

JONATHA DANIEL DOS SANTOS

**SABERES MATEMÁTICOS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS
QUE CIRCULAM E SE ARTICULAM NO CONTEXTO DA
ETNIA TUPARI NO ESTADO DE RONDÔNIA**



CAMPO GRANDE- MS

2020

JONATHA DANIEL DOS SANTOS

**SABERES MATEMÁTICOS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS
QUE CIRCULAM E SE ARTICULAM NO CONTEXTO DA
ETNIA TUPARI NO ESTADO DE RONDÔNIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena

Orientador: Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros



CAMPO GRANDE - MS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Bibliotecária Mourãmise de Moura Viana - CRB-1 3360

S237s Santos, Jonatha Daniel dos

Saberes matemáticos indígenas e não indígenas que
circulam e se articulam no contexto da etnia Tupari
no estado de Rondônia/ Jonatha Daniel dos Santos;
orientado pelo Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros.--
Campo Grande, MS : 2020.
183 p.; il.;

Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande-MS, Ano
Bibliografia: p.168 até p. 176

1. Educação indígena. 2. Educação matemática - Aspectos
étnicos e culturais. 3. Índios - Amazônia - Educação.
4. Tupari (Índios da Amazônia) - Aspectos educacionais.
I.Medeiros, Heitor Queiroz de. II. Título.

CDD: Ed. 21 -- 371.97981

“SABERES MATEMÁTICOS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS QUE CIRCULAM E SE ARTICULAM NO CONTEXTO DA ETNIA TUPARI NO ESTADO DE RONDÔNIA”.

JONATHA DANIEL DOS SANTOS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

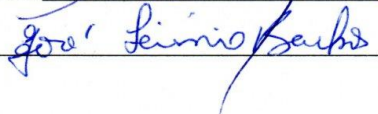
Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB) Orientador e Presidente da Banca

Prof.^a. Dr.^a. Cristiane Coppe de Oliveira (PPGECM/UFU) Examinadora Externa

Prof. Dr. Antonio Carlos Seizer da Silva (CEFPI-MS/SED-MS) Examinador Externo

Prof.^a. Dr.^a. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Examinador Interno



Campo Grande/MS, 19 de fevereiro de 2020

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

AGRADECIMENTOS

Nesta trajetória existiram pessoas que me apoiaram e fizeram com eu não perdesse o foco e a fé, que me oportunizaram a concretude do título de doutor em educação, pessoas especiais a quem dirijo os meus agradecimentos.

Ao meu pai Edivaldo, minha mãe Elvira e minhas irmãs, Bárbara e Caroline por fazerem parte de minha existência e me apoiarem de forma incondicional.

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

A minha esposa Rozane, que desde o início de nosso relacionamento sempre me apoiou e colaborou para esse momento. Obrigado por sua existência em minha vida.

Ao Joaquim, que nasceu no dia 31/10/2018 e vem trazendo alegria a mim, Rozane e família.

À minha segunda família. Meu sogro Osano, minha sogra Maria Isabel, minha cunhada Simone, meu cunhado Eduardo, meu cunhado Genivaldo e cunhada Jaine e minhas lindas sobrinhas Isabely, Helena e Alice.

Aos participantes desta pesquisa, o Povo Tupari. A contribuição e gentileza desse povo foi crucial para essa pesquisa. Obrigado pela hospitalidade e recepção na aldeia!

Aos avôs por parte da Rozane, que também são meus, Dolores Ortega e Antônio Alonso. A tia Marli pelos convites de almoço, fase boa.

Ao Professor Dr. Heitor Queiroz de Medeiros. Sua aceitação em me orientar fez que chegasse aqui. Grato.

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

Aos professores e professoras do programa de doutorado da UDCB com que tive o prazer de dialogar: Adir Casaro, Cristina Paniago, Carlos Magno Naglis, Celeida Maria, Flavinés Rebolo, José Licínio, Ruth Pavan e Regina Cestari, o conhecimento de vocês me inspira.

Ao Professor Carlos e a Professora Adir. Sou muito grato a vocês.

Aos colegas de Doutorado.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia – GPEA e Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade – GPEIN, pela grande contribuição no meu “fazer pensar” as questões indígenas e as formas de ver o outro.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

Ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio ao conceder uma bolsa/taxa de estudos e posteriormente com a bolsa integral.

À banca avaliadora por apresentar suas cuidadosas e valiosas sugestões que, com certeza, ajudaram na construção final desta tese.

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

RESUMO

A presente tese de doutorado vincula-se à Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). O objetivo geral foi perceber como os saberes e fazeres matemáticos indígenas e não indígenas circulam e se articulam contribuindo no processo de ensino-aprendizagem étnico Tupari. Tal proposta teve como objetivos específicos: a) Contextualizar o povo indígena Tupari no âmbito do processo colonial da Amazônia brasileira, com ênfase na sua resistência; b) Identificar saberes e práticas da Matemática Indígena Tupari e sua contribuição nos fazeres cotidianos de uso, ensino e aprendizagem não escolares; c) Verificar como os saberes matemáticos indígenas e não indígenas circulam e se articulam nas práticas Tupari. No que se refere a produção e análise do material produzido, a pesquisa se aproximou das contribuições pós-estruturalista do campo dos Estudos Culturais, em pressupostos das teorias Pós-Coloniais, em autores do Grupo Modernidade/Colonialidade e outros que foram possíveis articulá-los a produção do texto. A produção dos dados, de caráter qualitativa, teve como inspiração os procedimentos etnográficos, além de entrevistas narrativas ressignificadas, uso de fotografias, diário de campo e observação. Com base nos dados produzidos por meio dos campos teóricos e do campo empírico foi possível perceber que o diálogo entre os saberes indígenas e não indígenas no decorrer histórico, criou processos de circulação e articulação de saberes no contexto da etnia Tupari. A partir desse entendimento é válido compreender que a matemática não indígena tem sua importância efetivada nas relações sociais cotidianas bem como no espaço escolar. Por outro lado, a circulação da matemática ocidental não acontece de forma homogênea, pelo contrário, o saber matemático indígena atravessa essas relações por meio de ferramentas próprias dos Tupari, como por exemplo, o uso da língua Materna. Nesse sentido a língua funciona como uma estrutura tradicional de se fazer e pensar matematicamente, uma matemática indígena oral. A partir do uso da língua é possível entender a articulação enquanto estratégia de resistência da própria cultura. Tal entendimento se efetiva porque o uso dos saberes matemáticos não indígenas, se unidos dentro dos movimentos de luta, das organizações tradicionais, dos aprendizados cotidianos, funciona como instrumentos de aprendizagem intercultural.

Palavras-chave: Matemática indígena. Matemática não indígena. Circulação. Articulação. Interculturalidade.

ABSTRACT

The present doctoral thesis is linked to the Research Line: Cultural Diversity and Indigenous Education of the Postgraduate Program Master and Doctorate in Education at the Catholic University Dom Bosco (UCDB). The general objective was to understand how indigenous and non-indigenous mathematical knowledge and practices circulate and articulate, contributing to the Tupari ethnic teaching-learning process. This proposal had as specific objectives: a) To contextualize the Tupari indigenous people within the colonial process of the Brazilian Amazon, with an emphasis on their resistance; b) Identify the knowledge and practices of Tupari Indigenous Mathematics and its contribution in the daily activities of non-school use, teaching and learning; c) Verify how indigenous and non-indigenous mathematical knowledge circulate and articulate in Tupari practices. With regard to the production and analysis of the material produced, the research approached the post-structuralist contributions of the field of Cultural Studies, under the assumptions of Post-Colonial theories, in authors of the Modernity / Coloniality Group and others that were possible to articulate them the production of the text. The qualitative data production was inspired by ethnographic procedures, as well as reframed narrative interviews, use of photographs, field diaries and observation. Based on the data produced through theoretical and empirical fields, it was possible to perceive that the dialogue between indigenous and non-indigenous knowledge in the course of history, created processes of circulation and articulation of knowledge in the context of the Tupari ethnic group. From this understanding, it is valid to understand that non-indigenous mathematics has its importance effective in everyday social relations as well as in the school space. On the other hand, the circulation of Western mathematics does not happen in a homogeneous way, on the contrary, indigenous mathematical knowledge crosses these relationships through the Tupari's own tools, such as the use of the mother tongue. In this sense, the language functions as a traditional structure for doing and thinking mathematically, an indigenous oral mathematics. From the use of language, it is possible to understand the articulation as a resistance strategy of the culture itself. This understanding is effective because the use of non-indigenous mathematical knowledge, if united within the fighting movements, traditional organizations, daily learning, functions as instruments of intercultural learning.

