

Tanabi Sufiatti

O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA COMO DISPOSITIVO NA
CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO INDÍGENA KAINGANG
CONTEMPORÂNEO DA TERRA INDÍGENA XAPECÓ.

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Orientadora: Prof. Dr. Cláudia Glavam Duarte.

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Sufiatti, Tanabi

O currículo de matemática como dispositivo na constituição do sujeito indígena kaingang contemporâneo da Terra Indígena Xapecó. / Tanabi Sufiatti ; orientadora, Claudia Glavam Duarte - Florianópolis, SC, 2014.
201 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

Inclui referências

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Currículo escolar. 3. Sujeito indígena kaingang. 4. Terra Indígena Xapecó. 5. Matemática. I. Glavam Duarte, Claudia. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

**“O currículo de Matemática como dispositivo na
constituição do sujeito indígena Kaingang contemporâneo
da terra indígena de Xaçupé”**

Dissertação submetida ao
Colegiado do Curso de Mestrado
em Educação Científica e
Tecnológica em cumprimento
parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação Científica
e Tecnológica

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 14 de março de 2014

Cláudia Glavam Duarte (Orientadora - PPGECT/UFSC)

Luci dos Santos Bernardi (Examinadora - UNICHAPECÓ)

Lucena Dall'Alba (Examinadora - CED/UFSC)

David Antonio da Costa (Examinador - PPGECT/UFSC)

Patrícia Montanari Giraldi (Suplente - PPGECT/UFSC)

Carlos Alberto Marques

Coordenador do PPGECT

Tanabi Sufiatti

Florianópolis, Santa Catarina, 2014.

*Dedico este trabalho aos professores indígenas Kaingang da Terra
Indígena Xapecó. A vocês, o meu muito obrigada.*

AGRADECIMENTOS

A nobreza do agradecimento está no reconhecimento, em enaltecer o valor das pessoas, em dar ao outro a sua parcela no resultado alcançado. É retribuir a todo carinho que me foi ofertado durante o tempo em que estive dedicada ao presente trabalho.

Ao começar meus agradecimentos, não posso deixar de mencionar a força tática que nos conduz no dia-a-dia, aquela energia que consideramos divina, que muitos chamam de fé e alguns, simplesmente, de amor: Deus. Agradeço a DEUS, força soberana e suprema que existe, por ter me dado o dom da vida, bem como coragem e perseverança para que concluísse o Mestrado em Educação Científica e Tecnológica.

Aos POVOS INDÍGENAS, pela sabedoria e resistência apresentadas frente à multiplicidade de invasões a que foram submetidos e, em especial, aos indígenas com os quais tive a oportunidade de dialogar e aprender ricamente.

Aos PROFESSORES INDÍGENAS da Escola Indígena Cacique Vanhkrê, de forma especial aos que participaram da pesquisa. Agradeço a colaboração, a disposição e a paciência em me atender todas as vezes que foram necessárias. A vocês o meu imenso agradecimento e admiração.

À DIREÇÃO da escola, por ter aberto as portas da mesma para que desenvolvesse este estudo, e ao cacique GENTIL BELINO, por ter permitido que realizasse a pesquisa na escola.

A minha formação como profissional não poderia ter sido concretizada sem a ajuda de meus amores, meus pais FIORAVANTE ANTONIO SUFIATTI e ROSANE VIZOLLI SUFIATTI, para quem

não há agradecimentos que cheguem, pois, no decorrer da minha vida, proporcionaram-me, além de extenso carinho e amor, os conhecimentos da integridade, da perseverança e de força maior para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Por essa razão, gostaria de dedicar e de reconhecer a vocês minha imensa gratidão e meu amor incondicional.

Aos meus irmãos, JONATHAN ANTONIO SUFIATTI e MAICON ROBERT FIORINI, à minha cunhada LILIAN MARGARETH FREITAS, ao meu sobrinho GABRIEL FREITAS FIORINI e ao meu namorado ZAQUEU MOZEL, pessoas especiais, que sempre me deram atenção e carinho, souberam compreender minhas ausências e as dificuldades dos meus estudos, e que sempre me deram muita força e apoio para que eu seguisse em frente.

Agradeço de forma especial à professora/orientadora CLAUDIA GLAVAM DUARTE, pessoa brilhante pelo conhecimento que me repassou, bem como pela amizade e confiança que a mim dedicou. Como professora, foi o expoente máximo, abriu-me horizontes e fez-me ver e ir além dos meus limites, enxergando as invisibilidades que sustentam não só uma dissertação, mas a formação acadêmica e pessoal sólida. Foi e é fundamental na transmissão de experiências, na criação e solidificação de saberes e nos meus pequenos sucessos.

Gostaria de agradecer também às professoras LUCÍ TERESINHA MARCHIORI DOS SANTOS BERNARDI E LUCENA DALL'ALBA e ao professor DAVID ANTÔNIO DA COSTA, pessoas maravilhosas com as quais tive a oportunidade de conviver e dialogar ricamente no decorrer desta jornada acadêmica e que compuseram a banca examinadora, cada um, com suas diferentes características,

enriqueceu o trabalho e contribuiu em demasia com seus conhecimentos e pertinências.

Ao GEEMCo – Grupo de Estudos em Educação Matemática e Contemporaneidade –, composto por pessoas que estiveram presente durante todo esse percurso, pessoas com as quais passei momentos intelectuais agradáveis e com as quais aprendi ricamente.

A AMANDA MAGALHÃES, querida colega, que com sua família acolheu-me carinhosamente em Florianópolis, com ela compartilhei momentos e conversas definitivamente importantes para a conclusão deste trabalho.

A todos os AMIGOS e FAMILIARES, que com paciência e afeto, acompanharam-me durante todo o percurso de minha vida acadêmica, compreendendo-me e incentivando-me para que eu conquistasse um lugar ao sol.

Agradeço também aos PROFESSORES e COLEGAS de Mestrado – Turma 2012 PPGECT – com quem compartilhei disciplinas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que confiou em meu projeto, concedendo-me bolsa para a realização do mestrado.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a imensa felicidade que estou sentindo neste momento.

A todos vocês, meu muito obrigada.

RESUMO

A Dissertação tem por objetivo analisar como a disciplina de matemática está inserida no currículo da Escola Indígena Cacique Vanhkrê de modo a contribuir para a constituição do sujeito indígena kaingang na contemporaneidade. Nessa perspectiva, o currículo escolar é entendido como um dispositivo carregado de intencionalidade e atravessado pelas relações de poder existentes na sociedade. Assim, analiso a escola indígena e seu currículo como território de construção de significados e como um espaço de constituição de identidades culturais. Os fios teóricos utilizados neste estudo são provenientes das teorizações do filósofo Ludwig Wittgenstein, mais especificamente as que estão presentes na obra “Investigações Filosóficas”; das contribuições do filósofo Michel Foucault e estudos do currículo, em especial do currículo escolar. A pesquisa possui natureza qualitativa e inspiração etnográfica, utilizando como instrumentos para a produção de dados a análise documental e entrevistas semiestruturadas com professores indígenas kaingang, que ensinam matemática da Terra Indígena Xapecó, em Ipuacu, SC. O estudo desenvolvido mostrou que: i) a importância da matemática escolar se dá por ser entendida como uma “ferramenta de poder”, que permite aos alunos indígenas kaingang “compreenderem o mundo do não-índio”, fornecendo subsídios e conhecimentos para que o aluno indígena esteja preparado para o “mundo fora da aldeia”; ii) os documentos analisados apresentam uma tensão entre as culturas indígena e não-indígena; iii) os conhecimentos convivem em constante tensão e tanto o conhecimento cultural quanto o universal são considerados de extrema importância para esta forma de vida e iv) os professores da escola indígena, a fim de privilegiar os conhecimentos provenientes da cultura, trabalham com o que denominei de “duplo real”, ou seja, com a realidade que cerca os alunos da T.I e com a “realidade” própria da cultura.

Palavras-Chave: Kaingang. Currículo escolar. Matemática. Identidade.

ABSTRACT

The dissertation aims to analyze how the mathematics academic subject is inserted into the curriculum of Cacique Vanhkrê Indigenous School in order to contribute for the constitution of the kaingang indigenous member into the contemporary world. In this perspective, the school curriculum is understood as a device loaded with intentionality and traversed by the power relations that exist in society. Therefore, I analyze the indigenous school and its curriculum as a territory of meanings construction, as well as place for constitution of cultural identities. The theoretical threads used in this study are derived from theorizations of philosopher Ludwig Wittgenstein, more specifically the ones which are presented in the work “Philosophical Investigations”, contributions of philosopher Michel Foucault and studies of the curriculum, especially the school curriculum. The research holds qualitative nature and ethnographic inspiration, using as tools for the production of data, the documentary analysis and semi-structured interviews with kaingang indigenous teachers who have taught mathematics on Xapecó Indigenous Territory, in Ipuacu, SC. The study developed showed that: i) the importance of school mathematics takes place to be understood as a “power tool”, which allows the kaingang indigenous students “to comprehend the nonindigenous world”, supplying subsidies and knowledge so that the indigenous student can be ready for the “world outside of the village”; ii) the analyzed documents show the tension between the indigenous and nonindigenous cultures; iii) the acquirements coexist in constant tension, both cultural knowledge as universal knowledge are considered extremely important for this way of living, and iv) the indigenous school teachers, in order to favor the acquirements derived from the culture, work with what I have called “double real”, in other words, with the reality which surrounds the students from the Indigenous Territory and with their own culture “reality”.

Keywords: Kaingang. School curriculum. Mathematics. Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Professor Felicíssimo Belino e alunos.....	34
Figura 02: Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê.....	37
Figura 03: Escola em formato arredondado.....	37
Figura 04: Ginásio de Esportes	38
Figura 05: Centro Cultural.	38
Figura 06: Estruturas da escola construídas em 2011	39
Figura 07: Concepções Cosmológicas Kaingang.....	63
Figura 08: Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê	64
Figura 09: Caderno de Atividades.....	165
Figura 10: Atividade 1	166
Figura 11: Atividade 2.....	166
Figura 12: Atividade 3	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados dos professores entrevistados 2013.....	42
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEOM – Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina
EIEB – Escola Indígena de Educação Básica
EIEF – Escola Indígena de Educação Fundamental
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
FUNDESTE – Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste
GEEMCo – Grupo de Estudos sobre Educação Matemática e Contemporaneidade
GERED – Gerência Regional de Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LABHIN – Laboratório de História Indígena
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NSE – Nova Sociologia da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PI - Posto Indígena
PPP – Projeto Político Pedagógico
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SED/SC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
T.I – Terra Indígena
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

SUMÁRIO

1 PARA COMEÇAR.....	15
2 CAMINHOS TRAÇADOS PARA A INVESTIGAÇÃO.....	25
2.1 UMA PESQUISA QUALITATIVA DE INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA.....	26
2.2 COMENDO O OLHAR PARA A ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO.....	29
2.3 O LOCAL DA PESQUISA: A ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CACIQUE VANKHRÊ.....	33
2.4 O PROCESSO DE ENTREVISTA	40
2.5 UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA.....	43
3 OS KAINGANG DA TERRA INDÍGENA XAPECÓ: HISTÓRIA E EDUCAÇÃO	53
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMA DE VIDA KAINGANG	55
3.2 A TERRA INDÍGENA XAPECÓ	64
3.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	70
4 CULTURA, TRADIÇÃO, COSTUME E IDENTIDADE: DIFERENTES PERSPECTIVAS, DIFERENTES POSICIONAMENTOS	81
5 ENTRELAÇAMENTOS ENTRE CULTURA, CURRÍCULO E IDENTIDADE.....	109
6 INTERFACES ENTRE O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO INDÍGENA KAINGANG.....	137
TESSITURAS FINAIS.....	179
REFERÊNCIAS.....	187
ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	199
ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	201

CAPÍTULO I PARA COMEÇAR...

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição do conhecimento e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Início esta Dissertação com a epígrafe acima, porque acredito ser necessário e interessante, tanto para meu crescimento profissional quanto pessoal e acadêmico, muito mais do que apostar na segurança do aventurar-se por trilhas conhecidas, permitir-me caminhar por outros caminhos, diferentes daqueles que já percorri, adquirir outros conhecimentos, construir outras perspectivas e, quem sabe, dessa forma, buscar diferentes formas de “olhar” para o mundo.

Nessa empreitada, foi necessária a desconstrução de algumas “verdades” as quais considerava indiscutíveis e a observação, através de uma “nova lente”, sobre questões que me instigavam como pesquisadora. Essa nova lente não deve ser considerada pior nem melhor, nem se pretende superior a anterior, é apenas diferente, faz-me enxergar o mundo de uma forma distinta. Sobre “verdades”, acho pertinente apontar aqui que foi com Foucault que mudei minha concepção sobre “verdade”.

Na perspectiva que empreendo, entendo a verdade como “produzida” em determinada época e intimamente ligada ao poder. Como o próprio Foucault (1979, p. 14) apontou, “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”. Para o filósofo, “a verdade não existe fora do poder ou sem poder”, ela é “deste mundo; ela é produzida nele graças às múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. (FOUCAULT, 2000, p.12).

Sendo assim, a pesquisa que empreendo para esta Dissertação é de inspiração foucaultiana, algo bem diferente das pesquisas que já realizei. Meu pensamento era, de certa forma, o de uma educação “salvacionista”, o pensamento de que Educação por si só poderia salvar o mundo, que temos liberdade de fazer aquilo que queremos... Mas até onde vai essa liberdade e até que ponto se é independente? Como a

educação por si só pode “salvar” o mundo se ela é atravessada por relações de poder?

Minha compreensão de poder era de que este era centralizado e estava somente nas mãos de alguns sujeitos. Nunca imaginei que ele circulasse, funcionasse como uma rede e estivesse disseminado ao longo de todo o tecido social, sendo, dessa forma, descentralizado. Essas rupturas em minhas concepções começaram a delinear-se ao estudar a obra foucaultiana no Grupo de Estudos sobre Educação Matemática e Contemporaneidade – GEEMCo – da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Nos primeiros encontros do grupo de estudo, causava-me certo incômodo, estranhamento e desconforto pensar que a constituição do sujeito se dá através das relações de poder. Tal estranhamento adquiria força a cada leitura que realizava do filósofo francês. Gallo e Veiga-Neto (2007, p. 18) sinalizam que o próprio Foucault, ao se referir a suas obras, “[...] usou a expressão *livro-bomba*, indicando seu caráter transgressivo, desacomodador. Aqui, a transgressão não se dá simplesmente para contrariar ou destruir, mas para instigar e desconstruir determinadas maneiras tradicionais de pensar”. Diferentemente, acreditava que nos constituímos segundo nossos próprios pensamentos e nossos desejos. Da mesma forma, meu olhar sobre o currículo foi alterado.

Minha concepção anterior a esse dispositivo, já para usar uma expressão foucaultiana que explicarei mais adiante, era a de que ele correspondia simplesmente a uma listagem de conteúdos neutra que, segundo especialistas, eram relevantes para a formação básica do aluno e seu ingresso no mercado de trabalho. Ouvir a expressão “currículo de matemática” remetia-me a conceitos de geometria, álgebra e aritmética. Não imaginava que esse dispositivo ultrapassasse os muros escolares, sendo perpassado por relações de poder e contribuísse na constituição dos sujeitos. Ao final, tive que admitir, assim como o faz Rosa Maria Bueno Fischer, que me “apaixonei” por Foucault, pois:

... experimentava algo mais profundo: a identificação com o autor cujas pesquisas eram realizadas, pensadas e relatadas com plena vivacidade, com gana de viver e com uma radical abertura às possíveis transformações do próprio pensamento. Rigorosíssimo no tratamento dos documentos Foucault foi também o exemplo da flexibilidade de pensar e da disponibilidade em fazer e refazer as próprias afirmações. Nada mais

apaixonante a quem busca um caminho para seu trabalho de investigação. (FISCHER, 2007, p. 40).

Enfim, fui capturada pelas teorizações foucaultianas. E, como não há vácuo de poder, estou me constituindo, a partir das leituras e discussões realizadas no grupo, um novo tipo de sujeito. Mesmo sendo capturada por essa nova lente teórica, tenho que admitir que este trabalho exigiu e continua exigindo de mim um deslocamento teórico muito complexo e nada fácil. Posso colocar aqui, então, que o grande desafio da minha pesquisa foi tal deslocamento teórico, mas penso que pesquisar é isso mesmo, aprender coisas novas e desafiar a si mesma, cuidando para, assim como Veiga-Neto (2011, p. 7) apontou, “[...] não cair nos esquematismos que acabam fazendo de Foucault o que ele não quis ser”. Como aponta Fischer,

O convite é deixarmos para trás o lado sereno das certezas e mergulhar naqueles autores e teorizações nos quais encontremos fontes consistentes, ferramentas produtivas para a formulação do nosso problema de pesquisa, exatamente na medida em que eles nos convidem ao exercício da arte de pensar de outra forma o que pensamos, buscando tensionar essas mesmas fontes conceituais ousando cotejá-las com outras talvez menos seguras para nós e, especialmente, ousando estabelecer relações entre esses referenciais.

Tal atitude não nos deixará certamente mais tranquilos; pelo contrário, nos levará a novas dificuldades metodológicas [...]

Estamos falando aqui do trabalho do pesquisador como aquele que transforma em primeiro lugar a si mesmo, aquele que, como filósofo, é chamado a ultrapassar não só o senso comum, ordinário ou acadêmico, mas a ultrapassar a si mesmo, a seu próprio pensamento. (FISCHER, 2007, p. 58).

Ao escrever meu projeto para ingressar no Mestrado em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tinha como intenção inicial dar continuidade ao meu Trabalho de Conclusão de Curso¹ que tratava da Etnomatemática numa

¹ BRUGNAGO, Gabriela A.; SUFIATTI, Tanabi. **Geometria em práticas e cestaria dos kaingang da Terra Indígena Xapecó**. 2011. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – UNOCHAPECÓ, Chapecó, 2011. Este trabalho foi escrito sob a orientação da Prof^a Dr^a Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi.

perspectiva D'Ambrosiana², especificamente voltado para a Geometria presente nas práticas da Cestaria Indígena da Terra Indígena Xaçecó (T.I. Xaçecó)³.

Meu interesse por essa área de pesquisa e, especificamente, por esse grupo cultural se deu, primeiramente, pela curiosidade de saber como os povos indígenas, com uma cultura distinta da nossa, viviam e como eram realizadas as suas práticas culturais. Posso inferir que o outro, aquele que difere de mim mesma, de nós, desperta a curiosidade. Mas quem seria o outro? Sílvia Gallo e Regina Maria de Souza afirmam que

o outro, o diferente, o não-mesmo: são distintos nomes para a mesma realidade que nos habita, nos desloca, nos incomoda mas ao mesmo tempo, aprendemos com paixões distintas e contraditórias. [...] O outro é e não é ao mesmo tempo; o outro é o estranho que desperta medo, mas também desperta curiosidade. (GALLO; SOUZA, 2004, p. 11).

Dessa forma, o sujeito indígena é o outro, o não mesmo de mim, o outro que é próximo, mas que causa estranhamento. É aquele que difere, tem uma forma de vida⁴ distinta da minha. Assim, o outro admite uma multiplicidade de imagens. Skliar (2003) aponta para essa dimensão afirmando que

há, em primeiro lugar, a imagem colonial de um outro, quer dizer, a imagem de um outro maléfico. O outro colonial e maléfico é um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer. Que foi massacrado e que segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre. Uma representação do outro que gira em torno de um eu completo, natural, concêntrico, onisciente, disseminado, Todo-Poderoso. Há, em segundo lugar, talvez de uma forma menos nítida, a imagem de um outro multicultural. Um outro

² A etnomatemática, de acordo com Breda e Lima (2011), pode ser vista sob duas perspectivas: a D'Ambrosiana e a Pós-estruturalista, com o apoio das contribuições teóricas do filósofo francês Michel Foucault.

³ A Terra Indígena Xaçecó fica próxima às sedes dos municípios da Microrregião do Alto Irani, localizada a 70 km de Chapecó, importante centro da região oeste do Estado de Santa Catarina. Ao longo deste trabalho utilizarei somente a expressão T.I. Xaçecó, ou simplesmente T.I para referir-me a essa comunidade.

⁴ Essa é uma expressão wittgensteiniana que será explicada posteriormente.

multicultural que ocupa uma espacialidade de certo modo ancorada na política da mesmice — de pertencimento a uma comunidade que deve estar sempre bem ordenada e solidificada —, talvez identitária, ainda que submetida a uma única essência, a um único *modus vivendi* — e, quem sabe, cultural — mas sempre de equivalência. É um outro, a quem se faz oscilar entre o ser-radicalmente-outro, o outro-igual e o-outro-a-ser-tolerado (e/ou o aceito, e/ou a ser respeitado, e/ou a ser reconhecido etc.). O outro multicultural naufraga como imagem entre o ser-diverso e o ser-diferente. Mas o outro diverso e o outro diferente constituem, a meu ver, outros dissimilares. A tendência de fazer deles o mesmo, retorna todo discurso a seu trágico ponto de partida colonial, ainda que vestido com a melhor roupagem do multiculturalismo. (SKLIAR, p. 42-43)

Dessa forma, várias imagens do outro⁵ são constituídas. A imagem colonial, por exemplo, onde o outro é alguém que deve ser “reparado”, domesticado, colonizado; o outro multicultural que é fixado a uma comunidade, a uma cultura, a uma essência. Assim, penso que perpassa aí uma questão de território no seu sentido mais amplo, pois é a partir do local onde me situo que defino o mesmo e o outro. No entanto, apesar da multiplicidade de intenções, respeito ao outro, tolerância ao outro, etc., percebe-se a tendência de captura do outro a fim de torná-lo o mesmo.

A curiosidade de conhecer esse outro que difere de mim e, em efeito a pesquisa que realizei durante a graduação e o projeto que ora apresento, foi beneficiado pelo fato de meu pai trabalhar na T.I Xaçecó desde 15/08/1986, iniciando como auxiliar de ensino e alfabetizando muitos indígenas Kaingang⁶. Tal condição propiciou para mim e meu irmão um contato bastante próximo, pois, quando éramos pequenos,

⁵ Acho importante salientar que o Outro são todos os que não se enquadram naquilo que a “sociedade” determinou como “padrão/normal”. Nessa categoria não estão incluídos somente os indígenas, mas todos aqueles que não são brancos, homens, heterossexuais, ricos, urbanos, e assim por diante.

⁶ Existem duas formas na língua indígena de se referir ao povo que deriva do tronco linguístico Macro-Jê: Kaingãg ou Kanhgãg. Nesta pesquisa usarei a forma Kaingang, sem acentuá-la, pois conforme relata Bernardi (2011), esta seria a expressão traduzida em língua portuguesa pela comunidade da T.I Xaçecó.

íamos seguidamente até lá e brincávamos com os indígenas, caminhávamos pela aldeia... Tudo era motivo de alegria e qualquer objeto virava brinquedo. Foi nesse clima de diferenças culturais que crescemos.

Porém, com o tempo, vieram as responsabilidades, não podíamos mais ir para a T.I, pois tínhamos que ir à escola. Até hoje, tenho marcado em minhas memórias o preconceito que meus colegas, pais da escola onde eu e meu irmão estudávamos e, inclusive, meus parentes tinham em relação aos indígenas. Isso me deixava frustrada e triste, pois não entendia como tal hostilidade era possível se eles nem tinham contato com essa forma de vida. Percebo com as leituras que hoje faço a simultaneidade de imagens construídas para esse sujeito, pois ao mesmo tempo era o “outro maléfico” e o “outro a ser tolerado”.

Outro fato que justifica minha escolha por esta temática, especificamente por esse grupo, é o número de pesquisas desenvolvidas na T.I Xapecó na área de Matemática. Pela revisão de literatura que fiz, identifiquei apenas dois: o meu trabalho de conclusão de curso, que citei anteriormente, e a Tese de Doutorado da professora Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi, defendida no Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2011, intitulada: Formação continuada em matemática do professor indígena kaingang: enfrentamentos na busca de um projeto educativo. Tal pesquisa tinha como objetivo, segundo Bernardi (2011), “identificar e analisar os enfrentamentos que emergem para os professores indígenas em um processo de formação continuada através de um grupo de trabalho colaborativo, na busca de um projeto educativo que leve em consideração aspectos da matemática tradicional kaingang e da matemática escolar”. (p. 27).

A pesquisa que realizei e que conta como o segundo trabalho que tem como lócus de investigação a T.I Xapecó foi intitulada: Geometria em práticas e cestaria dos kaingang da Terra Indígena Xapecó, e teve como objetivo principal o estudo sobre saberes matemáticos na prática de cestaria dos kaingang. Como resultado, foi apresentada a descrição do processo de confecção de cestaria desenvolvido por alguns artesãos. A partir dessa produção, selecionei alguns grafismos sobre os quais busquei significados na cosmologia dualista kaingang e a identificação de propriedades geométricas da matemática escolar. O estudo foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica e de campo, com observação participante, e teve como aporte teórico a etnomatemática na visão D’Ambrosiana.

Posso inferir que, apesar do pequeno número de pesquisas na T.I Xapecó, minha escolha continua tendo motivos pessoais e minha curiosidade sofre alguns movimentos. Minha intenção de pesquisa desloca-se para a Escola Indígena, para as suas especificidades e, em especial, para a disciplina e para o currículo de matemática. Meu interesse está em identificar e analisar de que forma esse currículo ajuda na constituição do sujeito indígena kaingang contemporâneo. Dito de outra forma, meu objetivo é examinar o currículo de matemática como um dispositivo onde existem múltiplos elementos, implicados em relações de poder. Busco olhar para a escola indígena e seu currículo como território de produção de significados e como um espaço de concretização de identidade cultural. Procuo mostrar, também, o currículo escolar como um dos mecanismos que compõem o caminho que nos torna o que somos.

Para desenvolver esta pesquisa, os fios teóricos que serão utilizados serão provenientes das teorizações do filósofo Ludwig Wittgenstein⁷, mais especificamente as que estão presentes na obra “Investigações Filosóficas” e as contribuições do filósofo Michel Foucault, ou seja, adotarei as ferramentas que ambos disponibilizaram em seus estudos para a minha pesquisa. Alguns estudiosos já inferiram que os filósofos apresentam algumas aproximações em seus estudos, destaco aqui Veiga-Neto (2011), que sinalizou a consonância teórica entre esses dois filósofos, quando enfatizou que

[...] Foucault partilha muito de perto da grande maioria das descobertas que o filósofo austríaco havia feito no campo da linguagem. Questões como “não perguntar ‘o que é isso?’” mas, sim, “perguntar como isso funciona?”, ou “aquilo que esta oculto não nos interessa” – que equivale a dar as costas à Metafísica -, ou “a verdade é aquilo que dizemos ser verdadeiro” – que equivale a dizer que as verdades não são descobertas pela razão, mas sim inventadas por ela -, são comuns aos dois filósofos. (IBIDEM, p. 90).

⁷ A filosofia de Wittgenstein costuma ser dividida em duas fases. A primeira fase é a do seu livro *Tratado Lógico-Filosófico*, onde o filósofo afirmava que a linguagem era capaz de representar o mundo e tudo que havia nele. Na segunda fase, do livro *Investigações Filosóficas*, o filósofo entendia que era através da linguagem que as coisas ganhavam sentido e que formas de vida distintas podem apresentar linguagens distintas. Na dissertação estarei me referindo à segunda perspectiva adotada por Wittgenstein sobre sua concepção de linguagem presente na obra *Investigações Filosóficas*.

As proximidades acima sinalizadas remetem-nos a pensar que ambos os filósofos estão interessados em questões referentes a uma filosofia que não estaria interessada em questões abrangentes, que dariam conta de explicar todos os eventos no mundo, mas interessada em questões locais. Quando questionam “como isso funciona?” a resposta vai depender do contexto onde tal pergunta foi formulada, assim sendo, não se trataria de uma resposta universal a todos os contextos. Logo, ocorre o abandono de uma linguagem que daria conta de representar ou traduzir literalmente o mundo.

Minha pesquisa foi desenvolvida na Escola Indígena Cacique Vanhkrê, localizada na Terra Indígena Xapecó, próxima às sedes dos municípios da Microrregião do Alto Irani, a 70 km de Chapecó, importante centro da região oeste do Estado de Santa Catarina. A escolha dessa escola, já que existem nove nessa T.I, ocorreu pelo fato da mesma ter sido a primeira escola indígena do Brasil a possibilitar a uma comunidade indígena a conclusão da Educação Básica de forma específica e diferenciada, possuir ensino fundamental e médio e estar aberta a realizações de pesquisas. Essas condições mobilizaram meu interesse para uma inserção maior nessa comunidade em busca de espaços para olhar a constituição do sujeito indígena kaingang.

Feitas essas primeiras reflexões, meu problema de pesquisa ficou assim configurado: **Como a disciplina de matemática está inserida no currículo da Escola Indígena Cacique Vanhkrê de modo a contribuir para a constituição do sujeito indígena kaingang na contemporaneidade?**

Para responder essa questão, elaborei outras complementares com o intuito de traçar um caminho que me ajudasse a perseguir o problema que me propunha investigar.

- Como se dão os tensionamentos da cultura indígena e não-indígena no currículo escolar de matemática?
- Os documentos escolares apresentam a tensão entre as culturas?
- De que forma convivem, no espaço escolar, os “conhecimentos universais” e os conhecimentos dos indígenas da T.I Xapecó?

Para ir em busca de possíveis respostas a essas e a outras indagações, fui a campo, analisei o Projeto Político Pedagógico, os planos anuais de ensino e realizei entrevistas semiestruturadas com professores que ensinam matemática e, como resultado dessa pesquisa e de meus estudos, apresento esta Dissertação que está dividida da seguinte forma: no capítulo I, Caminhos traçados para a investigação, há dois momentos de apresentação: a trilha metodológica e uma breve

revisão de literatura. Esse capítulo tem por objetivo apresentar a trilha metodológica por mim construída, cuja finalidade foi produzir diferentes significados para meu objeto de pesquisa. No primeiro momento, apresento a metodologia empreendida por mim para o desenvolvimento da pesquisa, os sujeitos e o local da pesquisa. No segundo momento, apresento uma revisão dos trabalhos, a partir de um estudo realizado no banco de dados da CAPES, em que me detive a pesquisar os trabalhos desenvolvidos na Terra Indígena Xaçecó. Meu intuito ao fazer essa revisão foi o de mapear os trabalhos realizados e identificar aproximações e afastamentos em relação ao meu objeto de pesquisa.

O segundo capítulo, que intitulei: os kaingang da T.I Xaçecó: história e educação está dividido em três momentos: aspectos históricos da forma de vida kaingang; a T.I Xaçecó e Educação escolar indígena.

Para que o capítulo seguinte fosse escrito, busquei estabelecer um diálogo entre Terry Eagleton, Zygmunt Bauman, Clifford Geertz e Stuart Hall, Roque de Barros Laraia, entre outros autores. Sendo assim, o terceiro capítulo, Cultura, tradição, costume e identidade: diferentes perspectivas, diferentes posicionamentos, tem por objetivo apresentar as reflexões e problematizações que fiz em torno dos conceitos de cultura, tradição, costume e identidade.

O capítulo intitulado Entrelaçamentos entre currículo, cultura e identidade tem por objetivo apresentar de forma breve as teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas, e o meu entendimento sobre as noções de currículo, além das ferramentas foucaultianas de dispositivo e sujeito. A partir de tais ferramentas, foi possível pensar nas relações de poder e na constituição de identidades.

No capítulo seguinte, Interfaces entre o currículo de matemática e a constituição do sujeito indígena kaingang, apresento as análises que empreendi no material empírico. Apresento também as disciplinas da grade curricular da E.I.E.B Cacique Vanhrê, apontando a tensão existente entre o conhecimento “universal, dominante, do branco” e o conhecimento da forma de vida deste povo. Finalizo esta Dissertação fazendo uma reflexão sobre o caminho até então percorrido e apresento as referências bibliográficas utilizadas.

O desenrolar dessa caminhada foi repleto de aprendizado. Assim, acompanhando Rosa Maria Bueno Fischer, penso que mudar, descobrir novas maneiras de pensar é uma prática essencial e necessária aos pesquisadores.

Fiquemos nessa afirmação, não somos forçosamente perdedores se ousamos mudar, partir a linha, descobrir outro modo de pensar os

problemas que identificamos dignos e necessários de investigar. Talvez com esse posicionamento sejamos sim, forçosamente intelectuais em atitude de risco, o que pode significar também que estejamos assumindo uma atitude relativa não só a nossa prática profissional, mas antes, a uma genuína prática de vida. Isso nos leva a discutir aqui um pouco mais sobre o quanto que significa para nós pensar, escrever, estudar, produzir pensamento. Ainda seguindo Foucault, pensar talvez não possa nem deve se reduzir a fazer (ou a discutir) teoria. Pensar é exercitar um modo de vida, estudar e viver a própria vida presente. (FISCHER, 2007, p. 69).

CAPÍTULO II

CAMINHOS TRAÇADOS PARA A INVESTIGAÇÃO

Mas o que me move e me apaixona, hoje, é a convicção de que estamos começando a trilhar novos e diferentes caminhos, e que estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida. (COSTA, 2007, p. 14).

Neste capítulo, apresento a trilha metodológica por mim construída cuja finalidade foi produzir diferentes significados para meu objeto de pesquisa. Busco percorrer este caminho com uma metodologia distinta das quais conheci, mas, acima de tudo, busco olhar com outra “lente” a sociedade em que vivemos para que possa me desprender de uma concepção unitária do mundo e da vida. Afinal, como coloca Marisa Vorraber Costa,

o mundo continua mudando. Não cristalice seu pensamento. Ponha suas ideias em discussão, dialogue, critique, exponha-se. Embora possamos ter preferências e filiações e nos movimentemos melhor em algumas ordens de concepções teóricas do que em outras, isso não significa que elas devam funcionar como viseiras que não nos deixem enxergar o que se passa a nossa volta. Há muitas e variadas formas de compreender, explicar e conceber as coisas do mundo e da vida. Encerrar-se em um universo seguro de questões resolvidas é um convite para o anacronismo. (COSTA, 2007, p. 149).

Ao fazer o meu projeto de pesquisa para apresentar na disciplina de Seminários II do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, foi-nos exigido explicitarmos a Metodologia a ser utilizada em nossa proposta de investigação. Executar tal tarefa me causava certa fragilidade intelectual, pois não sabia ao certo que metodologia deveria usar, e, ao mesmo tempo, uma fragilidade emocional pela pressão de ter que apresentar aos colegas a tal metodologia de pesquisa. Sobre essa dupla fragilidade, Costa (2007) afirma que

a fragilidade intelectual e emocional que nos acontece quando temos que enfrentar as

metodologias, em nossas investigações, é fruto do endeusamento desse tipo de pensamento a que denominamos ciência e que está impregnado de “parâmetros” que enquadram todos, homogeneizam tudo, definindo o certo e o errado, o bom e o mau, o falso e o verdadeiro etc.

Quando ficamos paralisados/as ao tomar decisões metodológicas, devemos ter muito claro que o problema certamente não é nosso despreparo na utilização de instrumentos, técnicas ou métodos, supostamente disponíveis, para dar conta de formas emergentes de problematização. A episteme moderna engendrou lentes e luzes tão ardidamente dispostas, que apenas podemos vislumbrar algo se usarmos um determinado tipo de óculos. Tudo o mais são *outros* que mal e mal se movem na obscuridade. (IBIDEM, p. 18).

Nesse sentido, creio que cada Metodologia ajuda a construir e a responder determinadas perguntas, e que diferentes lentes, diferentes olhares, enfim, diferentes óculos sobre a mesma questão podem fazer com que surjam diferentes respostas, diferentes interpretações. Penso, então, que a metodologia escolhida por mim é uma das que permite responder ao meu problema de pesquisa. Sendo assim, concordo com Sandra Mara Corazza quando aponta que não escolhemos nossos métodos, mas somos escolhidos por eles.

... não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidas/os” (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou. (CORAZZA, 2007, p. 122).

Sendo assim, acredito que fui “escolhida” pela metodologia que empreguei até esse momento. As leituras que fiz, os “manuais” metodológicos que estudei acabaram por me sujeitar a uma lente teórica e a tratar meu problema de investigação de uma determinada forma.

2.1 Uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica

O presente trabalho de investigação se enquadra no seguinte desenho metodológico: seu enfoque será qualitativo e de inspiração etnográfica. Utilizo a expressão “inspiração etnográfica”, pois não tenho

pretensão, nem condições intelectuais de realizar uma pesquisa de cunho antropológico. Apenas me inspirei em tal procedimento metodológico e fiz uso das ferramentas por ele disponibilizado: caderno de campo, entrevistas e fotos. Minha intenção foi, a partir desses instrumentos, adensar meu olhar para a comunidade da T.I Xapecó.

Conforme Lakatos e Marconi (1990), as pesquisas qualitativas são de extrema importância, pois são constituídas por conjunto de técnicas interpretativas e têm como meta retrair, codificar ou traduzir fenômenos e obter dados relevantes para descrever esses fenômenos. Segundo Lüdke e André (1986), as pesquisas qualitativas apresentam algumas características:

(1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de caráter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. (IBIDEM, p.11-12).

Dessa forma, no decorrer da Dissertação vou procurar fazer descrições, tentar compreender o significado que os sujeitos indígenas kaingang que investigo atribuem à sua condição na contemporaneidade e, especificamente, ao currículo escolar da disciplina de matemática. Para isso, usarei a definição de significado de Wittgenstein, o qual afirma que o significado das coisas se dá pelo uso das expressões. Nas palavras do próprio Wittgenstein (2009, p. 38), “o significado de uma palavra é o seu uso na linguagem”. Sendo assim, procurei estar atenta ao uso das palavras, dos gestos, enfim, até mesmo daquilo que aparentemente poderia ser considerado trivial fez parte de meus interesses, pois, segundo Menga Lüdke e Marli E. D. A. André,

O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Para a busca de informações complementares, utilizei a entrevista, pois ela representa um dos instrumentos básicos para a

produção de dados dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (1993, p. 196) “ressaltam que, na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Como aponta Rosa Maria Hessel Silveira,

a ideia inicial da situação pode até ser deslodada, modificada, negada... na medida em que o intercâmbio se desenvolve, em que o questionamento envereda por caminhos insuspeitados, em que o entrevistador se torna cúmplice ou, decididamente, uma espécie de inquisidor, mas o enquadramento inicial do que “vai acontecer” é imprescindível. E é nesse terreno movediço entre o esperado e o inesperado, entre a repetição e a inovação, que resvalam as entrevistas. (SILVEIRA, 2007, p. 124).

A entrevista realizada com os sujeitos foi do tipo semiestruturada, pois, segundo Lüdke e André (1986, p. 34), ela “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Ao falarmos de entrevista, não podemos deixar de pensar a entrevista com algo neutro de poder, pelo contrário, conforme aponta Silveira (2007), a entrevista não está isenta das relações de poder.

Se por um lado, nossa imagem usual de entrevistas tenda a incluir um sujeito perguntando, “querendo saber”, questionando, e chegando a certas ocasiões, a encurralar o entrevistado (o que obviamente iria de encontro a todas as recomendações tradicionais sobre cuidados da realização das mesmas), o entrevistado também lança mão de numerosas estratégias de fuga, substituição e subversão dos tópicos propostos. (IBIDEM, p. 124).

Sendo assim, não podemos pensar que apenas o entrevistador é detentor do poder por estar questionando o entrevistado e que este, por sua vez, tenha apenas o papel de responder a tais questões; pelo contrário, a entrevista seria “um jogo atravessado por relações de poder” como apontou Lucena Dall’Alba,

a situação de entrevista pode ser tomada como um jogo atravessado por relações de poder e, neste jogo, tanto o entrevistador quanto o entrevistado, embora assimetricamente, exercem poder. O entrevistador se utiliza de diversas estratégias para

fazer falar e o entrevistado, por sua vez, pode utilizar esta fala tanto para responder diretamente o que está sendo perguntando ou, no dizer de Silveira (2002, p. 126), “lança mão de numerosas estratégias de fuga, substituição e subversão dos tópicos propostos”. (DALL’ALBA, 2008, p. 62).

Dessa forma, ao realizar uma entrevista, estamos em um jogo atravessado por relações de poder; tanto entrevistador quanto entrevistados são detentores de tal poder, pois, como aponta Silveira (2007, p. 123), “[...] não se pode pensar que haja encontros angelicais entre dois sujeitos, absolutamente divorciados de referências de hierarquia, de poder e persuasão, ainda que as posições de domínio, direção e supremacia sejam objetos constantes de disputas”. Na esteira dessa compreensão, Silva (2011, p. 119) colocou que, “no interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos”.

Conforme mencionei anteriormente, meus primeiros contatos como pesquisadora com indígenas já ocorreram enquanto ainda era acadêmica no curso de Graduação de Licenciatura Plena em Matemática. Já na graduação, tornei-me mais próxima dos indígenas, não os considerando apenas como sujeitos da minha pesquisa, mas também como sujeitos com uma forma de vida distinta da minha.

Para a produção de dados, utilizei alguns documentos da escola, tais como PPP, planejamentos anuais da disciplina de matemática, cadernos de atividades elaborados pelo Labhin - Laboratório de História Indígena - além das entrevistas semiestruturadas com os professores que ensinam Matemática na escola. Segundo Lüdke e André (1986, p. 39), o uso de documentos apresenta vantagens, pois os documentos constituem fonte “estável e rica”, podendo ser consultados várias vezes; representando, assim, “uma fonte ‘natural’ de informação” contextualizada, além de indicar a necessidade de se buscar informações complementares por outras técnicas de produção de dados.

2.2 Compendo o olhar para a análise do material empírico

Servindo-me dos documentos, desde sempre, questionava-me a seu respeito; indagava-me não apenas o que eles queriam dizer, mas se aquilo que diziam era verdadeiro, ou seja, minha análise era pautada pela busca do “oculto”, daquilo que estava nas entrelinhas dos textos. Na perspectiva teórica que assumo neste momento, não pretendo buscar o que estaria escondido, ou a ideologia que sustenta, ou estaria subentendida nos documentos. Nesse sentido, as teorizações

foucaultianas foram determinantes para empreender a pesquisa, uma vez que a análise que realizei teve como balizadoras as ideias deste filósofo. De acordo com Veyne (1998, p. 252), “Foucault não revela um discurso misterioso, diferente daquele que todos nós temos ouvido, unicamente, ele nos convida a observar com exatidão, o que assim é dito”.

Sendo assim, minha intenção é de, acompanhando Foucault, ficar na exterioridade do dito, no nível de existência das palavras, das coisas ditas, trabalhar com o próprio discurso. Para isso, é necessário se desprender de um aprendizado que nos faz olhar os discursos como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando significados quase sempre ocultos. A esse respeito, Foucault (2008, p. 7) nos ensina que não se trata de verificar se os documentos são “sinceros ou falsificadores, bem informados ou ignorantes, autênticos ou alterados” com o intuito de “reconstituir, a partir do que dizem estes documentos – às vezes com meias-palavras – o passado de onde emanam e que se dilui, agora, bem distante deles.” Trata-se de considerar tarefa primordial,

[...] não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. (IBIDEM, p. 7).

Para Foucault, nada há oculto, há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Segundo ele, o discurso seria constitutivo da realidade e produziria inúmeros saberes. Ele trata disso na obra *A arqueologia do saber*:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva.

(...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente o discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais, que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2008, p.54-55).

Para o filósofo francês da Arqueologia do Saber, tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, que constituem práticas sociais permanentemente presas, amarradas às relações de poder. Ele remete aos pesquisadores um modo de investigar diferente, não o que está por trás dos textos e documentos, nem o que se queria dizer com eles, mas sim descrever quais são as condições de existência de um determinado discurso. Nesse sentido, Fischer (2007) apontou que

a concepção foucaultiana de discurso, como uma *prática que forma objetos de que fala*, é uma concepção de consequências teóricas e práticas imediatas. Ela se associa, antes de tudo, a uma específica concepção de sujeito, esse lugar por excelência dos investimentos de poder e saber. [...] Esses textos não seriam realidades mudas, as quais por um trabalho de interpretação e análise, seriam despertas, revelando sentidos escondidos, palavras talvez nunca faladas, as quais seriam orientadas por uma certa iluminação teórica definidora do que realmente diriam os ditos. Os textos seriam vistos na sua materialidade pura e simples de coisas ditas em determinado tempo e lugar. (IBIDEM, p. 43-44).

Mas como ficar simplesmente nas palavras ditas, se aprendemos a buscar aquilo que está oculto? Tornou-se bastante difícil, para mim, olhar os documentos e fazer o exercício de tentar não “adivinhar” o que ele quer dizer, quais as suas “reais” intenções e o que está oculto por trás das palavras... No entanto, na perspectiva que assumo neste trabalho, tive que fazer o exercício inverso, ou seja, “olhar” para o documento, na tentativa de não buscar o “oculto nas entrelinhas”.

Concordo com Veiga-Neto (2011, p. 98), ao apontar que tal processo é “mais difícil porque é preciso se ‘ater ao que efetivamente é dito, apenas à inscrição do que é dito’, sem imaginar o que poderia estar

contido nas lacunas e silêncios”. Meu intuito não é olhar para os documentos com a intenção de reconstituir o passado de onde estes emanaram, não pretendo simplesmente analisar documentos, mas transformá-los em monumentos na tentativa de perceber o que esses documentos constroem. Foucault, em seu livro *A Arqueologia do Saber*, coloca que

“... a história, em sua forma tradicional, se dispunha a "memorizar" os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia - para a descrição intrínseca do monumento”. (FOUCAULT, 2008, p.8)

Dessa forma, farei a tentativa de transformar documentos que pretendo analisar em monumentos. Entendo que a “verdade” desses sujeitos indígenas kaingang e seu discurso possui algumas singularidades que a diferenciam do não-índio, pois a mesma é produzida em cada sociedade de maneiras distintas, como o próprio filósofo aponta:

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade; isto é, os tipos de discurso que acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto

daqueles que tem o encargo e dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2000, p. 12).

Meu papel nesta Dissertação não foi o de criticar ou apontar tais discursos como verdadeiros ou falsos, corretos ou incorretos, pois, como Wittgenstein (2009) apontou, “correto e falso é o que os homens dizem e na linguagem dos homens estão de acordo. Não é um acordo sobre opiniões, mas sobre a *forma de vida*”. (p. 123).

