

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A DIVERSIDADE DIALOGANTE NUM PROCESSO EDUCATIVO
INDÍGENA**
OBSERVAÇÕES NUM CURSO DE ETNOMATEMÁTICA

Sílvia Helena Correia Franco

Dissertação

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de Especialização em Educação Intercultural

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A DIVERSIDADE DIALOGANTE NUM PROCESSO EDUCATIVO
INDÍGENA**
OBSERVAÇÕES NUM CURSO DE ETNOMATEMÁTICA

Sílvia Helena Correia Franco

Dissertação orientada
pela Professora Doutora Mónica Mesquita

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de Especialização em Educação Intercultural

2012

Agradecimentos

Como aprendi nesta experiência da minha vida, o que importa é continuar a caminhar em direção àquilo que sonhamos para o futuro, deixando sempre que o diálogo seja o fio condutor das nossas vidas, revelando-nos a diversidade dialogante que nos cerca e que nos envolve.

Por ter permanecido a meu lado, acompanhando os meus passos num processo de respeito, cooperação e solidariedade (D'Ambrosio, 2002), lembrando-me sempre da importância do Amor em tudo o que fazemos, agradeço à Professora Doutora Mônica Mesquita.

À minha família, agradeço o imensurável apoio e paciência neste processo. Deixo, aqui, um especial obrigada à Bárbara, cujos sorrisos e brincadeiras me deram alento, mesmo nos momentos mais difíceis. Obrigada pelo carinho!

Agradeço à Comunidade Fronteiras Urbanas, na sua diversidade, por ter dialogado comigo e pelo tanto que me ensinou e continua a ensinar. E ao GEPEM PT, agradeço o combustível teórico que me fez olhar para esta licenciatura em diálogo.

Não posso deixar de agradecer a todos os que vivenciaram ao meu lado a LICEEI e o curso de Etnomatemática, por todas as partilhas e pelos laços estabelecidos e que, ainda hoje, permanecem. De entre estes, agradeço especialmente à Equipe NossosRiachos, na pessoa de Luisa Soares e de Ronaldo Pinheiro, pela cedência de imagens; à coordenação da LICEEI; e a Puhuyakuã, Merk e Mayõ pelos incansáveis e afetuosos diálogos.

AWÊRY!

RESUMO

Esta dissertação de mestrado surge como fruto de reflexões sobre o processo educativo e o diálogo intercultural, reflexões que se adensaram pela minha participação num curso de Etnomatemática, desenvolvido no contexto de uma licenciatura para educadores escolares indígenas.

A minha imersão neste contexto despoletou um processo etnográfico crítico de observação, análise documental e, principalmente, de diálogo para a conscientização de momentos de diversidade dialogante neste curso de graduação indígena. A disciplina de Etnomatemática concentra um foco central, uma vez que este era o pretexto essencial para interações e diálogos.

Numa tentativa de ser favorável a uma visão holística deste curso de Etnomatemática, dei primazia a uma contextualização abrangente que realce o *background* dos participantes, bem como os seus sonhos e ambições para o futuro; e enfatize a diversidade dialogante vivenciada, para tal, esta dissertação surge como forma de partilha de reflexões.

Palavras-chave: Etnografia Crítica; Diálogo Intercultural; Etnomatemática; Educação Indígena

ABSTRACT

This thesis is born from a set of reflections about the education process, and intercultural dialogue. Reflections that become denser with my participation in an Ethnomathematics course, developed in a native scholar education graduation course context.

My immersion in this context has triggered a critical ethnography process of observation, documental analysis, and, mainly, of dialogue for awareness of dialogical diversity moments in this graduation course.

The Ethnomathematics course is the central focus, since this was the main purpose for interactions and dialogues. In one attempt to be favorable to an holistic view of this course, I gave primacy to an extensive contextualization, that enhances participants background as well as their dreams and ambitions for the future; and that emphasizes the experienced dialogical diversity. To this end, this thesis arises as a way of sharing reflections.

Keywords: Critical Ethnography; Intercultural Dialogue; Ethnomathematics; Native Education.

Índice de Ilustrações

ILUSTRAÇÃO 1: ENTRE O VERDE E O VERMELHO	47
ILUSTRAÇÃO 2: POUSADA VISTA DO PÁTIO	48
ILUSTRAÇÃO 3: POUSADA VISTA DA BEIRA-MAR	48
ILUSTRAÇÃO 4: MOÇÃO DE APOIO AOS TUPINAMBÁS DE OLIVENÇA	52
ILUSTRAÇÃO 5: MARACÁ	56
ILUSTRAÇÃO 6: AULA DE ETNOMATEMÁTICA	56
ILUSTRAÇÃO 7: DESENHANDO DEBAIXO DA AMENDOEIRA	59
ILUSTRAÇÃO 8: DESENHO DE TX.	60
ILUSTRAÇÃO 9: DESENHO DE TX.	61
ILUSTRAÇÃO 10: ELEMENTO DO DESENHO DE TU.	61
ILUSTRAÇÃO 11: DESENHO DE GI.	61
ILUSTRAÇÃO 12: ELEMENTO DO DESENHO DE IK. (1)	61
ILUSTRAÇÃO 13: ELEMENTO DO DESENHO DE IK. (2)	61
ILUSTRAÇÃO 14: DESENHO DE WA.	62
ILUSTRAÇÃO 15: DESENHO DE AC.	62
ILUSTRAÇÃO 16: DESENHO DE PUHUYAKUÃ	63
ILUSTRAÇÃO 17: DESENHO DE NG.	64
ILUSTRAÇÃO 18: DESENHO DE W.	64
ILUSTRAÇÃO 19: DESENHO DE CA.	65
ILUSTRAÇÃO 20: JOGO DA ONÇA	71
ILUSTRAÇÃO 21: ALGAS	73
ILUSTRAÇÃO 22: CONCHAS E CORAIS	73
ILUSTRAÇÃO 23: BIVALVES	73
ILUSTRAÇÃO 24: CAMARÕES	73
ILUSTRAÇÃO 25: PEIXES	73
ILUSTRAÇÃO 26: CARANGUEJOS E SIRIS	73
ILUSTRAÇÃO 27: PEIXE PENA OU PEROÁ	74
ILUSTRAÇÃO 28: DRAMATIZAÇÃO EM TORNO DO CONCEITO LITERACIA	75
ILUSTRAÇÃO 29: DRAMATIZAÇÃO EM TORNO DO CONCEITO MATERACIA	76
ILUSTRAÇÃO 30: DRAMATIZAÇÃO EM TORNO DO CONCEITO TECNORACIA	77
ILUSTRAÇÃO 31: A PRISÃO DO CACIQUE BABAU EM ARTIGO DO JORNAL "O ESTADO DE S. PAULO"	79
ILUSTRAÇÃO 32: ÁBACO (2)	81
ILUSTRAÇÃO 33: ÁBACO (1)	81
ILUSTRAÇÃO 34: ÁBACO (3)	81
ILUSTRAÇÃO 35: ÁBACO (4)	81
ILUSTRAÇÃO 36: ÁBACO (5)	82
ILUSTRAÇÃO 37: REPRESA DE ÁGUA DOCE DE CUMURUXATIBA	83
ILUSTRAÇÃO 38: AULA COM PAJÉ G.	84
ILUSTRAÇÃO 39: AULA COM PESCADOR LOCAL	86
ILUSTRAÇÃO 40: DE BARCO PELA COSTA DE CUMURUXATIBA	88
ILUSTRAÇÃO 41: TESTEMUNHO DE TH.	91
ILUSTRAÇÃO 42: ABRAÇO FINAL	92
ILUSTRAÇÃO 43: PINTURA CORPORAL TUPINAMBÁ	94
ILUSTRAÇÃO 44: PINTURA CORPORAL PATAXÓ	94

Índice

INTRODUÇÃO	7
PARTE I – FACTO ETNOGRÁFICO: CONTEXTUALIZAÇÃO	9
CAP.1 – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA – GEOGRÁFICA – SOCIAL – CULTURAL.....	9
1.1. <i>Da minha história à nossa história</i>	9
1.2. <i>Um olhar para o passado</i>	12
1.3. <i>Um olhar para o futuro</i>	13
CAP. 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1. <i>Diálogo Intercultural</i>	18
2.2. <i>Etnomatemática</i>	22
2.3. <i>Educação Indígena</i>	24
CAP.3 – CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA	34
3.1. <i>As origens da Etnografia Crítica</i>	35
3.2. <i>Etnografia Crítica</i>	38
PARTE II – ATO ETNOGRÁFICO: DIÁLOGO	43
CAP. 4 - TRI – DIÁLOGO	43
<i>Dia 0</i>	45
<i>Dia 1 - sábado, 06-03-2010</i>	46
<i>Dia 2 - domingo, 07-03-2010</i>	55
<i>Dia 3 - segunda-feira, 08-03-2010</i>	69
<i>Dia 4 - terça-feira, 09-03-2010</i>	73
<i>Dia 5 - quarta-feira, 10-03-2010</i>	78
<i>Dia 6 - quinta-feira, 11-03-2010</i>	83
<i>Dia 7 - sexta-feira, 12-03-2010</i>	88
<i>Dia 8 - sábado, 13-03-2010</i>	92
OLHAR PORTUXÓ	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102

Introdução

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo o ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão do mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. (...) Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.

Boff, Leonardo (2002). *A águia e a galinha – Uma metáfora da condição humana*.

39ª edição. Petrópolis: Editora Vozes; 9-10.

Início esta minha viagem física e intelectual, justamente, partindo do meu olhar, da minha visão do mundo, contudo esta dissertação surge como fruto de uma mudança estrutural que este mesmo olhar, esta mesma visão sofreram.

Por este mesmo motivo, esta dissertação será composta por duas partes. A primeira parte, intitulada *Facto Etnográfico: Contextualização*, combinará um conjunto de dados que demonstrarão sucintamente o meu percurso pessoal e profissional, as reflexões e questões que fui formulando até ao momento que fez despertar em mim a curiosidade académica e a paixão crítica que vibravam no meu íntimo por novos desafios, bem como as questões desta pesquisa que surgiram pelo contacto com um processo educativo muito específico, um curso de graduação para educadores indígenas, no Brasil.

Face a este contexto, farei, ainda dentro desta primeira parte, uma abordagem abrangente dos cenários de maior relevância para a compreensão do movimento vivenciado e testemunhado nesta ocasião, numa tentativa tanto de olhar o passado como o futuro. O conjunto de factos etnográficos deste trabalho engloba, ainda, uma contextualização teórica e uma contextualização metodológica que trarão a este estudo suporte para o ato etnográfico que se segue.

Este *Ato Etnográfico: Diálogo* constituirá a segunda parte desta pesquisa. Nesta parte, apresentarei as reflexões e diálogos promovidos pela experiência vivida, num processo,

por si só, dialógico. A narração descritiva de uma seleção de eventos diários será realizada em diálogo permanente com os autores que fundamentarão este estudo na primeira parte do mesmo, sendo que, sempre que possível, darei prioridade à voz dos participantes do curso de Etnomatemática, que fomentou a busca pela diversidade dialogante e o, conseqüente, desenvolvimento desta dissertação.

O olhar final desta dissertação será um *Olhar Portuxó*, o olhar de uma educadora de origem portuguesa que sentiu um apelo para partilhar as reflexões e mudanças suscitadas pela imersão num processo educativo muito específico.

Parte I – Facto Etnográfico: Contextualização

Dentro desta primeira parte, o primeiro capítulo será dedicado à contextualização deste estudo, começando a apresentar o conjunto de eventos que me conduziram ao ponto em que hoje me encontro e às questões que me coloquei e coloco enquanto educanda e educadora. Partindo da minha história, sigo o percurso delineado pelas questões deste estudo até a uma história partilhada.

Nos dois últimos pontos deste capítulo, introduzirei alguns dados que nos permitam mergulhar no curso de Etnomatemática e nas atividades realizadas na segunda parte deste estudo, com uma visão abrangente das situações vividas, olhando o passado e olhando o futuro, sem perder de vista o presente...

Cap.1 – Contextualização histórica – geográfica – social – cultural

1.1. Da minha história à nossa história

O estudo que pretendo desenvolver rege-se pelo olhar de uma educadora portuguesa sobre uma experiência educativa muito peculiar. Peculiar no sentido em que foge ao modelo tradicional que vigora nas nossas escolas, ou seja, é uma licenciatura desenvolvida por uma universidade estatal do Brasil, com o intuito de formar educadores indígenas para lecionarem nas escolas das suas aldeias e, nomeadamente, nas escolas das suas etnias.

Uma vez que é uma prática desenvolvida por uma universidade estatal do Brasil, concebida para um grupo específico da população, qual será a relevância de estudar esta realidade, aqui em Portugal?

Para responder a esta questão, devo começar por explicar o meu contexto, o contexto que me levou ao papel de observadora participante na Licenciatura Intercultural para Educadores Escolares Indígenas (LICEEI), bem como a mestranda em Ciências da Educação, na área de especialização em Educação Intercultural.

Formei-me em Línguas e Literaturas Modernas, com variante em Estudos Portugueses. Percebo, hoje, que escolhi este curso por me permitir olhar para as pessoas através da comunicação. Comunicação, esta, que pode surgir sob várias representações e transmitir diferentes tipos de mensagem. Ao longo da minha licenciatura pude observar e estudar a língua, a literatura, a história e a cultura não só do povo português, mas também dos povos que ao longo dos tempos têm interagido mais diretamente com Portugal. Foi neste processo que comecei a valorizar várias formas de diálogo, dialogando eu própria com a obra de Machado de Assis, Pepetela, Mia Couto, Eça de Queirós, Kafka, entre muitos outros e com a história passada e recente de Portugal e os meandros da cultura portuguesa.

Profissionalizei-me em Ensino e, neste campo, tive a oportunidade de trabalhar em contextos muito diferentes e em todos aprendi muito. Enquanto professora de português, lecionei numa escola pública, trabalhei em centros de explicações, dei aulas particulares a estrangeiros, até que comecei a trabalhar num projeto comunitário na Costa da Caparica. E cada vez mais a minha atenção se voltava para as práticas dialógicas vividas e testemunhadas nestes diferentes contextos educativos, apercebendo-me que, em situações mais formais, a comunicação surge em formas menos abertas, chegando mesmo a ser limitada para alguns elementos presentes no ato educativo.

Ao integrar a equipa do projeto comunitário acima referido, apercebi-me de um contexto de cariz fortemente educativo, onde as aprendizagens surgiam num âmbito não formal, tendo no entanto momentos diferenciados ao nível do grau de formalidade. Mas também este projeto, numa primeira fase, refletia falta de diálogo. A equipa não havia encontrado o seu caminho para o diálogo e as atividades não fluíam, as crianças sentiam a falta de harmonia e promoviam o caos, apesar de todo o respeito que sentiam pelos educadores. As crianças aproveitavam o desencontro entre a equipa para alcançar os seus intentos, mas demonstravam, com frequência, o seu desagrado face à desorganização que reinava.

Após algumas remodelações, foi imposta uma dinâmica de diálogo no projeto. Diálogo que fluía através de encontros semanais e breves reflexões individuais, entregues por escrito à coordenadora, mas que estavam disponíveis para consulta por qualquer um dos membros da equipa. Estas são questões práticas, mas que juntamente com um posicionamento de abertura e respeito pelo outro e pelas suas opiniões, surtiram efeito no trabalho da equipa e, conseqüentemente, nas atitudes dos destinatários do projeto.

Crianças, jovens e adultos passaram a usufruir de forma mais proveitosa de todas as possibilidades educativas disponibilizadas.

Na perspectiva de educadora, dentro de um contexto não formal, onde o respeito e o diálogo eram o fio condutor de todas as ações educativas e entre todas estas ações, ouvi os destinatários do projeto confidenciando sentimentos, em relação ao seu percurso escolar. Percursos muito divergentes, uma vez que a população alvo do projeto abrangia pessoas entre os seis e os oitenta anos.

Um dos principais ensinamentos que recebi durante o período em que trabalhei na Costa da Caparica, está relacionado com a necessidade de diálogo no processo educativo. Muitas vezes, crianças, jovens e adultos manifestaram-se desmotivados e, talvez até, decepcionados com os seus educadores, pois estes não dialogavam verdadeiramente, no sentido apresentado por David Bohm (2004), onde o diálogo é uma corrente de sentido que flui entre todos os participantes da conversa/ da interação, permitindo a criação de novos entendimentos. Para o autor, esses significados compartilhados assumem um papel fundamental na união de um grupo e no fortalecimento de uma sociedade.

Idealizamos uma sociedade em que a Educação é uma ferramenta essencial para a promoção do respeito, da abertura para o outro e para a diferença, de autonomia e de adaptabilidade. Será isto possível sem diálogo?

Segundo Paulo Freire (2008; 90), a educação concretiza-se pelo diálogo enquanto verbalização conjunta do mundo e forma de atribuição de significação aos homens enquanto homens. Para o autor, “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo pronunciar.” E neste ciclo constante o homem desenvolve a sua capacidade de pensar criticamente pelo diálogo e para o diálogo, promovendo a comunicação que gera educação.

O processo do diálogo intercultural na educação era e é a principal questão que se levanta quando penso na licenciatura indígena, que acima referi, onde interagem diariamente três etnias diferentes (Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe e Tupinambá) e formadores não-índios.

Face a esta questão central, o objetivo deste estudo é compreender como é desenvolvido o processo dialógico, num contexto educativo multicultural, enquanto verbalização conjunta das três etnias indígenas envolvidas na LICEEI.

A observação crítica estará focada: (1) no tempo e espaço dado aos alunos, aos seus interesses e necessidades; (2) nas atividades desenvolvidas com o fim de desenvolver a consciência e pensamento crítico e fomentar a pesquisa; e (3) nos momentos de cooperação e interação intercultural, se e como são promovidos.

1.2. Um olhar para o passado

Na sequência da minha atividade no projeto comunitário, surgiu a possibilidade de integrar o Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática de Portugal (GEPEM PT). Fui, então, convidada a acompanhar a professora que iria trabalhar a área da Etnomatemática na LICEEI, a realizar no Sul da Bahia, Brasil. Este foi, sem dúvida, um convite que me motivou, visto que a área a trabalhar se estava a revelar de grande interesse.

Face a esta questão e à minha participação na LICEEI, tornou-se necessário para mim perceber melhor o movimento desta licenciatura, pelo que, numa primeira instância, aprofundarei as informações recolhidas sobre as três etnias presentes neste curso. Três etnias marcadas, histórica e geograficamente, pela presença do Monte Pascoal, que lembra a chegada do povo português àquela mesma costa que eles habitam e onde habitavam os seus antepassados.

Segundo consta na *Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil* (n.d.), o Monte Pascoal foi avistado por Pedro Álvares Cabral no dia 22 de Abril de 1500, quando buscava o caminho marítimo para a Índia. As naus não ancoraram “em frente à boca de um rio”¹ (p. 61), onde se deu o primeiro contacto com a população indígena. Devido à forte tempestade que se fez sentir durante a noite, Pedro Álvares Cabral mandou seguir para Sul, em busca de um porto seguro, que encontraram na baía que hoje dá pelo nome de Baía Cabralia e pertence ao município de Porto Seguro. Foi a partir deste local que os marinheiros começaram a explorar estas novas terras.

Contudo a história do Brasil e destes povos começou muito antes de 1500. Estudos arqueológicos desenvolvidos pela equipa de Maria Beltrão (Guimarães, 2008) comprovam a existência de indícios da presença humana com cerca de 300 mil anos. Da

¹ Barra do rio Caí, segundo liderança indígena que acompanhou a aula prática de Etnobiologia na primeira etapa da LICEEI.

mesma forma, Francisco Guimarães (2008) lembra na sua obra que as estimativas populacionais apontam para a existência de, aproximadamente, mil povos que rondavam um total de 10 milhões de pessoas, no início da conquista territorial portuguesa no Brasil. Números que, hoje em dia, estão reduzidos a 600 mil pessoas que se identificam com 216 etnias, distribuídas pelo território nacional. Destas 216 etnias registradas em levantamentos estatísticos baseados em informações do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), da Fundação Nacional da Saúde (FUNASA) e da Fundação Nacional de Apoio ao Índio (FUNAI), apenas três estavam representadas na LICEEI: Pataxó, Pataxó Hã Hã Hã e Tupinambá.

Segundo Guimarães (2008), estes são dois breves exemplos de questões históricas esquecidas no processo educativo, que influenciam a construção identitária dos indígenas brasileiros. A este propósito Francisco Guimarães propõe uma mudança de enfoque na construção programática dos currículos escolares que fuja à história única (Chimamanda Adichie: O perigo da história única, 2009), valorizando as diferentes perspectivas da mesma história. Neste sentido Paulo Freire (2008; 96-97) ressalva que o diálogo num contexto educativo deve começar muito antes do encontro entre “educador-educando” e os “educandos-educadores”, isto é, no momento em que se reflete sobre os conteúdos a lecionar. Conteúdos que devem fazer sentido para os educandos, que devem ser “a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.”.

1.3. Um olhar para o futuro

Na tentativa de fugir a uma história única, contada muitas vezes nos manuais escolares, entre a sociedade dominante, procurei fundamentar a presente secção deste trabalho nas vozes dos próprios indígenas que comigo partilharam a primeira etapa da LICEEI, ainda que apoiadas em pesquisas por mim realizadas.

A história contada pela sociedade dominante reduz os povos indígenas a um só ou quanto muito a dois povos, os Tupi-Guarani; esta é, também, a história que exalta os feitos do povo conquistador e dos missionários que se responsabilizaram pela educação e catequização, daqueles que consideraram povos incivilizados/ selvagens, sem olhar para o outro lado da história, para a perspectiva daqueles que viveram a colonização do

Brasil no lado dos colonizados. Todavia para Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe e Tupinambá o achamento e colonização do Brasil são sinónimos de sofrimento.

Apesar de serem fruto de percursos sociais e históricos distintos embora semelhantes, os representantes das três etnias presentes neste curso responderam de forma muito similar quando questionados em relação ao ser Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe ou Tupinambá; todos falaram de uma força única que une os povos nas lutas diárias. As palavras de Merk² resumem o sentimento geral que senti, durante o tempo que passei com os representantes destas etnias, assim para Merk “ser Pataxó [Pataxó Hã Hã Hãe e Tupinambá] é se reconhecer em um povo, valorizar sua história, viver com a natureza, viver na luta com seu povo, não desistir de um sonho.” Puhuyakuã³ acrescenta “é acima de tudo gostar do seu povo, ser feliz com sua cultura, andar em harmonia com a natureza e defendê-la e lutar sempre pelos seus direitos!”

Do convívio com as três etnias e de um rastreamento sobre os povos indígenas brasileiros⁴, pude perceber que os antepassados das três etnias acima mencionadas, já habitavam a zona da Costa dos Descobrimentos. Os Macro-Jê e os Tupi eram as duas etnias dominantes, distribuindo-se pelos atualmente denominados Estados de Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia. A convivência entre eles nem sempre era pacífica e como os Tupi se estabeleceram no litoral, os Macro-Jê concentraram-se no interior, fazendo incursões ao litoral para pescar, pois a pesca a par da coleta de alimentos na Mata Atlântica eram os seus principais meios de subsistência.

Na altura da chegada dos portugueses, eram maioritariamente indígenas da etnia Tupiniquim (descendentes do povo Tupi) que habitavam o litoral e foram, portanto, estes os primeiros a ter contato com os portugueses. No século XVI, aparece uma referência a um grupo de indígenas a viver na área de Ilhéus que dava pelo nome de Tupinambá.⁵ Os Pataxó terão resistido ao contacto refugiando-se cada vez mais para interior, tal como outros grupos étnicos que, na altura, já habitavam a zona.

² Merk significa Doce em Patxohã, língua do povo Pataxó pertencente à família Maxacali e ao tronco Macro-Jê.

³ Puhuyakuã significa Arco e Flecha em Patxohã, língua do povo Pataxó pertencente à família Maxacali e ao tronco Macro-Jê.

⁴ Ver: <http://www.hjobrasil.com/ordem.asp?secao=1&categoria=109&subcategoria=506&id=3165>

⁵ Ver: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/tupinamba/print>

Merk e Puhuyakuã enfatizam o carácter guerreiro e forte do povo Pataxó, lembrando que “é sempre importante a luta [pelo território, pela educação e pela saúde], mas é preciso pensar sempre na afirmação cultural do (...) povo”.

A Tupinambá Ac.⁶ afirmou que a sua aldeia segue “um formato arquitetónico (...) ao modelo jesuítico, com algumas mudanças hoje”. O que nos lembra que os povos do tronco Tupi, com origem no litoral da Costa do Descobrimentos, sofreram um forte impacto da colonização. Ac. aponta, ainda, “a pintura do rosto e as corporais [que], de um modo geral, já têm influências de outros povos hoje, além dessas citadas do século XVI, também são encontrados traços dos parentes Pataxó e outros, devido ao processo de colonização”. A este respeito conduz-nos por uma reflexão sobre as consequências destas influências: o enfraquecimento ou o enriquecimento cultural do povo. Na sua opinião, esta diversidade dialogante traz, maioritariamente, benefícios, visto que permite que todas as etnias se revejam umas nas outras e aprendam a respeitar-se mutuamente.

Os motivos e formas geométricas utilizadas nas pinturas e no artesanato são comuns às várias ou a algumas etnias, contudo o significado atribuído varia consoante o enquadramento cultural; os motivos sofrem, frequentemente, adaptações de cultura para cultura ou repetem-se com significações distintas. (Scanduzzi, 2006)

Tupinambá e Pataxó são etnias com forte protagonismo na história do Brasil. Contudo o nome Pataxó Hã Hã Hãe não surge na história de outros tempos dos indígenas brasileiros, isto porque é um nome recente, atribuído a um grupo de origens étnicas distintas. Este grupo é composto por indígenas que estando em número reduzido em determinada área se juntaram, com o intuito de se fortalecerem política e culturalmente, conservando o respeito pelas diferenças de cada um. E.⁷ ajudou-me a perceber a realidade deste povo que tem sentido uma extrema necessidade de unir os vários povos que o compõem para serem ouvidos. Foi E. que me explicou que o nome atribuído se deve à presença maioritária de indígenas da etnia Pataxó, pelo que se usou o nome da etnia maioritária em união à expressão Hã Hã Hãe que significa “e outros”.

⁶ Ac. significa Ave de rapina na língua do povo Tupinambá, da família e do tronco Tupi.

⁷ E. significa Onça numa das línguas do povo Pataxó Hã Hã Hãe.

Uma das alunas da LICEEI, conheci-a como Pataxó Hã Hã Hãe e, só mais tarde, vim a descobrir que pertencia à etnia Fulni-ô. A análise dos trabalhos de Ik.⁸ trouxe-me a percepção da pluralidade linguística falada pelos povos indígenas brasileiros e, mais concretamente, pelos estudantes desta LICEEI. Ik. tem como língua materna o Yaté, vive num contexto onde interage diariamente com outras línguas e utiliza o português como língua de uso corrente.

O desafio está em aprender a lidar com esta pluralidade que os Pataxó Hã Hã Hãe vivem no seu quotidiano e que todos irão encontrar nas escolas indígenas onde trabalham ou virão a trabalhar. Escolas que acolhem crianças de todas as etnias e, frequentemente, até crianças não-índias. O ensino nestas escolas ultrapassa o conceito de bilingue, pois a realidade é muito mais diversa, ainda que, segundo Puhuyakuã, o Patxohã⁹ acabe por ganhar a dimensão de língua intercultural.