Keywords: Indian mathematics. Non-indigenous mathematics. Circulation. Articulation. Interculturality.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------------|---|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| EAD | Educação a Distância |
| ECI | Estudo do Componente Indígena |
| DEINTER | Departamento de Educação Básica Intercultural |
| FUNAI | Fundação Nacional do Índio |
| GPEA | Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia |
| GPEIN | Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade |
| PIBIC | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica |
| PUCRS | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| POLONOROESTE | Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil |
| PCHS | Pequenas Centrais Hidrelétricas |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| SEDAM | Secretaria Estadual do Desenvolvimento Ambiental |
| SESAI | Secretaria Especial de Saúde Indígena |
| SEDUC | Secretaria de Educação |
| SPI | Serviço de Proteção ao Índio |
| T.I. | Terra Indígena |
| UNIR | Universidade Federal de Rondônia |
| UCDB | Universidade Católica Dom Bosco |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Casa de apoio na Aldeia Jatobá | 71 |
| Figura 2 - Carregando o barco para ir a Aldeia Colorado | 72 |
| Figura 3 - Chegada a Aldeia Colorado | 73 |
| Figura 4 - Crianças brincando de Pega-Pega..... | 75 |
| Figura 5 - Reunião com a comunidade na Aldeia Colorado..... | 77 |
| Figura 6 - Crianças flechando..... | 84 |
| Figura 7 - Entrevista com Manoel | 87 |
| Figura 8 - Trecho na estrada da TI Rio Branco | 88 |
| Figura 9 - Ida ao campo de pesquisa – Estrada da T.I Rio Branco | 89 |
| Figura 10 - Chicha | 90 |
| Figura 11 - Conversando após o almoço | 92 |
| Figura 12 - Pescaria utilizando a flecha no período da manhã..... | 93 |
| Figura 13 - Pescando no fim da tarde | 95 |
| Figura 14 - Localização dos Tupari na década de 1940 | 104 |
| Figura 15 - Localização da Terra Indígena Rio Branco | 121 |
| Figura 16 - Estudo do Componente Indígena..... | 125 |
| Figura 17 - Compartilhando saberes entre as fronteiras | 133 |
| Figura 18 - Colheita para produção da chicha (parte 1) | 134 |
| Figura 19 - Colheita para produção da chicha (parte 2) | 135 |
| Figura 20 - Vista da comunidade Colorado..... | 137 |
| Figura 21 - Produção da Chicha | 138 |
| Figura 22 - Homens cavando a terra para plantar mandioca (setembro de 1948)..... | 140 |
| Figura 23–Desenho da Maloca..... | 146 |
| Figura 24 - Maloca do Waytó..... | 148 |
| Figura 25 - Medindo a Madeira..... | 158 |
| Figura 26 - Construção da cozinha externa | 162 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS COM OS POVOS INDÍGENAS DE RONDÔNIA E O INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA | 12 |
| CAPÍTULO I | 35 |
| CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO | 35 |
| 1.1 Das escolhas teórico-metodológicas e o campo conceitual: articulações nos procedimentos de investigação e análise | 35 |
| 1.2 Articulando os procedimentos metodológicos da pesquisa..... | 55 |
| 1.3 O estar na comunidade: notas do diário de campo | 68 |
| 1.3.1 Primeiras experiências..... | 68 |
| 1.3.2 Experiências e vivências: retornando à Aldeia | 88 |
| 1.3.3 A pesquisa vai se constituindo | 91 |
| CAPÍTULO II | 97 |
| HISTÓRIA, SUJEITOS E O ESPAÇO GEOGRÁFICO DA PESQUISA | 97 |
| 2.1 Os Tupari contado pelos Tupari | 97 |
| 2.2 O processo colonial da Amazônia e os Tupari | 102 |
| CAPÍTULO III | 130 |
| ARTICULAÇÕES E CIRCULAÇÕES DAS MATEMÁTICAS NA CULTURA TUPARI | 130 |
| 3.1 PUOP*ORA e os saberes matemáticos tradicionais | 130 |
| 3.2 Entre circulações e articulações..... | 149 |
| PALAVRAS FINAIS | 164 |
| REFERÊNCIAS | 168 |
| APÊNDICE I – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO E USO DE IMAGENS | 177 |
| APÊNDICE II - ROTEIRO DA ENTREVISTA..... | 182 |

PALAVRAS INICIAIS

MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS COM OS POVOS INDÍGENAS DE RONDÔNIA E O INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA

A escrita que ora compõe esse trabalho é produzida por deslocamentos e ressignificações no processo teórico bem como metodológico. No processo teórico os deslocamentos acontecem na medida em que é possível entender as construções discursivas de verdades sobre os processos sociais, econômicos e culturais no seio dessa sociedade enredada em discursos homogêneos, focalizando distintos povos e grupos sociais, sendo possível questionar: o que é a verdade? Por outro lado, provoca no campo metodológico, verdades outras no modo de olhar/perceber o sujeito outro, bem como pesquisar com esse outro. Em tempo de Pós-Modernidade é válido “[...] desconfiar das bases as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais ensinam a acreditar” (VEIGA-NETO, 1996, p. 23).

Na trajetória desses deslocamentos e ressignificações “[...] as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (WOODWARD, 2000, p. 55). Essas identidades assumidas a partir do campo teórico e metodológico para produzir a tese compõe e (re)compõe também minha subjetividade enquanto pesquisador, estudante, professor, na compreensão de que seja possível entender o meu lugar como algo capaz de prover ferramentas a fim de pensar a pesquisa que apresento. Desse modo, convém apresentar os primeiros caminhos que me fizeram chegar até aqui.

A cidade na qual residi por quase toda minha vida, com o nome de Ji-Paraná, é uma cidade próxima as Aldeias de populações indígenas, do Povo Gavião e Arara. Para ser mais exato, a aproximação da cidade a uma Aldeia dos Arara é de 50 Km e para chegar a uma Aldeia dos Gavião é de 90 km. Talvez por um olhar moderno produzido na invisibilidade do outro, nunca havia parado para pensar ou refletir sobre essas populações na cidade, muito

menos sobre o contexto da questão indígena no estado de Rondônia, uma vez que até então, no processo escolar, a produção do conhecimento, como em boa parte do contexto nacional, se dá por um ensino atrelado a uma visão (euro/usa)centrado (WALSH, 2007).

Faço parte de uma família composta por cinco pessoas, sendo duas irmãs, uma mais velha e outra mais nova que eu. Meu pai, policial militar - PM na reserva, morou até os 18 anos na cidade de São Paulo e se viu com um convite a ir ao Território Federal de Rondônia trabalhar, pois naquela época não havia recurso pessoal suficiente para dar conta da expansão planejada para aquele espaço. Como não via possibilidade de ter uma vida próspera na cidade de São Paulo, ele e outros jovens seguiram para a região norte do Brasil. Depois de um tempo servindo o Exército foi para a PM, onde, depois de 25 anos de efetivo exercício, entrou para a reserva. Brinco que sonho com essa época, onde havia convocação para o serviço público sem prestar provas objetivas, discursivas, didáticas e de títulos. Bastava aceitar o convite. Já minha mãe nasceu no estado do Paraná, mas ainda bebê foi com o pai, mãe e irmãos para o que hoje é Rondônia. Em seu período de juventude cursou o Magistério e algum tempo depois iniciou sua jornada como docente na rede municipal. Em virtude de uma questão legal, alinhado com sua vontade de cursar um Ensino Superior, iniciou e finalizou o curso em Pedagogia.