2.3 O local da Pesquisa: A Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê

Segundo Bernardi (2011), as Escolas Indígenas localizadas na T.I. Xapecó totalizam 9, sendo 6 multisseriadas⁸, atendendo as séries iniciais do Ensino Fundamental: E.I.E.F⁹ Baixo Samburá, E.I.E.F São José, E.I.E.F São Pedro, E.I.E.F Serro Doce, E.I.E.F Limeira, E.I.E.F Guarani; duas escolas de Ensino Fundamental: E.I.E.F Paiol de Barro e E.I.E.F Pinhalzinho e uma escola com Ensino Fundamental e Médio (E.I.E.B Cacique Vanhkrê).

Em relação à Educação Escolarizada na Terra Indígena Xapecó, a mesma teve várias etapas. Segundo o PPP da escola (2012), antes de 1912, a educação era transmitida de geração a geração. Uma entrevista com o professor índio Leaci Lopes corrobora com essa ideia: “... *na idade de nove anos, quando saía para caçar com meu pai, ele me ensinava que o canto dos passarinhos avisava se o dia era propício para caçar*”. (IBIDEM, p. 16). Nesse mesmo sentido, Salvaro (2012), sinalizou que, anteriormente a instalação das escolas nas áreas indígenas, o ensino da tradição kaingang era baseado na oralidade, passando de geração para geração.

No que se refere ao início da atividade escolar na comunidade, são encontrados registros em Nötzold e Rosa (2011, p. 29) de que, posteriormente ao ano de 1912, havia a figura de um professor não-índio chamado Samuel, que atendia as crianças da comunidade nas casas. Segundo as autoras, ainda existem relatos que indicam que os indígenas tiveram também aulas debaixo das árvores com o professor indígena Felicíssimo Belino, que, na época, era pago pelo Sr. Selistre de Campos, Chefe do Posto naquele período.

⁸ A multisseriação refere-se a escolas que possuem classes que atendem várias séries de forma concomitante. Geralmente, atendem a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

⁹ Escola Indígena de Educação Fundamental.

Em 1937, com a ajuda de Selistre de Campos (Juiz que atuou na Comarca de Chapecó/SC no período de 1931 a 1947), foi construída a primeira escola para a comunidade indígena. Manfroi e Nötzold (2008) apontam que muitos documentos demonstram o relacionamento que ele mantinha com os indígenas, sendo considerado, pelos indígenas como “o único homem que atendeu o índio”. A escola foi construída pelos próprios indígenas, e Antonio Selistre de Campos registrou em fotografia e enviou ao filho Raul José de Campos.



Figura 01: Professor Felicíssimo e alunos.

Fonte: Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina – CEOM
UNOCHAPECÓ/Chapecó SC.

Há divergências nas datas em que isso ocorreu, segundo Manfroi e Nötzold (2008), atribui-se isso aos mecanismos de memória, uma vez que a escola representa ser algo antigo e, por algum motivo, a data de 1912 teria sido escolhida pelos indígenas que, por meio da oralidade, transmitiram a informação dentro da comunidade. Observemos esse registro no jornal *A Voz de Chapecó*, de 30 de outubro de 1949:

Felicíssimo Belino

O nome acima, que serve de título a estas linhas, é o de um humilde brasileiro, que em sua mocidade exerceu a profissão de professor particular de primeiras letras. No ano de 1937 foi criada uma escola municipal, no lugar denominado Toldo Banhado Grande, no distrito de Abelardo Luz, neste município. Não havendo candidato ao preenchimento da dita escola, com quitação militar, pessoa habilitada. Felicíssimo Belino, para atender à vontade dos Índios, moradores do dito Toldo, foi ali lecionar particularmente.

Posteriormente, a escola passou por processo de municipalização. Em cinco de março de 1950, o jornal A Voz de Chapecó, divulga:

Índios

Os Índios Caingangs de Chapecó, antes que o S.P.I. estendesse sua ação até os seus toldos, com os próprios recursos e trabalhos pessoais, construíram uma casa para escola, modesta embora, mas fizeram, funcionando as aulas, comum professor particular, depois transformada em escola municipal, até que finalmente foi criada uma escola do serviço federal. Fazem roças, plantações e trabalham na extração de erva mate.

Nötzold e Rosa (2011) apontam que a primeira escola efetivamente criada na T.I foi chamada de Escola Estadual São Pedro, na aldeia Água Branca, no ano de 1960, sendo transferida em 1975 para a sede da Terra Indígena Xaçecó, onde passou a se chamar Escola Isolada Federal Posto Indígena Xaçecó, e, mais tarde, em 1984, sendo denominada Escola Federal Vitorino Kondá. Em 1988, pela portaria nº. 488/88 de 30/12/88, parecer nº. 609, a escola passou a se chamar Escola Isolada Federal Vitorino Kondá. Dez anos depois, em 1998, pela portaria nº. 014/98 (27/01/98), a Secretaria de Educação e Desporto, através do parecer nº. 352/97 do Conselho Estadual de Educação aprovou o Ensino Médio na escola, passando a se chamar então Colégio Estadual Vitorino Kondá, sendo o primeiro colégio indígena a ter Ensino Médio no Brasil. Em 1999, segundo Nötzold e Rosa (2011),

através de um aprofundado estudo feito pela comunidade sobre a vida do índio Vitorino Kondá, descobriu-se que era contratado por fazendeiros para facilitar a entrada dos não-índios nas terras indígenas. Com a entrada e ocupação, estes expandiam suas fazendas e diminuíam o espaço ocupado pelos índios. (IBIDEM, p. 32).

A partir desse estudo, decidiu-se mudar o nome da escola, surge então o nome da Liderança do cacique Vanhkrê, em homenagem a ele, que foi o primeiro responsável pelos indígenas terem adquirido a T.I Xaçecó. Nesse sentido, Nötzold e Rosa (2011) apontaram que

o nome da escola é uma homenagem ao Cacique que adquiriu a terra que hoje é a Terra Indígena Xaçecó. O Cacique Vanhkrê pediu a terra como pagamento do trabalho prestado pelos indígenas pela abertura da estrada ligando os Campos de Palmas ao Rio Grande do Sul, ao governo do

Paraná, província a qual pertencia o oeste naquele período (IBIDEM, p. 32).

No ano de 2000, através da portaria E/040/SED de 07/06/2000, passou então a ser chamada Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê. A E.I.E.B. Cacique Vanhkrê oferece Ensino Fundamental; Educação Especial: Turma de SAEDE Misto; Ensino Médio e cede espaço para turmas de Licenciatura para Professores Indígenas Kaingang da UNOCHAPECÓ desde o ano de 2009. Segundo Nötzold e Rosa (2011), ela é a única na T.I Xapecó com ensino médio, por tal motivo recebe estudantes de aldeias vizinhas.

Segundo o PPP da escola, no ano de 2012, a mesma contou com um total de 37 turmas com 867 (oitocentos e sessenta e sete) alunos distribuídos em Ensino Fundamental (29 turmas, com 676 alunos), Saede Misto (1 turma, com 15 alunos), e Ensino Médio (6 turmas, com 169 alunos). De acordo com o PPP (2013), a Escola trabalha com projetos especiais para “revitalizar” a cultura kaingang e se disponibiliza a atender professores e pessoas da comunidade que desejam aprender a Língua Kaingang. O quadro docente é formado por 40 professores, sendo que 02 não são índios kaingang, porém são casados com índios e que residem na T.I Xapecó.

No que se refere à formação dos professores, a escola conta com uma equipe de trinta e quatro professores, sendo que um dos profissionais possui magistério, três estão cursando Pedagogia e sete professores já são graduados na mesma, três são licenciados em Matemática, um em Química, um em Ciências Biológicas, dois em História, um em Geografia, um em Educação Física. Os demais professores não possuem habilitação, desses, dez profissionais estão cursando Licenciatura Especial Para Povos Indígenas Kaingang, dois estão cursando Educação Física, um cursando Artes e um Educação Especial.

Um direito adquirido pelas comunidades indígenas, segundo a Resolução CEB N ° 3, de 10 de novembro de 1999, é um calendário escolar que deveria ser planejado de forma diferenciada em relação às demais escolas, porém, segundo o PPP da escola (PPP, 2013, p. 19), há cinco anos a GERED¹⁰ de Xanxerê não permite que os mesmos façam um calendário diferenciado. No entanto, a escola possui no Calendário Escolar datas comemorativas celebradas pela comunidade, como as datas de aniversários de morte de líderes, festas realizadas pela comunidade e algumas datas de comemoração de povos não-índios. No

¹⁰ Gerência Regional de Educação.

que tange a arquitetura da escola, Nötzold e Rosa (2011) apontam que “os prédios que compõem o conjunto escolar têm sua arquitetura de acordo com elementos culturais Kaingáng”.



Figura 02: Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê.

Fonte: Tanabi Sufiatti, em 15, jul. 2013.

A escola tem forma arredondada, contando com quatorze salas. Tal formato acaba por configurar uma “oca”. Segundo o PPP 2012, esse formato demonstra como era organizada, no passado, a distribuição das casas pela comunidade.



Figura 03: Escola em formato arredondado.

Fonte Tanabi Sufiatti, em 15, jul. 2013.

O Ginásio de Esportes, local onde os alunos fazem educação física e onde são realizados eventos (formaturas, bailes, enfim, as comemorações e festividades da comunidade em geral), tem a forma de tatu. De acordo com Nötzold e Rosa (2011, p.37), tal formato se deve ao fato deste animal ser sagrado para os kaingang, além de ter sido a base da alimentação para esse povo em um período que havia muita araucária na região. Sua pintura representa as cores da natureza, sendo a mesma importantíssima para os índios antigamente.



Figura 04: Ginásio de esportes.

Fonte: Tanabi Sufiatti, em 15, jul. 2013.

Por sua vez, assim como as demais estruturas da escola, apresentam significados culturais, temos o Centro Cultural em formato de uma tartaruga, onde são realizadas apresentações artísticas, reuniões da comunidade e onde são recebidos visitantes. A tartaruga possui um grande significado cultural e religioso, e já foi muito utilizada na alimentação indígena. Segundo o PPP (2012), esse local foi construído para integração da comunidade/escola, e acima de tudo tem a função de preservar os costumes e a cultura kaingang.



Figura 05: Centro Cultural.

Fonte: Tanabi Sufiatti, em 15, jul. 2013.

Em 2011, foi feita uma reforma no telhado da escola e construída uma nova ala com quatro salas amplas: um auditório e três laboratórios. Diferentemente das demais alas, essa não possui nenhum diferencial que remete a cultura indígena kaingang.



Figura 06: Estruturas da Escola construídas em 2011.

Fonte: Tanabi Sufiatti, em 15, jul. 2013.

A escola desenvolve, juntamente com a comunidade, além de projetos específicos da cultura indígena kaingang, projetos sobre os temas transversais, abordando assuntos diversos, como Drogas, DST, Ética e Cidadania, Meio Ambiente, Artesanato, Ervas Medicinais Kaingang, Comida Típicas Kaingang, Danças e Teatro.

A comunidade é carente financeiramente e pequena parte dos sujeitos indígenas vive da agricultura de subsistência e da fabricação do artesanato que é vendido nas cidades próximas. A grande maioria dos sujeitos indígenas trabalha em frigoríficos da região, para onde vão e voltam de transporte coletivo, alguns são professores e outros trabalham no setor da saúde dentro da Terra Indígena.

Assim sendo, é possível afirmar que os indígenas kaingang da T.I Xapecó são sujeitos que vivem em uma condição de fronteira. Quando utilizamos o termo “fronteira”, há o risco de se incorrer em uma série de inexactidões, cerceamentos semânticos ou equívocos. É fundamental, portanto, não desconsiderar as raízes etimológicas da palavra. Sob a luz da etimologia, “fronteira”, segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), teria vindo do francês *frontier*, indicando a vanguarda das tropas militares; já em 1292, foi usada para designar uma praça militar que se posicionava em frente do inimigo; e, por fim, em fins do século XIV, referia-se aos limites do território de um Estado.

Nessa acepção, o termo teria vindo da forma feminina do adjetivo *frontier*: limítrofe, ou seja, “que se situa ou vive nos limites de uma extensão, de uma região etc., que tem limites comuns” (HOUAISS, 2001). Desta forma, se seguirmos a linha etimológica, podemos considerar como fronteira a zona de limite de qualquer território.

No entanto, a noção de fronteira, não está relacionada apenas a territórios geográficos de um Estado para o outro, ou ainda país, é necessário que os sujeitos tenham a consciência de que as fronteiras marcam o sistema social ao qual pertencem, e para além das quais são identificados outros sujeitos implicados em outros sistemas sociais. Colocada a noção de fronteira, podemos afirmar que os indígenas são sujeitos de fronteira no que se refere a cultura, a língua e a educação. Quem sinaliza tal condição é Bernardi (2011), ao tratar dos sujeitos de fronteira, ela escreve o seguinte sobre os indígenas da T.I Xaçecó:

De um lado, preservam algumas de suas tradições e modos de vida, mesmo que constantemente em perigo de ser invadido por interesses do capitalismo; de outro, os indígenas são conscientes dos poderes da civilização ocidental, por exemplo, em termos de melhoramento das condições de vida de seu povo. (IBIDEM, p. 152).

Sendo assim, os indígenas da T.I Xaçecó são sujeitos de fronteira, pois, ao mesmo tempo em que tem convivência com o a forma de vida do seu povo, tem contato com uma forma de vida distinta da sua, uma cultura diferente, que influencia a forma de vida desses povos. O entendimento de Bernardi (2011), a respeito de sujeitos de fronteira e ao posicionamento dos sujeitos indígenas da T.I Xaçecó nesse entre-lugar, justifica minha pretensão de identificar e analisar como o currículo de matemática contribui para a constituição desse sujeito indígena kaingang de fronteira.

2.4 O processo de entrevista

Chegar até os sujeitos da pesquisa foi um pouco “constrangedor para mim”, pois me considero uma pessoa “tímida”. Apesar de ter tido contato anteriormente com os artesãos indígenas, não havia tido nenhum contato com os professores e outros profissionais que atuavam na escola, apenas com alguns alunos do Curso de Licenciatura Indígena da UNOCHAPECÓ. Antes mesmo de decidir com quais sujeitos realizaria a minha pesquisa, entrei em contato com a direção da escola. De início, tal contato ocorreu esporadicamente (pois estava cursando as disciplinas do mestrado). Minha intenção inicial era verificar a possibilidade de realização de minha pesquisa. Nessa ocasião, o Diretor me informou que seria necessária a autorização do Cacique, fui à busca do mesmo e, com certa apreensão, expliquei sobre a pesquisa e pedi autorização a ele que, por sua vez, autorizou a pesquisa.

Após a autorização do cacique, identifiquei que minha pesquisa ficaria muito restrita se entrevistasse apenas os professores licenciados em matemática, pois só haviam dois dessa área de conhecimento na escola. Então optei por entrevistar professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, pois, apesar de não serem formados especificamente em Matemática, ensinam a mesma a seus alunos. Assim, delimito como sujeitos da minha pesquisa professores que ensinam matemática. Mesmo sendo professora de matemática, gostaria de pontuar aqui que, naquele ambiente, eu era a “outra”¹¹, a diferente, a “não-indígena” em uma sociedade indígena.

Apesar do consentimento dos professores em participar de minha investigação, no momento em que fui à escola com o gravador para realizar as entrevistas, dois professores apresentaram uma recusa tácita, demonstrando desconforto em participar da entrevista. Mesmo com a desistência de dois sujeitos, consegui realizar 10 entrevistas. Dos entrevistados, seis possuíam formação em pedagogia e um em magistério bilíngue, dois em Matemática e um em química, mas, cursando Licenciatura Intercultural Indígena de Matemática e Ciências Naturais pela UNOCHAPECÓ.

No decorrer da pesquisa, o meu sentimento de ser a “outra” naquele ambiente foi minimizado, pois sentia que os professores estavam mais à vontade para responder as questões e demonstravam estar acostumados com a minha presença naquela ambiente e com os questionamentos que eu realizava. Para maior sigilo, optei por não usar nomes dos professores¹². A tabela abaixo indica a formação dos professores, sua idade e o tempo que atuam na escola.

<u><i>Professor</i></u>	<u><i>Idade</i></u>	<u><i>Formação</i></u>	<u><i>Tempo que trabalha na escola</i></u>
<i>Professor A</i>	32	Pedagogia	10 anos

¹¹ Uma discussão mais aprofundada sobre o “outro”, o “diferente”, foi feita no capítulo intitulado Cultura, tradição e costumes: diferentes perspectivas, diferentes posicionamentos.

¹² Mesmo estando atenta às questões de gênero, optei, nesta Dissertação, por não fazer tal distinção.

<i>Professor B</i>	39	Matemática	10 anos
<i>Professor C</i>	41	Pedagogia	4 anos
<i>Professor D</i>	39	Matemática	5 anos
<i>Professor E</i>	30 anos	Química Cursando Licenciatura Intercultural Indígena de Matemática e Ciências Naturais.	7 anos
<i>Professor F</i>	34 anos	Pedagogia	14 anos
<i>Professor G</i>	45 anos	Magistério Bilíngue Cursando Pedagogia	14 anos
<i>Professor H</i>	37 anos	Magistério Bilíngue Cursando Pedagogia	15 anos
<i>Professor I</i>	21 anos	Cursando Pedagogia	3 anos
<i>Professor J</i>	31 anos	Pedagogia	7 anos

Tabela 01 – Dados dos Professores Entrevistados, 2013.

Saliento que as questões elaboradas para as entrevistas eram iguais e foram feitas a todos os entrevistados. Outras questões surgiam no decorrer das entrevistas, dependendo do que era relatado pelos professores. Alguns professores me transmitiram mais segurança e tranquilidade durante as entrevistas, fazendo com que me sentisse mais à vontade e, conseqüentemente, questionasse mais coisas; outros davam a impressão de quererem terminar logo a entrevista, respondiam rapidamente e com poucas palavras, fazendo, de certa forma, com que

eu me sentisse “incomodada” com tal situação, afinal, eu era a “intrusa”, a “outra”, a “diferente” a ser tolerada. Nesse sentido, concordo com Silveira (2007) ao colocar que

“campo de batalha ou não, seguramente o que o entrevistador mais teme seja os silêncios, as fugas ao assunto, os subterfúgios... e eles acontecem tanto quanto os desvios de rota, o questionamento dos pressupostos das próprias perguntas”. (IBIDEM, p. 125).

Após a realização das entrevistas, as mesmas eram transcritas e levadas até os entrevistados para que lessem. Após a confirmação destes de que estava tudo certo entregava aos mesmos o TCLE¹³ para que lessem e, em seguida, assinassem. Foi um processo longo, muitas vezes passava o dia inteiro na escola para conseguir falar com um ou dois professores.

2.5 Uma breve revisão de literatura

Para ter uma noção de quais estudos foram realizados na Terra Indígena Xapecó e, em específico, ao currículo de matemática, me detive a pesquisar os trabalhos desenvolvidos na mesma, com o intuito de identificar aproximações e afastamentos em relação ao meu objeto de pesquisa. A fim de identificar e analisar o que já havia de produção acadêmica em educação que se articulava com meu objeto de pesquisa, realizei um estudo no banco de dados da CAPES¹⁴, agência de fomento à pesquisa brasileira que atua na expansão e consolidação da pós-graduação em todos os estados brasileiros.

Em um primeiro momento, detive-me a pesquisar os trabalhos desenvolvidos na Terra Indígena Xapecó (T.I Xapecó); utilizando as palavras-chave Terra Indígena Xapecó e Kaingang, obtive como resultado dez trabalhos (nove dissertações e uma tese). Desses trabalhos, dois voltados para a área da Antropologia, um voltado para a área de Desenvolvimento Regional, em específico da disciplina de geografia, dois voltados para a área de História, dois voltados para a área da Educação (sendo um voltado para a disciplina de artes e um para a

¹³ Termo de consentimento livre e esclarecido. Anexo I.

¹⁴ Disponível no endereço <http://www.capes.gov.br/serviços/banco-de-teses>, no *link* resumos. Nesse *site* constam pesquisas desde 1987. Para este levantamento, consultei pesquisas divulgadas de 1987 a 2012, conforme me propus a fazer para a análise nesta dissertação.

Língua Kaingang) e três voltados para a área da saúde (coletiva e pública).

Dediquei-me a olhar, de forma mais densa, para os trabalhos que articulavam a cultura kaingang e a educação e, posteriormente, procurei aqueles que tratavam especificamente de questões curriculares. Sendo assim, descrevo, neste momento, os estudos desenvolvidos na T.I Xaçecó que possuem, de forma mais ampla, uma relação com a área da educação.

O primeiro trabalho é uma dissertação de Mestrado em Educação de autoria de Beatriz Favaretto e intitula-se: Sobre a significação das aulas de artes para as crianças indígenas kaingáng realizado dentro da Terra Indígena Xaçecó, defendido em 2010, na Universidade de Passo Fundo. O objetivo proposto pela autora era o de analisar a significação das aulas de artes para crianças kaingang. A pesquisa teve como sujeitos alunos da 5ª série da escola inserida na reserva terra indígena Xaçecó e duas nativas da aldeia, as quais relataram o modo de vida e como se estabeleceram as relações entre escola, professores e alunos.

A metodologia proposta pela autora nessa pesquisa é do tipo etnográfico, seguindo os passos do método fenomenológico. Como principal instrumento utilizado para a produção de dados, foram utilizadas observações registradas no diário de campo. Como conclusão, a autora inferiu que o componente arte é muito valorizado pelos alunos kaingang, os quais, nas aulas de artes, revelam sua cultura, apontando também para a concepção acerca do meio em que vivem, especificamente sobre o meio ambiente.

Outro trabalho é uma dissertação de Mestrado em História, que articula a cultura indígena com a educação, desenvolvido por Cláudio Luiz Orço, intitulado Educação indígena: fronteiras culturais e inclusão social - análise da Terra Indígena Xaçecó, defendido no ano de 2008, na Universidade de Passo Fundo. Tal pesquisa teve como objetivo analisar as políticas de educação indígena e sua compreensão/articulação com a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê e a comunidade representada no movimento social indígena Aika.

O autor buscou problematizar, em sua pesquisa, a escola indígena como um espaço de fronteiras culturais, analisando o caso da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê, localizada na Terra Indígena Xaçecó, a partir de uma aproximação entre a história e a antropologia. Em seu trabalho, Orço utiliza o conceito de fronteiras culturais de Barth, que salienta que a fronteira sublinha, “que a pertença étnica não pode ser determinada senão em relação a uma linha de

demarcação entre membros e não-membros” de um determinado grupo social (BARTH, 1998, p. 152). Orço (2008) entende que o emprego do conceito de fronteira usado por Barth (1998) é de suma importância para pensar a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê e suas relações com as políticas públicas, enquanto um espaço de interação e de contato entre populações, onde as diferenças sociais são construídas.

O entendimento do autor sobre a escola como um espaço de fronteiras culturais o aproxima da discussão que pretendo realizar em minha investigação, pois, da mesma forma que o autor, estou entendendo a escola como uma instituição envolvida na produção de tensionamentos entre diferentes culturas, no caso específico a cultura indígena kaingang e a cultura não-indígena. No entanto, cabe ressaltar que o lugar de teórico em que me posiciono difere do autor supracitado, o que me permite construir um olhar diferenciado para a escola investigada.

A principal fonte documental utilizada por Orço foram os Projetos Pedagógicos, dos anos de 1995, 1998, 2000, 2001, 2005, 2006 e 2007, que relatam a transformação da escola. Nessa dissertação, o Estado, a Escola e a “comunidade” indígena foram analisados como grupos de atores inseridos em um ambiente mais amplo, delimitado por fronteiras culturais. A partir da análise das condições em que vivem esses povos, o autor aponta que a realidade social, política, econômica e cultural encontra-se cada vez mais dilacerada pelo sistema imposto pelo grande capital internacional, preocupando-se apenas com a sua expansão.

Como conclusão, Orço (2008) apontou que, a partir da desarticulação existente entre as políticas públicas de educação indígena e as práticas efetivas de educação indígena na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê, existiria a necessidade de procurar espaços de articulação e que isso implicaria em se pensar na efetivação de uma política de educação indígena que se formule a partir das demandas da comunidade de “interesse”, e não em políticas públicas elaboradas de “cima” para baixo, sem a participação efetiva dos atores sociais.

A leitura que realizei desse trabalho me levou a inferir que o autor admite o poder como pontual, detido nas mãos, quase que exclusivamente, do poder público e das autoridades políticas. Isso fica evidenciado nas alusões que o autor faz sobre as possibilidades de modificação da escola indígena. Nessa perspectiva, meu trabalho se distancia do de Orço (2008), pois minha noção de poder pautada nas teorizações do filósofo Michel Foucault é de um poder descentralizado, que circula na sociedade, e inclusive dentro da T.I. Xapecó.

Outro trabalho relevante que estudei foi o de Talita Daniel Salvaro que escreveu sua dissertação de Mestrado em História Cultural, intitulada *De geração em geração e o lápis na mão: o processo de revitalização da língua Kaingáng na educação escolar indígena/Terra Indígena Xaçecó-SC*, defendida em 2009, na Universidade Federal de Santa Catarina. Sua pesquisa teve como propósito perceber a Língua Kaingáng em dois momentos distintos que marcaram a história dos indígenas da T.I Xaçecó, ou seja, nos períodos de atuação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e após a promulgação da Constituição Federal do Brasil, de 1988.

O corpo documental do trabalho foi composto por atas de reuniões de pais e professores da E.I.E.B Cacique Vanhkrê (1988-2006); materiais didáticos produzidos pelos professores de Língua Kaingang; documentos referentes ao período de atuação do SPI e da FUNAI localizados na Regional da FUNAI de Paranaguá-PR; entrevistas realizadas com professores de Língua Kaingang, professor de História e assistente de educação, idosos da comunidade e alunos da escola. No que se refere à metodologia, a autora realizou pesquisa de campo e fez uso da iconografia como uma fonte que auxilia na compreensão do tema de pesquisa e da etnohistória, por ser uma abordagem que, segundo ela, é essencial nesse estudo. Dessa forma, “urdindo as evidências produzidas por meio da história oral, documental, mitológica e linguística”, a autora procura compreender a complexa dinâmica das sociedades indígenas. (SALVARO, 2009, p. 13-14).

Um dos conceitos principais de sua dissertação diz respeito ao conceito de identidade. A autora parte da premissa de que a identidade é construída ao longo da vida do indivíduo e que este não possui apenas uma, mas sim várias identidades que são utilizadas no momento que lhe é oportuno. A autora conclui que a importância da língua materna é visível na comunidade kaingang da TI Xaçecó, conforme o que foi perceptível nas atas da escola e nos relatos dos professores e membros da comunidade. A mesma percebe que a língua materna de um povo representa sua identidade, porém acredita que outros fatores também já foram apontados como marcadores identitários que não estão baseados exclusivamente na língua. Além disso, a mesma aponta que o processo de revitalização da língua funciona como se estivesse “remando contra a maré”, devido à fluência na Língua Portuguesa. (SALVARO, 2009, p. 14).

Como nenhum dos trabalhos encontrados era voltado especificamente para a área do currículo e nem para a disciplina de matemática, digitei então a palavra-chave: currículo indígena e obtive

como resultado cento e três trabalhos. Para afunilar mais a pesquisa acrescentei a palavra-chave *kaingang*, o que resultou um total de dez trabalhos. Alguns destes não estavam disponíveis em sua totalidade. Assim, detive-me em analisar o conteúdo de quatro trabalhos, dentre estes três dissertações e uma tese. Optei, após a leitura dos resumos, por esses quatro trabalhos por acreditar que os mesmos, contribuiriam de alguma forma para a reflexão proposta por minha pesquisa, seja pelo referencial teórico utilizado, ou pela discussão que se propunham realizar.

O primeiro trabalho é uma dissertação de Mestrado em Letras, defendida em 2011 na Universidade Estadual de Maringá – PR, intitulada: *Diversidade cultural, bilinguismo e política linguística em discursos escolares indígenas do estado do Paraná, a identidade em governamentalidade*, de autoria de Margarida Liss. A autora, em seu trabalho, parte da premissa de que “as sociedades são organizadas nas relações de saber-poder”, e “as identidades inscritas em organizações sociais estão sob as coerções imediatas da governamentalização”, já que “a governamentalidade institui práticas modelares de conduta”. (LISS, 2011, p. 8). No que se refere aos sujeitos indígenas, tal processo é evidenciado por dispositivos específicos, especialmente a instância escolar, onde é constante a presença de materiais didáticos bilíngues, fundamentados, de um lado, pelos princípios da Diversidade Cultural e, por outro, pelas normas que regem a prática pedagógica em toda e qualquer escola do país, sendo ela indígena ou não.

Nesse sentido, em seu trabalho, Liss (2011) investiga como o bilinguismo, fundamentado sob a égide da Diversidade Cultural, nas interfaces da língua com a cultura e a memória, estabelece a contradição que cerceia o papel social e político da língua indígena no Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas e em materiais didáticos utilizados em instituições escolares indígenas paranaenses e produz intervenções na constituição identitária linguística do sujeito indígena.

O estudo foi empreendido sob o aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso de linha francesa, em especial, das incursões de Michel Foucault nos estudos sobre o discurso, o enunciado e a governamentalidade, dos Estudos Culturais, dos Estudos Linguísticos, das Teorias da Imagem e da Historiografia. Os resultados da pesquisa demonstraram que as línguas indígenas atuam como elemento de disciplinarização da conduta social e política para os sujeitos e tais línguas são segregadas do Território Nacional, que se constitui em um não lugar para elas. Dessa forma, a autora conclui que a contradição discursiva é constitutiva das políticas linguísticas na contemporaneidade

na medida em que a inclusão acontece sob condições regulamentadas pelo estado, cujas propostas delimitam a inclusão da língua em um território e a exclusão de outro.

O segundo trabalho é uma Tese de Doutorado em Educação sobre Currículo Intercultural, de autoria de Janina Moquillaza Sánchez, defendida em 2006, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e intitulada Currículo Intercultural: a arte como sistema simbólico cultural na Escola de Branco. Um estudo a partir da arte na educação escolar, na aldeia tupi-guarani de Piaçaguera.

Em seu trabalho, a autora busca conhecer a maneira pela qual o professor indígena pode, por meio da arte, valorizar sua autoestima. Sua pesquisa é qualitativa de caráter etnográfico, com abordagem metodológica de pesquisa-ação, desenvolvida na aldeia Piaçaguera, em Peruíbe, São Paulo. Sánchez (2006) considera que a educação intercultural é um desafio para a educação contemporânea, pois, segundo a autora, a “educação diferenciada” proposta para os indígenas ainda preserva algumas imposições do modelo de escola de “branco”. Sánchez (2006, p. 214) constatou que “foi possível contribuir para a valorização da autoestima dos professores indígenas, resgatar alguns documentos do sistema simbólico cultural do contexto e promover a arte na educação e na vida dessa comunidade indígena”.

O terceiro trabalho é uma dissertação de Mestrado em Educação de autoria de Veronice Lopes de Souza Braga, intitulada O sistema de avaliação nacional da educação básica e os descaminhos para uma proposta de educação escolar indígena, defendida em 2010, na Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande. Nessa dissertação, a autora apresenta uma reflexão “sobre os documentos oficiais que instituem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica para o Ensino Fundamental e a educação escolar indígena no Mato Grosso do Sul”. (BRAGA, 2010, p. 10).

Para essa reflexão, Braga (2010) utilizou uma metodologia fundamentada num conjunto de estratégias, que possibilitou a tradução do conhecimento epistemológico na história, nas categorias de identidade e de ambivalência. A pesquisa documental analisou Leis, Pareceres, Deliberações, Resoluções, Portarias e Relatórios pertinentes à temática que dão suporte a política educacional voltada aos povos indígenas, bem como para o Sistema Nacional de Avaliação.

Como resultado de pesquisa, Braga (2010) concluiu que o Sistema Nacional de Avaliação possibilita a regulação e o controle do ensino no país, delineando um currículo unificado que prestigia a monocultura, ao mesmo tempo em que a luta dos movimentos sociais

fez emergir uma reestruturação do Estado Brasileiro, através da Constituição de 1988. Segundo a autora, a conclusão converge com as propostas para a instituição de um Sistema ou subsistema Nacional de Educação para os Povos Indígenas, como um caminho a ser construído e reconstruído, pois há dificuldade para as escolas investigadas visualizarem outras formas de avaliação que não os exames.

O quarto trabalho é uma dissertação de Mestrado em Educação: Currículo, de autoria de Claudio David Cari, e intitula-se O currículo científico com o povo indígena Tupinikim: a tomada de consciência dos instrumentos socioculturais, defendida em 2008 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nesse trabalho de pesquisa, o autor busca analisar as “contribuições para a tomada de consciência dos instrumentos socioculturais, visando à recriação de identidade cultural na proposta curricular para a área de Ciências Naturais do primeiro ciclo do ensino fundamental” da escola da aldeia “Pau Brasil”, no ano de 2003. (CARI, 2008, p. 18).

A metodologia da pesquisa se enquadra em análise qualitativa, baseada na pesquisa visual na qual o autor selecionou, observou e analisou vídeo-tapes e documentos do processo de ensino-aprendizagem da referida escola. Como conclusão dessa pesquisa, Cari (2008) constata que os documentos que guiam os processos educativos desse povo apresentam contradições, mas, ao mesmo tempo, recriam seus interesses. Concluiu também que existia a predominância de uma perspectiva conteudista nas atividades realizadas em sala de aula, e ainda que o esforço educacional, pela recriação da identidade cultural no processo de ensino-aprendizagem, realizado no ano de 2003, contribuiu para elevar a consciência da tribo e conseguir, nos anos subsequentes, seus direitos fundamentais, reivindicados há muitos anos.

Como mencionei anteriormente, até o momento, foram realizados apenas dois trabalhos na área da matemática na Terra Indígena Xapecó. O primeiro foi o meu TCC (trabalho de conclusão de curso em 2010), em que fiz uma análise geométrica das cestarias indígenas, utilizando como aporte teórico a etnomatemática numa visão D’Ambrosiana. O segundo trabalho foi uma tese de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica, de autoria de Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi, intitulado Formação continuada em matemática do professor indígena kaingang: enfrentamentos na busca de um projeto educativo, defendido em 2011, na Universidade Federal de Santa Catarina.

Segundo a autora, seria necessário “assumir nos processos educacionais formais o significado da valorização do conhecimento

universal e do conhecimento tradicional do povo kaingang”. Segundo ela, foi esse pensamento que delineou a problemática inicial de sua pesquisa, na qual a mesma se proporia a “investigar as relações estabelecidas pelos professores indígenas entre esses conhecimentos, considerando a matemática tradicional kaingang e a matemática escolar”. (BERNARDI, 2011, p. 24).

Porém, Bernardi (2011) aponta que os professores, em suas manifestações, demonstraram não conhecer a matemática tradicional kaingang e não estabelecer ligações entre a mesma e a matemática escolar. Sendo assim, seu foco de pesquisa sofreu um deslocamento, voltando-se para a “análise do processo de construção destas relações”, de forma que os professores indígenas tivessem a oportunidade de “(re)pensar seus projetos educativos, através da constituição de um grupo de trabalho colaborativo”. (IBIDEM, p. 27).

A investigação foi realizada com professores da comunidade indígena Kaingang da Terra Indígena Xaçupé. A pesquisa apresenta uma reflexão acerca da formação e do fazer cotidiano do professor indígena kaingang que ensina matemática, concebendo esses elementos como condição de educação intercultural de qualidade nas escolas indígenas. Para Bernardi (2011), a escola entendida como

... um espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente da autonomia e das alteridades, onde emergem as relações de poder e resistência dos povos indígenas, pode constituir-se em um espaço que oportuniza a seus professores essa reconstrução, sendo que o trabalho colaborativo se apresenta como uma possibilidade para estruturar essa reconstrução, oportunizando ao professor indígena tornar-se o principal protagonista de seu desenvolvimento profissional e do processo educacional em sua comunidade. (IBIDEM, p. 231).

O trabalho teve como alicerce o fato de que todas as culturas humanas produzem conhecimento matemático e, a partir desse entendimento, busca-se tratar das diversidades e conflitos culturais, questionando o papel social da matemática através do aporte teórico disponibilizado pela Etnomatemática e pela Educação Matemática Crítica. O estudo desenvolvido mostrou, segundo a autora, os enfrentamentos dos professores ao movimentarem-se na busca de um projeto educativo; a interferência da questão identitária na construção de projetos individuais e coletivos pelos indígenas; os significados atribuídos pelos professores indígenas à matemática tradicional

kaingang e à matemática escolar e as possibilidades de contribuição do trabalho colaborativo para a formação do professor indígena kaingang, como espaço de diálogo e de transformação.

Cabe pontuar que as discussões propostas na pesquisa de Bernardi serão centrais em meu trabalho, pois falam das “tensões” existentes na escola indígena, além do conceito de fronteira e hibridismo que também será utilizado em minha investigação. No entanto, cabe ressaltar que o referencial teórico metodológico e meu foco de análise não são os mesmos, pois minha intenção é identificar e analisar a constituição do sujeito indígena kaingang contemporâneo a partir do currículo da Escola Indígena Cacique Vanhkrê e, em específico, o da disciplina de matemática.

Apesar de alguns afastamentos, seja pelo referencial teórico adotado pelo autor, seja pelo objeto de estudo, posso inferir que as pesquisas analisadas foram importantes para o desenrolar de minha proposta de investigação. Cada uma delas contribuiu de alguma forma para as reflexões que venho fazendo, sejam elas de cunho teórico ou metodológico. A pesquisa de Liss (2011), por exemplo, se aproxima da minha pelo fato da utilização do mesmo aporte teórico-metodológico da análise de discurso francesa de Michel Foucault. Nesse sentido, pude identificar como a autora vai operando com os conceitos de dispositivo, identidade, poder, disciplina, norma, normalização, sujeito, entre outros, próprio do referencial foucaultiano.

A pesquisa de Sánchez (2006), por sua vez, parece se aproximar da minha no sentido de compreender “a cultura como conjunto de mecanismos de poder, controle e instruções para governar o comportamento” (SÁNCHEZ, 2006). Já as pesquisas de Cari (2008), Braga (2010) e Sánchez (2006), se distanciam mais da minha pesquisa, pois, apesar de terem como objeto de estudos o currículo nas escolas indígenas, o referencial e a metodologia empregados são diferentes dos utilizados para o empreendimento desta pesquisa.

CAPÍTULO III

OS KAINGANG DA T.I XAPECÓ: HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo conhecer um pouco dessa forma de vida e entender como foi o processo de luta dos povos indígenas por uma educação escolar diferenciada. Além disso, apresento aspectos que considere relevantes sobre a Educação Escolar Indígena.

Cabe ressaltar desde o início que estou entendendo o povo kaingang que investigo como uma forma de vida que apresenta suas especificidades, suas tradições e sua cultura. Para isso, acompanho as teorizações do filósofo Ludwig Wittgenstein, que faz uso do termo “forma de vida”, no seu livro *Investigações Filosóficas*; no entanto, não esclarece diretamente esse conceito e faz uso desse termo poucas vezes em sua obra. Apesar da pouca referência a esse termo, para o filósofo, “a forma de vida é o ancoradouro último da linguagem.” (CONDÉ, 2004, p.104).

Outros estudiosos fizeram uso desse conceito em suas pesquisas. Quartieri (2012), em sua tese de doutorado, apontou que não poderíamos afirmar que existe apenas uma forma de vida, pelo contrário, existiriam distintas formas de vida com característica de diferentes culturas e épocas. Na esteira dessa compreensão, Velloso (2003, p. 170) explica que “muitas pessoas estariam envolvidas em uma única forma de vida e poderíamos falar em várias formas de vida do mesmo modo como falamos em várias culturas”. Nessa interpretação, o conceito de forma de vida estaria ligado mais às características culturais do que às biológicas do homem. Portanto, não se poderia dizer que existe uma única forma de vida, mas diferentes formas de vida com características de diferentes culturas e época diferentes.

Destaco aqui que, assim como Marli Quartieri (2012), estou assumindo a interpretação de formas de vida como culturas. Para essa autora, descrever uma forma de vida seria descrever uma cultura. Portanto, podemos utilizar o termo formas de vida para nos referir a diferentes culturas. Nessa visão, Condé (2004), comentador do filósofo Wittgenstein, aponta que

[...]uma das maiores contribuições de Wittgenstein à cultura contemporânea seja exatamente essa “desconstrução” de uma pretensa racionalidade universal, enormemente ancorada na ideia de categorias, que é não apenas idealista, mais arrogantemente etnocêntrica. (IBIDEM, p. 139).

A partir dessas inferências, é possível afirmar que todos os significados que damos ao mundo são feitos a partir da forma de vida na qual estamos inseridos. Assim, “Correto e falso é o que os homens dizem e na linguagem dos homens estão de acordo. Não é um acordo sobre opiniões, mas sobre a *forma de vida*”. (WITTGENSTEIN, 2009, § 241). Sendo assim, diferentes formas de vida possuem diferentes maneiras de compreender o mundo; nesse sentido, o que é certo ou errado vai depender da forma de vida na qual estamos inseridos.

Nessa mesma linha, temos também que o uso de uma palavra e o seu significado também dependerão da forma de vida, ou seja, diferentes significados podem ser atribuídos a uma mesma palavra, dependendo da forma de vida a qual estará inserida. Para Wittgenstein (2009), é através do uso das palavras em uma forma de vida que temos nossas significações construídas, “o significado de uma palavra é seu uso na linguagem” (p. 38). Nesse sentido, Condé (2004) aponta que

a significação de uma palavra é dada a partir do uso que dela fazemos em diferentes situações e contextos. Significações linguísticas constituem um fenômeno social, e esse ponto é crucial para que a concepção semântica seja substituída pela concepção predominante pragmática. É por isso que nesse segundo Wittgenstein a significação é determinada pelo uso. (IBIDEM, p. 47).

Ou seja, na forma de vida indígena, o significado de uma palavra pode ser totalmente diferente da forma de vida não-indígena. Dito de outra maneira, o uso e o significado da palavra vai depender do contexto na qual está inserida, vai depender da situação, da cultura e do contexto de vida na qual se encontra inserida. Nesse sentido, o filósofo aponta que “[...] representar uma linguagem equivale a representar uma forma de vida”. (WITTGENSTEIN, 2009, p. 23).

Wittgenstein contribui, de forma bastante significativa, para pensarmos a Educação Matemática, pois suas ferramentas teóricas mostraram que diferentes formas de vida apresentam diferentes racionalidades, ou seja, não existe uma racionalidade ou uma linguagem única que daria conta de responder a tudo, formas de vida distintas apresentam linguagens distintas. Sendo assim, cada cultura possui critérios pra definir o que é certo e o que é errado, enfim, cada povo culturalmente distinto tem sua racionalidade, que guarda, obviamente, semelhanças de família, com outras formas de vida.

3.1 Aspectos históricos da forma de vida kaingang

O que é a história? Colocando-me a pensar sobre a escrita da história e sobre os discursos que a constituem, iniciei a escrita deste capítulo. De acordo com Veyne (1998, p. 18), “a história é uma narrativa de eventos: todo o resto resulta disso”. Podemos pensar que uma mesma história pode apresentar distintas perspectivas, dependendo do discurso ao qual estará atrelada.

Ancorada em ferramentas foucaultianas, penso ser possível pensar em um tipo de história que não tem a pretensão de buscar uma origem fundadora, nem mesmo desvendar a verdade que repousa em sua essência original, pois não existe uma verdade “única”, mas sim, “verdades” que estariam aparentadas entre si, por relações de poder. Nesse sentido, Costa (2007, p. 15) afirmou que “o que estamos inclinados/as a reconhecer hoje, e para isso tem sido crucial a crítica antifundacionalista empreendida pelas reflexões pós-modernas, é que não existe tal verdade *verdadeira*; ela é sonho, pura ficção”. Na esteira dessa compreensão, Galo e Veiga-Neto apontam que o que interessava a Foucault

[...] era perguntar e responder sobre os “caminhos” que nos levaram a aceitar e acreditar que isso ou aquilo se constituiu, num determinado momento histórico, numa verdade a ser admitida e proclamada por todos. Portanto, isso implica uma atitude completamente avessa à busca de qualquer tipo de “certeza pronta”, de “verdades permanentes”, de “princípios universais”. (GALLO; VEIGA-NETO, 2007, p. 17).

Sendo assim, não podemos falar em uma “verdade única”, mas em “verdades” que foram produzidas em épocas distintas, estando entrelaçadas as relações de poder. O próprio Foucault (2000, p. 12) apontou que “a verdade não existe fora do poder ou sem poder”, ela é “deste mundo; ela é produzida nele graças às múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. Nesse mesmo sentido, Gore (2000, p. 10) aponta que, “se o poder e a verdade estão ‘ligados numa relação circular’, se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade”. Se a verdade está intrinsecamente ligada ao discurso,

“[...] em vez de perguntar a uma ciência em que medida sua história lhe aproximou da verdade (ou impediu acesso a ela), não haveria antes que dizer

que a verdade consiste em uma determinada relação que o discurso, o saber mantém consigo mesmo, e se perguntar se essa relação não é ou não tem ela mesma uma história? (CASTRO, 2009, p.421).

Dessa forma, é possível compreender, a partir das leituras de Michel Foucault, que as “verdades” estão ligadas a sistemas de poder e que um discurso é tido como verdadeiro a partir do poder que exerce. Dessa forma, “a história torna-se história daquilo que os homens chamaram as verdades e de suas lutas em torno dessas verdades”. (VEYNE, 1998, p. 268). Tais verdades estão relacionadas diretamente aos momentos históricos onde foram constituídas e na forma de vida na qual estão inseridas. Como apontam Gallo e Veiga-Neto (2007), o objetivo de Foucault “[...] sempre fora não propriamente declarar e transmitir verdades, mas sim trazer problematizações sobre o que se considerava verdadeiro em determinado campo do saber e em determinado momento histórico”.

