradição a mais! Como ser livre à luz de uma tal orientação? Apesar da pequena e relativa melhora no âmbito da contradição, a permanência da mudança não se fez durável.

Já na primeira década do século XIX uma nova transformação – de modo algum preocupada com a paz entre os povos que, mesmo a contragosto, mantinham contato – veio, mais uma vez, delinear um ambiente de massacre nas terras brasileiras. Neste período, guerras foram declaradas publicamente a algumas etnias indígenas, o que permitiu o aprisionamento e a escravização de indivíduos, durante um intervalo de quinze anos, sob a proteção e conveniência da legislação. Vale ressaltar que, de maneira significativa, não houve sequer um momento de melhora legal na história dos quatro primeiros séculos de contato que oportunizasse ao indígena se rebelar contrariamente ao que julgava ser incorreto. Por isso, nestes

séculos, em todos os momentos que subiram a voz, independentemente das regras que momentaneamente vigoravam, os indígenas foram de algum modo agredidos, quase sempre com o auxílio do poder estrangeiro em suas terras instituído.

Em 1822, quando o governo brasileiro se torna independente do governo português, mantém por nove anos as leis que legitimavam as guerras contra algumas das etnias indígenas. No instante em que resolve transformar o panorama de violência, o governo imperial passa então, mais uma vez, a se preocupar com a catequização e a “civilização”, atos rotineiros desde os primeiros anos de colonização³⁸. Esse retrocesso ocorrido no período imperial fez com que a revitalização da referida preocupação levasse o governo, em um só tempo, a autorizar e motivar a vinda dos missionários capuchinhos para conduzir os trabalhos de ordem catequética. *“Assim, se, no período colonial, uma grande parte da obra catequética esteve nas mãos dos jesuítas, no Império seriam os capuchinhos que se destacariam no trabalho missionário”* (MELATTI, 1993: 188).

Todavia, junto à atitude governamental de promover práticas evangelizadoras, uma outra veio trazer graves prejuízos às sociedades indígenas: *a regulamentação das terras concedidas aos povos indígenas enquanto terras particulares*. Para consolidar os direitos que tinham acerca da nova imposição de caráter oficial, exigia-se uma série de medidas burocráticas, as quais a quase totalidade dos indivíduos indígenas desconhecia. Conseqüentemente, uma constante perda de direitos se fez observar; o que levou a um aprofundamento da crise de propriedade territorial na conturbada relação mantida entre o governo imperial brasileiro e as várias nações indígenas que tal governo tinha por objetivo comandar.

³⁸ É importante novamente ressaltar que a expressão *civilização* comumente utilizada pelos conquistadores, na qual fica velado um conjunto de imagens de menosprezo aos saberes maternos próprios das culturas indígenas, não só supervaloriza o conhecimento ocidental cristão, mas, por meio da ação que designa, aprofunda continuamente a relação de conflito característica do encontro entre as distintas civilizações.

Ainda no âmbito dos trabalhos missionários – assunto aqui relevado como consequência das pretensões desta pesquisa em contextualizar as práticas educacionais brasileiras impostas aos povos cujas práticas educacionais eram distintas –, uma mudança a mais ocorre durante o período republicano: a igreja católica deixa de ser oficial ou, em outras palavras, o vínculo entre igreja e estado, historicamente construído nos primeiros séculos de contato, é deixado para trás. No entanto, nada foi realizado pelo governo do país no sentido de coibir ou impor obstáculos aos trabalhos missionários direcionados às populações indígenas. Com a nova relação criada pelas duas instituições – igreja e estado –, as quais, cada uma ao seu modo, exercia forte poder sobre as pessoas localizadas à margem de uma sociedade cuja legitimidade, de caráter único, era titulada pelos próprios detentores de poder, potencializou-se o desenvolvimento e a estruturação dos serviços missionários. Novas frentes religiosas passaram a ter um campo em um só tempo aberto e fértil para exercer as vontades dos seus fiéis seguidores. Assim ficou concretizado e, como consequência, os indivíduos de *referências outras* permaneceram sendo vitimados pelas tais vontades alheias, aquelas que a eles vieram confundir o que tinham por verdade, o que tinham por fonte originada nas suas raízes culturais ou, em outros termos, o que os mantinha equilibrados junto às suas vontades, aos seus cotidianos e aos seus sonhos.

Em 1910 é criado o *Serviço de Proteção aos Índios* (SPI). A direção inicial da nova instituição conta com a liderança de Cândido Mariano da Silva Rondon, à época ocupante da patente militar de coronel. Nascido sob as luzes de novas diretrizes, o SPI, por meio dos seus mentores, tenta estabelecer um novo perfil de política indigenista no país. Discursos antes inaceitáveis começam então a aflorar e, deste modo, promovem discussões diferenciadas acerca dos direitos indígenas entre os governantes republicanos. Nas bases do SPI fica assegurada aos povos indígenas a livre escolha para viver ou não conforme os seus costumes tradicionais; postura essa que rapidamente entraria em contradição com as ações de fato desenvolvidas pelo

órgão. A proteção proposta pelo novo serviço intenciona manter os indígenas em seus territórios de origem e não mais retirá-los de suas aldeias a fim de acomodá-los nos espaços das construções erguidas pelos conquistadores. Além desses avanços na direção de uma relação qualitativamente distinta, dois outros merecem destaque: os indígenas passam a ter garantia de posse coletiva, em caráter inalienável, sobre as terras que ocupam e fica proibido o desmembramento da família indígena mesmo quando o fim apontado é a prática educacional de fundo catequizador.

Mas, esse conjunto de transformações ocorridas em nível de oficialidade não conseguiu efetivamente fazer valer as suas essências sobre a imensidão das terras brasileiras. Problemas de ordem financeira, judicial, formação profissional, resistência ideológica, entre vários outros, fizeram com que o SPI não conseguisse reverter significativamente o retrato de violência que há mais de quatrocentos anos caracterizava o encontro interétnico firmado entre os povos indígenas e os povos oriundos do continente europeu. Mais do que isso: além de não conseguir efetivar os discursos transformadores que propunha, a instituição veio fortalecer antigos discursos, principalmente no que tange ao entendimento que posicionava os indígenas em um patamar de inferioridade quando comparados às populações que possuíam a cultura ocidental cristã como fonte primeira de conhecimentos.

Tendo essa postura como guia, tornou-se potencialmente viável a chamada *política de integração*, na qual os indígenas eram visualizados como indivíduos transitórios, isto é, como pessoas que necessitavam de uma preparação, sistematizada pelos que se auto-intitulavam superiores, para, somente assim, tornarem-se aptos a ingressar no dito “universo civilizado”. Tal política interpretava a diversidade étnica e cultural como um rol de diferentes estágios de desenvolvimento, os quais deveriam tender para incorporação das populações consideradas inferiores à “sociedade nacional”. Fica claro, diante desta interpretação, porque nunca houve sequer um representante dos indígenas no

quadro diretor do SPI. Fica claro também porque nem mesmo para atuarem como consultores os indígenas eram procurados. Não há como negar, neste contexto, que os indígenas permaneceram à mercê da sociedade nacional dominante mesmo estando oficialmente instituída uma estrutura que, em nível de nome, dizia ser protetora dos indígenas residentes nas fronteiras do Brasil.

Em 1967, o S.P.I. é extinto. A fim de substituí-lo é criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Esta surge em um momento em que ainda predominavam as antigas idéias evolucionistas referentes à humanidade. Os pensamentos etnocêntricos, respaldados principalmente pela força de uma tecnologia de guerra, mantinham-se como verdades intocáveis e os conhecimentos antropológicos da época lhes serviam como um claro apoio. Na época em que foi criado o novo órgão governamental, a constituição brasileira vigente estabelecia a figura jurídica da tutela e, por meio dela, designava a todos os indígenas um certo grau de incapacidade. Além disso, potencializava a relação intervencionista e paternalista do Estado para com as sociedades indígenas, não só mantendo-as submissas, mas aumentando os seus níveis de dependência. Logo, em meio a essa realidade não só legal, mas partícipe do imaginário da coletividade dominante, o reconhecimento da diversidade cultural promovido pela FUNAI só poderia ser efetivado em termos de pensamentos integracionistas e evolucionistas acerca da temática cultural. Foi neste plano que ficou firmado o posicionamento e a atuação da Fundação e foi neste mesmo plano que, mais uma vez, o indígena se viu fora de qualquer possibilidade de agir politicamente sendo respeitado pelos que se apossaram dos seus direitos.

A lei 6001 de 19 de dezembro de 1973, conhecida como o Estatuto do Índio, veio determinar à FUNAI o seu campo de atuação. O Estatuto, ao assegurar aos indígenas o acesso ao quadro de pessoal da Fundação como forma de torná-los ativos junto aos programas destinados às suas comunidades, acena com um

pequeno avanço. Outros mais existem, mas de modo algum retiram da política indigenista promovida pelo governo federal a visão evolucionista que sempre havia caracterizado as relações dos colonizadores com os povos ameríndios. Isso fica evidenciado pela contradição que consta já no seu artigo primeiro:

“Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente, à comunhão nacional”.

A mencionada *comunhão nacional* certamente não se refere aos modos indígenas de viver, mas à vida em sociedade pautada em conhecimentos ocidentais cristãos. Neste âmbito, uma questão se faz recorrente: como pode um indígena preservar a sua cultura de origem e, ao mesmo tempo, integrar-se à chamada *comunhão nacional*? O incômodo desta pergunta é que mais tarde terminaria por aflorar debates e lutas que, de certo modo, obrigariam os legisladores a discutirem entre si e levantarem parâmetros menos mascarados em torno das causas indígenas.

Com o pouco da história até este ponto revelada, torna-se óbvio que a interferência sobre os modos indígenas de conhecer, aprender, explicar, imaginar, educar e, em uma forma mais ampla, viver se deu já no início da colonização portuguesa. Neste contexto de brutal transformação, a escola, instituição tipicamente européia, veio constituir um dos mais poderosos instrumentos favoráveis à construção do ideário invasor sobre os vários e distintos espaços culturais indígenas. O princípio orientador das práticas escolares, em uma ação tanto intencional quanto pragmática, esteve fundado na evangelização. Assim, transformar o indígena em um cidadão português, este vislumbrado como modelo a ser perseguido e alcançado, bem caracterizou as pretensões dos recém-chegados alienígenas; pessoas que viviam a euforia de um momento novo diante da possibilidade de tirar o máximo proveito das terras cujas existências eram, para eles, há pouco inimagináveis.

A fim de tornar a ação catequizadora a mais eficiente possível, várias estratégias foram pensadas e, de fato, utilizadas. Dentre elas, o afastamento de jovens do sexo masculino do convívio familiar foi uma prática bastante difundida pelos membros da Companhia de Jesus, os jesuítas, a quem coube, a partir de 1549, promover a educação escolar entre os povos indígenas. Durante o período monárquico, mesmo com a independência política do Brasil em relação à Portugal, não houveram mudanças significativas no âmbito da escolarização destinada aos povos indígenas. Apesar dos jesuítas naquela época não mais comandarem as ações, como foi anteriormente mencionado, o “processo civilizatório” e a catequese permaneceram fortes e unânimes nas mãos das demais ordens religiosas que passaram a destinar ações educacionais aos povos indígenas; o que manteve a base de uma ação etnocida comum sendo direcionada a um rol de sociedades culturalmente diferenciadas.

As questões educacionais relacionadas aos povos indígenas foram completamente ignoradas tanto na primeira Constituição brasileira, outorgada em 1824, quanto na aprovada em 1891. Em nenhum momento, até então, houvera na legislação nacional algo que apontasse para o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-cultural existente no país. Todavia, quando por parte do Estado brasileiro tem início um pensar mais assíduo relativo ao universo escolar indígena, surge com força uma postura política integracionista que enxerga na sobreposição de uma realidade à outra um ideal a ser alcançado. Neste contexto, como há pouco foi observado, o objetivo básico dos procedimentos oficiais era integrar o indígena à sociedade dominante e viabilizar uma homogeneização cultural em nível de país. Esta última seria alcançada quando as sociedades indígenas estivessem incorporadas à “sociedade nacional”. A escola, portanto, mais uma vez esteve servindo aos interesses políticos de uma gente centrada nos seus próprios quereres, gente que permanecia acreditando na própria superioridade e, conseqüentemente, na fatídica

ignorância dos demais povos. Vale ressaltar que no período do século XX em que essa postura integracionista se estabelece, tem início uma disputa acirrada entre o Estado e a política de catequese – advinda dos organismos religiosos – que nasce do desejo que cada uma das partes tem de prevalecer sobre a outra no que diz respeito ao assistencialismo oferecido aos povos indígenas.

Somente na década de 1960 surgem, no corpo de importantes segmentos de instituições indigenistas, aparelho estatal e instituições religiosas, movimentos contrários à lógica até então posicionada como modelo ideal a ser seguido. O monolingüismo, centrado no idioma português – visto como um instrumento fortalecedor da unidade nacional – e a capacitação de mão-de-obra indígena destinada à agricultura e à pecuária passam a sofrer constantes críticas³⁹. Quando a FUNAI, por meio da Portaria nº 75/N, de 1972, começa a considerar importante a educação escolar bilíngüe o faz nos seguintes termos:

“a) a educação dos grupos indígenas com problema de barreira lingüística será sempre bilíngüe.

b) só será empregada a língua nacional aos grupos indígenas que a tenham como língua habitual, sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas como estruturação suplementar”.

O bilingüismo, quando surge em nível de educação escolar destinado às populações indígenas, é então enxergado como uma ponte, isto é, como um procedimento transitório que busca respaldar um movimento inicial, partindo da língua materna, a fim de alcançar um elemento maior, este compreendido como inevitavelmente sendo a língua portuguesa. Deste modo, evidencia-se não haver uma preocupação acerca da valorização cultural das sociedades diferenciadas, mas, a rigor, uma clara preocupação em integrar ou adequar o indivíduo indígena aos

³⁹ A partir de 1966, com o Decreto nº 58.824, de 14 de julho, que promulgou a Convenção nº 107, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), aprovada em Genebra, por ocasião da quadragésima sessão da Conferência Geral deste órgão dirigido pela Organização das Nações Unidas (ONU), diretrizes favoráveis à adoção da língua materna no ensino dos povos indígenas por todo o mundo foram apontadas como fundamentais e, deste modo, a partir desta data uma pressão internacional se fez prevalecer sobre a realidade brasileira.

padrões e tradições germinados no contexto europeu. As palavras de Ailton Krenak (in MEC/RCNEI, 1998:196), influente liderança indígena, muito ensinam às pessoas que ainda hoje se mostram insensíveis às diferenças entre indivíduos de culturas distintas:

“Quando eu vejo as narrativas, mesmo as narrativas chamadas antigas, do Ocidente, as mais antigas, elas sempre são datadas. Nas narrativas tradicionais do nosso povo, não tem data: é quando foi criado o fogo, é quando foi criada a lua, quando nasceram as estrelas, quando nasceram as montanhas, quando nasceram os rios. Antes, já existia uma memória puxando o sentido das coisas, relacionando o sentido dessa fundação do mundo com a vida, com o comportamento nosso, com aquilo que pode ser entendido como o jeito de viver. Esse jeito de viver que informa a nossa arquitetura, nossa medicina, a nossa arte, as nossas músicas, nossos cantos”.

Na década de 1980, o processo de democratização do Estado brasileiro motiva a estruturação de um amplo debate relativo às questões indígenas. Neste contexto, as populações indígenas começam a criar movimentos organizados contrários às imposições a que continuamente ficavam submetidos e passam, deste modo, a dar os passos iniciais para a construção de uma efetiva representatividade política. Assim, alguns segmentos das nações indígenas, bem como da sociedade não-indígena, iniciam um processo de organização política que tem como fruto um movimento crescente em busca de relevar em nível nacional os assuntos que cada grupo étnico considerava significativo aos seus interesses. Por isso, as atividades políticas desenvolvidas durante o período de elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil que viria a ser promulgada em 1988 estiveram atentas às manifestações que cada dia mais cresciam não só no que se refere à quantidade de pessoas envolvidas no processo, mas na coerência e representatividade contidas nos discursos que elas promoviam.

Diante dos desejos de mudança e do nível de organização alcançado, a visão integracionista foi legalmente transcendida no país a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. A mudança de postura, produto da participação de

vários segmentos das sociedades indígenas – e não-indígenas – e intensas articulações políticas, veio transformar as concepções ideológicas vigentes em várias instâncias da sociedade brasileira. Quando reconhece a permanente diversidade e especificidade cultural dos povos indígenas, o novo aparato legal torna possível pensar uma educação escolar indígena diferenciada tendo como princípio o respeito às distintas identidades socioculturais. Surge, então, aos indígenas, a possibilidade de construir mecanismos educacionais harmonizados com os saberes específicos de cada etnia. Os artigos 210 e 215 da Constituição de 1988 são transparentes a esse respeito:

“Art. 210 O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (...)”.

“Art. 215 O estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos particulares do processo civilizatório nacional”.

É importante salientar que apesar dos novos escritos constituídos propiciarem às comunidades indígenas brasileiras o direito de utilizarem processos próprios de aprendizagem nas suas escolas, ainda persiste no país, na atualidade, uma estrutura educacional escolar que flui em detrimento da cultura indígena. É vital perceber, portanto, que a promulgação da lei não é o fator que determina a utilização de práticas representativas dos desejos indígenas. O que se tem de concreto com a nova estruturação legal é a **oportunidade** de efetivamente construir, sob as referências legitimadas pelo Estado brasileiro, um caminho pautado no paradigma da pluralidade cultural e não mais nos princípios nascidos em contextos religiosos ou doutrinas ocidentais positivistas. Nesta esfera de discussão, a Professora Pareci Francisca Novantino (in MEC – Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, 2002^a: 13) assim afirma:

“Precisamos conhecer as leis e os direitos indígenas, porque nós temos direito a uma educação diferenciada. A escola indígena no passado tinha um papel civilizatório. Hoje isso mudou. São os próprios professores indígenas com suas comunidades que devem refletir como será a escola, porque isso tem relação com o projeto de futuro de cada comunidade indígena”.

Por meio do decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991, transfere-se para o Ministério da Educação (MEC) a coordenação de ações no campo da educação escolar indígena e, tanto estados quanto municípios, passam a se envolver com a implementação de programas educacionais voltados para este universo. Com isso, o governo retira da FUNAI o monopólio que até então exercia neste campo de atuação. Na coordenação, o MEC – em 1994 – divulga oficialmente as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, as quais vêm definir como fundamentos para a prática pedagógica em contextos culturalmente distintos a interculturalidade, a especificidade do ensino e o bilingüismo.

Com a promulgação da lei nº 9.394, de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), um passo complementar é dado em relação aos dizeres da Constituição de 1988. Nos artigos 78 e 79, a LDB trata especificamente da educação escolar voltada aos povos indígenas:

“Art. 78 O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias”.

“Art. 79 A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;*
- II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;*
- III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;*
- IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado”.*

A Resolução nº 03, de 1999, editada pelo Conselho Nacional de Educação, fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. No que tange à educação básica, a resolução autoriza o funcionamento e organização das escolas indígenas com normas próprias e integradas ao sistema estadual referente à sua localização, de modo autônomo e específico. A resolução afirma que as atividades escolares efetivadas nas escolas indígenas são independentes do ano civil. Deste modo, as atividades não precisam estar ajustadas aos períodos escolares estipulados pelos calendários oficiais destinados às instituições não-indígenas⁴⁰. Além disso, determina que os professores indígenas tenham uma formação específica pautada em uma educação bilíngüe e intercultural. Logo, aponta para a importância de se ter professores indígenas falantes da língua materna dos alunos – preferencialmente pertencentes à mesma etnia dos educandos – à frente das atividades educacionais escolares. Isso vem estabelecer um momento transitório, visto que, segundo o Censo Escolar Indígena realizado pelo Ministério da Educação, em 2001, ainda havia, no ano da pesquisa, 939 professores não-indígenas no quadro de professores das escolas indígenas.

Em 09 de janeiro de 2001, a lei nº 10.172 sanciona o Plano Nacional de Educação (PNE). Neste plano, há um capítulo específico voltado para a educação escolar indígena. Este vem contornar uma política representativa de todo um conjunto de discussões desenvolvidas a partir da promulgação da Constituição

⁴⁰ Por estarem integradas aos sistemas estaduais referentes às suas localizações, a maioria das escolas indígenas sofrem retaliações por parte de autoridades estaduais, o que prejudica de modo direto a construção de uma escola diferenciada em seus territórios.

brasileira de 1988. O conteúdo presente na referida lei objetiva garantir as condições administrativas, legais e pedagógicas para a efetivação de uma educação escolar indígena de caráter intercultural, específico e diferenciado. Portanto, admite que os escritos constitucionais não são suficientes para garantir que os novos direitos destinados às populações indígenas sejam assegurados.