Toda minha história escolar na Educação Básica foi em escolas públicas e no ano de 2006 comecei a estudar no curso de Licenciatura Plena em Matemática pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Até então, admito que não esboçava uma posição sobre as políticas públicas nem sequer havia feito alguma discussão sobre os povos da floresta¹. Era mais um na multidão, moldado por discursos que atravessavam meu corpo e que, internamente, possuía certa discriminação e preconceito com o outro, o outro diferente de mim, o outro diferente do grupo social do qual estava acostumado a viver.

Apesar de ter ingressado no ano de 2006 na universidade, foi no ano de 2009 que minha trajetória acadêmica tomou outros caminhos. Nesse ano inicio minha participação no Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia – GPEA, vinculado à UNIR. A participação neste grupo de pesquisa enquanto sujeito rondoniense, vivendo desde o momento da gênese em terras amazônicas, lançava em mim algumas inquietações sobre culturas tradicionais da Amazônia, como os indígenas, os quilombolas, e até mesmo sobre aos que viviam no campo.

¹ Os povos da floresta podem ser entendidos como sendo os grupos sociais que povos da floresta os recursos para sua sobrevivência, podendo destacar os grupos indígenas, ribeirinhos e extrativistas.

Por isso considero que o ano de 2009 foi um momento importante, uma vez que encontro e intensifico relações com os povos indígenas de Rondônia. Esse ano também é marcante, pois foi o ano que iniciou a primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural na UNIR. O curso em questão é derivado de lutas políticas de indígenas, em âmbito nacional, com o governo federal a fim de garantir uma educação diferenciada, que estivesse de acordo com as várias leis e decretos federais que a amparava. O curso mencionado é destinado aos professores e professoras indígenas do estado de Rondônia e Noroeste do estado do Mato Grosso. Interessante observar que por meio desse contato com o outro, houve a possibilidade de estabelecer diálogos mais próximos com os povos indígenas amazônicos. Também é necessário salientar que a criação do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural aconteceu em um momento no qual a União buscava dialogar com os povos tradicionais do Brasil².

A partir disso, é possível dividir minha vida social e acadêmica em dois momentos. O primeiro da gênese até o ano de 2009 e o segundo de 2009 até o presente momento. O segundo momento é importante na medida em que certas concepções e ideologias sobre o contexto brasileiro vão se ressignificando e conseqüentemente produzindo um sujeito multifacetado. Importante ressaltar que tal divisão não dispõe de um corte linear, pelo contrário, é tão curvilíneo como qualquer processo de produção identitário, pensando a partir de um contexto contemporâneo. Penso que seja importante destacar que pela minha participação no grupo de pesquisa GPEA, tive a oportunidade de participar de meus primeiros projetos de pesquisa, bem como do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC. Todos os projetos nos quais participei envolviam em seus objetivos a temática indígena, abordando os temas, como: “Lápis, caderno, flecha e preconceito: feições da violência institucional com crianças indígenas em Rondônia” que tinha por objetivo investigar o processo de violência institucional que acontece nas escolas urbanas de Rondônia, a partir da perspectiva das crianças indígenas e seus familiares na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (anos iniciais); “Programa Urupá: fazendo extensão na escola pública amazônica” com o objetivo de investigar as dificuldades de aprendizagem mais comuns no processo de alfabetização inicial de crianças, jovens e adultos das escolas municipais; “Povos Indígenas em escolas urbanas: a reedição do contato?” com o objetivo de investigar o

² Historicamente esse processo foi efetivado no mandato do presidente da República Federativa do Brasil – Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). Houve em suas duas gestões uma abertura aos povos historicamente silenciados bem como um fomento às políticas públicas. Dados de Alves (2014) expõem que no ano de 2013, primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, havia 13 Instituições públicas que ofertavam o curso de Licenciatura Intercultural no Brasil.

processo de inserção de estudantes indígenas em escolas urbanas de Rondônia e suas repercussões, a partir da perspectiva das próprias crianças e seus familiares nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Todos esses projetos de pesquisa eram coordenados pela Prof. Dra. Josélia Gomes Neves. Ainda nesse período, com o Prof. Dr. Genivaldo Frois Scaramuzza (ainda mestre na época) participei do “Projeto de Extensão Conexão de Saberes - Integrando saberes e Reduzindo Diferenças” no ano de 2008 a 2009 e “Conexão de Saberes - Saberes e Práticas em Ação: pré-vestibular na comunidade” no período de 2009 a 2010. Importante destacar que foi com o projeto de Extensão Conexão de Saberes - Integrando saberes e Reduzindo Diferenças no ano de 2008, minha primeira experiência em sala de aula bem como a primeira experiência em projetos ligados a Universidade. Desse modo, no caminhar da pesquisa acadêmica, das experiências construídas na articulação entre observações e diálogos com acadêmicos indígenas e professores da Universidade, busco compreender melhor sobre os mitos, as línguas e, em particular, o pensamento matemático desses grupos indígenas.

Foi a partir disso que produzi as primeiras indagações e reflexões sobre a matemática indígena; a relação dos povos indígenas com a matemática não indígena nas Aldeias; a existência de saberes que pudessem se aproximar da ideia de uma Matemática Acadêmica. Foram essas as questões motivadoras que, inicialmente, mesmo de forma incipiente, me instigavam a mergulhar no tema desta tese de doutorado.

Aprofundando as leituras sobre essa temática, me deparei com o campo de estudo denominado Educação Matemática. O campo da Educação Matemática é derivado da preocupação e necessidade de se repensar as práticas pedagógicas dos docentes de matemática, e ao mesmo tempo, possibilitar ferramentas pedagógicas até então pouco divulgadas no cenário acadêmico bem como promover a difusão dessas ferramentas no espaço escolar, principalmente na educação básica. Tais ferramentas pedagógicas alinhadas a perspectivas contemporâneas são denominadas de tendências da educação matemática, sendo algumas delas, por exemplo: Modelagem Matemática, Resolução de Problemas, História da Matemática e História da Educação Matemática, Epistemologia da Didática da Matemática, Etnomatemática, entre outros.

Uma dessas tendências, denominada de Etnomatemática, teve como precursor na década de 1970 o professor Ubiratan D’Ambrósio, que conceitua o Programa de Pesquisa em Etnomatemática. D’Ambrósio (2009) em sua definição compreende o Programa Etnomatemática como um programa de pesquisa que procura entender o saber/fazer

matemático construído ao longo da história da humanidade por distintos grupos sociais. Essa tendência ganha força na medida em que propõe olhar os saberes e fazeres de grupos sociais distintos com outras lentes, ou seja, faz-se um exercício para compreender como um determinado grupo social se desenvolve/desenvolve outros mecanismos matemáticos que, à primeira, vista foge aos conceitos simbólicos padronizados instituídos na academia, denominado de matemática acadêmica.

A minha permanência no grupo de pesquisa e os diálogos estabelecidos com professores da UNIR possibilitaram ampliar meus primeiros contatos com os estudos de diversos pesquisadores de Etnomatemática, entre eles D'Ambrósio (2009, 2010), Gerdes (1991); Knijnik (1996, 2006, 2012) e Bello (2000, 2012).

Por meio das leituras, bem como a interação com os povos indígenas via projetos de pesquisas e convívio no espaço da Universidade, foi possível refletir sobre a pesquisa que se constituiu em minha dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, com o objetivo de analisar como as práticas e os saberes etnomatemáticos expressos pelos indígenas da Amazônia são pensados na formação dos professores indígenas no âmbito dos grupos indígenas da Amazônia Ocidental. Grupos estes localizados especificamente no estado de Rondônia e que estão inseridos no Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UNIR, Campus de Ji-Paraná.