A Educação Escolar Indígena segue o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, documento criado pelo Ministério da Educação e Cultura em diálogo com representantes indígenas, em 1998. Este documento apresenta uma Educação pensada para

assegurar às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngue em suas escolas. O Artigo 215 define como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas. A escola constitui, assim, instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura, que devem ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outros.

RCNEI (1998; 32)

Garantir o acesso às informações e conhecimentos, a nível técnico e científico, da sociedade dominante, bem como de outras sociedades indígenas e não indígenas é um dos objetivos deste referencial que, no entanto, se encontra limitado ao Ensino Fundamental. Esta limitação condiciona as possibilidades de acesso a uma educação diferenciada e de qualidade prometida aos indígenas brasileiros, obrigando-os a procurar escolas não-índias para continuar os seus estudos. Ainda assim, o presente

⁸ Ik. significa Professora em Yaté (significa Nossa Língua), língua da etnia Fulni-ô, pertencente à família Yaté e ao tronco Macro-Jê.

⁹ Patxohã significa Linguagem do guerreiro Pataxó, designação que surgiu em 2003 e foi composta pela junção de Pat = Pataxó + Atxohã = Língua + Xohã = Guerreiro.

referencial releva a importância da participação direta da comunidade na construção das escolas indígenas, ao admitir que “é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última.”

Nos anos oitenta, crescem os movimentos em defesa de uma educação indígena que substitua a educação que, até então, se desenvolvia e considerava os indígenas objetos dessa mesma educação e não participantes do movimento educativo. A educação indígena segue a necessidade de fortalecimento identitário individual e coletivo dos povos indígenas, face à constatação de que são fundadores da nação, cidadãos com plenos direitos.

No caso da população indígena brasileira esta construção identitária surge apoiada num movimento de etnogênese, pelo qual é implementado o resgate cultural e linguístico. Segundo Bartolomé (2006; 59-60),

as etnogêneses também revelam como os processos de configuração étnica costumam ser acompanhados de uma vontade de associação política, na medida em que a construção comunitária supõe uma confrontação que envolve, ao mesmo tempo, a busca pelo fortalecimento da configuração social à qual se pertence para torná-la viável e projetá-la além de um determinado momento.

Neste movimento torna-se fundamental dar poder à população pela educação. Uma educação que lhes permita fortalecer e impor as suas culturas através do respeito, da solidariedade e da cooperação (D'Ambrosio, 2007).

Cap. 2 – Contextualização teórica

Face ao contexto histórico, geográfico, social e cultural que envolve a LICEEI, o conceito de etnomatemática torna-se relevante neste estudo enquanto unidade curricular trabalhada nesta licenciatura e tema principal de interações e diálogos.

Os conceitos de interculturalidade, identidade e diálogo aparecem pela conscientização de uma realidade inerente à vida humana e de suma importância para povos que se afirmam e reconstróem, afastando do seu futuro a opressão do passado. Nesta reconstrução multicultural, o foco é a Educação das crianças e jovens, procurando novos moldes para a desenvolver, pelo que me parece pertinente refletir sobre a escola reflexiva/ organizações aprendentes.

No último ponto deste capítulo, tentarei apresentar algumas reflexões sobre educação indígena, contudo sinto que devo esclarecer que a revisão de literatura realizada neste âmbito me levou a trabalhos realizados fora do Brasil, pelo que, neste ponto, educação indígena referir-se-á a uma educação nativa num sentido amplo.

2.1. Diálogo Intercultural

Vivemos numa “sociedade constituída por um mosaico de culturas” (Silva, 2008; 23), numa sociedade multicultural onde cada indivíduo, cada grupo, cada cultura procura a sua identidade social positiva.

A Teoria da Identidade Social, de Tajfel (1978), revela os três conceitos fundamentais na tentativa de alcançar esta distinção positiva. Assim, surge a categorização social pela qual são atribuídas categorias de acordo com os grupos de pertença, sob a influência dos valores culturais que envolvem o indivíduo; a identidade social que reflete os atributos com que este se define socialmente, revelando os grupos de pertença e, respetivo, valor emocional e significado que lhes são atribuídos; e a comparação social, processo pelo qual se procede a uma diferenciação valorativa entre o grupo próprio e o grupo alheio, com o intuito de alcançar uma identidade social positiva.

Este processo produz uma identidade móvel, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2001; 13).

O eu/nós é, frequentemente, envolvido por culturas nacionais que constituem um dispositivo discursivo promotor de representações unificadas das identidades nacionais. No entanto este discurso é enfraquecido pelos fluxos culturais e pela exposição a culturas externas, uma vez que a globalização permite novas combinações espaço-tempo (dimensões fundamentais em qualquer sistema de representação), que se refletem na forma como as identidades são localizadas e representadas, pois “todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos” (Hall, 2001; 71).

A era da globalização surge, frequentemente, como elemento catalisador do fim da identidade pelo retorno às raízes ou pela assimilação e pela homogeneização, porém Hall (2001, seguindo Robins) apresenta o conceito de Tradução que descreve a identidade daqueles que mantêm fortes vínculos com a sua terra natal, apesar do afastamento. Estas pessoas vivem sem quaisquer ilusões quanto ao retorno ao passado, “são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente as suas identidades” (Hall, 2001; 88). Carregam consigo, para uma nova realidade espaço-tempo, determinadas características culturais e linguísticas das várias histórias que os compõem e que os marcaram, sobrevivendo socialmente num compromisso constante com a cultura de acolhimento.

No entanto “La riqueza cultural del mundo es su diversidad dialogante. Cada cultura se nutre de sus propias raíces, pero sólo se desarrolla en contacto con las demás culturas.” (UNESCO)

As relações intra e interculturais, tão prementes nos dias que correm, levam-nos a refletir sobre a nossa identidade enquanto fruto dessa construção dialógica-dicotómica, pelo que nos podemos considerar o diálogo entre os vários contextos que percorremos ao longo das nossas vidas. Uma vez que, cada vez mais, se torna claro que a identidade está «sempre incompleta, está sempre em “processo”, sempre “sendo formada”» (Hall, 2001; 38) e os processos educativos devem ter em conta essa realidade plural, repleta de representações simbólicas de espaço e tempo, ou seja, representações de diferentes contextos.

Aguiar & Bizarro (2009; 2254 citando Bizarro & Braga, 2004) enfatizam que a escola tem a função de dar a conhecer, num sentido global, maiorias e minorias, numa ótica de respeito pela diferença e, principalmente, pela diversidade que propicie dinâmicas de

“conhecimento recíproco” e “aprendizagem cooperativa” numa luta contra a violência. Neste sentido, as autoras apelam para um olhar intracultural em primeira instância, ressaltando a importância do conhecimento de si no diálogo com o outro. É relevante que uma educação que vise a interculturalidade traga uma perspectiva holística para os processos educativos, uma perspectiva de abertura para a diversidade, seja ela intracultural ou intercultural. Segundo Aguiar & Bizarro (2009; 2254),

Cada aluno, ainda que possuindo referentes linguístico-culturais semelhantes a um Outro, apresenta características próprias que o tornam único. Daí que tenhamos de dar voz a essas “culturas” que marcam a diversidade, seja por factores económicos, sócio-culturais, afectivos ou outros como o sexo, a faixa etária e o apoio familiar.

Pondo isto, o diálogo torna-se o fio condutor de uma educação intercultural, onde a interação e a comunicação desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Pois a educação, defendida por Freire (2008), é problematizadora e está, indelévelmente, ligada a libertação do ser humano face aos mitos sociais e culturais que lhe são impostos. Para o autor, esta educação é marcada pelo diálogo, enquanto ato de conhecimento, de partilha, que tende promover novas revelações sobre o mundo e sobre o próprio indivíduo.

Freire (2008) conduz-nos para a consciência das relações homens-mundo através do encontro entre os homens que, em diálogo, pronunciam o mundo em que habitam, o seu ambiente.

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (Freire, 2008; 91)

No caso da população indígena brasileira a necessidade de *empowerment* sentida pelos membros da população pertencentes às chamadas minorias étnicas, parece ter despertado a urgência de reconquistar o direito à palavra. Neste ímpeto, o reforço étnico na construção da identidade surge associado ao movimento de etnogênese, já citado na página 17, num esforço de promoção do diálogo com a sociedade dominante e, respetivas, entidades para a implementação da educação indígena.

Aguiar & Bizarro (2009; 2255) lançam a reflexão sobre os conceitos de diversidade e educação intercultural na conceção e nas práticas dos docentes, com base num estudo

efetuado com professores de línguas estrangeiras do terceiro ciclo do Ensino Básico. Este estudo permitiu perceber que alguns docentes praticam a mera transmissão de conteúdos, numa dinâmica de “reprodução cultural de um grupo dominante”, compreendendo a diversidade de modo negativo “como um problema e não como um desafio ou um factor de enriquecimento das culturas em presença” (Leite, 1996, citado por Aguiar & Bizarro, 2009; 2255).

Para a implementação da educação intercultural, Aguiar & Bizarro (2009) propõe práticas democráticas, que promovam a igualdade, a justiça e a valorização da diversidade nos processos educativos. Esta educação surge na obra de Isabel Alarcão (2001; 15) como escola reflexiva, que envolve o elemento humano nas decisões, refletindo “sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros.”, para mudar a cultura que nela se vive.

Isabel Alarcão (2001) desenvolve o conceito de escola reflexiva a partir do conceito desenvolvido por Peter Senge (1990, citado por Smith, 2001; 2), no qual organizações aprendentes são:

...organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning to see the whole together.

Tal como qualquer outra organização, a escola é composta por pessoas e, mais do que qualquer outra, é criada para as pessoas e pelas pessoas. É neste sentido que é importante tomar consciência do papel que cada um de nós (professores, alunos, funcionários, pais, comunidade, ...) desempenha; tomar consciência que todos temos igual poder face à cultura e ao futuro da escola, que é o nosso próprio futuro; e repensarmos, reorientarmos os nossos objetivos e as nossas práticas para que o diálogo possa fluir numa partilha de significados e valores, produzindo novos conhecimentos e novas estratégias de ação. Esta é a perspetiva pensada e ambicionada para a educação indígena.

2.2. Etnomatemática

O Programa Etnomatemática, desenvolvido por Ubiratan D'Ambrosio (1999; 150), defende que:

what prevails is designing curricula in a propaedeutical style, which justifies every step as a necessary preparation for the next. It is important that the teacher sees himself or herself as a researcher of the subject and of cultural history and understanding of mathematical concepts by the students and not as mere transmitter of frozen knowledge.

Deste modo, na visão do autor, a prática da etnomatemática, “enquanto programa de pesquisa sobre a geração, organização intelectual, organização social e difusão de conhecimento” (D'Ambrosio, 2002; 60), surge envolvida numa ética de respeito, respeito pelo outro e pelo respetivo conhecimento, visando uma perspectiva transdisciplinar, transcultural e holística no desenvolvimento curricular.

Para D'Ambrosio (2002), as etnomatemáticas são estratégias do povo, enquanto sociedade invisível, para sobreviver e transcender nos meios que habita. Assim, o currículo deve ser desenhado a partir de três vertentes: a Literacia, a Materacia e a Tecnoracia. As três vertentes englobadas neste *trivium* representam elementos essenciais para o desenvolvimento de cidadãos críticos, autónomos e reflexivos, em respeito pelas suas etnomatemáticas. É esta a busca dos povos indígenas brasileiros representados nesta LICEEI, uma busca pelo reconhecimento do seu valor e dos seus conhecimentos, uma busca que é realizada em diálogo com outros valores e conhecimentos.

A Literacia surge, neste *trivium*, como capacidade de processar informação, seja esta escrita, falada, por códigos, números, sinais ou gestos. D'Ambrosio (1999) lembra que, nos tempos que correm, as competências de leitura abrangem uma nova série de textos, bem como as de escrita englobam novos suportes.

A Materacia é, na visão do autor, a capacidade de inferir, propor hipóteses e delinear conclusões a partir de um conjunto de dados.

Finalmente, a Tecnoracia, a aproximação crítica à tecnologia, isto é, o desenvolvimento de mecanismos que ampliem as capacidades humanas, ainda que a tecnologia que aqui é referida, tenha em conta variados mecanismos. É importante ressaltar que neste ponto a educação deve incidir não só nas possibilidades, como também nos perigos que podem

ocorrer na sua utilização (D'Ambrosio, 2007). Neste campo, os perigos inerentes à utilização da Internet são uma das questões mais relevantes, que deve ser trabalhada desde bem cedo.

A vantagem deste currículo, no contexto do diálogo intercultural, é o facto de permitir uma maior adaptação ao indivíduo e à sua base cultural, pois

The Program Ethnomathematics contributes to restoring cultural dignity and offers the intellectual tools for the exercise of citizenship. It enhances creativity, reinforces cultural self-respect, and offers a broad view of mankind. In everyday life, it is a system of knowledge that offers the possibility of a more favourable and harmonious relation between humans and nature.

The Program Ethnomathematics offers the possibility of harmonious relations in human behaviour and between humans and nature. It has; intrinsic to it; the ethics of diversity:

- respect for the other (the different);
- solidarity with the other;
- cooperation with the other.

(D'Ambrosio, 2007; 29)

Contudo, creio ser fundamental esclarecer que a proposta de D'Ambrosio não vem no sentido de introduzir novas disciplinas ou conteúdos nem mesmo de alterar as denominações em vigor. O objetivo deste Programa Etnomatemática é, justamente, a organização das estratégias de ensino em torno do *trivium* apresentado.

Ao encarar o ser humano no seu processo natural de comportamento/ conhecimento, D'Ambrosio (2002) lembra-nos que este ciclo se gere numa perspetiva de adquirir conhecimento pela ação, elaborando conseqüentemente novas estratégias de ação, tendo em vista a sua sobrevivência e, ainda, a transcendência pela consciência de que o fazer proporciona saber e o saber, por sua vez, gera também fazer. Desta forma, novos conhecimentos e novas estratégias vão sendo adicionados à sua percepção da realidade em que se insere. O comportamento atual é gerado em função do conhecimento acumulado, das informações recolhidas na realidade, isto é, no seu ambiente, na sua história individual e coletiva, dinamizadas pelas ambições, sonhos e desejos para o futuro. Este movimento dialógico entre passado, presente e futuro altera a realidade, promovendo novo conhecimento e novas estratégias de ação, pelo que vivemos num ciclo contínuo entre realidade, indivíduo e ação, com o objetivo de transcender, ou seja, de viabilizar as nossas ambições, sonhos, desejos para o futuro.

Segundo D'Ambrosio (2002; 58),

a descoberta do outro e de outros, presencial ou historicamente, é essencial para o fenômeno da vida. [Os indivíduos] são enriquecidos pela exposição mútua e pela comunicação, que efetivamente é um pacto (contrato) entre indivíduos. O estabelecimento desse pacto é um fenômeno essencial para a continuidade da vida.

O autor acrescenta que as relações intraculturais e interculturais ativam a criatividade dos seres humanos, enquanto espécie crescemos em conjunto, pois é através da interação e da comunicação que ampliamos o nosso potencial conhecimento.

2.3. Educação Indígena

Tenho consciência de que a educação indígena é uma temática ainda pouco explorada academicamente dada a invisibilidade dos povos indígenas do Nordeste brasileiro e do Sul da Bahia, contudo encontrei, nesta minha busca, alguns documentos que considero indispensáveis para a abordagem da mesma, no seguimento teórico-metodológico proposto.

Do material que consegui reunir, saliento o trabalho de Francisco Guimarães, professor de História Indígena da UNEB (Universidade do Estado da Bahia), mestre em Educação, formador e um dos coordenadores do Magistério Indígena da Bahia e do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNEB, autor já referenciado anteriormente.

Francisco Guimarães (2008^a) evidencia a forte mudança de paradigmas vivida pelos estudantes desta LICEEI que coloca o enfoque na pesquisa, no trabalho de campo realizado e a realizar continuamente nas suas aldeias, colocando os mais novos em diálogo constante com os mais velhos. Este dado é extremamente importante, visto que as sociedades indígenas da Bahia viveram intensamente e, de forma bastante concreta, todo o período de colonização. O contacto com colonizadores, fazendeiros, madeireiras e missionários, colocou-os sob um modelo educacional que remonta ao trabalho de catequização que se desenvolveu ao longo dos séculos XVI e XVII. Segundo Guimarães (2008^a; 46), “desde essa época, a oferta de educação escolar para as comunidades indígenas esteve orientada por um mesmo princípio: a aniquilação da diversidade e das identidades étnicas indígenas.”

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, abriram-se novas portas para a Educação Escolar Indígena que, transformação após transformação, vem “assumindo

um novo significado para os seus povos: meio eficaz e legítimo para a garantia de acesso aos conhecimentos ocidentais, sem que para isso tenham que deixar de lado as suas riquezas culturais e linguísticas.” (Guimarães, 2008^a, 47). Este diálogo entre os conhecimentos ocidentais e os conhecimentos locais/tradicionais é, para mim enquanto educadora, um ponto extremamente valioso, pois é potenciador de novos conhecimentos, adquiridos pela reflexão e não pela imposição. Os alunos têm a oportunidade de olhar diferentes realidades, diferentes formas para o mesmo conteúdo e, a partir dessa observação, refletir e reconstruir.

No entanto, as escolas indígenas constituem, ainda, uma oferta limitada para jovens estudantes que, chegando ao Ensino Médio, se veem maioritariamente forçados a sair das aldeias e a procurar, em escolas não-indígenas, uma solução para continuar a estudar. Este êxodo implica, porém um afastamento das suas culturas e a privação face ao direito de ter uma “educação específica e diferenciada em suas próprias aldeias” (Guimarães, 2008^a; 46).

Neste âmbito, foi sentida a necessidade de investir na formação de professores indígenas que reforcem os quadros destas escolas, possibilitando um acréscimo na oferta dos vários níveis educativos; e assumam, desta forma, o desenvolvimento do processo educacional dentro das respetivas aldeias, promovendo a construção de escolas reflexivas (Alarcão, 2001), onde todos os elementos da comunidade participem ativamente. Segundo Grupioni (2006, citado por Guimarães, 2008^a; 47) existe consciência de que a diversidade e heterogeneidade de situações e contextos condiciona a aplicação de um modelo único, pelo que se tem encontrado soluções bastante diversas.

Ainda neste contexto, gostaria de apontar o trabalho de Vilanova, Fenerich & Russo (2011) que lança uma reflexão sobre o desafio da Educação Escolar Indígena para o Estado brasileiro, realçando as perspetivas de Habermas e Kymlicka.

No processo de demanda dos seus direitos, a população indígena contou com a mobilização de vários sectores indígenas e indigenistas para se fazer ouvir nas altas esferas políticas. Algumas das questões que se fizeram ouvir, centravam-se nos direitos de minorias, direitos comunitários e direitos individuais. Entre as perspetivas apresentadas, expõe-se o fato de os povos indígenas ao fazerem parte de um Estado de Direito Democrático, terem já um conjunto de direitos que lhes permite e assegura o facto de viverem e usufruírem das suas culturas e desenvolverem um modelo

educacional adaptado aos seus moldes comunitários, ainda que os conteúdos curriculares vigentes na Referencial Curricular Nacional não se esqueçam.

Para Vilanova *et al.* (2011; 41) a questão fulcral acaba por ser o estatuto atribuído às duas formas de conhecimento, pois claramente o conhecimento vigente nas escolas, aquele que é valorizado é o conhecimento da maioria. Esta diferença de estatuto inviabiliza a implementação de um processo dialógico, ou seja, de “um diálogo entre iguais”, tal como havia sido pensado inicialmente.

Por entre o processo de desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, criaram-se vários programas de Formação de Professores Indígenas, procurando encontrar soluções adaptadas a cada contexto que viabilizem o fortalecimento do estatuto da Educação Escolar Indígena. Cláudio Lopes de Jesus (2006) fez parte de algumas equipas de formação e explica, no seu trabalho, que começou a consciencializar-se da realidade vivida pelos povos indígenas brasileiros, quando assistiu a um documentário sobre os indígenas do Xingu. Consciência que se firmou quando passou a integrar uma equipa multidisciplinar de educação que iniciou o seu trabalho em 1994, para formar professores indígenas no Parque Indígena do Xingu; e, posteriormente, uma equipa de multiprofissionais da área da saúde que formou dezasseis Auxiliares de Enfermagem Indígena, em 2000.

No seu artigo “O saber-fazer e o cotidiano de grupos étnicos do Xingu: história e contexto.”, o autor revela um pouco do que experienciou nesta última experiência. Jesus (2006) destaca vivências do que pôde observar em relação às noções de tempo e espaço.

Uma das questões abordadas é de carácter geográfico, trata-se da nomenclatura atribuída às zonas que dividem o Xingu: Alto e Baixo Xingu. O questionamento, em torno deste tema, surge visto que o Alto Xingu se encontra no sentido Sul do globo terrestre e o Baixo Xingu no sentido Norte. Segundo o autor, esta nomenclatura surge em função do padrão seguido pelos povos indígenas do Xingu, cujo ponto de orientação é o rio Xingu. Rio que nasce a Sul e segue para Norte, para desaguar no rio Amazonas. Este é um exemplo de como espacialmente, estes povos se organizam seguindo os padrões naturais do seu quotidiano e que podem não corresponder aos padrões definidos noutras culturas.

Já a nível temporal, Jesus apresenta a aprendizagem realizada ao nível das dosagens dos medicamentos, pois o relógio não é objeto de culto para estes povos. O tempo é gerido

segundo um calendário marcado pelo aparecimento de diversos astros no céu antes do Sol nascer. São estes astros que marcam o início das estações e, conseqüentemente, as épocas de cultivo da caça e da pesca de determinadas espécies. O dia-a-dia é gerido segundo as rotinas diárias (o banho, o trabalho na roça¹⁰, entre outros) e algumas manifestações naturais, como o barulho dos animais. Desta forma, os Auxiliares de Enfermagem Indígena tiveram que aprender e ensinar a fazer a correspondência entre as tomas de um determinado medicamento (por exemplo: quatro vezes ao dia) e esses momentos diários por que se organizam.

Ao refletir sobre estas aprendizagens, Jesus (2006) releva a importância dada pelos indígenas a aprender a tomar conta do seu povo e a passar esses conhecimentos aos mais novos, para que a dependência do “médico branco” seja reduzida. Para o Professor Aturi Kalabi (citado por Jesus, 2006; 147), existe uma clara dificuldade de adaptação do “médico branco” ao estilo de vida dos povos indígenas, e logo parte. Esta partida veicula a necessidade de não dependência, a necessidade sentida na educação, no geral, de conduzir o seu destino, proporcionando às crianças e jovens uma maior amplitude de conhecimentos que lhes permitam ter sucesso no mundo, levando os valores do seu povo consigo.

Pedro Paulo Scandiuzzi (2006) descreve no seu trabalho etnográfico a construção do conhecimento matemático entre os povos que habitam o Alto Xingu no processo de diálogo intertribal. Neste contexto, o autor refere os povos que coabitam esta zona, mencionando que é frequente uma interpretação comum, como se uma cultura única unisse estes povos. De facto, Scandiuzzi afirma ter encontrado povos que, devido à proximidade geográfica e partilha de recursos naturais, vivem numa dinâmica de diálogos intertribais, que viabiliza, até, a possibilidade de casamentos mistos. Ainda assim, o autor considera impossível afirmar uma cultura comum, pois, após alguma interação e diálogo em torno das formas geométricas representadas no artesanato e pinturas corporais, foi verificado que existem interpretações diferentes para os símbolos representados, ainda que as explicações sejam, nos vários casos, sustentadas mitologicamente.

Ao perceber que as figuras geométricas estavam, de certa forma, associadas aos mitos fundamentais destes povos e à sua (re)interpretação do mundo, Scandiuzzi (2006) percebeu que não seria vantajoso introduzir noções matemáticas euclidianas sem outro

¹⁰ Roça – terreno cultivado.

tipo de suporte. Pondo isto, questionou-se sobre as contribuições da linha de pesquisa em etnomatemática para aqueles que vivem um sistema diferente, com diferentes leis e simbologia. Face a esta questão, percebeu que a etnomatemática permitiu que olhasse além dos desenhos produzidos e alcançasse um diferente modo de vida, uma outra filosofia. Desta maneira, sentiu que para trabalhar os conteúdos matemáticos que tinha em mente, teria primeiro que aprender a matemática daquele povo e, só partindo desta, conseguiria um diálogo entre as duas matemáticas, a sua e a do povo com quem estava a trabalhar. Assim,

O respeito pela diferença era uma exigência, além de criar oportunidades de solidariedade com o povo Kuikuro e colaborar com o mesmo na construção de conhecimento matemático, através de um diálogo que conduziu a uma aprendizagem em ambas as direções. (...)

A etnomatemática no seu programa de pesquisa nos impulsiona ao respeito à diferença, à solidariedade com esses povos diferentes e a cooperação para que cada um na sua diferença continue a construir um mundo mais justo, melhor e digno para todos.

(Scandiuzzi, 2006; 166-167)

O valor da etnomatemática na Educação Escolar Indígena é apresentado como um diálogo necessário, por José Pedro Ribeiro e Rogério Ferreira (2006), que nos apresentam uma reflexão dialogada, centrada na complexidade vivida pelos indígenas brasileiros e pelas suas demandas em prol da valorização cultural e do fortalecimento identitário, num processo de reconstrução fundamentada em liberdade de pensamento, liberdade pessoal e coletiva.

Neste sentido, a Educação Escolar Indígena enfrenta um grande desafio. O desafio de promover incessantemente o diálogo entre os saberes da sociedade dominante, necessários para o sucesso das suas crianças e jovens no mundo plural que habitam, e, por outro lado, “a etnomatemática das suas tradições” (Ribeiro & Ferreira, 2006; 151), os conhecimentos que alicerçam as suas vidas. A escola (presente nas aldeias indígenas), surge para os autores como “produto dessa relação de encontro [que] merece um olhar especial por parte do sujeito: o indígena”, ou seja, merece que a população a que se destina, tome nas suas mãos a sua condução, o próprio processo educativo.

Para Ribeiro & Ferreira (2006; 151), a sobrevivência dos povos indígenas, na atualidade, passa pela compreensão do conhecimento e imaginário da sociedade não indígena, contudo não fará sentido promover nenhuma ação educativa que não tenha como foco central os próprios saberes dos educandos. É por este motivo que os autores adotaram

como prática nos seus trabalhos, um olhar inicial sobre os saberes locais para, numa segunda fase, trabalhar com novas formas de “explicar, aprender e conhecer”, percebendo, como elementos fundamentais para esta tarefa, o diálogo e a pesquisa.

A sua língua é fundamental, a sua matemática é fundamental, o seu universo é a base para a construção de uma educação escolar autónoma e, de fato, diferenciada. (...) Os quereres das pessoas envolvidas no processo educacional precisam ser amplamente compreendidos e discutidos a fim de tornar legítima a prática escolar. 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 escola, por exemplo, diferentemente de outras instituições que se aproximaram/aproximam das aldeias, é hoje considerada uma necessidade por grande parte dos indígenas brasileiros. Ao meu ver, eles a compreendem enquanto um elemento que possibilita a inclusão político-social.