Dentre várias outras ações governamentais no campo da educação escolar indígena, vale ressaltar que o Ministério da Educação publica, em 1998, os referenciais curriculares para as escolas nas aldeias e, em 2002, os referenciais voltados para a formação de professores indígenas. Apesar da parafernália legal, surge de fato a possibilidade de construir mecanismos educacionais harmonizados com os saberes próprios de cada etnia. Agora, vale ressaltar que até o momento não foi observada uma mudança satisfatória nos processos ensino-aprendizagem realizados nas aldeias. Esse retrato torna necessária uma permanente reflexão. Afinal, não é assim tão difícil visualizar uma instituição se proteger por meio de conveniências discursivas, pautadas em ordens legislativas, e, ao mesmo tempo, atuar enquanto instrumento de força no que se refere a uma ação de fundo etnocida. Os traços históricos erguidos nesta seção são suficientes para respaldar essa afirmação.

4.2 Educação escolar indígena e contemporaneidade: uma nova paisagem possível.

Compreendida a *contemporaneidade* sob o enfoque dado no segundo capítulo desta tese e a *educação escolar indígena* sob os traços históricos apresentados na seção anterior, pode-se com maior propriedade avaliar e dar apontamentos referentes às discussões que necessariamente tangenciam ambas as temáticas. É a isto que atentará esta seção.

A ambientação histórica em torno da educação escolar destinada aos povos indígenas em nível de Brasil, realizada na parte inicial deste capítulo, é suficiente para mostrar o quão dependentes os cotidianos indígenas se encontram da dinâmica constituinte dos meios sócio-culturais provenientes do conhecimento ocidental cristão. Isso aponta para os paradigmas transformadores dos princípios da modernidade como fontes justificadas de pesquisa, visto que estes assumem a posição de elementos centrais para a compreensão das influências que hoje assolam os modos de viver dos povos indígenas. A partir deste entendimento, pode-se interpretar a efetivação da mudança referente aos fundamentos da educação escolar indígena, alocada no corpo da constituição brasileira promulgada em 1988, como uma conseqüência da paisagem firmada junto ao rol de transcendências que leva matrizes racionalistas, até então tidas por ideais, a não mais assumirem posição de referência ou, no máximo, posição de referências menores.

A transformação flagrada na lei decorre de um instante de fervura típico dos períodos em que se institui a transição de um perfil sócio-político-cultural dramático para um perfil de característica trágica. Nestes ápices históricos, propiciados pelos movimentos das sociedades, dificulta-se a manutenção de desrespeitos à diferença por meio de tradições que não mais possuam a força de outrora. Particularmente, isso se faz observar no âmbito da guinada legislativa instituída no seio da relação entre indígenas e não-indígenas. Uma breve avaliação comparativa entre as políticas anteriores à atual constituição do país e as legislações hoje oficialmente validadas, oferece um novo panorama qualitativo em torno dos modos de visualização das diferenças étnicas. No entanto, como foi dito na seção anterior, não há espaço para a ingenuidade nesta reflexão avaliativa, visto que a lei nem sempre espelha o que se passa na realidade, nem sempre fortalece os meios necessários para transformação do retrato cotidiano. Portanto, se cabe ao indígena estar ciente das linhas e entrelinhas contidas na infinidade legal que o envolve, cabe a ele, também, com

muito mais força, organizar-se politicamente para fazer valer os escritos constituídos que lhe dizem respeito; desde que os considerem favoráveis ao seu *ser*. Neste contexto, a história recente mostra que o não envolvimento do indígena com os instrumentos/lógicas construídos pela sociedade envolvente lhe retira a liberdade de ser ao seu modo, lhe posiciona em um patamar de inferioridade – se o parâmetro é a relação de poder – na relação com o outro.

Com as novas concepções legais em torno da educação escolar indígena, surge a possibilidade dos povos indígenas construírem mecanismos educacionais harmonizados aos saberes étnicos que a cada nação são significativos. Entretanto, como foi dito no final da seção anterior, até o momento não foi observada uma mudança satisfatória no processo aprendizagem-ensino realizado nas aldeias. Como a escola não participa das tradições indígenas e as suas maneiras de educar são outras, torna-se mais direto compreender a manutenção descontextualizada de procedimentos flagrada nos ambientes escolares presentes nas aldeias. Neste sentido, são facilmente observáveis currículos e práticas educacionais estereotipados sendo diariamente utilizados por professores indígenas. Isso não se trata de incapacidade, como equivocadamente pregam os preconceituosos. Trata-se de um processo viciado que invade as mais variadas realidades por meio de um discurso escolar que reflete certezas ou intenções provenientes de um espaço cultural particular. Um problema maior se eleva quando a invasão influencia os saberes indígenas. Neste caso, o prejuízo é infinitamente superior ao ocorrido em localidades em que o contexto escolar se ambienta, em um ponto de vista sócio-cultural, junto ao conhecimento geral da população.

É preciso salientar que apesar dos estereótipos impregnados às práticas educacionais escolares em contextos indígenas, existem, também, ações/posturas que vêm apontando para um universo pedagógico diferenciado; o que potencializa as esperanças em torno da construção de uma escola indígena autônoma. As

palavras do professor indígena Chitana Guarani-Kaiowá mostram que a possibilidade legal, acima mencionada, pode efetivar-se por meio de atitudes críticas e autônomas por parte dos professores indígenas:

“Quando entramos em sala de aula a primeira pergunta vem das crianças. Eu não digo ‘sentem enfileirados’, ‘fiquem um atrás do outro’. Jamais faço isso. Eles ficam a vontade. Sentam no chão, ficam olhando para mim com o joelho dobradinho, fazem perguntas. Agora, se não cantarmos e não dançarmos no começo e no final da aula eles não ficam satisfeitos. Uma vez eu fiz isso como experiência. Os outros professores também agiram da mesma forma. As crianças disseram para mim: ‘professor, eu achei uma coisa muito estranha hoje’. Eu falei: ‘o quê?’. E elas: ‘nós não dançamos’. Eu percebi claramente que a fisionomia da criança era triste. Não só de uma, mas de todas. Durante a aula ficavam olhando para mim curiosas, parecia que queriam falar alguma coisa. Foi uma experiência muito grande que eu tive. É fundamental primeiro respeitar o que elas querem para depois estar iniciando o meu trabalho. Muitas vezes eu levo o plano de aula pronto de casa. Mas quando entro na sala ele se modifica. Por quê? Por causa das crianças” (CHITANA GUARANI, 2005, no prelo).

Se não é sem entraves que os atuais fundamentos da educação escolar indígena chegam a validar-se em nível de legalidade, também não é sem entraves a efetivação de tais fundamentos junto ao universo da prática escolar. As dificuldades decorrem do enfrentamento entre os atuais acenos paradigmáticos e a força da tradição. Afinal, os saberes provenientes do continente europeu estiveram por muito tempo repousados sobre a lógica da linearidade, onde os diferentes eram identificados, a partir de um pensamento hierárquico, como indivíduos pertencentes a estágios evolutivos tidos por inferiores. É crucial evidenciar esse enfrentamento para obter clareza quanto aos motivos que fazem surgir novas concepções. Nestes motivos se encontram elementos que participam do jogo vivenciado na paisagem pós-moderna. Daí a importância de analisar esta paisagem – o que foi realizado no segundo capítulo – a fim de avaliar a sustentação do atual ideário construído em torno da educação escolar indígena. Nesta análise, o que contraria o tal ideário e mantém-se vivo em vertentes da prática social, necessita estar por todo o tempo sob

investigação. Só assim tornar-se-á possível mensurar o descompasso existente entre o que é discurso e o que é realidade social.

Hoje começam a surgir frutos que, alimentados por novos pensamentos em torno da educação escolar indígena, apresentam em sua base uma atitude dialógica construída não só no seio das relações entre povos culturalmente diferenciados, mas, também, entre indivíduos que participam de uma mesma nação – considerando as suas raízes sócio-culturais. Aí se encontra a possibilidade de conduzir as conseqüências do encontro interétnico para um novo patamar qualitativo, visto que o respeito ao outro que é culturalmente diferente passa necessariamente pelo respeito ao outro que é diferente em referenciais comuns.

Neste contexto, compreender que os diferentes, ao se valorizarem mutuamente, têm a oportunidade de estabelecer um espaço comunicacional de efetiva troca de saberes, é um passo essencial para quem visualiza no diálogo entre indivíduos um caminho para a paz entre todos. A desconstrução de representações provenientes de um eixo cultural preconceituoso se vê facilitada no contexto do referido espaço e, deste modo, a identidade pode ver-se reconstruída em liberdade de pensamento. Nesta desconstrução, existirá a possibilidade de enxergar que a valorização da diferença não participa do passado sócio-político-cultural nacional. No novo olhar, estará o cerne para uma transformação que, ao firmar-se no indivíduo, poderá tocar/influenciar a sociedade de modo significativo.

O encontro entre povos indígenas e não-indígenas torna-se cada vez mais intenso. Neste contexto, a realidade das aldeias é rapidamente transformada quando laços de dependência são fortalecidos pela sociedade que domina. Diante deste quadro, vê-se como uma necessidade para o fortalecimento da educação escolar indígena – o que em princípio pode parecer contraditório – a construção de um espaço de aprendizagem e ensino que em um só tempo valorize os conhecimentos

tradicionais da cultura indígena (na qual se efetiva a construção) e os conhecimentos provenientes do meio cultural dominante. Essa necessidade está diretamente relacionada às escolas indígenas que têm por pretensão contribuir para a valorização da identidade de quem se encontra social e politicamente marginalizado. A contradição, chamada à atenção nas palavras antecedentes, perde o sentido ao se revelar que a compreensão do conhecimento não-indígena – e o imaginário da população que o utiliza enquanto saber materno – é algo que hoje está em uma relação estreita à sobrevivência dos povos indígenas. Entretanto, não se pode perder de vista que os seus próprios saberes necessitam estar no centro de qualquer ação educacional voltada para a superação da desvantagem sócio-política em que se encontram. Esse é um caminho que leva a escola a não promover sobreposições de uma cultura à outra. Além disso, neste caminho não há espaço para hierarquizações baseadas em discursos tecnológicos alimentados pela lógica florescida no meio cultural na atualidade dominante.

É vital estar claro: os desejos indígenas são fundamentais, as línguas indígenas são fundamentais, os mitos de origem indígenas são fontes que dinamizam as suas culturas, seus universos constituem bases para a construção de uma educação escolar em um só tempo diferenciada e significativa.

Hoje participa das vontades de grande parte dos indivíduos indígenas o desejo da escola se fazer presente nas aldeias em que residem. Os que assim almejam a compreendem como um fator que oportuniza a inclusão político-social do indígena na sociedade que lhe envolve. No âmbito desse desejo, o educador indígena Chitana Guarani-Kaiowá assim afirma:

“Uma educação voltada para o indígena nos leva a ganhar um maior espaço na sociedade brasileira. Muitas etnias já estão com as discussões bem adiantadas a respeito dessa educação. Devemos abraçar essa causa... É isso que nós queremos. Seja na saúde, na educação ou em qualquer outra situação que nos valorize, precisamos abraçar a causa. Se não levarmos adiante a educação

indígena estaremos contribuindo para o fim da cultura” (CHITANA GUARANI, 2005, no prelo).

É crucial transcender, por meio de uma avaliação pautada na história recente vivida pelas nações indígenas, como o faz o educador Chitana, qualquer forma de otimismo construído a partir de bases não sustentáveis. Neste movimento avaliativo, há a possibilidade de desconstruir a lógica imposta ao indígena por pessoas a ele estranhas e, deste modo, formar um olhar livre o suficiente para efetivar o *fazer diferente*. A lógica acima mencionada ficou marcada pela presença de instituições que comumente substituíam, direta ou indiretamente, elementos culturalmente situados com o claro objetivo de ocupar os espaços indígenas em todas as suas vertentes imagináveis. Por isso, é essencial ter-se sensibilidade compreensiva e o cuidado quanto à possibilidade da escola continuar promovendo – de maneira desrespeitosa – a expansão da dominação. Se não houver uma quebra com as práticas que se tornaram comuns no âmbito de instituições, tais como igrejas, organismos governamentais e a própria escola, a presença atual nas aldeias de movimentos educacionais que desconsideram a realidade indígena permanecerá delineando sentidos contrários aos interesses étnicos. Neste caso, a inclusão político-social e o reconhecimento tornar-se-ão desejos distantes.

Ainda no sentido evidenciado acima, é importante ter-se clareza quanto à estranheza causada pela escola em um contexto indígena. Ela corporifica – insiste-se – um objeto tipicamente europeu que traz consigo a imagem do positivo, correto, verdadeiro, científico. Instituição que se firma em campo alheio apoiada na força tecnológica, no conhecimento germinado em continente distante. Logo, não se pode confundir a Educação, que se faz viva nas várias sociedades e culturas, com as pretensas ações educacionais advindas da escola⁴¹. Em tais ações muito há das tradições provenientes da antiguidade mediterrânea. Nestas tradições, por sua vez,

⁴¹ É preciso por todo o tempo valorizar a percepção do quão diferenciados são os significados de *Educação Indígena* e *Educação Escolar Indígena*.

muito há de uma padronização disciplinar que não reflete o que é tradição nos contextos indígenas.

Logo, é preciso desconstruir os padrões originais a fim de transcendê-los! É preciso construir diferentemente! Se isso não ocorre, o máximo que a escola pode oferecer ao indígena é a passagem de *ser dominado* para *ser subordinado*, onde apenas terá a chance de limitadamente “progredir” sob a constante vigilância de quem o subordina.

Os debates em torno da relação que envolve sociedades indígenas e escola têm constantemente flagrado um discurso equivocado. Trata-se de um palavreado que, em essência, visualiza a instituição escolar como fim, no sentido de sozinha poder construir a superação das dependências políticas, econômicas e sociais em que se encontram as nações indígenas no Brasil. Mas, dadas as profundas raízes germinadas e fortalecidas durante o longo tempo de vivência interétnica entre indígenas e não-indígenas, não há como posicionar o ambiente educacional escolar como uma solução mágica e definitiva para os problemas específicos de cada uma das etnias. Ele é apenas um dos meios que tem a **possibilidade** de voltar-se para uma transformação significativa. Essa, por sua vez, para efetivar-se, precisa solidarizar-se com a formação de uma intelectualidade indígena conhecedora não só das realidades indígenas de origem, mas das realidades provenientes da sociedade dominante, à qual, por múltiplos motivos, encontra-se submetida. A partir da formação desta intelectualidade, viabiliza-se a abertura de um caminho para o indígena fazer-se ouvir politicamente em uma paisagem em que o pensamento comum é discriminatório acerca das suas causas.

Do mesmo modo que a escola constitui um meio, no sentido dado acima, a qualidade da saúde nas aldeias – por exemplo – constitui um outro importante meio no caminho para a autonomia. Educação e saúde podem caminhar juntas a fim de

contribuir para a superação das necessidades cotidianas que grande parte dos indígenas têm de buscar aparatos/soluções em espaços que são próprios das cidades. Desejar sustentação para o universo local é um aspecto essencial quando se intenciona ser politicamente forte frente às lideranças que, apesar de morarem ao lado, determinam as leis a serem seguidas. Afinal, quanto menor é o nível de dependência, mais significativas são as ambições que se erguem. Porém, nestas palavras não há uma intenção voltada para o isolamento das nações indígenas. Se assim fossem interpretadas, então elas constituiriam um perigoso equívoco.

Em meio a estas discussões, é vital compreender que o *estar forte*, em um caráter local, não se estabelece por meio de ações balizadas em uma visão que propositalmente ignora a dinâmica da *cultura outra*, a qual, por um grande leque de motivos, “teima” em, unilateralmente, transformar os movimentos originados em saberes particulares, culturalmente situados. Nesta concepção, *ignorar* não significa *suprimir*. Uma confusão desta ordem poderia prejudicar ainda mais as comunidades vitimadas por alguma forma de colonização. Mesmo a atitude que assume, em um determinado instante, uma cultura específica como dominante – ao invés de ignorá-la – e, por isso, tenta dela se afastar, não abarca em si o rol de variáveis necessárias à superação dos problemas advindos do encontro intercultural. A redenção sócio-político-cultural de uma nação dominada passa, em um só tempo, pelo fortalecimento cotidiano da sua realidade sócio-cultural e pela participação ativa dos indivíduos da referida nação junto aos espaços mais valorizados da sociedade dominante.

‘Todavia, a conquista destes espaços de modo algum “... irá redimir a cultura dominada. Essa redenção tampouco será obtida com um exercício de mea culpa coletiva, ingênua e paternalística, de restaurar para o índio o ambiente de seus antepassados do período da conquista. Hoje não haveria índios iguais aos de cinco séculos – a menos que se admita a ausência de dinâmica da sua cultura” (D’AMBROSIO, 1994: 98). A partir desta consciência, se o

resgate cultural – ou, em uma nomenclatura mais amena, a *revitalização cultural* – é vislumbrado pelo não-indígena como uma necessidade de transformação dos atuais comportamentos indígenas, então é imediatamente flagrada uma cena de desrespeito à vontade alheia.

Será que perfila entre os desejos de indivíduos indígenas *ser* ao modo dos seus ancestrais que viveram no ano 1500? Uma questão a mais para potencializar a complexidade de qualquer possível resposta para a questão anterior: será que perfila entre os desejos de indivíduos indígenas *ser* ao modo dos seus ancestrais que viveram no ano 500? Qual é o retorno ideal? Qual é a época ideal? Essas são questões a serem avaliadas individualmente por cada pessoa, visto que não existem respostas gerais ou definitivas para as mesmas. Entretanto, pode contribuir para a formulação de respostas a consciência de que toda *Cultura*, no sentido mais amplo que o termo possa assumir, possui uma dinâmica transformadora própria. Esta dinâmica certamente se modifica, muitas vezes brusca e violentamente, quando a *cultura de origem* começa a dividir com uma *outra cultura* um mesmo espaço de vida. É fundamental relevar este fato. Mas, estando em um meio intercultural ou não, sempre há movimento. Às vezes mais “acelerado”, às vezes menos, mas movimento sempre há. **Agora, nisso tudo, o julgamento em torno do *retornar*, ou não, é dependente da vontade do indivíduo que, além de ter as suas raízes envolvidas com o processo em questão, tem por objetivo julgar.**

Por meio de uma desconstrução histórica, isto é, um retorno compreensivo às construções que iniciam em tempos remotos – o que exige investigação –, o indivíduo pode promover em si mesmo um diálogo entre passado, presente e futuro. Se assim realiza, então conscientemente oportuniza a formação de um *querer ser* hoje. Forma-se neste *querer ser* o cerne para as discussões em torno da educação escolar indígena. Promovê-lo exige consciência política de quem pretende fazê-lo e, neste sentido, visualiza-se como uma necessidade para o indígena o domínio do

complexo de conhecimentos que, apesar de não originariamente seus, na atualidade participam das suas vidas. A fim de dominá-lo é preciso interesse e motivação voltados para a superação do desafio de se fazer politicamente forte junto à lógica das sociedades envolventes. Além disso, é preciso constantemente valorizar a formação de uma consciência crítico-reflexiva relativa às variáveis que participam do espaço sócio-cultural no qual o sujeito se enraíza.

4.3 Da transição paradigmática educacional escolar à formação de professores indígenas.

Diante da paisagem que se abre, em uma vertente trágica, a *Formação de Professores* ganha uma nova dimensão. Se seus mentores buscam a conscientização e a valorização das vontades, de aluno e professor, por meio da consolidação das suas identidades sócio-culturais, a *Formação* torna-se instrumento favorável a uma prática educativa libertadora. Contrariamente, quando educadores e dirigentes não têm no respeito à diferença um compromisso ético, a *Formação* fortalece o processo que há tempos desvaloriza as realidades locais de docentes e educandos. Assim, os programas voltados à formação de professores, os quais estão mais numerosos a cada dia, necessitam ganhar em significância tendo como rumo/meta a efetivação da autonomia; esta compreendida acerca do indivíduo e da sua realidade. Estarão alimentados por este entendimento, mesmo quando indiretamente, os dizeres que compõem esta seção.

No contexto geral acima refletido, se, em particular, o objetivo for formar *professores indígenas*, então, assumida a realidade interétnica vivida no território brasileiro, configurar-se-á como uma das intenções necessárias aos movimentos de formação de professores indígenas:

“Ser instrumento para a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e a aquisição de outros conhecimentos: pontilhão de dois caminhos, lado a lado, de conhecimentos indígenas e não-indígenas” (Taukane, in MEC – Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, 2002^a: 25).