Na dissertação trabalhei com o conceito teórico baseado nos estudos pós-estruturalistas, principalmente com os ensinamentos de Michel Foucault. Com os escritos desse autor, fiz um diálogo com o conceito de Saber, Poder e Subjetividade. Atrelado a essa discussão, o próprio princípio metodológico, por meio de uma genealogia como método de pesquisa, corroborou na forma de análise, ou seja, de “analisar o que está por trás do discurso, nas entrelinhas, trazendo à tona as condições de possibilidades desse e não de outro discurso” (SANTOS, 2015). Tal pesquisa buscou no método genealógico, analisar os discursos e os olhares instituídos pelos professores/estudantes indígenas frente suas narrativas sobre ser professor, sobre sua prática docente em relação ao curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural e as discussões em torno dos saberes matemáticos tradicionais.

Desta forma, ao terminar os créditos do mestrado em 2014, volto ao estado de Rondônia, e começo a participar do programa Nacional “Ação Saberes indígenas na escola”³,

³ Instituído pela Portaria de nº 1.061 do Ministério de Educação.

onde atuava como professor formador conteudista, sendo o responsável por articular com os indígenas, a produção de materiais pedagógicos para serem utilizados como possibilidade de potencializar o processo pedagógico dos seus saberes frente ao contexto da educação escolar indígena.

Em função desse projeto, dialoguei muito com os indígenas participantes, e, por algumas vezes, fui a Aldeia dos Gavião e dos Arara participando das formações no âmbito do projeto. Nesse sentido, construí uma relação amigável com os indígenas dessas etnias, bem como com de outras etnias, sendo elas, por exemplo, os indígenas Tupari. Dois exímios docentes dessa última etnia, o Prof. Isaias e o Prof. Raul, participantes desse projeto, dialogavam muito sobre a necessidade de fortalecer principalmente a Língua Tupari nas Aldeias, frente às ações das igrejas católicas e evangélicas bem como as aproximações com a Língua Portuguesa. Reiteravam a emergência de materiais didáticos sobre os Tupari na Língua Tupari e também sobre outros materiais pedagógicos para o seu povo.

Assim, a partir da produção de minha dissertação de mestrado, e partindo do princípio de que há poucos estudos nesse sentido no Estado de Rondônia⁴, e nenhum com os Tupari que estabelece afinidade com o meu objeto de pesquisa até agora mapeado⁵, começo a refletir sobre a possibilidade de entender e perceber como os saberes matemáticos indígenas e não indígenas circulam e se articulam no espaço étnico Tupari.

Tal percepção sobre esse objeto de estudo para esta tese, parte também das análises de minha dissertação, quando foi possível observar que a Etnomatemática, naquele momento, funcionava como estratégia de contraconduta e mecanismo de controle, bem como, produzia mecanismos para a subversão da docência, frente à formação de professores no espaço da Universidade. A partir da análise foi possível também compreender que os professores/estudantes, ao dialogar com os discursos sobre Etnomatemática, viam um instrumento de fortalecimento de seus saberes (etno)matemáticos tradicionais frente aos saberes legitimados por um contexto não indígena.

⁴Os seguintes trabalhos foram mapeados no banco de Teses da Capes e IBICT: **Em busca do diálogo entre duas formas distintas de conhecimentos matemáticos**. Autora: Aparecida Augusta da Silva. Tese defendida no ano de 2008 – Universidade Estadual de São Paulo; **A Etnomatemática no cotidiano do ensino indígena em aldeias Paiter Suruí**. Autor: Antonio Ferreira Neto. Dissertação defendida no ano de 2013 – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; **Nós mesmos e os outros: etnomatemática e interculturalidade na escola indígena paiter**. Autor: Kécio Gonçalves Leite. Tese defendida no ano de 2014 – Universidade Federal do Mato Grosso; **Saberes etnomatemáticos na formação de professores indígenas do curso de licenciatura intercultural na Amazônia**. Autor: Jonatha Daniel dos Santos. Dissertação defendida no ano de 2015 – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

⁵ Há diversos trabalhos com os Tupari. No entanto, tais trabalhos em sua grande maioria estão relacionados a área da Linguagem. Outros estão interessados discutir sobre a educação escolar. Até o momento realizando pesquisa no banco de Teses da Capes e IBICT.

Por meio do discurso Etnomatemático durante minha trajetória acadêmica, pude perceber que tal campo teórico coloca em ‘xeque’, narrativas que ditam os conhecimentos únicos e evidencia a questão da diversidade de distintos grupos sociais no espaço acadêmico. Desta forma, a Etnomatemática durante sua idealização percorreu caminhos distintos no campo do conhecimento, onde tal profundidade acadêmica se fez necessária, pois para refletir sobre os processos dos grupos sociais ou de povos subalternizados, foi e é preciso um campo epistemológico abrangente, como por exemplo, campo teórico da filosofia, sociologia, entre outros. Tais campos são importantes para não cair em armadilhas que produzam essencialidade a partir de saberes de diferentes grupos sociais.

Nas últimas décadas, diversas pesquisas e estudos vêm colaborando para temas sobre a perspectiva cultural e educacional na área de Matemática. Dentro do campo da Educação Matemática, por exemplo, os estudos de D’Ambrósio (2009, 2010), Gerdes (1991), Knijnik (1996, 2006, 2012) e Bello (2000, 2012) ratificam que diversos grupos sociais apresentam habilidades próprias de raciocínio, bem como pensamentos distintos no que se refere ao uso de calendários, medidas, processos de contagem, sistemas numéricos, entre outros, sendo importante ressaltar sua utilização nos mais variados aspectos dentro de sua comunidade.

O discurso Etnomatemático, enquanto possibilidade de subverter o processo do conhecimento único produzido historicamente frente a outros saberes não acadêmicos, atrelado aos campos conceituais utilizados nessa tese, potencializa a compreensão sobre os saberes matemáticos indígenas e não indígenas. Assim, teço como proposta, trabalhar com e para além da Etnomatemática. Importante ressaltar que o termo ‘para além’ não expõe nesse trabalho a prerrogativa de esboçar outra teoria ou campo de pesquisa. A proposta reside em traçar outros olhares para saberes secularmente subalternizados e colocados à margem frente ao conhecimento ocidental.

Conforme retrata Powell (2018) é pensar a Etnomatemática pelo princípio da decolonialidade ou em outras palavras, compreendera decolonialidade da própria Etnomatemática. Nesse sentido, é trabalhar alinhado com a Etnomatemática por meio dos saberes indígenas e vinculando-se ao projeto inicial desse programa de pesquisa, ou seja, como um projeto de descolonização. Logo, quando lanço olhares para perceber as circulação e

articulação de saberes matemáticos no contexto da etnia Tupari, entendendo os processos de colonialismo e colonialidade, percebo aí a possibilidade de ir ‘além’.⁶

Frente a essas questões discutidas anteriormente, venho entendendo outras possibilidades teóricas para potencializar o processo da pesquisa, principalmente quando me comprometo a perceber como os saberes indígenas e não indígenas são produzidos no contexto da Etnia Tupari. Para isso, lanço mão das leituras de três campos conceituais, sendo eles, os Estudos Culturais, do Grupo Modernidade/Colonialidade e da Teoria Pós-Colonial.

Por meio de leituras no campo da Teoria Pós-Colonial, quando Spivak (2010) escreve sobre o processo de subalternização, é possível compreender que houve/há, historicamente, um processo de inferiorização de saberes outros quando comparados aos colonizadores. Tal processo então colaborou para a sistematização de um conhecimento único bem como a desqualificação de outros saberes que fugiam de uma linha traçada e delimitada.

A partir disso é possível inferir, inicialmente, que houve a normalização sobre os saberes matemáticos indígenas a partir da matemática não indígena, criando relações de dominação/subalternização nos saberes matemáticos desse povo, uma vez que esse tipo de conhecimento foi posto como necessário e verdadeiro, ao ponto de subalternizar o saber outro.