A partir dessas colocações, comecei a me questionar sobre como “narrar” a história do povo indígena kaingang, ou ainda, qual “discurso” utilizaria para falar dessa forma de vida. Seria o discurso da história do ponto de vista do indígena ou do não-indígena? Minha intenção não é de narrar a história do povo indígena kaingang como “historiadora”, mas mostrar como tal forma de vida foi se constituindo. O que pretendo apresentar aqui é uma maneira, entre tantas outras, de contar uma história, pois existem diferentes formas de fazê-la e interpretá-la sob diferentes olhares. Nesse sentido Costa apontou que

A história continua, e narra sobre *novos* sujeitos, *novos* movimentos sociais, *novos* gêneros sexuais, e tantas outras identidades quantas os óculos deixarem ver, as possibilidades de interpretação permitirem compreender, e a flexibilidade cultural, social e política puder admitir. (COSTA, 2007, p. 18).

Ou seja, a história contada e narrada vai depender dos “óculos” utilizados pelo autor para olhar a forma de vida sobre a qual vai escrever, e do leitor ao interpretá-la. Para Veyne (1998), a história narra um romance no qual cada evento é relatado de formas distintas pelos diferentes atores e expectadores. Assim sendo, a “história” pode ser escrita de diferentes maneiras e interpretada de maneiras diversas, dependendo dos “óculos” utilizados pelo leitor. Como o próprio Foucault (1979, p. 30) apontou, o sentido histórico “[...] olha de um determinado ângulo, com o determinado propósito de apreciar, de dizer

sim ou não”, segue o filósofo, “em vez de fingir um discreto aniquilamento diante do que ele olha, em vez de aí procurar a sua lei e a isto submeter cada um dos seus movimentos, é um olhar que sabe tanto de onde olha quanto o que olha”.

Narrar uma história significa fazer escolhas sobre quem narrar, sob qual ângulo; sendo assim, ao narrarmos uma história, realizamos um processo bastante perigoso, um processo de escolhas, de seleção, no qual optamos em dar destaque a certos acontecimentos em detrimento de outros. É um exercício que está intrinsecamente relacionado ao sujeito que conta essa história, com suas experiências e com suas indagações, e por esse motivo não pode ser considerado um processo totalmente neutro, pois irá depender do ponto de vista do autor, da pessoa que está narrando a história. No meu caso, é uma história que será do olhar de fora para dentro, da não-indígena contando a história do indígena. Nesse sentido, Foucault colocou que

seria absurdo negar, é claro, a existência do indivíduo que escreve e inventa. Mas penso que – ao menos desde uma certa época – o indivíduo que se põe a escrever um texto no horizonte do qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função do autor: aquilo que ele escreve e que não escreve, aquilo que desenha mesmo a título de rascunho provisório, como esboço da obra, e o que deixa, vai cair como conversas cotidianas. Todo esse jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica. Pois, embora possa modificar a imagem tradicional que se faz de um autor, será a partir de uma nova posição do autor que recortará, em tudo o que poderia ter dito, em tudo o que diz todos os dias, o perfil ainda trêmulo de sua obra. (FOUCAULT, 1999, p. 28-29).

Como Veyne (1998) apontou, a história nunca é aprendida de uma maneira direta e completa, ela nunca é totalitária, toda descrição é seletiva. Nas palavras do próprio autor, “a história seleciona, simplifica, organiza, faz com que um século caiba em uma página” (VEYNE, 1998, p.18). Nesse mesmo sentido, Bauman observou que

histórias são como holofotes e refletores – iluminam partes do palco enquanto deixam o resto na escuridão. Se iluminassem igualmente o palco todo, de fato não teriam utilidade. [...] É missão das histórias selecionar, e é de sua natureza incluir

excluindo e iluminar lançando sombras. É um grave equívoco, além de uma injustiça, culpar as histórias por favorecerem uma parte do palco e negligenciarem outra. (BAUMAN, 2005, p. 26).

Não é possível, assim, contar todas as histórias sobre os indígenas kaingang em diferentes perspectivas, sendo assim, narrei a história dessa forma de vida do ponto de vista que acho pertinente. Assim como Veyne e Bauman apontaram, a história acaba sendo seletiva e classificatória, já que a forma pela qual é contada ou não, dependerá de quem narra essa história. Dito de outra maneira, a história é, enfim, uma narrativa, um “discurso”, que se baseará em acontecimentos, fatos, marcados e selecionados pela visão do autor. Nesse sentido, estarei considerando, assim como Foucault (2012), o discurso como uma série de acontecimentos, através dos quais o poder é vinculado e orientado.

Veiga- Neto (2011, p. 97-98) apontou que o que Foucault propõe “[...] não é organizar previamente os discursos que se quer analisar, nem tentar identificar sua lógica interna e algum suposto conteúdo de verdade que carregam, nem buscar nele uma essência original, remota, fundadora [...]”, bastaria apenas nos deter ao que é dito, até os silêncios seriam apenas silêncios “para os quais não interessa procurar preenchimentos; eles devem ser lidos pelo que são e não como não-ditos que esconderiam um sentido que não chegou à tona do discurso”. Foucault nos convida a estudar os discursos, trabalhar com documentos, entendendo-os como monumentos, já que os descreve compreendendo os rastros deixados pelo homem e agrupa e organiza-os em formações discursivas. De acordo com Castro,

a história aparece, então, na obra de Foucault de duas maneiras: como objeto de descrição e como questão metodológica. Na realidade, esses dois aspectos estão tão entrelaçados em uma relação que, falar da história em Foucault, é falar do sujeito e vice-versa, falar do sujeito é falar da história. As histórias de Foucault são, assim, histórias que constituíram historicamente a subjetividade ocidental. (CASTRO, 2009, p. 204).

Sendo assim, a história aqui contada, do sujeito indígena kaingang, pode ser entendida como uma história de subjetividade, tal história “afetou” a maneira na qual os indígenas se percebem e são vistos na modernidade. O “descobrimento” do Brasil marca o início de narrativas históricas sobre o país e também do sujeito indígena que habitava as terras recém “descobertas”. Os sujeitos indígenas entram na ordem do discurso por meio de registros históricos que acabam por

influenciar a construção das identidades destes, desde a colonização até os dias atuais. Tais registros históricos foram realizados pelos “historiadores”, denominados por Foucault como “discurso dos historiadores”. Tais discursos, de acordo com o filósofo, estariam aparentados com as relações de poder. Como o próprio Foucault (2005) apontou,

parece-me que se pode dizer - de uma maneira talvez um tanto apressada ou esquemática, mas em suma bastante justa quanto ao essencial - que o discurso histórico, o discurso dos historiadores, essa crítica que consiste em narrar a história permaneceu, por muito tempo, o que ela era decerto na Antiguidade e o que era ainda na Idade Média: ela permaneceu por muito tempo aparentada com os rituais de poder. Parece-me que se pode compreender o discurso do historiador como uma espécie de cerimônia, falada ou escrita, que deve produzir na realidade uma justificativa do poder e, ao mesmo tempo, um fortalecimento desse poder. (IBIDEM, p. 55-56)

Na esteira dessa compreensão, podemos pensar que a história dos sujeitos indígenas é registrada pela posição ocupada por aqueles que “registraram os acontecimentos”, ou seja, por aqueles que estavam “autorizados” a falar sobre eles, os “detentores de poder”, os “historiadores”. Como o próprio filósofo apontou, “de um modo geral, pode-se, portanto, dizer que a história, até tarde ainda, em nossa sociedade, foi uma história de soberania, uma história que se desenvolve na dimensão e na função da soberania”. (FOUCAULT, 2005, p. 58).

Sendo assim, é possível pensar que a forma como esses acontecimentos foram registrados determinaram o modo como o sujeito indígena foi sendo percebido ao longo da história. Esse discurso da soberania vai sofrer um deslocamento, pois surge uma nova forma de discurso no fim do século XVI e início do século XVII, tal discurso foi chamado por Foucault (2005) como o “discurso das raças”, “do enfrentamento das raças”, ou ainda, “da luta das raças”.

Doravante, nesse novo tipo de discurso e de prática histórica, a soberania já não vai unir o conjunto em uma unidade que será precisamente a unidade da cidade, da nação, do Estado. A soberania tem uma função particular: ela não une; ela subjuga. E o postulado de que a história dos grandes contém a *fortiori* a história dos pequenos, o postulado de que a história dos fortes traz

consigno a história dos fracos, vai ser substituído por um princípio de heteronegeidade: a história de uns não é a história de outros. (IBIDEM, p. 58-59).

Nesse sentido então, a “nova história”, a história das lutas das raças foi denominada por Foucault de “contra-história”. Tal contra história, de acordo com ele, seria “[...] o discurso daqueles que não têm a glória, ou daqueles que a perderam e se encontram agora, por uns tempos talvez, mas por muito tempo decerto na obscuridade e no silêncio”. (FOUCAULT, 2005, p. 59). Assim, a contra-história é o discurso de todos os “outros” e, inclusos nessa categoria, temos os povos indígenas. Colocados esses aspectos iniciais, passo a descrever aspectos históricos que envolvem a forma de vida kaingang que me propus investigar.

Consta que os primeiros contatos efetivos entre os europeus e os grupos indígenas no sul do Brasil aconteceu por volta de 1609, principalmente pelos jesuítas, que fundaram diversas Reduções (ou Missões). Essas Reduções eram formadas basicamente por Guaranis que, a partir de 1628, passaram a ser alvo constante dos bandeirantes paulistas, que escravizavam os índios em São Paulo. (D’ANGELIS, 1992). Até o início do século XIX, a ocupação das terras indígenas no sul do país ocorreu de forma intermitente, porém não menos violenta.

O Coronel Borba, preocupado com a situação de “que os indígenas tendem, em breve, a ‘desaparecer’” (BORBA, 1908, p.3), compilou dados coletados ao longo de um convívio de mais de 20 anos com os povos Kaingang e Guaraní do Paraná, descrevendo aspectos dos seus sistemas sociais, língua, medicina, lendas e mitos, habitações, alimentação, preparo de bebidas, utensílios, vestuário, entre outros. Ao longo dos séculos, algumas publicações, sejam como capítulos de livros, relatórios, artigos ou breves citações, dedicaram-se a descrever os Kaingang sob vários aspectos de suas vidas, abordando-os sob um ponto de vista antropológico (NACKE, 1983), arqueológico (SILVA, 2000), histórico (BECKER, 1976 e 1999; SANTOS, 1979; D’ANGELIS, 1989; MOTA, 1994 e 2000), linguístico (VEIGA e D’ANGELIS, 2000) e biológico (HAVERROTH, 1997, RIBEIRO, 1956 e SALZANO, 1980). Porém, foi na década dos anos 90 que esse grupo tornou-se foco sistemático de estudos etnográficos, trazendo questões sobre organização social. (VEIGA, 1994).

Esses autores foram registrando as mudanças que ocorreram na vida do povo Kaingang em diferentes tempos. Através de seus registros, podemos compreender a construção histórica da realidade sociocultural

desse povo, seus desafios para viver entre a tradição e a modernidade, como sujeito de fronteira circulando entre sujeitos que possuem formas de vida distintas da sua. A longa história do contato entre indígenas e não-indígenas na região Sul teve impacto marcante sobre os povos indígenas e suas populações. De maioria demográfica nos primeiros séculos, foram sendo exterminados, a partir da chegada dos colonizadores, de distintas formas, seja através de incursões, batalhas com os não-indígenas ou por epidemias. (D'ANGELIS & FÓKAE, 1994).

De acordo com Luciano (2006, p. 46), estima-se que “[..] quando Cristóvão Colombo chegou pela primeira vez ao continente americano, em 1492, ele era habitado pelo menos por 250 milhões de pessoas, que passaram a ser denominados de índios”. No século XVI haviam aproximadamente 1.500 povos indígenas falando mais de 1.000 línguas distintas. A depopulação entre os indígenas Kaingang continuou no decorrer do século XX. Ribeiro (1956) registrou que entre os Kaingang paulistas a redução demográfica deveu-se em primeiro lugar às epidemias de gripe e sarampo logo após os primeiros contatos (em 1912 eram 1200 índios e 4 anos após restavam menos de 200) e, em segundo lugar, à queda da natalidade.

Atualmente, os povos indígenas conformam duzentos e vinte e dois povos étnica e sócio culturalmente diferenciados, que falam cento e oitenta línguas distintas, organizadas pelos linguistas em três troncos principais: Tupi, Macro-Jê e Aruak. (LUCIANO, 2006). Segundo Nascimento (2001), os kaingang pertencem à família linguística Jê, que, por sua vez, está inserida em um grande tronco linguístico Macro-Jê. No Estado de Santa Catarina, atualmente habitam três povos indígenas: o Kaingang, o Guarani e o Xokleng, divididos em 29 Terras Indígenas. Neste trabalho, destacarei o povo indígena Kaingang, em especial os indígenas da Terra Indígena Xapecó de Ipuaçu, Santa Catarina.

O povo indígena Kaingang, de acordo com Brighenti (2012), compõe a maior população indígena do Brasil, com mais de 60 mil pessoas. Os kaingang eram conhecidos por Coroados “[...] devido a forma que se identificavam entre si: o corte de cabelo bem baixo, às vezes até depilado, e uma rodilha de cabelos um pouco mais longos como uma circunferência ao redor da cabeça, dando uma ideia de coroa”. (NASCIMENTO, 2001, p. 34).

Em 1882, Telêmaco Borba (1908) introduziu na literatura o termo Caingangue, denominação pela qual o grupo passou a ser mais conhecido e que serviu para diferenciá-lo dos indígenas Guarani e Xokleng. De acordo com Nascimento (2001), os indígenas kaingang

receberam várias denominações, como “Camperos, Caveludos, Ybirayas, ou Yvirajara, Chiquis, Guanhnás, Gualachos, Coroados, Cainjgang, Caingang, Kaingang”, mas a denominação adotada pelos próprios índios foi a Kaingang. Corroborando com isso, Nötzold e Rosa (2011, p. 10) colocam que “no passado, já foram conhecidos como Guaianás, Gualachos e Coroados, porém é pelo nome que eles mesmos se reconhecem, que hoje eles são conhecidos: Kaingang”.

Tommasino e Fernandes (2001) explicam que os kaingang são classificados como sociedades sociocêntricas, ou seja, reconhecem princípios sociocosmológicos dualistas, dito de outra maneira, a sociedade e a natureza para os kaingang são divididas em metades complementárias, kamé e kairú, irmãos mitológicos. Brighenti (2012), Nötzold (2006) e Nascimento (2001) também apontam que há duas metades exogâmicas patrilineares, Kamé e Kairú¹⁵, divididas nas subseções Iantky-by (ligada aos Kamé) e Votor (ligada aos Kairú). Através dessas duas metades, os kaingang explicam sua origem.

De acordo com as pesquisas realizadas por Nötzold (2006), a partir de informações de indígenas mais idosos da comunidade¹⁶, o povo kaingang se originou do buraco da terra, é por isso que tem a pele cor de terra. Nasceram dois grupos: bem de manhãzinha, quando o sol estava nascendo, a terra se abriu formando um buraco e nasceu um grupo, olharam e viram o arredondado do sol e deram ao grupo o nome de Kairú; à tarde, quando o sol estava se pondo, a terra voltou a se abrir formando outro buraco e nasceu outro grupo, que olhou e viu os raios do sol e lhe deram o nome de kamé. Nesse sentido, Nötzold e Rosa (2011) apontam que, por tais grupos terem nascido em períodos distintos, possuem diferenças que se complementam. Segundo as autoras, “por descender desses dois irmãos, a organização social dos kaingang se divide em duas metades correspondentes aos dois irmãos, sendo que cada metade é representada por um símbolo diferente”, tais símbolos são apresentados na figura abaixo.

¹⁵ Existem várias formas de escrever a metade dualista Kairú: Kainrú, Kahrú e Kairú, mas na T.I Xapecó escreve-se Kairú, que será a forma de escrever que utilizarei.

¹⁶ Existem diversos mitos sobre a origem do povo Kaingang, mas todos explicam a origem através do Kamé e do Kainrú, como pessoa ou como povo. Algumas delas estão descritas no livro “Ouvir Memórias e Contar Histórias: Mitos e Lendas Kaingang”, organizado por Nötzold (2006).

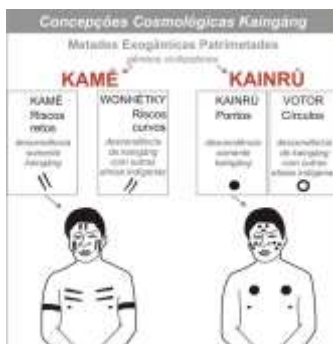


Figura 07: Concepções Cosmológicas Kaingang.

Fonte: Cavalcanti e Pagnossim (2007).

As duas metades desempenham funções cerimoniais durante o ritual do Kiki-koi, o principal ritual do povo kaingang. A antropóloga Juracilda Veiga (2000) observou a existência de três rituais realizados pelos kaingang, nos quais se percebe a cosmologia dualista destes. O primeiro ritual é o ritual do culto aos mortos denominado “kiki-koi”, ou ritual do kiki. O segundo ritual foi denominado pela antropóloga como “ritual de purificação dos viúvos” e o último ritual observado é denominado como festa do Kuiâ, ou do mastro, que, de acordo com a antropóloga, “aparentemente é uma festa católica, que acontece no dia 6 de Agosto, dia de Bom Jesus.” (VEIGA, 2000, p. 268).

Desses três rituais citados, o ritual kikikoi é considerado um dos principais do povo kaingang, conhecido também de culto aos mortos. O ritual destaca-se não apenas pela importância atribuída pelos kaingang, mas também por seu caráter comunitário e intercomunitário. Segundo o PPP (2013, p. 13), “desde o final do século XIX, o kiki tem sido caracterizado como o centro da vida religiosa dos kaingang”. Etnólogos descreveram em detalhe esse ritual em diversas comunidades kaingang, sendo que os registros históricos permitem-nos afirmar que, no passado, esse ritual era realizado em diversas regiões.

A compreensão desse ritual possibilita a identificação das crenças e práticas relacionadas à cosmologia dualista kaingang, pois consiste, fundamentalmente, na performance de dois grupos formados por indivíduos pertencentes a cada uma das metades clânicas, Kamé e Kairú. No entanto, o ritual do Kikikoi foi gradativamente abandonado. As pressões “civilizatórias” condenavam, ao mesmo tempo, as “beberagens” que marcavam as etapas festivas do ritual e a articulação intercomunitária necessária à realização do Kikikoi. Em 1976,

incentivados por religiosos de Xanxerê, SC, os grupos da T.I. Xaçepó e da T.I Palmas voltaram a realizar, conjuntamente, o ritual do Kikikoi.

Segundo o PPP (2013), esse ritual foi realizado enquanto o último pajé, Vicente Fernandes, ainda vivia. Após seu falecimento, o ritual deixou de ser praticado, devido à grande influência do Cristianismo na T.I. De acordo com Nötzold e Rosa (2011, p. 44), “esse ritual foi retomado em 1976, sendo que essa retomada está ligada ao reforço da identidade étnica desse grupo e teve sua última realização em 2000. No ano de 2011, houve a tentativa de uma nova retomada do ritual”. Há um cuidado na realização do mesmo, pois os indígenas acreditam que não “presta” realizar o ritual se não for realizado corretamente, além disso, há a dificuldade de juntar os conhecedores do ritual para realizá-lo.

3.2 A Terra Indígena Xaçepó

Atualmente, os indígenas Kaingang habitam a região sul do Brasil e parte do estado de São Paulo, distribuindo-se em Terras Indígenas (T.I.). Em Santa Catarina, temos a T.I Xaçepó (localizada em Ipuacu e Entre Rios) e T.I Toldo Chimbanguê (localizada em Capecó); a T.I Toldo Pinhal (localizada em Seara); a T.I Toldo Imbú (localizada em Abelardo Luz) e a T.I Fraiburgo (localizada em Fraiburgo), além das T.Is também há a Reserva Kondá localizada no município de Chapecó. De acordo com Brighenti (2012, p. 47), “os kaingang em Santa Catarina somam 6. 543 pessoas distribuídas em cinco Terras Indígenas e uma Reserva”. A Administração Regional da Fundação Nacional do Índio - FUNAI em Chapecó (SC) é a instituição responsável por essas T.Is. Nötzold (2007, p. 6) aponta que “[...] os kaingang vivem longe do litoral, no oeste cararinense, e sua maior área é a Terra Indígena Xaçepó”.



Figura 08: Localização da T.I Xaçepó.

Fonte: Ministério da Justiça e FUNAI, 2010.

A T.I Xaçecó está localizada próxima às sedes dos municípios da Microrregião do Alto Irani, ficando a 70 km de Chapecó, importante centro da região oeste do Estado, e distante 25 km da GERED (Gerência Regional de Educação) de Xanxerê. Possui uma área de 15.623 hectares, entre os paralelos 26°30' e 27°00' de latitude sul e os meridianos 52°00' e 52°37' de longitude oeste, distribuída nos municípios de Ipuacu e Entre Rios, SC. Há nove aldeias kaingang e Guarani, embora existam grupos de casas espalhados pela T.I e que têm nomes que os identificam como Matão e Cerro Doce.

A área onde hoje se localiza a T.I. Xaçecó tem sido objeto de dissensões desde o século XIX. De acordo com Mota (2000), podemos citar alguns marcos importantes:

- Após a ocupação por fazendeiros dos campos de Guarapuava em 1810, no Paraná, houve o interesse em expandir as fazendas de gado, levando à conquista dos campos de Palmas, em 1839.
- Em 1848, foi aberta uma estrada para o comércio de gado e da erva mate, que ligava os campos de Guarapuava às Missões rio-grandenses, passando em Palmas e no Toldo Kaingang de Formigas, entre os rios Chapecó e Chapecozinho.
- Em 1859, visando resolver problemas de fronteira com a Argentina e proteger os campos de Guarapuava e de Palmas contra a invasão dos índios, foi criada a colônia militar de Chapecó nas margens do rio Chapecó.
- Em 1882 fundou-se outra colônia militar na atual região de Xanxerê, tendo sido distribuídos títulos de propriedade de terras para ex-soldados; é quando chegam os primeiros colonos alemães.

A partir da colonização dos campos, os indígenas passaram a ser confinados em Toldos chamados “Colônias Indígenas”, que pretendiam levá-los à condição de “civilizados e catequizados”, ou ainda, pretendiam “discipliná-los”. A Colônia de Palmas foi criada em 1869, porém, como assinalou Santos (1979), muitos indígenas permaneciam insurgidos em seus Toldos. A conquista dessas terras contou com o auxílio de alguns caciques, entre eles o cacique Vitorino Kondá e o cacique Viry, indígenas considerados “mansos” que, em troca de soldos¹⁷, juntaram-se aos bugreiros na caça aos índios arredios e hostis.

¹⁷ De acordo com Bernardi (2011, p. 45), “os caciques e seus principais auxiliares receberam títulos militares e presentes” para se juntarem aos colonizadores, na maioria caboclos, comandados por um líder, com a função de “pacificarem” os

Preocupado com a situação dos kaingang que viviam no Toldo de Formigas, o cacique Vanhkrê solicitou ao governo do Paraná uma área de terras entre os dois rios e a estrada do gado. Assim, em 1902, foi designada uma área de aproximadamente 50.000 hectares (ha), dando origem à Colônia de Formigas. Porém, o documento ressaltava que a terra seria dos índios “salvo direito de terceiros”, beneficiando aqueles que possuíam documentação de posse ou de propriedade (SANTOS, 1979).

A partir de 1916, com o término da Guerra do Contestado¹⁸, definiram-se os limites geográficos entre Santa Catarina e Paraná, ficando a área de Formigas para Santa Catarina. Santos (1979) enfatizou que toda essa região do Paraná e de Santa Catarina passou por mudanças em sua estrutura social, econômica e política, que foi marcada até 1916 pela criação de gado e extração de erva mate e, após, pela exploração madeireira, associada às frentes pioneiras baseadas na atividade agrícola, evoluindo até a atual complexa economia da região, referenciada na agroindústria.

De acordo com esse autor, foi nesse período Pós-guerra do Contestado que imigrantes europeus e/ou seus descendentes começaram a colonizar o oeste. Muitas áreas ocupadas pelos indígenas foram invadidas e essa invasão continuou pelas décadas seguintes, mesmo com a criação do Serviço de Proteção aos Índios - SPI em 1910. O regime tutelar instituído por esse órgão e que teve continuidade através da FUNAI, que o substituiu em 1967, não restringiu os abusos infligidos contra os índios. Os não-índios passaram a derrubar as matas de araucária que cobriam grandes extensões da região para o cultivo de terras.

Devido a todos esses fatores, o advogado Antonio Selistre de Campos, juiz de direito em Chapecó e defensor dos índios, pressionou o

índios que apresentavam resistência, para que pudessem explorar a área economicamente.

¹⁸ Segundo D'Angelis (1991), a Guerra do Contestado foi um conflito armado entre a população cabocla e os representantes do poder estadual e federal brasileiro. Tal conflito foi travado entre outubro de 1912 a agosto de 1916, numa região rica em erva-mate e madeira disputada pelos estados brasileiros do Paraná e de Santa Catarina. Esta guerra foi originada em decorrência dos problemas sociais, decorrentes principalmente da falta de regularização da posse de terras e da insatisfação da população hipossuficiente, numa região em que a presença do poder público era pífia. O embate foi agravado ainda pelo fanatismo religioso, expresso pelo messianismo e pela crença, por parte dos caboclos revoltados. (D'ANGELIS, 1991).

órgão tutelar para implantar um Posto Indígena (P.I.) na área entre os dois rios; isso aconteceu em 1941, sendo chamado de Posto Indígena Dr. Selistre de Campos. Mais tarde esse posto passou a ser denominado P.I. Xaçecó e, posteriormente, Terra Indígena Xaçecó, como é conhecido na região até hoje. (SANTOS, 1979).

Nos anos 60, os arrendatários não-índios começaram a invadir as terras da T.I. Xaçecó, iniciando a agricultura moderna, com o uso de máquinas agrícolas e de adubos e agrotóxicos (SANTOS, 1979). Além disso, nessa década, é iniciada a construção da hidrelétrica de Xanxerê, às margens do rio Chapecozinho, porém não levada a termo devido à falta de verbas. (NACKE & FACHINI, 1998). De acordo com o PPP (2013), foi por volta de 1965, que os limites da Terra Indígena Xaçecó foram demarcados pelo SPI, com a demarcação, a área total da Terra Indígena Xaçecó ficou definida em 15.623,9681 hectares.

Conforme Santos (1979), as práticas de gestão iniciadas pelo SPI foram consolidadas segundo uma visão empresarial assumida pela FUNAI a partir de 1967, que passou a implantar projetos para a exploração dos recursos naturais e da mão de obra indígena nas T.I. Dentre esses projetos, destacaram-se a implantação de serrarias, o reflorestamento e a criação de lavouras mecanizadas. Para o autor, esses projetos oficiais visavam gerar recursos mantenedores da burocracia “gestora dos negócios indígenas”, caracterizando a dominação colonial, já que as reservas eram vistas “como um território em transição, isto é, que deixar[ia] de ser de domínio dos índios na medida em que se integr[assem] na sociedade nacional”.

Nos anos 90, na T.I. Xaçecó, foram arrendados 300 ha contíguos de terras indígenas a uma grande agroindústria produtora de grãos. Além da participação da FUNAI nesse arrendamento, houve participação ativa de lideranças indígenas na desobstrução de terras que estavam sendo utilizadas por famílias em suas roças, transferindo aquelas que se opunham à liberação para outros locais dentro da T.I ou para outras T.Is. Esse arrendamento não foi renovado pela FUNAI em 1998 devido à sua ilegalidade e às inúmeras denúncias por parte de índios e de outras organizações, porém a agroindústria retirou-se da T.I apenas um ano depois.

Ainda nessa década, foi instalada uma olaria na T.I com recursos advindos da venda dos equipamentos da serraria, já fechada, e de empréstimo junto à prefeitura de Marema. Essa olaria empregava mão de obra indígena e não-indígena e absorvia matéria prima oriunda da T.I. A mesma deixou de funcionar há aproximadamente dois anos. Outra prática desenvolvida na T.I foi o garimpo de pedras semipreciosas

na área onde vivem os indígenas Guarani, com mão de obra indígena. Bernardi (2011) relata o preconceito dos colonos com respeito aos indígenas:

os descendentes europeus, principalmente de italianos que se instalaram na região mais próxima da T.I. Xapecó na qualidade de pequenos produtores agrícolas ou pecuários (aves e suínos), desenvolveram um forte preconceito aos “bugres”, vistos como sujos e preguiçosos, donos de uma “grande” extensão de terra inculta. (IBIDEM, p. 48)

Luciano (2006) descreveu esse preconceito afirmando que o índio era visualizado como “[...] cruel, bárbaro, canibal, animal selvagem, preguiçoso, traiçoeiro e tantos outros adjetivos e denominações negativas”, tal visão, de acordo com o autor, surgiu desde a chegada dos portugueses através, principalmente, do interesse econômico destes, que “desejavam” ver os indígenas totalmente extintos para se apossarem de suas terras (p. 35). Parte desses colonos apontados como “preconceituosos” invadiu a T.I por motivos empresariais e estabeleceram contratos com indígenas para o cultivo de roças, sempre com a convicção do órgão tutelar, sendo que o lucro ia apenas para eles.

Se os indígenas foram alvo das relações de poder, eles também mostraram ser detentores de poder e apresentaram resistências frente a adversidades. De acordo com o PPP (2013, p. 14), “em 1978, os kaingang da Terra Indígena Xapecó enfrentaram os colonos invasores de suas terras e forçaram sua retirada”, nesse processo participaram indígenas da T.I Xapecó, além de índios vindos de outras terras indígenas para auxiliarem na ação empreendida pelos kaingang. Foram retirados aproximadamente 700 arrendatários da Terra Indígena Xapecó, muitos deles eram colonos com títulos de propriedade emitidos pelo Estado. Houve, obviamente, resistência por parte dos colonos na Terra Indígena Xapecó. Conforme é apontado no PPP (2013, p. 14), “o conflito foi inevitável: ‘tiramos eles à faca. E pau e pau. Quatro índios ficaram feridos’”.

Nesse processo de retomada de suas terras, houve a participação da FUNAI, de autoridades estaduais civis e religiosas”. Nesse sentido é possível inferir que as relações de poder¹⁹ abrem possibilidades de resistência e tais resistências são geradas dentro da própria rede de

¹⁹ Uma discussão acerca do conceito de poder e relações de poder serão feitas no capítulo seguinte.

poder, dito de outra maneira, onde o poder atua, há possibilidade de resistência. Nesse sentido, Veiga-Neto (2011, p. 125) coloca que “[...] a resistência ao poder não é a antítese do poder, não é o *outro* do poder, mas é o outro *numa relação de poder* [...]”. Nas palavras de Foucault (2000),

a análise dos mecanismos de poder não tende a mostrar o poder é ao mesmo tempo anônimo e sempre vencedor. Trata-se ao contrário de demarcar as posições e os modo de ações de cada um, as possibilidades de resistência e contra-ataque de uns e de outros. (IBIDEM, p. 226)

Nos anos 90, essa exploração de terras foi substituída pelo comércio na forma de mercados, onde os indígenas passaram a gastar seu dinheiro. Dessa forma, as terras indígenas e suas riquezas naturais sempre foram alvos de interesses econômicos. Conforme Luciano (2006, p. 36), a visão negativa a respeito dos indígenas continua sendo sustentada por “grupos econômicos que têm interesse pelas terras indígenas e pelos recursos naturais nelas existentes”.

A terra é determinante para vida dos indígenas kaingang, porém parte dela se encontra devastada e com o ecossistema alterado em função dos desmatamentos ocorridos, não há mais espaço para a pesca e pouco espaço para a agricultura, o que mudou totalmente o estilo de vida e a economia desse povo, que busca outro modo de sobrevivência e que foi se atualizando juntamente com o processo de globalização.

A pequena proporção de indígenas em relação à população não-indígena estendeu-se até os anos 90, quando iniciou um movimento de emancipação municipal. Com os desmembramentos de Ipuacu em 1992 e de Entre Rios em 1997, ocorre o curioso fenômeno de transformação da minoria indígena em quase maioria nos novos municípios. Os indígenas kaingang da T.I. Xapecó, oeste de Santa Catarina, têm tido um papel relevante no cenário demográfico, político e econômico dos municípios que abrangem a T.I. Atualmente, compõem em torno da metade da população de Ipuacu e aproximadamente 1/3 da população de Entre Rios, o que lhes tem proporcionado inclusive a participação em cargos políticos.

De acordo com o PPP (2013, p. 15), “atualmente a Terra Indígena Xapecó possui uma área de 15.623 hectares, com uma população de aproximadamente 5.500 índios, sendo a maioria kaingang e um pequeno número de índios guarani”. A T.I Xapecó está dividida em 15 aldeias: Sede, Olaria, Pinheirinhos, Pinhalzinho, Água Branca,

Serrano, Baixo Samburá, Cerro Doce, Matão, Paiol de Barro, Fazenda São José, Limeira, Barro Preto, João Veloso e Linha Guarani.

3.3 Educação Escolar Indígena

É possível inferir, a partir de estudos que realizei, que, inicialmente, a “educação escolar indígena” era desenvolvida pelos jesuítas com o intuito de catequisar os indígenas, posteriormente, o objetivo seria ampliado, através de processos de aculturação, pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI (1910), com a intenção de integrá-los à sociedade pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI (1967). Nesse sentido, Salvaro (2012, p. 150) apontou que “foi no período de atuação do SPI que nas áreas indígenas foram inseridas escolas no molde das sociedades não-indígenas, escolas voltadas a formar cidadãos brasileiros”.

Segundo Nötzold e Rosa (2011), a educação indígena sofreu mudanças com a chegada dos europeus ao Brasil, pois eles implantaram a educação escolar voltada aos indígenas de acordo com os interesses e moldes dos colonizadores. Nesse mesmo sentido, Luana Máyara da Silva e Jeniffer Caroline da Silva (2012) apontam que

a chegada dos colonizadores europeus trouxe consigo um modelo de educação escolar de acordo com o modelo ocidental europeu Greco-romano que nada condizia ao modo de pensar das pessoas com quem entraram em contato aqui. A princípio, a prática educacional era utilizada como ferramenta de catequização, a fim de integrar os indígenas à sociedade, e acontecia em internatos, onde eram transmitidos aos indígenas aspectos da cultura e dos costumes não-indígenas, buscando promover a negação de suas identidades. (IBIDEM, p. 163).

Sendo assim, possivelmente a catequização levou ao desaparecimento de suas crenças religiosas e a recolocação forçada dos indígenas em terras específicas, provocou uma mistura de povos, e, conseqüentemente, uma mistura de formas de vida distintas. Enfim, as relações de poder sempre circularam em nossa sociedade e também estiveram presentes na subjetivação desses povos indígenas seja através da catequização, da proibição do uso da língua nativa ou das resistências ocorridas ao longo desses processos.

Se pensarmos a partir das ferramentas foucaultianas, entendemos que a catequização, bem como a proibição da língua

kaingang e a fixação desses sujeitos em um território específico foi um dos procedimentos de poder utilizado para o controle do corpo dos indígenas; dito de outra maneira, tais “processos” foram aplicados para “disciplinarizar os corpos” dos sujeitos indígenas. Como o filósofo francês inferiu, “a primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas.” (FOUCAULT, 2004a, p. 126-127).

Nesse sentido, Castro (2009) apontou que a disciplina tem por objeto os corpos e por objetivo sua normalização. De acordo com o autor ainda, “segundo a linguagem de Foucault, encontramos uma microfísica do poder, com uma anatomia política do corpo cuja finalidade é produzir corpos úteis e dóceis ou, se quisermos, úteis na medida de sua docilidade”. (IBIDEM, p. 112). Sobre disciplinarização dos corpos, Gallo e Veiga-Neto (2007) apontaram que disciplinarizar estaria relacionado tanto a organizar/classificar as ciências, quanto a domesticar os corpos e as vontades dos sujeitos. Nesse sentido, Edgardo Castro aponta que

em Foucault, encontramos principalmente dois usos do termo “disciplina”. Um na ordem do saber (forma discursiva de controle de produção de novos discursos) e outro na do poder (o conjunto de técnicas em virtude das quais os sistemas de poder têm por objetivo e resultado a singularização dos indivíduos). (CASTRO, 2009, p. 110).

Nesse momento²⁰, o que me interessa é o segundo tipo de uso, que serve para “disciplinar os corpos e as vontades”. Para podermos entender as proposições foucaultianas em relação ao conceito de disciplina, o filósofo aponta em *Vigiar e Punir*, na atividade militar, uma espécie de ilustração do que está em jogo. De acordo com Foucault (2004a, p. 117), no século XVII, o soldado era reconhecido de longe, pois levava “[...] os sinais naturais de seu vigor e coragem, as marcas também de seu orgulho: seu corpo é o brasão de sua força e de sua valentia”.

No século seguinte, a visão de tal soldado foi alterada, pois o mesmo tornou-se algo que se fabrica a partir da “disciplinarização do corpo”. Esses exemplos apontam para a transição no modo como o

²⁰ No capítulo *Interfaces entre o currículo de matemática e a constituição do sujeito indígena kaingang*, tratei do primeiro tipo de uso de disciplina que está relacionado com a ordem do saber.

corpo humano é abordado. O primeiro momento refere-se a uma época em que os mecanismos disciplinares não haviam sido instaurados ainda; já o segundo momento demonstra que, através do poder disciplinar, esse soldado pode ser, utilizando o termo do próprio filósofo, “fabricado”. Isso por que o homem e o seu corpo passam a ser objetos de poder para que nos corpos possam se incorporar características de docilidade e produtividade.

É em *Vigiar e Punir* que o filósofo francês dedica-se a estudar práticas institucionais e seus poderes de dominação. De forma detalhada, o autor defende que no interior de algumas instituições “[...] denominadas instituições de sequestros, como a prisão, a escola, o hospital, o quartel, o asilo, [...] passa - se do suplício, como castigos e violências corporais, para o disciplinamento que cria corpos dóceis” (VEIGA - NETO, 2011, p. 64). A descoberta do corpo como objeto de poder marca fortemente a época clássica que vai do Renascimento à Revolução Francesa: “encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada [...] ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2004a, p. 117).

Para o filósofo francês, é considerado dócil “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (IBIDEM, p. 126). No entanto, isso não significa dizer que os corpos são obedientes. Nesse sentido, Veiga-Neto (2011, p. 71) aponta que “[...] dizer que a disciplina fabrica corpos docéis não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes”, falar em corpos docéis, significaria falar em “[...] corpos maleáveis e moldáveis, mas não se trata aí de uma modelagem imposta, feita a força”. Dessa forma, não devemos pensar a disciplina como imposta ou negativa, a mesma “[...] funciona como uma matriz de fundo que permite a inteligibilidade, a comunicação total e a convivência na sociedade”, sendo assim, necessária a sociedade.

De acordo com Machado (2000, p. XX), “o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, que é por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos”. Nesse sentido, para o autor, a disciplina pode ser entendida como

[...] uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder, “são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-

utilidade...”. É o diagrama de um poder que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista. (IBIDEM, XVII).

Podemos pensar a disciplina como uma das táticas nas quais o poder circula. O poder em exercício na disciplina não pode e nem deve ser visto como algo negativo, mas de outra maneira, como algo que domina e torna os corpos dóceis a fim de exercer sobre eles um poder que, de forma sutil, é capaz de utilizar toda sua força para torná-lo economicamente produtivo. Nesse sentido, Veiga-Neto (2011, p. 65) coloca que a disciplina não deve ser entendida como algo negativo, pois ao contrário do terror que destrói, a disciplina produz. De acordo com o próprio autor, esse é “um bom exemplo do caráter positivo da analítica foucaultiana, ela não é feita para lastimar ou acusar um objeto - no caso, a disciplina -, mas sim para compreendê-lo em sua positividade, isto é, naquilo que ele é capaz de produzir”. Para Foucault,

o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior "adestrar"; ou, sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. "Adestra" as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais - pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina "fabrica" indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. (FOUCAULT, 2004a, p. 143).

Dessa forma, podemos pensar a disciplina como a tática que tem por objetivo “pôr ordem em”, estando envolvidas intrinsecamente

com os mecanismos de poder. Esse mecanismo foi instituído pelos governos (muitas vezes sob a forma de leis educacionais), para assegurar “a integração dos povos indígenas”, para “pôr ordem”, tornar os indígenas “iguais a”. De acordo com Piovezana (2007), a ideia da integração se firmou, pois se acreditava que os indígenas eram uma categoria transitória, fadada a extinção, partia-se de um determinado ponto do qual os indígenas deviam ser integrados à sociedade dominante. Dessa forma, o processo de escolarização significava o “abandono” da forma de vida dos sujeitos indígenas a partir da crença que eles seriam extintos. Baniwa (2012) coloca que

a implantação das primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil remonta ao início do empreendimento colonial europeu. Isso não quer dizer que os povos indígenas não tivessem processos próprios de educação antes da chegada dos portugueses. Processos educativos são inerentes a qualquer sociedade humana, pois é por meio deles que se produzem, reproduzem, difundem seus conhecimentos e valores para garantir sua sobrevivência e continuidade histórica (MELIÀ, 1979, *passim*). O modelo de escola trazida e implantada pelos portugueses é totalmente estranho às culturas indígenas, mas aos poucos foi sendo necessária para a vida pós-contato. (IBIDEM. P. 71).

A função da escola, nesse momento, tinha como objetivo a “integração” dos indígenas à sociedade. A luta por imposição de significados para a leitura de mundo para os povos indígenas começa a alterar-se na década de 70 com o surgimento de diferentes organizações indígenas, que tinham como objetivo defender territórios e lutar por outros direitos. Surge a União das Nações Indígenas – UNI, que propõe uma crítica ao modelo de escola imposta aos sujeitos indígenas. Nesse sentido, Baniwa (2012) apontou que a proposta de educação escolar indígena diferenciada surgiu no Brasil na década de 1970, contrapondo-se ao projeto colonizador da escola tradicional ofertada aos povos indígenas. Na esteira dessa compreensão, Salvaro (2012) inferiu que a escola desempenhou, na comunidade indígena, duas funções: inicialmente, foi “utilizada” como uma forma de “integrar” o indígena à sociedade nacional e, posteriormente, assumiu papel adverso, pois estaria sendo utilizada para “fortalecer” a cultura indígena.

De acordo com Silva e Silva (2012, p.164), “até 1991, a educação escolar indígena estava sob os cuidados da Fundação Nacional

do Índio - FUNAI, quando então passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação MEC”. Em 19 de dezembro de 1993, é implantado o Estatuto do Índio, garantindo em seus artigos a tutela do Estado aos indígenas que residem no Brasil e a integração desses sujeitos à sociedade, conforme consta no 1º artigo do documento: “Esta lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente, à comunhão nacional”. Sendo assim, o documento acaba entrando em contradição visto que a tutela não é uma proteção a essa forma de vida do sujeito indígena, mas sim o assujeitamento desses sujeitos ao integrá-los à forma de vida não-indígena.

De acordo com Baniwa (2012, p. 69), “a ideia de escola indígena específica, diferenciada e intercultural no âmbito das políticas públicas governamentais foi inaugurada no Brasil pela Constituição Federal de 1988 [...]” e regulamentada com a LDB de 1996. Pois, devido a tal constituição de 1988 foi que teve início uma nova política indigenista que reconheceu aos indígenas o direito à prática da sua forma de vida, rompendo assim com tudo aquilo que havia sido imposto aos sujeitos indígenas ao longo de cinco séculos. Dessa forma, acompanhando Bernardi (2011), é possível pensar que

a educação escolar indígena brasileira, fruto de uma intervenção de cinco séculos, caracteriza-se por encaminhamentos distintos nas relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, construindo uma história na qual pode se reconhecer duas tendências distintas: a de dominação, por meio da integração e homogeneização cultural e do pluralismo cultural. (p. 29).

Assim, foi apenas em 1999 que se instituiu a criação da categoria “escola indígena” nos sistemas de ensino do país, com o intuito de promover o ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas. Nesse sentido, Baniwa (2012) coloca que

do ponto de vista da política pública de Estado, podemos dizer que no Brasil vivenciamos dois momentos e modelos muito distintos de política educacional para os povos indígenas. O primeiro foi o da educação escolar colonial integracionista, autoritária, assistencialista e paternalista. O segundo momento foi o instaurado com a

Constituição Federal de 1988, baseado nos princípios de uma escola indígena autônoma e voltado para o fortalecimento das identidades, culturas e conhecimentos tradicionais associados ao processo de empoderamento político e técnico na luta por seus direitos mais amplos como o território, saúde, autossustentação, e o acesso adequado e qualificado aos conhecimentos científicos e técnicos da escola tradicional. (IBIDEM, p. 72).

Para garantir a especificidade dessa nova categoria de escola e modalidade de ensino, o Conselho Nacional de Educação definiu os elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento dessas escolas, que deveriam ser localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas, dando-lhes atendimento exclusivo por meio do ensino ministrado em suas línguas maternas e contando com uma organização escolar própria. Essa organização escolar “autônoma” deveria ser elaborada com a participação da comunidade indígena, levando-se em consideração as suas estruturas sociais, as práticas socioculturais e religiosas, as atividades econômicas, as formas de produção de conhecimento, os processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, além do uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Em todo o Brasil, as escolas indígenas apresentam diferentes situações de reconhecimento legal. Até bem pouco tempo atrás, em sua grande maioria, as escolas indígenas eram consideradas como escolas rurais ou salas de extensão de escolas urbanas, seguindo calendários e currículos próprios desses estabelecimentos. A educação escolar indígena é uma modalidade de ensino que vem recebendo um tratamento especial por parte do Ministério da Educação. Com as novas concepções legais e as produções teóricas provenientes da vertente crítica em torno da educação escolar indígena, surge a possibilidade dos povos indígenas construir mecanismos educacionais articulados aos saberes étnicos. As tensões provenientes dessas articulações também se fazem presentes no Estado de Santa Catarina.

A gestão educacional das escolas indígenas nesse Estado foi assumida, a partir de 1993, pela Secretaria de Estado da Educação – SED-SC, nesse mesmo ano criou-se a Comissão Estadual de Educação Indígena (Portaria nº 16207/93). Em 1996, a SED-SC criou o Núcleo de Educação Indígena – NEI/SC (Portaria nº E/417/1996), e foi no ano de 1999 que as escolas indígenas de Santa Catarina foram legalizadas por

decreto governamental. Silva e Silva (2012, p. 64) apontam que a educação escolar indígena é garantida inicialmente “[...] pela Constituição Federal de 1988, e também garantida pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998 e pelo Plano Nacional de Educação de 2011”.