É fundamental que esse “pontilhão de dois caminhos” venha constituir, prioritariamente, um ambiente de valorização, produção e divulgação dos conhecimentos indígenas, para assim tornar significativa, no contexto cultural envolvente, a riqueza dos saberes que nunca ganharam o devido espaço no seio da sociedade brasileira. Tal ambiente tornar-se-á ainda mais plural e relevante caso traga no seu interior discussões referentes a pontos constantemente velados pelos que dominam. Com esse perfil, poderá levar ao cerne das comunidades indígenas um conhecimento crítico dos problemas que os afligem. É essencial perceber que apesar das várias iniciativas existentes, voltadas para a construção de projetos de formação de professores indígenas, o contexto brasileiro ainda reflete um momento inicial que precisa amadurecer e multiplicar-se objetivando contemplar os desejos que fluem de cada uma das etnias residentes no país.

Do professor não-indígena, cujas raízes compreendem o meio escolar como fonte para educação, ao professor indígena, cujas raízes evidenciam modos outros de educar, o elo tênue que aqui se busca explorar aponta para o debate acerca do papel assumido, na atualidade, pelo professor como elemento central a ser investigado. Afinal, o novo espaço de formação docente direcionado aos povos indígenas brasileiros traz junto a si uma carga histórico-cultural que faz do momento vivido pela educação escolar, principalmente nos meios urbanos do país, fonte direta de influência sobre os trabalhos desenvolvidos em meio aos espaços indígenas. Logo, compreender que hoje, no complexo sócio-cultural proveniente das civilizações colonizadoras, não há mais um só sentido para as falas e não há mais discursos institucionalizados com o mesmo vigor de outrora, constitui uma necessidade se o objetivo é pensar o papel do professor e, com muito mais força, dada a abertura antes inimaginável, o papel do professor indígena.

Em um mundo de intensas e incessantes transformações, onde, diferentemente do auge moderno, não há mais um projeto ideal a ser buscado, a paisagem que se abre coloca em cheque a atividade escolar convencional. Se não há mais centros, então como será possível eleger prioridades? Se, por um lado, este questionamento traz angústia aos que se fundam em práticas docentes tradicionais, por outro, a muitos motiva a construção de um *agir diferente*, de um *agir vivo e significativo* independente dos padrões há tempos tidos por modelos ideais a serem seguidos.

Uma ação rotineira do professor influenciado pelos princípios orientadores do período moderno é induzir os alunos a uma determinada escolha profissional, a um determinado projeto futuro, a uma delimitação dos sonhos a serem realizados. Segundo esse professor, o progresso universal e a melhoria de vida para todos estão diretamente associados ao desenvolvimento de uma razão e uma tecnologia bem definidas, isto é, ao desenvolvimento de tudo aquilo que provém do conhecimento dito científico. Esse perfil de professor ainda hoje se mantém vivo como um fiel escudeiro das certezas contidas nos sonhos futuros. Porém, o que hoje se tem por ideal no dia-a-dia das pessoas se constrói com muito mais volúpia em nível de individualidade e tribo. Os ideais não são mais tão dependentes dos padrões acadêmicos. Assim, a tradição formativa presente nos procedimentos escolares não mais aparece como fonte incontida de desejos.

Com o enfraquecimento da tradição científico-escolar, edifica-se uma clara crise. Neste contexto, se não há um movimento crítico-reflexivo transformador, por esta crise motivado, então a educação escolar perde em importância; por não mais mobilizar os interesses antes facilmente alcançáveis. Diante da desvalorização de antigas diretrizes, a educação escolar – onde potencialmente se encontra a Formação de Professores – pode renovar-se, re-significar-se por meio de um

diálogo assumido com a realidade que se apresenta nutrida por um novo conjunto paradigmático. Este diálogo, ao assumir o que é realidade, assume também o presente, visa integrar-se criticamente ao que advém da paisagem pós-moderna, não mais se pauta em ordenações prévias delimitadas por forças ideológicas e/ou institucionais. É fundamental relevar, dadas as intenções destes escritos, que a abertura contida neste diálogo ganha em intensidade quando o meio escolar em questão tem ao seu redor um universo sócio-cultural enraizado em *objetos outros*; quando comparados às raízes concernentes aos contextos originários dos movimentos escolares. A construção de uma escola indígena, portanto diferenciada, passa por esse diálogo. A construção de uma escola convencional, contrariamente, portanto repetidora, não necessita incorporar a referida atitude dialógica aos seus fundamentos. A facilidade impregnada a esta última opção representa um claro perigo às nações indígenas.

É importante que a fundamentação em torno da formação dos professores indígenas motive um debate acerca das nuances que se manifestam na paisagem que se abre. Quando, em uma perspectiva crítico-histórica, se toca as pontas de um processo, isto é, os últimos acontecimentos, experiências ou paradigmas, pode-se melhor assumir decisões no âmbito do referido processo. Isso justifica a necessidade de estar posicionado junto ao educador indígena o maior leque possível de variáveis relativas ao meio educacional escolar. Para fazer diferente, o professor indígena precisa ter profundidade quanto aos vários elementos – sociais, políticos e culturais – que perpassam a instituição, estranha às suas tradições, na qual assume o papel de sujeito docente. Deste modo, compreender a liberação de todos os discursos, presente nas sociedades cujas organizações transcenderam a lógica unilateral moderna, oportuniza ao professor indígena desconfiar, não admitir a supremacia de uma fala, ideologia, instituição ou racionalidade. Além disso, oportuniza a ele dar identidade, em território próprio, a um meio escolar que reflita as necessidades do seu povo. Conhecendo, sob uma visão reflexivo-avaliativa, uma

imensa diversidade de falas, pode-se escolher o que convém, negligenciar o que não convém, construir os próprios discursos. Nisso tudo, vê-se o instante trágico contornar um rol de novas possibilidades para a continuidade da história do encontro entre povos indígenas e não-indígenas.

As *novas possibilidades*, acima mencionadas, quando entremeadas aos programas de formação de professores indígenas, oportunizam a efetivação de um ambiente dialógico, entre indígenas e não-indígenas, fundado nas necessidades que o professor indígena tem de conhecer a história da educação escolar dos princípios à atualidade. Neste contexto – como foi dito na seção anterior –, ter-se consciência de que a escola não participa das tradições indígenas e que as suas maneiras de educar são outras é um passo essencial para se conceber a formação de professores enquanto um espaço de comunicação que visa dar suporte ao indígena na sua complexa tarefa de construir uma escola diferenciada e significativa no âmbito da sua realidade. Por isso, é fundamental a efetivação de um processo dialógico de formação de professores indígenas que inicialmente conte com a participação de educadores não-indígenas – compromissados e conhecedores das causas indígenas – suficientemente livres das amarras que vêm caracterizando diversos modelos de escolarização por todo o mundo.

No bojo desta discussão, surge um saber necessário aos professores indígenas: não é um processo simples retirar das entranhas da escola os valores nascidos no contexto da sua origem. Uma formação centrada no diálogo intercultural, contando com a participação de indígenas e não-indígenas, pode contribuir para a compreensão dos vários elementos que se relacionam à educação formal proveniente da cultura européia – o que tende a viabilizar não só uma reflexão crítica por parte dos indígenas, como também intervenções que reflitam as suas necessidades. Além disso, um ambiente pedagógico que efetiva uma troca contínua entre as partes, sem promover sobreposições, mostra o encontro entre

diferentes em uma perspectiva plural, onde a harmonia constitui um objetivo constante a ser alcançado.

Agora, a estrutura pedagógica, conduzida por não-indígenas, hoje presente em vários cursos de formação de professores destinados às etnias brasileiras, deve ser compreendida como algo transitório, como um caminho que levará os professores indígenas, ao se considerarem autônomos histórica e criticamente, no que tange à *cultura outra*, a assumirem a sua própria formação⁴². Nisso tudo, não se pode perder de vista que se os educadores não-indígenas que hoje coordenam a formação de professores indígenas atuarem voltados para os padrões da sociedade em que vivem e esquecerem o universo cultural dos sujeitos em formação, certamente o diálogo não ocorrerá e, como consequência, a presença do não-indígena não será bem-vinda. Deste modo, é necessário que os não-indígenas estejam, em variadas frentes, próximos das pessoas com as quais mantêm um vínculo pedagógico. Estando distantes dos conhecimentos e desejos indígenas, os formadores provavelmente farão da atual educação escolar um instrumento a mais favorável à aculturação.

No âmbito de um movimento avaliativo que busca relevar a grande quantidade de variáveis presentes nas discussões em torno da *formação de professores indígenas*, torna-se essencial vislumbrá-la como um meio que oportuniza contribuir para o florescimento de uma intelectualidade indígena autônoma, carregada de conhecimentos indígenas e não-indígenas, que possa debater em igualdade de condições com qualquer ideário organizacional próprio da sociedade dominante. Uma vez erguida, essa intelectualidade, desde que politicamente organizada, poderá tornar-se representativa dos interesses indígenas e, assim, ajudar a desconstruir as certezas/saberes que pairam/repousam sobre a sociedade envolvente e que, na

⁴² Vale ressaltar que hoje vários educadores, de diferentes etnias, já fazem parte de alguns quadros de formadores, principalmente no âmbito das suas línguas maternas.

realidade, delineiam claros preconceitos contra os indivíduos indígenas. De fato, ela poderá, também, oportunizar aos cidadãos não-indígenas a superação das suas próprias ignorâncias em relação aos conhecimentos germinados em um outro contexto sócio-cultural. Afinal, conviver passivamente junto às relações multiculturais, ou fazer uso de um poder historicamente instituído, para nas relações ativar-se de modo hierárquico, são fatores que têm constantemente potencializado os equívocos concernentes às concepções não-indígenas em suas referências aos saberes indígenas. É imprescindível que os educadores de algum modo envolvidos com a educação escolar destinada aos povos indígenas estejam conscientes e sensíveis de que, por meio da intelectualidade acima mencionada, a formação do professor indígena poderá contribuir de maneira significativa para a minimização dos referidos equívocos.

A educação escolar tradicional, bem como as formações de professores nela alicerçados, deixam transparecer os equívocos, colocados acima, não só acerca das diferenças interculturais, mas, também, relativamente aos juízos de valor comumente designados aos conhecimentos cotidianos vivenciados fora dos ambientes acadêmicos. É como se a educação escolar e a aprendizagem por meio da vida pertencessem a diferentes mundos, como se constituíssem identidades inteiramente distintas. A vida, ampla em sentidos – hoje, com a presença do trágico, ainda mais diversos –, é desvalorizada pela formalidade escolar que há tempos tem servido de juiz ao qualificar bons e maus sentidos, ao usar a força institucional favoravelmente a uma determinada moral. Mas, na atualidade, os procedimentos escolares que ignoram a vida rapidamente tornam-se obsoletos ou, no mínimo, desinteressantes. Assim ficam, porque teimosamente tentam firmar certezas, porque previamente tentam delimitar o que se deve escutar, ler, escrever e imaginar. A realidade que buscam explorar não pode ser encontrada fora do universo acadêmico, visto que ela é construída e vangloriada somente nas localidades formais que visualizam na tradição escolar o caminho para a vida. Portanto, cabe

“(...) ao professor ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2002: 33).

Quando o professor desvaloriza este *dever* apontado pelo educador Paulo Freire, ele deixa transparecer a dificuldade que tem de se libertar das informações que há tempos lhe têm servido de guia. Evidencia não possuir a competência necessária – ou teme em assim agir – para confrontar as referidas informações com o que perfila na paisagem contemporânea vivida por cada indivíduo. Esse *dever* seria mais facilmente efetivado se o professor compreendesse que com a desconstrução/transcendência dos *valores modernos*, ocorrida em diferentes espaços sociais, forma-se uma identidade distinta em cada um dos referidos espaços. Afinal, na essência dos conhecimentos localmente situados está o sentido da vida – e os princípios da sobrevivência – dos indivíduos que neles se alicerçam. Vale relevar que a partir dos conhecimentos de origem, de uma constante crítica/desconstrução sobre os mesmos e da percepção deles enquanto elementos necessários à formação de um *modo de compreender o mundo* forma-se uma base para a valorização dos diferentes saberes e, também, para a interpretação, sob um enfoque diferenciado, do que ocorre no período trágico pós-moderno.

Com a força que advém do meio sócio-cultural e a sua direta importância para a formação do *ser*, torna-se mais fácil perceber que se a intenção não é construir uma educação escolar alimentada pelos fundamentos da lógica científico-moderna, então se torna uma necessidade buscar compreender as possibilidades que surgem no âmbito da paisagem pós-moderna. Em torno destas possibilidades, encontram-se algumas respostas que podem contribuir para uma fundamentação educacional escolar trágica: é descabido afirmar o que é a existência, é essencial desconstruir as estruturas/lógicas erguidas em tempos outros, é descabido

vislumbrar nas ações escolares meios designadores de guias, é essencial valorizar as vontades e imagens de indivíduo e comunidade, é contraditório procurar uma verdade única, é desrespeitoso definir um modelo ideal de sujeito a ser construído, é parcial um enfoque pautado exclusivamente na razão determinista.

Perante as novas referências que passam a influenciar as sociedades, a educação escolar não mais necessita manter-se presa a limites teóricos ou esquemas algorítmicos. Necessita, sim, compreender que todas as linguagens, onde quer que germinem, refletem saberes específicos sócio-culturalmente construídos. Afinal, não há aleatoriedade em qualquer forma de comunicação. Uma não compreensão neste sentido faz da dinâmica escolar uma ação não representativa das realidades que os sujeitos, isto é, os educandos, vivem em seus dia-a-dias. Esta *não compreensão* ajuda a esconder uma novidade: nos meios escolares percebe-se um maior entendimento/vivência presente no conjunto de saberes e experiências do aluno, quando comparado ao do professor, no que tange à força dos princípios formadores do cenário trágico/pós-moderno.

Consciente da força contida nos conhecimentos dos alunos e da confusão que muitas vezes acomete o seu pensar – acerca da contemporaneidade –, não cabe mais ao professor fazer da sua prática uma fonte favorável a um acúmulo retilíneo de informações. Cabe a ele reencontrar-se e, ao mesmo tempo, promover o reencontro dos alunos com as fontes, os saberes originais, os mitos, os arquétipos, pois a partir de um contato mais íntimo com estes, oportuniza-se tornar menos artificiais as explicações referentes ao que se passa no território em que vivem, na casa, no que é localmente situado. Junto a este sentido dado ao reencontro, o professor poderá perceber que comunicar com a vida trágica/pós-moderna, com ela dialogar, necessariamente passa pela competência de saber jogar com os conhecimentos a partir da valorização dos significados, símbolos, imagens e vontades gerados na “rua” e não, de modo acrítico, a partir das convenções há

tempos promovidas nos espaços escolares. Poderá perceber também que repousar sobre antigas experiências, a fim de construir discursos designadores de desgraças para tudo o que surge no corpo da paisagem contemporânea, é uma atitude que trabalha a favor das imobilizações de cultura e sociedade; o que significa negar a dinâmica que dá vida tanto a uma quanto à outra.

Ao negar o que surge como realidade, o professor quase invariavelmente experimenta o fracasso; esse compreendido como a não efetivação dos objetivos que traz junto a si. Entretanto, muitas vezes não o admite e quando o faz busca estratégias que, contrariamente ao que inicialmente traz como meta, levam a um fortalecimento das resistências, afloradas nos alunos, por ele mesmo alimentadas. Entre as estratégias, a mais facilmente observada é a *repressão*. Esta, por sua vez, vem promover a revolta do aluno que não vê nos procedimentos conduzidos pelo professor, os quais muitas vezes se firmam em nome de um “respeito” aos ideais que permeiam o universo escolar ou por mera desinformação, os símbolos presentes no seu cotidiano, os locais que lhe fazem sentido. Da revolta ao desinteresse e à violência – mesmo quando velada – há um caminho tênue a ser percorrido. Daí, as incessantes notícias que advêm dos meios escolares em tom de espetaculosos e funestos acontecimentos, geralmente posicionando os alunos como réus e todos os outros participantes da instituição/movimento escolar como vítimas. Neste contexto, ao manter em sua dinâmica de ensino a negação da abertura extra-escolar que multiplica não só os desejos, mas as realizações a eles relacionadas, o professor vê o seu papel, e o da educação escolar que promove, esvaír-se, perder em significância. Por isso, é essencial que esse professor avalie as negações que impõe aos seus pensares a fim de compreender que

*“Se desejamos aproveitar a contradição entre o caráter inovador e conservador de nossas práticas (procurando explorar os espaços nos quais nossa autonomia relativa rejeite concretamente a manutenção de uma realidade social injusta), devemos nos debruçar também sobre as **causas intra-escolares** do fracasso”* (CORTELLA, 2000: 141).

Se o professor não enxerga as suas ações como elementos que participam das acima denominadas *causas intra-escolares*, então acaba por autoconstituir-se um promotor da estagnação, da insignificância da educação nutrida por sua própria ação.

Diante do grande rol de considerações feitas nos últimos parágrafos, a respeito de questões e paradigmas que rondam o universo da educação escolar – e, mais diretamente, do professor – em nível de contemporaneidade, pode-se agora retornar de modo mais estreito à temática da *Formação de Professores*, enfocando-a a partir de uma fundamentação mais abastada. A intenção maior, neste desfecho, é retornar mais profundamente à *Formação dos Professores Indígenas*, tema essencial para a construção de uma escola significativa e diferenciada no seio da diversidade étnica presente no território brasileiro.

Não há como imaginar uma contribuição para a autonomia dos povos indígenas por meio da educação escolar se a transformação não é vislumbrada como uma possibilidade. Em um sentido próximo, não há como refletir criticamente sobre possíveis práticas educacionais escolares indígenas se, de antemão, não se acredita que elas possam colaborar para a construção de uma organização político-social que valorize os conhecimentos indígenas e, assim, promova o diálogo entre os diferentes. Se esses são fundamentos/afirmações aceitos, então os programas de formação de professores indígenas necessitam estar centrados nas raízes culturais das pessoas que de algum modo participam da instituição escolar. Nas bases destes programas, dois parâmetros precisam estar claros:

- Um grupo cuja identidade cultural se encontra fragilizada é facilmente dominado por grupos que têm consciência dessa falta;

- O restabelecimento da dignidade de um homem ou uma mulher indígena passa necessariamente pela compreensão dos múltiplos aspectos que envolvem o seu momento histórico.

As estruturas político-pedagógicas das escolas devem, também, atentar prioritariamente para estes fatos. Caso contrário, os meios educacionais ambientados no continente europeu continuarão descontextualizados nas sociedades que não os edificaram e, assim, permanecerão assumindo o papel de promotores de práticas etnocidas. Diante destas considerações, pode-se afirmar com maior respaldo que em uma formação voltada aos professores indígenas pode e deve ser debatida cada uma das necessidades que interferem na concretização de uma participação efetiva do indígena acerca das decisões nacionais.

Por meio do diálogo entre *modos de ser* e, conseqüentemente, entre saberes diferenciados – potencializando o que até aqui foi dito a este respeito –, concretiza-se um distanciamento do autoritarismo docente que enxerga na submissão do aluno uma estratégia acadêmica sintonizada com uma prática coerente. O diálogo traz consigo o respeito ao conhecimento, à cultura do educando. Visa a sua autonomia, respeita a sua identidade, as suas vontades, caminha ao encontro da dignidade humana. De modo unilateral, não há como a formação docente se constituir. Ela só ganha sentido na interação entre formandos e formador, fazendo com que o crescimento conjunto se imponha como um objetivo central a ser alcançado. Enquanto sujeitos da produção do saber, todos se escutam mutuamente, todos se manifestam. Constroem, por meio das diferenças, os seus próprios perfis e, assim, compreendem como a diversidade sócio-político-cultural pode andar de mãos dadas com a paz. Nesta troca, ensinar algo ao professor indígena, ou com ele aprender, está muito além de uma simples transferência de conhecimento. É preciso oferecer-lhes a oportunidade de intervir no mundo para não mais observarem de modo estático transformações cotidianamente ocorrerem contrariando os seus desejos.

Distantes dos sonhos que nascem no seio das suas comunidades passam a não ver sentido na realidade que os maltrata, começam a perder um universo sensível fortemente vinculado à sobrevivência.

Sob as bases advindas do *diálogo*, uma variável a mais vem à tona no contexto da formação de professores indígenas: os professores das diversas etnias que participam da realidade brasileira necessitam entender a pesquisa como parte diretamente ligada à prática docente. Afinal, aquele que não investiga não consegue compreender a essência da sua própria ação. Torna-se manipulável, presa fácil para quem o deseja como um *ser repetidor*. O professor, sendo inconcluso, assim como todos os seres humanos, encontra-se em um contínuo processo de amadurecimento crítico. A pesquisa abre um caminho novo capaz de conduzi-lo à posição de sujeito da sua própria formação. Sozinho, certamente não irá esgotá-la. Porém, no debate com os demais professores/pesquisadores, indígenas ou não, poderá refinar o seu olhar político-pedagógico e, deste modo, contribuir para a aparição de uma escola independente, sem as amarras que muitas vezes, na atualidade, as desqualifica.