Sobre essa questão Manoel T. nos relata sobre época da chegada dos não indígenas nas terras onde os Tupari viviam. De acordo com ele é possível citar a vestimenta como algo que dominava ao ponto que subalternizava, ou seja, os indígenas sentiam-se estranhos e diferentes quando viam os outros sujeitos não indígenas. Outro ponto importante que vale destacar é a inserção da troca de trabalho por ferramentas e posteriormente o uso do dinheiro para a manutenção da sobrevivência/transcendência, pois a partir da entrada do capital financeiro, vários alimentos diferentes e outros utensílios passam a ser consumidos pelos indígenas (DIÁRIO DE CAMPO).

Nesse sentido, os processos da matemática ocidental nas Aldeias de Rondônia, principalmente nos Tupari, se efetivou enredada em relações de poder, entre o colonizador e o colonizado, por meio de um discurso civilizador. Apesar de tal processo ter sido violento,

⁶O conceito de ir ‘além’ reside em expor outras possibilidades de se trabalhar com os saberes indígenas, especificamente os saberes matemáticos Tupari. Poderia utilizar a expressão ‘saberes etnomatemáticos indígenas’, todavia, entendendo que o colonialismo e a colonialidade produziram/produzem marcas nas identidades dos indígenas, após os diálogos, entrevistas, observações e anotações, percebo que há circulações e articulações de saberes e por esse fato, o ‘além’, possibilita a partir de pesquisas em contextos indígenas, a decolonização da própria Etnomatemática. Com isso tento traçar novos olhares para pesquisas com grupos sociais historicamente subalternizados que em tempos contemporâneos, se situam nas fronteiras e em espaços hibridizados.

fisicamente e psicologicamente, atingindo as subjetividades e identidades dos grupos colonizados, não é possível afirmar que houve o fim dos saberes tradicionais.

Esses discursos buscam funcionar como manutenção de padrões sociais construídos sob o olhar da colonialidade (QUIJANO, 2005, p. 37), entendida por meio do saber “[...] como uma forma de negação das formas outras de produção de conhecimentos, negando, colocando às margens os conhecimentos outros”. Importante destacar o conceito de colonialidade, principalmente para perceber como as relações coloniais vão produzindo sujeitos e saberes no contexto histórico.

Quijano (2005) nos alerta que a colonialidade transcende a ideia do colonialismo, ou seja, a colonialidade não se esgotou com o colonialismo. O conceito de colonialidade nos ajuda a perceber as formas coloniais de dominação, principalmente quando alguns países rompem com as administrações coloniais na América Latina.

Dito de outra forma, o colonialismo pode ser entendido quando há uma dominação de um grupo sobre o outro, lançando mão de técnicas forjadas na opressão física, psicológica, subjetiva, entre outros. Fleuri (2014, p. 92) destaca que, “[...] diferentemente do colonialismo que diz respeito à dominação política e econômica de um povo sobre outro em qualquer parte do mundo – a colonialidade indica o padrão de relações que [...] se constitui como um modelo de poder moderno e permanente”.

Pensando no contexto da pesquisa, ao estar na comunidade Tupari durante o período de janeiro/fevereiro de 2017, pude observar durante as conversas de fim de tarde, que os processos de colonialidade se fazem presentes nos modos de vida ao tratar sobre o preço das coisas, sobre como os objetos passaram a ter valor e nisso os artesanatos indígenas também construíram valores monetários ao mesmo em tempo que carregam as tradições e suas cosmologias (DIÁRIO DE CAMPO). Logo, o que entendo por circulação e articulação passa pelo colonialismo e colonialidade.

Aprofundando essa discussão, Porto Gonçalves e Quental (2012) problematizam que a

[...] colonialidade não se esgota no colonialismo, forma de dominação político-econômica e jurídico-administrativa das metrópoles europeias sobre suas colônias, expressa, mais que isto, um conjunto de relações de poder mais profundo e duradouro que, mesmo com o fim do colonialismo, se mantém arraigado nos esquemas culturais e de pensamento dominantes, legitimando e naturalizando as posições assimétricas em que formas de trabalho, populações, subjetividades,

conhecimentos e territórios, são localizadas no mundo contemporâneo (p. 07).

A colonialidade então marca estratégias que constroem lógicas específicas a fim de definir, por exemplo, “[...] os sujeitos, os processos históricos que organizam as relações de poder, a assimetria entre os saberes/conhecimentos, a subalternidade do outro por meio do fenótipo, do poder econômico, da nacionalidade, da etnicidade, organizando discursos que constituem ‘verdades’ sobre os modos de ser dos sujeitos” (ALVES, 2017, p. 35).

Quijano (2002, p. 01) fundamenta a colonialidade como um padrão estrutural de poder, cuja principal interface é a “[...] classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de raça”. De acordo com esse autor, o emprego de hierarquias raciais no contexto colonial fundamenta o processo de relações sociais assimétricas entre conquistadores e conquistados e, colocava uns “[...] em situação natural de inferioridade em relação a outros” (QUIJANO, 2005, p. 228). A partir das trilhas abertas pelo conceito de colonialidade, há quatro eixos atualmente que compõe o roteiro de discussão, sendo eles: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber, a colonialidade do ser e a colonialidade do viver.

A colonialidade do poder, por exemplo, conceito forjado a partir dos escritos de Aníbal Quijano nos finais dos anos de 1980, revela as relações as quais foram submetidas a América Latina, África e Ásia, especialmente quando traz à tona as relações de trabalho, raça, à divisão racial do trabalho, capitalismo, estado-nação, eurocentrismo e globalização. Em um de seus trabalhos, Quijano (2002, p. 02) escreve que “[...] colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de raça”. Ainda conforme o autor, o atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre a Colonialidade do Poder, o Capitalismo, o Estado-Nação e o Eurocentrismo.

Em outra obra, escreve que a colonialidade do poder “[...] se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social”⁷ (QUIJANO, 2007, p. 93).

⁷“Baseia-se na imposição de uma classificação racial / étnica da população do mundo como pedra angular desse padrão de poder e opera em cada um dos planos, áreas e dimensões, materiais e subjetivos, da existência cotidiana e em escala social” (Tradução minha).

Essa ideia de classificação social baseada na raça foi criada há mais de 500 anos junto com a América Latina, Europa e o Capitalismo.

A possibilidade então de perceber as estruturas da colonialidade do poder emerge na urgência de questionar as matrizes teóricas coloniais bem como (re)pensar meu posicionamento enquanto pesquisador constituído nessa sociedade colonizada e produzido por discursos no intuito de subjugar e inferiorizar o outro que foge aos padrões culturais, políticos, religiosos, enfim, sobre os padrões instituídos nas relações de poder entre sujeitos colonizadores e colonizados. Principalmente de problematizar as infiltrações de saberes (BHABHA, 2014) em outras sociedades constituídas por processos epistemológicos/culturais/sociais distintos do que me produziu enquanto pesquisador.

Refletir por meio dos conceitos até o momento apresentados permite perceber os movimentos que foram se constituindo dentro das sociedades de povos subalternos. Ou seja, movimentos de fortalecimento da cultura, da língua, do processo epistemológico, entre outros. Tais movimentos de contra-poder exercido pelos povos indígenas vão criando estratégias que nesse momento enquadro como sendo processos de negociação fronteiriços, consequentemente emergindo daí as articulações, bem como as circulações do poder.

Esses movimentos de contra-poder podem ser entendidos também como uma interculturalidade da resistência (TAPIA, 2010). Conforme esse autor, uma Interculturalidade da resistência se evidencia por meio de estratégias, que em situações coloniais, garante as práticas tradicionais/cosmológicas dos grupos subalternizados, ou como escreve Scaramuzza (2015, p. 46) “[...] as relações construídas nestes contextos não significou o abandono dos elementos de suas tradições”.