Do ponto de vista legal, a educação indígena é considerada, de acordo com o SED-SC, uma modalidade da Educação Básica que deve propiciar aos sujeitos indígenas, não apenas o acesso aos conhecimentos “universais”, mas a afirmação das identidades étnicas. Essa modalidade é sustentada por direitos legais que sustentam a educação escolar indígena. Tais direitos emergiram a partir da década de 70 quando iniciaram as lutas dos povos indígenas brasileiros e as reivindicações nacionais por uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue. Essa luta obtém como primeiro fruto a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que garante o pluralismo cultural brasileiro e assegura o direito constitucional dos povos indígenas a construir seu processo educativo.

Continuando a luta para uma educação diferenciada, outra conquista foi obtida no dia 20 de dezembro de 1996 com a sanção da Lei número 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nessa lei, o governo compromete-se a ofertar uma educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural cujos objetivos são reafirmar identidades étnicas indígenas, resgatar a memória histórica indígena e valorizar as línguas nativas e acervos culturais:

Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§4º- O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas.

Art. 32 – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 78 – O sistema de ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à

cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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

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

Conforme visto acima, é assegurada por lei uma educação escolar diferenciada aos povos indígenas, de caráter bilíngue e intercultural, ao mesmo tempo, os currículos das mais diversas localidades deve ter uma base nacional comum. Na mesma lei, temos ainda o artigo 79, no qual o governo se compromete também a apoiar financeiramente programas para o desenvolvimento da referida educação:

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

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

§ 2º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoas especializadas, destinado à educação nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Em 1999, o presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho de Educação, fixa, com a resolução CEB N° 3, as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Outro resultado dessa luta foi em 2001, com a sanção da Lei número 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação. Nessa lei, incorpora-se a educação

indígena ao sistema educacional oficial, como modalidade diferente das demais; além disso, a mesma reafirma a responsabilidade do Ministério da Educação sobre a educação indígena e obriga os Estados e municípios a executá-la.

Em 25 de junho de 2012, são publicadas no Diário Oficial da União as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Assim, com esse último avanço legal, a Educação Indígena para os povos indígenas tornou-se um direito constitucional em todo o território brasileiro. No entanto, a partir de tais legislações,

a escola indígena renovada passou a conviver com o dilema de atender preferencialmente as demandas pelo resgate, manutenção e valorização dos conhecimentos, das culturas, das tradições e dos valores tradicionais próprios dos povos indígenas quase sempre em detrimento do acesso aos conhecimentos, às técnicas e aos valores da sociedade envolvente. É necessário considerar a legitimidade dessa dupla missão da escola indígena contemporânea. O problema reside em como atender de forma equilibrada, coerente e com razoável eficiência essa dupla demanda a partir do modelo de escola que temos hoje. (BANIWA, 2012, p. 75).

Sendo assim, a escola e a educação indígena na contemporaneidade vivenciam uma tensão pertinente à relação entre “conhecimento universal” e conhecimento “tradicional” do povo indígena. O modelo de educação escolar que os povos indígenas tinham sofreu com esses respaldos legais uma grande mudança. Nesse sentido, percebi que, para os professores indígenas da T.I Xaçecó, a educação escolar indígena se tornou fundamental para essa forma de vida, pois, como colocou Salvaro (2012, p. 159), “a escola tem como papel desenvolver nas crianças a valorização de sua cultura e o fortalecimento da língua”. Corroborando com tal pensamento, Luciano (2006) apontou que a escola se torna fundamental para essa forma de vida. De acordo com ele,

há algum tempo atrás, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Isto está mudando. Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas

necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno. (IBIDEM, p. 129).

Dessa forma, a educação escolar que era vista pelos indígenas com “repulsa” passou a ser entendida como fator crucial e instrumento de “fortalecimento” para a cultura indígena. Os tensionamentos em torno da escola indígena acabam por apontar para a função que essa instituição tem tido ao longo da modernidade: uma das grandes maquinarias responsáveis pelo disciplinamento dos corpos. Como diz Veiga –Neto (2011),

não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engedrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola foi sendo “concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim torná-los docéis”; Além do mais, a escola é, depois da família, (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de sequestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. (IBIDEM, p. 70-71).

Nessa perspectiva, é possível, a partir das teorizações de Foucault, entender a escola como um dos locais que “fabrica determinados tipos de sujeitos”. No caso da escola indígena, tal sujeito é voltado para a cultura, ao mesmo tempo em que aprende o “conhecimento universal” que é tido como fundamental para essa forma de vida. O objetivo de minha pesquisa situa-se nesse entremeio, ou seja, minha intenção é analisar os tensionamentos advindos dessas articulações, em específico, na disciplina de Matemática da E.I.E.B Caciue Vanhkrê e suas ressonâncias na constituição do sujeito indígena kaingang contemporâneo.

CAPÍTULO IV CULTURA, TRADIÇÃO, COSTUME E IDENTIDADE: DIFERENTES PERSPECTIVAS, DIFERENTES POSICIONAMENTOS.

À medida que meu objeto de estudo foi sendo delimitado e decidi que me dedicaria a estudar as relações entre o currículo da escola indígena, especificamente o currículo de matemática e seus efeitos na constituição do sujeito indígena kaingang contemporâneo, comecei a buscar ferramentas teóricas que me ajudassem a pensar tal articulação. Assim, estudar sobre as noções de cultura, tradições, costume, identidade e a noção foucaultiana de poder, ajudou-me a “cercar” o objeto de estudo de minha investigação.

Para que este capítulo fosse escrito, busquei estabelecer um diálogo entre Terry Eagleton, Zygmunt Bauman, Stuart Hall, Roque de Barros Laraia, entre outros autores. Dessa forma, este capítulo tem por objetivo apresentar as reflexões e problematizações que fiz em torno das expressões acima citadas: cultura, tradição e costume. A partir delas foi possível pensar nas relações de poder e na constituição de identidades.

A temática da cultura exerce grande curiosidade e fascínio sobre pesquisadores de todas as áreas²¹, porém isso não significa que essa temática possa ser considerada exaustivamente investigada e debatida, o que ocorre é o contrário, a cultura persiste como um campo de novas e renovadas indagações, principalmente, quando nos referimos a articulação entre cultura e currículo.

Segundo Terry Eagleton (2005), a palavra cultura é considerada uma das três palavras mais complexas da nossa língua. Nesse mesmo sentido, Zygmunt Bauman (2012, p. 83) aponta para a ambiguidade desse conceito e afirma que menos notória “é a ideia de que essa ambiguidade provém nem tanto da maneira como as pessoas definem a cultura, quanto da incompatibilidade das numerosas linhas de pensamento que se reuniram historicamente sob o mesmo termo”.

Em outras palavras, esse termo seria ambíguo por apresentar incoerências em seus distintos discursos. De acordo com ele, muitos autores tentaram “eliminar” a ambiguidade dessa palavra, porém sem sucesso. Para Bauman (2012, p. 19), a tentativa de “eliminação” da

²¹ No banco de dados da Capes, utilizando a palavra cultura foram encontrados 57.745 resultados entre teses e dissertações, sendo que em 1987, que é o primeiro ano que consta na Capes para pesquisa, esse número era de 218 trabalhos, em 2000 era de 2.168, em 2005 de 3844 e em 2011 de 5.831 trabalhos.

ambivalência não seria algo muito produtivo, pois seria exatamente tal característica “que tornava essa ideia um instrumento de percepção e reflexão tão proveitoso e persistente”.

Bauman (2012, p.19) entende a “ideia da cultura” como uma “invenção histórica” que comporta diferentes definições. Para Bauman, a palavra cultura “guarda os resquícios de uma transição histórica”, pois a mesma possui diferentes significados dependendo do tempo e espaço em que é pronunciada, do ponto de vista e do autor que se adota. Mesmo operando em uma perspectiva diferente de Bauman, Eagleton (2005) mostra como essa palavra foi se constituindo/modificando ao longo da história. No entanto, desde uma perspectiva etimológica,

um de seus significados originais é “lavoura” ou “cultivo agrícola”, o cultivo do que cresce naturalmente. [...] A palavra inglesa *coulter*, que é um cognato de cultura, significa “relha de arado”. Nossa palavra para a mais nobre das atividades humanas, assim, é derivada de trabalho e agricultura, colheita e cultivo (EAGLETON, 2005, p. 9-10).

Se a definição de cultura inicialmente foi somente vinculada à agricultura, a mesma se tornou um termo muito abrangente. Isso pode ser notado facilmente ao pesquisarmos a palavra cultura no dicionário. Nele são apresentadas diferentes definições para essa palavra:

[Do lat. *Cultura*.] **S.f. 1.** Ato, efeito ou modo de cultivar; cultivo: *terras estêreis, em que a cultura é quase impossível.* **2.** Restr. Cultivo agrícola: *A cultura do arroz é a principal atividade da região.* **3.** Atividade econômica dedicada à criação, desenvolvimento e procriação de plantas ou animais, ou à produção de certos derivados seus: *cultura extensiva de cereais; cultura de subsistência; cultura de pérolas.* **4.** P. ext. Os animais ou plantas assim criados: *cultura de carpas; A praga destruiu a cultura de cacau.* **5.** O conjunto de características humanas que são inatas, e que se criam e se preservam ou aprimoram através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade. **6.** A parte ou aspecto da vida coletiva, relacionados à produção e transmissão de conhecimentos, à criação intelectual e artística, etc. **7.** O processo ou estado de desenvolvimento social de um grupo, um povo, uma nação, que resulta do aprimoramento de seus

valores, instituições, criações, etc.; civilização, progresso. **8.** Atividade e desenvolvimento intelectuais de um indivíduo; saber, ilustração, instrução. **9.** Refinamento de hábitos, modos ou gostos. **10.** Apuro, esmero, elegância. **11.** *Antrop.* O conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico, e que se manifestam praticamente em todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais, etc. [Como conceito das ciências humanas, esp. da antropologia, *cultura* pode ser tomada abstratamente, como manifestação de um atributo geral da humanidade (cf. acepç. 5), ou, mais concretamente, como patrimônio próprio e distintivo de um grupo ou sociedade específica. (cf. acepç. 6).] **12.** *Filos.* Categoria dialética de análise do processo pelo qual o homem, por meio de sua atividade concreta (espiritual e material), ao mesmo tempo que modifica a natureza, cria a si mesmo como sujeito social da história. [...] ♦ **Cultura de massa.** Cultura imposta pela indústria cultural; indústria cultural. ♦ **Cultura material.** Designação geral dos aspectos culturais determinantes da produção e uso de artefatos. ♦ **Cultura organizacional.** *Adm.* Conjunto de valores, tradições, normas, etc. que caracterizam uma organização. (FERREIRA, 2010, p. 623).

Corroborando com essa multiplicidade de significações apontada por Ferreira, Eagleton (2005, p. 59) afirma que a definição de cultura teria, na contemporaneidade, “a flacidez de um termo que deixa de fora muito pouco”. Dessa forma, pode-se perceber que esse termo, que começou sendo abarcado por uma definição mais restrita, passa hoje a ter um significado muito denso e complexo que é foco de estudo nas diversificadas áreas de conhecimento e de debate para muitos pesquisadores. Dito de outra forma, ainda hoje, o conceito da cultura abrigará uma multiplicidade de significados.

Eagleton não é o único a se interessar em analisar esse conceito tão complexo, tanto que apresenta, em sua obra, outros estudiosos que se interessaram pelo termo cultura e o entendem de formas distintas.

Entre esses autores, Eagleton (2005) destaca Friedrich Schiller²² que, de acordo com ele, entende a cultura como:

[...] justamente o mecanismo daquilo que mais tarde será chamado “hegemonia”, moldando os sujeitos humanos às necessidades de um novo tipo de sociedade politicamente organizada, remodelando-os com base nos agentes dóceis, moderados, de elevados princípios, pacíficos, conciliadores e desinteressados dessa ordem política. (IBIDEM, p. 19)

Assim, para Schiller a cultura estaria relacionada com hegemonia, sendo que esta, por sua vez, teria a função de moldar sujeitos a uma “sociedade nacional”. Essa foi uma das formas de entender o termo cultura que mais tarde será interpretada distintamente por outros autores e terá, como efeito, a própria alteração desse conceito. Uma dessas foi a utilização do plural para esse termo. Segundo Eagleton, foi Von Herder²³ quem propôs “pluralizar o termo ‘cultura’, falando das culturas de diferentes nações e períodos, bem como de diferentes culturas sociais e econômicas dentro da própria nação” (EAGLETON, 2005, p. 25). Herder, segundo esse autor, utiliza o termo cultura no plural, pois acredita que diferentes culturas podem inclusive habitar uma mesma nação.

A cultura também pode ser entendida como modo total de vida. Quem a entendeu dessa forma foi Thomas Stearns Eliot²⁴. De acordo com Eagleton (2005, p. 159), para esse estudioso, essa expressão “é antes de tudo, o que os antropólogos entendem: o modo de vida de um

²² Foi um poeta, filósofo, dramaturgo e historiador alemão. Schiller foi um dos grandes homens de letras da Alemanha do século XVIII. De acordo com Powell (2009), “Schiller tinha uma visão tolerante e cosmopolita”, escreveu peças sobre a liberdade, entre essas sobre a libertação dos suíços, holandeses e franceses, além disso, ele incitava seus compatriotas a afastar-se da política e da guerra.

²³ Clérigo, poeta, crítico literário, teólogo, escritor e filósofo germânico. De acordo com Caldas (2007, p. 51), foi “[...] situado por autores como Isaiah Berlin e Friedrich Meinecke como um dos fundadores do historicismo. Ainda que pertença cronologicamente ao século XVIII, sua influência no século XIX é considerável”. Algumas de suas obras são Fragmentos Sobre Uma Nova Literatura Alemã; Ensaio Sobre a Origem da Linguagem, Outra Filosofia da História para a Educação da Humanidade e Ideias para Uma Filosofia da História da Humanidade.

²⁴ Escritor e poeta modernista, dramaturgo e crítico literário inglês, nascido nos Estados Unidos e naturalizado como britânico, vencedor do Prêmio Nobel de Literatura de 1948. Entre seus trabalhos poéticos estão incluídos “Ash ednesday”, “The Journey of the Magi” e “Four Quartets. (SANTANA, 2013).

determinado povo vivendo junto em certo lugar”, ou seja, como “o modo total de vida de um povo”. Referindo-se a essa totalidade, um dos professores entrevistados, ao ser questionado sobre o que entendia por cultura, afirmou que cultura “é a maneira diferente de cada povo viver. Nós índios, por exemplo, temos uma cultura um pouco diferente dos não-índios”. (Professor I, 15.07.2013).

Nessa perspectiva, a cultura também pode ser entendida do ponto de vista antropológico. Para Eagleton (2005, p. 51), “seu significado antropológico abrange tudo, desde estilos de penteado e hábitos de bebida até como dirigir a palavra ao primo em segundo grau de seu marido [...]”. De acordo com Roque de Barros Laraia (2009, p. 30), “a primeira definição de cultura que foi formulada do ponto de vista antropológico pertence a Edward Burnett Tylor²⁵, no parágrafo de seu livro *Primitive Culture* (1871)”. Apontando para esse mesmo autor, Bauman (2012) afirma que

foi sir. Edward Tylor quem convidou os cientistas sociais a examinar a “condição da cultura” como “um tema adequado ao estudo da lei dos pensamentos e ações humanos”, capaz de explicar a “uniformidade que permeia tão amplamente a civilização”, assim como seus “estágios de desenvolvimento ou evolução, cada qual resultado da história precedente”. (IBIDEM, p. 278).

De acordo com Eagleton (2005, p. 54), o antropólogo Tylor, como escreveu em seu livro, entenderia a cultura como “aquele todo complexo”, esse todo se referia ao “complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico”. Interessante notar como essas definições tiveram ressonâncias nas entrevistas que realizei, pois um de meus entrevistados, ao referir-se ao termo cultura, identificou-o como “o modo de vida dos indígenas [...]”. (Professor C, 15.07.2013).

Conforme Laraia (2009, p. 25), a contribuição que Tyler proporcionou para pensarmos esse termo, foi a de “[...] formalizar uma ideia que vinha crescendo na mente humana [...]”. Ao que parece, depois

²⁵ Antropólogo britânico, considerado como o fundador da antropologia britânica e responsável pela criação e sistematização da antropologia cultural na Universidade de Oxford. Suas mais notáveis publicações foram: *Anahuac ou Mexico and the Mexicans, Ancient and Modern* (1861), *Researches into the Early History of Mankind and the Development of Civilization* (1865), *Primitive Culture* (1871) e *Anthropology, an Introduction to the Study of Man and Civilization* (1881). (CUCHE, 2002).

de “mais de um século transcorrido desde a definição de Tylor, era de se esperar que existisse hoje um razoável acordo entre os antropólogos a respeito do conceito”. No entanto, não foi o que ocorreu, as definições propostas por ele ao termo cultura, “serviram mais para estabelecer uma confusão do que ampliar os limites do conceito”. (LARAIA, 2009, p. 27). Nesse impasse, Clifford Geertz, importante antropólogo estadunidense, afirma que seria necessário “diminuir a amplitude do conceito e transformá-lo num instrumento mais especializado e poderoso”. (IBIDEM, p. 27).

De acordo com Eagleton (2005, p. 53), Geertz, “[...] vê a cultura como as redes de significação na qual estão suspensas a humanidade”. Nessa mesma perspectiva, Laraia (2009, p.62) interpreta a concepção de Geertz da seguinte maneira: “todos os homens são geneticamente aptos para receber um programa, e esse programa é o que chamamos de cultura”, dito de outra forma, na concepção desse antropólogo, a criança ao nascer pode se adaptar/socializar “em qualquer cultura existente” desde que conviva nela desde pequena. Sobre a compreensão de Geertz do termo cultura, Bauman (2012) pontua que

mesmo a fórmula de Geertz, contudo, permanece no plano da descrição fenomenal. Ele simplesmente declara as peculiaridades mais evidentes da raça humana; evita qualquer tentativa de organizar princípios numa estrutura coesa; abstém-se até de designar um dos muitos planos da realidade como um *locus* privilegiado do *explanans*, e outros respectivamente, como o lugar do *explanandum*. Tais elementos tem sido continuamente fornecido por outros estudiosos da cultura. O tema é ainda um dos mais polêmicos da ciência da cultura, e inúmeras soluções alternativas, nem sempre compatíveis, tem se apresentado. (IBIDEM, p. 134).

Apesar de Tylor definir antropologicamente pela primeira vez o termo cultura, e de vários estudiosos, posteriormente, compreenderem a definição desse termo de formas múltiplas, Bauman (2012) atribui a Raymond Williams, romancista e crítico literário Galês, e a Stuart Hall, jamaicano protagonista dos Estudos Culturais, o empreendimento de uma luta pela legitimidade desse conceito quando o mesmo se encontrava praticamente ausente dos discursos públicos e científicos. De acordo com Silva (2001, p. 131), Raymond Williams compreende a cultura como “o modo de vida global de uma sociedade, como experiência vivida de qualquer agrupamento humano”. Além da sua

compreensão do termo cultura, Eagleton (2005) aponta que Williams investigou também sobre os significados atribuídos a história dessa palavra, distinguindo, de acordo com este autor, três sentidos historicamente produzidos para a expressão cultura:

com base em suas raízes etimológicas no trabalho rural, a palavra primeiro significa algo como “civilidade”, depois no século XVIII, torna-se mais ou menos sinônima de “civilização”, no sentido de um processo geral de progresso intelectual, espiritual e material [...]

[...] Por volta do final do século XIX “civilização” por sua vez, tinha também adquirido uma conotação inevitavelmente imperialista, suficiente para desacreditá-la aos olhos de alguns liberais. Consequentemente era necessária outra palavra para denotar como a vida social deveria ser em vez de como era, e os alemães tomaram emprestado o termo francês *culture* para esse propósito *Kultur* ou “cultura tornou-se assim o nome da crítica romântica pré-marxista ao capitalismo industrial primitivo. Enquanto “civilização” é um termo de caráter sociável, uma questão de espírito cordial e maneiras agradáveis, cultura é algo inteiramente mais solene, espiritual, crítico e de altos princípios, em vez de estar alegremente a vontade com o mundo. (EAGLETON, 2005, p.19- 22)

Ao longo de meus estudos, percebi a diversidade conceitual abarcada pela expressão cultura, pois muitos estudiosos dedicaram-se a definir esse termo. Apontei aqui apenas alguns desses, pois a discussão a respeito da definição desse termo, conforme aponta Laraia (2009, p. 63), “não terminou – continua ainda –, e, provavelmente, nunca terminará, pois uma compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana”.

Ao realizar a pesquisa e ao estudar o termo “cultura”, deparei-me com outro termo importante: tradição. Cultura e tradição são dois termos distintos e que muitas vezes podem ser confundidos. No dicionário Michaelis, o termo tradição é apresentado como:

1. Ato de transmitir ou entregar. 2. Comunicação ou transmissão de notícias, composições literárias, doutrinas, ritos, costumes, feita de pais para filhos no decorrer dos tempos ao sucederem-se as

gerações. 3. Notícia de um feito antigo transmitida desse modo. 4. Doutrinas, costumes, etc., conservados num povo por transmissão de pais para filhos. 5. Conjunto de usos, ideias e valores morais transmitidos de geração em geração. 6. Memória, recordação, símbolo. (MICHAELIS, 1998, p. 2093).

Para Hall (2003), a tradição estaria inserida na cultura, sendo “um elemento vital da cultura”, mas que teria “pouco a ver com a mera persistência das velhas formas”. (p. 259). Corroborando com esse pensamento, na entrevista, o Professor G colocou que “*a cultura é a nossa língua, os cantos, a dança, os rituais, a tradição, o artesanato, a nossa identidade que nunca poderá ser tirada de nós, tudo isso faz parte da cultura*”. (16.07.2013). Possuir uma identidade cultural, nesse sentido, seria “[...] estar primordialmente em contato com o núcleo imutável e atemporal, ligando o passado, o futuro e o presente numa linha ininterrupta”, essa linha ininterrupta é vista como um cordão umbilical que, de acordo com o autor, seria aquilo “que chamamos ‘tradição’, cujo teste é o de fidelidade às origens, sua ‘autenticidade’”. (HALL, 2003, p. 29).

O conceito de tradição também foi estudado pelo historiador britânico Eric Hobsbawn que faz uso do termo “tradição inventada”. Para ele, “[...] a invenção das tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição”. (HOBSEBAWN, 2002, p. 9). Segundo suas palavras,

por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica automaticamente: uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (IBIDEM, p. 9).

Para mostrar como a tradição tenta estabelecer essa continuidade com o passado, ele utiliza o exemplo da reconstrução da sede do Parlamento britânico no século XIX e da Câmara após a Segunda Guerra, que foram reconstruídos exatamente como eram antes da sua destruição, mostrando assim que

o passado histórico no qual a nova tradição é inserida não precisa ser remoto, perdido nas brumas do tempo. Até as revoluções e os “movimentos progressistas”, que por definição rompem com o passado, têm seu passado relevante, embora eles terminem abruptamente em uma data determinada, tal como 1789. Contudo, na medida em que há referência a um passado histórico, as tradições “inventadas” caracterizam-se por estabelecer com ele uma continuidade bastante artificial. Em poucas palavras, elas são reações a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória. É o contraste entre as constantes mudanças e inovações do mundo moderno e a tentativa de estruturar de maneira imutável e invariável ao menos alguns aspectos da vida social que torna a “invenção da tradição” um assunto tão interessante para os estudiosos da história contemporânea. (HOBSBAWN, 2002, p. 9-10).

É importante ainda, segundo esse autor, perceber e delimitar a diferença entre os termos “costume” e “tradição”. Se olharmos no dicionário, teremos a definição do termo costume como:

1. Uso, hábito ou prática ger. Observada: “Tenho o costume, em Paris, de visitar os cemitérios”. (Costa Rego, *Águas Passadas*, p. 269). **2.** Particularidade, característica: *Seu relógio tem o costume de atrasar*. **3.** Jur. Hábito amplamente aceito cuja força normativa é reconhecida pelo direito. **4.** *Pop. V.* menstruação (1). **5.** Uso, moda: o costume das calças compridas. (FERREIRA, 2010, p. 600).

Colocada a noção de costume apontada por Ferreira (2010), e entendendo que para ele o costume é entendido como um “hábito ou prática” passo a diferenciar os termos costume e tradição. Hobsbawn (2002) faz distinção desses conceitos. Para o autor, o objetivo das tradições é a invariabilidade. Assim, a tradição estaria relacionada com práticas fixas do “passado”, ou seja, teria relação com a repetição, não estando sujeitas a mudanças. Exemplo disso é a “tradição” de comer peru no Natal. Por sua vez, o costume, ao contrário da tradição, não é invariável, não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora deva comparecer compatível ao precedente. Assim sendo,

o costume não pode se dar ao luxo de ser invariável, porque a vida não é assim nem mesmo nas sociedades tradicionais. O direito comum ou consuetudinário ainda exhibe esta combinação de flexibilidade implícita e comprometimento formal com o passado. Nesse aspecto, aliás, a diferença entre “tradição” e “costume” fica bem clara. “Costume” é o que fazem os juizes; “tradição” (no caso, tradição inventada) é a peruca, a toga e outros acessórios e rituais que cercam a substância que é a ação do magistrado. (HOBSBAWN, 2002, p. 10).

Para esse autor, ainda não há lugar nem tempo investigados pelos historiadores onde não tenha ocorrido a ‘invenção das tradições’. Ao contrário do costume, que é um hábito que pode ser mudado, a “invenção das tradições” ou “adaptação das tradições” ocorre por que é necessária. Para Hobsbawn (2002), tais necessidades estariam relacionadas a uma transformação rápida na sociedade que debilita ou destrói os padrões sociais para os quais as tradições anteriores foram feitas, produzindo novos padrões com os quais essas tradições são incompatíveis, ou ainda quando as tradições anteriores dão mostras de haver perdido grande parte da capacidade de adaptação ou flexibilidade.

A tradição tem essa capacidade de adaptação e modificação, isso, porém, não significa que deixa de ser uma tradição, mas passa a ser aquilo que o autor chama de “nova tradição”, pois “houve adaptação quando foi necessário conservar velhos costumes em condições novas ou usar velhos modelos para novos fins”. (HOBSBAWN, 2002, p. 12). Quanto ao uso de velhos modelos para novos fins, ele usa como exemplos a Igreja Católica, os exércitos (em relação ao alistamento), as universidades, enfim, instituições que sofreram inovações. Ainda, de acordo com Hobsbawn (2002), a “tradição” é parte essencial da “cultura”.

Assim, fica delimitada a diferença entre costume, cultura e tradição. Penso que dentro da própria cultura estão englobados o costume e a tradição. Nesse sentido, falar em termos da tradição ou “tradições inventadas”, remete-nos a algo que busca referências no passado. Nesse sentido, o entendimento de cultura, a partir dos estudos que realizei, é mais amplo do que os termos costume e tradição e os abrigaria.

Corroborando com isso, em entrevista, o Professor A, ao ser questionado sobre o que entenderia por cultura, apontou que a mesma seria “[...] a forma de ser de um povo, a arte, a pintura, a história, a

língua, modo de agir, costumes, tradição, enfim, acho que engloba tudo isso". (15.07.2013). Colocados alguns autores que entendem a cultura de múltiplos significados e entendendo que, como aponta Laraia, a discussão sobre a compreensão desse termo nunca terminará, gostaria de apontar que nesse trabalho, entenderei a cultura e a diversidade cultural existente como produzidas por processos imbricados em relações de poder. Tais relações tendem, muitas vezes, a minimizar, senão apagar, as diferenças culturais em nome de uma suposta cultura "por excelência". Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2001),

tornou-se lugar-comum destacar a diversidade das formas culturais no mundo contemporâneo. É um fato paradoxal, entretanto, que essa suposta diversidade conviva com fenômenos igualmente surpreendentes de homogeneização cultural. Ao mesmo tempo que se tornam visíveis manifestações e expressões culturais de grupos dominados, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais aparecem de forma destacada as produções culturais estadunidenses. Vejam-se por exemplo, as vinhetas intituladas "sons e imagens de..." veiculadas pela CNN a poderosa rede estadunidense de TV a cabo, nas quais se apresentam, a cada vez, de forma sintética, supostos aspectos de diversas culturas nacionais. A "diversidade cultural" é, aqui fabricada por um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização. Trata-se de um exemplo claro do caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos. O exemplo também serve para mostrar que não se pode separar questões culturais de questões de poder. (IBIDEM, p. 85)

Nesse sentido, falar de cultura nos remete necessariamente a relações de poder. Meu entendimento de relações de poder está atrelado ao conceito desenvolvido por Michel Foucault. Quando se fala em poder, normalmente, pensa-se nele como algo negativo, que reprime, porém, como nos mostra Foucault (2000, p. 236), o poder não deve ser visto como algo que retém, aprisiona, censura, ou reprime, ao contrário, deve ser visto como produtivo.

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não! você acredita que seria obedecido? O que faz com que

o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2000, p.8).

Sendo assim, o poder deve ser visto, antes de tudo, como produtor, pois não impede o saber, pelo contrário, o produz. Nesse sentido, Alfredo Veiga-Neto (2011, p. 119) pontua que “o saber entra como elemento condutor do poder, como correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder”. Dessa forma, o poder deve ser entendido como produtor de saberes. Podendo ser pensado em uma relação recíproca com este, pois, ao mesmo tempo em que o poder produz saber, tal saber também gera poder. Veiga-Neto (IBIDEM, p. 55-56) aponta que interessa a Foucault “o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos”, ou seja, como essa articulação (entre saber e poder) produz sujeitos, não deixando de frisar que, apesar do saber e do poder estar integrados, são distintos.

Não podemos nos contentar em dizer que o poder tem necessidade de tal ou tal descoberta, desta ou daquela forma de saber, mas que exercer o poder cria objetos de saber, os faz emergir, acumula informações e as utiliza. Não se pode compreender nada sobre o saber econômico se não se sabe como se exercia, quotidianamente, o poder, e o poder econômico. O exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder. O mandarinato universitário é apenas a forma mais visível, mais esclerosada, e menos perigosa, desta evidência. É preciso ser muito ingênuo para imaginar que é no mandarim universitário que culminam os efeitos de poder ligado ao saber. Eles estão em outros lugares, muito mais difusos, enraizados, perigosos, que no personagem do velho professor. O humanismo moderno se engana, assim, ao estabelecer a separação entre saber e poder. Eles estão integrados, e não se trata de sonhar com um momento em que o saber não dependeria mais do

poder, o que seria uma maneira de reproduzir, sob forma utópica, o mesmo humanismo. Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder. (FOUCAULT, 2000, p. 141-142).

Minha compreensão inicial de poder era de que este seria centralizado, estando somente nas mãos de alguns sujeitos, e que estaria, principalmente, retido nas mãos do Estado. Nunca o percebi como algo que circulasse, que funcionasse como uma rede e estivesse disseminado ao longo de todo o tecido social, sendo, dessa forma, descentralizado. Porém, como aponta Foucault (2000, p. 75), o poder não se encontra apenas nas mãos do Estado, “onde há poder, ele se exerce”. Assim, não podemos pensar o poder apenas nas “mãos” de alguns, pois, como aponta o filósofo, “o poder não se encontra somente nas instâncias superiores, ele penetra, mesmo que sutilmente, nas tramas da sociedade”. Nesse sentido, Veiga-Neto (2011, p. 119) aponta que “o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem”.

No vocabulário de Foucault, Edgardo Castro (2009, p. 326) sinaliza que “[...] o poder não é uma substância ou uma qualidade, algo que se possui ou se tem; é antes de tudo uma forma de relação”, como o próprio filósofo aponta, “[...] o poder não se dá, não se troca, nem se retoma, mas se exerce [...]”, sendo, acima de tudo, uma “relação de força”. (FOUCAULT, 2000, p. 175). A intenção de Foucault não era a de constituir uma teoria do poder, seu interesse estava voltado para as relações de poder, pois o mesmo buscava entender as relações nas quais o poder está imbricado.

Assim sendo, podemos falar em relações de poder, tais relações não ocorrem apenas de cima para baixo (do Estado para a população), as relações de poder ocorrem na família, na escola, no mercado de trabalho, na cultura e assim por diante...; pois todos os indivíduos são detentores e transmissores de alguma forma de poder. Nesse sentido, Veiga-Neto (2011) aponta que, nas malhas do poder, “[...] os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação. Nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão”. (p. 119). Sendo assim, o poder se encontra nas mãos de todos os sujeitos, ou seja, esses são sempre emissores e transmissores do poder. Como aponta Foucault (2000, p. 160), o poder “[...] é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder [...]”.

Entendendo a cultura como imersa em relações de poder está o estudioso Stuart Hall, que foi um pesquisador que se dedicou a estudar esse tema e realizou estudos sobre a cultura negra e caribenha²⁶. De acordo com Bauman (2012, p. 67), “as observações de Stuart Hall são cruciais e merecem toda atenção. Se levadas a sério, exigem uma revisão e um repensar profundos dos conceitos empregados e gerados no contínuo debate sobre ‘identidade cultural’”. Liv Sovik (2003) apontou que

o pensamento de Stuart Hall passa por convicções democráticas e pela aguçada observação da cena cultural contemporânea. A maioria dos seus textos teóricos responde a uma conjuntura específica, incluindo aí um momento da discussão teórica sobre a cultura. Deixam clara sua ligação com o projeto de formular “estratégias culturais que fazem diferença e deslocam as disposições de poder”. Deslocamento, aliás, é a imagem que Hall faz da relação da cultura com estruturas sociais de poder; pode-se fazer pressões através de políticas culturais, em uma “guerra de posições”, mas a absorção dessas pressões pelas relações hegemônicas de poder faz com que a pressão resulte não em transformação, mas em deslocamento; da nova posição fazem-se novas pressões. (IBDEM, p. 11-12).

Segundo Hall (2003, p. 31), a cultura seria o resultado de um “entrelaçamento e fusão, na fornalha da sociedade colonial, de diferentes elementos culturais”. Esse autor entende a cultura como produzida, e a identidade negra atravessada por outras identidades. Acho interessante apontar que não apenas a identidade negra, mas a identidade de todos os “Outros”, é atravessada por identidades distintas, identidades que estão em constante modificação. Bauman (2012, p. 43), por sua vez, contribui ao colocar que “a sociedade e a cultura, assim como a linguagem, mantêm sua distinção – sua ‘identidade’ –, mas ela nunca é a ‘mesma’ por muito tempo, ela permanece *pela mudança*”. Esse autor entende que um dos temas centrais para o debate cultural, seria o da cultura como fábrica e abrigo de identidades. Sendo a cultura um abrigo de identidades, torna-se imprescindível falar sobre identidade ao estudar o termo cultura.

²⁶ Apesar de sua obra ser inspirada pelas culturas negras e caribenhas, penso que a contribuição teórica desse autor pode ser estendida as demais “culturas distintas”.

Para Hall (2003, p. 27), a identidade é “irrevogavelmente uma questão histórica”. Outro autor que entende a identidade como uma questão histórica é Silva (2001b, p. 26) ao apontar que “a concepção de identidade é fundamentalmente histórica – nós somos o que nos tornamos o que significa que podemos também nos tornar, agora e no futuro, outra coisa”. Nessa perspectiva, a identidade cultural tem uma história, tem um processo constituinte sempre inacabado, não é algo que naturalmente existe, ela é constituída. Sendo assim, concordo com Silva (2001b, p. 25) ao afirmar que “a identidade, tal como a cultura, tampouco é um produto final, acabado, uma coisa. Ela é objeto de uma incessante construção”. Bauman (2012, p. 69) acrescenta que “é o movimento e a capacidade de mudança, e não a habilidade de se apegar a formas e conteúdos já estabelecidos, que garantem sua continuidade”.

As identidades, assim mesmo no plural, devem ser entendidas, de acordo com Sovik (2003, p. 16), como “um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada”. Dessa forma, é possível afirmar que existem múltiplas identidades que são alojadas no sujeito. Logo usarei o termo identidades ao invés de identidade, pois o sujeito não é apenas uma coisa, ou seja, não possui apenas uma identidade, mas é constituído por “múltiplas identidades”. Na perspectiva teórica em que me abrigo, a noção de que o sujeito é apenas uma coisa ou outra, enfim, que teria uma única identidade, é problematizada:

a política de identidade está no centro das disputas por representação e por distribuição de recursos materiais e simbólicos. Novas identidades sociais emergem, identidades reprimidas se rebelam, se afirmam, colocando em questão, deslocando, a identidade unificada e centrada do indivíduo moderno: macho, branco, heterossexual... Mudanças estruturais alteram radicalmente a paisagem cultural em que essa identidade reinava soberana, assentada numa localização aparentemente firme e segura. Essa localização é abalada, essa identidade hegemônica entra claramente em crise. (SILVA, 2001b, p. 26-27).

A identidade do sujeito “entra em crise”, ou seja, passa por mudanças em sua definição. Para mostrar como isso ocorre, Hall (2001) distingue três concepções de identidade do sujeito, são elas as concepções do sujeito do iluminismo, sociológico e pós-moderno. A primeira concepção, a do sujeito do iluminismo, seria uma concepção onde esse é visto como um indivíduo totalmente centrado, unificado,

dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. Segundo essa concepção, o sujeito nasce com um “núcleo interior” que se desenvolveria, mas que manteria uma essência que permaneceria intacta. No entanto, essa “era uma concepção muito ‘individualista’ do sujeito e de sua identidade”. (HALL, 2001).

Na segunda concepção, a do sujeito sociológico, o sujeito ainda possuiria um “núcleo interior”, como na concepção anterior, porém esse núcleo seria modificado e formado a partir do diálogo contínuo com as culturas. Tal diálogo, de acordo com Hall (2001, p. 11), ao invés de constituir novas identidades, estabilizaria “tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis”. Seriam justamente essas duas concepções do sujeito e de suas identidades que mudaram, pois o sujeito deixa de ser visto como possuidor de uma única identidade, fixa e estável, e passaria a ser um sujeito

[...] fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2001, p. 11).

Esse processo de modificação do sujeito produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado, tal sujeito não seria possuidor de uma identidade fixa, essencial, ou permanente. Essas concepções mostram como as definições que se tinham da identidade foram mudando e, conseqüentemente, entrando em declínio. As mudanças que ocorreram na concepção da identidade do sujeito ocasionaram o que foi chamado de a “crise de identidade”.

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte

de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2001, p. 7).

O sujeito passa a ser constituído por diversas identidades, não necessariamente unificadas, mas que estão em constante modificação. De acordo com Hall (2001, p, 13), não existe mais uma “identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente”, uma identidade assim seria considerada, nos dias atuais, algo como uma ficção. Ao contrário, nos deparamos com “uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar” e assumir, mesmo que seja por um curto período de tempo. Nesse mesmo sentido, Eagleton (2005, p. 117) aponta que “[...] todos nós, sujeitos, somos não apenas possuidores de uma única identidade, mas ‘todos nós somos um complexo dessas identidades’”.

Hall (2001) coloca ainda que a questão da identidade está relacionada de forma direta com a globalização, pois nossa “sociedade moderna” está em constante mudança e essas afetam o aspecto da identidade. Nesse sentido, Veiga-Neto (1999, p. 193) aponta que “vivemos num mundo que vem se transformando profunda e rapidamente nas últimas décadas.” Entre as principais transformações, destaca-se a crescente globalização e com ela as chamadas “crises de identidade”. Nessa perspectiva, Kathryn Woodward (2000) tem afirmado que tais crises identitárias “são características da modernidade tardia” presente em nossa sociedade globalizada. De acordo com essa autora, a globalização seria “responsável” pela produção de novas identidades, pois envolveria “uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas”. (IBIDEM, p. 20).

Assim, a globalização tem propiciado a constituição de novas formas de estar no mundo. Dito de outra maneira, as culturas não são imunes aos efeitos causados por tal processo,

a globalização tem causado extensos efeitos *diferenciadores* no interior das sociedades ou entre as mesmas. Sob essa perspectiva a globalização *não é* um processo natural e inevitável, cujos imperativos, como o Destino, só podem ser obedecidos e jamais submetidos à

resistência ou variação. Ao contrário, é um processo homogeneizante, nos próprios termos de Gramsci. É “estruturado em dominância”, mas não pode controlar e saturar tudo dentro de sua órbita. De fato, entre seus efeitos inesperados estão as formações subalternas e as tendências emergentes que escapam a seu controle, mas que ela tenta “homogeneizar” ou atrelar a seus propósitos mais amplos. (HALL, 2003, p. 59).

De acordo com Hall (2003), juntamente com as tendências homogeneizantes da globalização, existe a proliferação da diferença. Essas diferenças acabam produzindo uma visão distinta do mundo, que é composto agora de diferenças locais, formas de vida distintas e, conseqüentemente, de culturas múltiplas. Para esse autor, a questão multicultural exerce efeito sobre a compreensão da cultura, por esse motivo, ele opta por usar o termo “culturas”. Assim, em um mundo globalizado, onde as mudanças ocorrem de forma muito rápida, acabamos vivendo, de acordo com Woodward (2000, p. 24), “um período histórico caracterizado pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamentos” e, porque não dizer, novas identidades,

as mudanças e transformações globais nas estruturas políticas e econômicas no mundo contemporâneo colocam em relevo as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas. Mesmo que o passado que as identidades atuais reconstroem seja, sempre, apenas imaginado, ele proporciona alguma certeza em um clima que é de mudança, fluidez e crescente incerteza. (IBIDEM, p. 24).

Entendendo nossa contemporaneidade como líquida e fluida, Zygmunt Bauman denominou de “modernidade líquida” a época atual. Segundo ele, nessa época, o processo de globalização geraria mudanças na produção de identidade dos sujeitos. Benedetto Vecchi (2005), ao discutir sobre identidade a partir dos estudos de Bauman, coloca que parafraseando uma de suas respostas a respeito da identidade, podemos afirmar com segurança que a globalização, ou melhor, a “modernidade líquida”, não é um quebra cabeça que se possa resolver com base num modelo preestabelecido. Pelo contrário, deve ser vista como um processo, tal como sua compreensão e análise – da mesma forma que a identidade que se afirma na crise do

multiculturalismo, ou no fundamentalismo islâmico, ou quando a internet facilita a expressão de identidades a serem usadas. (IBIDEM, p. 11).

De acordo com Vecchi (2005), a identidade não seria mais vista como algo sólido, único, imutável; ela passa a ser flexível, “líquida” e, assim como a globalização, está em constante modificação. Na esteira dessa forma, compreensão Hall (2001) apontou que, as identidades se tornaram, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas, estando constantemente em processo de transformação. Sendo assim, tentar “solidificar” as identidades seria uma empreitada sem sucesso, pois essas deixaram de ser sólidas e únicas. Como Woodward (2000) apontou, não há mais como solidificar aquilo que passa por constantes mudanças, até porque tais mudanças não estão ocorrendo apenas nas esferas globais, nacionais e políticas, mas a níveis locais e pessoais também. Na esteira dessa compreensão Bauman (2005) aponta que as identidades não teriam como se tornar sólidas, pois não são mais vistas como algo garantido à medida que se tornaram “negociáveis e revogáveis”. Isso estaria relacionado ao fato de que, ao longo de sua vida, o sujeito toma decisões, age de formas distintas conforme a situação exige, se reinventa, percorre caminhos diferentes, e tudo isso é crucial, tanto para o pertencimento quanto para formação de novas identidades.

Essa complexidade, essa dificuldade de nos descrevermos como somente isto ou aquilo, ocorre porque possuímos várias identidades, ou ainda porque o contato com diferentes comunidades acabou nos constituindo como “sujeitos múltiplos”. De forma semelhante, Laraia (2009) falará de mudanças no sistema cultural que podem ocorrer de duas formas. Uma delas seria a mudança interna, que ocorre “dentro do próprio sistema cultural” de determinada sociedade, pois, como o próprio antropólogo coloca, “[...] os homens, ao contrário das formigas, têm a capacidade de questionar os seus próprios hábitos e modificá-los”, porém sua capacidade de mudança nesse caso pode ser lenta e imperceptível para quem é de fora (IBIDEM, p. 95-96). A outra mudança seria o “resultado do contato de um sistema cultural com o outro”, nesse caso, as mudanças podem ser mais rápidas e bruscas, como no caso dos índios brasileiros, ou ainda podem ocorrer sem grandes traumas.

Esse segundo tipo de mudança, além de ser o mais estudado, é o mais atuante na maior parte das sociedades humanas. É praticamente impossível imaginar a existência de um sistema cultural que seja afetado apenas pela mudança interna. Isto

somente seria possível no caso, quase absurdo, de um povo isolado dos demais. Por isso, a mudança proveniente de causas externas mereceu sempre uma grande atenção por parte dos antropólogos. (IBIDEM, p. 96).

Sendo assim, é possível afirmar que o contato com formas de vida distintas faz com que ocorram mudanças, e, conseqüentemente, constituem-se novas identidades forjadas a partir de tais contatos. Tais mudanças na forma de vida e, conseqüente, nas identidades dos sujeitos fizeram com que um termo, que há pouco tempo atrás não era nem sequer debatido, se tornasse foco premente e fundamental de estudos, debates e pesquisas nas mais diversas áreas.

[...] se você se lembrar de que, há apenas algumas décadas, a “identidade” não estava nem perto do centro do nosso debate, permanecendo unicamente um objeto de mediação filosófica. Atualmente, no entanto, a “identidade” é o “papo do momento”, um assunto de extrema importância e em evidência. Esse súbito fascínio pela identidade, e não ela mesma, é que atrairia a atenção dos clássicos da sociologia, caso tivessem vivido o suficiente para confrontá-lo. É provável que conseguissem uma pista com Martin Heidegger (mas não estavam mais entre nós quando ela foi oferecida): você só tende a perceber as coisas e colocá-las no foco do seu olhar perscrutado e de sua contemplação quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhamente decente ou te decepcionam de alguma forma. (BAUMAN, 2005, p. 23).

Concordo com o autor ao apontar que as identidades “flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infiltradas e lançadas pelas pessoas a nossa volta”. (IBIDEM, p. 20). As identidades acabam sendo vistas, nessa modernidade líquida, como inconclusas, pois os sujeitos estão em constante encontro, modificação e captura de distintas identidades. Chegamos a determinado ponto no qual os sujeitos anseiam por identidades, no qual ser possuidor de uma única identidade neste mundo globalizado, é tido como “monótono”, pois, como ironiza Foucault, “é muito chato ser sempre o mesmo”. (FOUCAULT, 1984a, p. 4).