Qualquer ação que venha compor procedimentos pedagógicos voltados à formação de professores indígenas não pode perder de vista que a voz da intelectualidade indígena necessita se fazer ouvir no âmbito da sociedade que impõe os discursos mantenedores. A força política da palavra que contraria a ideologia dominante tem a chance de desmontar a estrutura da dinâmica cultural conseqüente do encontro interétnico e, assim, conduzi-la para um equilíbrio qualitativamente distinto. Neste sentido, os diferentes grupos étnicos brasileiros podem levar o espaço da formação de professores indígenas a contribuir para a estruturação de um novo rumo para os movimentos sócio-culturais que envolvem o futuro do seu povo, bem como para a valorização das possíveis transformações que venham refletir os seus quereres. Inadmissível é visualizar neste espaço a sobreposição de uma realidade à outra se transformar em guia do percurso a ser trilhado por pessoas

que inesperadamente se viram conduzidas à posição de marginais. Inadmissível, também, é ter-se firmada neste espaço a imagem estereotipada do indígena brasileiro construída e alimentada por concepções discriminatórias, pelos currículos escolares, pelas vertentes sociais que têm em si o pensamento político do dominador.

Diante da realidade vivida nos últimos cinco séculos, a resistência e a indignação presentes em alguns dos indígenas brasileiros surgem como elementos participantes de um comportamento inteiramente lúcido. Nascem a partir das transgressões éticas a que são cotidianamente submetidos. Suas rebeldias são legítimas. Não há como não se importar com a situação a que foram conduzidos. Talvez não se importem os que não compreendem o processo que, direta ou indiretamente, acabam por deixá-los à margem das decisões que envolvem as suas próprias vidas. Assim, é preciso reflexão e crítica por parte do não-indígena a fim de não responsabilizar os indígenas pelas situações precárias em que hoje se encontram. Neste contexto, é fundamental que indígenas e não-indígenas se mantenham atentos para não visualizarem na violência alguma forma de solução para os problemas interétnicos historicamente construídos.

Um breve movimento de desconstrução tem a chance de flagrar que aqueles que assumem o papel de opressor são os que tentam passar aos indígenas o que é fruto das suas próprias perversões. Diante disso, a educação escolar presente nas aldeias – e, potencialmente, a formação de professores indígenas – surge como um instrumento que pode levar, aos que dela participam, as informações necessárias à edificação de um livre pensar. Essa possibilidade oportuniza um sentido à sua permanência. Mas, não se deve jamais desconsiderar que a escola, apesar de todo o potencial formativo-libertador que possui, pode facilmente permanecer no rol dos elementos que continuamente vêm massacrando as populações primeiras do Brasil.

Quando, nesta pesquisa, são apontados alguns elementos necessários à formação do professor indígena, não há pretensão em fechar o assunto e menos ainda oferecer um método retilíneo às pessoas que estão envolvidas com esse campo de formação profissional. Visa-se por meio deles buscar uma aproximação entre as escolas nas aldeias e o que é considerado necessidade pelos povos indígenas. Nessa ousadia, que por todo o tempo releva os desejos dos indivíduos indígenas – dada a percepção, contida nas linhas e entrelinhas desse texto, que nestes desejos vê o cerne maior para a efetivação de uma representatividade sócio-cultural –, nunca se teve por meta ditar regras. Entretanto, pode-se flagrar dois claros propósitos: o *fortalecimento do diálogo intercultural* e o *fortalecimento da tomada de decisão* enquanto atitudes em liberdade de pensamento. Estes não se dão por meio do isolamento. Dão-se por meio da autonomia. Esta última oportunizará surgir novos pensadores indígenas com a devida força de cunho político, mulheres e homens preocupados com a realidade que será vivida pelas futuras gerações; não só o que será vivido pelos indivíduos com os quais se identificam em um ponto de vista cultural de origem, mas o que será vivido por todos aqueles com os quais pretendem conviver/partilhar banhados por um mútuo respeito; se possível em meio a uma civilização planetária que valorize a diversidade.

Vale ressaltar que os sons criados no cerne da intelectualidade indígena só serão ouvidos no momento em que a força da conscientização nela presente ultrapassar o preconceito disseminado no interior da sociedade dominante. Por isso, é fundamental visualizar na formação de professores indígenas – dada a abertura propiciada pelo instante trágico pós-moderno – um meio que visa potencializar as vozes indígenas em meio às situações que, na atualidade – e, espera-se, momentaneamente –, lhes são desfavoráveis.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E ETNOMATEMÁTICA: A PLURALIDADE DE UM ENCONTRO

“Que as palavras que falo não sejam ouvidas como prece. Nem repetidas com fervor. Apenas respeitadas como a única coisa que resta a um homem inundado de sentimento. Porque metade de mim é o que ouço, mas a outra metade é o que calo”.

Oswaldo Montenegro⁴³

⁴³ Trecho da composição *Metade* de autoria do compositor Oswaldo Montenegro.

CAPÍTULO 5 – EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E ETNOMATEMÁTICA: A PLURALIDADE DE UM ENCONTRO

“(...) podemos dizer que ‘o que é’ é plural. A beleza do mundo é polissêmica e, portanto, ambivalente. É a aceitação de tudo isso que, empiricamente, para além dos diversos dever-ser abstratos, constitui o único dever-ser vivido: a complexidade. O de um contraditório que não poderemos jamais superar dialeticamente. O de uma alteridade absoluta que está no próprio fundamento da humanidade”.

Maffesoli⁴⁴

5.1 Um encontro iluminado por uma paisagem trágica.

À luz das reflexões até este momento exploradas no corpo do texto, principalmente no que tange aos capítulos 3 e 4, procurar-se-á nesta seção, entrecruzando idéias anteriormente trabalhadas, elucidar o encontro entre a *educação escolar indígena* e a *etnomatemática*, bem como possibilidades a ele concernentes. Neste movimento, a caminho da finalização das linhas e subjacências que compõem esta tese, não se perderá de vista que *“(...) a perspectiva educacional da Etnomatemática centra-se na convicção de que a riqueza da diversidade é essencial para a construção de uma sociedade mais humana, crítica e solidária”* (MONTEIRO, 2004: 19). Também não se perderá de vista que *“(...) toda discussão que envolve a etnomatemática deve estar necessariamente em torno de relações entre escola e educação – no sentido do valor, papel e significado da etnomatemática em termos de educação – ou seja, provocando reflexões sobre a sua comunicação (ação entre) com o campo educacional”* (DOMITE, 2004: 21).

⁴⁴ MAFFESOLI, 2003: 134-35.

Por um lado, como foi anteriormente abordado, a *etnomatemática* aflora como uma das manifestações que vêm caracterizar o aqui denominado período trágico pós-moderno. Na aproximação que faz à cultura e sociedade, ela surge de um enfrentamento direto com certezas advindas do universo matemático, mas, em um momento posterior, transcende estas certezas, passando a se preocupar, em um modo mais abrangente, com a geração, organização e difusão das artes, técnicas, saberes e fazeres utilizados por mulheres e homens em suas várias vertentes sócio-culturais. Ao ampliar o seu campo de ação, as pesquisas acerca da etnomatemática passam a não só se preocupar com, mas fortemente valorizar, a produção de significado nos mais diversos contextos. Quando assim o faz, passa, então, a se encontrar, em um modo frutífero, com elementos comumente considerados menos importantes a certos olhares banhados nos saberes da cultura ocidental cristã.

Por outro lado, a *educação escolar indígena*, em sua origem, não aflora como uma das manifestações próprias da paisagem que agora se firma. Entretanto, **as atuais discussões e conquistas** em torno desta educação, as quais se deixam transparecer inclusive nos discursos/documentos governamentais oficiais, germinam e se potencializam sob a energia liberada pela transição que vai do drama moderno à tragédia pós-moderna. É no contexto desta transformação que as interpretações, ações, legislações e tudo mais que, no âmbito da educação escolar indígena, anteriormente desencadeava em um corpo de práticas etnocidas, se vêem não só questionadas, mas efetivamente combatidas por indivíduos e grupos, indígenas e não-indígenas, politicamente comprometidos com as causas indígenas. Os resultados das suas posturas posicionam em um patamar qualitativamente diferenciado o que hoje ronda as discussões acerca da construção de uma escola indígena.

A paisagem, então, se fez propícia a um encontro: os quereres embutidos tanto na etnomatemática quanto nas atuais diretrizes da educação escolar indígena se entrecruzaram e, por meio da perspicácia e sensibilidade de alguns indivíduos/educadores, um campo de intensas possibilidades se abriu favoravelmente a um mútuo crescimento. Todavia, a face do encontro é delineada, pouco a pouco, pelas ações educativas que buscam firmar o referido campo. Se o que está por trás destas ações, os seus pensamentos fundantes, não é nutrido por uma profundidade teórica relativa à etnomatemática, bem como por uma consciência da importância dos percursos histórico-culturais próprios de cada grupo étnico, então corre-se o risco de conduzir o rol de possibilidades para um mero situacionismo discursivo, corre-se o risco de fazer da sensibilidade e da perspicácia iniciais elementos que, apesar de motivadores, podem não efetivar o *chamado à atenção* mútuo crescimento. Todavia, mesmo quando indiretamente, o que até aqui foi exposto nesta produção é suficiente para mostrar o encontro entre a *educação escolar indígena* e a *etnomatemática* – sem perder de vista o risco acima relevado – como algo que oportuniza a construção de um laço vivo e significativo entre ambas. É para a pluralidade deste laço que apontarão os dizeres complementares desta seção.

A etnomatemática, por meio dos pesquisadores que a edificam, reconhece os saberes construídos por qualquer civilização como um conjunto fundamental, desenvolvido e apropriado ao seu contexto sócio-cultural. Deste modo, desconstrói os pensamentos de característica hierárquica em torno das diferentes formas de compreender e agir presentes por todo o mundo. Ao assumir esse movimento de desconstrução, assume, também, as distintas maneiras de educar como sendo legítimas e igualmente importantes. Logo, acerca dos contextos indígenas, a diversidade educacional, erguida pelas mais variadas etnias, é compreendida como instância essencial para a estruturação das suas sociedades.

Nesta postura, vê-se a educação escolar – uma entre tantas outras formas de educar – como elemento de suma importância nos contextos que a têm como uma componente formativa de cultura e sociedade. Nas realidades indígenas, porém, ela surge como algo estranho. Nos últimos séculos, o percurso histórico das sociedades indígenas em nível de Brasil – tema abordado na seção 4.1 – mostra que a educação escolar destinada aos povos indígenas não se reduziu à estranheza, mas a uma clara interferência com óbvios prejuízos de ordem sócio-cultural. Assim, com a nova dinâmica estabelecida, o que levou as sociedades indígenas a hoje possuírem um novo perfil, a educação escolar surge como fonte estruturante em seus meios e, portanto, surge como instrumento necessário ao processo de inserção política junto à sociedade que, na atualidade, comanda as ações e as tomadas de decisão.

Ao se deparar com a necessidade acima apontada, a etnomatemática responde com a construção de uma escola diferenciada que ganhe significado junto ao grupo étnico ao qual servirá. Para que a distinção se efetive, surge também como necessidade refletir criticamente, em amplidão, sobre a história da educação escolar. A compreensão dos paradigmas que a sustentaram no passado e os paradigmas que hoje para ela estabelecem novos rumos, poderá melhor respaldar as tomadas de decisão por parte dos indígenas no que tange à educação escolar que almejam para os seus povos; quando a almejam⁴⁵. As formações voltadas aos professores indígenas podem erguer espaços favoráveis ao debate em torno desta última necessidade.

As respostas advindas das reflexões de cunho etnomatemático, as quais perfilam um encontro estreito com os atuais paradigmas que contornam as discussões em torno da educação escolar indígena, apontam, em meio à valorização da diferença, para o respeito às raízes dos educandos, o respeito às suas vontades e

⁴⁵ Não se pode esquecer que, anterior a qualquer reflexão, deve estar o desejo do indivíduo ou grupo indígena. Está nas suas vontades o cerne para qualquer decisão referente a tudo aquilo que envolve as suas vidas.

sonhos. Caminha, assim, da valorização do cotidiano vivido à valorização do *foreground* do aluno. É em meio à atenção à alteridade que o encontro se dá e isso acaba por desconstruir os objetivos, conteúdos e métodos alocados nos currículos tradicionais. Afinal, eles não respondem significativamente às necessidades germinadas na realidade vivida pelos povos indígenas.

No contexto das padronizações curriculares, o caráter disciplinar nele contido representa uma drástica influência sobre os saberes indígenas. Se ele não é devidamente compreendido como algo que é próprio da cultura envolvente, então se corre o risco de nele enxergar um modelo a ser seguido. Logo, os princípios que envolvem a transdisciplinaridade necessitam iluminar os debates que tocam o universo da educação escolar indígena. Ela, além de muito facilitar a compreensão da partição do conhecimento em disciplinas como algo localmente situado, invoca uma consciência holística da realidade. Essa consciência, por meio dos seus fundamentos, substitui toda uma lógica que veio alcançar o seu auge na volúpia dos pensamentos modernos.

É importante relevar que, no instante em que se situa entre as bases da etnomatemática o respeito às raízes e às vontades do indivíduo, de modo algum há intenção em evocar uma desvalorização aos saberes do outro *ser*. O reconhecimento dos vários modos de conhecer, quando permeados por uma sensibilidade dialógica, reforça a história de cada indivíduo, releva a alteridade, a ética, a relatividade, a descentralização. Portanto, sob as luzes deste reconhecimento, as visões discriminatórias são veementemente rechaçadas. Aí está a força motriz para um enfrentamento relativo aos direitos das minorias e dos marginalizados em relação às majorias e aos detentores de poder. Esse enfrentamento, o qual jamais deve ser entendido como um promotor de violência, necessita participar das discussões em torno da construção de uma escola indígena autônoma e, de fato, diferenciada.

No contexto desta autonomia e desta distinção, constantemente em foco quando as reflexões rondam a etnomatemática e a educação escolar indígena, é preciso criticamente avaliar os discursos que comumente pregam o resgate cultural de modo simplista. Muitas vezes, neles não há uma percepção sensível às transformações ocorridas – principalmente nos últimos séculos – com as sociedades e as culturas próprias das diversas etnias que hoje compõem a população brasileira. Muitas vezes, também neles não se vê a devida valorização das vontades que hoje sustentam os sonhos dos inúmeros indivíduos indígenas. Por isso, é crucial ao professor indígena analisar os discursos que, direta ou indiretamente, dizem respeito aos quereres do povo no qual se enraíza. Para a interpretação destes, contribuirá o entendimento de que as atuais realidades sócio-culturais indígenas são frutos de uma dinâmica que tem em sua base, apesar da intensa movimentação intercultural, conhecimentos e tradições indígenas. Nestes estão fundadas as possíveis desconstruções para um aprofundamento interpretativo do que hoje surge como realidade.

Nisso tudo, na postura assumida por essa pesquisa, há um claro respeito ao que o indígena hoje quer, não se promove um discurso a fim de desconsiderar, ou equivocadamente interpretar, a história dos povos indígenas. Vale lembrar que o resgate cultural é dependente do *querer hoje*, com o qual necessita manter uma íntima relação, e este último, por sua vez, é dependente de um retorno crítico-reflexivo aos saberes originais. Fora disso, o referido resgate pode concretizar-se como algo inteiramente estranho, pode refletir – o que não é incomum – um gozo alheio e, assim, representar uma violência a mais no corpo das histórias indígenas: aí se encontra um saber a mais que participa do encontro entre educação escolar indígena e etnomatemática.

Assim, diante da realidade brasileira, onde os jogos de poder, sob a sombra das verdades modernas, vêm constituir um nível organizacional de fundo

hierárquico, as sociedades indígenas – vítimas dos equilíbrios em que repousa a lógica dos que dominam – devem desconfiar dos saudosismos hipócritas que surgem entre os não-indígenas no que tange aos modos de viver dos indivíduos indígenas. As revitalizações dos saberes indígenas devem ser vislumbradas como um fortalecimento sócio-cultural que tem como um dos seus objetivos a inserção política do indígena nos meios utilizados pelos que, de alguma maneira, articulam as tomadas de decisão que afligem todo um conjunto populacional. Neste sentido, a cidadania indígena, em meio à interculturalidade, não pode ser compreendida como uma inclusão nas vertentes da sociedade que levam o indivíduo a apenas assistir, como espectador, a escolha das regras, dos hábitos a serem seguidos, dos líderes a serem venerados. Afinal, incluso os indígenas já estão em uma lógica perversa que há tempos tem lhes posicionado à margem das decisões nacionais.

O fortalecimento local, portanto, necessita impulsionar um movimento que vislumbre a transformação do papel de coadjuvante que ao indígena foi estabelecido por meio de mecanismos de força. A ascensão conseguinte deste movimento, se entendida como um bom enquadramento no que já está dado – e que é traiçoeiro –, então estará contribuindo para a manutenção de toda uma organização que beneficia apenas algumas partes da população nacional. Assim, tal movimento precisa ter o propósito de, no mínimo, modificar as padronizações que delineiam as relações entre as sociedades indígenas e a sociedade envolvente. As escolas indígenas podem contribuir para essa mudança. Para isso, é necessária aos seus mentores a consciência de que não se trata de incluir o indígena, em um modo submisso, à lógica envolvente, mas ela transformar a partir da construção da autonomia.

O professor indígena, ao assumir o seu papel enquanto promotor da referida autonomia entre os alunos com os quais compartilha momentos de aprendizagem e ensino, necessita se autoperceber como partícipe de uma intelectualidade que se faz

nova e diferente por trazer junto a si não só uma profundidade investigativa relativa aos saberes étnicos de origem, mas, também, aos *saberes outros* que, em modos múltiplos, alcançam os vários cotidianos indígenas. Um contínuo debate de fundo organizacional entre as diferentes pessoas que formam esta intelectualidade tem a chance de fazer nascer novas lideranças indígenas em meio ao universo não-indígena. Logo, uma educação escolar diferenciada pode ser vislumbrada – entre diversos outros papéis – como meio formativo para o professor indígena em sua busca por espaços políticos autênticos no âmbito da sociedade brasileira. Mas, este professor, por meio de uma desconstrução histórica dos encontros interculturais que lhe envolvem, oportunizará não só essa aproximação à educação escolar, mas nela encontrará diversas outras possibilidades – provavelmente diferentes das discutidas neste texto – a fim de dar-lhe significância em meio ao povo a que pretende servir. Para isso, o professor deverá estar alimentado pela consciência de que em múltiplos contextos não-indígenas envolventes

“Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano” (GUSMÃO, 1999: 41).

Sob a luz do entendimento acima apresentado por Gusmão, necessita ficar claro – em meio às derradeiras linhas desta seção – que, por meio das várias dimensões da etnomatemática, os símbolos, imagens, significados e desejos indígenas são vislumbrados como alicerces para educação escolar indígena. Portanto, todas as reflexões nesta tese realizadas acerca do encontro entre esta educação e a etnomatemática só serão, de fato, significativas se avaliadas, refletidas e criticadas pelas mulheres e homens indígenas, a partir das suas concepções. Diante desta conclusão, cabe aos educadores indígenas e não-indígenas buscar respostas para a questão: constitui um desejo indígena o encontro – por esta pesquisa visualizado como plural – colocado em evidência neste espaço? Essa é uma busca

fundante, sem a presença da qual os entendimentos aqui expostos tenderiam para o desrespeito, definhariam as suas credibilidades. Neste momento, vale evidenciar que o complexo “*Eu, nós, planeta, Cosmos*” por todo o tempo nutre os espaços desta tese e, deste modo, em instante algum oportuniza sequer uma mínima desvalorização relativa à mencionada busca. Isso precisa estar vitalizado nos espaços seguintes, onde as vivências-campo em realidades indígenas, as quais constituíram as fontes maiores para a construção desta tese, serão focadas enquanto valorizadoras da alteridade.

5.2 Vivência/campo: aprendizados mútuos.

Nesta seção, o objetivo é – em meio às vivências explicitadas na parte inicial deste trabalho – abarcar algumas passagens que constituem fontes motivadoras para as reflexões que, direta ou indiretamente, alimentaram as discussões presentes no corpo desta tese. Como foi dito anteriormente, esta pesquisa esteve sustentada pelas experiências que oportunizei vivenciar principalmente acerca de movimentos educacionais escolares contextualizados em meios indígenas. As referidas passagens pretendem fortalecer a percepção do quanto o encontro do indivíduo com diferentes realidades sócio-culturais – diferentes linguagens, comportamentos, artes, técnicas, compreensões, modos de educar e viver – podem contribuir para o desenvolvimento das sensibilidades interpretativa e dialógica em meio a contextos que envolvem o caráter intercultural. Visualizar o *ser* sob a perspectiva da relação que as suas vontades e alegrias mantêm com a sua realidade de origem é um passo essencial para se fazer presente em espaços sócio-culturais distintos em um modo suficientemente aberto/livre para o encontro/diálogo com o outro.