É possível inferir a partir dos campos teóricos e do campo empírico que o diálogo entre os saberes indígenas e não indígenas vão criando no decorrer histórico, processos de circulação e articulação de saberes no contexto da etnia Tupari. A ideia de circulação de saberes matemáticos reside no transitar entre diferentes contextos, entre os sujeitos, em suas cosmologias e pedagogias próprias, que ao circular vão elaborando processos de articulação como sutura, que costura os diferentes modos de pensar matematicamente. Tal circulação se apresentou no contexto da pesquisa também enquanto diálogo entre saberes indígenas e não indígenas. Dito de outra forma, o saber matemático não indígena transita nas Aldeias pesquisadas, ou seja, sua circulação ocorre quando é necessário medir, contar, pescar, caçar, na colheita das castanhas, no cultivo da roça, na venda de artesanatos, na escola, entre outros conceitos da matemática não indígena.

Ocorre que o circular da matemática ocidental não acontece de forma homogênea, pelo contrário, o saber matemático indígena atravessa essas relações por meio de um suporte cosmológico próprio dos Tupari, como por exemplo, o uso da língua Materna. Nesse sentido a língua funciona como uma estrutura tradicional de se fazer e pensar matematicamente, uma matemática indígena oral.

A partir do uso da língua e do processo cosmológico é possível entender a articulação enquanto estratégia de resistência da própria cultura. Tal entendimento se efetiva porque o uso dos saberes matemáticos não indígenas, se unidos dentro dos movimentos de luta, das organizações tradicionais, dos aprendizados cotidianos, funciona como instrumentos de aprendizagem intercultural. É nessas articulações de saberes que o povo Tupari vai mantendo sua cultura e seu modo de pensar matematicamente, ou seja, produzindo sua cosmologia.

Nesse entendimento, é possível entender a circulação e articulação por meio de duas estratégias, no caso, interculturalidade crítica (WALSH, 2010) e o terceiro espaço (BHABHA, 1990). O espaço intercultural nesse caso colabora na construção de outras táticas no intuito de perceber as relações de poder estabelecidas nos saberes dos Tupari, principalmente quando possibilita desviar de caminhos forjados em armadilhas, nos quais podem essencializar o modo de pesquisar bem como de perceber a cultura do outro. Permite também produzir pesquisas que fogem da binaridade e da fixidez.

Para tanto, é necessário a descolonização de nós mesmos para que tal processo seja possível. Por outro lado, no terceiro espaço, constituído por fragmentos de resistência, é possível dialogar com o outro, deslocar a história, possibilitando criar mecanismos de luta e resistência. Conforme Bhabha (1990, p. 37) esse espaço “[...] desloca as histórias que o constituem e gera novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas, que são inadequadamente compreendidas através do saber recebido”.

O conceito de interculturalidade possibilita, então, perceber as relações de poder e saber estabelecidas nos saberes e fazeres dos Tupari. Conforme Walsh (2010), esse movimento intercultural na América Latina toma outras nuances por meio das lutas dos movimentos indígenas. Segundo essa autora, a interculturalidade desde os anos 1990 “[...] se ha convertido en un tema de moda. Está presente en las políticas públicas y en las reformas

educativas y constitucionales⁸” (WALSH, 2010, p. 75). A esse respeito é possível entender o discurso intercultural por meio de três perspectivas, sendo elas: interculturalidade relacional, interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica.

A interculturalidade relacional “[...] la que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad⁹” (WALSH, 2009, p. 02). Em outras palavras, a autora assume que a interculturalidade sempre existiu na América Latina, uma vez que sempre houve o contato de culturas distintas. Para a autora, o problema com esse modelo de interculturalidade normalmente minimiza o conflito, os contextos de poder entre culturas e classes, bem como trata a interculturalidade como uma simples relação e contato com o outro.

Por outro lado, a interculturalidade funcional, ou neoliberal, “[...] se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida¹⁰” (WALSH, 2009, p. 02). É funcional porque não discute as assimetrias e desigualdades sociais bem como não questiona os sistemas econômicos e sociais. O respeito e o reconhecimento da diversidade cultural funcionam como uma parte constitutiva frente a estratégias de dominação por parte do Estado, tendo esforços para incorporar as demandas subalternas dentro do aparato estatal. É um discurso [...] “cada vez más utilizado por el Estado y por los proyectos de las fundaciones multilaterales como un nuevo “gancho” del mercado¹¹” (WALSH, 2007, p. 53). Essa perspectiva de interculturalidade funcional, como a relacional, não problematiza as relações coloniais que se inseriram no contexto da América Latina, principalmente olhando sob a ótica da Amazônia brasileira.

Tais perspectivas funcionam então como estratégias discursivas que possibilitam o silenciamento de grupos subalternos na medida em que criam ações de valorização cultural bem como de aceitação desses ‘outros’ em grupos ‘dominantes’. Para essas ações criam-se representações fictícias, por exemplo, leis e atuações imagéticas no sentido de apresentar a

⁸ “Tornou-se um tema de moda. Está presente nas políticas públicas e nas reformas educacionais e constitucionais” (Tradução minha).

⁹ “Aquele que se refere de maneira mais básica e geral ao contato e intercâmbio entre culturas, ou seja, entre diferentes pessoas, práticas, conhecimentos, valores e tradições culturais, que poderiam ocorrer em condições de igualdade ou desigualdade” (Tradução minha).

¹⁰ “Está enraizada no reconhecimento da diversidade e da diferença cultural, com objetivos de incluí-lo na estrutura social estabelecida” (Tradução minha).

¹¹ “Cada vez mais utilizado pelo Estado e pelos projetos de fundações multilaterais como um novo “gancho” do mercado” (Tradução minha).

disponibilidade de diálogo e aproximação com o outro. Dito de outro modo, a interculturalidade nessas duas perspectivas se apresenta enquanto inclusão, mas que ao mesmo tempo provoca exclusão, onde a descaracterização da cultura e o saber do outro, a subalternização delas tornou-se palco desses enredos.

A terceira perspectiva, a interculturalidade crítica, “[...] no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial”¹² (WALSH, 2009, p. 02). Conforme a autora, o conceito de interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, mas é algo que está em construção. Para que essa construção possa acontecer não deve ser levado em conta apenas as questões de relação humana, individuais ou culturais, mas também as estruturas, as condições e os dispositivos de poder que movem e mantém a concepção de desigualdade/inferiorização/discriminação/subjugação.

Walsh (2007) amplia a discussão, propondo e tecendo algumas considerações por meio de uma interculturalidade epistêmica. Tal conceito se fortalece quando pode ser entendida como uma contra resposta frente à hegemonia geopolítica do conhecimento. Para a autora é possível associar a interculturalidade “[...] con política cultural identitaria, através de configuraciones conceptuales que denotan otras formas de conocimiento, desde la necesaria diferencia colonial para la construcción de un mundo diferente¹³”. A autora também chama a atenção sobre a relação entre a interculturalidade, colonialidade do poder e diferença colonial¹⁴. Nesse entendimento, trata-se de perceber os enredos que atravessam a geopolítica do conhecimento, aos saberes do sul, aos saberes pós-coloniais, postos a margem, mas que em tempos pós-coloniais se reconstituem em uma reemergência de ressurgimento.

Com isso, é compreensível perceber que a interculturalidade é produzida em fronteiras e espaços de enunciação ambivalentes. Mignolo (2003, p. 69-70) escreve que é “[...] uma forma de pensar a la otredad, de moverse a través de ‘outra lógica’, em suma, de cambiar

¹² “Não partimos do problema da diversidade ou da diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial” (Tradução minha).

¹³ “Com políticas culturais ou de identidade, através de configurações conceituais que denotam outras formas de conhecimento, a partir da diferença colonial necessária para a construção de um mundo diferente” (Tradução minha).