(Ribeiro & Ferreira, 2006; 151-152)

A escola que na época da colonização, da catequização missionária, assumia uma função impositiva de controlo populacional, para a prevalência do conhecimento dominante e, conseqüente, fortalecimento político e social; hoje assume um instrumento promotor de harmonia perante a diversidade cultural, um instrumento positivo para uma dinâmica de valorização pessoal e coletiva, assente na fortificação dos seus conhecimentos, num âmbito plural e abrangente.

Os autores sustentam que para alcançar uma escola que tenha como prioridade a concretização destes objetivos, ou seja, uma escola intercultural, se deve empenhar todos os esforços na efetivação de uma formação de professores que conte com a participação de professores indígenas e não indígenas, centrada no diálogo intercultural, promovendo momentos contínuos de reflexão crítica e de partilha/troca entre as diversas partes intervenientes.

Este processo formativo tem como meta, a curto/médio prazo, a emergência de professores indígenas enquanto responsáveis pela sua própria formação, a formação das crianças e jovens do seu povo e dos demais povos. Neste movimento, cresce também a esperança de que a comunidade escolar urbana aceite este desafio para a promoção da diversidade dialogante e que, no diálogo com as lideranças educacionais indígenas, aprendam “uma outra atitude, a fazer diferente, a desestabilizar conscientemente, os padrões escolares que vêm sendo robótica e cotidianamente mecanizados.” (Ribeiro & Ferreira, 2006; 154) Pois este é um processo dinâmico, em que se pretende desenvolver uma intelectualidade autónoma, fomentada pela ação de um educador que foque o seu

olhar no *background* e, principalmente, no *foreground* dos educandos (Skovsmose, 2006), criando pontes para eliminar a ignorância entre culturas.

Skovsmose (2006; 103) entende *foreground* como o conjunto de “oportunidades que a situação social, política e cultural proporcionam” a determinada pessoa ou grupo populacional, contudo para o autor a relevância é dada às oportunidades como realmente são percebidas pelo indivíduo, isto é, enquanto esperanças e aspirações dos educandos. Sendo que, para o autor, existe uma forte relação entre o *foreground* e a produção de significado. Significado que é produzido numa relação de cooperação entre os educandos e entre estes e os respectivos educadores. Deste modo, torna-se relevante olhar para o futuro, aquele a que os educandos aspiram e criar pontes com os conhecimentos escolares para potenciar as múltiplas oportunidades dos educandos.

Tentativas de produzir significado fundamentadas, unicamente, no *background* dos alunos, evidenciando apenas o passado e o presente, poderão ser potencialmente promotoras de exclusão, pelo que se tornam obstáculos para a aprendizagem. Olhando o futuro, um educador poderá ajudar os seus educandos a transformar as aprendizagens em ações, dinamizando o carácter motivacional das mesmas. Numa época em que vivemos uma “Sociedade em Rede”, onde a comunicação e a informação se tornam globais, Skovsmose (2006; 117) lembra-nos que nem todos têm acesso a este mundo global e que as escolas podem ser janelas para esta sociedade, mas também podem significar o oposto. Tudo dependerá da abertura dos responsáveis pelo processo educativo, para o *foreground* da comunidade educativa, principalmente dos educandos. Assim a construção de uma “escola de fronteira” (Skovsmose, 2006; 118) implicará um olhar para o passado e presente (“Quarto Mundo”) e, em paralelo, um olhar para o futuro (“Sociedade em Rede”).

Amâncio (2006), no seu relatório das atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Piloto de Matemática viabilizado pelo *Fundamental School Quality Project* e o Instituto de Formação Contínua de Professores, em parceria com o Banco Mundial. Este intercâmbio, entre professores-observadores originários do Brasil e um grupo de professores de Matemática de quatro escolas timorenses, tinha como objetivo principal verificar a capacidade dos professores timorenses a utilizar a língua portuguesa para lecionar os conteúdos de Matemática. Neste processo, foi valorizada a experiência no ensino da Matemática, a formação de professores e produção de material didático com proficiência em língua portuguesa.

Um dos pontos mais relevantes apresentados neste relatório é “a riqueza lingüística e epistemológica na qual está imerso o aluno timorense.” (Amâncio, 2006; 78) Pluralidade lingüística, epistemológica e cultural que se reflete nas práticas de alunos e professores. Pois, na diversidade que encontramos neste país em que a presença de estrangeiros é constante e de caráter transitório, em que as lutas pela independência e pelo direito a ser timorense persiste, também a escola espelha a diversidade num processo complexo de ensino-aprendizagem bilingue – tétum (língua local) e português - que porém implica a utilização de uma terceira língua, a língua bahasa, falada na Indonésia, país vizinho que tem vindo a disputar o poder político de Timor.

Segundo Amâncio (2006), nas escolas timorenses fala-se tétum, isto é, os conteúdos são explicados maioritariamente na língua local, no entanto, são redigidos, no quadro, em português. A língua bahasa surge, neste processo, enquanto língua base dos manuais escolares que chegam, na sua maioria, da Indonésia, apesar do Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto (MECJD), de Timor Leste ter distribuído manuais de matemática da Porto Editora, redigidos em português, estes não foram encontrados nas escolas participantes neste projeto.

Em relação aos conteúdos apresentados nos manuais encontrados em Timor Leste (em língua bahasa), o autor afirma pouco refletirem a realidade vivenciada no país, o que, retomando Skovsmose (2006), poderá indicar uma lacuna ao nível da produção de significado. Face a esta problemática, Amâncio (2006) questiona quais os resultados que poderão advir deste processo educativo, onde parecem dominar claras lacunas relativamente à ligação das aprendizagens com o *background* e o *foreground* dos educandos. O espaço para esta resposta é dado ao povo timorense, protagonista do processo educativo em questão e, como tal, quem terá a resposta para a questão colocada.

Outra situação abordada, ao longo desta intervenção, terá sido relativa às diferentes abordagens para resolver um mesmo problema. Deste modo, Amâncio (2006) apresenta as dúvidas de um dos professores timorenses face aos cálculos adequados para resolver uma divisão de dois números racionais. As dúvidas deste professor fundamentam-se nos ensinamentos de um professor indonésio, um professor australiano e nas orientações disponibilizadas por uma cartilha portuguesa. Três formas diferentes para resolver a mesma operação, sendo que “cada um dos processos apresentados acima traz em si uma maneira de pensar e de organizar o conhecimento matemático” (Amâncio, 2006; 83).

Pondo isto é relevante considerar que todas são válidas, pois de acordo com Ubiratan D'Ambrosio em entrevista dada à Revista Lusófona de Educação (Vieira, 2008; 164)

a matemática é espontânea, própria do indivíduo, motivado pelo seu ambiente natural, social e cultural. Os indivíduos (...) criaram a sua própria Matemática, melhor dizendo, sua própria Etnomatemática. Embora muitas dessas etnomatemáticas, próprias a uma cultura, tenham elementos coincidentes, há muitos aspetos específicos a cada uma delas.

O diálogo entre as várias etnomatemáticas pode abrir novos caminhos para o conhecimento, pelo que um educador atento às coincidências e especificidades das várias formas de resolver um problema, evitando a busca de uma única formulação correta, poderá levar os seus educandos a desenvolver o seu raciocínio e a produzir uma aprendizagem significativa, com uma maior relevância na construção do seu futuro.

Amâncio (2006; 85) concluiu, após esta intervenção assente numa dinâmica dialógica, que a etnomatemática, enquanto elemento norteador na formação de professores, possibilitou “a recolocação dos pontos de vista dos participantes em relação à função social do ensino e da aprendizagem da matemática em Timor Leste.”. Esta recolocação surge pela “atitude holística, histórica e culturalmente contextualizada diante do conhecimento matemático, de sua pedagogia, e das pessoas envolvidas no processo educativo”.

À semelhança de Chateaubriand Nunes Amâncio, Wenda Bauchspies (2005) expõe a sua voz etnográfica acerca de experiências de ensino-aprendizagem de matemática. No caso apresentado por esta autora, o estudo foi efetuado no Togo, África Ocidental.

Em “Sharing shoes and counting years”, Bauchspies (2005) clarifica a sua posição enquanto investigadora que adotou a etnografia como método de trabalho. Nesta posição, a observação surge como principal instrumento de recolha de dados e, sendo assim, a autora considerou pertinente clarificar que, enquanto investigadora num local onde não é nativa, a sua observação é feita sob uma lente muito pessoal, pois o que observa será interpretado segundo as suas próprias vivências e contexto sociocultural. A autora transmite, deste modo, o seu entendimento do que observou e escutou, em consciência de que as suas palavras tomam sentido em diálogo com a interpretação de cada leitor, indivíduo com um conjunto de vivências diferentes das suas. As palavras de Leonardo Boff (2002), aqui apresentadas na página cinco, encontram no testemunho de Bauchspies uma contextualização prática que firma as potencialidades dialógicas de um texto.

Ao assumir que, também ela – investigadora, é fruto de um processo de colonização, uma colonização marcada pela influência da sociedade onde cresceu e das instituições por onde passou e onde trabalha, a investigadora assume, também, que o próprio povo exerce uma função essencial enquanto especialista, em relação à sua própria cultura. A investigadora torna-se aluna, pois adota uma atitude de aprendiz junto aos representantes do que quer estudar. No entanto, este não é um movimento de sentido único, pois existe partilha de ambos os lados, é um movimento dialógico onde os togoleses partilham os seus conhecimentos sobre a sua cultura, os seus alunos, as suas escolas; e a investigadora partilha as suas vivências e a experiência com alunos, ensino e escolas na sua cultura.

Bauchspies (2005; 243) propõe uma análise cuidada sobre as palavras e os números nas salas de aula togolesas, com o intuito de compreender que caminhos e barreiras têm sido criados para extrair determinadas respostas dos alunos; e perceber as relações entre: seres humanos/educadores/educandos; as situações, conteúdos e objetos trabalhados e vivenciados; e outras culturas. Todavia a autora relembra, a si própria e aos seus leitores, “the power of symbols, be they words or numbers, precisely because they are boundary makers and markers.”

O poder atribuído a alguns destes símbolos reforça padrões diretivos de ação com implicações ao nível da disciplina na sala de aula e da seleção das disciplinas lecionadas. Segundo Bauchspies (2000), no Togo, existe uma obsessão pelo Ocidente, que se reflete nos símbolos adotados no meio educativo. A escola representa um conjunto de sonhos, imagens e oportunidades desenhadas à imagem do Ocidente, percebidas como bilhete para um emprego de sucesso em organizações governamentais ou ocidentais, ainda que o mercado de trabalho esteja saturado.

Esta diretividade conduz à existência de salas de aula onde a maioria dos alunos permanecem silenciosos, pois na maioria dos casos, os conhecimentos lecionados não fazem sentido para eles e dificilmente conseguem acompanhar o ritmo. Desta maneira, uns permanecem silenciosos por opção e outros por exclusão, pois erguem as mãos na tentativa de ter uma oportunidade para responder e questionar e essa oportunidade não lhes é dada, visto que a organização e as dimensões da turma e da sala tendem a promover a disparidade de oportunidades entre os alunos. A competitividade imposta

promove a participação ativa de, apenas, um grupo restrito nas atividades em sala de aula (Bauchspies, 2000).

In contradiction to the competitiveness surrounding grades, [Bauchspies] observed that students looked after one another. An example (...) was the student putting out the shoes for her classmate. Students also shared rulers, coloured pencils and other materials during class.

(Bauchspies, 2000; 46)

Em “Science as stranger and the worship of the word” (1998; 20), a autora enfatiza o desconforto sentido nas salas de aulas pela utilização de um língua estranha, com aplicações muito restritas na sua cultura, uma estranha com que os professores tentam forçosamente que os seus alunos estabeleçam uma relação de proximidade. Neste processo, “words becomes symbols of science, of education, and of power”.

Para além das questões linguísticas, a autora pensa que não é claro para os alunos como poderão passar os conhecimentos obtidos para o seu quotidiano, ainda assim os trabalhos realizados nas aulas, principalmente nas aulas de matemática, surgem como algo que os torna membros aptos para a sociedade idealizada, membros com potencial sucesso. Deste modo, para Bauchspies (2000; 52) é importante relembrar que “Mathematics represents a complex series of relations that are determined by usage within a culture.”. Embora haja sempre a possibilidade de os alunos recriarem os conhecimentos obtidos e lhes atribuírem novos contextos sociais, ainda que nós não o percebamos à primeira vista. O conhecimento incorpora um contexto social, dominado por relações de carácter social e toma novos contornos de acordo com as interpretações de quem o olha, dentro e fora da sala de aula o aluno recria o conhecimento a todo o momento (Bauchspies, 2005).

Cap.3 – Contextualização Metodológica

O terceiro capítulo desta primeira parte tem o objetivo de contextualizar metodologicamente o presente estudo que encontra suporte na etnografia crítica. Neste sentido, optei por realizar uma síntese dos movimentos que estão na origem desta corrente metodológica e, posteriormente, proceder a uma reflexão sobre os seus objetivos e a sua aplicação em contextos de desigualdade social e subjugação de minorias.

3.1. As origens da Etnografia Crítica

A aplicação da etnografia convencional¹¹ enquanto abordagem metodológica tem sido um fenómeno comum entre antropólogos e, posteriormente, entre sociólogos. Esta metodologia ganhou força pela necessidade de viver com e como determinados grupos, essencialmente de culturas estrangeiras ou profissionais fechadas, com o intuito de compreender determinados fenómenos sociais a eles associados.

No século XIX, os antropólogos construía as suas teorias a partir das descrições de antigos geógrafos, missionários, exploradores, entre outros. É, no entanto, neste século, que começa a surgir a necessidade de viver com e como o grupo estudado para apreender a realidade destes grupos. O abade Dubois publica, no início do século XIX, uma obra onde revela a sua experiência enquanto refugiado no sul da Índia e a necessidade que sentiu de viver como os indígenas, de se vestir como eles, aprender a sua língua e participar nas atividades locais. Porém só nos finais do século XIX, os estudos etnográficos se começam a definir como modelo de pesquisa, nos trabalhos de Morgan, Cushing, Radcliffe-Brown e Malinowski, entre outros (Lapassade, 2001).

Os sociólogos da Universidade de Chicago, conhecida como Escola de Chicago, tiveram um papel relevante na aplicação desta abordagem metodológica. A entrada de William I. Thomas e Robert E. Park para o Departamento de Sociologia, marcou indelevelmente o rumo da disciplina e não só.

Ao chegar a Chicago, Park mostrou-se uma pessoa muito dinâmica, organizando quase toda a Universidade, pelo menos na área de ciências sociais. Parecia que ele vinha pensando há anos no tipo de trabalho que precisava ser feito. Logo em seus primeiros tempos em Chicago, Park escreveu um ensaio sobre a cidade, encarando-a como um laboratório para a investigação da vida social. (Becker, 1996; 180)

Ao tomar a cidade como laboratório para a investigação social, foi necessário buscar novas abordagens metodológicas para as pesquisas que se pretendiam realizar ao nível das interações sociais. Desta maneira, o paradigma qualitativo e, mais especificamente, a etnografia ganharam maior ênfase quando Park incentivava os seus alunos a realizar pesquisas sobre determinadas zonas ou grupos sociais a habitar na cidade, buscando *in loco* os dados para os seus estudos. A Escola de Chicago ficou conhecida enquanto modo de pensar e pela sua maneira diferenciada de abordar problemas de pesquisa,

¹¹ Denominação que escolho utilizar no sentido de fazer uma distinção face à etnografia crítica.

levando este movimento muito além da Universidade de Chicago em si. A filosofia desta escola alargou-se a outros departamentos da universidade e a outras universidades um pouco por todo o mundo, transformando-se num movimento interdisciplinar.

Segundo Atkinson e Hammersley (1998, citados por Flick, 2005), a etnografia é uma forma de estudar fenómenos sociais, focada no indivíduo e na natureza do fenómeno, colocando em segundo plano a formulação e testagem de hipóteses. Os autores apontam, ainda, para uma investigação detalhada de um número reduzido de casos ou mesmo de apenas um.

Sendo o método etnográfico um modelo de investigação que visa o estudo de um determinado grupo, no seu contexto específico, através de interações sociais intensas, no terreno, entre o investigador e o grupo estudado, a observação participante aparece enquanto dispositivo de pesquisa essencial, quando o objetivo central da investigação é estudar os costumes, modos de vida de um grupo social ou étnico, dentro do seu contexto particular e os significados atribuídos pelos membros destes mesmos grupos às suas ações e rituais.

Neste desenho de investigação, pretende-se observar, descrever e compreender determinada realidade, adotando uma abordagem

Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenómeno em seu acontecer natural. (...) defendendo uma visão holística dos fenómenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

(André, 2009; 17)

Não se pretende realizar modificações, apenas produzir conhecimento científico através do diálogo entre práticas e teoria. O investigador parte para o terreno com um quadro teórico em mente, no entanto pelo contacto com as práticas do grupo estudado torna-se fundamental um movimento dialógico constante com a teoria.

O intuito destes estudos é compreender o que pensam, sentem e valorizam os membros de determinada comunidade, elementos que não podem ser estudados de uma posição exterior ao grupo nem segundo um paradigma quantitativo. Para Geertz (1989; 23-24), enquanto investigadores etnográficos, trabalhando com nativos, “não estamos procurando (...) tornar-nos nativos (...) ou copiá-los. (...) O que procuramos, no sentido mais amplo do termo, que compreende muito mais do que simplesmente falar, é

conversar com eles, o que é muito mais difícil.” Este “conversar” é, para mim, mais uma aceção daquilo que Bohm (2004) define enquanto diálogo, pois pressupõe uma partilha de memórias, conhecimentos e ambições.

Face a esta partilha, cabe ao etnógrafo registar o que foi dito, pois segundo Geertz (1989; 29) a descrição etnográfica tem uma função interpretativa em relação ao fluxo do discurso social. Assim, «o etnógrafo “inscreve” o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente.», não permitindo a sua extinção, mas sim que conceitos como Poder, Fé e Opressão, entre outros, sejam redimensionados de acordo com o seu contexto.

Quanto às técnicas de recolha de dados é dada primazia à observação participante, pela qual o investigador observa, interagindo com os indivíduos abertamente e em consciência da influência que a sua presença pode promover e de que é ele próprio o principal instrumento de recolha de dados. Contudo, é essa proximidade que permitirá a interpretação dos significados e funções atribuídas aos atos humanos. Paralelamente à observação participante poderá surgir a análise documental e tantas outras formas quantas a imaginação do investigador permita, tal como afirmam Hitzler e Honer (1995, citados por Flick, 2005).

Glaser e Strauss (1967, citados por Gérin-Lajoie, 2009; 15), investigadores da Escola de Chicago, são responsáveis pelo desenvolvimento da “grounded theory”. Abordagem que viabiliza a construção de uma teoria, através de uma análise indutiva dos dados recolhidos que prioriza a aplicação da observação, da entrevista e da análise documental enquanto técnicas de recolha de dados. Todavia, esta abordagem também recebeu críticas, das quais Gérin-Lajoie (2009; 15) menciona:

- (a) a dificuldade de produzir uma teoria a partir dos dados recolhidos, o que se traduz em análises muitas vezes puramente descritivas, (b) uma forte ignorância das condições históricas em que as relações sociais evoluem, e (c) uma falta de ligação entre a situação estudada e o contexto social em que tal situação tem lugar.

3.2. Etnografia Crítica

Apesar das críticas, a etnografia tornou-se, na segunda metade do século XX, uma das metodologias de pesquisa mais usadas por investigadores provenientes de vários campos do pensamento crítico, contudo dominava a insatisfação face ao diálogo teórico-prático nas investigações desenvolvidas. Muitos questionavam a falta de reflexão teórica em diálogo com as densas descrições etnográficas convencionais, da mesma forma surgiam questões relativamente ao nível de abstração do trabalho de alguns teóricos críticos, produzidos sem qualquer suporte empírico (Mainardes & Marcondes, 2011).

Na tentativa de desenvolver um género de pesquisa que possibilite e dinamize um processo dialógico entre teoria e prática, ao longo de toda a investigação, surge a etnografia crítica. Abordagem metodológica que tem ganho reconhecimento nas mais diversas áreas, entre as quais: educação, sociologia e saúde. Segundo Mainardes & Marcondes (2011; 426), “os pesquisadores que empregam essa abordagem procuram desenvolver pesquisas que possam fortalecer grupos e pessoas em situação de marginalização e opressão, bem como propor intervenções possíveis nos contextos políticos e sociais”.

Firmando este objetivo geral, estão os temas que frequentemente são abordados em estudos que seguem a perspetiva etnográfica crítica, deste modo podemos encontrar estudos sobre as relações de poder, possibilidades de *empowerment*, contextos de opressão e/ ou violência, desigualdades sociais e contextos de luta e superação de situações de desigualdade ou opressão, entre muitos outros.

Para Mainardes & Marcondes (2011; 427), o termo etnografia crítica começou, nos finais da década de 1970, a ser utilizado por vários autores e, no início da década de 1980, surgiram vários estudos publicados pelo Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, no Reino Unido. Segundo este autor, esta nomenclatura foi, maioritariamente, “utilizada para referir-se a pesquisa educacional fundamentada nas teorias críticas da educação, teorias feministas e teorias neo-marxistas”.

Cook (2005, citado por Mainardes & Marcondes, 2011; 427) afirma, por seu lado, que o movimento da Escola de Chicago, com início na década de 1910, foi o principal

impulsionador da etnografia crítica, pois teóricos críticos consideraram de extrema importância olhar para a prática e dialogar com os fenômenos sociais, respetivos contextos e participantes. Desta forma, “etnógrafos convencionais foram *críticos de seu tempo*, pesquisando populações socialmente marginalizadas, mudando o foco da pesquisa de um indivíduo ou grupo patológico para uma análise das minorias e da dominação social”.

Para Jim Thomas (1993; 4) o grande diferencial da etnografia crítica está na aceitação de uma tarefa extra, face a uma situação de desigualdade ou opressão social, assim para o autor,

Critical ethnographers (...) accept an added research task of raising their voice to speak to an audience on behalf of their subjects as a means of empowering them by giving more authority to the subjects' voice. As a consequence, critical ethnography proceeds from an explicit framework that, by modifying consciousness or invoking a call to action, attempts to use knowledge for social change.

Na percepção de que nem tudo é o que parece, surge, para o autor, a constatação de que os contextos educativos e os conteúdos selecionados para os processos educativos são maioritariamente formas de dominação social. Contextos, processos e conteúdos representam e promovem comportamentos e significações sociais impostas por instituições de poder, construindo e limitando as escolhas do indivíduo. Por este motivo, o papel do investigador passa não só por descodificar palavras, símbolos e rituais de forma a perceber os significados atribuídos; mas também por questionar o que poderia ser.

Para Thomas (1993), Mainardes & Marcondes (2011) e Oliveira & Lima (2009; 5), a grande questão da etnografia crítica é exatamente “o que poderia ser”, indo além da “análise puramente descritiva”, crítica da “grounded theory” apresentada em Gérin-Lajoie (2009; 15). Os autores concordam que para apreender as relações de poder e romper com os processos de domesticação é necessária uma abordagem holística, crítica e dialógica das questões da investigação no contexto estudado, abordagem priorizada pela etnografia crítica.

O grande desafio do investigador está em escutar os dados sem impor as suas próprias significações, aceitando os seus pré-conceitos como construções da sua própria cultura, ao procurar olhar, escutar e pensar para uma visão holística da realidade estudada. Para Thomas (1993), o investigador deve desenvolver o seu pensamento crítico numa atitude

reflexiva face ao seu trabalho e aos seus próprios valores, sempre em interatividade, em diálogo com a comunidade estudada, respetivas práticas e sinais. Entenda-se que, segundo o autor (1993; 12), “signs are the words, gestures, or artifacts that represent a meaning that one intends to transmit to an audience”. Portanto podemos dizer que o processo de uma investigação, bem como os processos culturais estão repletos de sinais, com significações que as instituições querem transmitir e inculcar aos sujeitos.

Tendo como foco central desta dissertação e da minha vida profissional a educação, creio poder dizer que o papel do investigador e do educador será, principalmente de diálogo entre os sinais que quer estudar ou transmitir e os sinais que recebe dos sujeitos. Assim, os investigadores/ educadores devem ter como preocupação essencial a humanidade como um todo, respeitando as especificidades de cada cultura e de cada sujeito (D’Ambrosio, 1999).

Jim Thomas (1993) defende que um etnógrafo crítico começa por escolher o seu tema, identificando uma questão que desperte a sua paixão, pois se o investigador não sentir paixão pelo que investiga dificilmente alcançará os significados subentendidos do evento em questão. Para realizar uma etnografia crítica, o etnógrafo deve adotar uma postura flexível, pois não trabalhará com verdades que pretende provar e sim com a tentativa de compreender se determinado comportamento ou situação existe e, se sim, como se manifesta em determinado grupo. Em contacto com o grupo estudado, o investigador deve confiar no ponto de vista dos nativos, dialogando com eles e deixando-os manifestar-se enquanto especialistas na sua própria cultura.

Para um posicionamento crítico etnográfico é essencial que a experiência seja vivida em primeira mão e, ainda assim, com plena consciência de que “cultural forces may shape both the conditions and social responses that disadvantage some groups more than others” (Thomas, 1993; 33). Enfatizando que uma prática de pesquisa convencional poderá promover a reprodução dos sistemas sociais e culturais que veiculam propósitos de opressão e dominação, Mainardes & Marcondes (2011) sintetiza, através das palavras de Kincheloe e McLaren (2003, citados por Mainardes & Marcondes, 2011; 427), a visão abrangente e específica de vários autores sobre o que é ser pesquisador dentro desta corrente metodológica. Para este conjunto de autores, este pesquisador

tenta usar o seu trabalho como forma de crítica social ou cultural e [...] admite determinados pressupostos: o de que todo pensamento é mediado pelas relações de poder construídas histórica e socialmente; o de que os fatos nunca podem ser tomados isoladamente do universo dos valores

ou retirados de uma inscrição ideológica; o de que a relação entre conceito e objeto e entre significante e significado nunca é estável ou fixa e é geralmente mediada por relações sociais determinadas pela produção e consumo capitalistas; o de que a língua é essencial na formação da subjetividade (percepção consciente ou inconsciente); o de que em qualquer sociedade alguns grupos têm privilégios e que a opressão que caracteriza as sociedades contemporâneas alcança sua máxima expressão quando os subordinados aceitam o seu *status* social como natural, o de que a opressão tem muitas faces e que atentar para apenas uma delas costuma ocultar as interconexões das mesmas [...].

Os pressupostos apresentados por Kincheloe e McLaren são, a meu ver, pontos fundamentais numa reflexão etnográfica e que creio serem pontos essenciais para a vida em sociedade, pois creio que, tal como Chimamanda Adichie (2009) nos recorda na sua apresentação *O perigo da história única* numa *TED talk*, todas as histórias são compostas por diferentes versões e se olharmos para apenas uma delas, restar-nos-á uma perspectiva muito reduzida da realidade que nos conduzirá à formação de estereótipos e conseqüente promoção de desigualdades sociais e fortalecimento de movimentos opressores.