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo.

Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, “nem-um-nem-outro”, torna-se ao longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser “identificado” de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto. (BAUMAN, 2005, p. 34-35).

Espera-se no mercado de trabalho, universidades e escolas que sejamos cada vez mais flexíveis e nos adaptemos com facilidade a diferentes ambientes, assumindo, assim, cada vez mais, identidades distintas. Nesse sentido, Woodward (2000, p. 31) aponta que “a complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Podemos viver em nossas vidas pessoais tensões entre nossas diferentes identidades [...]”. Nossa identidade familiar, de pai, mãe, filha pode interferir na identidade profissional e gerar tensões. Sendo assim, podemos pensar que nossas identidades são “constituídas” por relações de poder que ditam o que é considerado “melhor ou pior”, que constroem uma noção daquilo que é necessário para “que obtenhamos uma melhor qualidade de vida”.

Bauman (2005, p. 36) aponta que “[...] talvez seja mais prudente portar identidades na forma como Richard Baxter, pregador puritano citado por Max Weber, propôs que fossem usadas as riquezas mundanas como um manto leve a ser despido a qualquer momento”. A identidade deixou de ser algo sem interesse e se torna alvo de estudo, sendo vista como importante para o debate contemporâneo.

Em nosso mundo de “individualização” em excesso, as identidades são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro. Na maior parte do tempo, essas duas modalidades líquido-moderno de identidade coabitam, mesmo que localizadas em diferentes níveis de consciência. Num ambiente de vida líquido-moderno, as identidades talvez sejam as encarnações mais comuns, mais aguçadas, mais profundamente sentidas e perturbadoras da

ambivalência. E por isso, diria eu, que estão firmemente assentadas no próprio cerne da atenção dos indivíduos líquido-modernos e colocadas no topo de seus debates existenciais. (BAUMAN, 2005, p. 38).

Bauman aponta, ainda, de forma interessante, sobre a identificação como um fator poderoso no sentido de que alguns teriam uma “maior liberdade” de “escolher” identidades por estarem “mais dentro da norma²⁷”. Enquanto isso, do outro lado da hierarquia, teríamos aqueles que “são considerados mais longe da norma”, tais sujeitos já nascem com identidades postas, são denominados como “Outros”. Como coloca Woodward (2000, p. 32), identidades distintas daquilo que é “normal” podem ser consideradas como “estranhas” ou “desviantes”, e, por que não dizer, “diferente” ou “anormal”.

Na esteira dessa compreensão, Silva (2011, p. 75) expôs que “[...] chama-se anormal aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável, porque desvia, tira do rumo, leva à perdição”. Esses sujeitos, por sua vez, não conseguem muitas vezes “livrar-se” das identidades impostas a eles. Nesse sentido, falar em formação de identidades, implica necessariamente em fazer comparações com “o outro”.

Permita-me comentar que a identificação é também um fator poderoso na estratificação, uma de suas dimensões mais divisivas e fortemente diferenciadoras. Num dos polos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não tem direito de manifestar as suas preferências e que no final se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas *por outros* – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não tem permissão de

²⁷ Ao falar de norma, Foucault (2008, p.75) colocará que a “disciplina estabelece os procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente e, enfim, a partir daí, estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes, e os outros. Ou seja, é a partir daí que se faz a demarcação entre o normal e anormal”.

abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam... (BAUMAN, 2005, p. 44).

Podemos dizer então que as nossas identidades são constituídas a partir da diferença com uma comparação daquilo que apreciamos ou não no “outro”. Possuímos uma visão de identidade pronta sobre todos os que não estão “dentro da norma” e, incluídos nessa categoria de “outros”, temos os indígenas. As representações que vamos construindo para esse “outro” acabam por constituir ideias sobre seu modo de vida. Nesse sentido, Bauman (2012) aponta que todas as identidades são feitas de diferenças. Nesse mesmo sentido Silva (2000) aponta que

em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir “identidade”. A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato autônomo”. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente.

Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, nesse caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto referência, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe.

É fácil compreender, entretanto, que a identidade e diferença estão em uma relação estreita de dependência. (IBIDEM, p. 74).

No caso específico dos indígenas, é bastante comum pensarmos que esse sujeito deve se vestir de forma distinta ou andar nu, pescar, caçar e fazer artesanatos. Enfim, temos uma visão preestabelecida de como o indígena deve ser e se portar. Podemos dizer então que as relações de poder “ditam as regras” através dos diferentes dispositivos²⁸ que estão presentes na sociedade. Nesse sentido, Foucault (2006, p. 84), ao ser questionado sobre identidade, aponta que a mesma “[...] é uma

²⁸ O conceito de dispositivo será especificado no próximo capítulo.

das primeiras produções do poder [...]”. Estabelecemos uma visão do que é ser índio, de como o “outro” deve ser, que muitas vezes não é aquela “identidade utilizada por ele” ou ainda aquela identidade que ele não deseja. É imprescindível entender que o “outro” também passa por mudanças em sua concepção de identidades. O “outro”, na maioria das vezes, deixa de ser aquilo que era, não apenas por vontade própria, mas pelo contato com formas de vida distintas, pela própria necessidade de adaptação e principalmente pelas relações de poder. Nesse sentido,

a diferença nunca é apenas e puramente diferença, mas também é fundamentalmente hierarquia, valoração e categorização. Por outro lado, essa hierarquização – que permite afirmar o que é “superior” e o que é “inferior” – é estabelecida a partir de posições de poder. As relações de diferença são, desde o início, relações de poder construídas. (SILVA, 2001b, p. 26)

Conforme já sinalizado, é possível dizer que o contato com formas de vida distintas afetam a constituição de identidade dos sujeitos. No caso dos indígenas kaingang da T.I Xaçupé, o contato com os colonizadores, que foi muito forte, alterou a forma como esses vivem, fazendo com que ocorresse mudanças nas identidades desses sujeitos e, conseqüentemente, nos seus costumes, tradições, enfim, na sua cultura. Esses contatos, que inicialmente “forçaram” os indígenas a “deixarem” de lado sua “forma de vida”, suas “tradições”, são os mesmos que mostraram aos indígenas novas maneiras de ser, novas identidades, distintas formas de se posicionar no mundo, e essas fazem com que os indígenas “queiram” ser “possuidores de tais identidades” para poderem obter uma “qualidade de vida melhor”, ou seja, eles são “capturados” pelo capitalismo, pela globalização, enfim, pelas relações de poder que circulam na sociedade.

Corroborando com tal pensamento, um dos professores entrevistados apontou que a condição do indígena na atualidade “[...] *está bem diferente, está bem evoluída, a comunidade teve um grande crescimento populacional e também econômico, podemos dizer que a grande maioria tem uma boa qualidade de vida*”. (Professor F, 11.07.2013). Nesse sentido, pode-se pensar que

a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que a sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas

não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. Não se trata, entretanto, apenas do fato de que a definição da identidade e diferença seja objeto de disputa entre grupos sociais assimetricamente situados relativamente ao poder. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da sociedade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.

Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. (SILVA, 2000, p. 81).

Não é possível perceber a identidade nem a diferença fora das “relações de poder”. Pois, ao afirmar que somos “tal coisa”, ou que “possuímos tal identidade”, significa também dizer o que não somos. Enfim, identidade e diferença estão interligadas às relações de poder que circulam em nossa sociedade. A partir do entrelaçamento de diferentes formas de vida, ou seja, do hibridismo daí recorrente, constituem-se sujeitos e identidades. Essa “mistura” de formas de vida e de culturas fazem com que surja o termo “hibridismo” que serve, de certa maneira, para caracterizar as culturas que estão cada vez mais mistas. Porém, segundo Hall (2003), o sentido desse termo acaba sendo mal interpretado ou, ainda, utilizado erroneamente. Segundo esse autor,

o hibridismo *não* se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecibilidade. (HALL, 2003, p. 74).

Nesse estudo, pode-se afirmar que as culturas indígenas kaingang contemporâneas são híbridas, fruto do forte contato que possuem com outras culturas. Corroborando com isso, em entrevista, ao

ser questionado sobre a condição do indígena na atualidade, um dos professores apontou que:

“Hoje, na verdade, a condição do indígena mudou bastante devido ao compartilhamento do não-indígena. Mudou até o próprio costume, nossa sociedade já está mais envolvida com a sociedade não-indígena. Hoje a gente não vê quase ninguém mais mantendo a tradição que havia antes. Não se vive mais da caça, da pesca, apenas alguns indígenas fazem artesanato. Hoje a maioria dos indígenas já está mais envolvida com a sociedade não-indígena, alguns trabalham em empresas fora da aldeia, tem ainda os que plantam mandioca, feijão, batata e vivem do benefício do governo.” (PROFESSOR C, 15.07.2013).

“Em termos antropológicos”, falar em hibridismo seria afirmar que existem culturas irremediavelmente “impuras”. Para Hall (2003), tal impureza, “[...] tão frequentemente construída como carga e perda, é em si mesma uma condição necessária à sua modernidade” (p. 34). Dessa forma, é possível pensar o hibridismo não como algo negativo, mas como uma condição necessária gerada pela globalização e afirmada pelas relações de poder que circulam em nossa sociedade e que, conseqüentemente, constituirá novas identidades. Nesse sentido, de acordo com Silva (2000), podemos pensar o hibridismo intimamente ligado ao processo de constituição de identidades.

Vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, um fascinante processo de hibridização de identidades. (SILVA, 2001b, p.7).

Pode-se dizer que hoje não existem mais “culturas puras” e sim híbridas e mescladas, devido ao intenso contato com formas de vida distintas. Nesse sentido, não existiriam mais culturas “puras”, pois todas as culturas estão envolvidas umas com as outras; nenhuma é isolada, todas são híbridas. Sendo assim, o hibridismo também pode ser entendido como a “mistura de culturas”, de “formas de vida”. Nesse sentido, Hall (2003) aponta que

[...] estritamente falando, em termos etnográficos, não existem formas puras. Todas essas formas são o produto de sincronizações parciais, de engajamentos que atravessam fronteiras culturais,

de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e subalternas [...]. Essas formas são sempre impuras, até certo ponto hibridizadas a partir de uma base vernácula. Assim, elas devem ser sempre ouvidas não simplesmente como recuperação de um diálogo perdido que carrega indicações para a produção de novas músicas (porque não volta para o antigo de um modo simples), mas como o que elas são – adaptações conformadas aos espaços mistos, contraditórios e híbridos da cultura popular. Elas não são a recuperação de algo puro pelo qual, finalmente, podemos nos orientar. Somos obrigados a reconhecer que elas são o que o moderno é. (IBIDEM, p. 343).

Assim, podemos pensar o hibridismo como uma condição contemporânea, que constituirá identidades e, conseqüentemente, sujeitos. Tanto a cultura quanto a identidade não podem ser consideradas como prontas e acabadas, pois estão em constante modificação e adaptação, devido ao intenso contato com outras formas de vida. Sendo assim, concordo com Laraia (2009, p. 101) ao apontar que “[...] cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos”. Nessa linha de argumentação, na entrevista realizada com um professor, o mesmo afirmou entender que “[...] a cultura sempre está em transformação”. (Professor H, 18.07.2013). De acordo com Hall (2003),

A cultura é uma produção. Tem sua matéria prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente, estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (IBIDEM, p. 44).

Assim, as culturas são produções, pois se autoproduzem ao produzir seus sujeitos e esses, por sua vez, reforçam ou alteram as culturas. A relação que se estabelece é cíclica. Se a cultura, bem como a identidade, são produzidas e atravessadas por relações de poder, podemos afirmar que não são estáveis, mas que vão se diversificando e se produzindo. Logo, falar em uma identidade única e exclusiva, nessa perspectiva, seria inconcebível. Substitui-se a conjunção “ou”, de “isto ou aquilo”, pela conjunção “e”, “você pode ser isto e aquilo”,

Você pode ser negro e britânico, negra e britânica não somente porque está é uma posição necessária nos anos 90, mas porque mesmo esses dois termos, unidos agora pela conjunção “e”, contrariamente à oposição de um ao outro, não esgotam todas as nossas identidades. (HALL, 2003, p. 345).

Nesse sentido, o indígena, além de possuir sua identidade relativa à etnia indígena, também é possuidor de outras identidades. Dados os estudos realizados, opto, neste trabalho, por designar o grupo que investigo como pertencente a culturas indígenas kaingang, lembrando sempre que a mesma está em constante modificação. Tal cultura indígena kaingang é composta por sujeitos que abrigam múltiplas identidades que estão sempre em processo e que uma das facetas dessas identidades é forjada pela condição de ser indígena.

CAPÍTULO V ENTRELAÇAMENTOS ENTRE CULTURA, CURRÍCULO E IDENTIDADE

Assim como a cultura, falar sobre currículo não é, nem de longe, algo que está “exaustivamente investigado” no meio acadêmico, isso depende da forma pela qual se pretende encaminhar uma pesquisa embasada nesse tema. As questões sobre currículo continuam instigando pesquisadores com distintos objetivos e diferentes perspectivas teóricas, devido às transformações que ocorrem nos currículos e, mais ainda, nas lutas que se travam para que ele seja diferenciado, voltado a culturas distintas, como, no caso, a cultura indígena.

Dessa forma, é possível entender que o currículo e as questões educacionais sempre estiveram ligados à história dos conflitos de classe, raça, gênero e religião, enfim, sempre estiveram ligados a questões culturais e, porque não dizer, a questões de poder, por mais que em alguns períodos isso estivesse obscurecido. As teorizações críticas do currículo nos ajudaram a perceber tais relações e suscitaram questionamentos tais como: o que os estudantes devem saber? Por que devem saber esses conhecimentos e não outros? Quais devem ser reformulados? Que ideologia está por trás desse currículo? No entanto, na perspectiva teórica que assumo, tais perguntas são substituídas e/ou deslocadas para outras que são balizadas pela seguinte questão: que tipo de sujeito tal currículo deseja forjar, constituir?

Quando questionamos isso, percebemos que o conhecimento presente no currículo está envolvido em constituir um tipo específico de sujeito, pois, como afirma Silva (2001, p. 15), “o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”.

Sendo assim, meu objetivo não foi o de questionar qual conhecimento é válido ou não, quais conteúdos devem ser ensinados ou não, mas identificar que tipo de sujeito o currículo atual de matemática constitui ou pretende constituir. Nesse sentido, tendo como aporte teórico as contribuições do filósofo Michel Foucault, entendo o currículo como um dispositivo implicado na constituição de sujeitos. Segundo Castro (2009, p. 24), “Foucault falará de dispositivos disciplinares, carcerário, de poder, de saber, de aliança, de sexualidade, de subjetividade, de verdade, entre outros”. No vocabulário de Foucault, é delimitada a noção de dispositivo como “as redes de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos,

instituições, arquitetura, regramento, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito” (IBIDEM, p. 124).

Assim sendo, compreendo o currículo da escola indígena como um dispositivo, pois tem uma função estratégica de constituir determinado tipo de sujeito voltado para uma determinada sociedade, tendo como principal função responder uma urgência que seria a de “resgatar a cultura desses sujeitos”, ou ainda, “levar aos alunos indígenas o acesso ao conhecimento de sua cultura”. Corroborando com isso, em entrevista, um professor apontou que com esse currículo diferenciado “*queremos alunos críticos, conhecedores da história, da cultura e defensores do seu próprio povo*”. (Professor F, 11.07.2013). Nesse mesmo sentido, no PPP (2013, p. 7), é apontado o seguinte: “com o objetivo de reconstruir os valores e de fortalecer a cultura kaingang, devido ao fato de alguns valores deixarem de ser praticados, a Proposta Pedagógica procura levar em consideração as mais variadas situações que envolvem a prática dos costumes e tradições indígenas”.

Popkewitz (2000, p. 186) aponta que “o currículo existe no interior de uma instituição chamada escola” e ainda que o mesmo “pode ser visto como uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo”. Sendo assim, o currículo deve ser pensado como uma invenção da modernidade que atua na constituição de determinados tipos de sujeito. Nesse sentido, Corazza (2001, p. 15) coloca que “[...] qualquer currículo, seja ele qual for, tem vontade de sujeito [...]”.

Como venho apontando para a relação entre currículo e cultura em suas interfaces para a constituição de sujeitos, cabe discutir as diferentes formas como tal sujeito foi pensado. Nessa perspectiva, Tomaz Tadeu da Silva, em seu livro *A Pedagogia dos monstros*, aponta para a existência de uma “filosofia da consciência”, conhecida também como “teoria do sujeito”. Nessa obra, ele sinaliza que tal teoria “[...] pressupõe que o indivíduo humano é o centro da origem do pensamento e da ação, que o ser humano é o soberano senhor de suas reflexões e de seus atos, que seus pensamentos e ações são fundamentalmente racionais e conscientes” (SILVA, 2000a, p. 14-15).

O sujeito dessa “teoria” seria conhecido como “cartesiano”, descrito pela primeira vez por René Descartes, e se caracterizaria por ser um sujeito “centrado, unificado, homogêneo, racional, consciente, reflexivo. [...] Trata-se, enfim, de um sujeito soberano”. (IBIDEM, p. 15). De acordo com Veiga-Neto (2011, p. 108), noções do sujeito como a de Descartes, por exemplo, “foram fundamentais para que se firmasse

a ideia de que o sujeito é uma entidade já dada, *desde sempre aí*, presente no mundo”.

No entanto, foi a partir da psicanálise freudiana e laciana que se propôs um deslocamento nesse entendimento. Consequentemente, esse sujeito, centrado, unificado e assim por diante vai sofrer, de acordo com Silva (2000a, p. 15), um “primeiro descentramento: ele é deslocado do consciente para o inconsciente, de um núcleo essencial para um processo formativo”. Nessa perspectiva, tal sujeito “unificado” deixaria de existir para dar “lugar” a um sujeito moderno. Tal sujeito moderno é entendido, de acordo com Deacon e Parker (2000, p. 101), “[...] como um paradoxo: um efeito instável, fragmentado e potencialmente contraditório”.

Alguns estudiosos se referem ao o termo “sujeito” de formas distintas. Segundo Silva (2000a, p. 16), com Derrida “a subjetividade dissolve-se na textualidade”, sendo que para esse o sujeito, “se é que ele existe, não passa de simples inscrição: ele é pura exterioridade”. Não há lugar, aqui, para qualquer “teoria do sujeito” ou “filosofia da consciência”. Veiga-Neto (2011, p. 109) aponta que “[...] Kant e Piaget partilham do mesmo ponto básico: como humanos já seríamos sujeitos dotados de uma natureza comum” com capacidade de aprendermos. A diferença entre eles estaria, de acordo com o autor, relacionada à maneira como cada um deles entende o processo de aprendizagem do sujeito.

Colocadas algumas formas de entender o sujeito, destaco que nesse estudo entendo o sujeito a partir de Foucault. Para esse autor seria preciso conferir ao “homem” o lugar que lhe convém, ou seja, não entender o sujeito como unitário, fixo, centrado, mas como constituído através da história. Na esteira dessa compreensão, Fonseca (2011, p. 14) apontou que “a problemática de sujeito aparece nos trabalhos de Foucault balizada pela noção de que ele não é um dado, mas sim, algo constituído”²⁹. Nas palavras do próprio filósofo:

[...] seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da

²⁹ Para Fonseca (2011), há uma diferenciação entre os termos “indivíduo” e “sujeito”. De acordo com o autor, “o termo ‘sujeito’ serviria para designar o indivíduo preso a uma identidade que reconhece como sua, assim constituído a partir dos processos de subjetivação”. (IBIDEM, p. 30).

história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história (FOUCAULT, 2000, p. 7).

Nesse sentido, podemos pensar o sujeito como um “produto da história”, pois, como aponta Silva (2000a, p. 15), o “‘sujeito’ não é quem ele pensa que é”, pelo contrário, “não é nada mais do que aquilo que dele se diz. O ‘sujeito’ mais do que originário e soberano é derivado e dependente. O ‘sujeito’ que conhecemos como base e fundamento da ação é, na verdade, um *produto* da história”. Nesse mesmo sentido, Veiga-Neto (1999, p. 97) aponta que o sujeito deve ser visto não apenas como um produto da história, “[...] mas também e, sobretudo, o *conceito de sujeito* como uma invenção historicamente determinada. E, enquanto invenção, não é um dado natural, senão que é um problema a ser examinado, problematizado”.

É no livro *A história da sexualidade 2: o uso dos prazeres* que Foucault (1984, p.11) aponta para a necessidade de um deslocamento teórico “a fim de analisar o que é designado como ‘o sujeito’. Para ele, convinha pesquisar quais as formas e as modalidades da relação consigo, através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito”. Dito de outra maneira, sua intenção era entender o modo como nos tornamos sujeitos. Como o próprio filósofo salientou, o objetivo de seu trabalho “[...] não foi o de analisar o fenômeno do poder nem elaborar o fundamento de tal análise”, “[...] ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos”. (FOUCAULT, 1992, p. 404).

Assim, é possível inferir que não seria o poder a análise central do seu estudo, mas sim o sujeito em sua constituição. Corroborando com isso, Veiga-Neto (2011, p. 62) aponta que, “[...] mesmo estudando minuciosamente o funcionamento do poder, a rigor, esse não é o objeto de Foucault, o poder entra em pauta como um operador capaz de explicar como nos subjetivamos imersos em suas redes”.

Para compreender como ocorre o reconhecimento dos indivíduos como “sujeitos”, o filósofo falará de oposições que se desenvolveram no decorrer da história, entre elas, a oposição ao poder dos homens sobre as mulheres, dos pais sobre filhos, do psiquiatra sobre o doente mental, da medicina sobre a população, da administração sobre os modos de vida das pessoas, tais oposições seriam consideradas lutas.

De acordo com Foucault (1995), o sujeito estaria envolvido em lutas de três tipos: contra as formas de dominação (étnica, social, religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; e contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, desse modo, aos outros (lutas contra a sujeição,

contra as formas de subjetivação, submissão). Mas o que essas lutas teriam em comum? Segundo o filósofo,

[...] todas estas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? Elas são uma recusa a estas abstrações, do estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem somos individualmente, e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determina quem somos.

Em suma, o principal objetivo destas lutas é atacar, não tanto "tal ou tal" instituição de poder ou grupo ou elite ou classe, mas, antes, uma técnica, uma forma de poder. Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Resumindo, tais lutas ocorrem como uma “forma de poder” que transforma o indivíduo em sujeito, impondo-lhe uma “verdade”. Ainda, na compreensão de Foucault (1995), o final do século XX é marcado pelo terceiro tipo de luta, que coloca em evidência os modos de subjetivação e as possibilidades de resistência. De acordo com Veiga-Neto (2011, p. 111), “tornamo-nos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos”. Ou seja, somos constituídos como sujeitos pelos modos de objetivação e subjetivação. Corroborando com tal pensamento, Fonseca (2011) expôs que

[...] os processos de objetivação e subjetivação a que Foucault se refere constituem procedimentos que concorrem conjuntamente na constituição do indivíduo. Os primeiros fazem parte dos estudos em que Foucault se dedica a mostrar as “práticas que dentro da nossa cultura tendem a fazer do homem um objeto”, ou seja, os estudos que mostram como, a partir dos mecanismos disciplinares, foi possível constituir o indivíduo moderno: um objeto dócil e útil. Os segundos, por

sua vez, localizam-se no âmbito dos trabalhos que Foucault procura compreender as práticas, que também, dentro da nossa cultura, fazem do homem um sujeito, ou seja, aquelas que constituem o indivíduo moderno, sendo ele um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como própria. (IBIDEM, p. 29).

As pesquisas do filósofo francês giraram em torno daquilo que ele mesmo denominou “três modos de subjetivação” que transformam os indivíduos em sujeitos. De acordo com Veiga-Neto (2011), esses modos seriam divididos em a objetivação de um sujeito no campo dos saberes, a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo. O próprio filósofo explica que

o primeiro é o modo da investigação, que tenta atingir o estatuto de ciência, como, por exemplo, a objetivação do sujeito do discurso na *grammaire générale*, na filologia e na linguística. Ou, ainda, a objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que trabalha na análise das riquezas e na economia. Ou, um terceiro exemplo, a objetivação do simples fato de estar vivo na história natural ou na biologia.

Na segunda parte do meu trabalho, estudei a objetivação do sujeito naquilo que eu chamarei de “práticas divisoras”. O sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo O objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os “bons meninos”)

Finalmente, tentei estudar - meu trabalho atual - o modo pelo qual um ser humano toma-se um sujeito. Por exemplo, eu escolhi o domínio da sexualidade - como os homens aprenderam a se reconhecer como sujeitos de “sexualidade”. (FOUCAULT, 1995, p. 231-232).

Sendo assim, embasada nas teorizações foucaultianas, é possível afirmar que o sujeito é constituído pelos modos de objetivação e subjetivação. Enfim, o sujeito é constituído e modificado pelas relações de poder que circulam na sociedade e que ditam as “regras”, ou seja, aquilo que devemos “ser”, como devemos nos “constituir”. Seguindo as orientações de Foucault, que considera interessante entender as tramas que constituem o sujeito, pretendo analisar de que forma o currículo escolar, especificamente o de matemática, acaba

contribuindo, mesmo que de forma ínfima, à condição híbrida dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa.

Falar de currículo para uma comunidade indígena implica em adentrarmos nas discussões que articulam esse dispositivo com as questões desenvolvidas pelo multiculturalismo. Dito de outra maneira, essa discussão se torna relevante pelo fato de nossas sociedades serem compostas, não de um, mas de muitos povos. Enfim, nossas sociedades são multiculturais, isso se dá pelo fato de que suas origens “[...] não são únicas, mas diversas”. (HALL, 2003, p. 30). No dicionário Michaelis (1998, p. 1424), o termo multiculturalismo é definido como: “Prática de acomodar qualquer número de culturas distintas, numa única sociedade, sem preconceito ou discriminação”. Para Silva (2000, p. 73),

Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. (SILVA, 2001, p. 85).

As sociedades multiculturais não são algo novo, mas que se fazem presentes antes da expansão europeia sob diferentes condições, tais como deslocamento dos povos, guerras, escravidão, colonização, entre outros. De acordo com Hall (2003), foram tais condições que possibilitaram a emergência do multiculturalismo no mundo pós-guerra. Para esse autor, desde a II Guerra Mundial, o multiculturalismo não só tem se alterado, mas também se intensificado.

Segundo ele ainda, o multiculturalismo teria uma íntima relação com o fenômeno pós-colonial, período que marcou a passagem de uma configuração de poder para outra. O autor expõe ainda que o fato de utilizar a expressão “pós-colonial” não significaria que os problemas do colonialismo tenham sido resolvidos, pelo contrário, os problemas de dependência, marginalização, entre outros, persistem no período pós-colonial.

Contudo, essas relações estão *resumidas* em uma nova configuração. Na exploração entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas. Atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais nativas, como contradições internas e fontes de

desestabilização no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global. (HALL, 2003, p. 56).

Percebe-se que o fim do colonialismo não acaba com os problemas da sociedade, eles persistem e geram desestabilidade, principalmente, nas sociedades que tiveram intenso contato com os colonizadores, como é o caso da T.I Chapecó. O contato com o não-indígena e sua cultura e a própria globalização contribuiu para que essa forma de vida se tornasse multicultural, pois, como apontado por Sacristán (2003, p. 66), “não apenas o mundo é multicultural – diverso – mas também cada cultura e cada indivíduo culturalizado em cada uma delas”.

Ao tratar de multiculturalismo, não podemos deixar de pensar que o mesmo também está imbricado por relações de poder. Corroborando com isso, Silva (2001, p. 85) aponta que o mesmo “não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço”.

Nossa sociedade é perpassada por tais relações de poder e nós sujeitos, presentes nessa sociedade, não estamos isentos de tais relações, sendo capturados por elas. São essas relações que nos fazem desejar constituir determinados tipos de sujeitos e não outros. Nesse sentido, assim como Silva (2001, p. 255) já pontuou, “o poder não atua em nós como uma tela em branco, onde se escreve o que bem se entende”, mas onde “encontram ou abrem um espaço de reconhecimento naqueles que a elas respondem”, ou seja, podemos resistir ou ser modificados pelas relações de poder, mas, mesmo assim, estaremos respondendo a tais relações de alguma forma. Ocorre assim o que ele chama de “dominação cultural”:

A dominação cultural tem efeitos concretos – mesmo que estes não sejam todo-poderosos ou todo-abrangentes. Afirmar que essas formas impostas não nos influenciam equivale a dizer que a cultura do povo pode existir como um enclave isolado, fora do circuito de distribuição do poder cultural e das relações de força cultural. Não acredito nisso. Creio que há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular; para cercá-la e confinar suas definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de formas

dominantes. Esta é a dialética da luta cultural. (HALL, 2003, p. 255).

Na verdade, essa “luta cultural” acaba sendo desigual, pois a “cultura dominante” do homem branco, heterossexual, etc., acaba prevalecendo enquanto as demais, “minoritárias”, são muitas vezes “engolidas” no processo de homogeneização cultural por serem consideradas de “menor importância”. No caso da escola indígena, por exemplo, os alunos indígenas aprendem elementos da sua cultura, porém não deixam de ter o conhecimento da “cultura dominante”. Não ter esse conhecimento é visto pelos indígenas como desvantagem perante à sociedade não-indígena.

Dessa forma, temos as regras ditadas pelas “relações de poder” que circulam na sociedade, e tais relações encontram ressonâncias, pois, ao mesmo tempo em que são assegurados por lei no currículo das escolas indígenas os “conhecimentos universais”, os indígenas sentem a necessidade de ter esse “conhecimento universal” já que estão em contato constante com o não-índio, seja no mercado de trabalho, na universidade ou em qualquer outro ambiente fora dos limites da T.I Xapecó.

Então, assim como Hall (2003, p. 335) questionou “[...] que tipo de momento é este para se colocar a questão da cultura popular negra?”, eu questiono: que momento é esse para se colocar a questão da cultura indígena? Existe um momento ideal para se trabalhar questões culturais e suas implicações curriculares? Se a cultura, bem como as questões curriculares, estão em constante modificação e são constituídas pelas relações de poder, haverá algum momento em que não será importante discuti-las? Como apontam Moreira e Silva (1995), a Teoria Curricular não pode mais

[...] se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não-problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente (IBIDEM, p.21).

Se a cultura, assim como a escola, está imbricada pelas relações de poder que circulam na sociedade, penso então que não há momento específico para se discutir sobre cultura e currículo, principalmente, quando ambos estão interligados e são fatores importantes na

constituição de sujeitos. Nesse sentido, concordo com Hall (2003), ao apontar que não há um momento específico para trabalhar questões culturais e incluo também as questões curriculares, pois tais momentos

[...] são sempre conjunturais. Eles têm sua especificidade histórica; e embora sempre exibam semelhanças e continuidades com outros momentos, eles nunca são o mesmo momento. E a combinação do que é semelhante como o que é diferente define não somente a especificidade do momento, mas também a especificidade da questão. (IBIDEM, p. 335).

Ou seja, podemos colocar que esses momentos foram construídos historicamente, e, como sofrem alterações, podem ter semelhanças com momentos anteriores, mas nunca serão os mesmos. Dessa forma, trabalhar com questões culturais e curriculares nunca se torna algo exaustivamente pesquisado. Como já colocado anteriormente, entendo o currículo como um dispositivo implicado na constituição dos sujeitos. Para Costa (1999, p. 20), “[...] o currículo escolar é um texto que pode nos contar muitas histórias: história sobre indivíduos, grupos, sociedades, culturas, tradições; histórias que pretendem nos relatar como as coisas são ou como deveriam ser”. Assim, pode-se dizer que o currículo da escola que investigo tem uma função estratégica na constituição do sujeito indígena. Por serem constituidores de sujeitos, tais currículos acabam por forjar identidades.

As questões sobre currículo estão no centro das discussões atuais sobre a educação escolar. Professoras e professores, estudantes, familiares e governantes estão preocupados, embora com distintas ênfases e objetivos, em examinar e compreender a forma como opera o processo fulcral da escolarização, supostamente incumbido de forjar os cidadãos e cidadãs que concretizarão o projeto de sociedade do início do século XX. Os indiscutíveis indícios de que transformações radicais estão ocorrendo em nossas maneiras de pensar, de conviver e de habitar o mundo, metamorfoseando até mesmo aquilo que concebemos como o *humano*, têm nos instigado, e por que não dizer, até nos fustigado, no sentido de buscarmos ampliar, expandir, diversificar nossas perspectivas de análise e reflexão. (COSTA, 1999, p. 9)

Nessa perspectiva, as questões sobre currículo continuam instigando pesquisadores com distintos objetivos e diferentes perspectivas. Para poder falar sobre currículo, acredito ser necessário conhecer, mesmo que de forma sucinta, as diferentes teorias curriculares. De acordo com Silva (2001, p. 21), “a existência de teorias sobre o currículo está identificada com a emergência do campo currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisa sobre o currículo”. Ao estudar a história das teorias do currículo, percebe-se que alguns teóricos elaboraram bases para a construção de um currículo, criticando o modelo escolar de suas épocas.

Pelos estudos que venho realizando a cerca do currículo, identifiquei, a partir das leituras de Silva (2000, 2001 e 2001a), Moreira e Silva (1995) e Moreira (2012), que as teorias sobre o currículo apresentam-se em três perspectivas: tradicionais, críticas e pós-críticas. As teorias estudadas apresentam diferenças que ocorrem pela ênfase que estas dão aos distintos elementos, elas “estão envolvidas, explícita ou implicitamente, em desenvolver critérios de seleção que justifiquem a resposta que darão” a questão fundamental: “o que” desenvolver em termos de conteúdo. Essa, por sua vez, “nunca está separada de outra importante pergunta: ‘o que eles ou elas devem ser?’, ou melhor, ‘o que eles ou elas devem se tornar?’”. (SILVA, 2001, p. 15). Como ele mesmo aponta,

na verdade, de alguma forma essa pergunta precede à pergunta “o quê?” na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas. A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (IBIDEM, p. 15).

De acordo com o autor ainda, todas as teorias curriculares, apesar de apresentarem dissonâncias, teriam como questão central “o

que” deve ser ensinado. Segundo ele ainda, o que separaria as teorias tradicionais das críticas e pós-críticas seria a questão do poder. Para indicar isso, ele aponta algumas diferenças entre as teorias tradicionais, as críticas e pós-críticas.

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os saberes, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, eles tomam a resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia, e por isso buscam responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com as questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o que”, mas submetem este “que” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o que”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade e subjetividade e não outro? (IBIDEM, p. 16-17).

Concordo com Silva (2001, p. 15), ao colocar que “[...] no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ e ‘subjetividade’”, sendo assim o currículo “está inextricavelmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos”. Se o currículo constitui sujeitos, podemos pensar que o currículo não se torna apenas uma questão de conhecimento, como o próprio autor coloca, mas passa a ser também “uma questão de identidade”.

Não é preciso dizer que a educação institucionalizada e o currículo – oficial ou não – estão, por sua vez, no centro do processo de formação de identidade. O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades. É aqui, entre outros locais, em meio a

processos de representação, de inclusão e de exclusão, de relações de poder, enfim, que, em parte, se definem, se constroem, as identidades sociais que dividem o mundo social. (SILVA, 2001b, p. 27)

Sendo assim, tanto o currículo quanto a escola, de um modo geral, são constituidores de identidades. Conforme Moreira e Silva (1995, p. 11), duas grandes tendências foram observadas nos primeiros estudos referentes ao currículo, ou seja, na teoria tradicional curricular, “uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno e outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta considerados ‘desejáveis’”. A primeira tendência era representada pelos trabalhos de Dewey e Kilpatrick e a segunda pelo pensamento de Bobbitt. De acordo com Moreira e Silva (IBIDEM, p. 11), as duas tendências, “juntamente com vestígios e revalorizações de uma perspectiva mais tradicional da escola e currículo, dominaram o pensamento curricular dos anos vinte ao final da década de sessenta e início da década seguinte”.

Moreira (2012, p. 46) dá destaque às teorias elaboradas por Dewey e Kilpatrick³⁰, apontando que as mesmas “representam uma das respostas dadas pelos educadores aos problemas socioeconômicos provocados pelos processos de urbanização e industrialização ocorridos nos Estados Unidos, no final do século XIX e início do século XX”. Ainda de acordo com esse autor, juntamente com tais mudanças provocadas por tais processos, a “escola deveria transformar-se e organizar-se cientificamente de modo a compensar os problemas da sociedade mais ampla e contribuir para o alcance da justiça social” (IBIDEM, p. 46). Conforme o mesmo aponta,

a influência Dewey e Kilpatrick no desenvolvimento do campo do currículo americano e nas ideias escolanovistas, dominantes no Brasil, de 1945 a 1960, faz com que eles se tornem focos indispensáveis em qualquer análise do pensamento curricular, quer americano, quer brasileiro. (MOREIRA, 2012, p. 46).

Silva (2001), por sua vez, dá destaque à teoria elaborada por Bobbit, não deixando, porém, de apontar que numa linha mais progressista, mais preocupado com a democracia do que com a economia, está a teoria de Dewey. De acordo com ele, o livro escrito por

³⁰ Sobre a influência de Dewey na educação brasileira, especificamente no que tange a Educação Matemática, ver Duarte (2009).

Bobbitt, em 1918, *The Curriculum*, foi considerado o marco do estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos. O modelo que Bobbitt propunha era baseado na teoria de administração econômica de Taylor, e sua proposta era que a escola funcionasse como uma empresa. Nessa teoria, segundo o autor, não seria necessário discutir as finalidades últimas da educação, pois as mesmas seriam dadas pela própria vida ocupacional adulta, seria preciso apenas pesquisar e mapear as habilidades necessárias dos sujeitos para as diversas ocupações profissionais.

De acordo com Silva (2001, p. 24), o modelo proposto por Bobbitt “iria encontrar consolidação com o livro de Ralph Tyler, publicado em 1949”. Segundo Moreira (2012, p. 52), o livro intitulado *Princípios básicos de currículo e ensino*, que “[...] apresenta a sequência e os procedimentos para planejarmos, organizarmos e avaliarmos currículos, tem sido fortemente criticado e associado a um interesse em controle técnico”.

Segundo Silva (2001), Tyler teria expandido o modelo proposto por Bobbitt quando incluiu duas fontes que não eram contempladas por ele: a psicologia e as disciplinas acadêmicas. Corroborando com isso, Moreira (2012, p. 57) aponta que, “em síntese, Tyler combina propósitos de desenvolvimento individual, competência social e democrática e mudança social que correspondem à tendência progressista do pensamento curricular com elementos tomados de empréstimo a Bobbitt [...]”.

Os modelos tradicionais do currículo passam a ser criticados e, juntamente com as críticas, surgem questionamentos que iriam abalar as suas estruturas. Nesse clima de mudanças, agitações e transformações que ocorrem na década de 60, como, por exemplo, o movimento feminista, emergem as teorias críticas do currículo que, por sua vez, efetuarão uma mudança em relação às teorias tradicionais. Ocorre, com isso, uma “renovação” da teorização curricular. Conforme apontam Moreira e Silva (1995, p. 13), instala-se um sentimento de crise na sociedade juntamente com uma crítica à escola; denunciou-se que a mesma “não promovia a ascensão social e que, mesmo para as crianças dos grupos dominantes, era tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante”. De acordo com Moreira (1999, p. 12), tal crise “[...]provoca tensões no campo da educação, refletindo-se nas teorias que enfocam as questões curriculares”.

A emergência do campo americano costuma ser situada quando os livros de Bobbitt (*The Curriculum*) e de Kilpatrick (*The Project Method*)

são publicados (Franklin, 1974). Durante os primeiros cinquenta anos, a preocupação com os processos de planejar e desenvolver currículos domina o discurso. No início da década de 1970, abordagens de cunho sociológico começam a desenvolver-se. (IBIDEM, p. 20).

As preocupações com o currículo se expandem para além daquele modelo tecnicista oferecido pela teoria tradicional. Foi a partir da década de 70 que foram apontados os marcos fundamentais para o surgimento de uma nova teoria: a teoria crítica curricular. Como aponta Silva (2001, p. 37), “no final dos anos sessenta, podia-se já dizer que a hegemonia da concepção técnica do currículo estava com seus dias contados”. Começa uma “rejeição dos pressupostos da concepção técnica de currículo tal como a consolidada pelo modelo de Tyler”, esboçada já nos escritos de outros autores.

Ganha força um movimento organizado sob a liderança de William Pinar: “I Conferência sobre Currículo” ocorrida na Universidade de Rochester, Nova York. Ocorre então o chamado de “movimento de reconceptualização” do currículo, devido a insatisfação com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler.

A rejeição ao caráter da teoria tradicional curricular, bem como a rejeição a seu caráter instrumental e prescritivo, fizeram com que diversos estudiosos se reunissem para dar início às raízes de uma teoria crítica, ou, como colocam Moreira e Silva (1995), “tratava-se de reconceituar o campo”. De acordo com esses autores, vários especialistas em currículo reuniram-se em uma conferência em 1973, na Universidade de Rochester, dando início a uma série de discussões que tinham como centro a rejeição ao currículo até então dominante. Nesse cenário,

uma revisão brasileira não deixaria de assinalar o importante papel da obra de Paulo Freire, enquanto os franceses certamente não deixariam de destacar o papel dos ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Uma avaliação mais equilibrada argumentaria, entretanto, que o movimento de renovação da teoria educacional que iria abalar a teoria educacional tradicional, tendo influência não apenas teórica, mas inspirando verdadeiras revoluções nas próprias experiências

educacionais, “explodiu em vários locais ao mesmo tempo”. (IBIDEM, p. 29).

Todos esses estudiosos contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento da teoria curricular crítica. O ensaio do filósofo francês Louis Althusser, por exemplo, foi importante no sentido de fazer, de acordo com Silva (2001, p. 31), “uma conexão entre educação e ideologia que seria central as subsequentes teorizações críticas da educação e do currículo baseadas na análise marxista da sociedade”. Corroborando com isso, Moreira e Silva (1995) apontaram que

desde o início da teorização crítica em educação, “ideologia” tem sido um dos conceitos centrais a orientar a análise da escolarização, em geral, e a do currículo em particular. O ensaio de Louis Althusser (1983), “A ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado”, marca, naturalmente, o início da preocupação com a ideologia em educação. Aquele ensaio rompia com a noção liberal e tradicional da educação como desinteressadamente envolvida com a transmissão de conhecimento e lançava as bases para toda a teorização que se seguiria. (IBIDEM, p. 21).

Observa-se que Althusser faz uso do termo ideologia e o articula a aparelhos ideológicos que seria por onde ocorre a “produção e disseminação da ideologia”. De acordo com Silva (2001), entre esses aparelhos ideológicos, estaria a escola, porque atinge praticamente toda a população por um determinado período de tempo, e o dispositivo transmissor da ideologia seriam as disciplinas através dos currículos. Assim, “[...] a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas ideias sobre o mundo social, garantido assim a reprodução da estrutura social existente”. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 21).

Para Moreira e Silva (1995, p. 22), apesar do ensaio de Althusser e de seus pressupostos terem sido considerados um marco importante da teoria crítica, também “foram objeto de crítica e refinamento nos anos que se seguiram à sua publicação”. Outros autores contribuíram com o desenvolvimento da teoria crítica curricular, entre eles temos Baudelot e Establet com seu livro *A escola capitalista na França*, no qual desenvolveram a tese althusseriana. Bowles e Gintis, com seu livro *A escola capitalista da América*, no qual apresentaram contrastes com o modelo de Althusser. Sobre esses autores Silva (2001) aponta que

Althusser enfatizava o papel do *conteúdo* das matérias escolares na transmissão da ideologia capitalista, embora a definição de ideologia que ele dava na segunda parte de seu ensaio (a ideologia como *prática*) apontasse para a possibilidade de uma outra utilização desse conceito. Em contraste com essa ênfase de conteúdo, Bowles e Gintis enfatizam a aprendizagem, através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista. As relações sociais do local de trabalho capitalista exigem certas atitudes por parte do trabalhador: obediência a ordens, pontualidade, assiduidade, confiabilidade, no caso do trabalhador subordinado; capacidade de comandar, de formular planos, de se conduzir de forma autônoma, no caso dos trabalhadores situados nos níveis mais altos da escala ocupacional. (IBIDEM, p. 32-33).

Sendo assim, pode-se perceber que, para esses autores, a educação deveria contribuir para a reprodução das relações sociais da sociedade capitalista, garantindo que o mercado de trabalho recebesse justamente aquele tipo de trabalhador necessário. Posteriormente, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron desenvolveram uma crítica da educação que se afastava da análise marxista. Tal análise

[...] desenvolvia-se através de conceitos que eram devidores, embora apenas metaforicamente, de conceitos econômicos. Mas, contrariamente à análise marxista, o funcionamento da escola e das instituições culturais não é deduzido do funcionamento da economia. Bourdieu e Passeron vêem, entretanto, o funcionamento da escola e da cultura através de metáforas econômicas. Nessa análise, a cultura não depende da economia, a cultura funciona como uma economia. (SILVA, 2001, p. 33-34).

A cultura dominante seria então considerada “a cultura”. Por outro lado, os costumes e hábitos de qualquer outra classe não seriam considerados dignos de pertencer a tal cultura. Sendo assim, os sujeitos deveriam ser “educados a partir da cultura dominante”. Ocorreria então, de acordo com Silva (2001, p. 35), uma “dupla violência do processo de dominação cultural”, pois de um lado há a imposição de uma cultura dominante e de outro, uma ocultação de que se trataria de uma

imposição. Nesse sentido, para ambos, ao contrário das outras análises críticas, a escola estaria atuando como um mecanismo de exclusão para as crianças e jovens das “classes dominadas”.

Todos esses estudiosos contribuíram para os deslocamentos ocorridos nas teorizações que tinham por objeto de estudo o campo curricular. Segundo Moreira e Silva (2001), a partir de Michael Apple, foi elaborada uma análise crítica do currículo que seria muito influente nas décadas seguintes. Tal análise toma “emprestados”, como ponto de partida, elementos centrais da crítica marxista. De acordo com Moreira (2012, p. 63), Apple estaria interessado em entender “com mais profundidade a interação dinâmica entre cultura, ideologia, estado e economia, o poder das resistências à opressão e a influência das ações discriminatórias na organização e desenvolvimento das práticas educacionais”.