¹⁴ De acordo com Mignollo (2013) [...] a diferença colonial é fácil de entender e fundamental para entender o básico do projeto modernidade/colonialidade. Na “/” [barra] que une e separa modernidade e colonialidade, cria-se e estabelece-se a diferença colonial. Não a diferença cultural, mas a transformação da diferença cultural em valores e hierarquias: raciais e patriarcais, por um lado, e geopolíticas, pelo outro. A diferença colonial é uma estratégia fundamental, antes e agora, para rebaixar populações e regiões do mundo. Entrevista disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5253&secao. Acessado em Fevereiro de 2018.

los términos no sólo en el sentido de mantener una conversacion¹⁵”. É dialogar com o outro em sua outridade. É perceber como os saberes são construídos historicamente em um determinado espaço social/étnico e principalmente estar alerta de que nenhum saber, seja ocidental, ou de certa etnia indígena, mantém-se como foi criado, ou seja, no processo de colonização houve hibridizações culturais, colaborando então com ressignificações dos saberes.

Arelado a essa discussão é importante ressaltar que pesquisar é também um processo de desnaturalização do eu enquanto sujeito colonial. Um eu que está atravessado por conflitos e tensões enredado em desestabilizações contínuas sobre minha subjetividade, bem como sobre minha identidade de pesquisador. Com isso o grande desafio da pesquisa é buscar os ‘entre-lugares’ que permeiam o espaço do pesquisar, sendo para isso necessário ressignificar as condutas de pesquisas centradas num entendimento de neutralidade e, também desconstruir os falsos binarismos produzidos e promovidos pela lógica disciplinar.

Busco, nesse sentido, perceber quem é esse outro, o que produziu e o que produz esse outro, uma vez que “[...] toda nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais” (HALL, 1997, p.41).

Com isso, estou entendendo que o processo epistemológico de pesquisar, e principalmente, de pesquisar com os povos indígenas de Rondônia, perpassa por novas demandas acadêmicas no sentido de estar continuamente em processo de vigilância epistemológica e também sobre uma autovigilância, quando necessário compreender outros saberes, no meu caso, dos saberes matemáticos indígenas e não indígenas que circulam e se articulam no processo de produção de conhecimento no espaço étnico Tupari.

A partir desse entendimento e principalmente da filiação teórica no qual me insiro, seja dos Estudos Culturais, Teoria Pós Colonial e dos estudos do grupo Modernidade/Colonialidade, busco perceber as articulações e circulações da matemática não indígena nas comunidades Tupari, entre os próprios indígenas Tupari, na escola, na roça, na produção de chicha, na caça, na pesca, na colheita de castanha, no posto de saúde, enfim, em várias atividades sociais. Por outro lado, a matemática indígena também se faz presente nos enredos discursivos que atravessam o social, o cultural, o econômico, o espiritual, entre

¹⁵ “Uma maneira de pensar sobre a alteridade, de passar pela 'outra lógica', enfim, de mudar os termos, não apenas no sentido de manter uma conversa” (Tradução minha).

outros. Ou seja, é perceptível então que as duas concepções de matemática, podendo até mesmo chamá-las de matemáticas no Plural, se fazem presentes na cultura Tupari, não sendo possível afirmar a não tensão entre os saberes matemáticos.

Importante alertar que estou trabalhando com o termo matemática indígena não idealizado a partir da matemática ocidental¹⁶, mas sobre uma compreensão de que os indígenas Tupari ao longo do tempo, antes e depois do contato com os não índios, foram produzindo ferramentas cognitivas no sentido de estabelecer regras e padrões frente às necessidades de plantar, colher, caçar, de estar num espaço do qual sempre foi necessário lidar com a natureza e por meio dela.

Nesse sentido, percebo a matemática indígena enquanto movimentos produzidos pela comunidade no entendimento de sobrevivência/transcendência bem como de produção de materiais que culminam em artefatos concretos e orais. Em outras palavras, a matemática indígena nesse trabalho pode ser compreendida enquanto saberes e fazeres cosmológicos que atua como produtores de conhecimento bem como possibilitam a ligação com aspectos ancestrais da cultura Tupari.

Importante ressaltar que o entendimento sobre matemática indígena aparece nesse trabalho sob rasura, conforme Hall (2012). O autor escreve que superar conceitos inadequados não significa criar outros conceitos ‘mais verdadeiros’. Para isso, Hall (2012, p. 104) escreve: “O sinal de rasura (X) indica que eles não servem mais – não são mais “bons para pensar” – em sua forma original, não reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada senão continuar a se pensar com eles”.

Nesse caso, o conceito de matemática indígena estará descentralizado de uma naturalização do conceito ‘matemática’, buscando perceber nas linhas cruzadas, outros significados, permitindo a manifestação de outros sentidos ao conceito secularmente definido e conceituado na academia ocidental. É pesquisar em linhas fronteiriças, pesquisando sobre outros modos que agem sobre essas matemáticas, na emergência de visualizar outras epistemologias que subvertem algumas lógicas cartesianas, produzindo pedagogias outras, pedagogias epistêmicas alternativas.

¹⁶ Quando me refiro à matemática ocidental estou entendendo aquela instituída nos espaços acadêmicos e currículos escolares, marcada por processos representacionais ditados por simbologias, abstrações, axiomas, postulados, entre outros. Esse modelo de matemática ganha essa postura rígida no século XIX com ênfase na matemática pura e aplicada. Por outro lado, entendendo a participação de distintos grupos sociais na produção da mesma, D’Ambrosio (2009) a entende como uma Etnomatemática.

Partindo dessa ideia, e entendendo que a matemática não indígena atua nas comunidades Tupari e, que a matemática indígena também atravessa as relações epistemológicas é que considero ser importante perceber as articulações e circulações desses dois saberes, que ora são independentes, ora são complementares. Para pensar essas articulações e circulações de saberes nessa etnia indígena, é necessário entender os processos de colonização bem como de colonialidade que produziram esses sujeitos bem como os discursos e práticas de poder que atravessam seus corpos.

Orientado por esse esboço inicial, o problema dessa pesquisa pode ser assim exposto: como circulam e são articulados/negociados os saberes/conhecimentos matemáticos indígenas e não indígenas no contexto da etnia Tupari?

A partir dessa questão central que irá compor os aprofundamentos teóricos e metodológicos, a tese é ancorada no objetivo geral de perceber como os saberes e fazeres matemáticos indígenas e não indígenas circulam e se articulam contribuindo no processo de ensino-aprendizagem étnico Tupari. Para colaborar com esse objetivo, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Contextualizar o povo indígena Tupari no âmbito do processo colonial da Amazônia brasileira, com ênfase na sua resistência;
- b) Identificar saberes e práticas da Matemática Indígena Tupari e sua contribuição nos fazeres cotidianos de uso, ensino e aprendizagem não escolares;
- c) Verificar como os saberes matemáticos indígenas e não indígenas circulam e se articulam nas práticas Tupari.

Aproprio-me dos escritos de Veiga-Neto (2007) quando escreve: “[...] a própria teoria é indissociável da prática, ou talvez é melhor dizer: a teoria já é uma prática. Ao mesmo tempo, não há prática ou, pelo menos, prática que faça sentido, que seja percebida como tal - sem uma teoria no ‘interior’ da qual ela, a prática, faça sentido” (VEIGA-NETO, 2007, p. 20).

Costa (1996, p. 12) quando introduz o objetivo do livro “Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação” dialoga sobre a necessidade de reunir um conjunto de análises e discussões para discutir as políticas de verdade. Conforme a autora relata, devemos ser “[...] urdidores das tramas e não apenas fixadas por elas”. Lendo os escritos da autora, é preciso problematizar “[...] o jogo da reprodução de modelos tão bem instaurados

pela arquitetura epistemológica da ‘iluminação’, que institui a vigilância em todos os campos, fazendo-nos súditos de seus ditames tanto temáticos quanto metodológicos”.