Adichie conta-nos como sentiu necessidade de conhecer as outras versões das histórias da sua vida, para uma contextualização holística da realidade que rodeou a sua infância, a sua adolescência e as experiências na faculdade. Vivências que a fizeram contactar com outras histórias e, principalmente, com os seus próprios preconceitos e com os preconceitos de terceiros, frutos de histórias únicas.

Ao fazer etnografia crítica, o investigador pega nos dados que reuniu, essencialmente através da observação participante e da recolha de documentos, e cria algo novo, primeiramente, em diálogo com os participantes do estudo e com a teoria e, posteriormente, a partir de um processo de distanciamento, em que procura evidenciar os elementos que à primeira vista não são claros (Thomas, 1993). Estes elementos podem trazer um novo olhar face a determinada situação, podem realçar a importância das várias histórias de um mesmo fenómeno e, assim, promover reflexões e acrescentar valor a uma história, novos caminhos para o futuro.

A nível técnico não existirão grandes diferenças entre a etnografia convencional e a crítica. Gérin-Lajoie (2009; 17) afirma que “pouco importa que uma etnografia seja tradicional ou crítica, as técnicas de recolha de dados utilizadas permanecem as mesmas, a saber: observação, entrevista e análise documental”. Mainardes & Marcondes (2011;

434) destacam a relevância da criatividade ou imaginação etnográfica no processo de uma pesquisa desta natureza. Para os autores,

o espírito crítico da imaginação sociológica indica a necessidade de se evitar o *fetichismo do método e da técnica* (Mills, 1965). Assim, a pesquisa etnográfica crítica demanda uma preocupação não apenas com a técnica, mas também com implicações mais profundas, tais como, as teorias que fundamentam a pesquisa, o nível de reflexividade do pesquisador e a necessária perspectiva de historicidade dos fenômenos investigados.

As ideias de Wright Mills acima apresentadas instigam os investigadores a serem criativos no uso das técnicas, mas principalmente na busca de respostas. Para tal, é preciso permitir que a imaginação se manifeste, que esta torne possível olhar além do visível, despertando novas questões e ativando a compreensão de toda uma ampla diversidade de possíveis respostas.

Esta criatividade que define a etnografia crítica favorece o emprego e a reflexão sobre vários conceitos dicotômicos, tais como: igualdade/ desigualdade e inclusão/ exclusão, entre muitos outros, que tendem a dominar as práticas e as reflexões educativas. Esta abordagem metodológica permite que estes conceitos surjam de forma consciente e sejam analisados como elementos dialógicos e numa relação dialética com o seu contexto. O olhar sobre estes conceitos pretende ser abrangente, evitando que se considerem apenas antagônicos, portanto urge problematizá-los, questioná-los e explicitá-los de uma forma mais profunda, que considere os conceitos dicotômicos também como elementos de um diálogo.

Na parte que se segue desta dissertação, encontrar-se-ão alguns dos diálogos realizados durante o curso de Etnomatemática em que participei. Diálogos que serão portadores de pistas do todo em que se inserem as situações e as pessoas, pistas dos antagonismos e dos diálogos dentro de um processo educativo, que relações existem entre si, que significações lhes são atribuídas, pistas das dinâmicas e da diversidade dialogante.

Parte II – Ato Etnográfico: Diálogo

Cap. 4 - Tri – diálogo

A segunda parte deste estudo é dedicada aos diálogos, segundo uma perspectiva etnográfica crítica, que me permitirá um olhar abrangente e uma análise crítico-interpretativa das situações testemunhadas e vivenciadas, bem como dos documentos reunidos. Entre estes documentos encontram-se os trabalhos realizados nas aulas de Etnomatemática, dos quais: desenhos e textos; apresentações; e avaliações.

Num estudo de cariz etnográfico crítico como o presente, a observação participante é o procedimento de recolha de dados principal, pois o investigador imerso no contexto torna-se o principal instrumento de recolha de dados, pelo que observa e pelos diálogos que consegue alcançar. A análise documental é, certamente, um complemento importante para descobrir o que é valorizado para o grupo estudado.

No presente caso, o campo de estudo é a unidade curricular de Etnomatemática que decorreu durante a primeira etapa da LICEEI, em paralelo com a disciplina de Etnobiologia. Estas duas unidades curriculares foram lecionadas de forma intercalada ao longo de todo o período, ocupando a Etnobiologia o período da manhã e a Etnomatemática o período da tarde. Todavia este horário permitia os ajustamentos necessários ao desenvolvimento das atividades estipuladas.

Esta etapa teve lugar em Cumuruxatiba¹², cidade brasileira do Estado da Bahia e realizou-se na Pousada Urupê que disponibilizou parte das suas instalações com o propósito de sala de aulas e biblioteca/sala de recursos. Para além destas instalações, a organização contou com as aldeias indígenas vizinhas, com os recursos naturais disponíveis em torno da pousada e alguns recursos e equipamentos trazidos do pólo mais próximo da Universidade do Estado da Bahia, que permitiram aos alunos a realização de pesquisa e leitura em livros e num computador com ligação à Internet. Contudo estes recursos eram bastante limitados, tal como a ligação à Internet.

¹² Cumuruxatiba significa Vila das Marés em Tupi, língua do tronco Tupi, devido à grande diferença entre a maré cheia e a vazante.

O corpo de alunos era composto por cerca de cinquenta alunos e, nalguns casos, os respetivos acompanhantes (filhos). A imprecisão marcada pela expressão “por cerca de cinquenta alunos” é propositada, pretende espelhar a mobilidade do corpo de alunos, pois ainda que a maioria da turma se mantivesse ativamente a trabalhar, a coordenação fez concessões em casos concretos de alunos que, por motivos laborais, questões familiares ou políticas, precisaram de se ausentar por determinado período.

Ao longo desta narrativa, serão apresentadas algumas situações específicas que irão promover uma perceção mais clara do carácter destas concessões, bem como da caracterização deste estudo, refletindo assim a dialogicidade proposta neste trabalho etnográfico crítico. O diálogo com a teoria será uma constante ao longo desta segunda parte, buscando os autores que fundamentaram a primeira parte desta dissertação e novos autores consoante as necessidades sentidas.

A privacidade de todos os envolvidos será preservada por meio de um processo de codificação dos nomes. A distância e as dificuldades de comunicação em determinadas aldeias/ cidades impossibilitaram o contacto com muitos dos participantes, pelo que apenas serão identificados aqueles que consegui contactar e que deram a sua autorização para tal. A identificação destes participantes, no caso dos indígenas, será feita utilizando o seu nome indígena e, no caso dos não-índios, utilizando o seu nome próprio. As imagens apresentadas nesta dissertação pertencem ao acervo do curso de Etnomatemática, com exceção das gentilmente cedidas pela Equipe NossosRiachos, na pessoa dos seus autores Luisa Soares e Ronaldo Pinheiro.

As três etnias Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe e Tupinambá fizeram-se representar neste curso por elementos de várias aldeias do sul da Bahia. Assim, formando o corpo de alunos, encontrámos jovens indígenas, de ambos os sexos, que estavam, de alguma forma, ligados à Educação, sendo na sua maioria professores dos vários campos do saber nas escolas indígenas da sua etnia/ aldeia. A equipa de educadores e pessoal não docente era, maioritariamente, constituída por não-índios, promovendo um contacto e diálogo constante, relevando a dualidade educativa que se vivia.

No texto que se segue será apresentada uma narrativa de carácter descritivo, onde optei por apresentar uma seleção de momentos vivenciados, ao longo dos dias em que decorreu o curso intensivo de Etnomatemática. Cada etapa desta LICEEI tem a duração média de um mês, sendo que cada unidade curricular é trabalhada intensivamente

durante uma semana. Optei por introduzir alguns dados relativamente à viagem que me levou a Cumuruxatiba, sendo que sintetizei esses dados dentro do Dia 0.

Dia 0

Partimos no dia um de março. Pelas cinco horas e trinta minutos, saímos de casa e dirigimo-nos ao aeroporto de Lisboa de onde descolaria o avião com destino a São Paulo. Após algumas horas de espera, muitas formalidades e duas horas de atraso, já dentro do avião, partimos, finalmente, por volta das treze horas.

Seguiram-se dez horas de viagem, muito cansativas, especialmente, pelo constrangimento de espaço, adensado pelo à vontade com que o passageiro que seguia no lugar da frente se acomodou.

A simpatia do meu vizinho do lado, que conversou comigo durante uma boa parte da viagem, contando-me como era a sua terra natal, perto de Florianópolis e trocando ideias sobre literatura, ajudou a passar o tempo. Nesta conversa, lembrei o quão multicultural é o Brasil, ao ouvir o meu vizinho O. contar como a sua terra tinha sido colonizada por italianos e, maioritariamente, por alemães; multiculturalidade que se reflete na arquitetura e nas gentes. O avião aterrou em Guarulhos, São Paulo, já o Sol tinha desaparecido no horizonte. O nosso destino mostrou-se um centro urbano com uma extensão bem superior ao que eu poderia ter imaginado à partida.

Estes dias em São Paulo permitiram-me vislumbrar uma cidade extremamente urbana, onde coexiste uma grande diversidade de gentes, culturas e modos de vida. A convivência multicultural existe de uma forma harmoniosa, todavia a exclusão é vivenciada e presenciada a todo o momento, bem como o medo que provoca e é provocado por preconceitos.

Crianças em situação de rua desfilam por entre os carros quando o semáforo fecha, rodopiando de modo a mostrar aos condutores que ali param que não trazem consigo nenhuma arma, pedem uma moeda que o condutor dá, sem pensar no que essa moeda acarreta para a vida dessa criança.

A Professora Mônica contou-me histórias da vida destas crianças, de algumas delas em especial, visto ter convivido bem de perto com elas durante um período da sua vida em São Paulo. Fiquei impressionada com o mundo dentro do mundo, apesar de termos ficado com a noção de que existiriam muito menos crianças em situação de rua, ou pelo

menos, visíveis. Parecem ter sido forçadas a procurar novos esconderijos noutros recantos da cidade.

Segundo a Professora Mônica me contou, o viaduto que atravessa São Paulo era a casa de muitas delas (Mesquita, Restivo & D'Ambrosio, 2011). Na parte inferior deste existiam entradas para um espaço vazio no seu interior, era este o espaço que eles ocupavam. No entanto, este já não existe, a placa que lhes servia de chão foi destruída, para que não pudessem lá permanecer. Neste movimento de remoção da placa inferior foram encontrados muitos cadáveres. Por que razão ali estavam, por que razão ali morreram, acho que ninguém sabe ao certo...

Dia 1 - sábado, 06-03-2010

Ficámos em São Paulo até dia seis de março, dia em que embarcámos no avião das sete horas e vinte cinco minutos para Porto Seguro.

Esta nova etapa da viagem iniciou-se com a aterragem do avião em Porto Seguro, o bafo quente que sentimos ao sair do avião, fez-me sentir num outro mundo. Que bem que me soube aquele calor! Foi no aeroporto desta cidade turística que encontrámos a R. e o L., dois simpáticos irmãos, que nos levaram até Itamarajú, cidade onde moram. Neste percurso vi pela primeira vez o famoso Monte Pascoal, terra avistada pelas naus comandadas por Pedro Álvares Cabral; foi, também, neste percurso que provei jabuticaba, fruta pequena e preta, com um sabor bem doce. A R. e o L. são indígenas e trabalham de perto com a Educação Escolar Indígena, se bem que em diferentes vertentes da mesma: o L. é professor e a R. é responsável pela FUNAI (Fundação Nacional de Apoio ao Índio) de Itamarajú.

Em Itamarajú, enquanto esperávamos a boleia que nos levaria ao nosso destino, comemos milho cozido, cozinhado num carro semelhante aos que tantas vezes encontramos nas ruas de Lisboa a assar e vender castanhas. A R. e o L. esperaram connosco na estação rodoviária, onde se encontrava o J. Pataxó, que nos apresentaram. Este jovem estudante de Educação Física esperava pelo transporte de regresso a Salvador, cidade onde habita. Neste período de espera, falou-nos um pouco dos amigos que iríamos encontrar em Cumuruxatiba, mostrando-nos orgulhosamente vídeos dos amigos cantando e utilizando os seus cocares¹³. Este encontro permitiu-me perceber

¹³ Cocar – Adorno para a cabeça confeccionado com penas de aves presas a uma tira de couro, usado por muitas tribos indígenas como elemento decorativo ou símbolo de estatuto hierárquico.

uma realidade que não era muito clara para mim. A realidade de indígenas brasileiros que valorizam e vivem a sua cultura, através dos símbolos e rituais tradicionais e, em paralelo, utilizam as novas tecnologias, acompanhando os tempos em que vivem. Indígenas que dentro e fora das aldeias combinam, nas suas vidas, a modernidade e a tradição.

Ainda faltavam algumas horas de viagem até ao nosso destino, e foi o I. (dono da Pousada Urupê, onde ficaríamos instaladas) que nos conduziu até lá, numa viagem extremamente rica tanto em história como em paisagens. Paisagens de uma imensidão que parece atravessar o mundo de uma ponta à outra. Os urubus recebiam-nos dispostos ao longo da estrada, exibindo as suas penas negras, como que convidando-nos a entrar naquele mundo paradisíaco. O verde apresentava-se numa diversidade e imensidão extraordinária, contudo o abate irresponsável da mata atlântica está marcado ao longo dos quilómetros de viagem que fizemos. Mata que deu lugar a pasto e a eucaliptal, expulsando e exterminando fauna, flora e a população indígena.

Esta viagem tem sido, principalmente, uma aventura de cheiros e sabores, cores e muito amor. As sensações estavam à flor da pele, tudo era intensamente vivenciado e absorvido. Na altura, não tinha a percepção de que este seria um estado permanente ao longo de toda a viagem. Este sentimento intensificou-se profundamente durante a presente etapa da minha viagem.



Ilustração 1: Entre o verde e o vermelho

À chegada atravessámos estradas de terra vermelha, dir-se-ia imersa no sangue de tantos que foram perseguidos, maltratados e mortos ao longo de centenas de anos. Vermelho

vivo como o fogo que senti arder no coração deste povo... Sei que pode parecer uma frase feita, contudo foi, exatamente, isso o que senti enquanto conversava com eles e os ouvia contar a história do seu povo, história passada e história recente. Apesar de serem o que a Professora Mônica chama de “índios de fronteira”, indígenas em contacto constante com os não-índios, com acesso às tecnologias de informação e comunicação, sente-se que este sangue e este fogo, que acima mencionei, vivem de uma forma muito intensa nos seus corações, principalmente daqueles que cresceram dentro das aldeias, dentro das tradições.

Reforço a expressão utilizada no parágrafo anterior “ao longo de...”, uma vez que estas perseguições ainda não acabaram, mais à frente nesta viagem, pude testemunhar um episódio marcante, como muitos outros, na história sofrida destes povos.

À chegada a Cumuruxatiba, o I. mostrou-nos o centro da cidade e o mar que banha os pés da pousada. Que vontade de entrar na água, mas fazia-se tarde... Na pousada, fomos recebidas pelo Paulo, braço direito da coordenadora do curso, a Professora Geovanda. Mostrou-nos a pousada, a biblioteca, a sala de aulas, os espaços exteriores e apresentou-nos alguns dos membros da LICEEI que estavam a aproveitar a tarde de folga há muito desejada, uns jogavam futebol na praia, outros descansavam nas redes... Cruzámo-nos com um dos estudantes que trazia colocado sobre a sua cabeça um belíssimo *cocar*. Paulo parou e apresentou-nos. An. contou-nos que vivia um pouco afastado da cultura do seu povo até que conheceu aquela que é hoje sua mulher. Mulher que o ajudou a reencontrar-se com o seu povo, despertando nele a vontade de lutar pelos direitos dos povos indígenas, exercendo as funções de educador escolar indígena.



Ilustração 2: Pousada vista do pátio



Ilustração 3: Pousada vista da beira-mar

Esta viagem proporcionou-me uma oportunidade de refletir sobre a escola, enquanto instituição educadora e formadora de indivíduos, elementos integrantes de uma sociedade. Revendo vivências e testemunhos recolhidos noutras situações profissionais e pessoais, que haviam já chamado a minha atenção, encontrei nas palavras de Michael W. Apple (1999: 156) o reconhecimento da escola enquanto transmissora do “conhecimento oficial” em vista da “reprodução e [da] subversão das relações de poder” dominantes na sociedade, de que tinha sentido reflexos nos testemunhos mencionados. Esta visão da escola espelha uma educação que segundo Freire (2008; 66-67) promove a implementação de uma concepção “bancária”, em que os alunos deverão apenas receber, guardar e arquivar as informações recebidas dos professores. Pondo isto,

os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção bancária da educação. Arquivados porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

A grande dificuldade apresentada pelo autor (1974) está no desenvolvimento de quadros de educadores e coordenadores, segundo uma dinâmica de diálogo, necessária para a superação desta visão bancária que nos afasta da educação, no sentido proposto por Freire.

Nesta LICEEI e, principalmente, no decorrer do curso/unidade curricular de Etnomatemática, esta questão parece tomar relevância em determinados momentos, processos, objetivos/ ambições. Pois como pude observar a estrutura formal e curricular desta licenciatura havia sido delineada no sentido de promover um mecanismo de poder equitativo, onde os alunos têm representação semi-direta ou direta, e as decisões são tomadas lado a lado com a coordenação do curso. Ainda que esta coordenação tenha que responder diretamente à direção da universidade, obedecendo a uma lógica de poder estabelecido, que poderá dificultar a dinâmica do coletivo local.

Porque é que alio representação semi-direta e direta neste contexto?

Optei por aliar as duas formas de representação, uma vez que o colegiado¹⁴ era composto por membros da instituição universitária e por alunos do curso com função de representantes dos colegas pertencentes à mesma etnia/aldeia. Contudo todos os alunos eram acolhidos na maioria das reuniões desta instância e as suas opiniões eram escutadas sempre que as quisessem partilhar.

Deste modo, o colegiado reunia maioritariamente em assembleia representativa, porém em alguns momentos existia abertura para manifestações diretas da população estudantil, tentando escapar à pressão social e valorizando o conhecimento local em detrimento do conhecimento oficial imposto pela elite social. Buscando a construção de uma sociedade que relembre o valor do diálogo e procure pô-lo em prática nos processos quotidianos, principalmente nos processos educativos, promovendo a consciência de que

as sociedades a que se nega o diálogo – comunicação – e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, se fazem preponderantemente “mudas”. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico. (sic) (Freire, 1974; 69)

E escolas que buscam respostas, dadas sem reflexão crítica, não formam indivíduos ativos e empreendedores, com atitudes promotoras de uma dinâmica de desenvolvimento solidário e cooperativo, onde o respeito pelo outro, pelo diferente é o fio condutor de todo o processo (D’Ambrosio, 2007). Uma escola reflexiva, no sentido defendido por Alarcão (2001), almeja o desenvolvimento de um processo educativo que escute, verdadeiramente, todos os elementos da comunidade educativa. A autora considera que uma escola que se conduz em prol do diálogo e da reflexão potencia a formação de alunos melhor preparados para combater e triunfar sobre as adversidades, vivendo criticamente o quotidiano e com motivação para buscar, sempre, novas aprendizagens, novos métodos, novas soluções. Uma escola reflexiva procura, principalmente, a valorização das dimensões afetivas e cognitivas do ser humano, desenvolvendo ferramentas para enfrentar as mudanças cada vez mais frequentes no mundo em que vivemos.

Um exemplo significativo desta dinâmica, remonta à primeira noite passada no local, altura em que fomos convidadas a participar na reunião do colegiado que teria lugar no

¹⁴ Colegiado - Instância coordenativa da LICEEI.

início dessa mesma noite e na qual a comunidade educativa nos daria as boas-vindas, para além de discutir outros assuntos.

Assim, após um banho refrescante, juntámo-nos aos restantes no *kijeme*¹⁵ que servia de sala de aulas. Esta reunião contou com a presença da coordenação do curso, representada pela Professora Geovanda e pelo Paulo; pelos representantes das etnias/aldeias a participar no curso; e pelos alunos que quiseram estar presentes, sendo as suas opiniões escutadas atentamente e tidas em conta na hora de decidir. Consoante o objetivo da reunião, os professores também podiam estar presentes.

Depois das apresentações oficiais, foi-nos explicada a dinâmica do curso, em termos gerais. Assim, conjugando o que observei e o que vivenc

iei, pude perceber que o LICEEI é uma iniciativa que pretende valorizar a cultura dos povos locais, dos povos indígenas, para que se integrem sem perder as suas raízes, dando-lhes ferramentas para propagar o desenvolvimento dessas raízes junto das crianças que ensinam, impondo-as ao mundo através do respeito, da solidariedade e da cooperação (D'Ambrosio, 2002). Objetivo difícil de alcançar quando se vive numa luta constante contra a perseguição das elites do país. Para o cumprimento deste objetivo, a coordenação e o colegiado pretendem que cada etapa deste curso de quatro anos (composto por duas etapas intensivas anuais) seja realizada, rotativamente, em localidades de domínio étnico diferente.

Assim a primeira etapa, em que eu tive o privilégio de participar, decorreu em Cumuruxatiba, localidade de domínio Pataxó; a etapa seguinte terá lugar em Olivença, domínio Tupinambá, decisão tomada nesta mesma reunião do colegiado, com o propósito de amenizar a situação problemática que se vive neste território (ver Ilustração 4); a localização das restantes etapas será definida no decorrer da etapa anterior, para melhor atender às necessidades do momento. O processo de tomada de decisão passou pela apresentação da problemática pela coordenadora, propondo fazer em Cumuruxatiba um pólo da universidade, ampliando as possibilidades de reunir em todas as etapas mais equipamento e materiais, para o melhor desenvolvimento das unidades curriculares.

¹⁵ *Kijeme* significa Casa indígena em Patxohã, linguagem do guerreiro Pataxó, da família Maxacali e do tronco Macro-Jê.

MOÇÃO DE APOIO AOS TUPINAMBÁS DE OLIVENÇA

Quilombolas reunidos no Encontro Norte/Nordeste da Rede Mocambos, que aconteceu de 03 a 07.11, na Casa do Boneco, em Itacaré, BA produzem documento de apoio aos Tupinambás de Olivença.

MOÇÃO DE APOIO AOS TUPINAMBÁS DE OLIVENÇA QUE LUTAM PELO DIREITO À DEMARCAÇÃO DO SEU TERRITÓRIO

Nós, povos de matriz africana: quilombolas, povos de santo, homens, mulheres, jovens, adolescentes... reunidos em Itacaré entre os dias 3 e 7 de novembro de 2010 no Encontro Norte-Nordeste da Rede Mocambos e III Encontro Quilombola do Sul da Bahia e

Considerando o que diz a Convenção 169 da organização Internacional do Trabalho [OIT];

Considerando o que está posto no artigo 231, § 1º e 232 da Constituição Federal de 1988 que reconhece os povos indígenas com tudo que é próprio da sua cultura;

Considerando que o direito à terra lhes é facultado no diploma legal supra citado;

Considerando que a FUNAI e o CIMI já concluíram os estudos científicos relativos à existência dos povos Tupinambás de Olivença e região, restando provado que são indígenas de fato;

Considerando que setores da sociedade e de governos dos municípios de Ilhéus, Una e Buerarema têm se manifestado contra o processo demarcatório das terras em questão;

Considerando que prepostos da Polícia Federal têm agido de forma truculenta, inclusive prendendo representantes das aldeias ao arrepio da lei e a partir de relatos de representações dos fazendeiros; e

Considerando, principalmente que os povos de matriz indígena e de matriz africana são povos originários e que plasmaram a vida brasileira com vários aspectos da sua vida cultural (quais sejam a relação com a floresta, os hábitos de higiene, a medicina natural, a relação com os sagrados, o cuidado com a terra...);

LANÇAMOS esta MOÇÃO DE APOIO AOS TUPINAMBÁS DE OLIVENÇA QUE LUTAM PELO SAGRADO DIREITO AO TERRITÓRIO, tempo em que nos dirigimos aos próprios

TUPINAMBÁS para que tenham força e coragem, para que resistam e que lutem pelos seus direitos assegurados na Carta Magna, além de nos dirigirmos ao Ministério da Justiça, à FUNAI, ao CIMI e ao Governo do Estado para que cumpram seus objetivos e as suas competências quanto à demarcação das terras em pauta, inclusive coibindo qualquer tipo de privilégio no trato com as partes em litígio e que, administrando a lei, o façam dentro do princípio da legalidade, da transparência e da equidade; além de nos dirigirmos à sociedade civil organizada da Região para que se manifestem no que se refere aos direitos destes povos que habitam o Sul da Bahia.

Itacaré, 07/11/2010

Ilustração 4: Moção de apoio aos Tupinambás de Olivença

Após esta intervenção, escutámos as opiniões dos vários representantes e, ainda, de alguns alunos que apoiaram a ideia apresentada por um dos lideranças presentes e que defendiam a rotatividade do curso em face das necessidades dos grupos étnicos ali representados. Desta forma, terminada a votação que contou com a participação de todos os presentes, ficou estabelecido que as sucessivas etapas se desenrolariam em locais diferentes, determinados em reunião do colegiado na etapa anterior visando, sempre, uma ótica de reforço sociopolítico à etnia que, na altura, atravessasse um período mais denso nesta sua luta.

A estrutura organizativa e funcional da LICEEI, patente nesta reunião de colegiado, revela que “a abertura às idéias do outro, a descentralização do poder e o envolvimento de todos no trabalho em conjunto são reconhecidos como um imperativo e uma riqueza” para a implementação de uma “escola participativa e democrática” (Alarcão, 2001; 20). Uma escola que incentiva e mobiliza os seus membros “para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa, a experimentação” (Alarcão, 2001; 26), pois para Isabel Alarcão, a escola deve ser assumida como organismo vivo, com potencialidades de aprender, refletir e reformular as suas práticas de uma forma aberta que considere “a dimensão ética, valorativa, humana, interpessoal” (Alarcão, 2001; 28).

Ao observar o desenrolar da reunião, perceber os temas abordados e constatar o impacto das várias opiniões, compreendi o valor desta estrutura enquanto ato de diversidade dialogante com forte relevância na implementação de um processo educativo reflexivo, cujo objetivo é colocar em prática o que foi pensado. Será esta uma tarefa fácil?

Para responder a esta questão, convido o leitor a olhar em seu redor e prestar especial atenção aos processos educativos em que participa, quer seja como educador, pai ou aluno. Temos consciência que atrás das práticas educativas, existem diversos documentos, pensamentos, ideologias na sua maioria muito válidas, mas que poucas vezes se transformam em práticas concretas. Enquanto educadora presenciei e vivi, em múltiplas ocasiões, as dificuldades de praticar o que é idealizado e, por este motivo, esta experiência se tornou desde o primeiro momento algo a ser valorizado, pois revela um passo dado no sentido de tornar real a prática dialógica tão almejada. Merk, ao ser questionada sobre a importância do diálogo na tomada de decisões dentro da LICEEI afirmou que era extremamente importante, visto ter sido assim pensado. Segundo Merk, o curso foi programado de forma a valorizar a opinião das comunidades e dos estudantes, de forma a suprir as necessidades e firmar-se nos seus desejos. Não se pretendia desenvolver um processo impositivo de conhecimentos e práticas. Para esta estudante, o caminho tem sido difícil, mas o que importa é que continua caminhando...