Em fevereiro de 2001, cheguei à cidade de Tocantinópolis-TO, à margem do Rio Tocantins, divisa com o Estado do Maranhão, para, pela primeira vez, atuar

junto a um programa educacional escolar voltado aos povos indígenas. Tratava-se de um programa de formação de professores oferecido pelo governo do Estado do Tocantins para as etnias residentes no estado, a saber: Xerente, Krahô, Apinajé, Javaé, Karajá e Xambioá. Até aquele momento, apesar do meu interesse há tempos presente acerca das nações indígenas, não tinha um conhecimento específico/significativo relativo aos saberes daqueles povos. Na semana inicial, trabalhei em uma “sala de aula” junto a professores indígenas das etnias Krahô e Apinajé. Desafios múltiplos – de ordem lingüística, social, cultural, etc – ficaram evidentes já nos primeiros instantes. Rapidamente pude perceber que quando as falas ficavam centradas apenas em mim – enquanto formador –, então a comunicação se tornava precária. Pude perceber, também, que quando as falas ficavam centradas apenas nos professores indígenas de um grupo étnico específico, então a comunicação se tornava igualmente precária.

A sensibilidade docente – já, naquela época, banhada pelas essências dos saberes construídos pelos educadores Paulo Freire e Ubiratan D’Ambrosio – possibilitou-me promover, fazer aflorar, o diálogo, a troca de saberes, como instância primordial ao desenvolvimento pedagógico. Deste modo, o que havia previamente elaborado/planejado necessitou ser reavaliado a fim de tornar significativa a ação docente/formadora que, no contexto daquele programa de formação de professores, visava abarcar os conhecimentos matemáticos. Procurei desenvolver as atividades a partir de uma tríade formada pelo *diálogo intercultural*, a *integração da matemática ao mundo que a cerca* e o *caráter lúdico da matemática*.

Vale ressaltar, no contexto desta experiência primeira, uma das trocas de saberes com a qual muito aprendi não só em um caráter prático, mas, também, no ponto de vista da atitude pedagógica em torno dos encontros entre culturas: ela se deu no âmbito do conhecimento geométrico, onde procurei explorar, por meio de um trabalho/oficina com dobraduras em papel, formas geométricas planas e

espaciais. A partir da avaliação dos professores indígenas a respeito da presença/importância, ou não, daquelas formas em suas vidas cotidianas um rico bate-papo se efetivou. Durante a conversa, os professores krahô comentaram ser comum ao cotidiano dos seus povos uma prática análoga baseada na construção de formas geométricas por meio do trabalho com a palha de buriti. Deste modo, em contrapartida, um dos professores desenvolveu ao seu modo – com a participação de todos – um trabalho/oficina que viabilizou, por meio da palha, a construção de diferentes formas. Algumas delas ganharam a aparência de animais comuns às suas realidades, outras apresentaram características bem próximas às construções que haviam sido realizadas em papel. Tornei-me aprendiz não só naquela, mas em cada uma das situações vividas durante aqueles dias.

A intensidade das trocas alcançadas nos fez compartilhar momentos ímpares de confiança e respeito mútuos. Neste contexto, um forte laço se fez concretizar quando, no último dia, os professores indígenas Krahô chegaram até mim e, por meio do professor *S. Krahô*, apresentaram-me três nomes – Cahxê, Teexê e Pocahacte – para que eu escolhesse um deles para ser o meu nome na língua Krahô. Escolhi *Cahxê*, cujo significado me informaram ser *colorido*. Conduziram-me, então, para o pátio central da escola em que nos encontrávamos e lá realizaram um cerimonial sob a condução do professor *S. Krahô*, o mais velho entre todos os indígenas presentes. Dentre as várias falas por ele emitidas, disse-me que a partir daquele instante eu poderia frequentar as terras indígenas do seu povo como se um indígena Krahô fosse. Mais tarde, a indígena *C. Krahô* pintou o meu corpo, utilizando a tinta proveniente do jenipapo, com os traços/motivos característicos da etnia. Senti que naquele momento um elo definitivo se concretizava. **Sou grato a todos eles pelo respeito, confiança, cooperação, amizade, por tudo que a mim oportunizaram.**

Portanto, o que inicialmente se constituiu como desafio terminou por conduzir-me a uma grande vontade: atuar em um modo significativo/dialógico junto à educação escolar indígena em nível de Brasil. Desde então já atuei junto a dezesseis etnias distintas por várias regiões do país, as quais já foram anteriormente citadas. Hoje, estou convicto de que a experiência acima relatada – a qual juntar-se-ão outras nos próximos parágrafos desta seção – pode contribuir significativamente para o debate acerca da etnomatemática, principalmente ao nível da sua dimensão educacional, bem como para as reflexões em torno da prática docente no âmbito de qualquer realidade. Afinal, somos todos diferentes, seja em um nível intercultural, seja em um nível intracultural.

Em etapas posteriores de trabalho junto aos Krahô, tive a oportunidade de continuar aprendendo por meio das reflexões que rotineiramente a mim surgiam por estar em contato com os seus saberes, por estar em contato com os diálogos que entre si estabeleciam e por dialogar com eles. Neste contexto, alguns outros momentos vividos conseguem mostrar um pouco do modo pelo qual este aprendizado a cada instante se efetivava. A seguir, evidencio um destes momentos: Na manhã de um dos dias do trabalho que coletivamente desenvolvíamos no âmbito do programa de formação, alguns dos professores Krahô – os mais velhos – solicitaram à turma a atenção para que pudessem promover um debate entre todos os indígenas Krahô que lá se encontravam. O cerne do debate estava na necessidade ou não de ser mantida a tradição dos homens utilizarem cabelos compridos, bem como o tipo de corte característico da cultura. A cada defesa de posição momentos tensos surgiam. Os mais jovens, em sua maioria, tenderam a desconsiderar a necessidade de manter a tradição. Já os mais velhos defenderam, em sua totalidade e de modo fervoroso, a manutenção da mesma. Nas discussões, ficou claro que os indígenas de mais idade tinham a intenção de convencer os mais jovens que já usavam cabelos curtos a deixar os seus cabelos crescerem, pois, segundo eles, aquilo representava uma afronta à tradição cultural do povo Krahô. Não chegaram a um

consenso. Pelo contrário, cada um defendeu o seu ponto de vista, as suas vontades, e os mais jovens se sentiram invadidos pelos querereres dos mais velhos.

É possível imaginar um debate de teor análogo – obviamente, cercado por símbolos, significados e imagens diferenciadas – ocorrendo em meio à sociedade envolvente sob uma inversão de papéis entre os mais jovens e os mais velhos. Apesar do contexto, neste caso imaginário, certamente ser outro, ele tem força suficiente para mostrar o quão relativos são os conhecimentos, as sociedades e as culturas. Neste sentido, as sensibilidades dialógica e interpretativa têm a chance de se tornar mais apuradas por meio das percepções afloradas a partir da diferença não só entre as culturas, mas entre os indivíduos. Nisso tudo, surge uma clara motivação para desconstrução dos saberes enraizados por meio das tradições, a um claro ganho para a visualização da própria identidade e, conseqüentemente, a um ganho em potencial para a efetivação de reconstruções a partir de imagens novas, as quais vêm transcender o que anteriormente, em um modo acrítico, se tinha por padrão.

O povo Krahô, cuja sociedade se organiza em metades, procura viver sob a integração das forças que regem a natureza e o ser humano: o Katam'jê e o Wakme'jê. A primeira rege as chuvas (o inverno), a vegetação verde, os animais noturnos, o frio, o úmido. A segunda rege o verão, a vegetação seca, os animais diurnos, o calor. Neste contexto, um ideal da sociedade Krahô é que as referidas forças/metades estejam sempre em equilíbrio. Se a estação atual é Wakme'jê, então o grupo/partido governante é Katam'jê. Inversamente, se a estação atual é Katam'jê, então o grupo/partido governante é Wakme'jê. Uma corrida de toras de buriti marca a passagem da estação chuvosa para a seca e marca, também, a troca do grupo/partido que governa a aldeia. Em um modo análogo, a alteração geoclimática da seca para o inverno do cerrado, a qual tem seu marco definido pela primeira chuva – geralmente ocorrida em outubro –, marca a passagem da estação seca para a chuvosa e, da mesma forma, a troca dos governantes.

Em uma atividade que medie, visando motivar uma discussão relativa ao calendário anual letivo imposto pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins às escolas das aldeias, o conhecimento Krahô mostrou a força e a significância que tem em meio ao seu povo. Os professores julgaram ser importante estabelecer um calendário que representasse a sua realidade sócio-cultural e não simplesmente adaptar os seus cotidianos às exigências advindas de organismos governamentais não conhecedores da história vivida pelo povo. Deste modo, em um primeiro esboço de proposta que construíram, procuraram não só respeitar os seus saberes de origem, tais como os descritos no parágrafo anterior, mas trazê-los para o interior da realidade educacional escolar presente nas aldeias. Nesta construção preliminar, por exemplo, decidiram que no dia da primeira chuva, a qual marca a passagem para o período de inverno do cerrado, seria feriado; o que mostra um outro olhar para os que se envolvem com a escola tradicional da sociedade envolvente, dada a dificuldade que têm de pensar sem o apoio de uma pré-definição de datas. Afinal, não se pode determinar em que dia irá ocorrer a primeira chuva! Assim decidiram, por não verem sentido em manter no referido dia uma atividade educacional descontextualizada de um acontecimento que exige o envolvimento de todos, não apenas em nível imaginário, mas acerca da preparação coletiva de rituais e afazeres que são próprios do momento. Além disso, consideraram ser essencial promover no ambiente da escola, nos dias seguintes à primeira chuva, a aprendizagem dos elementos/saberes relacionados à entrada da estação chuvosa.

A postura por eles assumida mostra a possibilidade das escolas indígenas tornarem-se não só diferenciadas, mas significativas aos seus povos. Mostra, também, o quanto a dimensão política ganha em importância em um contexto como o por eles vivido. Afinal, a superação das decisões governamentais de cunho unilateral, provenientes de modos de pensar viciados, é inteiramente dependente de uma efetiva atuação política por parte dos indígenas. Todavia, para esta se

constituir, é necessário a eles conhecer a lógica rotineiramente presente nos gabinetes públicos, dos quais eles historicamente se encontram excluídos. Exercer poder em meio à sociedade que os desrespeita é um fator sem o qual o indígena dificilmente se fará ouvir. A construção deste *exercer*, por sua vez, é dependente do indígena ter profundidade no que tange aos seus conhecimentos de origem e, também, no que tange aos conhecimentos que se encontram a sua volta sob a força do domínio colonizador.

Diante das discussões iniciais desta seção, ergue-se um saber fundamental à prática docente: **dialogar com o outro que é diferente de você, sem hierarquizar!** Nutrido por este saber fundante que necessariamente permeia o universo docente passei a imaginar situações/atividades que poderiam contribuir para a efetivação do diálogo e, conseqüentemente, da aprendizagem mútua no que se refere aos ambientes centrados na formação de professores indígenas. Dentre as imaginadas, muitas delas foram colocadas em prática. Como era de se esperar, os resultados alcançados foram variados. Algumas atividades promoveram a troca entre todos, outras não desencadearam os interesses previamente imaginados. Nisso tudo, um contínuo movimento avaliativo, livre de parcialidades, permitia transformar as práticas aplicadas a fim de potencializar a aprendizagem, oportunizando-a a cada uma das pessoas envolvidas no processo educacional. Neste contexto, objetivando trazer para junto destas linhas um pouco do trabalho realizado junto aos professores indígenas do estado de São Paulo e do Tocantins, bem como aos agentes indígenas de saúde e saneamento dos estados de Rondônia e Mato Grosso, descreverei a seguir duas das várias atividades que, depois de imaginadas e aplicadas, continuamente transformaram-se até chegarem aos pontos que nos parágrafos seguintes ficarão evidenciados. É válido observar que estes não são pontos fixos, isto é, são abertos, pontos que podem ser transformados diante de cada realidade.

Na primeira atividade, intitulada “*Da Jangada ao Diálogo Geométrico*”⁴⁶, um retângulo, desenhado no chão, é utilizado já no momento inicial com o objetivo de simular uma jangada sobre um rio. Todos os professores indígenas devem adentrá-la, pouco a pouco, sem permitir que ela perca o equilíbrio. A entrada equivocada de alguma pessoa faz com que ela afunde e, conseqüentemente, leve todos os que estão sobre ela, a cair no rio, em uma divertida simulação. Neste caso, isto é, caso ela afunde, o processo deve ser reiniciado. Apenas no momento em que todos se posicionam na jangada é que a prática motivadora chega ao fim. Tem início, então, uma discussão/diálogo, a respeito da experiência, centrada no vínculo entre a simetria e o equilíbrio. Em um segundo momento, a discussão/diálogo se volta para uma jangada circular. Por meio do equilíbrio sobre a borda deste novo objeto fictício se chega aos polígonos regulares, os quais servem de motivação para o encaminhamento de um diálogo, em nível de interculturalidade, com o objetivo de evidenciar e compreender a significância das formas geométricas presentes em distintos meios, dentre eles os universos das aldeias e as escolas não indígenas.

Depois deste momento, o qual necessita ser amplamente explorado, cada professor indígena inicia a produção, em quadrados de cartolina de 30 cm de lado, desenhos artísticos contendo formas comuns à realidade das aldeias e/ou polígonos. Com os desenhos estando finalizados, todos posicionam as suas carteiras para que formem um grande círculo. Outro quadrado de cartolina de mesma área é, então, distribuído a cada participante. Em seguida, cada pessoa passa o quadrado que está consigo, a cada sugestão – em um movimento regular –, para o professor sentado à sua esquerda. Podem ser encaminhadas sugestões do tipo: “Desenhe a sua moradia”, “Escreva números na sua língua”, “Desenhe algo que lembre um

⁴⁶ Esta atividade foi desenvolvida/criada por mim, pelo Professor José Pedro Machado Ribeiro (pesquisador no âmbito da *Formação dos Professores Indígenas*) e pela Professora Maria do Carmo Santos Domite (Coordenadora Geral dos programas de formação de professores indígenas em nível médio e superior no estado de São Paulo). A descrição desta atividade, realizada com os professores indígenas do Estado de São Paulo, consta no livro intitulado *Um Caminho do Meio (Da Proposta à Interação)* – material de distribuição interna – publicado pelo Governo do Estado de São Paulo em uma parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a FAFE - Fundação de Apoio à Faculdade de Educação.

objeto do seu povo”, etc. O mediador pode nesse instante estimular os professores a emitir novas sugestões. Deste modo, quando os quadros passam por todos os professores, cada desenho conta com a participação de cada um deles. É provável que os desenhos produzidos na primeira etapa possuam características distintas dos desenhos realizados na segunda etapa – como ocorreu em todas as experiências que mediei –, o que permite às pessoas observarem não verbalmente características de conhecimentos germinados em contextos distintos. Em uma atividade conjunta, o grupo constrói um grande painel contendo todos os trabalhos desenvolvidos. No final do processo, o resultado obtido oportuniza ao grupo realizar um diálogo intercultural por meio da comunicação visual. Este diálogo é suficiente para justificar a atividade, visto que formas, desenhos, imagens, etc são elementos que muito dizem a respeito do universo sócio-cultural em que são produzidos.



Painel contendo todos os trabalhos produzidos na atividade desenvolvida na *Aldeia Central Nambiquara*.

A segunda atividade que aqui descreverei, intitulada “*Caminhada Cartesiana*”⁴⁷, tem início com a realização de uma caminhada coletiva por um percurso previamente determinado. Cada um dos professores indígenas deve registrar o caminho percorrido ao seu modo. Para isso, durante a caminhada são orientados a anotar tudo o que julgarem ser necessário para um posterior mapeamento. No retorno ao local de origem, os participantes são distribuídos em duplas e cada uma delas constrói uma representação que considere ser a “ideal” para o registro do caminho percorrido. Finalizados os trabalhos, cada dupla apresenta o seu registro para os demais participantes.

Em seguida, a partir das diferenças encontradas nas representações, tem início uma discussão a respeito do tema “*referencial*”. Cria-se um ambiente de diálogo entre culturas por meio de perguntas do tipo: “Quais referenciais são utilizados na prática cotidiana da aldeia?”, “A noção de referencial é importante no seio das comunidades?”, “Como informar a uma pessoa que desconhece a região um caminho que conduz a uma determinada aldeia?”. O intuito presente nestas perguntas é a valorização das distintas culturas e a promoção do reconhecimento mútuo das variadas formas de localização. Depois que o espaço dialógico, de fato, se constitui, o sistema cartesiano é apresentado como um conhecimento específico favorável à continuidade das trocas de saberes entre todos, jamais como um conhecimento melhor. A atividade culmina em uma discussão referente à posição ocupada por cada nação, no que se refere ao globo terrestre. Meridianos, paralelos e fusos horários servem, então, de elementos para um debate.

O conjunto de assuntos/debates envolvidos nesta atividade se justifica no âmbito de programas de formação voltados aos povos indígenas por atender em um modo significativo às atuais necessidades presentes em meios indígenas. Como

⁴⁷ A descrição desta atividade, realizada com os professores indígenas do Estado de São Paulo, também consta no livro intitulado *Um Caminho do Meio (Da Proposta à Interação)* citado na nota anterior.

exemplo, é possível citar as necessidades acerca da *demarcação de terras*, não só em um sentido instrumental, mas, antes de tudo, político. Afinal, compreender/lidar com os processos de delimitação territorial é vital para as nações indígenas assegurarem as suas autonomias. A justificativa passa, também, pelo fato das diferentes etnias brasileiras possuírem conhecimentos espaciais distintos. Neste sentido, dialogar sobre a distinção dos saberes indígenas, em uma comparação com os saberes próprios das sociedades não indígenas, se torna importante por possibilitar, ao indígena, o desenvolvimento de um olhar crítico capaz de dar-lhe meios para emitir pareceres fundamentados relativos ao que é próprio de uma outra sociedade/cultura. Além disso, nesta troca de conhecimentos, há uma relativização/compreensão do modelo matemático convencional pelo chamado *sistema internacional*, bem como uma motivação para que o professor indígena construa e utilize materiais/objetos que julgue necessário ao seu cotidiano e à sua escola. A construção de mapas, por exemplo, dá a ele a possibilidade de ter em mãos materiais inéditos a eles significativos não disponíveis na sociedade externa.

Obviamente, as duas atividades aqui exploradas não constituem modelos a serem seguidos. Elas representam possibilidades que, por um lado, são alimentadas pelas reflexões em torno da etnomatemática e que, por outro lado, as realimentam por constituírem experiências novas realizadas em espaços caracterizados pela diversidade sócio-cultural. Além disso, trazem à superfície o entendimento que em um só tempo visualiza a necessidade dos indígenas compreenderem os saberes não indígenas e valorizarem os seus próprios conhecimentos. Deve estar claro que do *diálogo* entre saberes distintos podem surgir inúmeros movimentos educacionais escolares acerca das formações destinadas aos povos indígenas. Logo, as atividades acima descritas – as quais participam de um rol maior de atividades por mim planejadas e desenvolvidas em realidades indígenas – são exemplos particulares dessa vertente dialógica intercultural. Nelas, as trocas não só se estabeleceram, mas, também, desenvolveram competências mútuas e isso as posiciona em um patamar

de significativa importância para os debates em torno do encontro entre os *conhecimentos etnomatemáticos* e a *Educação Escolar Indígena*.

Em novembro de 2002, a convite da Organização Não Governamental *Proteção Ambiental Cacoalense* (PACA) – Rondônia-RO –, estive nas terras indígenas do povo Rikbaktsa com o propósito de emitir um parecer avaliativo relativo aos trabalhos, em torno do conhecimento matemático, desenvolvidos junto ao *Programa de Formação de Agentes Indígenas de Saúde e Saneamento* oferecido pela referida organização em uma parceria com a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA). O programa se voltava para a formação de agentes indígenas das etnias Rikbaktsa, Nambiquara, Arara, Cinta Larga e Suruí. A cada etapa de desenvolvimento do programa todos os profissionais em formação se reuniam nas terras indígenas de uma das nações envolvidas no trabalho, isto é, realizava-se um revezamento do local em que as atividades eram desenvolvidas. A primeira etapa em que participei, com todos reunidos nas aldeias do povo Rikbaktsa, constituía a segunda etapa do programa de formação.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido acerca da matemática, posso dizer que o tradicionalismo tanto de *conteúdo* quanto de *postura docente* – inclusive no que se refere aos modos de avaliar – se fazia presente de maneira arraigada. O caráter intercultural era ignorado. Além disso, os indígenas eram tratados a partir de um comportamento docente padronizado facilmente observado nas escolas do meio urbano ocidental. Como os responsáveis pelo programa desejavam um perfil de formação voltado para o diálogo entre culturas distintas, fui convidado a participar efetivamente do programa, enquanto consultor/professor no campo dos conhecimentos matemáticos, com o propósito de promover uma postura dialógica de respeito às diferentes sociedades e culturas. No entanto, não se encontra no retrato/parecer por mim emitido a riqueza que oportunizei vivenciar durante aquelas semanas. Momentos ímpares proporcionaram-me aprendizagens múltiplas.