Para Apple, o currículo tem papel fundamental, sendo que o mesmo não é neutro, mas reflete o interesse das classes dominantes. Sua preocupação não era de questionar se tal conhecimento presente no currículo seria válido ou não, mas sim questionar o “porquê” desses conhecimentos serem escolhidos e não outros, estando atento assim às relações de poder que estão envolvidas na elaboração do currículo.

Em suma, na perspectiva de Apple, o currículo não pode ser compreendido – e transformado – se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder. Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para reproduzir aquela divisão? Qual conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial? Ao enfatizar essas questões, Michael Apple contribui, de forma importante, para politizar a teorização sobre currículo. (SILVA, 2001, p. 49).

Assim, seria importante questionar de quem são os conhecimentos privilegiados no currículo. Tais conhecimentos “privilegiados” nos levam novamente às relações de poder. O próprio Michael Apple (1995, p. 41) apontou o seguinte: “[...] enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o

mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade”.

Outro autor que contribuiu para o desenvolvimento de uma teoria crítica do currículo foi Henry Giroux, que apresentava temáticas que o diferenciavam de Apple, visto que sua preocupação é mais voltada para cultura popular. De acordo com Silva (2001, p. 51), em seus primeiros livros, *Ideology, culture, and the process of schooling* (1981) e *Theory and resistance in education* (1983), ele centra sua crítica numa “reação às perspectivas empíricas e técnicas sobre currículo então dominante”, fazendo uso dos “conceitos desenvolvidos por autores da Escola de Frankfurt”, atacando “a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre o currículo”.

No entanto, algumas regularidades são observadas nos trabalhos de Apple e Giroux, pois ambos demonstravam uma insatisfação “[...] com a rigidez estrutural e as consequências pessimistas” das teorizações tradicionais do currículo. (SILVA, 2001, p. 52). Ambos estavam atentos ao “poder” em suas análises. Todo poder gera resistência e é a partir desse conceito que Giroux busca as bases para desenvolver uma teorização crítica alternativa. Tal autor utilizava-se do conceito chamado de “pedagogia da possibilidade”, que foi considerado central às suas teorizações, além de ter desenvolvido o conceito de resistência. Ele pensava, utilizando as palavras de Silva (2001, p. 53), que “a vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão”. Assim, para este autor, o currículo deveria estar em sintonia com as lutas sociais fundamentadas na igualdade e na democracia.

Silva (2001, p. 55) aponta que “há uma reconhecida influência de Paulo Freire na obra de Henry Giroux”, pois “a crítica que Freire faz da ‘educação bancária’ e sua concepção do conhecimento como um ato ativo e dialético” combinavam com os esforços dele em “desenvolver uma perspectiva de currículo que contestasse os modelos técnicos então dominantes”. Sintetizando, ele via a pedagogia e o currículo através da noção de política cultural, tendência que iria ganhar impulso mais tarde.

De forma geral, é possível destacar que, tanto Apple quanto Giroux, “[...] interessam-se por estudar as relações entre questões curriculares e economia, estado, ideologia, poder e cultura, ao invés de se voltarem para técnicas de planejamento curricular”. (MOREIRA, 2012, p. 61). Paulo Freire, por sua vez, também preocupou-se com as questões curriculares. Apesar de não desenvolver uma teoria específica sobre o currículo, é possível inferir que suas obras iriam se constituir em

alicerces para o desenvolvimento de uma teorização crítica. Nesse sentido, Moreira (2012, p. p. 106) aponta que, para Freire, a “[...] educação visa capacitar os oprimidos, capacitando-os a refletir sobre seu destino, suas responsabilidades e seu papel no processo de vencer o atraso do país, a miséria e as injustiças sociais. Para isso, novos currículos se fazem necessários”.

De acordo com Silva (2001, p. 60), a diferença do que Freire propõe em relação “às perspectivas tradicionais de currículo está na forma como se constroem os ‘conteúdos programáticos’”. Freire não nega o papel dos “especialistas” que organizam os temas, porém acredita que o conteúdo é o resultado de uma pesquisa no universo experiencial dos próprios educandos, assim se torna importante a participação dos educandos na construção do currículo programático.

No início dos anos 80 o predomínio de Paulo Freire no campo educacional passa a ser contestado pela chamada “pedagogia histórico-crítica” ou “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, desenvolvida por Demerval Saviani. Assim como Freire, Saviani não tinha intenção de elaborar uma teoria curricular, mas sua teorização focaliza questões que pertencem ao campo dos estudos curriculares.

A educação torna-se política apenas na medida em que ela permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como instrumento cultural que será utilizado na luta política mais ampla. Assim, para Saviani, a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriaram. Saviani critica tanto as pedagogias ativas liberais quanto a pedagogia libertadora freireana por enfatizarem a não aquisição do conhecimento mas os métodos da sua aquisição. (SILVA, 2001, p. 63).

Na teorização de Saviani, há uma ligação entre conhecimento e poder, porém tal ligação estaria limitada, entretanto, a enfatizar o papel do conhecimento na aquisição e fortalecimento do poder das classes subordinadas. Na Inglaterra, diferentemente dos Estados Unidos, a crítica do currículo se dava a partir da sociologia, tendo como referência a “‘antiga’ sociologia da educação”. O início dessa teoria foi marcado pela publicação em 1971 do livro organizado por Michael Young intitulado *Knowledge and control*, que reunia ensaios, do próprio Michael Young e de outros autores, como Pierre Bourdieu e Basil Bernstein.

As perspectivas apresentadas pelos ensaios dos autores reunidos no livro *Knowledge and control* estavam longe de ser homogêneas. De um lado, estavam as contribuições de Young, Bourdieu e Bernstein, que eram estruturalistas, e de outro os ensaios de Geoffrey Esland e Nell Keddie, que tinham inspiração na fenomenologia sociológica e no interacionismo simbólico. Tal livro daria início ao que passou a ser conhecido por “Nova Sociologia da Educação” (NSE).

De acordo com Moreira e Silva (1995, p. 19), “a NSE constituiu-se na primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo”. Corroborando com isso, Silva (2001, p. 67) aponta que “a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder”. A obra de Bernstein ocupa uma posição singular no contexto da sociologia crítica da educação desenvolvida na Inglaterra, embora seus ensaios iniciais tenham se voltado para o currículo, esse não é seu foco, sua teoria; entretanto, é, ao menos em parte, uma teoria sociológica do currículo preocupada em saber como o currículo está organizado estruturalmente.

Bernstein faz uma importante distinção entre poder e controle. O poder está essencialmente ligado a classificação. Como vimos, a classificação diz o que é legítimo ou ilegítimo incluir num currículo. A classificação é uma expressão de poder. Se estamos falando de coisas que podem e coisas que não podem estamos falando de poder. (IBIDEM, p. 73).

De acordo com Silva (2001), uma perspectiva curricular inspirada pelo programa da NSE buscava construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas não apenas dos grupos dominantes, mas também dos subordinados. Até o início da década de 80, a NSE teve grande prestígio e influência que diminuíram bastante a partir daí, cedendo espaço a outras perspectivas mais ecléticas que misturavam análises sociológicas com teorizações mais propriamente pedagógicas.

É possível perceber que os conceitos de ideologia, cultura e poder, e suas relações com currículo, são centrais na teorização crítica, mas há outros temas que também são importantes, entre eles, está destacado o conceito de currículo oculto. De acordo com Moreira e Silva (1995, p. 31), o conceito de currículo oculto “criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, formal, tem sido central na teorização curricular crítica”. Mas, o que seria afinal um currículo oculto? Para Silva (2001,

p. 78), o currículo oculto é “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Apesar do conceito de currículo oculto ter cumprido um papel importante na perspectiva crítica, seu conceito acabou entrando em declínio posteriormente. Pois, “[...] numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo” (IBIDEM, p. 81). Ou seja, não haveria nada de oculto no currículo, e esta constatação acabara por enfraquecê-lo.

De forma geral, as teorias críticas, ao contrário das tradicionais, começam a dar visibilidade às relações de poder presentes em nossa sociedade. De acordo com Moreira e Silva (1995, p. 28), “se existe uma noção central à teorização educacional e crítica, é a de poder. É a visão de que educação e currículo estão profundamente implicados em relações de poder que dá à teorização educacional crítica seu caráter fundamentalmente político”. Ao contrário das teorias tradicionais que aceitam o “conhecimento dominante” no currículo como pronto e acabado e questionam “o que” deve ser ensinado nas escolas, as teorias críticas buscam compreender o que o currículo faz.

As teorias críticas se opõem as tradicionais no sentido de que as primeiras não se preocupam em fazer qualquer tipo de questionamento quanto aos arranjos educacionais existentes, ou às formas “dominantes” de conhecimento, e elas, por sua vez, “[...] são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”. (SILVA, 2001, p. 30).

Conforme apontam Moreira e Silva (1995, p. 35), a teoria crítica “é um movimento constante de problematização e questionamento. Nesse processo, novas questões e temas vêm se incorporar àqueles que, desde o seu início, estiveram no centro de sua preocupação”.

Posteriormente a teoria crítica, desenvolve-se a teoria pós-crítica. Tais teorias, de acordo com Silva (2001, p. 147), “[...] podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme”. Para o autor, essas teorias ampliam e modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. Nessa concepção teórica, o poder deixa de estar centrado no “Estado” e é visto como espalhado por toda a rede social, e o conhecimento é parte inerente do poder, em outras palavras, tanto o conhecimento quanto o currículo, estão relacionados com as questões de

poder. Nesse sentido, Silva (2001b, p. 16) apontou que “o currículo – tal como o conhecimento e a cultura – não pode ser pensado fora das relações de poder”.

Foi na teoria pós-crítica que embasei o desenvolvimento dessa pesquisa no que se refere ao currículo da escola indígena. Para Silva (2001), as teorias pós-críticas rejeitam a hipótese de uma consciência coerente, centrada, unitária. Segundo Corazza (2001),

“quem, como nós, trabalha com as teorias pós-críticas no território da Educação, não faz mais a pesquisa “do Currículo” no sentido global. Pesquisa que requeria, como resultados, explicações totalizantes e unificadoras sobre a verdade e o verdadeiro do Currículo. Explicações sobre a “Teoria” ou “a Prática” do Currículo, que costumavam reinar sem qualquer partilha. Menos pretensiosamente o/a pesquisador/a pós-crítico analisa as vicissitudes do desejo por um sujeito e os acidentes da linguagem de cada currículo: daquele “um currículo” específico, que escolheu para investigar – sendo ao mesmo tempo, também “escolhido/a” por ela. Escolhas que se consubstanciam em outra ética de trabalho, em outra linguagem de crítica, e em outras relações com “a verdade” de sua própria pesquisa. (p. 17)

O currículo pensado pelas teorias da linguagem estruturalista e pós-estruturalista pode ser entendido como uma linguagem. Corazza (2001, p. 9) aponta que, “ao conceber um currículo como linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, línguas, posições discursivas”, entre outros... “Assim, como o dotamos de um caráter eminentemente construcionista”. Nesse sentido, a pesquisa pós-crítica não busca saber que conhecimentos são válidos ou considerados mais importantes, mas busca dar visibilidade ao tipo de sujeito que o currículo tem a pretensão de constituir. Assim sendo, quando nos referimos ao termo currículo, não devemos pensar

[...] simplesmente no conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos etc. que compõem a atividade escolar, mas estou concebendo esse conjunto como algo articulado segundo certa ordenação e em determinada direção, impulsionado por ímpetos que não são casuais. O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem,

estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo. Nesse quadro, a noção central, na perspectiva analítica em que discuto as relações entre currículo e cultura, é a de *poder*, tomada com um sentido distinto daquele que da teoria crítica de inspiração frankfurtiana, em que é concebido como nefasto, em geral localizado em um único ponto, sustentado por instituições e ideologias que o perpetuam. Segundo minha análise, a concepção de poder que é fecunda para o exame da relação entre currículo e política cultural é de inspiração foucaultiana, concebendo-o como disseminado, circulante, capilar e, também produtivo e não apenas centralizado e repressivo.”. (COSTA, 1999, p. 41)

Essa teoria é foco de estudo de vários autores, dos quais destaco Moreira (1995, 1999 e 2012), Lopes (1995) e Corazza (2001), que contribuem para a discussão curricular na perspectiva pós-estruturalista. Esses autores questionam, entre outras coisas, a concepção de currículos que se pretendem "nacionais". Para eles, esses currículos são apontados como instrumentos de controle, pautados por conceitos de qualidade e produtividade que desconhecem sujeitos, saberes e formas de conhecimentos plurais. Para sociedades com culturas distintas, essas questões tem muita importância, pois demonstram uma sensibilidade para a maneira como distintas formas de vida têm sido contempladas (ou não) nos currículos escolares.

Nesse sentido, Silva (2001) vem apontando que, o currículo é resultado de uma seleção, e essa seleção, geralmente, é o resultado de um processo que reflete os interesses de um determinado grupo. Um currículo nessa perspectiva está sempre interessado na constituição de identidades. Assim sendo, penso que os questionamentos sobre currículo não devem ser limitados a questionamentos como: o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, mas, principalmente, por que esse conhecimento deve ser ensinado? O que levou a opção por esses e não por outros conhecimentos? Que tipo de sujeito pretende se constituir através desse currículo? Assim, a discussão sobre currículo vai além de uma seleção de conhecimentos, envolve uma operação de poder, e o currículo acaba sendo um documento de identidade.

[...] a escola proporciona um espaço narrativo privilegiado para alguns enquanto produz/reforça a desigualdade e a subordinação de outros. Se concordarmos com Tomaz Tadeu da Silva (1995b), que concebe o currículo como sendo o núcleo do processo institucionalizado de educação, núcleo este que corporifica o conjunto de todas as experiências cognitivas e afetivas proporcionadas a estudantes na escola, podemos tratá-lo como um espaço conflituoso e ativo de produção cultural [...]. (MEYER, 1999, p. 80).

Acompanhando esses autores, proponho ver o currículo escolar como um dispositivo ativo, imerso em relações de poder que está continuamente interessado em constituir representações, significados para o mundo e, por fim, sujeitos de um determinado tipo. Nesse sentido, "as teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder" (SILVA, 2001, p.16). Nessa mesma direção, Silva (1998, p. 201) aponta que é no currículo "[...] que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades".

Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. Logo, o currículo precisa ser entendido como um processo de construção social, atravessado por relações de poder "que fizeram e fazem com que tenhamos essa definição determinada de currículo e não outras que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro" (IBIDEM, p. 135). Nesse sentido, as relações de poder acabam ditando e valorizando determinados tipos de "conhecimento".

O currículo atua na construção e reconstrução de identidades. Se pensarmos o currículo como um processo de construção sociocultural, influenciado pelas relações de poder existentes na sociedade, então, a partir do momento em que forem selecionados os conhecimentos que farão parte de determinado currículo, estaremos procedendo a escolhas que implicarão na nossa forma de estar no mundo, em nossa identidade. Essas escolhas serão feitas dependendo do tipo de sujeito que se pretende constituir em determinada cultura, assim, não existe currículo neutro, ele é sempre carregado de intencionalidade.

A tomada de consciência sobre as relações de poder presentes em nossa sociedade e o estudo do multiculturalismo, sujeito, identidade, poder, mudaram a visão que tinha a respeito do currículo. Nesse sentido, concordo com Silva (2001), ao colocar que

em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2001, p. 150).

A discussão da construção do currículo é assunto premente e foco de diversos estudiosos, merecendo atenção e discussão de modo a ser partilhada por todos os indivíduos da comunidade na qual a escola está inserida. Se analisarmos o caso da educação escolar indígena, olhar para o passado nos mostra que a escola, de certa forma, foi um instrumento de apagamento das memórias culturais desse povo. Em uma sociedade indígena kaingang, onde a forma de educar consistia na oralidade, a inserção de uma nova tecnologia, a escrita, por exemplo, provocou alterações na própria identidade dessa população que foi obrigada a deixar de falar a sua própria língua e deixar de lado suas práticas para aprender conhecimentos de seus colonizadores.

Se a escola, no passado, foi algo imposto aos índios, hoje ela é vista por eles como algo necessário, como um “instrumento”, uma “ferramenta” que pode lhes “trazer de volta” o sentimento de pertencimento étnico, valores, práticas, memórias e histórias que foram deixadas de lado com o passar do tempo pela imposição de uma forma de vida diferente da sua. Assim, foi possível perceber que, para os Kaingang, o currículo é compreendido como uma “ferramenta de luta” contra os “outros”, ou para forjar uma identidade “empoderada” para “cruzar fronteiras”. Ferramenta essa que pode ser utilizada fora da T.I Xapecó de maneira a auxiliar na conquista de um lugar na Universidade e no mercado de trabalho.

Tal sentimento fica evidenciado nas entrevistas realizadas com os professores. Na fala de um professor em específico, ao ser questionado sobre a importância da matemática escolar, o Professor I apontou que, *“para todo ser humano, a matemática é importante, pois, até mesmo num vestibular, se você sabe ou não, eles não escolhem se é índio ou branco, a prova é a mesma”*. (15.07.2013). Seguindo esse mesmo raciocínio, outro professor respondeu que *“hoje, acredito que a matemática está quase cem por cento na vida dos indígenas. Como o*

próprio sistema está mudado, não se vive mais apenas do artesanato, os indígenas tem que trabalhar fora, ganhar o seu sustento, vai ter que ir lá fora, vai ter que comprar o alimento, porque, hoje em dia, não se tem mais o alimento ali (dentro da aldeia), não é mais igual ao passado, pois o alimento do índio vinha da mata, hoje, se for só da mata, não se vive mais. Então, como ele tem que se adaptar de alguma maneira com os lá de fora da aldeia, por exemplo, os não-indígena, então ele vai ter que se virar. Para se virar, ele vai ter que saber a matemática. (Professor E, 17.10.2013).

Após esses estudos, posso inferir, acompanhando Hall (2003), que chega ao fim minha “inocência” no que se refere à existência de uma essência do sujeito ou à existência de uma única identidade. Ter rompido com esses pressupostos me desloca de uma zona de conforto e me remete a encarar os desafios que envolvem todos os pesquisadores que possuem como objeto de investigação a cultura, a produção do “outro”.

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradição cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. (BHABHA, 2003, p. 27).

CAPÍTULO VI INTERFACES ENTRE O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO INDÍGENA KAINGANG

“Posso ser o que vocês são sem deixar de ser o que sou” Povos indígenas. (PPP 2013 p. 6)

Início com a epígrafe acima, pois acredito que ela representa, de forma bastante significativa, a tensão que o sujeito indígena vivencia na contemporaneidade, sendo um sujeito de fronteira, ora na busca de conhecimentos “universais”, ora “lutando” para manter os conhecimentos identificados por eles, como próprios de sua cultura. Assim, este capítulo busca dar visibilidade as interfaces entre o currículo e a constituição do sujeito indígena kaingang entendido, neste trabalho como um sujeito indígena que vive uma condição de fronteira.

Conforme Bernardi (2011, p. 94), os indígenas kaingang da T.I Xapecó “vivem uma condição de fronteira social e territorial, por haver também limites físicos explícitos”. Nesse sentido, entender os indígenas kaingang como sujeitos de fronteira que vivenciam experiências, que apresentam características de uma cultura distinta da sua é apostar na existência de uma condição de tensão advinda dos diferentes posicionamentos assumidos por e exigidos para tal sujeito. É apostar também que a escola é um dos lócus privilegiados para apreender tal tensionamento, pois, ao mesmo tempo em que ensina “conteúdos universais”, dá destaque aos “conhecimentos da cultura kaingang”. Acompanho, dessa forma, Bernardi (2011), quando afirma que é preciso ... entender a escola indígena como uma instituição que abriga sujeitos que vivenciam as tensões pertinentes a zonas fronteiriças nos permite entendermos melhor qual é o seu papel, bem como identificarmos os impasses, medos, desejos, anseios e dificuldades enfrentados pelos professores, que são provocadas pela proposta de uma educação específica/diferenciada, contemplando ainda, a ação pedagógica tradicional. (IBIDEM, p. 204).

Assim, a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê (E.I.E.B Cacique Vanhkrê) é uma instituição que abriga esse sujeito indígena de fronteira e que vivencia tensões inclusive no currículo, pois, ora deve apresentar conhecimentos da cultura do “não-índio”, ora da sua

própria cultura, bem como apresenta as disciplinas consideradas “universais” e aquelas “específicas da sua cultura”. Nesse sentido, Baniwa (2012) apontou que

a escola indígena renovada passou a conviver com o dilema de atender preferencialmente as demandas pelo resgate, manutenção e valorização dos conhecimentos, das culturas, das tradições e dos valores tradicionais próprios dos povos indígenas quase sempre em detrimento do acesso aos conhecimentos, às técnicas e os valores da sociedade envolvente. É necessário considerar a legitimidade dessa dupla missão da escola indígena contemporânea. O problema reside em como atender de forma equilibrada, coerente e com razoável eficiência essa dupla demanda a partir do modelo de escola que temos hoje. (IBIDEM, p. 75).

Tal dilema pode ser percebido como uma tensão pertinente à escola em ensinar os conhecimentos universais e os específicos da cultura kaingang. Como tratarei dos chamados conhecimentos “universais”, acho pertinente problematizar essa expressão e apontar aqui como Foucault compôs a noção de disciplina e, em específico, o disciplinamento dos saberes. Tal discussão nos ajuda a entender o processo que foi constituído no sentido de legitimar alguns saberes que compõem aquilo que hoje denominamos de conhecimentos matemáticos e que, por seu estatuto de legitimidade, são considerados como “universais”. De acordo com Edgardo Castro,

em Foucault, encontramos principalmente dois usos do termo “disciplina”. Um na ordem do saber (forma discursiva de controle de produção de novos discursos) e outro na do poder (o conjunto de técnicas em virtude das quais os sistemas de poder têm por objetivo e resultado a singularização dos indivíduos). (CASTRO, 2009, p. 110).

O que interessa nesse momento é o primeiro tipo do uso na ordem do saber ou “disciplinarização dos saberes”, termo utilizado pelo próprio filósofo. Embora, de acordo com Castro (2009), tenha sido a disciplina, enquanto forma de poder para disciplinar os corpos, que interessou os especialistas e leitores, não se pode deixar de lado o uso discursivo do conceito disciplina. De acordo com Foucault, o século XVIII

[...] foi o século do disciplinamento dos saberes, ou seja, da organização interna de cada saber como uma disciplina tendo, em seu campo próprio, a um só tempo critérios de seleção que permitem descartar o falso saber, o não-saber, formas de normalização e de homogeneização dos conteúdos, formas de hierarquização e, enfim, uma organização interna de centralização desses saberes em torno de um tipo de axiomatização de fato. Logo, organização de cada saber como disciplina e, de outro lado, escalonamento desses saberes assim disciplinados do interior, sua intercomunicação, sua distribuição, sua hierarquização recíproca na espécie de campo global ou de disciplina global a que chamam precisamente a "ciência". A ciência não existia antes do século XVIII. Existiam ciências, existiam saberes, existia também, se vocês quiserem, a filosofia. A filosofia era justamente o sistema de organização, ou melhor, de comunicação, dos saberes uns em relação aos outros - e é nesta medida que ela podia ter um papel efetivo, real, operacional, no interior do desenvolvimento dos conhecimentos. Aparece agora, com o disciplinamento dos saberes, em sua singularidade polimorfa, ao mesmo tempo o fato e a regra que agora estão incorporados na nossa cultura e que se chama "ciência". (FOUCAULT, 2005, p. 217-218).

Esse século foi considerado dessa forma pelo filósofo, pois foi nele que se iniciou “um imenso e múltiplo combate dos saberes uns contra os outros - dos saberes que se opõem entre si por sua morfologia própria, por seus detentores inimigos uns dos outros e por seus efeitos de poder intrínsecos” (IBIDEM, p. 218). Tal luta entre os “saberes técnicos ou tecnológicos” ocorreu, conforme o filósofo aponta, pelo fato de que

[...] numa sociedade em que o segredo do saber tecnológico valia riqueza e em que a independência desses saberes, uns em relação aos outros, significava também a independência dos indivíduos. Portanto, saber múltiplo, saber-segredo, saber que funciona como riqueza e como garantia de independência: era nesse

fracionamento que funcionava o saber tecnológico. (FOUCAULT, 2005, p. 214).

Os saberes tecnológicos, de acordo com o filósofo, entraram em conflito por “independência” e, no meio dessas “lutas entre os saberes”, o Estado vai intervir para poder “organizar” os “saberes tecnológicos mediante quatro procedimentos. Os quatro procedimentos foram apontados pelo filósofo como “eliminação e desqualificação, normalização, classificação hierárquica dos saberes e a centralização piramidal”. Segue a explicação dada por Foucault sobre os quatro procedimentos.

Primeiro, a eliminação, a desqualificação daquilo que se poderia chamar de pequenos saberes inúteis e irreduzíveis, economicamente dispendiosos; eliminação e desqualificação, portanto. Segundo, normalização desses saberes entre si, que vai permitir ajustá-los uns aos outros, fazê-los comunicar-se entre si, derrubar as barreiras do segredo e das delimitações geográficas e técnicas, em resumo, tornar intercambiáveis não só os saberes, mas também aqueles que os detém; normalização, pois, desses saberes dispersos. Terceira operação: classificação hierárquica desses saberes que permite, de certo modo, encaixá-los uns nos outros, desde os mais específicos e mais materiais, que serão ao mesmo tempo os saberes subordinados, até as formas mais gerais, até os saberes mais formais, que serão a um só tempo as formas envolventes e diretrizes do saber. Portanto, classificação hierárquica. E, enfim, a partir daí, possibilidade da quarta operação, de uma centralização piramidal, que permite o controle desses saberes, que assegura as seleções e permite transmitir a um só tempo de baixo para cima os conteúdos desses saberes, e de cima para baixo as direções de conjunto e as organizações gerais que se quer fazer prevalecer. A esse movimento de organização dos saberes tecnológicos correspondeu toda uma série de políticas, de empreendimentos, de instituições. (IBIDEM, p. 215 -216)

Ao mesmo tempo em que sinalizam conteúdos históricos que foram acomodados e “mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais”, os “saberes considerados mais científicos”, Foucault apontou para outros saberes. Esses foram desqualificados

como saberes por serem entendidos como não conceituais, ou seja, por não apresentarem um grau de “cientificidade”. Tais “saberes hierarquicamente inferiores”, “abaixo do nível de conhecimento ou da cientificidade requeridos”, foram denominados por Foucault (1999) de “saberes sujeitos”.

Segundo Gallo e Veiga-Neto (2007, p. 22), “[...] o saber científico constrói-se, então, numa busca de ordenação do mundo. Ora as diversas ciências – ou várias disciplinas, constituem-se em esforços de uma construção de uma ordem do mundo ao nível do saber”. Não posso deixar de apontar ainda a disciplinarização de saberes como produtora de saber. No caso das disciplinas diferenciadas, que tipo de saber é gerado através delas? Sua produção é, de certa forma, uma maneira de produzir sujeitos dóceis voltados para a sua cultura.

Para Foucault (1999), a disciplina, como discurso científico, é uma forma de controle da produção discursiva, que impõe limites ao. Nesse sentido, o filósofo francês expôs o seguinte pensamento: “é sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma 'polícia' discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos”. (FOUCAULT, 1999, p. 35).

Assim, tal exterioridade selvagem “precisaria” ser disciplinada, submetida a uma “boa” ordem, para dar lugar a corporação discursiva, a civilização. A verdade é, então, produzida por procedimentos discursivos de controle do próprio discurso que submetem a dimensão do “acaso” e do “acontecimento” do discurso. De acordo com Foucault (1999), a verdade exclui os discursos que não se enquadram em suas regras, em seu regime de verdade, através de seus mecanismos de seleção. Colocada aqui a noção de disciplina de Foucault e entendendo que a disciplina foi “constituída” no século XVII, sigo a minha análise.

Ao debruçar-me sobre os documentos da escola indígena, observei, de forma similar ao até aqui discutido, a tensão existente na elaboração do PPP e, em específico, as proposições sobre a matriz curricular da escola, pois havia a tentativa do mesmo de reforçar a necessidade de valorização de sua cultura e, ao mesmo tempo, a proposta do ensino dos mesmos conteúdos das escolas não-indígenas, ou seja, a conservação, na grade curricular, das disciplinas consideradas “universais”.

Diante dessa tensão, busquei então me informar sobre os documentos oficiais que subsidiavam essa escola no sentido de apresentarem conteúdos vinculados a cultura kaingang, pois, de acordo com PPP (2013, p. 6), “a E.I.E.B. Cacique Vanhkrê fundamenta-se na

Proposta Curricular e nos Rneis³¹ Indígenas, bem como o reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural, educação e conhecimentos indígenas e conhecimento universal”.

Durante o empreendimento dessa pesquisa, encontrei documentos oficiais que apontam que tais conteúdos diferenciados são um direito dos povos indígenas e são assegurados pela Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 que afirma o seguinte:

Art. 5º A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;

II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;

III – as realidades sociolinguísticas, em cada situação;

IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;

V – a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

Sendo assim, aos indígenas está assegurada uma educação diferenciada, mas sem “deixar de lado” as diretrizes nacionais. De acordo ainda com o PPP (2013, p. 7), o mesmo “foi elaborado de forma que a cultura indígena prevaleça, onde o bilíngue e o processo educacional próprio promovam uma situação de comunicação diferenciada que fortaleça as raízes culturais”. O direito de tal educação diferenciada está assegurado também pela Constituição Federal de 1988, artigo 210, que garante às comunidades indígenas o uso das próprias línguas e a utilização de seus processos próprios de aprendizagem.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às

³¹ Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas.

comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Percebe-se, então, que, apesar da “escola indígena ser diferenciada”, ao mesmo tempo tem a “obrigação”, por lei, de assegurar a formação básica comum das demais escolas aos alunos indígenas. Sendo assim, percebemos que na própria constituição estão presentes as “relações de poder” que, ao mesmo tempo em que asseguram o direito a uma “educação diferenciada”, “impõem” uma “formação básica nacional”. Nesse mesmo sentido, o Art. 1º do Estatuto do Índio de 19 de dezembro de 1973, tem como finalidade “garantir às comunidades indígenas educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais”. Corroborando com isso, de acordo com o próprio PPP da escola,

os valores kaingang são parte do componente curricular caracterizando-se pela língua materna, pelos costumes, mitos, artes, história, tradições, terra, pinturas, alimentação, ervas medicinais entre outras que identificam o povo kaingang tornando a aprendizagem mais eficiente. (PPP, 2013, p. 8).

A própria LDB (1996) enfatiza, no artigo 26, a importância da consideração das "características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos do ensino fundamental. No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não bastaria a formação básica comum às escolas dos não-indígenas, é necessário incluir conteúdos propriamente indígenas e não fazer uso apenas dos “conteúdos universais”. Nesse sentido, a LDB assegura a esses povos um currículo diferenciado e específico:

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

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

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

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Sendo assim, as escolas indígenas têm “direito assegurado” a uma educação e conteúdos diferenciados das escolas não-indígenas no que se refere à sua cultura. Apoiada por tais leis, a E.I.E.B tem em seu currículo disciplinas de conteúdo universal (de base nacional comum) e as disciplinas de conteúdo diferenciado, voltadas para a cultura desse povo. Tais disciplinas diferenciadas, de acordo com entrevista realizada, teriam sido elaboradas pelos “*professores, comunidade e lideranças*”. (Professor F, 11.07.2013).

Assim, a grade curricular apresentada no PPP (2012) conta com as disciplinas do “Currículo Nacional”, como as disciplinas de Artes, Biologia, Ciências, Educação Física, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Sociologia, além das disciplinas específicas da cultura desse povo, como Cultura Indígena e Língua Kaingang. Santos (2012), apontou que,

Há três disciplinas previstas no PPP que chamam mais a atenção por seu conteúdo diferenciado: Cultura Indígena, Língua Kaingang, História. *Porém todas as disciplinas têm algum conteúdo diferenciado, na tentativa de fortalecer a cultura e adaptar o conteúdo a realidade da comunidade.* Mas essas três, em específico, têm uma carga mais expressiva de conteúdo realmente diferenciado. (IBIDEM, p. 223) [grifos meus]

No PPP da escola, é apresentada a grade curricular e aparece a descrição pormenorizada das disciplinas e pode-se notar que, em todas elas, busca-se acrescentar elementos da cultura kaingang. A existência de tais conteúdos contemplados nas disciplinas diferenciadas tem importância justificada pelos professores indígenas por ser voltada à cultura do seu povo. Ao serem questionados sobre a importância das disciplinas diferenciadas, os professores entrevistados apontaram que,

“para nós é muito importante essas disciplinas, pois através delas trabalharemos conteúdos sobre a história, cultura e língua dos indígenas kaingang e, assim, valorizamos e respeitamos nosso povo. (Professor F, 11.07.2013).

Porque você sabe que a própria cultura do kaingang foi se degradando no decorrer do contato com os não-índios. Para o kaingang de Santa Catarina foi um contato muito grande, tanto que existia arrendatário morando dentro da Terra Indígena. Então, para nós, o contexto das disciplinas diferenciadas é importante pelo resgate da cultura, do conhecimento da cultura, da prática de nossos antepassados. (Professor D, 16.07.2013).

As disciplinas diferenciadas são importantes para os alunos conhecerem sua própria história, a história de seu povo, sua alimentação, a diferença de hoje. (Professor C, 15.07.2013).

Sua importância se encaixa pela cultura, são os meios pelo qual a escola trabalha a permanência da cultura, para que a mesma se fortaleça e não se perca totalmente, por exemplo, a língua materna. (Professor E, 17.10.2013).”

A partir dessas respostas, percebe-se claramente a importância de tais disciplinas para os professores indígenas. Tal importância está vinculada a cultura desse povo. Mas é notável que, ao mesmo tempo em que há uma preocupação em ensinar a cultura de seu povo, não se desconsidera a preocupação no que se refere aos “conteúdos universais”. Durante minha investigação, observei que, ao mesmo tempo em que uma “base nacional comum” é imposta por lei a esses povos, eles também desejam tal acesso, pois, para eles, ser detentor de tal “conhecimento científico universal” lhes dará “o poder” de “lutar em pé de igualdade” com os não-indígenas.

Os professores entrevistados, sem exceção, acreditam que é fundamental e importante a necessidade de ensinar tais conteúdos para que os indígenas conheçam a cultura do não-índio e possam “ter igualdade” perante eles. É possível perceber nas entrevistas que eles acreditam que a cultura é extremamente importante para seus alunos, mas, ao mesmo tempo, o “conhecimento universal” é também extremamente valorizado. Esse pensamento se faz presente no PPP da escola:

A E.I.E.B. Cacique Vanhkrê objetiva formar jovens que saibam decifrar os variados signos linguísticos da comunicação das sociedades dos índios e não-índios, sendo que possam defender sua cultura e ter conhecimento científico, para

debater igualmente com qualquer pessoa de qualquer etnia e sociedade.

Na construção da cidadania, a escola orienta-se da formação dos educandos, pessoas que sejam portadoras de vez e voz dentro e fora da comunidade, e estando fora de sua sociedade possa falar em pé de igualdade com os não-índios. (PPP, 2012, p. 22).

Tal pensamento também é percebido ao entrevistar os professores indígenas. Um deles apontou que “*as disciplinas diferenciadas são importantes, pois aprendemos como é a cultura aqui dentro, sem deixar de trazer como é lá fora*”. (Professor G, 16.07.2013). Nesse mesmo sentido, o Professor J apontou que, “[...] *os nossos alunos precisam estar aprendendo de tudo, o universal, para aprender a trabalhar, a sobreviver lá fora também. Porque, na verdade, a cultura é importante, mas precisamos do conhecimento universal também*”. (16.07.2013). Nesse sentido, no PPP (2013, p. 25), é apontado que “a E.I.E.B. Cacique Vanhkrê “é uma escola específica e diferenciada, bilíngue, formadora de sujeitos capazes de defenderem seus direitos com voz e pé de igualdade com os não-índios defendendo assim sua cultura e seu povo”. Concordo com Santos (2012) ao apontar que

se pode notar a relação que a escola mantém com a sociedade não-indígena, buscando uma legitimação por meio da “defesa de sua cultura”. Isso nos mostra também que os processos que promovem a criação de uma identidade indígena através da escola estão muito ligados à comparação com o diferente, ou seja, a sociedade não-indígena. Assim, nota-se uma preocupação e, afirmar sua identidade frente, principalmente ao não-índio, pois é em contraste com o diferente que a identidade é reafirmada. (IBIDEM, p. 221).

Sendo assim, corroborando com o que já havia falado no capítulo anterior, a identidade é marcada pela diferença e constituída a partir de tal. Nesse caso, a identidade dos sujeitos indígenas é constituída a partir de singularidades e diferenças com as identidades dos não-índios. Percebe-se ainda, na elaboração do PPP, que mesmo apresentando as disciplinas específicas, existe uma proposição que afirma que “todas as disciplinas” devem fortalecer a cultura. Na disciplina de artes, por exemplo, além de serem ensinados os conteúdos do currículo nacional, são acrescentados conteúdos sobre a produção

artística/cultural da comunidade. Enfim, em todas as disciplinas, deve existir alguma coisa distinta, voltada para a cultura kaingang.

Nesse sentido, de acordo com o PPP (2013, p. 26), a grade curricular da escola “é composta por disciplinas específicas tais como Arte Indígena, Língua Kaingang, Cultura Indígena, educação para o esporte até o que é trabalhado nas outras disciplinas da base comum que são voltadas à especificidade do povo kaingang”. Na esteira dessa compreensão, em entrevista, o Professor B apontou que “[...] *é bastante importante [a disciplina diferenciada], porque os alunos, além dos conhecimentos universais que as demais escolas trabalham, também aprendem a cultura. Dentro de cada conteúdo, procura-se introduzir assuntos referentes à cultura*”. (16.07.2013). Ao ser questionado sobre o porquê de todas as disciplinas terem algo voltado para a cultura do povo indígena kaingang, o Professor F respondeu que seria “*para conhecer e valorizar os conhecimentos relacionados a questões indígenas tanto na história como na atualidade, vivemos e pensamos diferente e isso a sociedade precisa saber*”. (11.07.2013). No entanto, acho pertinente apresentar, mesmo que de forma sucinta, as disciplinas consideradas específicas dessa comunidade. A primeira delas, apresentada no PPP (2012), é a disciplina de Cultura Indígena:

Cada povo, ou grupo étnico, construiu sua vida específica através da humanidade política da língua da economia, da religião e das formas de sociabilidade que elegeu, mas não é só isso, os indígenas são uma parte do povo brasileiro. Uma parte que é composta de diferenças. Onde esta é a causa da dificuldade em aceitá-los como uma parcela do Brasil. É um povo com histórias marcadas por transformações, pelo contato e dificuldades no confronto com outros povos. Uma História marcada pelos territórios que percorreram, que conquistaram e que perderam, nas guerras, pelo comércio, pelas migrações. À disciplina Cultura Indígena cabe o papel de favorecer a compreensão que os índios só não viveram no Brasil Colônia o que é repassado através de algumas literaturas, mas que estão aqui e agora com direitos garantidos pela Constituição. Seus problemas são os mesmos de muitos brasileiros de agora: ameaças às suas terras, à sua sobrevivência, à sua liberdade, e ao direito de ter sua própria vida, de decidir sobre seu destino e de participar nas decisões que os afetam.

É no contexto sócio-político e econômico, das sociedades indígenas atuais que a disciplina buscará adotar em contexto histórico concretos subsídios para formar mentalidades críticas e renovadoras, retomando, adaptando e resgatando elementos culturais, valores e sentimentos que realmente os caracterizam enquanto povos diferenciados. (IBIDEM, p. 48).

É possível perceber que a disciplina reconhece que os sujeitos indígenas são “parte do povo brasileiro”, mas parte “composta de diferenças”. Assim, realçar essas diferenças faria parte dessa disciplina que se propõe a “formar mentalidades críticas e renovadoras, retomando, adaptando e resgatando elementos culturais, valores e sentimentos que realmente os caracterizam enquanto povos diferenciados”. Com essa mesma intencionalidade,

o ponto de partida para o ensino de história é a valorização do conhecimento histórico tradicional de cada grupo indígena transmitido ao longo das gerações através da história oral. Essa disciplina incluirá também a valorização das expressões artísticas e estéticas e cognitivas (mitos, músicas, danças e pinturas...) que fazem parte do repertório cultural da população. Bem como a história da humanidade.

O estudo de História no contexto indígena visa à valorização e a construção do conhecimento histórico cultural de cada grupo transmitido ao longo do tempo através das gerações, permitindo um diálogo com as diferentes realidades no tempo e no espaço.

A História procura formar educandos pensantes críticos, capazes de fazer leituras análises a partir de sua visão, estabelecendo relação com diferentes realidades presentes em toda a vida social e cultural do ser humano, buscando, investigar, interpretar as fontes históricas possibilitando ao educando ser participativo conhecendo as questões locais e regionais.

A disciplina de História tem por objetivo levar ao conhecimento do educando a importância da História para os Povos Indígenas, pois a mesma está presente em toda a vida social e cultural sendo uma dinâmica constante no processo de ensino aprendizagem, valorizando e revitalizando

a cultura kaingang e o intercâmbio do conhecimento com outras culturas. (PPP, 2012, p. 52).

A partir disso, podemos ter uma noção do tipo de sujeito que esse currículo diferenciado pretende constituir, “educandos pensantes críticos” e que sejam capazes de se relacionar com as diferentes realidades e, porque não dizer, com as diferentes culturas. Em entrevista, ao ser questionado sobre que tipo de aluno se pretende com esse currículo, o Professor F apontou que, com esse currículo, espera-se formar “[...] *alunos críticos, conhecedores da história, da cultura e defensores do seu próprio povo*”. (11.07.2013). Nesse mesmo sentido, no PPP (2012) da escola, é sinalizado que “o fazer pedagógico objetiva formar crianças numa concepção crítica e que ela saiba entender e compreender o seu mundo, sua função e posição diante do seu papel na sociedade e o mundo do branco sem esquecer sua identidade enquanto indígena”. (Ibidem, p. 24). Corroborando com esse pensamento, ao se referir à disciplina de História e Cultura Indígena, Santos (2012) apontou que

no texto dessas duas disciplinas fica bem claro como a história tem sido usada pelos povos indígenas no processo de fortalecimento de suas identidades, e na busca por seus direitos. Percebe-se que a carga prevista para as disciplinas está muito carregada de um sentido político na formação de um sujeito crítico, que esteja ciente de sua condição indígena em uma sociedade que tem tratado de rejeitá-los sempre, apesar de todos os avanços democráticos do país. (IBIDEM, p. 224).

A disciplina de Língua Kaingang é outra especificidade na grade curricular da escola indígena. A Língua Kaingang é assegurada aos indígenas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, no Art. 210, o qual aponta o seguinte: “§ 2º – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Também é assegurada pela Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que em seu Art. 49 aponta que “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam e, em português, salvaguardado o uso da primeira”.

Salvaro (2012, p. 152) inferiu em pesquisa que “a alfabetização das crianças na E.I.E.B Cacique Vanhkrê se dá na língua portuguesa e o primeiro contato com a escrita se dá nessa língua, pois as crianças já

chegam a escola falando o português” que aprendem em casa com os pais, por isso a mesma relata que, de acordo com os próprios professores, os alunos, “[...] ao chegarem à escola conhecendo apenas a oralidade da língua portuguesa, devem ser alfabetizados primeiramente nessa língua, pois é preciso que a aprendizagem primária da escrita se dê na língua oral que a criança aprendeu [...]. Nesse sentido, a E.I.E.B Cacique Vanhkrê tem em sua grade curricular a disciplina de Língua Kaingang, diferentemente das escolas não-indígenas que optam pela Língua Inglesa ou Espanhola. Conforme é apontado pelo PPP da escola, a língua materna desse povo seria atualmente o português e não o kaingang.

O bilinguismo de 1º ao 5º ano é trabalhado em todas as turmas por um professor bilíngue que faz rodízio em todas elas, sendo que são alfabetizados na língua materna: o português (a maioria dos índios de nossa reserva tem como língua materna o português, com poucas exceções), mas aprendem a língua mãe do povo kaingang integrando as duas línguas num mesmo objetivo de trabalho. (PPP, 2012, p. 26).

Na esteira dessa compreensão, Salvaro (2012) relata que, de acordo com os próprios professores de Língua Kaingang, a mesma é considerada como “segunda língua” no ambiente escolar, “devido ao contexto em que os kaingang estão inseridos”. Tal contexto se refere ao processo histórico que os indígenas kaingang da T.I Xapecó vivenciaram e que culminou com a preponderância da língua portuguesa. A Língua Kaingang é considerada muito importante para a cultura desse povo, pois, conforme aponta Bernardi (2011), o processo de apagamento da língua foi intenso, inclusive os indígenas mais velhos não a ensinavam a seus filhos como forma de proteção, pois eram obrigados a ir escolar e proibidos de falar kaingang. Isso fica evidenciado no fato de que 90% da comunidade não é falante dessa língua. A disciplina de Língua Kaingang é apresentada no PPP da seguinte maneira:

O português não é a única língua falada em nosso país. No Brasil são faladas muitas línguas diferentes porque aqui convivem muitos povos e culturas diferentes. São faladas no Brasil hoje, 180 línguas indígenas, portanto, o Brasil é um país multilíngue. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, havia de 6 a 10 milhões de índios e aproximadamente 1.300 línguas indígenas. Hoje, a população indígena não chega a 300.000.

Toda língua é complexa: toda língua tem um sistema que organiza seus sons, tem um sistema que organiza a construção de palavras, tem regras e princípios que permitam construir frases e discursos. Toda língua tem um vocabulário com milhares de palavras, e esse vocabulário está sempre aumentando porque toda língua está sempre criando novas palavras. Não existem, portanto, línguas mais pobres e línguas mais ricas, ou línguas com poucas palavras e línguas com vocabulário extenso. Não existem línguas sem gramática – embora existam línguas cujas gramáticas não estejam registradas em livros. Não existem livros com gramática simples e línguas com gramática complexa, línguas com sons esquisitos e línguas com sons normais. Não existe língua primitiva. Toda língua é completa, rica e serve plenamente para todos os usos que dela se queira fazer. A inclusão da língua indígena kaingang no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira. (IBIDEM, p. 54 - 55).