A reunião de colegiado foi um momento de diálogo vivenciado que me deu a percepção de que a Etnomatemática foi recebida com alegria, uma vez que providenciou a sustentação formalizada pelo “poder” escolar para a utilização de metodologias que valorizem a cultura e as aprendizagens informais dos alunos, já utilizadas na maioria dos casos, indo ao encontro do objetivo primordial desta licenciatura.

“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, 2002; 42).

A sustentação teórica das metodologias de ensino utilizadas nas aldeias e nas respetivas escolas surge nesta reunião de colegiado como uma necessidade dos professores indígenas que participam nesta LICEEI, uma necessidade verbalizada firmemente ao longo deste curso, pois receberam um suporte formal dando credibilidade ao trabalho que executam diariamente. Segundo Scanduzzi (2008; 23),

a educação indígena pode se realizar com a presença do educador não-índio, não para transferir qualquer tipo ou modelo de conteúdo, mas para que, no diálogo com os povos indígenas, eles possam reconhecer como científicas as construções produzidas por seus antepassados, e – através destas produções científicas – compreenderem como se denominam na nossa cultura.

Neste primeiro dia, ao tomarmos o nosso primeiro banho no local, apercebemo-nos que ao contrário do que tínhamos pensado, não havia qualquer restrição em relação a champô, sabonete e garrafas de plástico. Logo aqui, fomos confrontadas com uma realidade que nos mostrou a dialogicidade presente na vida destes jovens professores, que vivem entre as suas aldeias e as cidades que as rodeiam, numa tentativa de perpetuar as suas raízes sem deixar que os excluam e de conciliar o urbano, a modernidade com as vivências étnicas e o contacto com a Natureza. As suas casas contemplam este diálogo, tanto a nível de materiais de construção como de estrutura ou de bens de utilização diária.

A realidade que a Professora Mônica encontrou na sua experiência no Parque Nacional do Xingu (Xingu) havia sido, claramente, distinta desta que encontrámos em Cumuruxatiba. Durante os preparativos para a viagem, recebi múltiplas informações e instruções no sentido de me aperceber de uma realidade onde havia um acesso limitado a bens que não são naturais nas comunidades indígenas, tais como plásticos e medicamentos. Deste modo, não poderíamos levar connosco garrafas de água, champô, gel de duche nem medicamentos para além dos estritamente imprescindíveis. Esta foi, de facto, uma das maiores preocupações na preparação da bagagem a levar connosco, pois no Xingu não há permissão para introduzir no parque estes elementos, para que as perturbações do estilo de vida da população indígena sejam minimizadas.

Outra questão com que nos confrontámos, neste primeiro dia, está relacionada com a composição das turmas. Em Cumuruxatiba, encontrámos uma turma mista, ao contrário das turmas encontradas no Xingu que eram compostas, apenas, por elementos do sexo masculino, pois as mulheres não tinham permissão para estudar. Os homens, que compunham estas turmas, eram representantes de algumas etnias que habitam o Xingu e funcionavam como mediadores entre os conhecimentos da sociedade dominante e os conhecimentos locais. Reuniam-se para este curso de formação de professores indígenas junto de uma etnia de fronteira que falava uma língua que todos percebiam, pois a entrada de não-índios nas aldeias do interior não era permitida,

Posso dizer que viajei de mente aberta, sem muitos preconceitos, confesso que não sabia bem que realidade iria encontrar e isso não me assustava nem me causava grande ansiedade, contudo foi com a imagem de uma reserva onde são proibidos produtos que possam alterar o estilo de vida e o ecossistema que cheguei a este local, onde todos tinham o cabelo bem tratado, andavam perfumados e muitos até já tinham morado em cidades, alguns chegaram mesmo a viver longos anos numa cidade tão grande e cosmopolita como São Paulo.

Nessa noite, depois da reunião, soube que um grupo se juntou para ir até à cidade. Havia forró¹⁶ na cidade e pelo que vim a descobrir tínhamos, entre nós, fãs deste tipo de dança. Apesar de não ser típica nem tradicional na zona nem entre as etnias a participar no curso, este estilo de dança tinha bastantes adeptos. A E., com quem eu e a Professora Mônica partilhámos o quarto, perguntou-me se não gostaria de ir também. Ela não iria, pois tinha com ela o filho, Ta.¹⁷, que ainda era um bebé de colo. Não fui. O cansaço da viagem e a timidez por, ainda, não conhecer bem ninguém, uma vez que durante aquele curto período de tempo, não tinha conseguido conversar verdadeiramente com ninguém, fizeram-me recusar a proposta. Contudo, posso dizer que os acompanhei, diariamente, em quase todas as tarefas que desempenharam, tanto na Etnomatemática como na Etnobiologia e nos momentos de lazer.

Dia 2 - domingo, 07-03-2010

O dia seguinte, domingo, era dia de trabalho e inteiramente dedicado à Etnomatemática, pois os professores de Etnobiologia só chegavam na segunda-feira. Normalmente, os dias seriam divididos entre as duas disciplinas.

Levantámo-nos e quando saímos para tomar o pequeno-almoço chamaram-nos para participarmos no Toré¹⁸. Para se realizar o ritual, a turma reuniu, debaixo da amendoeira, formando um círculo. Neste momento, foi-nos explicado que existe uma divisão que não deve ser quebrada, as mulheres devem ficar todas do mesmo lado e os

¹⁶ Estilo de música/dança típica do Nordeste do Brasil que possui semelhanças com o *Toré* e o arrastar dos pés dos indígenas (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Forr%C3%B3>).

¹⁷ Ta. significa Jovem guerreiro em Patxohã, linguagem do guerreiro Pataxó, da família Maxacali e do tronco linguístico Macro-Jê.

¹⁸ Toré ou Awê é um tipo de dança geralmente usada pelos povos indígenas do norte da Bahia. Normalmente, é realizada no início do dia, de um trabalho ou de uma festa e começa sempre com uma oração. O som do Maracá (instrumento musical de extrema importância para acompanhar a oração e para “puxar” as músicas) está sempre presente. O termo Awê é mais utilizado pelo povo Pataxó. Os povos Tuxá, Kaibé, Kiriri, entre outros utilizam a palavra Toré para designar o mesmo ritual/dança.

homens do outro lado do círculo. O *maracá*¹⁹ começou a marcar o ritmo e a música começou a ouvir-se nas vozes daqueles orgulhosos representantes das três etnias presentes. O passo começou suave, mas rapidamente a pisada destes indígenas se fez sentir e ouvir. As coreografias variavam, seguindo o ritmo de músicas que se sucediam, dando lugar a cada etnia e num mesmo ritual, que pode tomar vários nomes consoante a etnia em questão (descobri, mais tarde, que para os Tupinambá tem o nome de Poranci), todos se juntam agradecendo por um novo dia...



Ilustração 5: Maracá
Cedida pela Equipe NossosRiachos (imagens feitas por Luisa Soares e Ronaldo Pinheiro).

A aula começou com uma dinâmica de apresentação, “Conhecer e reconhecer” que decorreu em torno de uma mesa que se tentou colocar de forma circular para que todos se vissem e se pudessem expressar abertamente. Esta organização espacial não foi muito fácil de alcançar devido à estrutura da sala. Esta sala foi construída, adaptando os moldes tradicionais indígenas ao espaço e necessidades da pousada que albergava esta etapa. Deste modo, foi construída uma estrutura rectangular com teto de colmo entrelaçado de forma simétrica, na parte superior das paredes existia uma estrutura de madeira em que ripas de madeira se cruzam deixando aberturas quadrangulares para o exterior, esta estrutura liga-se à parte inferior de tijolo.



Ilustração 6: Aula de Etnomatemática

Os alunos estranharam a disposição, embora, tenha resultado neste primeiro momento. Sentiram a necessidade de readaptar a disposição das mesas ao longo do trabalho diário,

¹⁹ *Maracá* é um instrumento musical usado nos rituais (*Toré*).

contudo não retomaram a disposição “alunos virados de frente para o professor”, optando por colocar as mesas em duas filas paralelas, formando um U com a mesa da professora, demonstrando-se agradados com a abertura inicial para um diálogo de igual para igual.

Enquanto aguardávamos a chegada de todos, sentei-me e o S.²⁰ veio sentar-se perto de mim para conversar um pouco sobre Portugal. Esta foi a primeira de muitas conversas que tive sobre este tema. Nesta ocasião, S. direcionou as suas questões para o sistema educativo português. Queria saber qual a escolaridade obrigatória em Portugal, como se dividia o sistema educativo, quais eram as disciplinas mais valorizadas, entre muitos outros assuntos... Conversámos um pouco, respondi às suas questões e pedi-lhe que me explicasse como funcionava no Brasil, porém a aula começava e esta partilha teria que ser interrompida.

Durante as apresentações, os nomes surgiram segundo a sua identificação oficial, poucos foram aqueles que se apresentaram usando os respetivos nomes indígenas, ainda assim era frequente associarem a designação étnica ao seu nome próprio, no meu caso ficaria algo como “Sílvia Portuguesa”. A grande maioria tinha um nome de registo e um nome indígena pois, tal como me explicaram, até há pouco tempo havia dificuldades acrescidas para registar as crianças com nomes indígenas e até mesmo para quem se afirmasse indígena. Assim, só os mais jovens eram já registados com o nome indígena, bem como a maioria das crianças, uma vez que esta era também uma forma de se afirmarem e fortalecerem enquanto membros de comunidade indígena, face à sociedade dominante.

Face a uma apresentação dominada pelos nomes de registo, a professora pediu-lhes que se identificassem pelo seu nome, o nome com que de facto se identificam. Os nomes indígenas foram sendo revelados por entre expressões de espanto e contentamento. Afirmavam que não era comum que tal pedido lhes fosse feito pelos professores que encontraram ao longo das suas vidas de estudantes. A partir daquele momento, os nomes indígenas passaram a ser afirmados e registados firmemente.

O contentamento demonstrado face a esta valorização do seu nome indígena revela uma forte necessidade de *empowerment*, enquanto membros de grupos sociais que foram privados de viver e afirmar a sua etnicidade. Necessidade que se traduz num movimento

²⁰ S. é um nome próprio numa das línguas que compõem a comunidade Pataxó Hã Hã Hãe, cuja origem e significado não consegui identificar.

de retorno às raízes, com o objetivo de evitar uma completa homogeneização. A rutura em relação aos constrangimentos sociais tende a promover aquilo que Bruner (1991, citado por McLaren, 2000; 179) entende como

capacidade ‘local’ de acrescer às histórias de acontecimentos do passado uma espécie de estrutura diacrônica que permite a continuidade até ao presente – em outras palavras, significa construir uma história, uma tradição, um sistema legal, instrumentos que assegurem a continuidade histórica, se não a legitimação.

Dentro desta perspetiva, os nomes indígenas ganham um valor acrescido enquanto instrumento promotor da continuidade histórica e da sua legitimação enquanto indígenas aos olhos da sociedade que os tem privado dessa identificação. Contudo para McLaren (2000; 179) é fundamental estabelecer um equilíbrio nesta busca pela continuidade, pois seria contraproducente fixar a nossa identidade em «narrativas que irão nos “ler” de uma maneira distintamente totalizante».

No caso dos grupos indígenas presentes nesta LICEEI, considero que esse equilíbrio é mantido pelo diálogo constante com a modernidade e a população não-índia, diria até pelo abraçar da diversidade dialogante.

No passo seguinte da aula, a professora propôs que se trabalhassem os conhecimentos matemáticos culturais, através de um desenho que reunisse três áreas: a individual, a coletiva local e a da Natureza local. Para a realização destes desenhos, cada aluno recebeu uma folha de papel, tamanho A1 (uma vez que este era o material disponível) e a indicação de que o seu desenho deveria estar dividido pelas suas representações destas três áreas.

Para a produção dos seus desenhos, os alunos procuraram um melhor local para trabalhar, uma vez que a sala se tornava redutora de movimentos. Alguns procuraram as mesas que ficavam na entrada dos quartos, onde muitas vezes faziam as suas refeições; outros dirigiram-se para as mesas que ficavam debaixo da grande amendoeira que ficava na intersecção entre o mar e o rio Pequeno do Peixe. Naquele espaço, debaixo da amendoeira, existia um estrado de madeira com uma ponte que ligava a estrada de terra batida (em frente à pousada) e a areia da praia. Foi neste estrado que dançámos pela primeira vez o Toré e foi também aqui que foram realizadas algumas apresentações de trabalhos. Contudo pela fragilidade da estrutura, que devido à força das marés vinha perdendo o apoio da terra, considerou-se que seria mais seguro fazer o ritual no terreno debaixo da amendoeira que ficava do lado da estrada.



Ilustração 7: Desenhando debaixo da amendoeira

A mim foi-me solicitado que fosse até à cidade com a Professora Geovanda para comprar lápis de cera para que os alunos pudessem colorir os seus desenhos, necessidade que exprimiram. No caminho até ao centro da cidade, a Professora Geovanda questionou-me sobre a abordagem curricular do Instituto de Educação face a questões de interculturalidade e educação indígena, manifestando curiosidade em perceber o interesse sobre estas questões, nas universidades portuguesas. Neste diálogo recordei algumas unidades curriculares, em que trabalhei conceitos de multiculturalidade e interculturalidade, a existência do mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Educação Intercultural e partilhei estes elementos. Contudo, desta conversa ficou a reflexão sobre a abertura do meio académico português para as questões indígenas.

No centro da cidade, percorremos várias lojas de pequenas dimensões onde se vendia uma grande diversidade de produtos, podíamos encontrar comida, vegetais, produtos de higiene, limpeza e material escolar na mesma loja. Porém a quantidade de produtos disponíveis era bastante reduzida, recordei que tivemos necessidade de percorrer três lojas para comprar seis ou sete caixas de lápis de cor.

Ao regressar à sala de aula distribuí uma caixa de lápis por cada grupo e pude ir vendo os trabalhos realizados, alguns ainda estavam bastante atrasados, não sabiam bem o que desenhar nem como fazer a divisão das três áreas; outros fizeram as suas divisões delineando linhas verticais, horizontais ou diagonais na folha ou, simplesmente, criando

áreas distintas, mas sem qualquer divisão rigorosa; e houve, ainda, aqueles que optaram por cortar o papel em três rectângulos iguais.



Ilustração 8: Desenho de Tx.

A abordagem aos conhecimentos matemáticos na Natureza local foi feita a partir da identificação pessoal com animais. C. Tupinambá transpôs a sua identificação pessoal para uma dimensão coletiva explicando que “A [sua] aldeia segue o exemplo das formigas, que embora tênues em seus tamanhos e formatos, somadas se tornam um corpo só.” Na minha opinião, C. valoriza a vida comunitária, o coletivo sobrepõe-se ao indivíduo, pois tem consciência da força superior do trabalho e luta em conjunto.

Já os conhecimentos relacionados com a história do indivíduo foram representados, essencialmente, por estruturas habitacionais ou de serviços; assim predominaram: o *kijeme*, a escola e a aldeia. Em relação aos conhecimentos matemáticos visíveis no coletivo local, evidenciaram-se armas e instrumentos musicais tradicionais, como o *takape*²¹ e o *maracá*, bem como padrões de pinturas corporais indígenas e elementos do artesanato. Os motivos das pinturas corporais são acompanhados de afirmações que, tal como a de An.²², firmam que “as pinturas [corporais] significam fortalecimento espiritual para o [seu] povo”.

²¹ *Takape* significa lança em Patxohã, linguagem do guerreiro Pataxó, da família Maxacali e do tronco Macro-Jê.

²² An. significa Você em Patxohã, linguagem do guerreiro Pataxó, da família Maxacali e do tronco Macro-Jê.

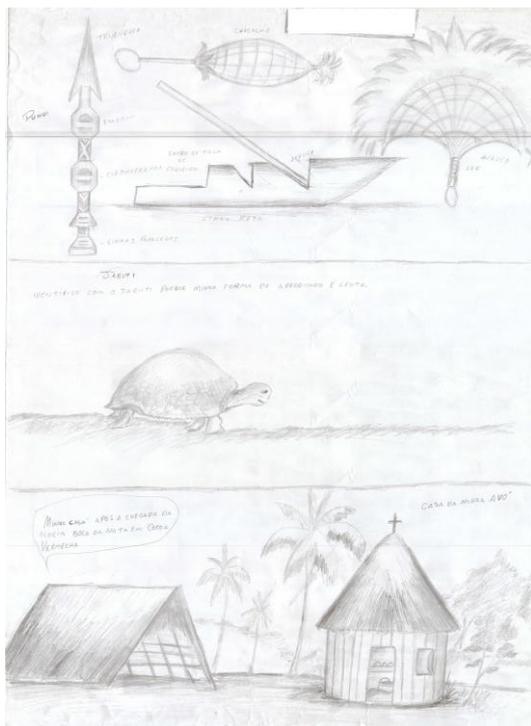


Ilustração 9: Desenho de TX.



Ilustração 10: Elemento do desenho de Tu.



Ilustração 11: Desenho de Gi.

E. retoma no seu trabalho desenhos relacionados com os momentos em que os mais velhos contavam “a história, de vida, as lendas...”, transmitindo aos mais novos valores e aprendizagens de várias gerações. Ik. recorre ao mesmo tema, utilizando como lema o mote de uma das canções cantadas no Toré e noutras ocasiões festivas. Assim, Ik. mostra o povo reunido, sob uma árvore perto da *oca*²³, escutando as histórias dos anciãos e cantando “Na minha aldeia tem histórias para contar...”.



Ilustração 12: Elemento do desenho de Ik. (1)



Ilustração 13: Elemento do desenho de Ik. (2)

²³ *Oca* significa casa de índio em língua Tupi, do tronco Tupi, ainda que de uso corrente entre outras etnias. É possível que derive do Tupi antigo e integre o Nheengatu, língua geral adotada e de que hoje se encontram poucos vestígios (ver: <http://www.scribd.com/doc/47634604/DICIONARIO-tupi-guarani>).

Os motivos geométricos de uso frequente em pinturas corporais surgem, frequentemente, aliados às divisórias utilizadas para separar as três áreas do trabalho. Os mitos ancestrais são lembrados, mais uma vez, por Wa. ao desenhar uma águia que associa às capacidades de observação e de renovação de energias, contudo a escolarização ocidental é notória na forma como desenha casas e árvores. As aves, principalmente as de rapina, são motivo frequente nestes desenhos.



Ilustração 14: Desenho de Wa.

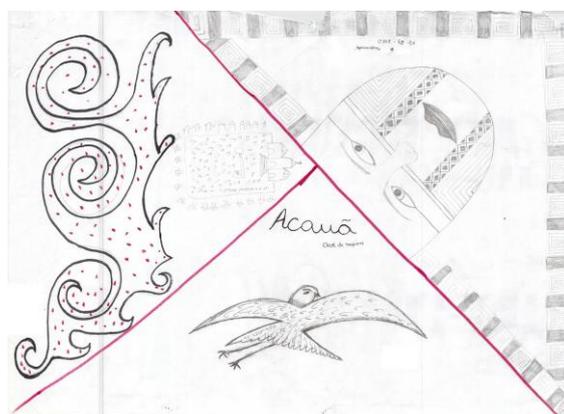


Ilustração 15: Desenho de Ac.

O trabalho de Puhuyakuã conta uma história, a história da sua vida, das suas escolhas... história que me foi contando enquanto desenhava. Estávamos ambos sentados na ponta da mesa, do lado da porta do *kijeme* e o seu desenho já estava bem adiantado. Enquanto delineava os últimos detalhes e escrevia em letras trabalhadas *Pataxi Makiame*²⁴, a sua

²⁴ *Pataxi Makiame* significa Aldeia Velha em Patxohã, linguagem do guerreiro Pataxó, da família Maxacali e do tronco Macro-Jê.

aldeia. Perguntei-lhe o que tinha desenhado e, logo, me começou a contar a história do seu desenho.



Ilustração 16: Desenho de Puhuyakuã

O seu desenho não revelava uma divisão muito clara, mas no centro estava a sua casa, rodeada por mato verde, árvores de grandes dimensões que traziam até ele “o cheiro do oxigénio, frio e suave” que se torna mais forte ao entrar na mata. Por detrás da casa, está disposta uma rede onde muitas vezes se deita buscando a harmonia com a Natureza. Deste local, podemos visualizar um caminho, caminho que o leva até à escola local, onde trabalha. Segundo Puhuyakuã, a proximidade entre o local de trabalho e a sua casa permite-lhe a conjugação entre o acesso ao conhecimento, às Tecnologias de Informação e Comunicação e o usufruto das tradições e da Natureza. Afirma que “viver na aldeia é bom demais, perto da praia e da natureza e sem poluição, eu já acordo com os pássaros cantando de manhã, bebo água de coco doce e chá da *pajé*²⁵. É muito bom amar a natureza”. A título de contextualização, explicou-me que viveu, durante muitos anos em São Paulo, mas que sentiu um apelo para regressar à aldeia, pois em suas palavras: “É algo de sangue, eu não me sinto bem viver em cidade, gosto de liberdade e sentir o cheiro da natureza!”.

²⁵ *Pajé* significa curandeiro, feiticeiro, sacerdote ou líder espiritual, vocábulo que segundo me foi dado a perceber é comum a várias etnias, ainda que na língua Tupi-guarani, do tronco Tupi, adote a forma *Pagé*. É possível que derive do Tupi antigo e integre o Nheengatu, língua geral adotada e de que hoje se encontram poucos vestígios.

Também Ng²⁶, expõe caminhos no seu trabalho, os caminhos que ligam a aldeia à cidade; a escola e a sua casa aparecem como elementos de janela aberta para a Natureza e para as tradições, contudo sempre em ligação com a modernidade/cidade, pois todos os caminhos estão conectados. A forma como os vários elementos aparecem relacionados parece traduzir uma aldeia e uma escola com abertura para o futuro, para o *foreground* de quem ali habita e estuda, sem perder de vista o passado e o presente (Skovsmose, 2006).



Ilustração 17: Desenho de Ng.

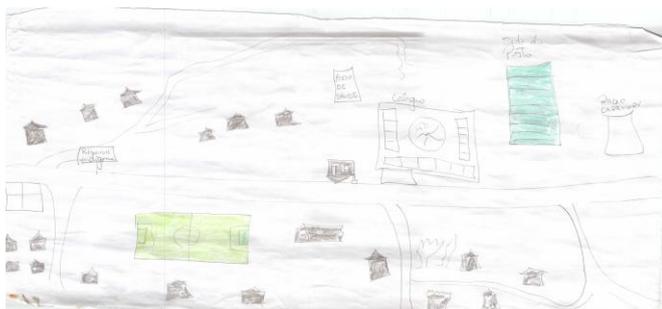


Ilustração 18: Desenho de W.

Estes testemunhos expõem um sentimento comum a muitos outros indígenas, sentimento que tem fortalecido o regresso às origens, através do movimento de etnogênese (Bartolomé, 2006). Os indígenas participantes desta LICEEI mostraram-me uma luta concreta, organizada e dinâmica pelo resgate cultural e linguístico, num sentimento que afirmam comum a muitos outros indígenas de se fortalecer enquanto indivíduos, membros de uma comunidade maior, cujo maior desejo é viver em harmonia com a Natureza.

Contudo o desejo de viver em harmonia com a Natureza surge numa dinâmica de diálogo entre a tradição e a modernidade, uma dinâmica que pretende evidenciar o valor dos povos indígenas fortalecendo-os dando continuidade à história coletiva, num encontro com as novas tecnologias da informação e comunicação, com melhores condições de saúde e melhores sistemas educativos, que propiciem todo um novo conjunto de oportunidades às suas crianças e jovens. Ainda que alguns vivam este regresso às origens de uma forma mais literal e vivenciem uma mudança mais radical.

Ao analisar o produto final desta aula, deparei-me com um espólio muito rico de desenhos que contam um pouco da história destes indivíduos, das comunidades a que

²⁶ Ng é um nome próprio numa das línguas que compõem a comunidade Pataxó Hã Hã Hãe, cuja origem e significado não consegui identificar.

pertencem e, diria até, da história do Brasil. Ao contarem as histórias das suas infâncias, dos seus pais e dos seus avós, estes homens e mulheres revelaram pedaços da história do seu país. Surgem por vezes lendas e paisagens da história prévia a 1500 d.C., ano da chegada dos portugueses à costa do Brasil; mas surgem principalmente marcas deste episódio que mudou de forma radical a história destes povos e deste país. Entre estas marcas encontrei alusões à Barra do Caí, local onde as naus de Pedro Álvares Cabral aportaram inicialmente; às naus portuguesas, elemento constante nestes desenhos; e ao monumento que assinala o local onde foi celebrada a primeira missa em terras brasileiras, acompanhadas de testemunhos marcantes de sofrimento e perseguições associadas ao local. Ca. conta:

A minha aldeia, no ano de 1995, era uma aldeia muito feliz, porém com as mudanças da época da festa da comemoração dos 500 anos do Brasil, em 2000, tudo se modificou. Ficou tudo triste com a falta de respeito, com a forma que trataram que trataram todos nós, povos indígenas, naquela data tão esperada por todos, e de repente se firmou em um dia triste e de péssimas lembranças.



Ilustração 19: Desenho de Ca.

As formas gráficas presentes nos trabalhos mostram, frequentemente, emperramento no quadro evolutivo de tipos que surgem ao longo do desenvolvimento da criança (Marino, 1957). Todavia surgem, também, desenhos que revelam artistas autodidatas, cujo trabalho potencia os temas e grafismos indígenas com forte presença nas suas vidas.

Após a concepção dos desenhos, os alunos foram convidados a escrever um pequeno texto de reflexão sobre os conhecimentos explicitados nos seus desenhos. Terminada a produção escrita, montámos a exposição dentro da sala uma vez que, no final da tarde,

começou a cair uma forte chuva. Foram penduradas cordas pelo meio da sala, principalmente na zona que ficava perto das casas de banho e que fazia ligação à lavandaria, visto que esta era uma zona mais elevada e de passagem e tinha menos mesas. Os trabalhos foram pendurados no estendal e todos puderam olhar os trabalhos dos colegas e, posteriormente, escrever uma breve análise das temáticas e elementos matemáticos encontrados.

As análises feitas pelos próprios, bem com pelos colegas focavam-se nos elementos matemáticos encontrados nos desenhos e, conseqüentemente, no quotidiano de cada um. Ângulos, retas, figuras geométricas... deram lugar a interessantes constatações face ao potencial da etnomatemática e à urgência de olhar para a matemática dos alunos, promovendo assim uma aprendizagem firme, com significado e dinamismo, só possível quando o educador se permite aprender com os seus educandos antes e durante o processo educativo, tal como afirma Freire (2008).

Neste caso, a tarefa ganhou uma clara dimensão de acréscimo à diversidade dialogante, dinamizando o diálogo e as aprendizagens não só entre educador e educandos, mas principalmente entre educandos. A exposição e análise dos trabalhos permitiram uma interação com diferentes realidades, diferentes conceitos de espaço, diferentes leituras de uma mesma paisagem, monumento ou figura geométrica, pois como vim mais tarde a descobrir uma figura pode ter significados diferentes, consoante a etnia que a desenha.

Com o intensificar da chuva e o cair da noite, que se começou a sentir por volta das dezoito horas, procedemos à recolha dos trabalhos, pois em alguns locais a chuva atravessava o telhado de colmo, chegando mesmo a deteriorar alguns trabalhos.