Nas próximas linhas, na intenção de trazer para o ambiente deste trabalho um pouco mais do meu universo vivido em meio aos povos indígenas, destacarei alguns destes momentos.

Na rotina de um dos dias de trabalho promovidos pelo *programa* na aldeia *Barranco Vermelho*, em um repente, surgiram gritos intensos emitidos por moradores da aldeia que não participavam das atividades naquele instante desenvolvidas. Em meio ao susto, as pessoas que não entendiam a língua por eles falada não conseguiram compreender o que estava ocorrendo. Todos se agitaram e os homens da etnia Rikbaktsa saíram em disparada, deixando para trás as atividades que naquele instante desenvolviam em sala de aula. Minutos depois, ficou claro se tratar da vontade/necessidade que tinham de capturar porcos do mato dentre uma grande quantidade que haviam encontrado na floresta. Conseguiram abater vários deles. O episódio teve enorme repercussão entre todas as etnias. Diante deste contexto, o que havia sido previamente planejado pelos coordenadores do projeto necessitou adaptar-se à força proveniente da realidade sócio-cultural comum ao espaço formado por aquele povo. Naqueles dias, a alimentação tornou-se farta para todas as famílias da aldeia *Barranco Vermelho*, bem como das aldeias mais próximas a ela. A alegria se estampou nos rostos da maioria das pessoas e os comentários relativos à situação vivida não cessaram durante o período em que lá estive. É essencial relevar que esta situação própria do cotidiano da aldeia muito tem a dizer a respeito da construção de uma escola indígena diferenciada: para que a educação escolar se torne significativa ao alunado é necessário que ela valorize os saberes/experiências comuns à realidade local, bem como os promova cotidianamente. Se não o faz é porque os seus mentores nada visualizam em uma situação como a descrita acima.

Tive a oportunidade de dialogar bastante com os professores A. Rikbaktsa e P. Rikbaktsa durante o tempo em que estive nas suas aldeias. Ambos são alunos do curso superior indígena, pioneiro no país, ministrado pela Universidade do Estado

do Mato Grosso (Unemat), no campus da cidade de Barra do Bugres – MT. Trocamos muitas idéias e pude perceber o quão atentos eles estão à necessidade que julgam ter de, em um só tempo, serem conhecedores dos seus saberes maternos e dos *saberes outros* que, em modos múltiplos, participam das suas vidas. Por isso, a pedido deles, cotidianamente estudamos tópicos de matemática e pude, a cada encontro, conhecer um pouco mais a respeito da realidade por eles vivida. A receptividade que para comigo mostraram não se tratava de uma atitude isolada. Pelo contrário, o ambiente criado para receber a todos se mostrava carregado de solidariedade, o que deixava transparecer o quão importante era para eles o movimento promovido pelo programa de formação.

Isto pôde ser fortemente observado ao final da etapa, quando realizaram um dos seus rituais tradicionais e convidaram a todos para dele participar. Em meio às danças e aos sons das flautas de diferentes tipos e sonoridades, por eles mesmos construídas, ergueu-se durante horas um espaço de harmonia coletiva que propiciou a muitos o encontro com o *vórtice* – mencionado na seção 1.4 –, ou seja, o contato direto com o próprio *ser*. Quando finalizaram as danças convidaram todos os presentes para comer o beiju, acompanhado pela massa da castanha ralada e carne de macaco, que as mulheres haviam preparado. Deste modo, todos oportunizaram participar de uma confraternização que muito contribuiu para que os trabalhos de formação seguintes ganhassem um perfil específico permeado por um mútuo respeito e uma alegria coletiva.

Depois do encontro acima explorado, os coordenadores se sensibilizaram às valiosas intervenções feitas por cada uma das etnias e, deste modo, passaram a delegar poderes aos indígenas para que pudessem tomar decisões relativas à proposta curricular do programa. A partir daí, vários deles assumiram a posição de formadores e todas as atividades passaram a ser programadas coletivamente – com a participação de indígenas e não indígenas – por meio de encontros sempre

permeados por discussões harmonizadas com o respeito ao caráter intercultural fortemente presente no seio do projeto. Neste contexto, a motivação por meio do lúdico passou a ser visualizada como uma das essências que deveria permear todas as próximas etapas a serem realizadas nas aldeias.

Na *Aldeia Central* Nambiquara, sede da etapa seguinte, a postura por todos assumida em meio às discussões curriculares possibilitou a concretização do que havia sido previamente planejado. Danças, brincadeiras e jogos mediados ora por indígenas, ora por não indígenas iniciaram todas as manhãs de trabalho, bem como fecharam todas as tardes. Além disso, o desenvolvimento de qualquer uma das atividades se deu em um modo interdisciplinar, contando sempre com a participação de, no mínimo, três professores, indígenas ou não, especializados em campos de saberes distintos. Vale ressaltar que a receptividade apresentada pelo povo Rikbaktsa se fez notar também nas atitudes do povo Nambiquara. O *ritual da menina moça* foi realizado e, como na etapa anterior, todos foram convidados para participar do importante momento. Cinco meninas que já estavam reclusas durante um mês – por terem menstruado pela primeira vez – constituíam o cerne do ritual, o qual foi iniciado ao final da tarde (pôr do sol) e finalizado ao amanhecer do dia (nascer do sol). A dança e o canto realizados em roda não cessaram um instante sequer. Todos os participantes do programa freqüentaram a roda e, assim, oportunizaram vivenciar/aprender/tocar um saber/referência/raiz diferenciado. O *vórtice* esteve mais uma vez presente no espaço estabelecido pelo ritual e, deste modo, tanto desconstruções quanto transcendências se tornaram mais viáveis a um grande número de indivíduos.

Nisso tudo, nas passagens aqui exploradas em meio às terras dos povos Rikbaktsa e Nambiquara, surge uma sustentação para que movimentos educacionais escolares, estabelecidos entre os povos indígenas, possam ser a eles significativos sob a perspectiva da interculturalidade. Assim, elas mostram que o encontro entre

culturas pode, de fato, se dar em um cenário distinto quando comparado ao que foi violentamente construído na realidade brasileira. Agora, não se pode perder de vista que a escola pode, ainda hoje, deixar fluir modelos similares aos catequéticos e, com isso, fazer permanecer, na atualidade, a violência que há tempos participa da realidade dos povos indígenas em nível de Brasil. Essa consciência necessita estar presente nos pensamentos de todos, indígenas ou não, que de algum modo se vinculam à educação escolar voltada aos povos indígenas. Neste contexto, como frisamos anteriormente, os intelectuais indígenas, conhecedores das suas realidades e das realidades vividas pelas sociedades/culturas que influenciam os seus cotidianos, tornam-se pessoas fundamentais para representar os quereres presentes nas sociedades em que vivem, tornam-se pessoas fundamentais para a construção de uma escola diferenciada, viva e que faça sentido aos alunos que dela participam.

Diferentemente do que até então havia ocorrido, a etapa que seguiu à realizada na Aldeia Central Nambiquara foi desenvolvida integralmente na cidade de Juína-MT. Deste modo, todos os profissionais indígenas em formação se alojaram na cidade e não mais nas terras indígenas de alguma das nações envolvidas no programa. Quando fui convidado para participar da referida etapa, achei estranha a mudança e, quando questionei os organizadores a este respeito, explicações vagas – que não necessitam ser aqui relatadas – me foram dadas. Algumas semanas depois, já em Juína, ao iniciar os trabalhos com a alegria que sempre se fez presente em meu ser ao estar junto dos povos indígenas, pude rapidamente perceber o quão diferentes estavam; e não se tratava de alguma particularidade de ordem étnica. Passados três dias, já tendo avaliado que por algum motivo escuso – a mim desconhecido – as atividades não mais alcançavam os resultados anteriormente obtidos, me vi em uma situação delicada. Por um lado, não tinha em meu poder informações suficientes que me permitissem com eles dialogar a fim de buscar uma solução para o impasse. Por outro lado, eles não se mostravam abertos/interessados – talvez por desconfiança ou por um pacto entre eles firmado – a dialogar àquele

respeito. Surpreendentemente, marcaram para a manhã do quarto dia uma reunião na Casa de Saúde Indígena (CASAI) de Juína. Por determinação deles, a mesma necessitaria contar com a participação de todos os envolvidos no programa de formação – inclusive os dirigentes da FUNASA e da PACA, entidades responsáveis pela parceria.

A referida reunião foi liderada pelos indígenas Rikbaktsa, os quais vestidos a caráter chegaram à CASAI com os seus corpos pintados, dançando e cantando, em meio a um ritual próprio da cultura. Antes de direcionar qualquer palavra aos não indígenas presentes, permaneceram por cerca de vinte minutos mobilizados em meio ao ritual. Quando finalizaram, passaram a esclarecer os motivos que os levavam a agir daquela maneira. Segundo eles, tratava-se do atraso de vários meses nos pagamentos a que tinham direito receber e da desconfiança que tinham a respeito de uma possível fonte de corrupção envolvendo os dirigentes responsáveis pela parceria. Diante destes motivos, ordenaram que fechassem as portas da Casa de Saúde e informaram que a partir daquele instante nenhuma pessoa poderia sair do ambiente até que os problemas por eles expostos fossem não só esclarecidos, mas resolvidos.

Neste cenário, tornei-me refém, juntamente com vários colegas de trabalho. Ao fim do dia, com alguns progressos alcançados, as lideranças permitiram – a contragosto de muitos indígenas – que todos fossem dormir nos hotéis em que se encontravam. Porém, exigiram que todos retornassem no dia seguinte, às sete horas da manhã, para a continuidade das negociações. Alertaram, também, que estariam atentos a quaisquer possibilidades de fuga. Ainda assim, os representantes maiores de cada instituição (PACA e FUNASA) que lá estavam deixaram a cidade na madrugada e, assim, traíram a confiança dos indígenas. Ao amanhecer do dia, de volta à CASAI, os não indígenas que, por motivos variados, lá permaneceram – entre os quais me incluo – se viram, então, em uma situação bastante complicada.

Os ânimos se exaltaram, algumas pessoas passaram mal, atos de violência verbal e não verbal começaram a esporadicamente surgir. No entanto, ao final do dia, desentendimentos começaram a ocorrer entre os próprios indígenas. Eles divergiam quanto ao fato de estar ou não aprisionando as “pessoas certas” a fim de alcançar os seus objetivos. Afinal, os dirigentes administrativos haviam deixado a cidade e os que ali se encontravam eram os indivíduos que além de não terem traído o pedido de retorno que haviam feito no dia anterior, também não tinham poder de decisão de ordem administrativa, visto que eram em sua quase totalidade professores. Por isso, decidiram libertar a todos quando começava a anoitecer.

Em nenhum instante me senti indignado com os organizadores da revolta. Afinal, ela era legítima. Senti-me indignado, sim, com os dois profissionais que preferiram se ausentar às pressas da cidade de Juína. Afinal, eram eles que tinham condições de esclarecer a situação. A atitude por eles assumida me fez considerar a possibilidade de efetivamente existir um foco de corrupção no âmbito do programa de formação. Porém, não tive como chegar à veracidade ou não deste fato.

Diante do que foi acima relatado, cabe a pergunta: quais são os motivos que levam este episódio a ser considerado em meio aos escritos que compõem esta tese? É essencial ter-se clareza de que muitos indivíduos ainda hoje alimentam, no âmbito das relações interétnicas entre indígenas e não indígenas, traços conflitantes marcados pela ausência de um respeito mútuo. Nos modos de ver dos que assim promovem, a *diferença étnica* permanece sendo considerada a partir de um pensamento hierarquizado. É preciso ter-se clareza, também, de que uma ação violenta, contrária aos interesses e vidas dos povos indígenas, construída por um burocrata, dirigente ou qualquer outra pessoa, tem força suficiente para destruir – ou, no mínimo, danificar – movimentos dialógicos construídos sob alicerces diferenciados, sob bases pautadas na harmonia entre todos. Uma justificativa a mais: a necessidade de constantemente avaliar as essências do que é erguido por meio de

ações educacionais em um só tempo coordenadas por não indígenas e direcionadas aos povos indígenas.

Junto ao povo akwẽ-xerente, em suas terras, tive a oportunidade de constantemente dialogar com os mais idosos, onde pude muito aprender a respeito dos seus saberes. Oportunizei, também, dialogar com os mais jovens, onde pude visualizar os seus sonhos e vontades, contextualizando-os em meio às influências sócio-culturais provenientes tanto da realidade externa quanto da realidade própria das aldeias. As trocas que, a cada dia, tornaram-se mais intensas, dada a confiança e respeito mútuos que entre nós estabelecemos, proporcionaram-me compreender, por exemplo, as anedotas que contavam envolvendo seus heróis fundadores: Sol e Lua. Inicialmente, sem compreender minimamente os seus modos de viver, não tinha como senti-las, não tinha como participar ativamente das entrelinhas presentes nos diálogos por eles travados. A partir da convivência – e dos aprendizados que junto a ela vêm à tona –, apura-se a sensibilidade e, deste modo, reflexões são germinadas na tentativa de identificar o que é necessário construir para abarcar os diferentes universos que são culturalmente construídos. Aí se encontram muitos dos sustentáculos que participam desta tese.

Na próxima seção, estará em foco o universo erguido pela nação akwẽ-xerente.

5.3 O universo sócio-cultural akwẽ-xerente.

Dentre as *vivências-campo* que continuamente alimentaram esta pesquisa – por despertarem reflexões íntimas e, conseqüentemente, desconstruções não só diversas, mas fundantes –, em meio a dezesseis diferentes etnias indígenas, as quais foram citadas na parte inicial deste estudo, uma se destaca por constituir uma

experiência vivida não só durante um maior período de tempo, mas, também, por constituir uma experiência em que as relações se efetivaram em modos múltiplos, o que veio consolidar um rico espaço dialógico e, portanto, trocas de saberes entre partes interessadas em conhecer o que é próprio do outro, o que é culturalmente distinto: trata-se da vivência-campo efetivada junto ao povo akwẽ-xerente. Essas relações se deram em meio à três diferentes situações: junto ao programa de formação de professores indígenas oferecido pelo governo do estado do Tocantins, junto ao projeto denominado “Princípios de Contagem Xerente” – desenvolvido e idealizado por alguns professores/pesquisadores akwẽ-xerente em parceria com o governo do estado do Tocantins – e no âmbito de uma vivência-campo, motivada por esta pesquisa, em um modo independente de qualquer vínculo institucional.

No movimento interpretativo realizado junto aos indígenas akwẽ-xerente, ato necessário ao diálogo exercido por indivíduos de diferentes realidades sócio-culturais, por todo o tempo se teve consciência do quanto é importante aguçar a sensibilidade a fim de lidar com uma prática de tradução que objetiva compreender os processos de instauração de sentido que surge da relação do indivíduo ou sociedade com o contexto envolvente. Logo, os ensinamentos advindos dos conhecimentos hermenêuticos muito contribuíram para não fazer da estada em universo alheio uma mera prática de retratar ou descrever friamente o que ocorre no cotidiano de pessoas enraizadas em elementos distintos. No que tange à sensibilidade acima mencionada, tem-se como parâmetro para o seu contínuo despertar um eterno fluir rumo à liberdade, ou seja, por meio da fertilidade imaginativa, um eterno reencontrar-se motivado pela desconstrução, a qual, por sua vez, torna-se fonte motivadora para posteriores e possíveis transcendências.

O que vem a seguir – a partir do próximo parágrafo – neste espaço destinado ao universo sócio-cultural akwẽ-xerente, tem em sua essência um respeito alicerçado na postura acima revelada. Diante da riqueza que se ergue quando se está próximo

de conhecimentos novos – a partir do referencial de quem os desconhece – vê-se a fertilidade imaginativa alcançar patamares antes dificilmente tocados. Deste modo, o que surge para um determinado universo de saberes como um conhecimento novo – por participar de uma realidade sócio-cultural distinta – tem a força de facilitar a visualização da identidade de quem o experimenta e com ele procura dialogar a partir de uma consciência que faz das construções locais um universo relativo. Neste sentido, o encontro com o outro propicia um rico encontro consigo mesmo, visto que, a partir da diferença, torna-se mais intenso o embate com o que se enxerga como elemento constituinte da própria identidade. Diante deste modo de conceber, os passos que serão dados no restante desta seção passam a percorrer um caminho que oportuniza a geração de novos modos de compreender, novas possibilidades, novas visões acerca dos conhecimentos construídos em uma realidade fundamentada em *princípios outros*. Este caminho, ao se juntar com todos os outros percorridos durante as *vivências-campo* em realidades indígenas, é o que fundamenta/motiva cada um dos dizeres que compõem esta tese.

Nos arredores da água que corre para o norte, graciosamente formando o Rio Tocantins, residem há tempos os akwẽ-xerente. Sua população conta hoje com pouco mais de dois mil habitantes. Nas suas aldeias, localizadas no entorno da cidade de Tocantínia - TO, encontra-se uma instituição estranha, objeto de origem européia que traz consigo imagens distintas, quando comparadas às imagens, de cunho educacional, comuns ao meio sócio-cultural akwẽ-xerente. É da escola que aqui se fala. Ao se fazer presente nas terras indígenas deste povo de saberes diferenciados, a educação escolar deixa transparecer os princípios originais que tornaram necessária a sua existência. Na essência de tais princípios, germinados no contexto dos que se julgam superiores, estarão centradas grande parte das linhas desta seção. Compreender a dinâmica cultural conseqüente do encontro interétnico é um instrumento importante para que um novo olhar se estabeleça e, dessa forma, faça surgir caminhos dialógicos que oportunizem aos akwẽ-xerente instituir um

movimento desconstrutivo/transformador em uma maior proximidade à liberdade de pensamento.

São escassos os registros relativos à população akwẽ-xerente anteriores ao século XIX. Independentemente de um possível encontro com os missionários jesuítas, as poucas historiografias existentes evidenciam que o início da formalidade do ensino, no âmbito da sua realidade, se encontra em um modelo educacional catequético. Seja por meio da missão dos capuchinhos ou das desobrigas dos freis dominicanos, elementos que se fizeram fortemente presentes entre os akwẽ-xerente, vê-se a escola surgir a partir do olhar de quem se percebia como elemento pertencente ao topo de uma suposta escala evolutiva, de quem enxergava, nas variadas culturas, um percurso único pelo qual todos deveriam passar. Essa lógica de pensamento, típica das ideologias dominantes, deu um novo rumo para o processo dinâmico próprio do contexto sócio-político-cultural das suas comunidades. Do encontro adveio a sobreposição de um *ser* ao outro, um imaginário ao outro, um cotidiano ao outro, um sonho ao outro, um conhecimento ao outro. À margem da beleza da água do Tocantins, as raízes passaram a perder as suas forças de origem e, assim, fragilizar desejos, transcendências, identidades e liberdades. O educador Ubiratan D'Ambrosio, contextualizando e combatendo a perversão contida nos instrumentos utilizados pelos que pretendem dominar, comenta a respeito da estratégia por eles utilizada:

“Uma forma, muito eficaz, de manter um indivíduo, grupo ou cultura inferiorizado é enfraquecer suas raízes, removendo os vínculos históricos e a historicidade do dominado. Essa é a estratégia mais eficiente para efetivar a conquista” (D’AMBROSIO, 2001: 40).

Uma metodologia sarcástica, motivada pela efetivação da conquista – consonante com a estratégia acima alertada por D'Ambrosio – esteve fortemente presente na região que hoje compõe o estado do Tocantins. O capitão Cunha

Mattos, por exemplo, na terceira década do século XIX, sintetizou as estratégias que julgava fundamentais para “civilizar os akwê-xerente”:

“1º) atrabi-los a força de donativos e em espectáculos pomposos e fascinantes;

2º) catechiza-los a força de resignação religiosa;

3º) sujeita-los por terror e superioridade das armas de fogo” (CUNHA MATTOS apud PAULA, 2000: 47).

As idéias contidas nesses itens fazem do respeito à diferença algo ignorável. Permitem à ética do domínio e do lucro prevalecer sobre a riqueza da diversidade cultural. É em meio a esse ambiente que a escola surge envolta por pensamentos padronizados, os quais, em essência, servem como ferramentas para convencer, àqueles que não a conhecem, a respeito da sua importância. Mas, em meio a este *convencer*, facilmente se faz revelar a irreflexão presente nos parâmetros designadores da referida importância. Por isso, em um espaço marcado pela presença de conquistados e conquistadores, uma reflexão que não traga na sua essência os aspectos discriminatórios aflorados nos imaginários dos dominadores tem a chance de perceber o quão prejudicial às pretensões de um povo é um sistema de ensino que desqualifica o conhecimento do educando. Neste contexto, as conseqüências sentidas pelos indígenas akwê-xerente, por meio da violência a que foram e ainda são submetidos, mostram uma face velada na história de cada um dos trinta e dois colégios que hoje habitam a reserva indígena do município de Tocantínia-TO.