O aprendizado dela também denota a tensão existente ente a zona fronteira, pois, dentro da T.I, se os indígenas falarem sua língua, serão entendidos, mas fora desse local, são “forçados” a utilizar a língua portuguesa para poderem ser compreendidos. Quando questionados sobre a língua kaingang, os professores indígenas kaingang apontaram que

é importante, na verdade, pela valorização da nossa própria cultura. Pois, por exemplo, não tem como estarmos estudando o inglês se, na verdade, temos que aprender em relação à nossa cultura. Está certo que é importante também, mas primeiro a nossa cultura. Pois em relação à língua kaingang, na verdade, são bem poucos que falam, eu, na verdade, o que aprendi de kaingang foi na escola, porque meu pai, minha mãe, meus avós, não sabem falar o kaingang. Hoje eu sei escrever e falar muitas coisas em kaingang, mas porque eu aprendi na escola. Acredito que pararam de falar a língua kaingang porque teve muita mistura, a

família do meu pai, na verdade, não era de indígenas puros, assim, foi misturado da minha avó com meu avô, na verdade, então, houve um desinteresse da parte do meu avô, que, na verdade, sabia falar o kaingang, mas como minha avó não sabia acabou morrendo porque não adiantava ele falar se ela não entendia. Da mesma forma eu aprendi a falar aqui na escola, mas fica complicado para eu falar, pois chego em casa e a minha esposa não sabe falar, então não tem com quem eu me comunicar. Na verdade, acredito que é por isso que o kaingang está decaindo cada vez mais, pois, se houvesse com quem me comunicar, ele poderia ser mais enriquecido, iria haver bem mais falantes na comunidade, hoje tem bem pouco. (Professor J, 16.07.2013).

Poucos falam ainda, fazemos o possível para que a disciplina dê certo. Mas há muita dificuldade nessa disciplina, às vezes nos questionamos se nós professores não estamos preparados para ensinar a língua kaingang, ou se as crianças não querem aprender, pois usam mais a língua portuguesa do que o kaingang. Além do que são poucas aulas dessa disciplina. Com os meus alunos, por exemplo, trabalho apenas duas aulas de kaingang. (Professor C, 15.07.2013).

[...] a língua kaingang, por exemplo, que faz parte da cultura, está se perdendo pelo fato que mínimas pessoas são falantes, a maioria não fala a língua kaingang através de relatos dos mais velhos, eu dei uma pesquisada sobre o porquê da maioria não ser falante, e percebemos que isso vem do passado. Como relatava uma professora que trabalhava na aldeia Pinhalzinho, ela é bem velha, ela contava que, quando ela dava aula, ela era proibida de falar a língua kaingang, então, na época, eles (líderes não-índios) proibiam. Então, eu acho que começou a ocorrer desde aquela época (antes e depois do SPI). Foi se perdendo, depois foram entrando o SPI, FUNAI, e acredito que isso aí foi interferindo bastante na cultura indígena. A construção da serraria dentro da T.I também foi outro fator, todos esses fatores foram influenciando bastante. Porque, se no passado, a maioria que falava na língua kaingang, não falava

muito o português, então foi obrigado a falar o português, pois, não podiam falar a língua kaingang, então a mesma foi deixada mais de lado. Então eu acho que, em minha opinião, foi desde o passado que veio vindo se perdendo essa cultura, e agora com os pais também que não falam, não sabem o kaingang, ou, na verdade, sabem apenas algumas palavras, algumas frases, mas não são fluentes na língua, isso interfere no aprendizado das crianças, hoje as crianças estão aumentando o índice de não-falantes, devido a grande parte dos pais não serem falantes na língua kaingang. (Professor E. 17.10.2013).

Sendo assim, o que se percebe nas falas dos professores indígenas são os fatores que fizeram com que a língua portuguesa prevalecesse e não a língua kaingang. Nesse contexto, Salvaro (2012, p. 154) destacou como fatores importantes para o prevailecimento da língua portuguesa “o contato intenso com os não-indígenas e as necessidades formadas pós-contato”, a proibição da língua kaingang, a localização da T.I Xapecó (próxima a cidade) e os casamentos mistos (de índios com não-índios). Apesar de a língua kaingang ser considerada crucial para a cultura desse povo, a proibição sofrida pelos indígenas ao falarem sua língua em determinado momento histórico, fez com que surgisse, segundo os professores entrevistados, uma dificuldade em fazer com que os alunos tenham interesse e aprendam a mesma, pois a língua que eles aprendem desde pequenos é a língua portuguesa. Mesmo com esse desinteresse, de acordo com Bernardi (2011),

a língua se revelou um elemento identificador de fronteiras étnicas, e talvez seja um dos aspectos da cultura kaingag mais relevantes para os indígenas da TI Xapecó, muito embora poucos sejam falantes fluentes (em torno de 10% da comunidade). Na educação indígena, escolar ou não, a língua sempre teve um papel fundamental. Para os que definem, para si, a perspectiva de continuar a pertencer a um determinado povo indígena, assim como o foram seus ancestrais, a língua é algo a ser preservado e mantido. Deve ser do conhecimento dos filhos e dos netos, que deve aprender a tradição dos antigos revelada através da língua. (IBIDEM, p. 195).

Sendo apenas poucos indígenas fluentes em sua língua nativa, saber a língua portuguesa se torna também crucial para os indígenas que

se deslocam para fora da T.I Xaçecó para trabalhar, estudar, fazer compras, etc. Nesse sentido o RCNEI aponta o seguinte:

[...] a língua portuguesa pode ser, para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos; um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade; um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas diversidades, e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns. (RCNEI, 1998, p. 123).

Apesar da aprendizagem da língua materna constituir-se em um forte tensionamento entre as diferentes culturas e colaborar de forma ímpar para a constituição desse sujeito fronteiriço, neste trabalho pretendo dar destaque a disciplina de matemática, entendendo-a como um dispositivo que está envolvido na constituição de um determinado tipo de sujeito. De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina, “[...] a Matemática deve ser entendida como um conhecimento vivo, dinâmico, produzido historicamente nas diferentes sociedades, sistematizado e organizado como linguagem simbólica e própria em algumas culturas, atendendo às necessidades concretas da humanidade”. (SANTA CATARINA, 1998, p. 106). No RCNEI, a importância da matemática é apontada como uma maneira de entendimento do “mundo dos brancos”,

pensar o estudo da Matemática na experiência escolar indígena é importante por várias razões. A razão mais enfatizada pelos próprios povos indígenas diz respeito à situação de contato entre os diferentes povos e a sociedade mais ampla. Neste sentido, a matemática é fundamental, porque permite um melhor entendimento do "mundo dos brancos" e ajuda na elaboração de projetos comunitários que promovam a conquista da autossustentação das comunidades. (RCNEI, 1998, p. 159)

Bernardi (2011, p. 204), por sua vez, em sua pesquisa de doutorado, inferiu que “é possível observar que os professores atribuem à escola, e de forma especial à matemática, grande importância, o caminho possível para melhorar as condições possíveis de vida de seu povo”. No PPP da escola, a disciplina de matemática é apresentada da seguinte forma:

A ideia básica é a de a escola *incorporar os modelos ligados à tradição do aluno e reconhecer*

como válidos os sistemas de explicações, de conhecimentos, construídos pelos povos. Através de situações mais variadas possíveis, que naturalmente toquem o emocional do aluno, isto é, que lhe despertem o interesse, a curiosidade, que lhe sejam agradáveis, o aluno se envolverá na busca de explicações, maneira de entender o que rodeia, e o professor desenvolverá junto com eles meios de trabalhar com a realidade, um dos quais é a matemática. Tem como pressuposto caráter social do conhecimento matemático, a relação entre o conhecimento historicamente produzido e a lógica de sua elaboração, enquanto fatores intimamente ligados. Aprender matemática deve ser interpretar, criar significados, construir seus próprios instrumentos para resolver o raciocínio lógico, a capacidade de conhecer projetar e transcender o imediatamente sensível. (PPP, 2012, p. 55 - 56).

A disciplina de matemática, de certa forma, fortalece essa tensão, pois exige que o aluno “incorpore” modelos de explicações advindas de sua tradição e, ao mesmo tempo, aprenda o “conhecimento historicamente produzido” por essa disciplina. No entanto, Bernardi, ao trabalhar com professores indígenas, observou que

foi possível, então, observar inicialmente, por parte dos professores, a preocupação em entender como o indígena lida com a sua ambiência e perceber que ideias matemáticas ele pode construir a partir daí. As proposições foram feitas num movimento ao contrário: a matemática institucional é dada, e depois, olham o tema para ver se “ela está lá”. (BERNARDI, 2011, p. 107).

Dessa forma, como coloca Bernardi em sua pesquisa, a matemática institucional é dada, e, depois, é olhada para a “realidade do aluno” para ver se a matemática, ou o conhecimento científico matemático se faz presente. A fala “trabalhar com a realidade dos alunos” se fez presente também na fala de alguns professores da escola. Um dos professores, ao ser questionado sobre o currículo diferenciado, apontou que “[...] é importante, pois trabalha a nossa cultura, reforçando cada dia mais para que a mesma não venha a desaparecer. A disciplina de cultura indígena, por exemplo, essa matéria trabalha muito a nossa realidade, a nossa cultura [...]”. (Professor A, 15.07.2013).

Outro professor, ao ser questionado sobre se seria possível fazer uma conexão da matemática escolar com a cultura indígena, apontou que *“eu acredito que sim, partindo da realidade de cada aluno tentamos introduzir o conteúdo procurando assim despertar o interesse, a participação dos alunos durante as aulas”*. (Professor B, 16.10.2013). Em um dos planejamentos anuais da disciplina de matemática, é apontado como objetivo geral *“visar no educando um aprofundamento na aprendizagem e raciocínio na matemática a partir da realidade de cada aluno”* (Planejamento anual de séries iniciais, 2013).

A partir de tais passagens fiquei instigada, então, a saber sobre o que seria trabalhar com a realidade desses alunos. Comecei a me questionar qual seria tal realidade dos alunos indígenas kaingang hoje? Então voltei a campo para questionar os professores sobre o que seria trabalhar com a realidade dos alunos. Quando questionados sobre isso, os mesmos apontaram que

trabalhar com a realidade dos alunos, seria trabalhar, por exemplo, com as unidades de medida, seria mostrar aos alunos no que cada conteúdo pode ser utilizado, tanto na cultura quanto na vida diária deles. (Professor B, 22.10.2013).

Trabalhar com a realidade dos alunos seria trabalhar com a cultura, dentro da disciplina de matemática também. (Professor C, 22.10.2013).

A realidade mais é, por exemplo, como falei da cultura, podemos estar incluindo desde a casa deles, o modo de viver deles, o que eles consomem, e o artesanato também. Para trabalhar a matemática nós temos que trabalhar com a realidade dos alunos, que vem da casa, da cultura mesmo, indígena, através da cestaria, das ervas medicinais, tudo isso que vem da realidade dos índios. (Professor G, 22.10.2013).

A realidade dos alunos com quem falei na entrevista anterior é a seguinte. Para trabalharmos a matemática, deparamo-nos muito com o livro didático, e o livro didático traz uma metodologia que é para ser trabalhada em todas as escolas, deixando de lado, assim, o que me refiro à realidade, que é a matemática cultural. Na cultura kaingang, a matemática é bem visível nas questões do artesanato, na questão da medida do tempo (tempo de colheita, tempo de plantio,

tempo de coleta de frutas, de materiais para produção de artesanato...), a questão das medidas de áreas, que existem vários tipos de medidas, na cultura kaingang é bem visível, até por que os kaingang vivem muito relacionados constantemente com a natureza, então eles usam vários tipos de medidas, medidas de tempo, medidas para confecção das casas, tempo de pescar. Então, a matemática que eu digo da realidade, é partir dessa realidade da matemática, e após está matemática estar explicando a matemática num contexto mais complexo, o contexto mais geral. (Professor H, 22.10.2013).
Trabalhar com a realidade deles é trabalhar os elementos da cultura. (Professor I, 12.12.2013).

Então, a partir dessas entrevistas, pode ser notado que trabalhar com a “realidade dos alunos” seria trabalhar/envolver/relacionar as disciplinas com a cultura indígena, inclusive a disciplina de matemática. Tal “realidade” seria, na verdade, o que podemos chamar de uma “realidade deslocada”, pois, como já havia aferido em meu TCC e confirmei nas entrevistas com os professores, por exemplo, os artesanatos, as danças típicas, a caça, a pesca, as coisas relacionadas à cultura e a tradição desse povo, atualmente são muito pouco praticadas dentro da T.I Xapecó. Posso dizer que a realidade do aluno indígena seria, para esses professores, trabalhar com elementos da cultura, mesmo que tais elementos não estejam mais tão presentes no cotidiano dos alunos. O objetivo mesmo de trabalhar com essa “realidade deslocada” seria transformá-la em cada vez “mais real” e, dessa forma, reforçar a cultura kaingang. Isso talvez ocorra, porque essa, que antes era transmitida oralmente de pai para filho, fica a cargo da escola. Isso pode ser percebido na fala dos professores ao apontarem que

Isso é o papel da escola, buscar fortalecer essa cultura. (Professor E, 17.10.2013).

Eu vejo que há necessidade de mantermos nossa cultura e a nossa escola, diferenciada e bilíngue, é importante para isso, para viver a cultura. (Professor G, 16.07.2013).

Nesse mesmo sentido, Salvaro (2012, p. 159) inferiu que “a escola tem como papel desenvolver nas crianças a valorização da cultura e o fortalecimento de sua língua”. Em um momento, pude inferir que trabalhar com a “realidade” para os professores da escola indígena E.I.E.B é diferente de trabalhar com as situações que extrapolam sua cultura, ou que sejam pertinentes à cultura do não-indio, mesmo que

essas façam parte de seu cotidiano, fruto da interação diária. No entanto, esse conflito apareceu nas entrevistas posteriores, pois, ao mesmo tempo em que seriam os elementos da cultura que dariam um “ar de realidade” à prática pedagógica do professor, por outro lado, alguns elementos da cultura não-indígena seriam importantes e subsidiariam situações reais vivenciadas pelos kaingang. Tal conflito fica evidenciado na entrevista realizada com um professor,

Pesquisadora: O que seria trabalhar a realidade dos alunos?

Professor J: Referente à cultura ou à universal?

Pesquisadora: No geral, o que seria trabalhar com a realidade do aluno?

Professor J: Trabalhar com a realidade do aluno envolve tudo, porque trabalhar apenas coisas da cultura quando ele for fazer um vestibular, ou uma entrevista de emprego, ele vai estar bem mais qualificado para fazer. Na realidade, tem que trabalhar mais o universal, alguma coisa da cultura você tem que envolver, mas a maioria é universal, porque é o necessário para o convívio. (Professor J, 22.10.2013).

Dado tal conflito, voltei a campo com o seguinte questionamento: “se ocorresse uma crise de dengue em todo o Oeste Catarinense e as escolas urbanas, por exemplo, fizessem um projeto para trabalhar esse tema, justificando que é algo da realidade dos alunos, vocês trabalhariam com esse tema?” Os professores apontaram o seguinte:

Com certeza, pois isso seria como um fato que ocorreu, como uma epidemia. A escola sempre trabalha projetos com fatos reais que acontecem na comunidade, como, por exemplo, o álcool, o projeto das drogas, são coisas que acontecem na comunidade, são coisas reais que acontecem na comunidade e que a escola também faz o projeto, voltada a essa realidade, a esses fatos reais acontecidos na comunidade, assim como elementos da cultura. (Professor H, 12.12.2013).
Sim, trabalharíamos o que está acontecendo na comunidade e coisas lá de fora também. (Professor I, 12.12.2013).

Com certeza, só que, na verdade, a dengue não seria voltada para a cultura, seria um coisa universal, que seria necessário eles aprenderem

também, mas não seria uma coisa da cultura.
(Professor J, 12.12.2013).

Feito esse questionamento, então, perguntei a eles se, nesse caso, trabalhar com a “dengue” seria trabalhar com a “realidade dos alunos”, ao que os professores responderam que sim, e um deles explicou o seguinte: “*sim, seria trabalhar com a realidade, com fatos, coisas reais que acontecem na comunidade e que a escola também trabalha, além da realidade cultural, também os fatos que ocorrem fora isso, que são elementos que também são trazidos para a escola*”. (Professor H, 12.12.2013).

Assim, foi possível perceber a existência de uma “dupla realidade”, a realidade da cultura e a realidade universal. Assim, a “realidade da cultura” estaria relacionada à incorporação de elementos da cultura kaingang, e a “realidade universal” articulada a situações advindas do contato com o “não-índio”. Exemplo disso é o trabalho desenvolvido com o sistema monetário, pois lidar com o “dinheiro”, a partir do contato com o não-índio, tornou-se importante.

Hoje, acredito que a matemática está quase cem por cento na vida dos indígenas. Como o próprio sistema está mudado, não se vive mais apenas do artesanato, os indígenas tem que trabalhar fora, ganhar o seu sustento, vai ter que ir lá fora, vai ter que comprar o alimento, por que hoje em dia não se tem mais o alimento ali (dentro da aldeia), não é mais igual ao passado, pois o alimento do índio vinha da mata, hoje se for só da mata não se vive mais. Então como ele tem que se adaptar de alguma maneira com os lá de fora da aldeia, por exemplo, os não-indígenas, então ele vai ter que se virar. Para se virar, ele vai ter que saber a matemática. Como ele vai comprar sem ter ideia de quanto que ele tem? Quanto que ele vai ter que pagar? Qual o valor? Então, isso está na vida de cada um, eu acho que a matemática faz parte agora de cada um, do financeiro de cada um hoje. (Professor E, 17.10.2013).

É importante até para o seu dia a dia, porque, na verdade, se você não souber matemática como é que você vai fazer, por exemplo, comprar em uma loja que te dá quinze por cento de desconto, aí você não vai saber o valor que tem de desconto. (Professor J, 16.07.2013).

Após entender o conflito e a emergência de um duplo real que aponta tanto para a cultura quanto para fora dela, desloquei o foco de meu estudo para os materiais utilizados na disciplina de matemática. Se uma das facetas de trabalhar com a realidade dos alunos está relacionada com a cultura, que materiais didáticos existem e/ou foram elaborados para poder trabalhar “tal realidade”? Fui então em busca de respostas. Ao serem questionados sobre os materiais didáticos utilizados na disciplina de matemática e se havia material específico produzido para a disciplina, os professores apontaram o seguinte:

Para preparar as aulas, utilizo livros de ensino universal (tem o livro Girassol que foi mandado pelo governo e que utilizamos), internet, fazemos pesquisas em livro de várias coleções. (Professor A, 15.07.2013).

Trabalho com livros, jornais, revistas, DVD, computador, utilizo também bastante jogos matemáticos. Não existe nenhum material didático específico para a matemática utilizamos o livro igual às demais escolas, o que estou ocupando é o livro A conquista da Matemática, e, através desses conteúdos, introduzimos assuntos referentes à cultura também. (Professor B, 16.07.2013).

Usamos o livro didático para o ensino médio, uso o livro do Dante, Matemática contexto e aplicações; e, para o ensino fundamental, o Projeto Arariba. (Professor D, 16.07.2013).

Ainda não temos material diferenciado sobre a cultura para trabalhar na matemática. Utilizamos o livro didático igual às demais escolas. No que se refere à cultura temos poucos livros na comunidade, mas nos reunimos com os demais professores para realizar ou fazer as atividades diferenciadas. (Professor G, 16.07.2013).

Foram produzidos vários materiais da cultura kaingang para serem trabalhados em sala de aula, até porque o livro didático que vem do Estado, no qual, claro, eles veem todo conteúdo, todo tema do livro didático que tenta abordar as várias culturas, mas não aprofunda nelas, dá apenas uma linha de trabalho na verdade. Através disso, nós, professores indígenas, produzimos nosso material pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, uma parceira muito grande nossa na questão de material, foram produzidos livros de

Mitos e Lendas com atividades para os alunos, foi feito sobre artesanato, sobre armadilhas, todos eles em português e traduzidos para o kaingang, com metodologia já para crianças. Ainda de matemática não temos um livro específico feito e voltado para a cultura, mas já existe uma possibilidade, até para um projeto da UFSC em estar produzindo esse material. Utilizo então para preparar as aulas de matemática o livro didático. (Professor H, 18.07.2013).

Livros, internet, eu uso materiais mais didáticos. O material diferenciado é o produzido pelo Labhin da UFSC. (Professor I, 15.07.2013).

Material diferenciado de matemática para a cultura não tem. Material diferenciado mesmo, que eu saiba, tem uns livrinhos que foram produzidos relacionados à cultura pela professora Ana Lúcia juntamente com os professores que se referem a Mitos, Lendas, essas coisas. De vez em quando utilizo esse material para trabalhar com eles, para mostrar a nossa realidade com a lá de fora, mostramos os dois lados para eles. (Professor J, 16.07.2013).

Não tem muita coisa diferenciada sobre a cultura, tinha alguns livros que foram feitos, mas era pouca coisa que tinha relacionado à matemática indígena. Um dos materiais em que é encontrada a matemática no contexto indígena é no RCNEI, nele tem em todas as disciplinas, o que poderia pegar e dava uma ideia de trabalhar. Outra coisa é relacionar a cultura indígena do passado com a matemática e aí, através de pesquisa com os mais velhos, aí eu ia ver o que poderia trabalhar com os alunos envolvendo a cultura indígena. Daí mais ou menos poderia ter uma ideia do que poderia se trabalhar dentro de cada conteúdo. O Material que o Estado fornece não tem material referente à cultura indígena kaingang, material próprio, apenas só os conteúdos tradicionais. O livro didático traz como o utilizado nas demais escolas, e o didático não tem esse conteúdo específico da cultura indígena kaingang. (Professor E, 17.10.2013).

Nesse sentido, percebe-se que o material didático da disciplina de matemática também contribui para tal tensão, pois é o mesmo

material das demais escolas, sem ter nada de específico no que se refere à cultura desse povo e é do interesse dos professores buscar meios de relacionar o “conhecimento universal” à cultura do seu povo. Um dos professores não sabe como lidar com tal tensionamento e, ao ser questionado sobre se seria possível fazer uma conexão entre a cultura indígena e a matemática escolar, respondeu que “*é bem complicado, não sei se teria como relacionar*”. (Professor J, 16.07.2013). Outro professor apontou o seguinte:

Olha é bem complicado, porque o segundo estudo, inclusive o meu TCC fiz sobre matemática kaingang³², então é bem difícil trabalhar a própria cultura pelo fato da matemática ser universal. [...] podemos associar alguma coisa, mas é bem difícil trabalhar. (Professor D, 16.07.2013).

Sendo assim, percebe-se que há uma dificuldade em trabalhar a matemática voltada para a cultura desse povo, pois ela se torna “restrita” diante da matemática escolar. Percebe-se que, como Bernardi (2011) inferiu em sua pesquisa, em um primeiro momento, os estudantes teriam o conhecimento matemático e então olhariam para a cultura. Isso foi percebido também em entrevistas nas quais os professores, ao serem questionados se seria possível fazer uma conexão da matemática escolar com a cultura indígena, apontaram o seguinte:

Com certeza. Na verdade, se olharmos antigamente, os indígenas não saberiam que estavam trabalhando a matemática, mas até o preço do artesanato, o trançado, por exemplo, quanto eles ocupam de material para fazer o trançado, até mesmo as varetinhas são contadas, então é utilizada a numeração, para vender trabalha-se o dinheiro, então acho que se ocupa muito a matemática na vida do indígena. (Professor A, 15.07.2013).

Sim, trabalhando através de projetos, como fizemos no ano passado. Trabalhamos com crianças dos anos iniciais na disciplina de matemática usando coisas próprias da cultura, da natureza: sementes, taquaruçu, construindo jogos,

³² Bernardi (2011, p. 24), usa o termo matemática tradicional kaingang para se referir ao “[...] conjunto de saberes locais, artefatos e mentefatos que estão no bojo da tradição da comunidade indígena Kaingang, ligados a sua cultura, formados e transmitidos por várias gerações e em constante mutação”.

como por exemplo, o jogo da velha com esse material. (Professor C, 15.07.2013).

Sim. Nós trabalhamos. Eu, por exemplo, sou formado em magistério bilíngue, trabalho o kaingang e, na interdisciplinaridade, eu trabalho a matemática junto com a cultura kaingang. Trabalhamos muito o desenho e contamos os números também. (Professor G, 16.07.2013).

Sim. A matemática, eu digo que é uma das áreas que envolve muito a cultura, desde uma pintura, um quadriculado, uma forma geométrica que é a pintura do povo kaingang. Os artesanatos têm muitas formas geométricas, muito bem elaboradas até, por sinal, mesmo que muito deles já tenham se perdido. A questão dos números, medidas, a questão do tempo era muito importante na comunidade quando aqui era ainda tudo mato, árvores nativas, matas virgens, os índios tinham muito a ver com o tempo, como marcavam o tempo, a questão de plantação, a questão da época de pesca e caça, tudo isso é relacionado a matemática. (Professor H, 18.07.2013).

Até é possível, por exemplo, trabalhar o dominó voltado para a cultura kaingang, que foi o pessoal da UFSC que montou um dominó, trabalha matemática voltada para a cultura indígena. O dominó, por exemplo, com desenhos de adornos típicos, o colar, achar o par, eles montaram um dominó assim. Então dá para trabalhar a matemática envolvendo a cultura. (Professor, 15.07.2013).

Nesse sentido, a matemática “universal” e as práticas sociais, no caso específico o jogo da velha, o dominó e a trilha, próprias da cultura não-indígena, acabam capturando e direcionando as práticas pedagógicas dos professores. Interessante observar que, mesmo com essas especificidades, os professores acabam por posicioná-las como culturais por abrigarem alguns elementos: “*O dominó, por exemplo, com desenhos de adornos típicos, o colar [...]*”. (Professor C, 15.07.2013); “[...] *sementes, taquaruçu, construindo jogos, como por exemplo, o jogo da velha com esse material, etc.*” (Professor I, 15.07.2013).

Outro exemplo dessa postura encontrei no ensino da geometria. Para ensinar tais conteúdos, eram analisadas as formas geométricas dos artesanatos indígenas, ou seja, o aluno precisava antes ter o conhecimento matemático construído da geometria para depois olhar

para sua cultura. Isso pode ser percebido no Planejamento Anual da disciplina de Matemática da 5ª série do ensino fundamental, que apresenta como um dos seus objetivos: “Reconhecer e analisar as formas geométricas dos artesanatos indígenas”.

Nesse sentido, comecei a questionar como seriam realizados tais objetivos, se, como Bernardi (2011) apontou, primeiro olha-se para a matemática institucional e depois para a cultura ou vice-versa? Quando questionados então sobre como eram realizadas as atividades relativas à cultura, ou como eram introduzidos conteúdos referentes à disciplina de matemática, os professores apontaram o seguinte:

A gente dá a introdução do conteúdo, explica e depois daí dá os exemplos práticos da cultura, onde encontramos aquele conteúdo. (Professor B, 16.07.2013).

Na disciplina de matemática, primeiro trabalhamos a matemática escolar, não-indígena, para depois ensinar, ou relacionar com a nossa cultura. Primeiro explicamos o conteúdo para depois trabalhar as atividades referentes à cultura. (Professor C, 15.07.2013).

Primeiro eu planejo os conteúdos, depois explico passo a passo, e depois eu dou uma atividade para eles fazerem referente a cultura. Eu trabalho a cultura também através do lúdico, por exemplo, o dominó kaingang, e também do artesanato: contar quantas taquaras são utilizadas no artesanato grande e/ou no pequeno. (Professor G, 16.07.2013).

A gente elabora as atividades usando o livro didático é claro, até porque a matemática exige muito estudo do professor. Mas a gente leva o conteúdo, por exemplo, a gente vai trabalhar a geometria, a gente leva o tema geometria, a gente explica, dá uma introdução do que é a geometria, mas explicando essa introdução já levando a parte cultural, a parte da realidade do aluno, usando os materiais do dia a dia, procurando explicar o que é geometria, usando materiais que ele possa ver e que ele conheça, até pela questão do artesanato, a questão do trançado, a questão das pinturas, a questão dos desenhos geométricos que existem no balaio, no cesto. Usando esses materiais para estar explicando o que é geometria no contexto geral para ele. Aí sim, partindo dessa realidade, da

realidade dele, fazendo com que ele passe dessa realidade para outras realidades existentes ao redor dele. (Professor H, 22.10.2013).

Apenas um professor apontou que o contrário poderia ser feito, de acordo com o mesmo, “[...] às vezes pode ser trabalhado primeiro o conteúdo do livro didático para depois relacionar atividades da cultura, ou vice-versa”. Quando questionei sobre exemplos práticos onde eram primeiro trabalhados o conteúdo “universal” e depois a cultura, o mesmo apontou que “O dominó por exemplo, que pode ser trabalhado na matemática, primeiro eu vou ter que ensinar a regra do dominó para ele, para depois trabalhar sobre a cultura”. (Professor I, 22.10.2013). E quando questionado sobre o contrário, o entrevistado apresentou certa confusão e não soube explicar como seria possível fazer isso e não soube dar exemplo prático.

Os materiais diferenciados que foram apontados por alguns professores em entrevista, entre eles a trilha, o dominó, o livro de Mitos e Lendas, são materiais desenvolvidos pelo Laboratório de História Indígena da UFSC – Labhin, em parceria com o povo kaingang e organizado por Ana Lúcia Vulfe Nötzold. Ao analisar tais materiais, percebi que o que poderia ter uma maior relação com a matemática é um caderno de atividades desenvolvido intitulado Cipó Guambé, Taquaraçu e Anilina: Conhecendo os Artesanatos Kaingang.

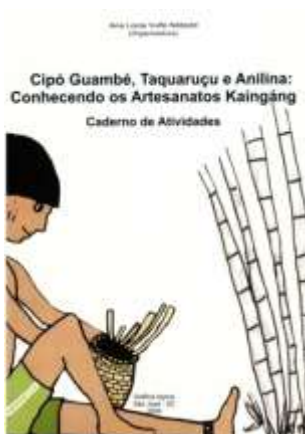


Figura 09: Caderno de atividades.

Fonte: Labhin

Disponível em: <http://labhin.ufsc.br/livros/cipo-guambe-taquarucu-e-anilina-conhecendo-os-artesanatos-kaingang/>.

Esse caderno foi publicado no ano de 2009 e é utilizado nas séries iniciais do ensino fundamental da E.I.E.B. Cacique Vanhkrê. Tal caderno é utilizado pelos professores de séries iniciais e é composto por explicações sobre os artesanatos kaingang e por atividades sobre os mesmos. Ele inicia com um texto sobre adornos utilizados pelas comunidades indígenas e na sequência são apresentadas atividades tais como: Vamos colorir? Encontre o caminho de cipó guambé que te levará até a aldeia; Ajude o kaingang a encontrar seus artesanatos seguindo as matérias primas; Cruzadinha; 7 Erros; Caça-palavras; Ligue os pontos, entre outros. Novamente, nota-se que tal material apresenta tensionamentos relativos ao conhecimento universal e suas interlocuções com a cultura kaingang, pois as atividades propostas nesse são as mesmas atividades presentes em qualquer material elaborado para alunos não-indígenas e “adaptados” à cultura kaingang.

No que tange os conhecimentos de matemática, esse caderno apresenta apenas algumas atividades do tipo: Some os números e monte as palavras com as sílabas; Descubra o segredo e forme palavras e Observe atentamente os numerais e veja o que você irá formar.

Some os números e monte as palavras com as sílabas.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
BRIN	TIA	CO	RA	CO	PA	CAR	LI	TO
10	11	12	13	14	15	16	17	
PUL	TOR	SEI	ZE	RA	NO	LEI	RA	

a) $1 + 3 =$ BRINCO
 b) $2 + 4 =$ _____
 c) $5 + 7 =$ _____
 d) $6 + 8 + 9 =$ _____
 e) $10 + 12 + 14 =$ _____
 f) $11 + 15 + 13 + 16 + 17 =$ _____

Figura 10: Atividade 1.

Fonte: Cipó Guambé, Taquaraçu e Anilina: Conhecendo os Artesanatos Kaingáng, p. 15.

Descubra o segredo e forme palavras:

1	2	3	4	5	6
AR	FLE	ÇA	CO	CHA	VA
7	8	9	10	11	
ÇO	LA	Re	LAN	PAU	

a) $1 + 4 =$ _____
 b) $2 + 5 =$ _____
 c) $6 + 9 + 11 =$ _____
 d) $10 + 3 =$ _____
 e) $8 + 7 =$ _____

Figura 11: Atividade 2.

Fonte: Cipó Guambé, Taquaraçu os Artesanatos Kaingáng, p. 25.

Problemas:

1 – Mamãe foi à cidade mais próxima da aldeia e vendeu 2 cestos por R\$10,00. Mas, ao voltar para casa, pagou sua passagem no valor de R\$5,00. Quantos reais sobraram para a mamãe?

R:

Figura 12: Atividade 3.

Fonte: Cipó Guambé, Taquaraçu e Anilina: Conhecendo os Artesanatos Kaingáng, p. 36.

Probleminhas como esse último do livro são utilizados pelos professores, isso foi apontado em entrevista, onde, ao ser questionado sobre como trabalhar atividades referentes à cultura, um dos professores apontou que

eu, no caso, como trabalho com séries iniciais, envolvo mais probleminhas referentes à cultura, no caso, que eles gostam de vender bastante artesanato. Você vê a questão do valor de cada artesanato que eles vendem, e são feitos probleminhas com eles para eles poderem resolver, para quando eles forem vender alguma coisa eles já terem uma noção de como vão fazer. (Professor J, 22.10.2013).

Ao analisar essas atividades, é possível inferir que a tensão entre o conhecimento das diferentes culturas fica “solucionado” por intermédio da utilização da cultura indígena como “pano de fundo” para a aprendizagem da matemática escolar. Assim, falar em aldeia, cestos, artesanatos indígenas ou adornos utilizados nessa cultura, aliviaria a tensão entre as diferentes culturas ao proporem uma “articulação” entre o conhecimento matemático da cultura “não-indígena” e a cultura local.

Diferentemente das questões que envolvem a língua, que tenta, por exemplo, aliviar a tensão por intermédio de disciplinas separadas, uma para a Língua Portuguesa e outra para Língua Kaingang, a disciplina de matemática não possui essa alternativa. Nesse sentido, fui investigar se havia uma matemática específica desse povo, como os indígenas Guaranis têm um sistema de numeração próprio³³, questioneime se o mesmo ocorria com os indígenas kaingang. Durante as entrevistas com os professores, confirmei a existência de um sistema próprio de numeração kaingang. Então comecei a questionar se tal sistema era utilizado na disciplina de matemática ou se era ignorado

³³ Alguns autores já pesquisaram e fizeram publicações sobre o sistema de numeração Guaraní, entre eles temos Sérgio Florentino da Silva (2011) e Gabriela Barbosa dos Santos (2013).

pelos professores? Dos professores entrevistados, três afirmaram não saber se existe tal sistema de numeração, segundo eles,

[...] que eu saiba não existe uma numeração específica. Tem os números que nós ocupamos e falamos em kaingang, até o número cinco”. (Professor A, 15.07.2013).

Não sei dizer se existe um sistema de numeração kaingang, porém trabalhamos os números tanto no português quanto no kaingang. Por exemplo: 1 (Pir), 2 (Rêg), 3 (Têg), 4 (tu), 5 (pênkar), etc. (Professor C, 15.07.2013).

Não, ou, se existe, eu não conheço, apenas falar em kaingang os números. (Professor I, 15.07.2013).

A numeração kaingang em específico eu acredito que não. Mas você dizer os números em kaingang, na verdade, existe. (Professor J, 16.07.2013).

Apesar de afirmarem não saber se existe um sistema de numeração específico, os mesmos apontaram que falam os números na língua kaingang até o cinco. Os demais professores entrevistados afirmaram que conhecem, porém há uma confusão de até aonde vai tal sistema de numeração. De acordo com a maioria dos entrevistados, tal sistema vai até o número cinco, como apontaram os professores que diziam não saber se existe um sistema de numeração específico kaingang, apenas um deles apontou que tal sistema de numeração iria até o número nove,

O sistema de numeração, segundo o que estudei, vai até o número cinco. (Professor B, 16.07.2013). A numeração kaingang na verdade é até o cinco [...] (Professor D, 16.07.2013).

Tem um sistema de numeração kaingang, que segundo informação, é até o número cinco [...]. (Professor E, 17.10.2013).

Nós usamos os números, por enquanto, vai até o cinco. (Professor G, 16.07.2013).

Existe um sistema numeração kaingang, mas não aprofundado, mas existe a numeração do zero até o nove. Mas não foi feito um trabalho para estar aprofundando isso. (Professor H, 18.07.2013).

A confusão apresentada por esse último, ao apontar que o sistema de numeração vai até o nove, justifica-se pelo fato de que, com o decorrer do tempo, o sistema de numeração que era até o cinco foi sendo ampliado pelos próprios professores. Pelo que pôde ser observado

nas entrevistas, atualmente os números são falados em kaingang não apenas até o cinco e não há uma certeza de até qual número vai esse sistema adaptado por eles.

A numeração kaingang, na verdade, é até cinco, aí eles foram associando mais números a esta, conforme a linguagem, a princípio ela é quinária. (Professor D, 16.07.2013).

Tem um sistema de numeração kaingang, que segundo informação, é até o número cinco, pois a necessidade era contar até o cinco só, eles não utilizavam mais. Agora, não dá para dizer mais certamente que é até o cinco, era até o cinco que eles usavam, então não há uma certeza de até quanto vai ser esse sistema de numeração eu não sei, porque alguns professores fazem até o cinco, outros fazem até outro número, (por exemplo: 6,7,8, ..., varia) a gente vê isso em algumas aulas por causa dos professores kaingang. Alguns deles acabam escrevendo alguns números a mais na numeração, isso é feito pelos professores próprios de kaingang. Onde alguns não usam esses números apenas o sistema até 5. (Professor E, 17.10.2013).

Nós usamos os números, por enquanto vai até o cinco. Mas os demais números dá para acrescentar alguma coisa, criados por nós mesmos, mas o sistema de numeração vai até cinco. Contamos os números 1,2,3,4,5,6,7,8,9, e falamos em kaingang também. (Professor G, 16.07.2013).

Quando questionados se o sistema de numeração kaingang era utilizado na disciplina de matemática, os professores apontaram que são apresentados aos alunos os sistemas de numeração kaingang existentes, mas o que seria utilizado é o decimal. Corroborando com isso, foi apontado em entrevista que *“hoje em dia essa numeração é apenas mostrada para os alunos como os demais tipos, mas utilizamos em si o sistema de numeração que as outras escolas também utilizam”*. (Professor B, 16.07.2013). Outro entrevistado apontou que tal sistema é mais utilizado na disciplina de Língua Kaingang, na qual o sistema de numeração é apresentado aos alunos e eles aprendem a falar os números em kaingang. De acordo ele,

“Eu uso o sistema de numeração kaingang, mas eu trabalho isso mais na disciplina de língua kaingang, onde, por exemplo, eu trabalho de 1 a

10, ou de 1 a 9, muitos professores trabalham de 1 a 5. Os números são falados e escritos em português e kaingang”. (Professor C, 15.07.2013).

Penso ser possível dizer que a disciplina de matemática, bem como as demais disciplinas, o PPP, os planejamentos anuais e materiais didáticos atuam como dispositivos para a constituição desse sujeito indígena kaingang. Esses materiais não são neutros, mas carregados de intencionalidade para constituir determinado tipo de sujeito. Isso também pode ser percebido nos planejamentos das disciplinas e no próprio PPP.

Ao analisar os planejamentos anuais das séries iniciais e, em específico, da disciplina de matemática, percebi que alguns professores não entram na temática da cultura, nem nos seus objetivos e, muito menos, na relação entre os conteúdos e a cultura. Três dos planejamentos em especial chamaram-me a atenção por relacionar a matemática à cultura de diferentes maneiras, o que não acontecia com os demais planejamentos. No primeiro planejamento, além dos “conteúdos universais”, estava incluído “O surgimento dos números na comunidade”, então questionei o professor que elaborou tal planejamento sobre o que seria esse tópico e como seria trabalhado tal conteúdo. O mesmo apontou que

esse seria mais na questão da língua kaingang, como se falam os números na língua kaingang. Como surgiu o número um, o número dois, o número três... O que eles usavam para estar contando um, dois, três... De como eles faziam esta contagem, se eles faziam marcando em madeiras, ou se marcavam em pedras, ou se marcavam em árvores, pois muitos dizem que, para contar quantos filhos tinham, ou quantas pessoas haviam na família, para cada filho que nascia era plantada uma árvore, então se tivessem 10 árvores plantadas, havia 10 naquela família. Então foi nesse sentido que foi colocado o surgimento dos números na comunidade. (Professor H, 22.10.2013).

Sendo assim, podemos perceber que tal conteúdo estaria mais voltado para a história desse povo do que propriamente para o desenvolvimento de uma aula baseada em uma racionalidade matemática específica. O segundo planejamento possuía incluso em seus conteúdos relacionados à cultura o “Estudo da matemática kaingang”, tal matemática estaria relacionada com a cultura, mas, de acordo com o

professor que elaborou tal planejamento, tal “matemática kaingang seria restrita” e, por esse motivo, se torna difícil de trabalhar, de acordo com ele,

[...] então é bem difícil trabalhar a própria cultura pelo fato da matemática ser universal. Você tem que ter o conhecimento universal e trazer para a cultura. O que temos da cultura? Temos que a numeração kaingang é quinária, só até o cinco, então ela deixa meio restrita quanto a trabalhar o universal, mas a gente procura sempre trazer as formas geométricas, até mesmo das marcas dos clãs que formaram o povo kaingang: o kamé e o kaíru. O kamé são traços e linhas paralelas, e o kaíru são pontos, nesse sentido podemos associar alguma coisa, mas é bem difícil trabalhar. (Professor D, 16.07.2013).

Então, haveria a dificuldade de trabalhar tal matemática por ser “restrita” em relação à matemática escolar. O terceiro e último planejamento que dava mais destaque à cultura que os anteriores apresentava mais conteúdos referentes à cultura indígena kaingang do que os planejamentos anteriores, além dos conteúdos universais eram apontados:

Conhecer como nossos antepassados mediam as lavouras aqui na Terra Indígena Xapecó;
 Calcular a medida total da Terra Indígena Xapecó;
 Analisar o crescimento populacional da Terra Indígena Xapecó;
 Conhecer como eram feitas as medidas de uma roça no nosso passado na Terra Indígena Xapecó;
 Analisar as figuras geométricas dos artesanatos indígenas;
 Conhecer os números tradicionais kaingang.

Com tal planejamento em mãos, fui questionar o elaborador do mesmo sobre como tais conteúdos eram trabalhados com os alunos. Segue a discussão com o professor em questão:

Pesquisadora: No plano anual de ensino, você tinha apontado alguns objetivos e conteúdos e, entre eles, medidas de distância e tamanho da T.I Xapecó. Como você introduzia isso aos alunos? Como fazia para calcular, para ter essas medidas?
 Professor: Essas medidas, quando eu entrava no conteúdo de cálculo de perímetro, eu ia pegar o mapa da T.I e calcular mais ou menos o perímetro da aldeia (esse cálculo não seria exato, mais

teríamos uma base). Aí, depois, entrávamos em área e escala, pois no mapa tínhamos a escala, pela escala muitas vezes não temos um valor exato por causa do formato. Aí entra um procedimento mais difícil, então mais ou menos a gente ia calcular a medida com os mais velhos, ou seja, como eles calculavam essa medida, quanto ia ser o valor? Qual a distância daqui, por exemplo, fazendo uma comparação de um ponto até o outro certo ponto (como era feito). Aí teria nos mapas também a distância de quanto era o valor total, mas seria da área total então. A aula seguia assim, primeiro eu explicava o conteúdo matemático, perímetro, área, para depois entrar nessa discussão, nesse cálculo da T.I. Na verdade, o que eu trabalhava primeiro era o assunto normal, o que está no livro didático, *e depois eu encaixava estas atividades extras*, além do livro didático, para nós irmos também adaptando a nossa realidade. [grifos meus].

Pesquisadora: E no caso de analisar as figuras geométricas dos artesanatos indígenas, como era feito?

Professor: Ali, eu ia fazer os alunos identificarem as figuras, qual era o formato das figuras. E medir, mais ou menos, o tamanho destas para calcular então o perímetro, a área destas, trabalhando assim a geometria. Assim como eu fazia ali na medida, área e perímetro da T.I, primeiro eu trabalhava o assunto, o conteúdo, aqui a mesma coisa, *trabalhava antes a geometria e pegava depois os materiais, o artesanato, aquilo que teríamos no nosso dia a dia na verdade*.

Pesquisadora: E em conhecer como nossos antepassados mediam as lavouras? Como fazia isso com os alunos?

Professor: Isso era feito através de pesquisas. Essa era uma atividade que eu fazia com eles para que pesquisassem como era a medida de cada um, como que eles mediam (as lavouras) no passado. Os alunos iam fazer uma pesquisa com os mais velhos da família, com seus avôs, por exemplo. E então cada um trazia sua pesquisa para a gente poder ver como eram as medidas, como eles utilizavam antigamente. Então eu fazia atividades

envolvendo aquele sistema de medidas comparando assim com a que está no livro didático.

Pesquisadora: E aparecia também, como conteúdo, analisar o crescimento populacional da T.I Xaçecó, como isso era feito?

Professor: Isso era feito com dados pesquisados e fornecidos pelo Posto de Saúde mais precisamente. Porque uma ideia de quantos, exatamente, não teria como saber. A única informação que tem sobre o crescimento, que poderia dar aproximadamente cem por cento de certeza seria no posto de saúde, onde há todos os dados da população.

Pesquisadora: Os números tradicionais kaingang, como você coloca no planejamento, como exatamente eram trabalhados?

Professor: Os números tradicionais seriam o próprio sistema de numeração kaingang. Quando eu entrava no conteúdo do sistema de numeração, eu também colocava que cada povo tinha um sistema de numeração (romano, egípcio...) e que o kaingang também usava um sistema de numeração que era até o cinco, pois a necessidade era até o cinco segundo as pesquisas. Então eu mostrava todos esses sistemas para eles.