Para terminar o dia de trabalho, a professora propôs que se fizesse uma análise crítica do resultado individual e coletivo dos exercícios realizados, esta atividade foi realizada em grupo, tendo cada grupo apresentado as suas ideias oralmente aos restantes. Resultaram destas apresentações, algumas reflexões, que considero interessantes, sobre a diversidade de conhecimentos matemáticos com que interagem diariamente, bem como a identificação de estratégias de ensino que se tornam viáveis quando em contacto com os conhecimentos próprios da realidade dos alunos, relevando a importância de se conhecer os alunos e o, respetivo, ambiente cultural e social. “A função do professor é a de um associado aos alunos na consecução da tarefa, e conseqüentemente na busca de novos conhecimentos. Alunos e professores devem crescer, social e intelectualmente, no

processo” (D’Ambrosio, 2008; 90). As tarefas desempenhadas ao longo deste primeiro dia de aulas da disciplina de Etnomatemática, promoveram, justamente, a busca de novos conhecimentos visando “a redução de tensões competitivas e sua substituição pela cooperação (...) [enquanto] fator positivo no estímulo à criatividade” (D’Ambrosio, 2008; 90).

Terminada a aula, já o jantar nos esperava, pelo que todos se dirigiram aos respectivos quartos para deixar o material utilizado nas aulas e para se refrescarem, seguindo depois para a sala de refeições, onde estava já disposta a mesa com o jantar: arroz e feijão preto, mandioquinha, carne, papaia, manga e sumos de fruta. Na saída do *kijeme*, cruzei-me com S. e W. que aproveitaram para conversar um pouco comigo. Era notória a curiosidade sobre Portugal, porém o principal tópico da conversa foi a visão que os portugueses têm do Brasil e, principalmente, dos povos indígenas.

Estas questões fizeram-me refletir sobre as aprendizagens que fiz enquanto aluna e aquelas que testemunhei enquanto educadora. Falámos, também sobre as dimensões dos dois países e pude testemunhar real estranheza quando constataram que Portugal é, de facto, um país muito pequeno, bem mais pequeno do que o Brasil. A população nativa foi outro tema de conversa. Perguntaram-me se era indígena portuguesa e confesso que esta pergunta me soou estranha. Nunca tinha pensado em indígenas ou nativos portugueses, muito menos em mim enquanto tal. Partilhei com eles este sentimento, enquanto nos dirigíamos ao refeitório.

Para Madalena Santos (2006, citada por Mesquita *et al.*, 2011; 40), a noção de espaço, o lugar que ocupamos

é determinante (...), não apenas é um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo.

Papel que senti ganhar vida durante estes diálogos sobre os meus espaços, os seus espaços e, conseqüentemente, os nossos espaços. Espaços que se tendem a definir em consonância com a vida do indivíduo, em atenção que

The concepts of spaces coming from different cultures must be respected, learned, and argued in dialectical processes (...). Human beings construct and reconstruct themselves and each other through their moment by moment, day by day interactions. At the same time, human beings are

also constituted in relation to a natural order that is not simply connected with time, space, and society, but literally and materially constituted of time, space, and society. (...)

By itself, the space has neither right nor left, neither top or bottom, neither North nor South. All of these distinctions come from the fact that they can be attributed to the regions having different affective values. As all the people of one culture represent space in the same way, it is evident that these affective values and their distinctions (...) are equally common; they have social origins. (...) Space is the construction of a material base over which the society produces its own history. (Mesquita *et al.*, 2011)

Quando chegámos ao refeitório, já todos estavam a jantar. A Professora Mônica estava sentada numa mesa com TX.²⁷, peguei os talheres, o prato e o copo na mesa que se encontrava do lado esquerdo da sala e segui para a mesa da direita onde se encontrava a comida, servi-me e sentei-me perto deles.

A conversa surgiu, pois a professora perguntou ao nosso companheiro de mesa como se chamava. Respondeu com o seu nome de registo, associando-o à sua etnia. Falámos sobre a viagem e a nossa passagem por São Paulo. E TX. olhou para mim e perguntou-me se eu não tinha tido medo. Achei que falava de São Paulo e respondi, rapidamente, que em São Paulo não me tinha sentido muito à vontade, pois é uma cidade imensa, muito confusa para mim. Ele explicou que queria saber se eu não tinha tido medo de estar ali, com eles, “índios”. Respondi que não, que havia viajado de coração aberto e era de coração aberto que ali me encontrava. Ele sorriu.

No entanto esta questão ficou marcada em mim, pois reflete o estigma de violência que prolifera entre a sociedade dominante; o sentimento estereotipado face a uma população cuja história é contada apenas pela metade, a sua versão não é ouvida, não é ensinada... Percebi, neste momento, que esta é a sua principal luta... uma luta contra uma imagem imposta e estereotipada. E nesta luta, o movimento de etnogênese tem um forte impacto na conscientização de que urge pesquisar, aprender e ensinar sobre os vários lugares e tempos vividos pelos seus povos e, também, pelos indivíduos. Permanentemente alertas para as dimensões presente e futuro, onde “o espaço político de ação” (Mesquita, 2010; 1) ganha uma nova dimensão na busca dos objetivos propostos.

Depois de jantar, juntou-se um grupo na frente dos quartos, num corredor externo, onde entre a vegetação e a passagem estavam penduradas redes. Neste espaço nos juntámos e sentados nas redes ou nos bancos que se encontravam na frente dos quartos, a música

²⁷ TX. significa Índio Guerreiro em Patxohã, linguagem do guerreiro Pataxó, da família Maxacali e do tronco Macro-Jê.

começou a soar. O violão e o *maracá* davam-nos a melodia e as vozes cantavam músicas em português e nas línguas indígenas. A música foi o mote para mais uma manifestação da diversidade dialogante, entre partilhas musicais realizavam-se aprendizagens significativas. As canções infantis, que aprenderam com seus pais e seus avós e agora cantam às suas crianças, eram desta vez partilhadas com os colegas. As três etnias estavam presentes e também alguns não-índios, todos cantavam as mesmas canções, independentemente da sua origem. Todos partilhavam canções da sua infância e dos rituais do seu povo. Pediram-me que partilhasse, também, uma canção portuguesa, tentei lembrar-me de alguma canção da minha infância, mas de pouco me lembrei. Fazia-se tarde e o cansaço, depois de um dia intensamente vivido, fazia-se sentir. Arrumámos as redes e os bancos e fomos deitar.

Dia 3 - segunda-feira, 08-03-2010

Os dias começavam bem cedo, as aulas começavam às oito horas da manhã, mas os raios de Sol começavam a entrar pela janela do quarto, resguardada apenas por uma cortina, entre as quatro e as cinco horas. Tentava dormir um pouco mais e, por volta das sete horas saía para tomar o pequeno-almoço.

Nesta segunda-feira, as aulas seriam dedicadas à Etnobiologia, compensando a falta do dia anterior. Quanto a mim e à Professora Mônica, aproveitámos para fazer alguma pesquisa sobre os modos de contar dos indígenas das etnias presentes e preparar as próximas aulas consoante as aprendizagens realizadas junto do grupo nos dias anteriores, respetivamente.

Nesta altura, ainda não nos havíamos apercebido verdadeiramente da multiculturalidade e pluralidade linguística concentrada na comunidade Pataxó Hã Hã Hãe e, por isso, focámos a nossa pesquisa nas etnias Pataxó e Tupinambá. Esta pesquisa foi realizada na sala de recursos montada na pousada, onde encontramos algum material bibliográfico sobre os dois troncos linguísticos dominantes entre os indígenas brasileiros.

A este nível ganhámos consciência que os Tupinambá pertencem ao tronco Tupi e os Pataxó ao tronco Macro-Jê. Contudo em relação a este povo, a informação documentada nos livros presentes bem como na Internet era, naquela época, quase nula. O nosso maior suporte, ao nível de questões linguísticas e matemáticas, foi um documento produzido por um grupo de alunos em parceria com outros elementos da comunidade Pataxó, professores indígenas na sua maioria. Este documento tinha registos de um

longo trabalho de pesquisa junto, principalmente, dos anciãos na tentativa de recolher vocábulos e regras gramaticais que permitam o resgate e ensino da língua do seu povo, o Patxohã – denominação recente, já resultado do trabalho realizado.

Este movimento de resgate linguístico surge como forma de fortificar a ligação ao passado.

Mas também envolve uma capacidade de simbolização compartilhada, por meio da qual antigos símbolos se ressignificam e adquirem o papel de emblemas, capazes de serem assumidos como tais por uma coletividade que encontra neles a possibilidade de construir novos sentidos para a existência individual e coletiva. (Bartolomé, 2006; 58)

Novos sentidos que surgem através do fortalecimento identitário coletivo, num processo de atualização étnica desenvolvida por grupos que haviam sido induzidos ou forçados a renunciar às suas raízes culturais e étnicas, face a uma identificação homogênea imposta pelo discurso estatal (Bartolomé, 2006).

Este foi, para mim, também o dia para interagir com alguns dos elementos deste curso a um nível mais individual ou em pequenos grupos. Nos momentos de pausa da aula de Etnobiologia, também fazia pausa no trabalho que estava a realizar e descia para conversar um pouco e tentar conhecer melhor quem se aproximava e me permitia aproximar. Num desses momentos, fui até à praia com um grupo e pude perceber como olham o mar.

Apesar do mar se encontrar a escassos metros da pousada, percebi nesta ocasião que a maioria não havia entrado no mar. O seu propósito era o curso, que não lhes deixava muito tempo livre, mas muitos diziam que a água estava muito fria, pois estavam habituados a temperaturas muito superiores. Na verdade encontrávamo-nos em março e o Verão já tinha terminado, começava agora a estação chuvosa. Os dias eram quentes e o Sol brilhava forte, mas com o cair da noite, por volta das seis horas da tarde as chuvas precipitavam-se sobre a terra. Para mim ainda assim era Verão, entrei na água do mar quente e salgada como nunca havia sentido. Era impossível mergulhar, pois a água dava-me pelos joelhos, no entanto por mais que andasse não alcançava maior profundidade, perguntei porquê e onde conseguiria mergulhar. Explicaram-me que não conheciam estas praias, nenhum deles era de Cumuruxatiba, porém sabiam da existência de uma barreira de corais que não permitia a subida do nível das águas.

Ao ouvir os meus companheiros afirmarem que a água estava fria e com muita ondulação, não pude deixar de pensar na água das praias da Costa da Caparica, praias

portuguesas de água fria e ondulação forte. Conversámos um pouco sobre as diferenças climáticas entre os dois países e sobre diferentes percepções de determinados conceitos. Dialogámos sobre a relatividade inerente a alguns conceitos, tais como o conceito de frio, por exemplo, tão diferente para mim e para eles; bem como os conceitos de distância e espaço abordados na conversa do dia anterior com S. e W..

As chuvas chegaram com o fim da tarde e ao serão, após o jantar, TX. ensinou-me a jogar o Jogo da Onça e foi durante umas partidas deste jogo, que me explicou a filosofia de vida do seu povo.

Jogo da Onça

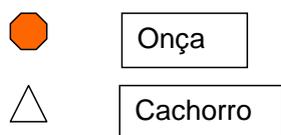
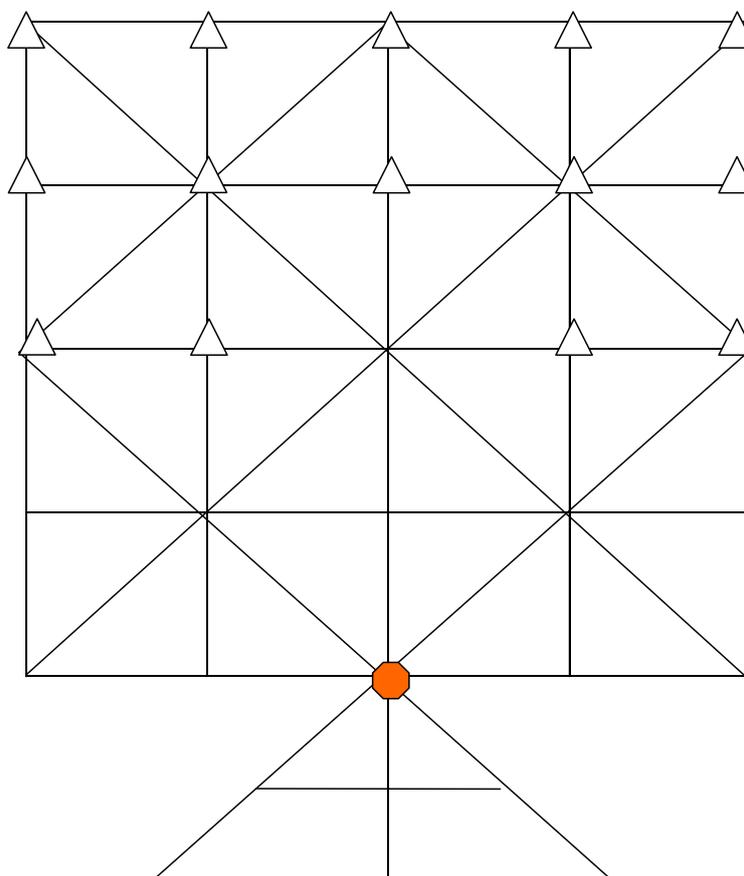


Ilustração 20: Jogo da Onça

Este é um jogo para ser jogado por dois jogadores, tal como o xadrez e as damas. Existem quinze peças no tabuleiro: catorze cachorros e uma onça, inicialmente, dispostos como mostra a Ilustração 20. O objetivo é encurralar a onça, se se joga no papel dos cachorros; ou comer cinco cachorros, jogando no papel da onça. No entanto, é preciso lembrar que as peças se podem mover em todos os sentidos, uma casa de cada vez e que a onça pode comer vários cachorros de seguida, desde que estes tenham uma casa de intervalo entre si. Assim, para encurralar a onça, é preciso colocar dois cachorros em linha, em todos os sentidos.

Por entre a definição das regras (muito semelhantes às do Jogo das Damas) e jogadas melhor ou pior pensadas, foi-me sendo demonstrado como avós e pais transmitem esta filosofia aos seus descendentes através de um jogo de estratégia, desenhado na terra.

Após ter ganho um jogo no papel de onça, o meu professor inverteu o tabuleiro (desta vez de papel) e deixou-me ganhar dois jogos tomando ele o papel dos cachorros e eu o de onça. Face às minhas vitórias, o meu oponente explicou-me que os cachorros não estavam a trabalhar em conjunto; recomeçámos a jogar e, desta vez, o jogo foi muito diferente, tal como o resultado: os cachorros encurralaram a onça sem uma única perda!

Foi-me então explicada a importância da união, do trabalho de equipa para um povo, que apesar de questões internas, sabe que tem de se unir para lutar pela dignidade, pela autonomia, pela valorização e pelo respeito, luta comum a todos os povos indígenas. Neste sentido, este jogo ganha uma dimensão de artefacto promotor de reflexão e de análise face a um modelo de conduta, um elemento da Materacia que D'Ambrosio (2002; 67) inclui no seu currículo *trivium*, enquanto “capacidade de interpretar e analisar sinais e códigos, de propor e utilizar modelos e simulações na vida cotidiana, de elaborar abstrações sobre representações do real”.

O Jogo da Onça permitiu-me constatar a relevância da educação geracional para estes povos indígenas. Pois esta educação que assenta na valorização dos saberes acumulados pelos mais velhos, promovem o desenvolvimento de uma comunidade forte e unida, constituída por jovens que abraçam as lutas do seu povo e lutam, diariamente, pelo bem-estar da comunidade. Da mesma forma que a união e a importância do trabalho de equipa passam de geração em geração, também outras lições passam no dia-a-dia. O respeito pela Natureza, pelo Outro e por si próprio são, talvez, as mais importantes.

Dia 4 - terça-feira, 09-03-2010

O respeito pela Natureza foi, também, abordado nas aulas de Etnobiologia, bem como a fauna e a flora locais. Para uma abordagem mais real dos temas, os professores levaram a turma a explorar a praia, o rio Grande do Peixe e o manguezal. Neste passeio foram encontradas espécies muito interessantes e, mesmo, algumas endêmicas. Na volta, trouxemos várias espécies de algas (Ilustração 21), de conchas e corais (Ilustração 22), alguns bivalves que a Ju. pediu para prepararem para nós na cozinha da pousada à hora do jantar (Ilustração 23), camarões (Ilustração 24), peixes (Ilustração 25), caranguejos (Ilustração 26), siris (Ilustração 26) e, até, uma lacraia. Infelizmente, não foi possível fotografar o espécimen recolhido *in loco*.



Ilustração 21: Algas



Ilustração 23: Bivalves



Ilustração 25: Peixes



Ilustração 22: Conchas e corais



Ilustração 24: Camarões



Ilustração 26: Caranguejos e siris

Ilustrações 21 a 26 cedidas por Equipe NossosRiachos (imagens feitas por Luisa Soares e Ronaldo Pinheiro).

Durante esta aula de Etnobiologia recebi uma lição verdadeiramente valiosa, uma lição de verdadeira interculturalidade.

Enquanto eu e a C. percorríamos a beira-mar, encontrámos numa pequena poça um peixe que ali ficou retido quando a maré vazou. Logo a C. quis colocá-lo de volta no mar e, para tal, chamou um colega que estava por perto. Logo, o colega se prontificou a ajudar e pegou no peixe e quando perguntámos que peixe seria, disse-nos que era um Peixe Pena. Tirámos uma fotografia com o peixe (Ilustração 27) que, de imediato, colocámos no mar.



Ilustração 27: Peixe Pena ou Peroá

Entusiasmadas com a nossa descoberta, fomos mostrar a fotografia aos restantes colegas. Enquanto falávamos sobre o peixe descoberto, um colega afirmou num tom firme, de quem não tem qualquer dúvida, que aquele peixe se chamava Peroá, pois o seu avô assim se chamava tal como o peixe. Confesso que, de imediato pensei: “Ah! Afinal é um Peroá e não um Peixe Pena.” Mas, prontamente, a C. me lembrou que o mesmo peixe pode ter vários nomes, um nome para os Pataxó, outro para os Tupinambá e, ainda, muitos outros consoante a cultura, a história e as vivências de quem o encontrar.

Este foi, de facto, um momento de extrema importância para mim, um peixe, dois nomes, uma lição... uma lição de abertura ao diferente, de respeito, de interculturalidade...

No regresso à pousada, percorremos a estrada de terra batida, que segue em paralelo à linha costeira. No meio do caminho, encontrámos um pequeno riacho onde parámos, mais uma vez a observar a fauna e a flora que o compunham. Durante esta pausa, pude assistir a um momento de criatividade e engenho em harmonia com o ambiente. Os meus companheiros de caminhada, apanharam um cipó²⁸ e para minha surpresa começaram a saltar à corta. A alegria espalhou-se por todo o grupo que se envolveu na brincadeira. Terminada a brincadeira, seguimos o nosso caminho e juntámo-nos debaixo da amendoeira, local onde os professores de Etnobiologia fizeram uma breve análise global dos espécimes recolhidos, analisando as espécies endémicas da zona envolvente. Este trabalho continuaria ao serão, pois já estávamos atrasados para a aula de Etnomatemática.

²⁸ Cipó – planta trepadeira ou liana de origem brasileira; palavra derivada da língua Tupi, do tronco Tupi (ver: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=cipó>).

A aula de Etnomatemática desta terça-feira focou-se no Programa Etnomatemática de Ubiratan D'Ambrosio. Após uma introdução ao tema, foi promovida uma reflexão conjunta sobre os conceitos de transculturalidade e transdisciplinaridade, que refletiu a importância da diversidade dialogante na educação, num movimento de promoção do respeito e da cooperação pelo todo. Com esta reflexão foram introduzidos os conceitos de Literacia, Materacia e Tecnoracia, enquanto vertentes curriculares do *trivium* proposto por D'Ambrosio (1999) no seu Programa Etnomatemática

Foi, então, proposto que se dividissem em três grupos: um explicaria o conceito de Literacia, outro de Materacia, e o terceiro de Tecnoracia. Mais uma vez o pensamento crítico e a criatividade desta turma destacaram-se na apresentação de três trabalhos muito interessantes e animados.

A dramatização foi o estilo escolhido para as apresentações dos trabalhos. O grupo responsável pelo conceito de Literacia optou por simular uma situação em que um grupo de indivíduos se junta para assistir a um noticiário. Depois de assistirem à notícia referente a um grande incêndio, conversam sobre a sua compreensão do que lhes havia sido apresentado. Desta conversa evidenciam-se alguns mal-entendidos e são trazidos a reflexão algumas das possíveis consequências dessa dificuldade de processar informação.



Ilustração 28: Dramatização em torno do conceito Literacia

Surgiu, então, no grupo que desenvolveria o tema de Materacia (grupo onde estava incluído o indígena que me ensinou a jogar o Jogo da Onça), a ideia de utilizar o Jogo

da Onça para explicar a importância de buscar na cultura e nas vivências dos alunos, formas de introduzir conceitos matemáticos.

Mais uma vez através de uma dramatização que, neste caso, simulava uma dinâmica de sala de aula, em que a professora, de pé, tentava que os seus alunos aprendessem o que são retas e ângulos, sem sucesso. Ao perceber o desinteresse dos seus alunos, principalmente de um que jogava o Jogo da Onça, jogo tradicional do seu povo, a professora interpela-os em tom de repreensão. Contudo o aluno, que se encontrava a jogar, explica à professora que tudo o que ela explicara se encontrava ali, no seu jogo e que o jogo poderia facilitar a aprendizagem dos conteúdos em questão.

A intervenção do aluno demonstra a capacidade de interpretar e analisar códigos, propondo um novo modelo para trabalhar os conteúdos apresentados pela professora e, portanto, fazendo um claro uso daquilo que D'Ambrosio (1999) denomina como *Materacia*. Desta forma, o Jogo da Onça seria um instrumento, de fundo cultural, com um potencial de utilização curricular, para além do entretenimento que proporciona e da função de instrumento de transmissão da filosofia de vida referida anteriormente.



Ilustração 29: Dramatização em torno do conceito Materacia

O grupo que havia ficado encarregue do conceito de *Tecnoracia* buscou a *Corrida do Maracá*, ritual de caça, para apresentar o conceito em questão. Este ritual tem uma execução semelhante ao jogo de estafetas que bem conhecemos e busca aferir quais os caçadores mais velozes.

A dramatização teve início em contexto de aula, aula em que a professora explicava aos seus alunos o significado da Corrida do *Maracá* e como se desenrola. Depois de explicadas as regras e o percurso estipulado, a professora dividiu os alunos em duas equipas e explicou que os seus corpos são instrumentos que podemos usar para uma multiplicidade de tarefas, se avaliarmos, adequadamente, as suas potencialidades. Desta maneira, a medição da frequência cardíaca em repouso e da frequência cardíaca máxima, que pode ser realizada sem apoio de máquinas, usando apenas como instrumentos o próprio corpo, pode ajudar a avaliar a condição física de um indivíduo e no caso de uma atleta ou de um caçador a preparar-se para a Corrida do *Maracá* pode ajudar a avaliar a intensidade dos treinos desenvolvidos e a desenvolver para um melhor desempenho. Neste quadro, podemos revisitar as palavras de D’Ambrosio reconhecendo o corpo humano enquanto instrumento tecnológico, potenciado por dinâmicas como a medição da frequência cardíaca, no sentido de avaliar as suas possibilidades e limitações face a determinadas situações.

Após a explicação da professora, todos mediram a frequência cardíaca e prosseguiram para a linha de partida; é dado o sinal para se iniciar a corrida e o *maracá* passou pela mão dos vários “caçadores” que, na sua vez, correram velozmente pelo circuito, marcado pela presença dos colegas no ponto de retorno. Assim, este grupo de alunos da LICEEI transmitiu as potencialidades tecnológicas que a Tecnoracia, enquanto vertente do currículo *trivium* de Ubiratan D’Ambrosio, abrange e potencia, a nível educacional.



**Ilustração 30: Dramatização em torno do conceito Tecnoracia
Cedida por Equipe NossosRiachos (imagens feitas por Luisa Soares e Ronaldo Pinheiro).**

Estas três dinâmicas foram, nitidamente, um exemplo de transculturalidade e transdisciplinaridade, pois os conhecimentos culturais próprios das etnias representadas neste curso, estiveram ligados aos conhecimentos curriculares da sociedade dominante, promovendo mais um momento de diversidade dialogante que teve continuidade num animado *awê* ao pôr-do-Sol.

Esta licenciatura intercultural indígena é, essencialmente, direcionada para professores indígenas, professores que percebiam a importância de reconhecer e respeitar as raízes dos alunos, e, de facto, encontrámos um grupo com pensamento crítico muito ativo e uma imensa criatividade que lhes permitiram analisar os dados propostos e realizar trabalhos muito interessantes, com muito conteúdo e, também, muito divertidos. Sem dúvida capazes de fazer a diferença nesta luta que vivem.

Ao serão, depois de um banho refrescante e do jantar, o trabalho iniciado após a aula prática da manhã, de Etnobiologia, foi retomado. Reunimo-nos numa sala improvisada para a projeção de imagens, no primeiro andar da pousada.

Os professores de Etnobiologia haviam selecionado algumas imagens de espécies endémicas ou relevantes para o ecossistema encontradas na aula da manhã. Enquanto as imagens eram projetadas, refletia-se sobre o funcionamento do ecossistema, as relações existentes entre as espécies e as causas de determinadas perturbações promotoras de ruturas na cadeia de organismos. Tivemos, ainda, a oportunidade de observar algumas amostras ao microscópio. A lacraia recolhida, não sobreviveu, por isso apenas pudemos visualizar algumas imagens, captadas à chegada à pousada e que, infelizmente não tinham muita qualidade.

Fazia-se tarde e o dia tinha sido muito cheio, terminada a aula todos começaram a dispersar.

Dia 5 - quarta-feira, 10-03-2010

Ao acordar, na manhã de quarta-feira, senti um ambiente diferente do habitual. Normalmente a pousada acordava com alegria e boa disposição; o pequeno-almoço era já momento de convívio, ainda que um pouco apressado, pois as aulas começavam às oito horas. Contudo nesta manhã percebia-se um silêncio pesado e uma azáfama pouco usual. Grande parte da turma tinha tomado o pequeno-almoço mais cedo e alguns preparavam-se para partir.

Demorei a perceber o que se passava, mas através de conversas e desabafos fui percebendo a densidade do momento. Cruzei-me com a ML., quando me dirigia para a amendoeira (debaixo da qual se realizava o Toré pela manhã) e ela explicou-me que o Cacique Babau (Tupinambá de Serra do Padeiro, Buerarema), que tem sido bastante interventivo na luta pelas terras Tupinambá, havia sido espancado durante uma invasão policial à sua casa, que ocorrera nessa madrugada (ver Ilustração 31).



Ilustração 31: A prisão do Cacique Babau em artigo do jornal "O Estado de S. Paulo"

Testemunhei no rosto de Tupinambá, Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe (três etnias presentes neste curso) a dor e a união no sofrimento e na luta pela agressão sofrida pelo Cacique, dentro da sua própria casa, em frente ao filho e à mulher, durante a noite. Este sofrimento e a união que dele resultou transpareceram na manhã que se seguiu a este acontecimento. Como em muitas outras manhãs reunimos para o Toré, no entanto a emoção sentida era ainda mais forte, a dor estava presente em todos os corações, incluindo no meu, era impossível não viver aquela dor com eles...