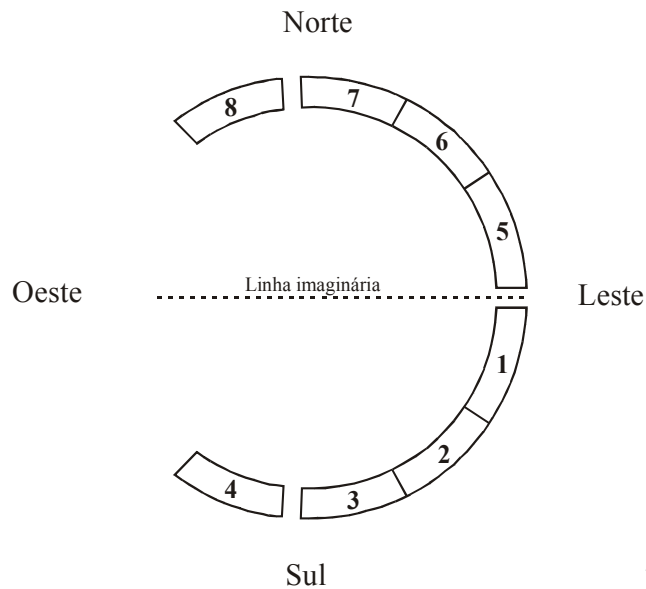
Hoje, entre os akwê-xerente, Bdâ (o Sol) e Wairie (a Lua) – seus heróis fundadores – são, pela influência do catolicismo, comumente identificados com Jesus Cristo e São Pedro, respectivamente. Nota-se, por meio deste registro, o poderio do domínio alimentar um movimento que desestabiliza as significações diretamente ligadas à vitalidade das suas percepções cotidianas. Na atualidade, é também comum observar adultos não conseguirem formular respostas quando

questionados, por exemplo, a respeito das interpretações relacionadas às pinturas que utilizam em seus corpos. Diante desta realidade, sem uma ampla compreensão da dimensão política que envolve as suas questões, dificilmente terão autonomia para conduzir ações transformadoras que venham fortalecer as raízes fundantes da sua cultura de origem, bem como os demais elementos que a elas se associa.

Os fundamentos do conhecimento akwẽ-xerente são baseados em uma lógica dual. A sociedade se organiza por meio de metades que só se transformam em unidade no encontro com a parte que lhe falta. Essa organização remete às origens do conhecimento do povo, pois, dos mitos até o que hoje se constrói, a dualidade permanece não só viva, mas significativa aos indivíduos enraizados na cultura. Estando presente tanto nos imaginários individuais quanto nos imaginários coletivos dos akwẽ-xerente, o universo dual toca a intimidade das vertentes sócio-culturais originadas nos saberes genuínos desta nação indígena. Agora, o que foi constituído a partir das maciças interferências provocadas pelos encontros com *modos de ser outros*, modos alimentados por um *imaginário coletivo diferenciado* – fruto de concepções culturalmente dinamizadas no continente europeu – nem sempre traz junto a si as fundamentações que se estruturam por meio de metades. Isso aponta para a necessidade de transformar a qualidade das relações advindas dos encontros. Neste sentido, é fundamental dar um basta às sobreposições de um saber ao outro e, para isso, é preciso frear as múltiplas forças comumente usadas para esse fim.

Por meio do trabalho etnográfico realizado por Curt Nimuendajú junto ao povo akwẽ-xerente e publicado em 1942, registra-se que, em tempos passados, as aldeias deste povo tinham o formato de uma ferradura. Esta possuía uma linha divisória imaginária que deixava, de um lado, os clãs cuja pintura corporal era formada basicamente por circunferências e, de outro, os clãs cujo motivo básico era formado por traços retilíneos. Ao norte da linha habitava a metade exogâmica

identificada com a lua e ao sul a metade associada ao sol. A abertura da aldeia se encontrava à oeste.



48

Quatro clãs compunham cada uma das partes e diferenças nos motivos – tamanho e posição – das pinturas corporais era o que permitia a identificação visual/pública dos indivíduos da população. Cada partido⁴⁹ mantinha relações sociais específicas com o partido que habitava a região simetricamente oposta a da sua morada, estabelecendo, assim, um vínculo formal entre partes em um só tempo distintas e complementares.

A *corrida de toras* é uma das várias manifestações que bem expressam o saber dual presente na cultura. Trata-se de uma prova que conta com a participação de duas equipes. Cada uma deve conduzir um pedaço de tronco de buriti, por meio de revezamento entre os membros de um mesmo time, por um percurso previamente determinado. A distância total percorrida pode chegar a doze quilômetros. O ponto

⁴⁸ Ilustração simplificada das antigas aldeias akwẽ-xerente. Esta se baseia na representação original apresentada por Curt Nimuendajú em seu livro “The Šerente” publicado em 1942. Os pares de clãs 1/5, 2/6, 3/7 e 4/8, simetricamente opostos, mantinham entre si relações especiais.

⁴⁹ Partido é um termo atualmente utilizado pelos indígenas akwẽ-xerente. Equivale à denominação “clã” utilizada nesse texto.

de chegada, invariavelmente, é o pátio central da aldeia. Homens, mulheres e crianças participam da corrida em momentos e categorias distintas.

A corrida faz parte de um ritual festivo muito valorizado e é organizada por duas pessoas, cada uma pertencente a uma metade exogâmica. A elas cabe percorrer cada uma das moradas da aldeia para informar a hora e o local em que todos deverão se encontrar. Dentre as várias outras tarefas concernentes à função cerimonial, a estas pessoas destinada, está a preparação das toras de buriti. Os troncos devem ser cortados de forma que os pedaços fiquem com o mesmo peso e tamanho para que, deste modo, nenhuma das partes saia prejudicada. Como suas medidas só podem ser conhecidas no momento da prova, cria-se uma certa ansiedade entre os participantes no que tange ao grau de dificuldade que por eles será exigido⁵⁰. Pessoas de clãs distintos podem compor uma mesma equipe. Porém, uma vez em um time, o participante não mais pode mudar. Passará, então, a ser sempre identificado como um membro daquele grupo. Deste modo, torna-se parte de uma nova metade no seio da organização social.

O pátio central, palco para a chegada, é o local em que a unidade é estabelecida. Finalizada a prova, as duas toras são posicionadas no pátio e de mãos dadas, em círculos concêntricos, os participantes realizam danças, harmonizadas à situação, chegando, assim, ao ápice proporcionado pelo ritual. Criam um ambiente completo, formam um todo harmônico e, deste modo, mantêm viva a significativa beleza do pensamento dual que se faz presente nas bases dos saberes akwẽ-xerente.

Com o olhar estando voltado para os fundamentos da matemática, sob a consciência que visualiza neste campo um conjunto de saberes histórica e culturalmente situado, os princípios que afloram da realidade cultural akwẽ-xerente – a qual, é importante relevar, não possui uma categoria de conhecimento

⁵⁰ Esta informação consta da dissertação de mestrado intitulada “*Fluxos sociais xerente: organização social e dinâmica das relações entre aldeias*” de Agenor José T. P. Farias (São Paulo, FFLCH-USP, 1990).

denominada *matemática* – surgem como um modo distinto de indivíduo e sociedade se relacionar com o todo no qual estão inseridos. Tais princípios mostram-se diretamente vinculados ao mundo em que os indígenas akwẽ-xerente vivem e, além disso, constituem um conhecimento necessário à socialização. Logo, apresentam-se como elementos vitais para estabelecer uma identidade em harmonia com as suas maneiras de pensar. Os referidos princípios são adquiridos naturalmente por meio dos mecanismos educacionais que lhes são próprios e, obviamente, se fincados nas suas tradições primeiras, independem de ações educacionais advindas de instituições escolares.

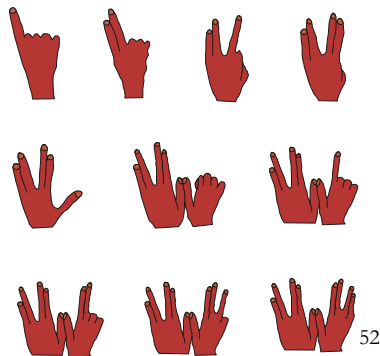
Para realizar contagens os akwẽ-xerente – principalmente os indivíduos de mais idade – utilizam os dedos das mãos e dos pés. Iniciam agrupando dois a dois os dedos da mão esquerda. Com a junção dos polegares, passando à mão direita, dão continuidade ao processo. Finalizada esta etapa, apontam para os pés a fim de prosseguir a seqüência de ações. Neste instante, recorrem novamente aos dedos das mãos, mas, agora, como se os dedos dos pés estivessem sendo utilizados. O processo evidencia que a quantidade de dedos, entre mãos e pés, vem mostrar onde os números podem/necessitam chegar. É fundamental dizer que ter o número vinte como limite superior em nada desmerece essa maneira de contar, pois valores maiores não ganhavam sentido na realidade até o momento em que o encontro com uma cultura distinta trouxe para os cotidianos das aldeias elementos que não eram originariamente seus.

Nomes próprios só existem para os números de um a quatro. Os seus significados deixam transparecer a riqueza do dualismo presente na sua linguagem:

- **Smĩsi** - sozinho, limitado, algo isolado;
- **Ponkwanẽ** - semelhante ao rasto do veado;

- ● ● **Mrêpranê** - semelhante ao rasto da ema;

- ● ● ● **Sikwaĩpsê** - algo que completa a outra metade, dois pares de dois.⁵¹



Os números maiores do que quatro (até o número vinte), os quais não possuem uma denominação própria, são integralmente compreendidos por meio da sensibilidade visual. Além disso, se um determinado número não pode ser dividido em uma quantidade exata de pares, então ele não representa algo completo. Logo, apesar das necessidades cotidianas tornarem úteis os números “incompletos”, estes, mesmo sendo contemplados pela cultura, não são considerados números “equilibrados”. A partir destes saberes próprios da cultura akwê-xerente, cabe a seguinte pergunta de cunho hermenêutico: Como traduzir para uma outra língua os nomes próprios dados aos seus números? Se uma tradução é realizada e não contextualiza os significados, diretos e indiretos, associados aos referidos nomes, então ela desrespeita o saber diferenciado, alimenta os movimentos interpretativos de característica etnocêntrica.

⁵¹ A obtenção desses significados se baseou em uma análise etimológica realizada pelos professores Nilson Wazase Xerente, Aparecida Kupãrdi Xerente, Edite Smikidi Xerente e por Rinaldo de Mattos – estudioso da língua xerente.

⁵² Representação numérica que compõe o conhecimento akwê-xerente.

Esse rol de conhecimentos relacionado à contagem contorna uma manifestação a mais que vem refletir a totalidade da cultura construída por esta nação indígena. Aproximando-se das reflexões advindas da etnomatemática, pode-se perceber que as concepções partilhadas no cotidiano deste grupo étnico podem contribuir, por exemplo, para a transformação da maneira tradicional de se conceber a matemática presente no contexto envolvente. Como diz o educador Bill Barton:

“O que é necessário é a idéia de que (...) idéias novas possam transformar a maneira como a matemática é concebida” (BARTON, 2004: 58).

Em um sentido análogo, o que hoje, nas vizinhanças das moradas deste povo, é teórica e filosoficamente construído como um *universo holístico* terá a chance de enriquecer as suas bases se, por meio de um encontro, experimentar um diálogo com os conhecimentos akwẽ-xerente, os quais se apresentam não só interligados, mas formadores de um todo que vem oportunizar sustentação às diferentes identidades construídas no seu meio sócio-cultural. Em proximidade a estes pensamentos, BARTON (2004: 69) faz uma reflexão a mais:

“O caleidoscópio do nosso mundo pode ser visto de diferentes ângulos, que mostram diferentes padrões. Deste modo, a etnomatemática é uma ferramenta por meio da qual podemos ter uma compreensão melhor do nosso mundo, tanto de como nós o vemos, quanto de como os outros o vêem”.

Na atualidade, como foi anteriormente indicado, estando sob a influência de uma nova dinâmica cultural, vários aspectos da estrutura social apresentam um sensível desgaste. A aldeia em forma de ferradura não é mais integralmente observada, alguns clãs não mais existem e os traços pelo corpo, apesar de permanecerem bastante vivos, não mantêm a sua plena significação assimilada pelos que os utilizam. Esses não representam aspectos isolados, visto que muitos

outros também trazem junto a si sinais que apontam para um óbvio desgaste. No entanto, outros aspectos, tais como a estrutura dual do pensamento e a língua materna, permanecem fortes e com grande vitalidade, apesar das múltiplas interferências que cotidianamente têm desrespeitado os quereres do povo.

Diante deste cenário, é preciso insistir que as transformações ocorridas no conhecimento proveniente desta civilização não têm sido causadas por uma dinâmica cultural estabelecida independentemente do encontro com uma outra etnia. Uma dinâmica diferenciada, com claros traços etnocidas, diretamente vinculada à sobrevivência e determinada por procedimentos que partem de indivíduos de sociedades não-indígenas, há tempos participa efetivamente da realidade das comunidades deste povo. Neste contexto, a escola se apresenta como mais um fator que flui contrariamente às suas necessidades. Freqüenta um ambiente no qual uma estrutura social de raízes profundas é vivida, mas não traz no interior das suas paredes a consciência das relações que nela habitam. Torna-se elemento descontextualizado, mantém em sua base a catequese advinda das ideologias que a levaram a nascer – em um formato pré-estabelecido – em campo distinto.

O pouco que aqui se falou a respeito da cultura akwẽ-xerente é suficiente para mostrar o quão ricos/plurais são os saberes que dela participam. A etnomatemática vem defender a importância destes saberes serem valorizados como elementos primeiros no âmbito de uma escola pensada sob o enfoque da significância concernente aos interesses do povo. Neste sentido, é ingênuo imaginar que uma escola presente nas aldeias desta nação indígena e que não traga junto a si os princípios/conhecimentos que dão sentido aos seus modos de viver, bem como aos seus sonhos e vontades, poderá respeitar a sua realidade sócio-cultural. Diante deste fato, pode-se afirmar, em um modo mais geral, que a aproximação da etnomatemática à educação escolar indígena torna-se fonte de motivação e pesquisa para a estruturação de uma nova postura por parte dos indígenas que pretendem

construir uma ação diferenciada. Esta aproximação mostra que o diálogo entre conhecimentos distintos – e não a sobreposição de um saber ao outro – pode vir a contornar uma postura de grandes possibilidades, pois tem a chance de promover a formação de uma intelectualidade indígena detentora de saberes múltiplos, a formação de um ambiente que ganhe sentido frente à realidade interétnica vivida, a politização necessária à autonomia, a construção de uma escola diferenciada, enfim, tem a chance de minimizar os preconceitos comumente ativados em nome de instituições cujas origens se encontram em outros espaços.

**PENSAMENTOS QUE FICAM...
EM UM CAMINHO QUE PERMANECE ABERTO**

“O entregar-se ao caráter de ser desvelado não quer dizer perder-se nele, mas se desdobra num recuo diante do ente a fim de que este se manifeste naquilo que é e como é, de tal maneira que a adequação apresentativa dele receba a medida”.

Martin Heidegger⁵³

⁵³ HEIDEGGER, 1996^b: 161.

PENSAMENTOS QUE FICAM... EM UM CAMINHO QUE PERMANECE ABERTO

“A história a que o escritor se associa (...) não é um poder ante o qual tenha que se ajoelhar, mas um perpétuo entreter-se tecido por todos os ditos e feitos significantes, contestando-se todos e confirmando-se entre si, recriando-se todos mutuamente”.

Merleau-Ponty⁵⁴

Pensamentos que ficam...

No caminho percorrido neste trabalho, pensamentos afloraram significativamente e, deste modo, neste último espaço que compõe a tese, oportunizam a construção de uma última reflexão que, além de evidenciar parte deles em meio a uma fundamentação já balizada, estabelece uma ponte, isto é, um meio – jamais um fim – para debates e pesquisas presentes e, também, futuras que tenham por pretensão abarcar o objeto principal do movimento investigativo aqui constituído: **o encontro entre a educação escolar indígena e a etnomatemática.**

O referido encontro se dá em um contexto proveniente dos caminhos percorridos pelas culturas/sociedades ocidentais cristãs. A sua viabilidade se estabelece devido ao renascimento da *constante antropológica trágica* no instante em que as bases do *pensamento moderno* perdem sustentação. Com a voracidade das certezas, alinhada ao referido pensamento, não mais delimitando como antes os padrões a serem seguidos pelos indivíduos das sociedades que as tinham por referências inquestionáveis, muitas manifestações são, então, germinadas. A etnomatemática surge como uma delas. Uma nova postura acerca das relações interétnicas, em

⁵⁴ MERLEAU-PONTY, 1975: 358.

particular acerca da educação escolar indígena, defendida em um modo não só ativo, mas, essencialmente político por uma parcela de indígenas e não indígenas, também surge como uma destas manifestações. Os princípios característicos de uma e de outra – a *nova postura relativa à educação escolar indígena* e a *etnomatemática* –, apesar de distintos, muito se aproximam. A proximidade em grande parte se dá por meio de um entendimento comum que vem transcender antigos conceitos no âmbito do tema *cultura*.

Junto a este tema, esta tese construiu as suas bases. Nesta construção, permeada por desconstruções e posteriores reconstruções, encontram-se significativas contribuições acerca do encontro trazido a este espaço como cerne para uma pesquisa. Respeitar o *indivíduo* é uma atitude fundamental para que as realidades individual, social, planetária e cósmica possam se equilibrar. Neste sentido, é fundamental, também, relativizar pareceres voltados à *formação de identidade* – proveniente de uma cultura específica – que desconsiderem a *determinação comportamental* concernente à referida formação. **A paz entre todos – indivíduos e sociedades –, em um sentido macro, não será viabilizada sem uma devida atenção a este ponto.** A partir da consciência que enxerga no interior da individualidade significados que, muitas vezes, acriticamente delineiam a identidade do *ser*, surge como necessidade – para o encontro do ente consigo mesmo e, também, com o outro – as suas desconstruções. Estas possibilitam *transcendências* e, como consequência, uma aproximação à liberdade. Neste contexto, buscar/interpretar os processos de instauração de sentido, seja em um espaço de origem do *ser* que busca/interpreta ou em um espaço diferenciado, torna-se um meio essencial para o diálogo.

Portanto, mais importantes do que as descrições de característica estritamente físicas são os imaginários que se ativam em indivíduo e grupo no momento em que todos se encontram para partilhar, por exemplo, o núcleo comum

proporcionado por uma estrutura ritualística. Assim, é preciso apurar as sensibilidades a fim de não propiciar uma desvalorização do *ser* em nome de registros etnográficos construídos sob bases nutridas somente por observações de cunho externo. Em outras palavras: escondido no “alto de uma montanha” – sem participar dialogicamente do momento vivido pelos indivíduos em um ritual (ou qualquer outra situação) – torna-se precário, quando não irrelevante, o registro do que se diz enxergar. É no encontro com o outro, no diálogo com o outro, que o ato interpretativo ganha em intensidade, torna-se significativo em meio a modos de enxergar germinados em contextos sócio-culturais diferenciados. A partir da consciência da alteridade que mais facilmente se externa no encontro entre realidades distintas, se pode avaliar uma interpretação realizada tendo por base a relação entre universos diferenciados de saberes. Neste caso, tem-se um chão para ser explorado, diferentemente do procedimento unilateral que parte do dito pesquisador/observador escondido no “alto da montanha”.

Os pensamentos modernos, historicamente defendidos em meio a atos de violência, interferiram – e ainda interferem – sobre os modos de viver indígenas. A paisagem pós-moderna, por sua vez, mesmo sendo flagrada sob novas variações de comportamento tanto de indivíduo quanto de sociedade, também tem interferido; dadas as relações de poder que se mantêm fortemente ativas. Logo, torna-se importante, a indígenas e não indígenas, avaliar os traços assumidos na atualidade pelas sociedades que cercam as nações indígenas, visto que essa atitude oportuniza uma quebra com as repetidas omissões e violências que têm alimentado os desrespeitos a estas nações. Com esta consciência, um movimento avaliativo foi promovido/buscado neste trabalho. Visualizou-se, então, a paisagem pós-moderna a partir da abertura trágica que veio rechaçar os princípios modernos. Nesta abertura, o blefe surge como meio que possibilita ao indivíduo alcançar os seus prazeres. Estes, por sua vez, dadas as diferentes naturezas que assumem, vêm contornar um jogo permeado por distintas alegrias, cujas intensidades vêm dar uma

roupagem diferenciada para a *tragédia* em seu retorno contemporâneo. O perfil de cada uma destas alegrias depende diretamente das vontades e sonhos que as fazem surgir. É fundamental que os indígenas estejam atentos a este traço da realidade envolvente, pois na multiplicidade de valores, conseqüente das inúmeras alegrias, encontra-se muitas concepções – inclusive entre os detentores de poder – que os visualizam a partir de focos de intenso preconceito.