Pesquisadora: Em como eram e como são hoje as construções das casas indígenas, como você trabalhava isso com eles?

Professor: Eu mostrava para eles como eram os modelos das casas de antigamente, os modelos são variados. Eu trazia fotos, figuras, ou eles também pesquisavam com os avôs. Os maiores pesquisavam também qual era o formato de tais casas dos antepassados, que têm um formato (e modelo) diferente das casas de agora. Os antepassados utilizavam uma maneira diferente de construir casas, hoje, ninguém utiliza mais essa maneira. *O sistema de hoje está mais moderno, parecido mais com o do não-indígena.* Hoje não temos mais as casas como antigamente, a casa feita com esteira, rodeada com folha de palmeira, não existe mais. E hoje, através desses projetos de construção de casas, mudou totalmente. As casas de antigamente, em todas as pesquisas que

fizemos, em livros, não achei casas de formato redondo, a maioria era de formato retangular. Esse sistema de casas redondas era mais do guarani, o kaingang eu acredito que não, porque não achei nenhuma. [Grifos meus]

Pesquisadora: Como você aponta em seu plano anual, como conteúdos, situações em que a matemática é utilizada na aldeia, que situações seriam essas?

Professor: *Eu colocava, no caso, o que poderia ser utilizado no dia a dia deles. Por exemplo, para comprar o alimento, o salário, porque hoje a maioria é empregado, tem que trabalhar fora.* Calcular por exemplo, para os que trabalham na agricultura, a quantidade de produto, quantos sacos eles utilizam, quanto ganham, por quanto que vão vender, quanto eles terão de lucro, as despesas, etc. [Grifos meus].

Pesquisadora: Quanto ao que você se referiu sobre os desenhos da cultura, kamé e kaíru, como poderia ser trabalhado, por exemplo, na matemática?

Professor: O formato de cada um, um é retangular e o outro é circular, dessa maneira somente, porque o desenho é tradicional, é único e nunca vai mudar. Agora, a pintura corporal, às vezes, é mudada para fazer apresentações, às vezes, faz um risco em forma de V, é mudado, enfim, e essa pintura do kamé e kaíru vai ter sempre o mesmo formato, vai ser sempre o retângulo e a forma circular. (Professor E, 17.10.2013).

A partir dessa entrevista e dos planejamentos analisados, penso poder afirmar que muitos professores resolvem a tensão entre as culturas, trabalhando com a “dupla realidade”. No entanto, é possível observar que a “realidade da cultura” fica subordinada aos conhecimentos da matemática escolar. Pois, como disse o professor, *“depois eu encaixava essas atividades extras”* ou *“o sistema de hoje está mais moderno, parecido mais com o do não-indígena”*.

Tal condição está alicerçada na ideia de que, para eles, a matemática escolar estaria relacionada a “uma ferramenta de poder” que permite ao aluno se “defender” e *“lutar em pé de igualdade”* fora da T.I Xapecó, ou ainda, no *“mundo dos brancos”* e por isso se torna essencial para os indígenas kaingang. Essa é a grande preocupação da escola para a formação de seus estudantes, tanto que aparece descrito no PPP da

escola o seguinte: “é uma escola específica e diferenciada, bilingue, formadora de sujeitos capazes de defenderem seus direitos com voz e pé de igualdade com os não-índios, defendendo assim sua cultura e seu povo”. (PPP, 2013, P. 25). Tal afirmação também está presente na fala dos professores que, ao serem questionados sobre o porquê da importância da disciplina de matemática para os indígenas, apontaram o seguinte:

Cada um de nós tem que saber a matemática, estou falando no que é hoje. Porque algum tempo atrás, para identificar quantidades, os indígenas usavam mais objetos. Hoje é necessário aprender matemática para ter uma visão mais ampla. Então acredito que para trabalhar matemática com eles é melhor trabalhar a matemática como está agora, do que como era usada lá atrás. Claro que não deixamos de olhar como era feito lá atrás, no passado. A matemática é mais um conhecimento importante para que mais tarde o indígena não venha a ter dificuldade lá fora. (Professor C, 15.07.2013).

Ele tem que se adaptar de alguma maneira com os lá de fora da aldeia, por exemplo, os não-indígena, então ele vai ter que se virar. Para se virar, ele vai ter que saber a matemática. Como que ele vai comprar sem ter a ideia de saber quanto que ele tem? Quanto que ele vai ter que pagar? Qual o valor? Então, isso está na vida de cada um, eu acho, a matemática faz parte agora de cada um, do financeiro de cada um hoje. (Professor E, 17.10.2013).

É importante porque é com ela que vão saber se defender também, por exemplo, no mercado, ao fazer suas compras, até mesmo ao contar o seu dinheiro. (Professor G, 16.07.2013).

A matemática é uma das disciplinas mais importantes na vida do ser humano, porque tudo que nós fazemos envolve matemática, principalmente, quando estamos fora daqui. Acredito que a matemática está em tudo que envolve o aluno e temos que passar esse conhecimento para eles. (Professor H, 18.07.2013).

Para todo ser humano, a matemática é importante, pois, até mesmo num vestibular, se você sabe ou

não, eles não escolhem se é índio ou branco, a prova é a mesma. Nós, enquanto índios, nos sentimos orgulhosos de ter o mesmo valor, se bem que se nós temos uma escola diferenciada também deveria ter todos os anos vestibulares diferenciados. No caso, se você faz uma prova lá, a mesma coisa que eu ensinar aqui para os meus alunos, o professor lá fora também ensina. Então eu acredito que é importante, tanto para nós quanto para os não-índios. (Professor I, 15.07.2013).

A matemática é importante em qualquer cultura, porque ela é universal. Você precisa ter o conhecimento matemático, pois a matemática é indispensável na vida do ser humano. É uma regra, tem que saber, isso vale para o índio, para o não-índio, para cultura em qualquer raça é necessário ter o conhecimento matemático, isso é obrigatório para todo mundo. (Professor D, 16.07.2013).

Penso que posso concluir esse capítulo afirmando que o currículo de matemática contribui na constituição do sujeito indígena kaingang de fronteira, na medida em que, mais do que a importância de ensinar o aluno a lidar com o seu dia a dia, a importância da matemática se dá por ser uma “ferramenta de poder” que permite a esses alunos poder “compreender o mundo do não-índio” e que fornece subsídios e conhecimentos para que o aluno indígena esteja preparado para o “mundo fora da aldeia”. Podemos pensar então que o “conhecimento universal” ao mesmo tempo em que é imposto por lei a esses povos indígenas, também é desejado por eles, pois, de certa maneira, os faz serem “detentores de poder”.

No PPP, há a intencionalidade de constituir um aluno que valorize as tradições e os costumes do seu povo. Nesse mesmo segmento, nos planejamentos, percebe-se que há, da parte de alguns professores, a tentativa de mudança e incorporação da cultura desse povo. Isso também fica explícito nos materiais didáticos diferenciados, onde a cultura é utilizada como pano de fundo, mas as atividades apresentadas são “iguais” às realizadas por alunos das escolas não-indígenas, ou seja, os documentos analisados apontam para a “tensão” existente entre a cultura indígena e a não-indígena.

Encerro este capítulo com a certeza de que quanto mais pesquisa, leio e escrevo, mais ideias e questionamentos surgem e mais

coisas há para aprender. Como a própria Sandra Mara Corazza apontou em seu capítulo Labirintos da Pesquisa, Diante dos Ferrolhos, no livro Caminhos Investigativos:

Minha hora foi feita e, ao chegar, dou-me conta de que, caso queira honrá-la, este capítulo é um texto bem difícil, já que demanda que me dobre não apenas sobre o trabalho de pesquisa, como também sobre mim mesma. Que pense sobre tais dobras e encontre formas e forças de linguagem adequadas para descrevê-las, de maneira tal que outras/ os possam ter uma razoável visão de seus territórios, linhas, operações, arranjos, dispositivos, agenciamentos, processos, redobras. Para quê? Ora, minimamente para que, ao modo de Nietzsche, esta escrita funcione como uma flecha, que um/a pensador/a atira, assim como no vazio, para que outro/a a recolha e possa, por sua vez, também enviar a sua, agora em outra direção. [...] Para mim o mais difícil mesmo, como Foucault escreveu, é sair-se do que se é, para criar outros possíveis de ser [...]. (CORAZZA, 2007, p. 104-105).

CAPÍTULO VII TESSITURAS FINAIS

Neste momento, em que percorri boa parte do caminho, enfrentei as dificuldades do percurso, tenho a possibilidade de olhar para trás e analisar o caminho percorrido. É um momento de reflexão no qual retomo os tópicos principais da Dissertação, o objetivo e os questionamentos da pesquisa.

A pesquisa empreendida foi de natureza qualitativa e de inspiração etnográfica e, para a busca de informações complementares, utilizei a entrevista do tipo semiestruturada, pois ela representa um dos instrumentos básicos para a produção de dados. Assim sendo, utilizei alguns documentos da escola, tais como Projeto Político Pedagógico, os Planejamentos Anuais das disciplinas de matemática e excertos de um Caderno de Atividades produzido pelo Labhin e utilizado por alguns professores, não deixando de utilizar documentos oficiais que tornaram legais a Educação Escolar Indígena.

Para empreender uma discussão nesta Dissertação, estudar sobre as noções de cultura, hibridismo, identidade e as noções foucaultianas de poder, disciplina, dispositivo, sujeito, acabou se tornando necessário para “cercar” o objeto de estudo de minha investigação. Para chegar a uma definição do entendimento de cultura, busquei estabelecer um diálogo entre alguns autores que estudaram esse conceito, entre Terry Eagleton, Zygmunt Bauman, Stuart Hall, Roque de Barros Laraia, entre outros. Estabelecido o diálogo entre esses autores, optei pelo entendimento da cultura e diversidade cultural a partir dos estudos de Silva (2001), que compreende a cultura e a diversidade cultural existentes como produzidas por processos imbricados em relações de poder. Nesta pesquisa, meu entendimento de relações de poder está atrelado ao conceito desenvolvido por Michel Foucault, onde tais relações não devem ser vistas como algo negativo, que reprime, mas como produtoras de saber. Ao contrário do que pensava, o poder não se encontra nas “mãos de alguns” apenas, mas está disseminado por todo tecido social.

Nesse sentido, aproximo-me da forma de pensar a cultura de Stuart Hall, que entende a cultura como imersa em relações de poder. Esse estudioso também realizou estudos sobre identidade, apontando que a cultura é produtora de identidades. Meu entendimento a respeito da identidade é que não somos possuidores de uma única identidade, pelo contrário, é possível afirmar que existem múltiplas identidades que

são alojadas no sujeito. Logo, optei por usar o termo identidades ao invés de identidade. Tais identidades estão em constante mudança e são afetadas pelos acontecimentos ocorridos na sociedade, um exemplo disso é a globalização e as mudanças advindas da mesma. Aqui não poderia deixar de concordar com a proposição de Bauman de que se vive em tempo líquido. Pautada nas discussões desse autor, foi possível entender o quanto a “modernidade líquida” gera mudanças na produção de identidade dos sujeitos.

Outra noção que apareceu no decorrer da discussão foi a de hibridismo, utilizei tal termo para caracterizar as culturas que estão cada vez mais mistas, pois nossas sociedades são cada vez mais híbridas. É a partir do entrelaçamento de diferentes formas de vida, ou seja, do hibridismo, que são constituídos sujeitos e identidades. A partir da discussão empreendida, penso poder afirmar que as culturas indígenas kaingang contemporâneas são híbridas, pois são fruto do forte contato que possuem com outras culturas, ou ainda, formas de vida distintas.

Para o desenrolar desta pesquisa foi necessário conhecer as teorias curriculares. Meu entendimento de currículo está relacionado a noção foucaultiana de dispositivo, pois tem uma função estratégica de constituir determinado tipo de sujeito voltado para uma determinada sociedade, tendo como principal função responder uma urgência. No caso específico do currículo da escola indígena, esse tem como principal função responder uma urgência, que seria a de “resgatar a cultura desses sujeitos” ou, ainda, “levar aos alunos indígenas o acesso ao conhecimento de sua cultura” e, ao mesmo tempo, o “conhecimento universal”. Entendo-o também como uma invenção da modernidade que atua na constituição de identidades e de determinados tipos de sujeitos.

Definido o meu entendimento a respeito do currículo como um dispositivo, achei pertinente conhecer e me situar em uma das teorias curriculares. Realizado o estudo sobre as teorias curriculares, e ciente de que as mesmas apresentam-se em três perspectivas: tradicionais, críticas e pós-críticas que apresentam dissonâncias entre si, situei minha pesquisa na perspectiva pós-crítica por ser a que mais se aproximava do meu referencial teórico. Na perspectiva adotada por mim, o poder deixa de estar centrado no “Estado” e é visto como espalhado por toda a rede social, e o conhecimento é parte inerente do poder. Nela ainda, o currículo não pode ser pensado fora das relações de poder, por tais reflexões se aproximarem mais da minha pesquisa, optei por situá-la nas teorias curriculares pós-críticas.

O maior objetivo da pesquisa era o de entender como a disciplina de matemática está inserida no currículo da Escola Indígena Caciue Vanhkrê de modo a contribuir para a constituição do sujeito indígena kaingang na contemporaneidade. Assim, tornou-se fundamental discutir as ferramentas foucaultianas de sujeito, dispositivo da disciplina. Para Foucault, seria preciso conferir ao “homem” o lugar que lhe convém, ele não entende o sujeito como unitário, ele vai sendo constituído através da história.

Ao falar de currículo, torna-se pertinente discutir sobre as disciplinas que o compõe. Foucault trabalhou com duas noções de disciplina, uma na ordem do saber, “disciplinarização dos saberes”, e outra na ordem do poder, “disciplinarização dos corpos”. Na primeira noção, os saberes/ciências foram organizados mediante quatro procedimentos: eliminação e desqualificação, normalização, classificação hierárquica dos saberes e a centralização piramidal. Nesse processo, ocorreu a eliminação e desqualificação dos saberes considerados como “pequenos saberes inúteis e irreduzíveis, economicamente” e a organização daqueles saberes que foram considerados “mais científicos”.

Tal discussão nos ajuda a entender o processo que foi constituído no sentido de legitimar alguns saberes que compõe aquilo que hoje denominamos de conhecimentos matemáticos e que, por seu estatuto de legitimidade, são considerados como “universais”, possuindo “maior status” perante os saberes matemáticos de formas de vida distintas.

A segunda noção da disciplina é na ordem do poder, com o objetivo de disciplinar corpos, torná-los dóceis. Essa noção se encaixa perfeitamente na história do povo indígena, povo que foi submetido ao “poder disciplinar”. A disciplina na ordem do poder pode ser pensada como uma forma de “dominação” e, conseqüentemente, como uma das instâncias nas quais o poder circula. Tal discussão me ajudou a perceber que a catequização bem como a proibição da língua kaingang foram dois procedimentos disciplinares para controlar as atitudes, os comportamentos e os hábitos dos sujeitos indígenas, com a intenção de torná-los iguais.

Tal sujeito indígena kaingang, acompanhando as teorizações de Bernardí (2011), é um sujeito que vive uma condição de “fronteira”. Quando falo em fronteira, não me refiro apenas á territórios geográficos mais ao sistema social ao qual os sujeitos indígenas kaingang pertencem. Penso poder afirmar ainda, que as tensões advindas da zona fronteira acabam fazendo com que esses sujeitos indígenas sejam

perpassados por múltiplas identidades, muitas dessas identidades foram forjadas pelo intenso contato com os não-índios, ou ainda pelo “cruzamento de fronteiras geográficas e sociais”. Tal “cruzamento” torna esses sujeitos cada vez mais híbridos e acaba influenciando a forma de vida desse povo. Apostar em tais tensões é apostar também que a escola é um dos lócus privilegiados para apreender tal tensionamento, pois, ao mesmo tempo em que ensina “conteúdos universais”, dá destaque aos “conhecimentos da cultura kaingang”.

Assim, a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê (E.I.E.B Cacique Vanhkrê) é uma instituição que abriga esse sujeito indígena de fronteira e que vivencia tensões, inclusive no currículo, pois ora deve apresentar conhecimentos da cultura do “não-índio”, ora da sua própria cultura. Desta forma, o currículo da escola indígena, acaba sendo utilizado como uma ferramenta que possibilita constituir sujeitos conscientes da importância da sua cultura, e ao mesmo tempo, como uma “ferramenta” que “auxilie” esses sujeitos a lidarem com as “tensões” advindas do “cruzamento de fronteiras”.

Tal tensão também pôde ser percebida nos documentos oficiais e nos documentos da escola, bem como nos materiais didáticos e nas entrevistas com os professores. Pois, ao mesmo tempo em que foi oferecido um currículo escolar diferenciado aos povos indígenas, o mesmo ainda segue a ordem minimalista ao propor uma base nacional comum igual às demais escolas. Nessa pesquisa, utilizei-me da noção de forma de vida do filósofo Ludwig Wittgenstein. Optei por entender o povo indígena kaingang como uma forma de vida que apresenta suas especificidades, seus costumes, hábitos e tradições. Nesse sentido, não coube a mim julgar o que é “certo” ou “errado” dentro da forma de vida indígena kaingang, pois cada forma de vida possui diferentes maneiras de compreender o mundo; nesse sentido, o que é certo ou errado vai depender da forma de vida na qual estamos inseridos. Coube a mim narrar apenas os “fatos”, a história dessa forma de vida, apenas relatando os acontecimentos no decorrer da história.

Seguindo o objetivo da pesquisa, meu problema de pesquisa ficou assim configurado: **Como a disciplina de matemática está inserida no currículo da Escola Indígena Cacique Vanhkrê de modo a contribuir para a constituição do sujeito indígena kaingang na contemporaneidade?** Para responder essa questão, elaborei outras complementares com o intuito de traçar um caminho que me ajudasse a perseguir o problema que me propus a investigar. Para ir à busca de possíveis respostas a essas e a outras indagações, fui a campo, analisei o PPP, planos anuais de ensino e realizei entrevistas semiestruturadas com

professores que ensinam matemática e como resultado dessa pesquisa e de meus estudos:

i) Como se dão os tensionamentos da cultura indígena e não-indígena no currículo escolar de matemática?

Ao contrário da disciplina de Língua Portuguesa que, de certa maneira, “alivia a tensão” existente entre a cultura indígena e não-indígena por intermédio da disciplina de Língua Kaingang, a disciplina de Matemática não possui tal alternativa. Pois, como inferi no capítulo anterior, o sistema de numeração kaingang não é utilizado na disciplina de Matemática, sendo apenas apresentado com os demais sistemas de numeração existentes. Penso que tal fato ocorra pelo motivo de que o sistema de numeração válido fora da T.I é o decimal.

Foi possível perceber, também, nas entrevistas e nos planejamentos, que os professores acabam utilizando “elementos da cultura” como pano de fundo para o ensino da matemática. Um conteúdo muito citado como exemplo nas entrevistas foi o de geometria, pois os professores apontavam que, ao ensinar tal conteúdo, eram analisadas as formas geométricas dos artesanatos indígenas. Fora a geometria, percebe-se que há poucos conteúdos citados pelos professores com os quais seja possível relacionar a matemática escolar com a cultura indígena kaingang.

Assim, a cultura indígena acaba sendo utilizada como “pano de fundo” para o ensino/aprendizagem da matemática escolar, pois falar em aldeia, cestos, artesanatos indígenas ou adornos utilizados nessa cultura é uma forma utilizada pelos professores para “aliviar a tensão” entre a matemática escolar e a cultura indígena kaingang”. Portanto, utilizar elementos culturais nessa disciplina, acaba de certa forma “aliviando” a tensão existente entre as diferentes culturas ao proporem uma “articulação” entre o conhecimento matemático da cultura “não-indígena” e a cultura local.

ii) Os documentos escolares apresentam a tensão entre as culturas?

Pelos documentos analisados e pelas entrevistas, fica claro que os documentos oficiais, materiais didáticos, planos de aula, bem como o PPP, apresentam a tensão entre a cultura do indígena e a não-indígena. Os materiais didáticos que vêm do governo não são específicos para escola indígena, são os mesmos enviados a qualquer escola não-indígena. Os professores, por sua vez, tentam “encaixar” elementos da cultura indígena kaingang nas aulas, sem deixar de lado o “conhecimento universal”.

Como já apontado, os próprios documentos oficiais oferecem um currículo diferenciado ao mesmo tempo que impõem uma base

nacional comum. Assim sendo, não apenas os documentos escolares apresentam a tensão entre as culturas, mas tal tensão acaba sendo vivenciada constantemente no ambiente escolar.

iii) De que forma convivem, no espaço escolar, os “conhecimentos universais” e os conhecimentos dos indígenas da T.I Xapecó?

Nota-se que os conhecimentos convivem em constante tensão e que tanto o conhecimento cultural quanto universal são considerados de extrema importância para essa forma de vida. Mas o que percebi, nas entrevistas, é que muitas vezes o conhecimento universal é tido com um determinado “status” por ser o que vale fora da aldeia. Penso poder afirmar, que esta valorização do conhecimento universal ocorre justamente por causa da condição de fronteira desses sujeitos, que desejam apropriar-se de tal conhecimento para “forjar” mais uma identidade “empoderada” que possibilite os indígenas kaingang a cruzar as “fronteiras” e estabelecer relações em “pé de igualdade” com os não-indígenas.

Além dos questionamentos elaborados no decorrer da pesquisa, outros questionamentos surgiram. Um deles foi relacionado “à realidade do aluno indígena kaingang”. Ao entrevistar os professores, percebi que os mesmos, utilizavam muito a expressão “trabalhar com a realidade” do aluno. Mas o que seria trabalhar com a realidade do aluno indígena kaingang? Pelo que pude notar a partir das falas dos professores, trabalhar com a realidade seria trabalhar com elementos da cultura. Comecei então a questionar os professores sobre “tal realidade” e notei a existência de uma “dupla realidade”: a realidade da cultura e a “realidade universal”. A “realidade da cultura” estaria relacionada a incorporação de elementos da cultura kaingang e a “realidade universal”, por sua vez, estaria articulada a situações advindas do contato com o “não-índio”.

A partir das entrevistas e dos planejamentos analisados, penso poder afirmar que muitos professores resolvem a tensão entre as culturas trabalhando com a “dupla realidade”. No entanto, é possível observar que a “realidade da cultura” fica subordinada ao conhecimento da matemática escolar. Tal condição está alicerçada na ideia de que, para eles, a matemática escolar estaria relacionada a “uma ferramenta de poder” que permite ao aluno se “defender” e “*lutar em pé de igualdade*” fora da T.I Xapecó, ou ainda, no “*mundo dos brancos*” e por isso se torna essencial para os indígenas kaingang.

Respondendo ao problema de pesquisa, **Como a disciplina de matemática contribuiu para a constituição do sujeito indígena kaingang na contemporaneidade?**, penso que a resposta desse

problema se dá na medida em que mais do que a importância de ensinar o aluno a lidar com o seu dia a dia, a importância da matemática se dá por ser uma “ferramenta de poder” que permite a esses alunos poder “compreender o mundo do não-índio” e que fornece subsídios e conhecimentos para que o aluno indígena esteja preparado para o “mundo fora da aldeia”. Podemos pensar então que o “conhecimento universal”, ao mesmo tempo em que é imposto por lei a esses povos indígenas, também é desejado por eles, pois de certa maneira os faz serem “detentores de poder”.

Penso ser possível dizer que a disciplina de matemática, bem como as demais disciplinas, o PPP, os planejamentos anuais e materiais didáticos atuam como dispositivos para a constituição desse sujeito indígena kaingang. Esses materiais não são neutros, mas carregados de intencionalidade para constituir determinado tipo de sujeito. Isso também pode ser percebido nos planejamentos das disciplinas e no próprio PPP. Ao finalizar esta pesquisa, surgem várias inquietações, questionamentos e ideias. Se começasse hoje, quem sabe meu foco de pesquisa poderia ser outro.

Baseada em Wittgenstein, penso que seria interessante investigar as formas de vida indígenas kaingang, que estão localizadas em todo país, e analisar se tais grupos guardam semelhanças de família³⁴ entre si. Questionando se a diáspora ocorrida com esses sujeitos, que acabou por situá-los em diferentes regiões do Brasil, e o hibridismo que ocorre dos distintos contatos com formas de vida diferentes da sua, acabou produzindo especificidades dentro desse povo. Se assim fosse, poderíamos falar em “culturas indígenas kaingang” que poderiam mudar de um Estado para o outro, ou ainda, de uma T.I para outra. Essas culturas são compostas por sujeitos que abrigam múltiplas identidades que estão sempre em processo, e uma das facetas dessas identidades é forjada pela condição de ser indígena.

As lentes utilizadas por mim para a escrita desta Dissertação foram uma, espero que essa lente abra possibilidades para novos olhares e novas pesquisas, servindo inclusive de incentivo para novos pesquisadores e para os professores indígenas. O trajeto percorrido é o início de um novo percurso em que abre um leque de novas possibilidades a serem percorridas. Quem dera, se ao começar, eu tivesse o conhecimento que tenho hoje. Ao começar a minha pesquisa não tinha ideia de que a mesma iria seguir esse rumo, mas penso que o

³⁴ Termo utilizado pelo filósofo Ludwig Wittgenstein.

interessante de ser pesquisador é exatamente isso, não saber o que irá encontrar durante uma pesquisa. Já dizia o filósofo francês,

se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará. (Foucault, 2004, p.294)

Finalizando mais essa etapa da minha caminhada acadêmica, não poderia deixar de citar Jorge Larrosa. Seu pensamento traduz o que senti e vivenciei ao longo dessa caminhada. Muitas vezes, na ânsia de escrever, voltava a ler e tentava reescrever. Retornei aos livros “esparramados sobre a mesa” para ver se encontrava algo que traduzisse e ajudasse a legitimar aquilo em que estava pensando. Acredito que escrever é isto: um processo sem fim, um eterno começo.

A fidelidade que o estudante guarda às palavras é também a fidelidade a si mesmo. Fidelidade que consiste em não deixar que as palavras se solidifiquem e o solidifique, em manter em aberto o espaço líquido da metamorfose.

A fidelidade às palavras é, no estudo, reaprender continuamente a ler e a escrever.

Só assim o estudante pode escapar, ao menos provisoriamente, à captura social da subjetividade, a essa captura que funciona obrigando-o a ler e a escrever, a ler-se e a escrever-se, de um modo fixo, com um padrão estável.

Só assim o estudante pode escapar, ainda que por um momento, ao perigo das palavras que, ainda verdadeiras, se convertem em falsas desde que ele se contente com elas. (LARROSA, 2003, p. 87).

REFERÊNCIAS

-Documentos oficiais e outras fontes normativas

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Estatuto do Índio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1973.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988.

_____. MEC. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília, DF, 1993.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. Conselho Nacional de Educação. Referencial, Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 1999.

_____. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999.

_____. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. In: Diário Oficial, ano CXXXIX – Nº 7, Brasília: Distrito Federal, 2001.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

- Fontes documentais da escola

SANTA CATARINA, Secretária do Estado de Educação. Planejamento Anual da disciplina de Matemática. Terra Indígena Xaçupé, 2012.

_____. Projeto Político Pedagógico Escola Indígena de Educação Básica Caciue Vanhkrê. Terra Indígena Xaçupé, 2012.

_____. Projeto Político Pedagógico Escola Indígena de Educação Básica Caciue Vanhkrê. Terra Indígena Xaçupé, 2013.

- Fontes orais da escola

PROFESSOR A. *Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti*, em 15 jul. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuçu - SC.

PROFESSOR B. *Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti*, em 16 jul. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuçu - SC.

_____. *Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti*, em 22 out. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuçu - SC.

PROFESSOR C. *Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti*, em 15 jul. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

_____. *Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti*, em 22 out. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

PROFESSOR D. *Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti*, em 16 jul. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

PROFESSOR E. *Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti*, em 17 out. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

PROFESSOR F. *Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti*, em 11 jul. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

_____. *Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti*, em 28 jul. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

PROFESSOR G. *Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti*, em 16 jul. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu – SC.

_____. *Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti*, em 22 out. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

_____. *Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti*, em 12 dez. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

PROFESSOR H. *Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti*, em 18 jul. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

_____. *Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti*, em 22 out. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

_____. *Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti*, em 12 dez. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu - SC.

PROFESSOR I. *Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti*, em 15 jul. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu – SC.

_____. *Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti*, em 22 out. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu – SC.

_____. *Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti*, em 12 dez. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu – SC.

PROFESSOR J. *Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti*, em 16 jul. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu – SC.

_____. *Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti*, em 22 out. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu – SC.

_____. *Entrevista concedida a Tanabi Sufiatti*, em 12 dez. de 2013. Gravação digital. Local: Ipuauçu – SC.

- Teses, dissertações, livros, revistas e artigos

Apple, Michael W. Repensando Ideologia e currículo. (p. 39-58). In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

- BANIWA, Gersem. Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas públicas. (69-88). In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRIGMANN, Fernando, Orgs. Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012. 406p.
- BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorje Zahar Ed., 2005.
- _____. Ensaio sobre o conceito de cultura. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2012.
- BARBOSA, G. S. Etnomatemática e a descoberta de um sistema de numeração guarani. In: XI Encontro Nacional de Educação Matemática, 2013, Curitiba. Anais do XI ENEM, 2013.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. Teorias da etnicidade. 2. reimpr. São Paulo: UNESP, 1998.
- BECKER, Ítala Irene B. O Índio Kaingáng no Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas, 1976. (Pesquisas Antropologia, n. 29).
- _____. O índio Kaingáng do Paraná: subsídios para uma etno-história. São Leopoldo: Unisinos, 1999.
- BERNARDI, Lucí Teresinha Marchiori dos Santos. Formação continuada em matemática do Professor indígena kaingang: enfrentamentos na busca de um projeto educativo. 2011. 266 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2011.
- BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. 395 p.
- BORBA, T. Actualidade Indígena. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1908.
- BRAGA, Veronice Lopes de Souza. O sistema de avaliação nacional da educação básica e os descaminhos para uma proposta de educação escolar indígena. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande, 2010.
- BREDA, Adriana; LIMA, R.M. Valderez. Etnomatemática sob dois pontos de vista: a visão “D’Ambrosiana” e a visão Pós-Estruturalista. Revista Latino Americana de Etnomatemática, 2011.
- BRIGHENTI, Clovis Antonio. Povos indígenas em Santa Catarina. (p. 37-66). In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRIGMANN, Fernando, orgs. Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012. 406p.

- BRUGNAGO, Gabriela A.; SUFIATTI, Tanabi. Geometria em práticas e cestaria dos kaingang da Terra Indígena Xapecó. 2011. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – UNOCHAPECÓ, Chapecó, 2011.
- CALDAS, Pedro Spinola Pereira. As dimensões do historicismo: um estudo dos casos alemães. OPSIS, Goiânia UFG, vol. 7, nº 9, jul-dez 2007.
- CARI, Claudio David. O currículo científico com o povo indígena Tupinikim: a tomada de consciência dos instrumentos socioculturais. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2008.
- CASTRO, E. Vocabulário Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e Autores. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2009. 477p.
- CAVALCANTI, A. L. B. L.; PAGNOSSIM, C. M. C. Estudo da sintaxe da linguagem visual na cestaria Kaingáng. Anais do Congresso Internacional de Pesquisa em Design, v.1. 2007.
- CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna. Belo Horizonte: Argumentvm Editora, 2004. 239 p.
- CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis. RJ: Vozes, 2001. 150 p.
- _____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. (p. 103 -127). In: COSTA, Marisa Vorraber (org). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 3 ed. Rio de Janeiro. Lamparina editora, 2007. 164 p.
- COSTA, Currículo e política cultural (37-67). In: COSTA, Marisa Vorraber, org. 2. ed. O currículo nos limiães do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP & A, 1999. 176 p.
- _____. Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. (p. 13-22). In: COSTA, Marisa Vorraber (org). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 3 ed. Rio de Janeiro. Lamparina editora, 2007. 164 p.
- CUCHE, Denys. O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- DALL'ALBA, Lucena. Sexualidade: narrativas autobiográficas de educadores/as. 2008. 199 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. (p. 97-110). In: SILVA, Tomaz Tadeu da, org. O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 258 p.

- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Para uma história dos índios do Oeste Catarinense (p. 01-91). In: Cadernos do Centro de Organização da Memória Sócio-Cultural do Oeste de Santa Catarina. Chapecó: Universidade do Oeste de Santa Catarina, n. 6, 1989. 141 p.
- _____. Contestado: a revolta dos sem-terras. São Paulo (SP): FTD, 1991. 39p
- D'ANGELIS, Wilmar Rocha; FÓKÂE, Vicente Fernandes. Toldo Imbú. Série Documento. Chapecó: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 1994.
- DUARTE, Claudia Glavam. A realidade nas tramas discursivas da Educação Matemática Escolar. 2009. 191 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.
- EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. São Paulo: Editora Unesp, 2005. 204 p.
- EIDELWEIN, Monica Pagel. O jogo discursivo da inclusão: práticas avaliativas de in/exclusão na Matemática escolar. 2012. 135 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2012.
- FAVARETTO, Beatriz. Sobre a significação das aulas de artes para as crianças indígenas kaingáng. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Passo Fundo: Passo Fundo, 2010.
- FELICÍSSIMO Belino. Jornal A Voz de Chapecó. 30 out. 1949. Acervo Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, Florianópolis/SC.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio de língua portuguesa. 5ª ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2272 p.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. (p. 39-60). In: COSTA, Marisa Vorraber (org). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. 164 p.
- FONSECA, Márcio A. Michel Foucault e a Constituição do Sujeito. São Paulo: EDUC, 2011. 143 p.
- FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- _____. Sexo, poder e a política da identidade. Michel Foucault (Entrevista). Entrevista com B. Gallagher e A. Wilson, Toronto, junho de 1982, (p. 26-30). The Advocate, n. 400, 7 de agosto de 1984a.
- _____. As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. O sujeito e o poder. (p. 233-249). In: Rabinow, P. & Dreyfus, H. Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e

da hermenêutica. (V. P. Carrero, trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. A ordem do discurso. 5. Ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. Microfísica do Poder. 15. ed. São Paulo: Graal, 2000.

_____. Verdade, Poder e Si Mesmo (p. 294-300). In: MOTTA, Manoel Barros da. (Org.). Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a. 288 p.

_____. Em defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Eu sou um pirotécnico: sobre o método e a trajetória de Michel Foucault gravada em junho de 1975. (p. 67-102). In: POL-DROIT, Roger. Foucault, Michel, entrevistas. São Paulo: Graal, 2006.

_____. A Arqueologia do saber. 7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. Poderes e estratégias. (p. 236-246). In: MOTTA, Manoel Barros da. (Org.). Ditos e Escritos IV: estratégia, poder-saber. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. 394 p.

GALLO, Sílvio; SOUZA, Maria Regina de. Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004. 187 p.

GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma filosofia da educação. (p. 16 – 25). Revista Educação – Especial Biblioteca do Professor – Foucault pensa a educação, v. 3, São Paulo, Editora Segmento, 2007.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. (p. 9-20). In: SILVA, Tomaz Tadeu da, org. O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 258 p.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 102 p.

_____. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. 434 p.

HAVERROTH, M. Kaingang: um Estudo Etnobotânico - O uso e a classificação das plantas na área indígena Xapecó (oeste de SC). 1997. 175 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 1997.

HOBSBAWN, Eric. Introdução: A invenção das tradições. (p. 9-24). In: HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 316 p.

- HOUAISS, Antônio (ed.). Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 1ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2923 p.
- ÍNDIOS. Jornal A Voz de Chapecó. 05 mar. 1950. Acervo CEOM, Chapecó/SC.
- LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 24 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009. 117 p.
- LARROSA, Jorge. Estudar: Estudar. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 120 p.
- LISS, Margarida. Diversidade cultural, bilinguismo e política linguística em discursos escolares indígenas do estado do Paraná: a identidade em governamentalidade. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2011.
- LOPES, A.R.C. Currículo e construção do conhecimento na escola: controvérsias entre conhecimento comum e conhecimento científico no ensino de ciências físicas. (p. 39-52). In: MOREIRA, A.F. (Org.). Conhecimento educacional e formação do professor. Campinas: Papirus, 1995.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora pedagógica e Universitária, 1986.
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. (p. VII-XXIII). In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000. 295 p.
- MANFROI, Ninarosa Mozzato da Silva. Professor Felicíssimo Belino e a primeira escola para os Kaingáng: a memória compoendo a história e a história registrando a memória. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRIGMANN, Fernando. (Orgs). Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012. 406p.
- MANFROI, Ninarosa Mozzato da Silva e NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. Professor Felicíssimo Belino e a primeira escola para os Kaingáng: a memória compoendo a história e a história registrando a memória. Cadernos do CEOM - Ano 21, n. 28 - Memória, História e Educação, p. 303-324, 2008.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990. 231 p.

- _____. Fundamentos da Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 1993.
- MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. (69-82). In: COSTA, Marisa Vorraber, org. O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP & A, 1999. 2ª edição. 176 p.
- MICHAELIS. Dicionário Michaelis: Moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica (p. 11-32). In: COSTA, Marisa Vorraber, org. O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP & A, 1999. 2ª edição. 176 p.
- _____. Currículos e programas no Brasil. Campinas, SP: Papirus, 2012. 192 p.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? (p. 81-96). In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução (p. 7- 38). In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995. 154 p.
- MOTA, Lúcio Tadeu. As Guerras dos Índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang (1769 -1924). Maringá: EDU EM, 1994.
- _____. Os índios Kaingang e seus territórios nos campos do Brasil meridional na metade do século passado (p. 81-189). In: MOTA, L.T; NOELLI, F.S Uri; TOMMASINO, K. org. Wáxi – Estudos Interdisciplinares dos Kaingang (L.T. Mota, F.S. Noelli & K. Tommasino, org.). Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2000. 377 p.
- NACKE, Aneliese. O índio e a terra: a luta pela sobrevivência no P.I Xapecó – SC. 1983. 380 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 1983.
- NACKE, A; FACHINI, M.A. A AI Xapecó e a Hidrelétrica Xanxerê. In: A implantação de usinas hidrelétricas e os indígenas no Sul do Brasil (C.M.V. Helm, coord.), pp. 64-75, Curitiba: Instituto Ambiental do Paraná/GTZ, 1998.
- NASCIMENTO, Ernilda Souza do. Há vida na história dos outros. Chapecó: Argos, 2001. 342 p.
- NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. Ouvir memórias contar histórias: mitos e lendas kaingáng. Santa Maria: Palotti, 2006. 51 p.

- _____. Brincando e conhecendo os indígenas de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC/LABHIN, 2007. 45 p.
- _____. Cipó guambé, taquaruçu e anilina: conhecendo os artesanatos kaingang: Caderno de atividades. São José, SC: Agnus, 2009.
- NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini. História e cultura kaingang: Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê: livro 2. 1 ed. Florianópolis: Pandion, 2011. 67 p.
- ORÇO, Claudio Luiz. Educação indígena: fronteiras culturais e inclusão social - análise da Terra Indígena Xaçecó. 2008. Dissertação (Mestrado), Universidade de Passo Fundo: Passo Fundo, RS, 2008.
- PIOVEZANA, Leonel. A educação no contexto indígena kaingang. In: NACKE, Anelise e outros (Org.). Os Kaingang no oeste catarinense: tradição e atualidade. Chapecó: Argos, 2007.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. (p. 173-210). In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 258 p.
- POWELL, Jim. Biografia: Friedrich Schiller. 2009. Disponível em: <<http://ordemlivre.org/posts/biografia-friedrich-schiller>>. Acesso em: 13 de jan. de 2014).
- QUARTIERI, Marli Teresinha. A modelagem matemática na escola básica: A mobilização do interesse do aluno e o privilegiamento da Matemática escolar. 2012. 198 f. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo, 2012.
- RIBEIRO, Darcy. Convívio e contaminação: efeitos dissociativos da depopulação provocada por epidemias em grupos indígenas. Sociologia, 1956.
- _____. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade globalizada. (p. 41-80). In: GARCIA, Regina Leites; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Orgs). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003. 318p.
- SALVARO, Talita Daniel. De geração em geração e o lápis na mão: o processo de revitalização da língua kaingáng na educação escolar indígena/ terra indígena Xaçecó – SC. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2009.
- _____. O ensino aprendizagem da língua Kaingáng como fator de identidade. (p. 149-162). In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA,

Helena Alpini; BRIGMANN, Fernando, orgs. Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012. 406p.

SALZANO, A. C. Prevalência de anemia no ciclo gestacional em dois Estados do Nordeste brasileiro, Pernambuco e Paraíba. Revista Brasileira de Pesquisa Médica e Biológica, 1980.

SÁNCHEZ, Janina Moquillaza. Currículo intercultural: a arte como sistema simbólico cultural na escola de branco. 2006. 228 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2006.

SANTANA, Patricia Maria dos Santos. T. S. Eliot e as entrelinhas de uma canção de amor. Revista Garrafa 29, ISSN 1809-2586, jan.mar. 2013.

SANTOS, Rafael Benassi dos. A busca por uma educação diferenciada e autônoma a partir do seu projeto político pedagógico: o caso da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê. (p. 213-226). In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRIGMANN, Fernando, orgs. Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012. 406p.

SANTOS, Silvio Coelho dos. Indigenismo e expansão capitalista: faces da agonia Kaingang. Florianópolis: UFSC, 1979. 73 p.

SILVA, Fabíola Andréa. As Tecnologias e Seus Significados: um estudo da cerâmica dos Asurini do Xingu e da cestaria dos Kayapó-Xikrin sob uma perspectiva Etnoarqueológica. 2000. 244 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2000.

SILVA, Jeniffer Caroline da; SILVA, Luana Máya da. Do papel ao cotidiano: escola e educação escolar indígena na E.I.E.B Cacique Vanhkrê. (p. 163-176). In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRIGMANN, Fernando, orgs. Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012. 406p.

SILVA, Sérgio Florentino da. Sistema de numeração dos Guarani: caminhos para a prática pedagógica. Florianópolis, SC, 2011. 301 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós moderna. (p. 184- 202). In: Moreira, Antonio Flávio; Silva, Tomaz Tadeu da. (Orgs). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

- _____. A produção social da identidade e da diferença (p. 73-103). In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. (p. 23-60). In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. 199 p.
- _____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 154 p.
- _____. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. 206 p.
- _____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Autêntica. 2. ed. Belo Horizonte, 2001b. 117 p.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel, Olha quem está falando agora! A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 3 ed. Rio de Janeiro. Lamparina editora, 2007. 159 p.
- SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: Diferença, alteridade, diversidade e os outros outros. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 05, p.37-50, 2003.
- SKOVSMOSE, Ole. Desafios da reflexão em educação matemática crítica. *Coleção Perspectivas em Educação Matemática* Campinas, SP: Papirus, 2008.
- SOVIK, Liv. Apresentação: para ler Stuart Hall. (p. 9-21). In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. 434 p.
- TOMMASINO, Kimiye; FERNANDES, Ricardo Cid. *Enciclopédia. Povos indígenas no Brasil: Kaingang*, 2001.
Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang/289>. Acesso em 15 de agosto de 2013.
- VECCHI, Benedetto. Introdução (p. 7-14). In: BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. 105p.
- VEIGA, Juracilda. *Organização social e cosmovisão Kaingang: uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade Jê meridional*. 1994. 282 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1994.
- _____. *Cosmologia Kaingang e suas práticas rituais*. Artigo apresentado ao XXIV Encontro Anual da Anpocs. Rio de Janeiro, 2000.
- VEIGA, Juracilda; D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Bilingüismo entre os Kaingang: situação atual e perspectivas. IN: MOTA, L.T.; NOELLI,

F.S.; TOMMASINO, K. (orgs). Uri e Wãxí – Estudos Interdisciplinares dos Kaingang. Londrina, PR: Ed. UEL, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical. (p. 93-103). In: COSTA, Marisa Vorraber, org. O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

_____. Foucault & a educação. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 159 p.

VELLOSO, Araceli. Forma de vida ou formas de vida? *Philosophos* 8 (2): 159- 184, jul./dez. 2003

VEYNE, Paul. Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. 285p.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações Filosóficas. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 350 p.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. (p. 7-72). In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 133 p.

ANEXO I



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP/CEPSH
FLORIANÓPOLIS – SC – BRASIL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA

Pesquisador Responsável: Tanabi Sufiatti
Endereço: Servidão Corinthians, 253, Pantanal.
Florianópolis – SC
Fone: (49) 99519160
E-mail: tanabisufiatti@hotmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) Professor(a), você está sendo convidado(a) como voluntário (a) a participar da pesquisa cujo objetivo é “Entender como a disciplina de matemática está inserida no currículo da Escola Indígena Caciقة Vanhkrê, de modo a contribuir para a constituição do sujeito indígena kaingang na contemporaneidade”.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

A pesquisadora irá tratar sua identidade com padrões profissionais de sigilo. As informações obtidas relacionadas à sua pessoa poderão ser publicadas em aulas, congressos, eventos, palestras e periódicos. Porém não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma, exceto na dissertação de mestrado da pesquisadora.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes da pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador do documento de identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Ipuaçu, _____ de _____ de 2013.

Participante:

Data: ____ / ____ / ____.

Pesquisadora: Tanabi Sufiatti

Data: ____ / ____ / ____.

Testemunha:

Data: ____ / ____ / ____.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas – UFSC - Florianópolis – SC, CEP 88040-900. E-mail: ppgect@cfm.ufsc.br.

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome do Entrevistado:

RG:

Idade:

Profissão e Formação:

Há quanto tempo trabalha na escola:

Roteiro de Entrevista Semiestruturada com professores de matemática e que ensinam matemática

1. Qual a condição do indígena na atualidade (como vivem, no que trabalham, o que fazem para viver)?
2. O que você entende pelo termo cultura?
3. É possível fazer uma conexão da matemática acadêmica com a cultura indígena? Se sim, como vocês fazem isto?
4. Que materiais você utilizam para preparar as aulas para a disciplina de matemática? É utilizado algum material diferenciado sobre a cultura de vocês?
5. Existe um sistema de numeração kaingang? Se sim pode ou é utilizado na disciplina de matemática? Se não é utilizado por quê?
6. Em sua opinião, qual a importância desta escola diferenciada e do currículo de vocês?
7. Qual a importância da disciplina de matemática para os indígenas? Porque é importante que eles saibam e aprendam matemática?