Estes momentos de união e oração matinal eram sempre muito intensos, mas normalmente muito alegres, neste dia foi um momento marcado por semblantes de guerreiros prontos para ir para a luta. Alguns foram, de facto, não para uma luta corpo a corpo, de armas em punho, mas caciques e lideranças partiram para a Serra do Padeiro, com o fim de recolher informações sobre o Cacique Babau e os seus, demonstrar solidariedade e marcar posição junto das entidades locais.

Lembro-me de reparar que nessa manhã cada pé direito marcava o ritmo com mais firmeza ainda do que o natural, as pisadas eram mais determinadas, apesar do ritual ter sido cumprido de uma forma mais apressada para não atrasar a partida. Nos corações

dos que ficaram, estavam guardados o respeito e a dor, que se manifestavam através do silêncio que dominou toda essa manhã.

Apesar de ter consciência, que este tipo de arbitrariedades existem e são bem mais frequentes do que são divulgadas, seja no Brasil, em Portugal ou em qualquer outro lugar, mudei; a minha concepção do mundo mudou ao perceber o quão comum, este estilo de perseguições, são na vida deste povo. Foi uma das muitas mudanças que se iriam realizar em mim!

O dia seguiu normalmente, apesar das marcas do acontecimento, e à aula de Etnobiologia seguiu-se a aula de Etnomatemática. A aula desta quarta-feira foi dedicada à sistematização de produções pedagógicas elaboradas para as aulas de matemática. A dinâmica proposta pretendia promover a reflexão sobre diferentes formas de ensinar conceitos matemáticos e, neste sentido, começaram a ser apresentadas estratégias interessantes e diversificadas.

A história do número zero despertou a curiosidade de todos na sala de aula. Habitados à dinâmica da matemática escolar comumente ensinada, raramente temos consciência das diferentes representações associadas ao vazio (que conhecemos na matemática ocidental enquanto zero “0”), existentes em sociedades como a babilônica, a maia, a chinesa e a hindu, bem como da possibilidade de não existir qualquer representação para tal. Contudo ao revermos a história do zero, apercebemo-nos que o ato de contar é realizado diferentemente entre grupos sociais distintos (Bishop, 1999). Podemos percebê-lo, não só em relação às civilizações mencionadas anteriormente, mas também com sociedades que conosco partilham o planeta na atualidade.

Ao realizar um enquadramento histórico, social, cultural e político do ato de contar, a professora de Etnomatemática, mencionou o sistema de contagem dos povos com quem trabalhou no Xingu. Os Panará, por exemplo, assumem a unidade como representação de um conjunto, assim se lhes perguntássemos quantos indígenas existiam na aldeia, eles responderiam “um”, embora a aldeia pudesse ter cem indivíduos, porém para os Panará, os cem indivíduos formam um grupo uno, uma unidade.

O conceito de unidade do povo Panará é um produto das relações homem-mundo experimentadas pelos seus membros. “E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os

bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções.” (Freire, 2008; 106)

Depois do enquadramento histórico, social, cultural e político, o ábaco foi introduzido enquanto ferramenta multicultural didático-pedagógica e a proposta foi construir um ábaco funcional com material local e que permitisse ensinar operações matemáticas como a soma e a subtração. O ânimo foi evidente, a turma dividiu-se em grupos e começou de imediato a procurar, no seu ambiente, elementos que possibilitassem a construção de um ábaco. De grupo em grupo, fui percebendo quais os materiais escolhidos, qual a estrutura definida e respetivo método operacional. Ajudei a apanhar conchas, assisti ao corte de pequenas canas, à destruição de colares feitos de sementes com o intuito de reutilizar as suas peças e à transformação de peças de vestuário em ferramentas de ensino. Confesso, no entanto, que só face à apresentação dos trabalhos, constituída por demonstrações práticas do funcionamento dos ábacos construídos é que percebi, em concreto, como haviam sido pensados, construídos e como funcionavam.



Ilustração 33: Ábaco (1)



Ilustração 32: Ábaco (2)



Ilustração 34: Ábaco (3)



Ilustração 35: Ábaco (4)



Ilustração 36: Ábaco (5)

A utilização prática dos ábacos foi um momento de aprendizagem muito dinâmico e que juntou toda a turma com o objetivo de aprender com os trabalhos dos colegas, pois todos participaram, questionaram e fizeram sugestões face aos seus trabalhos e aos dos colegas. Terminada a aula, decidiu-se que os trabalhos ficariam expostos até ao final da semana, para que todos pudessem testá-los na prática.

O dia estava longe de terminar, ainda faltavam os trabalhos propostos para a disciplina de Etnobiologia. Para estes trabalhos, foi pedido que refletissem sobre as mais-valias da fauna e flora locais e os perigos da poluição e responsabilidades na sua prevenção.

Seguindo este mote, foram, novamente, preparadas apresentações ricas em animação e reflexividade, recorrendo a recursos diversificados, maioritariamente provenientes do ambiente circundante. Estiveram presentes a figura do pescador, do turista, do indígena, da mãe Terra e dos quatro elementos, entre outras...

Já escurecera há muito e todos estavam cansados, assim optou-se por deixar algumas apresentações para o dia seguinte. Alguns grupos aproveitaram para ensaiar um pouco mais e permaneceram no *kijeme* até mais tarde ou foram para os alpendres dos seus quartos organizar as ideias, para o dia seguinte. Passeando pelo espaço exterior da pousada ouvia pistas dos trabalhos que se preparavam, à porta do *kijeme* podia-se escutar a animação musical com acompanhamento de violão, fazendo antever mais um trabalho cheio de criatividade. Eu estava exausta, fui-me deitar ainda os ensaios decorriam.

Dia 6 - quinta-feira, 11-03-2010

Para a aula desta quinta-feira, os professores de Etnobiologia programaram um passeio à Represa de Água Doce de Cumuruxatiba, para uma aula prática de exploração da flora local.

Resolvi não partilhar este momento, pois senti necessidade de me sentar, refletir e escrever com mais calma sobre tudo o que estava a experienciar. Fiquei na pousada com a Professora Mônica a organizar as próximas aulas e a visitar as vivências dos dias anteriores. Porém, como não podia deixar de ser, assim que retornaram da represa, fui ao seu encontro para ouvir os relatos. Contaram-me animados que descobriram espécies da flora local muito interessantes e que se usam, frequentemente, com fins medicinais. Narraram, entusiasticamente, como não resistiram a um mergulho nas águas frescas da represa, depois de uma longa caminhada sob o Sol escaldante que se fazia sentir naquela manhã.



Ilustração 37: Represa de Água Doce de Cumuruxatiba
Cedida por Equipe NossosRiachos (imagens feitas por Luisa Soares e Ronaldo Pinheiro).

Da parte da tarde, contamos com uma aula interdisciplinar, dividida em três partes. Na primeira parte, recebemos a *Pajé G.* que nos trouxe os conhecimentos tradicionais sobre as ervas medicinais e como as preparar para tratar determinadas doenças. Lembro-me que me impressionou o tratamento para feridas, segundo me recordo era à base de pele de sapo e saliva. Porém também ensinou alguns mais simples à base de plantas que algumas pessoas diziam já ter experimentado e funcionarem muito bem. Recordo que me aconselharam um remédio à base de ninhos de uma ave para a asma, testemunhando que vários familiares tomaram e melhoraram substancialmente.



Ilustração 38: Aula com Pajé G.
Cedida por Equipe NossosRiachos (imagens feitas por Luisa Soares e Ronaldo Pinheiro).

Ao escutar as indicações dadas face à preparação e à aplicação dos preparados, pude estabelecer uma ligação com os elementos observados por Cláudio de Jesus (2006), ao longo da sua estadia no Alto Xingu. O autor afirma que

o pajé, o raizeiro e o rezador, por meio dos seus conhecimentos místicos sobre ervas, cantos, raízes medicinais, entre outros, diagnosticam, mensuram, dimensionam e analisam suas ações – para curar o doente – dentro de uma reflexão própria das tradições indígenas.

(Jesus, 2006; 145)

Olhando para as estratégias de medição a aplicar na preparação e na toma dos mesmos, para a periodicidade com que se devem tomar ou nos tempos de espera entre a preparação e a aplicação, bem como para os componentes utilizados, podemos perceber a riqueza da diversidade dialogante presente neste momento. Uma diversidade dialogante que favoreceu a aprendizagem solidária e cooperativa em diversas dimensões, pois tanto a Etnomatemática como a Etnobiologia levantaram elementos importantes. Contudo foram também respeitadas as dimensões cultural e social, face à abordagem dos conhecimentos indígenas locais.

Senti, nesta aula, alguma resistência, uma vez que na minha educação sempre foi priorizada a medicina moderna, fortemente enraizada em Portugal. Contudo valorizo estes conhecimentos, pois acredito que eles sintetizam a sabedoria de povos que têm vivido em harmonia com a Natureza e aprenderam a potenciar as qualidades dos recursos naturais locais.

A valorização destes conhecimentos dentro deste curso de graduação coloca lado a lado professores indígenas e professores não-índios, naquilo que Bartolomé (2006; 57-58) considera

uma tentativa de superar a deshistorização de que padecem os povos colonizados e reconstruir uma história, talvez fragmentária, mas tida como fundamental para recompor uma noção de coletividade, de comunidade histórica que deve se reencontrar com as suas origens confusas ou mitificadas a fim de reivindicar, em face dos outros e de si mesma, sua legitimidade passada e presente.

Esta ocasião fez-me, ainda, perceber que o acesso à medicina chamada moderna tem ganho força junto da população indígena presente nesta LICEEI, contudo a prática da medicina tradicional é ainda vigente. Havendo um aumento da procura deste tipo conhecimento, ainda que seja aplicado paralelamente à chamada medicina moderna.

A aula da *Pajé* terminou com uma bênção coletiva, em que foram considerados pedidos específicos como a saúde de uma jovem familiar de um dos presentes que atravessava um momento extremamente preocupante. Para esta bênção, a *Pajé* utilizou um pequeno ramo composto por diferentes plantas que mergulhou em água e aspergiu sobre os presentes enquanto pronunciava uma oração. Antes de sair, pediu, ainda, que os que tivessem preces a fazer colocassem o seu nome numa lista, para que ela os incluísse nas suas orações diárias. Deste modo, fez-se uma lista que levou consigo ao terminar a aula, dando lugar a uma pequena pausa para o lanche, uma vez que chegava a hora de receber mais um convidado local.

Um segundo momento desta tarde foi dedicado à geometria social e à aritmética política da pesca cultural local. Desta vez, recebemos a visita de um pescador local que nos trouxe alguns instrumentos do seu ofício e nos explicou o seu funcionamento. Foi muito interessante aprender a fazer fio de pesca a partir das folhas de *Tucum*²⁹, extraído na hora os fios da planta que depois se entrelaçam, usando a perna como base de apoio. Este fio foi colocado numa máquina de madeira onde se foi tecendo a rede, jogando com os padrões geométricos de acordo com o tipo de peixe que se deseja pescar. O nosso convidado explicou, também, quais as espécies mais pescadas na região e as principais técnicas de pesca, enfatizando a utilização de diferentes padrões geométricos na construção das redes, de acordo com o tipo de peixe que se pretende pescar.

²⁹ *Tucum* (*Astrocaryum vulgare*) é uma espécie de palmeira nativa da região Amazônica (ver: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tucum>).



Ilustração 39: Aula com pescador local
Cedida por Equipe NossosRiachos (imagens feitas por Luisa Soares e Ronaldo Pinheiro).

O terceiro momento serviu para a sistematização e análise dos dados recolhidos nos dois primeiros momentos, assim olhámos unidades de medida, padrões geométricos, entre outros elementos matemáticos. Neste momento, dedicámo-nos também a uma abordagem dos sistemas numéricos de diferentes culturas. Para este fim, foram retomados os dados recolhidos sobre os sistemas numéricos dos Tupi e dos Pataxó e feita uma análise comparativa com outros sistemas numéricos.

Pude perceber entre alguns elementos da LICEEI, um claro desejo de buscar mais conhecimentos ao nível dos sistemas numéricos das respetivas culturas, revelando que seria extremamente importante, para eles, dar continuidade a esta pesquisa e ao trabalho desta disciplina.

Após o jantar, foram retomadas as apresentações de Etnobiologia e, mais uma vez, os estudantes do presente curso de graduação demonstraram ampla criatividade e produtividade. Todos os trabalhos realizados apresentaram estas características, mesmo quando os prazos eram mais apertados e as crianças circulavam ao redor, pois os filhos daquelas mães, que não tinham com quem deixá-los, acompanhavam-nas durante o curso. As mães revezavam-se ou traziam um acompanhante que ajudasse a tomar conta

dos filhos enquanto elas assistiam às aulas e realizavam os trabalhos pedidos pelos professores.

Percebi ao vivenciar estes momentos o quanto a presença de crianças pequenas e bebês de colo ilustra o caráter singular desta licenciatura. A estranheza que senti ao ver as crianças presentes em todas as atividades, fez despertar em mim a consciência de que eu, tal como qualquer outro investigador etnográfico, sou já fruto de uma formatação social. Consciência de que entrei nesta LICEEI com uma série de constrangimentos que me fizeram olhar e perceber o que experienciava através de uma lente muito própria. Tal como Wenda Bauchspies (1998), acredito que não posso eliminar as formações sociais e culturais que carrego, no entanto a consciência de que as carrego é fundamental para o desenvolvimento do trabalho a que me proponho.

Admito assim que, no início, a presença das crianças junto das mães durante as aulas e o desenrolar das atividades me causou uma certa estranheza, porém logo percebi que fazia parte da diversidade dialogante imbuída nesta LICEEI. Consolidando o objetivo de ir ao encontro das necessidades dos alunos, de adaptar o meio às pessoas e, assim, construir o futuro em conjunto, em cooperação e de uma forma solidária.

D'Ambrosio (2002) acredita que a Nova Era que vivemos abre inúmeras possibilidades de comportamento e de conhecimento a uma escala planetária, visto que as relações interculturais são amplificadas pelos meios de comunicação e pelo desenvolvimento tecnológico. Segundo o autor, este evento comporta “resultados sem precedentes para o entendimento e harmonia de toda humanidade. Não para a homogeneização biológica ou cultural da espécie, mas, sim, para a convivência harmoniosa dos diferentes, através de uma ética de respeito mútuo, solidariedade e cooperação.” (D'Ambrosio, 2002; 61)

A diversidade dialogante presente nesta LICEEI, claramente exemplificada pela presença das crianças é, na minha opinião, um reflexo desta Nova Era e da convivência harmoniosa dos diferentes de que nos fala D'Ambrosio.

Ao serão, após todas as apresentações terem sido realizadas ainda houve tempo para alguns momentos de convívio. A chuva já tinha parado e conversámos nas redes, até que o sono me venceu...

Dia 7 - sexta-feira, 12-03-2010

Acordei, tal como toda a pousada, ao ritmo do *awê*. Al. e TX. resolveram acordar toda a pousada em animação, assim cantaram e dançaram ao som do *maracá* pelos corredores, para que todos acordassem e fossem contagiados pela sua alegria. As portas abriam-se, na rua todos perguntavam o que se passava, mas logo se deparavam com os dois que não paravam de cirandar pela pousada. Este animado despertar foi, a meu ver, mais uma marca de diversidade dialogante, desta vez em clima de brincadeira mas, ainda assim, de encontro. Que despertar!

Sexta-feira foi dia de passeio de barco. Um passeio cujo objetivo era a descoberta, via pesquisa no terreno, da fauna marinha local das barreiras de corais e suas consequências no ecossistema.

Sáímos da pousada logo após o pequeno-almoço, em direção ao centro da cidade. Logo que chegámos às imediações do centro, desviámo-nos para a beira-mar e entrámos nas instalações da empresa responsável pelo passeio, onde aguardámos para sermos transportados num bote, até ao barco que nos levaria pela costa de Cumuruxatiba, a Costa do Descobrimento.



**Ilustração 40: De barco pela costa de Cumuruxatiba
Cedida por Equipe NossosRiachos (imagens feitas por Luisa Soares e Ronaldo Pinheiro).**

Neste passeio, pudemos mergulhar, após recebermos instruções para não danificarmos os corais nem nos magoarmos, e observar de perto a diversidade existente, ao nível da fauna marinha. Assim, à chegada ao local os professores de Etnobiologia e o Comandante falaram-nos, brevemente, com o intuito de nos explicarem qual seria a dinâmica a desenvolver. Explicaram-nos as características da zona, como a barreira de corais que interferia no nível da água do mar junto à praia. Dentro de água, pudemos explorar imensas maravilhas. A beleza que encontrámos sob a superfície das águas é indescritível.

No caminho de regresso, parámos junto à barra do rio Caí e um liderança indígena explicou-nos a história do local, explicou-nos que havia sido ali que as naus portuguesas aportaram pela primeira vez, bem como as mudanças que têm ocorrido no local, muitas vezes consequências do desmatamento desmedido que se tem efetuado naquela zona. Nesta ocasião foi, ainda, retomada a questão dos danos ambientais provocados pelas fábricas de celulose.

Este assunto já tinha sido abordado por I. na viagem até Cumuruxatiba. I. explicou-nos que estas fábricas têm impacto na destruição da Mata Atlântica pelo corte desregrado de árvores, mas também prejudicam os ecossistemas marinhos uma vez que transportam a madeira em navios de carga que seguem com carga até às zonas industriais das grandes cidades, mas regressam vazios. Sem possibilidades de regressar com o porão vazio, devido à estabilidade da embarcação, os porões são inundados com água. Água repleta de poluição e organismos que será despejada no local onde irão buscar nova carga, permitindo que os elementos transportados na água entrem em contacto com o ecossistema local, agindo como invasores que destroem a harmonia local e levam à extinção de várias espécies da fauna e da flora.

A interação testemunhada neste dia, o diálogo promovido entre os conhecimentos dos professores não-índios e do Comandante, conhecimentos do viver atual; e os conhecimentos do passado, do caminho percorrido na voz de um liderança indígena permite a vivência de mais um momento revelador de diversidade dialogante. Mais um passo no sentido de colocar em prática o que foi pensado para alcançar uma educação diferenciada e de qualidade, que permita o fortalecimento individual e coletivo face à sociedade dominante sem deixarem de ser indígenas, sem deixarem de respeitar as suas origens.

Neste sentido, o currículo e as atividades curriculares terão de ser desenvolvidas em conjunto, em plena consciência de que não existe uma história única (Adichie, 2009), existem sempre outras versões e a Educação precisa dedicar espaço às versões dos educandos, os educadores ao aprenderem, primeiramente, com os seus educandos poderão devolver-lhes novo questionamento, mais rico em saberes, convidando a um constante movimento de leitura crítica do mundo, a um diálogo permanente (Freire, 2008).

Regressámos a Cumuruxatiba e depois do almoço, seguimos para o *kijeme* para a última aula de Etnomatemática. Uma aula dedicada a uma introdução às linhas de pesquisa para que pudessem desenvolver uma tarefa durante o tempo não letivo. A tarefa de pesquisar elementos do sistema numérico de cada etnia, tendo sido proposto que tentassem falar com os mais velhos das respectivas aldeias. Todos se manifestaram interessados em levar a cabo esta tarefa, tinha-lhes sido pedido que executassem uma pesquisa que ia, claramente, ao encontro dos seus interesses. Conscientes das dificuldades que iriam encontrar, começaram a refletir sobre estratégias e pessoas a contactar, pois poucos são já aqueles que os lhes poderão dar as informações que desejam.

Com todas estas reflexões em mente, a professora propôs mais um momento de diálogo, assim foi pedido que escrevessem um breve texto de autoavaliação e outro de avaliação da disciplina. A possibilidade de dialogar sobre estes temas, de se escutar o que têm a dizer neste sentido foi um elemento muito positivo que se refletiu nos comentários realizados.

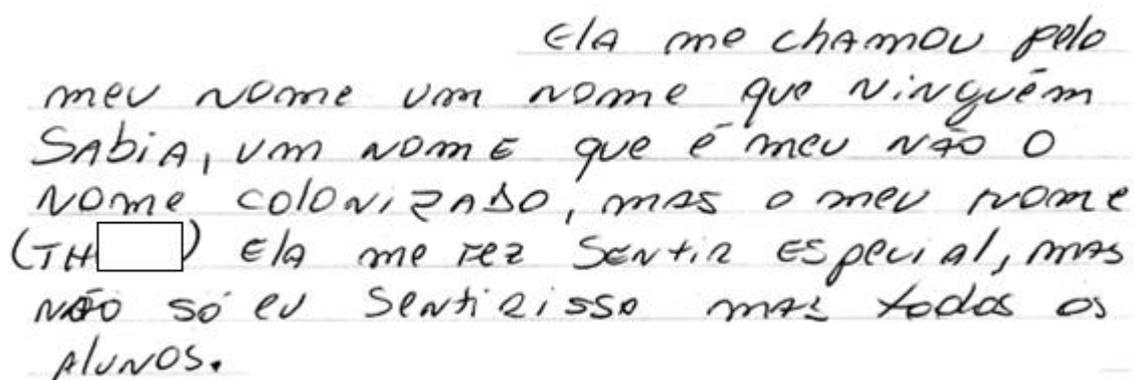
As reflexões realizadas pelos alunos desta licenciatura espelharam as suas práticas e as suas ambições enquanto educadores e enquanto membros de uma comunidade indígena. Tu. Pataxó Hã Hã Hãe enfatiza o compromisso individual para com a comunidade, concebendo que “a educação que queremos está nos livros que são nossos velhos, devemos buscar conhecimentos para melhor formação na Educação Indígena específica, diferenciada e de qualidade”. Uma educação que, segundo Tu., incentiva os jovens “a valorizar cada vez mais a sua cultura a uso [do] próprio conhecimento”.

E. aborda a Etnomatemática enquanto disciplina impulsionadora para o diálogo com a riqueza cultural de cada um. A “bagagem” cultural de cada aluno é valorizada num movimento de aprender/ ensinar e ensinar/ aprender, retomando a teoria de Freire. Ressalvando o quanto é relevante utilizar o que os alunos trazem consigo, aprendendo para depois ensinar os conteúdos programáticos estipulados. Mencionou, ainda, nestas reflexões finais, a presença do seu filho, em total consciência de que a coibiu de um desempenho mais profundo, contudo foi, também, um elemento fundamental para a sua presença.

ML. Tupinambá revelou que a Etnomatemática serviu de fundamentação para usar métodos já usados e que se sentia orgulhosa e responsável por transmitir aos seus colegas a essência da Etnomatemática.

Para An. é importante que o curso “seja construído democraticamente, de forma progressiva e que venha atender as nossas demandas nas comunidades”, trazendo à nossa memória os referenciais pensados e propostos que lutam para implementar diariamente. Um dos pontos mais relevantes surge nas reflexões de Wa. face à importância de todos os interessados terem um papel ativo nas decisões e processos educativos.

O testemunho de Th. foi claro e forte quanto à importância do nome indígena para a valorização pessoal e coletiva, ao afirmar:



ela me chamou pelo meu nome um nome que ninguém sabia, um nome que é meu não o nome colonizado, mas o meu nome (TH []) ela me fez sentir especial, mas não só eu senti isso mas todos os alunos.

Ilustração 41: Testemunho de Th.

O seu testemunho veicula o valor da diversidade dialogante vivenciada, que aqui se reflete no interesse e respeito pelo nome indígena. Diversidade dialogante que podemos rever nos vários testemunhos, tanto ao afirmarem a etnomatemática enquanto promotora de diálogos, como ao refletirem sobre o processo educativo que estão a vivenciar e sobre a sua responsabilidade participativa no mesmo.

O momento final deste curso de Etnomatemática acabou por ser um momento de forte cariz emocional e intelectual para toda a comunidade da LICEEI. Um abraço final, coletivo, em que todos tiveram a oportunidade de se expressar. Com a chegada dos convidados da noite, lideranças e *pajés* vindos das aldeias indígenas Tibá e Pequi, que estão situadas nas imediações da cidade de Cumuruxatiba, toda a comunidade se juntou ao abraço final e foi neste contexto que se homenageou a *Pajé Z.*, uma mulher sábia que

tem dado muita força aos jovens indígenas na luta pelo resgate e pela valorização cultural e linguística e pela melhoria da qualidade de vida.



Ilustração 42: Abraço final
Cedida por Equipe NossosRiachos (imagens feitas por Luisa Soares e Ronaldo Pinheiro)

Este foi, certamente, um momento muito significativo para todos nós, um marco e uma marca do espírito que os une em respeito, solidariedade e cooperação.

O abraço deu lugar ao *awê* e o *awê* ao churrasco ao som do forró. A animação era contagiante, misturava-se a alegria por regressar a casa com a satisfação pelo fim de uma primeira etapa tão forte e recompensante. Dominava o sentimento que estava dado um grande passo para alcançar aquele objetivo tão almejado.

Para mim foi de comemoração, mas também de despedidas. Aprendi a dançar forró e dancei junto deles. Olhei para as suas caras, para a praia, para a terra vermelha sentindo já o coração apertado pela eminência do *dawê*³⁰. Sentei-me na praia e senti, mais uma vez, a magia do local. O céu revestia-se de um manto de estrelas tão brilhantes que me pareciam ofuscar, a lua tão redonda e imensa aclarava ainda mais o mar calmo que banhava o longo areal. Que paz! Que harmonia!

Dia 8 - sábado, 13-03-2010

A festa durou pela noite dentro e acordar na hora estipulada foi difícil para muitos. Os autocarros, que nos levariam aos nossos destinos, estavam atrasados, devido às chuvas

³⁰ *Dawê* significa adeus em Patxohã, linguagem do guerreiro Pataxó, da família Maxacali e do tronco Macro-Jê.

da noite anterior que tinham transformado as estradas de terra batida em lamaçais. O grupo foi dividido em dois autocarros de acordo com a proximidade dos destinos.

Depois de algum tempo de espera, fizeram-se as últimas despedidas e seguimos viagem. Passámos pela cidade para nos despedirmos da Professora Geovanda e recomeçámos o nosso trajeto. Ao passarmos por Itamaraju, cruzámo-nos com alguns colegas que haviam partido mais cedo e aproveitaram para dizer um último *dawê*.

Pelo caminho, fomos parando e deixando alguns estudantes, parámos em Águas Belas para deixar o U. e no meio da estrada deixámos a We.. Confesso que me incomodou deixá-la ali, está certo que não estava sozinha, mas estava no fim do tempo da gravidez e ainda teria que caminhar bons quilómetros até chegar ao seu destino... Ela, tranquilizando-nos, afirmou que o bebé só nasceria na próxima lua, não havia razão para preocupação. Ainda assim, fiquei preocupada.

A viagem foi longa, muito longa até chegarmos ao nosso destino, o aeroporto de Porto Seguro. Até lá fizemos uma viagem calma, pois o cansaço havia tomado posse de todos nós, quase todos dormiam. Conversei com a Mayõ³¹, falámos de vivências e objetivos de vida. A Mayõ falou-me da sua família e retratou crianças muito autónomas e com elevada maturidade. Esta conversa fez-me aprofundar algumas reflexões sobre a maturidade enquanto questão social, uma vez que encontrei nestes indígenas um grau de maturidade com que raramente me deparei entre os meus pares. Esta maturidade apresenta-se tanto a nível pessoal, como familiar e social e espelha-se no seu dia-a-dia. Ainda que numa tenra idade, demonstram um empenho político e um envolvimento direto no processo educativo, não só como indivíduos com função de estudantes ou professores, mas como agentes ativos nas demandas locais e, diria até, estatais desse processo.