Na paisagem formada, os conhecimentos se diversificam, visto que a influência dos antigos valores perde a sua força. A lógica da singularidade, característica dos pensamentos modernos, mostra-se antiquada e, como conseqüência, os múltiplos saberes começam a entrar em harmonia com a alteridade. Portanto, a paisagem pós-moderna torna-se propícia à reconstrução de identidades e, por meio dessa, à construção da diferença em um espaço intracultural. Como conseqüência, oportuniza/motiva um encontro harmônico/dialógico com o outro em um espaço intercultural. Vale ressaltar que não há ingenuidade nesta última conclusão, visto que ela é assumida sem desconsiderar as possíveis manipulações que podem facilmente surgir em um ambiente fractalizado. Daí, sob essa consciência, o olhar estar voltado para a oportunidade, para a motivação.

No contexto desta oportunidade, a etnomatemática surge como um significativo meio para um encontro qualitativamente distinto entre indígenas e não indígenas. Ela, por meio de princípios comuns aos que a constroem, rechaça qualquer forma de subordinação das culturas indígenas a uma outra cultura. Além disso, entende que o fortalecimento das distintas realidades sócio-culturais e a participação política das várias etnias, principalmente nos espaços de tomadas de decisão da sociedade envolvente, constituem *necessidades* indígenas, visto que a eles possibilitam transcender a situação marginal em que se encontram. No âmbito da referida participação política, é essencial que os indígenas se organizem para fazer

valer os escritos constituídos que julguem ser importantes para as suas vidas, bem como buscar transformar os que não julguem ser pertinentes.

Como fruto da dinâmica cultural proveniente do encontro com as sociedades conquistadoras, as realidades indígenas hoje têm a escola como elemento estruturante. Diante desta realidade, tornam-se oportunas as reflexões banhadas na etnomatemática que vêm contribuir para o entendimento de que um movimento educacional escolar só irá respeitar o meio sócio-cultural no qual se encontra se legitimar os modos de educar, os saberes, as técnicas e, dentre outros, as vontades dos indígenas. Logo, se a intenção é valorizar a cultura de origem, então cabe aos indígenas transformar as escolas nas aldeias. Neste contexto, é importante que eles construam escolas distintas das que, sob a proteção de mecanismos de força, foram a eles apresentadas como salvadoras. Para tanto, é essencial a eles realizar um esforço/estudo histórico a fim de compreender os princípios que atualmente rondam a educação escolar em seus meios de origem. Afinal, torna-se uma tarefa extremamente difícil construir distintamente se não se conhece as bases do que se pretende transformar. Neste sentido, um espaço dialógico de formação de professores indígenas pode muito contribuir para que eles ganhem autonomia diante das estruturas estrangeiras em seus territórios erguidas.

No esforço histórico, acima relevado, o indígena oportunizará compreender que a atual paisagem vivida na sociedade envolvente, a qual permanece interferindo no seu cotidiano, está estruturada em meio a uma liberação de discursos, ideologias, querereres, racionalidades. Ao visualizar esta nova modulação da realidade construída em grande parte do território brasileiro, poderá perceber também que as certezas moderno-científicas que tanto o desrespeitaram – e, ainda, o desrespeitam – não possuem mais a mesma força. Logo, o *fazer diferente indígena*, na relação que o indígena mantém com os que dominam, tem agora um campo mais fértil para se instituir. A construção de uma escola que atenda às suas necessidades e busque a

sua autonomia – portanto, uma escola diferenciada – torna-se, então, bem mais possível. No entanto, é preciso muito cuidado ao indígena para não manter em seus territórios uma escola convencional característica dos meios urbanos; dada a facilidade que existe em manter o que há tempos está instituído.

Se não mantém, então pode construir modos de educar que busquem valorizar as raízes sócio-culturais dos alunos, os saberes próprios da sua realidade vivida, os seus cotidianos e, também, as suas vontades. Estas valorizações, quando efetivadas, dão ao educando a oportunidade de produzir significados acerca dos elementos que compõem o seu *viver*. Além disso, tornam a escola a ele atrativa. Mas, no bojo desta concepção, não se pode esquecer, o quão importante é para o indígena dominar os conhecimentos que freqüentam os ambientes escolares externos às aldeias. Neste duplo aspecto criado, torna-se vital às populações primeiras, recontar a história do encontro interétnico – e das suas conseqüências – ocorrido no Brasil nos últimos séculos. Essa constitui uma atitude essencial para o indígena restabelecer o seu olhar, ensinar aos não indígenas uma outra história e evitar a sobreposição de um conhecimento ao outro.

Relevamos, finalmente, que no caminho aqui trilhado pelas veias culturais, o qual permanece aberto, sempre se teve a consciência de que “*Uma obra não nasce somente de um ponto de vista, mas de um jogo de forças*” (FROBENIUS apud BACHELARD, 2001: 309). Em meio ao referido jogo, esta tese foi construída sob o princípio da valorização da alteridade. Portanto, os *pensamentos que ficam* acenam para as vontades, desejos, sonhos e gozos dos indivíduos indígenas – e de quaisquer outros indivíduos – como elementos vitais para o encontro entre todos, em um **modo pacífico** aconchegado pelo respeito à diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rogério de. **O Corpo e a Estátua: Contradanças da Educação na Pós-Modernidade**. In: DIAS, Alexandre e ALMEIDA, Rogério de (Orgs.). *Metamorfopsia da Educação: Hiatos de uma Aprendizagem Real* (Coleção Similis). São Paulo: Zouk, 2002, p. 11-21.

ANDRADE, Glória N. A. **Personalidade e Cultura: Construções do Imaginário**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BACHELARD, Gaston. **A Terra e os Devaneios da Vontade: Ensaio sobre a Imaginação das Forças**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Água e os Sonhos: Ensaio sobre a Imaginação da Matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Cultura e Rituais em Educação**. In: PORTO, TEIXEIRA, FERREIRA SANTOS e BANDEIRA (Orgs.). *Tessituras do Imaginário: Cultura & Educação*. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP, 2000, p. 143-158.

BARTON, Bill. **Dando Sentido à Etnomatemática: Etnomatemática Fazendo Sentido**. Tradução de Maria Cecília de Castello Branco Fantinato. In: RIBEIRO, José Pedro M., DOMITE, Maria do Carmo S., FERREIRA, Rogério (Orgs.). *Etnomatemática: Papel, Valor e Significado*. São Paulo: Zouk, 2004, 39-74.

BAUDRILLARD, Jean. **De um Fragmento ao Outro** (Coleção Prospecção). Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Zouk, 2003.

BICUDO, Maria A. V., BORBA, Marcelo de C. (Orgs.). **Educação Matemática: Pesquisa em Movimento**. São Paulo: Cortez, 2004.

BICUDO, Maria A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas** (Seminários & Debates). São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BORDIEU, Pierre. **A Produção da Crença: Contribuição para uma Economia dos Bens Simbólicos** (Coleção Prospecção). Tradução de Maria da Graça Jacintho Setton. São Paulo: Zouk, 2004.

CHITANA GUARANI, Maximino, DOMITE, Maria do Carmo S., FERREIRA, Rogério. **Três Histórias e Três Caminhos: Nenhum Caminho é Definitivo**. Anais do CIBEM. Lisboa: 2005. (no prelo).

CLARETO, Sônia M. **Terceiras Margens: Um Estudo Etnomatemático de Espacialidades em Laranjal do Jarí (Amapá)**. Tese de Doutorado. Rio Claro: UNESP, 2003.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos** (Coleção Prospectiva). São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Um Enfoque Transdisciplinar à Educação e à História da Matemática**. In: BICUDO, Maria A. V. e BORBA, Marcelo de C. (Orgs.). *Educação Matemática: Pesquisa em Movimento*. São Paulo: Cortez, 2004^a, p. 13-29.

_____. **Posfácio** do livro *Etnomatemática: Papel, Valor e Significado*. Organização de José Pedro Machado Ribeiro e Rogério Ferreira. São Paulo: Zouk, 2004^b, p. 285-287.

_____. **Etnomatemática: Elo entre as Tradições e a Modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **A História da Matemática: Questões Historiográficas e Políticas e Reflexos na Educação Matemática**. In: BICUDO, Maria A. V. (Org.). *Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas* (Seminários & Debates). São Paulo: Editora UNESP, 1999^a, p. 97-115.

_____. **Educação para uma Sociedade em Transição**. Campinas: Papiros, 1999^b.

_____. **A Era da Consciência: Aula Magna do Primeiro Curso de Pós-Graduação em Ciências e Valores Humanos no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 1997.

_____. **Educação Matemática: Da Teoria à Prática**. *Perspectivas em Educação Matemática/SBEM*. Campinas: Papiros, 1996.

_____. **A Etnomatemática no Processo de Construção de uma Escola Indígena**. Revista *Em Aberto*, ano 14, n° 63, jul./set.. Brasília: 1994, p. 93-99.

_____. **Reflexões sobre História, Filosofia e Matemática.** *Boletim de Educação Matemática – BOLEMA, Especial, nº 02.* Rio Claro: UNESP, 1992, p. 42-60.

_____. **Etnomatemática.** São Paulo: Ática, 1990.

DESCARTES, René. **O Discurso do Método.** Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. In: DESCARTES (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1979, p. 31-33.

DIAS, Alexandre, ALMEIDA, Rogério de (Orgs.). **Metamorfopsia da Educação: Hiatos de uma Aprendizagem Real** (Coleção Similis). São Paulo: Zouk, 2002.

DOMITE, Maria do Carmo S., MONTEIRO, Alexandrina, OREY, Daniel C. **Etnomatemática: Papel, Valor e Significado.** In: RIBEIRO, José Pedro M., DOMITE, Maria do Carmo S., FERREIRA, Rogério (Orgs.). *Etnomatemática: Papel, Valor e Significado.* São Paulo: Zouk, 2004, p. 13-37.

DOMITE, Maria do Carmo S. **Notas sobre a formação de professores e professoras numa perspectiva da etnomatemática.** In: Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática-CBE1. São Paulo: FE-USP, 2000, p. 41-48.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário.** Tradução de Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Introduction à la Mythodologie. Mythes et Sociétés.** Paris: Albin Michel, 1996.

_____. **L'Imaginaire. Essai sur les Sciences et la Philosophie de L'Image.** Paris: Hatier, 1994.

FARIAS, Agenor José T. P. **Fluxos Sociais Xerente: Organização Social e Dinâmica das Relações entre Aldeias.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 1990.

FERREIRA, Eduardo S. **Etnomatemática: Uma Proposta Metodológica** (Série Reflexão em Educação Matemática). Rio de Janeiro: MEM/USU, 1997.

FERREIRA, Rogério, RIBEIRO, José Pedro M. **Educação Escolar Indígena e Etnomatemática: Um Diálogo Necessário.** In: RIBEIRO, José Pedro M., DOMITE, Maria do Carmo S., FERREIRA, Rogério (Orgs.). *Etnomatemática: Papel, Valor e Significado.* São Paulo: Zouk, 2004, p. 149-160.

FERREIRA, Rogério. **A Educação Escolar no Universo Akwê-Xerente**. In: DIAS, Alexandre e ALMEIDA, Rogério de (Orgs.). *Metamorfopsia da Educação: Hiatos de uma Aprendizagem Real* (Coleção Similis). São Paulo: Zouk, 2002, p. 107-119.

FERREIRA SANTOS, Marcos. **Crepusculário**. São Paulo: Zouk, 2004.

_____. **Música & Literatura: O Sagrado Vivenciado**. In: PORTO, TEIXEIRA, FERREIRA SANTOS e BANDEIRA (Orgs.). *Tessituras do Imaginário: Cultura & Educação*. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP, 2000, p. 57-76.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa** (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001^a.

_____. **Política e Educação** (Coleção Questões da Nossa Época). São Paulo: Cortez, 2001^b.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001^c.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo, BETTO, Frei. **Essa Escola Chamada Vida: Depoimentos ao Repórter Ricardo Kotscho** (Série Educação em Ação). São Paulo: Ática, 2001^d.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001^e.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y Método II**. Tradução de Manuel Olasagasti. Salamanca: Sígueme, 1992.

GANDON, Odile. **Deuses e Heróis da Mitologia Grega e Latina**. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local: Novos Ensaios em Antropologia Interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERDES, Paulus. **A Ciência Matemática**. Maputo (Moçambique): INDE/Núcleo Editorial, 1981.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO. **3º Grau Indígena: Projeto de Formação de Professores Indígenas**. Barra do Bugres: UNEMAT; Brasília: DEDOC/FUNAI, 2001.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Magistério Indígena Novo Tempo: Um Caminho do Meio (Da Proposta à Interação)**. São Paulo: USP/FAFE, 2003.

GUSMÃO, Neusa M. M. **Linguagem, Cultura e Alteridade: Imagens do Outro**. *Cadernos de Pesquisa*, nº 107. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999.

_____. **Antropologia e Educação: Origens de um Diálogo**. *Caderno Cedes*, nº 43 (Antropologia e Educação). Campinas: UNICAMP, 1998.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre a Essência do Fundamento**. Tradução de Ernildo Stein. In: HEIDEGGER (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1996^a, p. 109-148.

_____. **Sobre a Essência da Verdade**. Tradução de Ernildo Stein. In: HEIDEGGER (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1996^b, p. 149-170.

_____. **Ser e Tempo**. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1995.

HELLERN, Victor, NOTAKER, Henry e GAARDER, Jostein. **O Livro das Religiões**. Tradução de Isa Mara Lando. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação** (Coleção O que você precisa saber sobre...). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapa Etno-Histórico de Curt Nimuendaju** (edição fac-similar). Rio de Janeiro: IBGE; Brasília: MEC, 2002.

KANT, **Éléments Méthaphysiques de la Doctrine de la Vertu**. Barni, 1885, p. 107.

KODO, Louis L. **A Boa Educação: Uma Experiência quase Inacessível**. In: DIAS, Alexandre e ALMEIDA, Rogério de (Orgs.). *Metamorfópsia da Educação: Hiatos de uma Aprendizagem Real* (Coleção Similis). São Paulo: Zouk, 2002, p. 121-146.

_____. **Blefe: O Gozo Pós-Moderno** (Coleção Prospecção). São Paulo: Zouk, 2001.

LANDI, Omar, SIQUEIRA, Edmilson. **Coisas de Índio**. São Paulo: Ícone, 1985.

LARAIA, Roque de B. **Cultura: Um Conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

LOUREIRO, Altair M. L. (Org.). **O Velho e o Aprendiz: O Imaginário em Experiências com o AT-9**. São Paulo: Zouk, 2004.

_____. **Imaginário, Violência e Organização Escolar: Expressões Mítico-Simbólicas**. In: PORTO, TEIXEIRA, FERREIRA SANTOS e BANDEIRA (Orgs.). *Tessituras do Imaginário: Cultura & Educação*. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP, 2000, p. 121-141.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas** (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino). São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e Língua Materna (Análise de uma Impregnação Mútua)**. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO da SILVA, Juremir. **Pode Existir uma Interatividade Imaginal?** In: PORTO, TEIXEIRA, FERREIRA SANTOS e BANDEIRA (Orgs.). *Tessituras do Imaginário: Cultura & Educação*. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP, 2000, p. 223-228.

MAFFESOLI, Michel. **O Instante Eterno: O Retorno do Trágico nas Sociedades Pós-Modernas** (Coleção Prospecção). Tradução de Rogério de Almeida e Alexandre Dias. São Paulo: Zouk, 2003.

MAYBURY-LEWIS, David. **O Selvagem e o Inocente** (Coleção Repertórios). Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo-Brasília: Edunb-Hucitec, 1993.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Linguagem Indireta e as Vozes do Silêncio**. Tradução de Marilena de Souza Chauí Berlinck. In: HUSSERL/MERLEAU-PONTY (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1975, p. 331-365.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002^a.

_____. **As Leis e a Educação Escolar Indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Organização de Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: MEC/SEF, 2002^b.

_____. **Quem São, Quantos São e Onde Estão os Povos Indígenas e suas Escolas no Brasil?: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Organização de Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: MEC/SEF, 2002^c.

_____. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena: 1995 - 2002**. Brasília: MEC/SEF, 2002^d.

_____. **Índios no Brasil 1** (Cadernos da TV Escola). Brasília: MEC/SEF/SEED, 2001^a.

_____. **Índios no Brasil 2** (Cadernos da TV Escola). Brasília: MEC/SEF/SEED, 2001^b.

_____. **Índios no Brasil 3** (Cadernos da TV Escola). Brasília: MEC/SEF/SEED, 2001^c.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MONTEIRO, Alexandrina, DOMITE, Maria do Carmo S., OREY, Daniel C. **Etnomatemática: Papel, Valor e Significado**. In: RIBEIRO, José Pedro M., DOMITE, Maria do Carmo S., FERREIRA, Rogério (Orgs.). *Etnomatemática: Papel, Valor e Significado*. São Paulo: Zouk, 2004, p. 13-37.

MORIN, Edgar, CIURANA, Emilio-Roger e MOTTA, Raul D. **Educar na Era Planetária: O Pensamento Complexo como Método de Aprendizagem pelo Erro e Incerteza Humana**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003^a.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: Unesco, 2003^b.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento da Tragédia no Espírito da Música**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. In: NIETZSCHE (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1974^a, p. 13-36.

_____. **A Filosofia na Época Trágica dos Gregos**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. In: NIETZSCHE (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1974^b, p. 37-50.

_____. **Sobre o Nihilismo e o Eterno Retorno**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. In: NIETZSCHE (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1974^c, p. 385-406.

NIMUENDAJU, Curt. **The Šerente**. Transcrição do original manuscrito de Robert H. Lowie. Los Angeles: The Southwest Museum Administrator of The Fund, 1942.

OLIVEIRA, Louis P. de. **A Paisagem Pós-Moderna: Em Torno do Professor**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 1999.

OLIVEIRA, Roberto C. de. **O Índio e o Mundo dos Brancos** (Coleção Repertórios). Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

_____. **A Crise do Indigenismo**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

_____. **Do Índio ao Bugre: O Processo de Assimilação dos Terena**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

PAULA, Luís Roberto de. **A Dinâmica Faccional Xerente: Esfera Local e Processos Sociopolíticos Nacionais e Internacionais**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2000.

PAULA CARVALHO, J. C. **Imaginário e Mitodologia: Hermenêutica dos Símbolos e Estórias da Vida**. Londrina: UEL, 1998.

PESSANHA, José Américo Motta. **Bachelard e Monet: O Olho e a Mão**. In: NOVAES, Adauto (org.). *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 149-165.

PONTES, Aldo, LIMA, Valéria S. de, ANAMI, Daise C., MARQUES, José Luiz, JÚNIOR, Pedro S. **Educação e Formação de Professores: Reflexões e Tendências Atuais**. São Paulo: Zouk, 2004.

PORTO, Maria do Rosário S., TEIXEIRA, Maria Cecília S., FERREIRA SANTOS, Marcos, BANDEIRA, Maria de Lourdes (Orgs.). **Tessituras do Imaginário: Cultura & Educação**. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP, 2000^a.

PORTO, Maria do Rosário S. **Imaginário e Cultura: Escorrências na Educação**. In: PORTO, TEIXEIRA, FERREIRA SANTOS e BANDEIRA (Orgs.). *Tessituras do Imaginário: Cultura & Educação*. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP, 2000^b, p. 17-27.

RIBEIRO, José Pedro M., DOMITE, Maria do Carmo S., FERREIRA, Rogério (Orgs.). **Etnomatemática: Papel, Valor e Significado**. São Paulo: Zouk, 2004.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. São Paulo: Francisco Alves, 1988.

SILVA, Aracy L. da, GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SKOVSMOSE, Ole. **Foreground dos Educandos e a Política de Obstáculos para Aprendizagem**. Tradução de Regina Santana Alaminos e Silvanio de Andrade. In: RIBEIRO, José Pedro M., DOMITE, Maria do Carmo S., FERREIRA, Rogério (Orgs.). *Etnomatemática: Papel, Valor e Significado*. São Paulo: Zouk, 2004, p. 103-122.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATOGROSSO. **Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena** (v.2, n.1). Barra do Bugres: Unemat, 2003.

VERGANI, Teresa. **A Surpresa do Mundo: Ensaio sobre Cognição, Cultura e Educação**. Natal: Editorial Flecha do Tempo, 2003.