A viagem seguia, mas era imperativo parar para comer, visto que ainda se avizinhavam longas horas na estrada. À beira da estrada, avistámos um vendedor de pastéis, parámos e apesar de não ter apetite acabei por ir também comer. Regressámos ao autocarro e seguimos o nosso caminho. O violão começou a tocar com músicas infantis, com o pretexto de distrair o pequeno M. que conosco viajava. Ao escutar o som do violão logo alguns graúdos se reuniram, eu incluída, pois já precisávamos de alguma

³¹ Mayõ significa Luz em Patxohã, linguagem do guerreiro Pataxó, da família Maxacali e do tronco Macro-Jê.

animação. O pequeno M. cantava e dançava no corredor do autocarro e nós cantávamos com ele.

Quando nos começámos a aproximar de Porto Seguro, Puhuyakuã explicou-me, pela janela, a localização de algumas aldeias, incluindo a sua, descrevendo a beleza do local e as maravilhas de morar na aldeia. Para ele, o regresso à aldeia foi, sem dúvida, muito significativo tanto a nível pessoal como a nível da sua participação no movimento coletivo de etnogênese (Bartolomé, 2006) que se intensifica entre a população indígena.

Finalmente, a viagem chegou ao fim para nós, porém para os restantes ainda havia muito caminho a percorrer. Depois de tratarmos das questões formais no aeroporto, tínhamos ainda uma longa espera à nossa frente. Sair do aeroporto era complicado, pois a cidade ainda ficava longe, por isso optámos por passar algum tempo numa esplanada no exterior, onde infelizmente o barulho era permanente. No interior do aeroporto, visitámos as lojas de recordações e tomei pela primeira vez uma água de coco, bem fresca. Exaustas de tão longa viagem e espera, sentámo-nos. Percebemos que não passávamos despercebidas, as pessoas que passavam comentavam a nossa presença, as pinturas corporais que revestiam pequenas partes do nosso corpo e rosto. Nalgumas pessoas, percebia-se curiosidade, noutras reprovação...

Trouxe de Cumuruxatiba duas pinturas corporais: no braço esquerdo uma pintura Tupinambá, pintada pela Ac., que significa “mulher solteira”; no braço direito uma pintura Pataxó, pintada por TX., cujo significado é “mulher”. A primeira foi feita na segunda-feira e a segunda na sexta-feira, último dia do curso.

As diferenças entre as duas pinturas começam pela tinta utilizada. Os Tupinambá utilizam tinta feita de jenipapo puro; os Pataxó utilizam uma mistura de jenipapo e carvão. Os motivos geométricos utilizados também divergem.



Ilustração 43: Pintura corporal Tupinambá



Ilustração 44: Pintura corporal Pataxó

A figura fechada apresentada na Ilustração 43, que para os Tupinambá significa “mulher solteira”, seria, na cultura Pataxó, associada a “homem”. Assim, nesta etnia teria um significado diferente, significaria “homem guerreiro”, como me foi explicado por Tx.. Já a Ilustração 44 mostra um conjunto de linhas abertas que são associadas à “mulher” entre o povo Pataxó. Tal com Scandiuzzi (2006) referiu face ao seu estudo entre os povos do Alto Xingu, as figuras geométricas repetem-se frequentemente em diferentes etnias, contudo podem assumir significações diferentes, de acordo com a mitologia de cada povo. Desta maneira, os elementos geométricos representados assumem explicações diversas, vinculadas ao feminino e ao masculino, centradas nos mitos locais.

Também no que toca aos instrumentos utilizados para pintar surgiram diferenças. A. fez a sua pintura com pincel, no entanto TX., Tx. e todos os Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe que vi pintar usam pequenos pedaços estreitos e alongados de madeira ou os dedos.

Ainda, a propósito de pinturas corporais, TX. explicou-me que os Pataxó também pintavam com Urucum (açafraão) para obterem o vermelho, no entanto decidiram pintar, exclusivamente, a preto (jenipapo e carvão), em sinal de luto pela morte do indígena Galdino que foi assassinado em Brasília, por um grupo de jovens de classe média/alta, que se justificou dizendo que o confundiram com um mendigo. Este acontecimento foi um grande choque para a comunidade indígena, em geral, e, em especial, para aqueles que tal como Galdino se deslocaram a Brasília para dialogar com o governo, no intuito de alcançar um acordo através do respeito e da cooperação.

Depois de um voo com escala em Salvador, eu e a Professora Mônica chegámos a São Paulo. O cansaço era extremo, soube bem uma noite descanso, todavia o barulho que se ouvia em plena noite não me deixou dormir tranquila. As noites barulhentas da cidade eram o oposto das noites silenciosas em Cumuruxatiba, tive alguma dificuldade em habituar-me. Nos dias que se seguiram, senti necessidade de procurar alguma informação sobre a prisão do cacique Tupinambá (evento citado na página 68) que havia sido levado de sua casa na madrugada de quarta-feira, sempre que podia, procurava na internet alguma informação e o pouco que conseguia recolher não trazia bons augúrios, continuava sob prisão...

Olhar Portuxó

Ser portuguesa foi motivo de curiosidade para todos e talvez de desagrado para alguns... muitas vezes, ao longo dos oito dias que fiquei em Cumuruxatiba, ouvi chamarem-me “a portuguesa” ou “a europeia”. Sei que na maioria das ocasiões era, até, com carinho, mas quando o nosso nome é, frequentemente, esquecido, sentimos que a nossa individualidade também o está. Ao ouvir estas expressões, direta ou indiretamente, senti-me posta à margem, excluída. Penso: como o nosso nome ganha importância! Tal como, Pataxó, Pataxó Hã Hã Hã e Tupinambá se sentiram valorizados pessoal e culturalmente, quando a Professora Mônica insistiu para que se identificassem pelos respetivos nomes indígenas, também eu me sentia valorizada enquanto indivíduo ao ouvir o meu nome. Senti nestas ocasiões o reflexo de uma colonização violenta por parte dos portugueses que, ainda hoje, apresenta repercussões nas vidas destes indígenas.

Fui abordada para muitas conversas. Os temas rondavam sempre Portugal: a localização geográfica, a política, a vida, a gastronomia, a educação, entre outros; era, também, uma constante a tentativa de perceber que ideias do Brasil e, mais concretamente, da população indígena têm os portugueses.

Nalgumas das conversas que tive, dialoguei sobre as nossas infâncias e sobre estilos de vida. A resistência à construção de muros e gradeamentos em redor das casas fez-me refletir sobre a maneira como cresci e o futuro que desejo para mim e para filhos que possa vir a ter. Tal como a maioria dos meus interlocutores, não gosto de me sentir presa, fechada e gostaria de ver um filho meu a correr livremente e a brincar alegremente no meio do *awê*. Este é um sonho reforçado ao ver a alegria nos olhos e nas brincadeiras das crianças que conosco partilharam esta etapa da LICEEI, crianças que brincavam no meio da roda, no meio do abraço, no meio do *awê*...

A presença das crianças foi, para mim, motivo de espanto, porém também o despertar de uma perspetiva maior de educação. Ao perceber como a presença das crianças era sinal de um trabalho coletivo, entre educadores e educandos, de uma diversidade dialogante que passa pela abertura e adaptação às necessidades dos alunos, através de uma construção conjunta, em que todos os elementos da comunidade são participantes

ativos tanto na organização curricular como no processo de ensino-aprendizagem e na gestão escolar.

Entre todos domina o sentimento de crescente insegurança que nos faz pensar duas vezes e a educação das crianças torna-se mais condicionada. Contudo ao olhar para a educação das crianças e jovens um pouco por toda a Europa e não só, sei que não é isso que espero do futuro. Para mim, tal como para uma grande parte daqueles com quem falei, a educação passa pelo contacto com a Natureza, pela caça ao lagarto que logo é restituído ao seu habitat, o trepar às árvores para comer a fruta madura, pelas brincadeiras soltas e alegres e, principalmente, pelo contacto com as pessoas, pelo diálogo.

Encontrei um povo multicultural que se uniu para mostrar às forças políticas que não cederia à imposição de uma monocultura. E a luta pelo direito de ser indivíduo, de ser povo, de ser diferente e ao mesmo tempo de ser igual, une os povos, une cada vez mais indivíduos em torno de um direito que deveria ser inquestionável, uma vez que falamos de cidadãos de um Estado de Direito Democrático (Habermas, citado em Vilanova et al., 2011).

Esta luta fez nascer um forte movimento pelo fortalecimento cultural, mostrando ao mundo, principalmente por meio da Educação Escolar Indígena, que não existe um modelo educacional único, não existe um único tipo de conhecimento. E, neste movimento, o valor maior está no diálogo, na capacidade de dialogar com os diferentes tipos de conhecimento, promovendo, por sua vez, novas formas de conhecimento...

A LICEEI é, na minha opinião, um excelente exemplo deste movimento. É claro que ainda há muito trabalho a fazer, muitas arestas a limar, muitos encontros e diálogos a fomentar, para alcançar os objetivos propostos, sempre em mente, mas nem sempre concretizados. Creio ser importante referir que os principais impedimentos à concretização destes objetivos são os constrangimentos de um sistema maior a que pertencem.

Muitos foram os testemunhos que recebi durante este curso que me lembraram que a LICEEI é a realização de um sonho, pensado para promover um diálogo de iguais entre as várias formas de conhecimento, entre a tradição e a modernidade e, principalmente entre a diversidade de povos em interação diária. Contudo, tal como nas várias escolas

por onde passei, existem referenciais e planos curriculares repletos de ideologias que, na maioria dos casos, não chegam a ser colocadas em prática.

Para Alarcão (2001; 14) é essencial questionarmo-nos sobre qual o

nível de adequação entre o discurso produzido e a prática vivida. Será que a mudança paradigmática atingiu tanto a atividade educativa quanto o discurso sobre a educação deixa antever? E, se este não é o caso, importa indagar onde estão os constrangimentos à prática ou, em alternativa, a irrazoabilidade do discurso.

E face às diferentes realidades vividas, senti a necessidade de fazer estas questões. Ao participar na LICEEI, senti a necessidade de fazer estas questões. E com a ajuda de todos os participantes da LICEEI, principalmente de Merk e de Puhuyakuã, percebi que de facto o discurso e a prática não estão ao mesmo nível, mas o que importa é que se continue caminhando e lutando para que a teoria se reflita cada vez mais no processo educativo... um passo de cada vez.

Presenciei na LICEEI a vontade de seguir este caminho e pequenos passos firmes no sentido de o concretizar. No meu percurso prévio, ouvi frequentemente dizer que determinados planos curriculares eram muito interessantes, mas que jamais seriam colocados em prática, pois isso implicaria mudanças trabalhosas em todo o processo educativo e, essencialmente, no posicionamento dos educadores. Face a esta situação deixo neste meu trabalho, um conjunto de reflexões e, mais uma vez, enfatizo a questão de Alarcão (2001, 14) “onde estão os constrangimentos à prática”?

Além destas questões, colocaram-me, consecutivamente ao longo deste curso, questões sobre a visão que os portugueses têm do Brasil e, principalmente, dos povos indígenas. Estas fizeram-me refletir sobre as aprendizagens que fiz enquanto aluna e aquelas que fiz e testemunhei enquanto educadora.

Considero que, na escola, pouco se ensina da história do Brasil para além do episódio do achamento do Brasil e da passagem da corte portuguesa pelo Rio de Janeiro. Em relação aos povos indígenas, creio que a informação é muito reduzida, pois os currículos são, frequentemente, formulados na ótica da história única (Adichie, 2009), tanto no que diz respeito a estes conteúdos como em relação a muitos outros.

Com todos os que me procuraram ou que me deram abertura para chegar perto conversei, abri o meu coração. Sei que a minha nacionalidade, a minha maneira de ser fechada, as minhas escolhas e os meus propósitos pouco definidos, principalmente, na

prática, promoveram por vezes o afastamento quando eu buscava a aproximação. Alguns tiveram mais facilidade em procurar-me para conversar/ questionar do que outros, da mesma forma que eu tive mais facilidade em chegar-me a uns do que a outros, contudo a todos tentei dar o seu espaço e conversar o mais abertamente possível. Neste sentido, desenvolveram-se vários processos de diálogo em torno da realidade portuguesa, das imagens veiculadas do Brasil e dos povos indígenas, em Portugal, e de mim própria. Processos em que tentei, sempre, dialogar para ser considerada parte do diálogo.

O meu propósito nunca foi ensinar, mas aprender. Nesse sentido, aprendi muito, quero aprender muito mais e tive, ainda, o privilégio de dar um humilde contributo para uma conceção diferente, mais atual de Portugal. Percebendo que

instead of studying people, the ethnographer learns from them. When people are merely studied, observed and questioned as subjects or respondents, the investigator may be detached. When “subjects” become teachers who are experts in understanding their own culture, the relationship between investigator and informant becomes quite different. The investigator will ask those he studies to become his teachers and to instruct him in the ways of life they find meaningful.

(Spradley & McCurdy, 1972; 12)

Trouxe comigo, sem qualquer dúvida, uma conceção diferente do mundo, deste povo e de mim própria. Trouxe histórias para juntar à minha história e que me permitirão criar uma nova, uma história de diálogo que espero se reflita nas minhas práticas enquanto indivíduo e enquanto educadora e que sinto, desde já, a desenvolver-se em mim.

Percebo, depois de muito visitar estas vivências e muito refletir, que muitas mudanças se operaram em mim, tanto a nível pessoal como profissional. Enquanto educadora portuguesa imersa numa realidade indígena (Pataxó, Pataxó Hã Hã Hã e Tupinambá), espero ter conseguido promover a reflexão sobre os processos educativos, tendo como base o processo específico da LICEEI e as minhas próprias reflexões. Reflexões que tenho tentado implementar na minha prática atual de educadora, pela promoção de atividades mais abertas, onde os educandos tenham possibilidade de desenvolver as suas ideias em consonância com as suas necessidades pessoais e formativas. E onde a prioridade é dada à sua própria reflexividade, dando-lhes mais autonomia no desenrolar do processo educativo, permitindo a conscientização de que são atores fundamentais e altamente responsáveis pela sua própria educação.

Tento que o meu posicionamento na sala de aula seja de escuta e aprendizagem, no sentido de criar um processo de cooperação, onde as aprendizagens se foquem não só no *background* como também no *foreground* de todos os membros do grupo, onde me incluo enquanto educadora. Tenho absoluta consciência de que a aplicação destes ideais fica muitas vezes aquém do desejado, até por que fazemos parte de um sistema impositivo que nos tem vindo a formatar, ao longo das nossas vidas de estudantes e educadores.

Sinto dificuldades em motivar todos os alunos, pois exigem métodos diferentes de interação, existem mesmo aqueles que pedem, sistematicamente, apontamentos extensos e questões fechadas. Apesar de preferir apresentar-lhes questões com abertura para reflexões individuais e coletivas, acredito que devo fazer o possível para que estes educandos, também, se sintam satisfeitos face ao desenrolar das sessões.

Da minha passagem por um projeto comunitário, referida no primeiro capítulo da primeira parte desta dissertação, nasceu ainda o Movimento Fronteiras Urbanas que se transformou, posteriormente, no “Projeto Fronteiras Urbanas: A dinâmica do encontro cultural na Educação Comunitária”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/119695/2010) e suportado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Senti e participei no desenvolvimento deste projeto académico, que ajudei a construir e onde hoje desempenho a função de investigadora. Aprendi e aprendo muito, diariamente, no encontro com todos os participantes, membros de três comunidades que escolheram trabalhar lado a lado pela concretização de seus objetivos, aceitando que além dos objetivos comuns, existem também aqueles que surgem dos sonhos de cada uma das comunidades, mas que se tornam comuns no diálogo, parte da diversidade dialogante que abraçámos ao integrar este desafio.

Desafio que une duas comunidades da Costa da Caparica: a Comunidade Piscatória e a Comunidade Bairro, e a Comunidade Académica, uma comunidade transdisciplinar num projeto transcultural.

Neste movimento, um crescimento mútuo de investigadores com menos experiência em investigação nesta área do conhecimento reforça a coerência da dinâmica de encontros culturais proposta. Novos investigadores, cada um em seu novo papel, tecem uma rede de perspetivas, intenções, necessidades, ações e produções que vão fortalecer o carácter interventivo de cada participante (membros das comunidades locais/membros da comunidade científica) na sua

respetiva comunidade, o reconhecimento da nossa igualdade legal e o entendimento de processos educacionais ocultos noutras formas de investigação. (Projeto Fronteiras Urbanas; 2010; 3)

No papel de investigadora, dentro deste projeto, tenho colaborado diretamente com a tarefa de Alfabetização Crítica, junto de um grupo de senhoras da Comunidade Bairro, o que tem constituído uma experiência muito enriquecedora a nível humano e intelectual, uma experiência de descobertas, encontros e diálogos que espero poder continuar a desenvolver. A busca por um diálogo de iguais, que promova o *empowerment* das vozes multiculturais, encontradas nessas duas comunidades locais (Comunidade Piscatória e Comunidade Bairro) é um objetivo que pretendo prosseguir.

De facto, acredito que a compreensão da diversidade dialogante

nas dimensões *intra* e *intercultural* é essencial para aclarar os processos educativos desenvolvidos nas comunidades locais, indo ao encontro das necessidades locais definidas pelos seus membros, e para o reconhecimento “simbólico” dessas comunidades pela sociedade como um todo, com o intuito de serem percebidas como parte integrante e atuante na diversidade cultural que representam e na hegemonia urbana em que estão inseridas geograficamente.

(Projeto Fronteiras Urbanas, 2010; 2)

Ao longo desta reflexão, o diálogo surgiu como fio condutor para a investigação, para o processo educativo estudado e para todos os processos educativos, com o intuito de recordar a educadores e educandos (seres humanos) a importância do diálogo nas nossas vidas, pois é “na acção reflexiva e reflectida, enquanto pensamento e acção estratégicos e críticos, que a humanidade se procura e, nesse movimento, também continuamente, se desafia e reconstrói.” (Sá-Chaves, 2011; 5).

Posso dizer que a diversidade dialogante vivenciada com estes povos mexeu com a minha estrutura, desafiaram-me e obrigaram-me a reconstruir-me de uma forma tão profunda..., da mesma forma que eles pedem a *Tupã*³² que mexa com a sua estrutura numa das canções que tantas vezes ouvi durante a minha estadia. E por isso: Obrigada! Awêry!

³² Tupã significa Deus, criador do universo e da luz, na língua Guarani, do tronco Tupi.

Referências Bibliográficas

- Adichie, C. (2009). *O perigo da história única*. Retrieved from http://www.ted.com/talks/lang/por_pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html
- Aguiar, A. & Bizarro, R. (2009). A diversidade intracultural: um caminho para a educação intercultural. Retrieved from <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t6/t6c162.pdf>.
- Alarcão, I. (2001), *Escola Reflexiva e nova racionalidade*, Porto Alegre: Artmed Editora. Retrieved from <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>, a 24 de Novembro de 2011.
- Amâncio, C. (2006). Educação Etnomatemática no Timor Leste, 77-86. *Horizontes*, 24(1).
- André, M. (2009). *Etnografia da prática escola*. 16ª edição. São Paulo: Papirus Editora.
- Apple, M. (1999). *Poder, Significado e Identidade – Ensaio de estudos educacionais críticos*. Porto: Porto Editora.
- Arruda, R. (2010). Prisão de cacique causa mobilização internacional. *O Estado de S. Paulo*. 14 de março, A15.
- Bartolomé, M. (2006). As Etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. *Mana – Estudos de Antropologia Social*. 12(1), 39-68.
- Bauchspies, W. (1998). Science as stranger and the worship of the word. *Knowledge and Society*, 11, 189-211.
- Bauchspies, W. (2000). Images of mathematics in Togo, West Africa. *Social Epistemology*, 14(1), 43-53.
- Bauchspies, W. (2005). Sharing shoes and counting years – Mathematics, Colonialization, and Communication. *Challenging Perspectives on Mathematics Classroom Communication*. Greenwich: Information Age Publishing, 237-260.

- Becker, H. (1996). A escola de Chicago. *Mana*, 2(2), 177-188. Retrieved September 23, 2012, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200008&lng=en&tlng=pt. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131996000200008>.
- Bishop, A. (1999). *Enculturacion Matematica: La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica
- Boff, L. (2002). *A águia e a galinha – Uma metáfora da condição humana*. 39ª edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bohm, D. (2004). *On Dialogue*. London: Routledge.
- Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil* (s/d). Publicações Europa-América.
- D'Ambrosio, U. (1999), Literacy, Matheracy, and Technoracy: A Trivium for Today, 131-153, In *Mathematical Thinking and Learning*, 1(2), New York: Routledge.
- D'Ambrosio, U. (2002). *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*, 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica.
- D'Ambrosio, U. (2007). Peace, Social Justice, Ethnomathematics, 25-34. *International Perspectives on Social Justice in Mathematics Education*, Monograph 1, Sriraman, B. (Ed), Montana: The Montana Mathematics Enthusiast.
- D'Ambrosio, U. (2008). *Educação matemática: da teoria à prática*, 16ª edição. São Paulo: Papirus. Retrieved from http://books.google.pt/books?id=NkGnY25OShcC&printsec=frontcover&source=gbgbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Dicionário Tupi – guarani* (n.d.). Retrieved from <http://www.scribd.com/doc/47634604/DICIONARIO-tupi-guarani>.
- Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil - Instituto Socioambiental (n.d.). *Tupinambá*. Retrieved from <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/tupinamba/print>.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Freire, P. (1974). *Educação como prática da liberdade*, 4ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia do Oprimido*, 47ª Edição. São Paulo: Paz e Terra.

- Geertz, C. (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, S.A.
- Gérin-Lajoie, D. (2009). A Aplicação da Etnografia Crítica nas Relações de Poder. *Revista Lusófona de Educação*. 14, 13-27. Retrieved from <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n14/n14a02.pdf>.
- Guimarães, F. (2008). A temática indígena na escola: Onde está o espelho? *Revista Fórum Identidades*. Ano 2, 3, 57-65. Retrieved from http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_3/DOSSIE_FORUM_Pg_57_65.pdf.
- Guimarães, F. (2008a). Professores indígenas: atores de pesquisa e autores de livros. *Revista de Educação*. Ano XVI, 63, 44-49. Retrieved from http://ceap.org.br/downloads/pdf/art_francisco_guimaraes.pdf.
- Hall, S. (2001). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 5ª edição. Rio de Janeiro: DP&A editora.
- Jesus, C. (2006). O saber-fazer e o cotidiano de grupos étnicos do Xingu: história e contexto. In Ribeiro, J., Domite, M. & Ferreira, R. (Eds.) *Etnomatemática: papel, valor e significado* (pp.137-148). 2ª edição. Porto Alegre: Zouk.
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante, *Revue Européene d'Ethnographie de L'Education*, 1,1.
- Linguística Pataxó* (n.d.). Retrieved from http://www.indiosonline.net/linguistica_pataxo/.
- Mainardes, J. & Marcondes, M. (2011). Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação. *Educação e Realidade*. 36, 2, 425-446. Porto Alegre. Retrieved from <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/17004/12916>.
- Marino, D. (1957). *O Desenho da Criança*. São Paulo: Editora do Brasil.
- McLaren, P. (2000). *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez Editora: Instituto Paulo Freire.
- Mesquita, M. (2010). Urban Ethnomathematics and Ethnogenesis: Communitarian Projects in Caparica. Proceedings of ICEm4.

- Mesquita, M., Restivo, S. & D'Ambrosio, U. (2011). *Asphalt Children and City Streets – A Life, a City, and a Case Study of History, Culture, and Ethomathematics in São Paulo*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Moção de apoio aos Tupinambás de Olivença* (2010). Retrieved from <http://www.mocambos.org/noticias/mocao-de-apoio-aos-tupinambas-de-olivenca>.
- Oliveira, R. & Lima, M. (2009). Etnografia como ciência da descrição crítico-colaborativa em educação. Retrieved from http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.3_GT.4/3_Raimundo%20Nonato%20Moura%20Oliveira%20e%20Maria%20da%20GI%C3L%20B3ria%20Barbosa%20Soa.pdf
- Os índios do Brasil*. Retrieved from <http://www.hjobrasil.com/ordem.asp?secao=1&categoria=109&subcategoria=506&id=3165>.
- Povos Indígenas no Brasil (n.d.). *Troncos e famílias*. Retrieved from <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/troncos-e-familias>.
- Projeto Fronteiras Urbanas: A dinâmica do encontro cultural na Educação Comunitária, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/119695/2010) e suportado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Ribeiro, J. P. & Ferreira, R. (2006). Educação escolar indígena e etnomatemática: um diálogo necessário. In Ribeiro, J., Domite, M. & Ferreira, R. (Eds.) *Etnomatemática: papel, valor e significado* (pp.149-160). 2ª edição. Porto Alegre: Zouk.
- Sá-Chaves, I. (2011). Complexidade, diversidade e condição humana – A diferença como marca constitutiva, a *dignidade* como construção deliberada. Proceedings of Colóquio Europeu *Complexidade e Diversidade Humana*, Fundação Liga, Lisboa.
- Scandiuzzi, P. P. (2006). O etnocídio, a etnomatemática e a perda científica. In Ribeiro, J., Domite, M. & Ferreira, R. (Eds.) *Etnomatemática: papel, valor e significado* (pp.161-168). 2ª edição. Porto Alegre: Zouk.

- Scandiuzzi, P.P. (2008). *Educação indígena X Educação escolar indígena – Uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática*. São Paulo: Editora UNESP. Retrieved from http://books.google.pt/books?id=NUSGrRs6BikC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Silva, M. (2008). *Diversidade Cultural na Escola. Encontros e Desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.
- Skovsmose, O. (2006). Foreground dos educandos e a política de obstáculos para aprendizagem. . In Ribeiro, J., Domite, M. & Ferreira, R. (Eds.) *Etnomatemática: papel, valor e significado* (pp.103-122). 2ª edição. Porto Alegre: Zouk.
- Smith, M. (2001). Peter Senge and the learning organization. *The encyclopedia of informal education*. Retrieved from www.infed.org/thinkers/senge.htm.
- Spradley, J. & McCurdy, D. (1972). *The cultural experience – Ethnography in complex society*. Illinois: Waveland Press, Inc.
- Tajfel, H. (1978). Social Categorization, Social Identity and Social Comparison. *Differentiation between Social Groups* (pp. 61-76). London: Academic Press.
- Thomas, J. (1993). *Doing Critical Ethnography*. London: Sage Publications.
- Tucum (n.d.). Retrieved from <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tucum>.
- UNESCO (n.d.). *Diálogo*. Retrieved from <http://www.unesco.org/es/dialogue/>.
- Vieira, N. (2008). Para uma abordagem multicultural: o Programa Etnomatemática. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 163-168. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34911875011>.
- Vilanova, R., Fenerich, C., & Russo, K. (2011). Direitos individuais e direitos de minorias: o Estado brasileiro e o desafio da educação escolar indígena. *Revista Lusófona de Educação*, 17(17), 31-47. Retrieved from <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2362/1863>.