O texto também se constrói por meio das leituras e diálogos no grupo de pesquisa em Educação e Interculturalidade inscrita na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

Os autores e autoras que de alguma forma aparecem com mais frequência, dialogando e colaborando na produção escrita são: Bhabha (1990, 2014); Castro-Gomez (2005); Dussel (1993, 2005); Escobar (2003); Fanon (2008); Foucault (1979, 2011); Hall (1997, 2003, 2011, 2012); Quijano (1999, 2002, 2005, 2007), entre outros. Também me apropriou e dialogou, no primeiro momento, com os trabalhos desenvolvidos com e sobre os povos indígenas em Rondônia, dos quais destaco: Alves (2014; 2017); Alves (2014); Leite (2014); Neves (2009); Santos (2015); Scaramuzza (2009, 2015); Isidoro (2006). Especificamente sobre os Tupari pelos Tupari, diálogo com R. Tupari (2015); G. Tupari (2015) e I. Tupari (2015). Escrevendo e pesquisando com e sobre os Tupari trago Caspar (1958, 2015); Mindlin (1993) e Fonseca (2011).

Sobre as relações epistemológicas entre teoria e prática bem como a necessidade de problematizar as verdades produzidas no seio de uma sociedade euro/usa/centrada, venho percebendo por meio de meus deslocamentos e ressignificações e, entendendo principalmente que somos efeitos de produções discursivas, a validade de perceber as circulações e articulações que se dão no contexto da Etnia Tupari no tocante aos saberes matemáticos.

Os Tupari residem e se localizam no oeste do Estado de Rondônia, no afluente do rio Guaporé, próximo da divisa Boliviana. Sua terra fica entre três municípios: Alta Floresta do Oeste, São Miguel do Guaporé e São Francisco do Guaporé. O caminho mais acessível para chegar a T.I. Rio Branco é saindo da cidade de Alta Floresta do Oeste distante 528 Km de Porto Velho, capital de Rondônia e 154 Km de Ji-Paraná. De Alta Floresta do Oeste para chegar a T.I. Rio Branco é preciso percorrer o trecho de 100 km em curvas, subida, descida, todas em terra, ou seja, sem qualquer asfalto.

Os Tupari são falantes de uma língua do tronco Tupí, pertencente à família lingüística Tuparí, assim como os Makurap, Mequém, Ajurú, Akunsú e Kampé (Guaratira). As línguas do Tronco Tupí compreendem as famílias: Tupí-Guarani, Mondé, Tuparí, Arikém Juruna, Mundurucu, Ramarama, Aweti, Mawé e Puruborá (CABRAL; RODRIGUES, 2007).

A terra Indígena Rio Branco é constituída pelas seguintes Aldeias¹⁷, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 1 – ALDEIAS DA T.I RIO BRANCO¹⁸

| Terrestre | Fluvial | Fora da T.I. Rio Branco | Em processamento |
|-------------------|-------------------------|--|--|
| -Bom Jesus | -Trindade (com energia) | Palhal | Arikapo - Linha 90 |
| -Bom Jesus 2 | -Nazaré 1 | *Está na área de conservação (rebio) e por isso recebe os atendimentos da saúde. | *Próximo a cidade de São Miguel. Também na linha 86 estão instalando outra Aldeia próximo a cidade de São Miguel. |
| -Mato Grosso | -Nazaré 2 | | |
| -São Luiz | -Colorado | | |
| -Paraíso | -Figueira | | |
| -Samba | -Castilho | | |
| -Péde Serra | -Cajuí1 | | |
| -Marco | -Cajuí2 | | |
| -Barranco Alto | -Estaleiro | | |
| -Barreirade Arara | -Poção | | |
| -Boa Esperança | -Morro Pelado | | |
| -Morada Nova | -Formigueira | | |
| -Nova Esperança | | | |
| -Serrinha | | | |
| -Terra NovaMo'am | | | |
| -Monte Cristo | | | |
| -Castanheira | | | |
| -Bom Sossego | | | |
| -Bananeira | | | |
| -Jatoba | | | |
| -Tucumã | | | |

Fonte: Diário de Campo (2018)

Os Tupari atualmente habitam duas terras indígenas, sendo a T.I. Rio Branco e T.I. Rio Guaporé¹⁹ em função dos deslocamentos abusivos realizados pelos seringueiros e

¹⁷ As aldeias terrestres e fluviais são definidas pela sua forma de acesso. As aldeias terrestres podem ser acessadas por carros, ônibus, motos e outros. Já as fluviais são acessadas por barcos.

¹⁸ Nas aldeias da T.I Rio Branco residem sujeitos de diferentes etnias.

pelo próprio Serviço de Proteção ao Índio- SPI. Vale ressaltar que por questões históricas, várias etnias residem nessa T.I. ao tempo que aconteceram laços matrimoniais entre os povos até mesmo dos indígenas com não indígenas. No entanto, para essa pesquisa tive o cuidado de trabalhar apenas com os Tupari.

De acordo com a Secretaria especial de Saúde Indígena - SESAI (2014) havia uma população estimada de 607 habitantes na T.I Rio Branco. Para a produção da pesquisa circulei por algumas Aldeias, mas me concentrei em três em específico, em função dali residir uma maioria Tupari, sendo a Aldeia Colorado, Nova Esperança e Serrinha. A pesquisa contou com a participação de 10 entrevistados, sendo eles três professores, Isaias, Raul e Geovane. Os três são formados no curso de licenciatura em Educação Básica Intercultural pela UNIR e trabalham em Aldeias distintas. Dois sabedores mais velhos, Manoel e Marilza. A liderança da Aldeia Colorado e também agente de saúde, Pedro. Da Aldeia Colorado colaboraram, Eva, uma sabedora e Gerson, um rapaz jovem e com uma vasta experiência sobre os saberes dos Tupari. Júlio, também da Aldeia Colorado, é agente de Saúde e que se fez disponível para colaborar com essa tese. Também foi possível contar com a participação de Dalton que retratou sobre a Associação Indígena, bem como relatou o objetivo dessa.

As Aldeias em que estive na pesquisa de campo, Colorado, Serrinha e Nova Esperança, são Aldeias pequenas e, em sua maioria, constituídas por laços familiares, irmãos, cunhados, etc. A Aldeia Colorado é fluvial, ou seja, é possível chegar apenas de barco. A Aldeia Serrinha por outro lado, é terrestre, mas ao fundo corre o fluxo do Rio Branco. Já a Aldeia Nova Esperança, é constituída apenas por uma família. De uma forma geral, a renda dos sujeitos que habitam essas Aldeias se dá pelo funcionalismo público, professor da SEDUC, técnico contratado pela SESAI, e também pelas vendas de castanhas do Pará e outras atividades que envolvem a questão agrícola, de manejo e de plantio.

A Aldeia Colorado em tempo de seringa funcionava como um barracão e também como moradia dos seringueiros. É uma das mais antigas da T.I. Rio Branco, residindo, conforme os dados da SESAI (2014), 40 pessoas separadas em 8 residências. Há, na Aldeia, uma escola e um posto de saúde, do qual o Pedro Tupari é o técnico de enfermagem indígena e, naquele momento, trabalhava a técnica de enfermagem chamada Rosi. Digo naquele momento uma vez que as técnicas/os que trabalham nas Aldeias da T.I. Rio Branco não possuem um local fixo, em outras palavras, trabalham em sistema de rodízio.

¹⁹ Homologada pelo Decreto de 23 de Maio de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/Anterior%20a%202000/1996/Dnn4044.htm. Acesso em Junho de 2018.

Essa Aldeia, conforme Eva T. e Pedro T., foi habitada por seu pai, Abedia, logo que os indígenas expulsaram os últimos seringueiros de lá.

Por outro lado, a Aldeia Nova Esperança é constituída apenas por uma família, onde residem 7 pessoas. Nessa casa é um local de apoio, uma vez que Raul foi aluno do curso de formação de professores indígenas pela UNIR, e mantém um vínculo de amizade e profissional com os docentes desse curso. Nas minhas idas ao campo tive o privilégio de passar uns dias com essa família.

A Aldeia Serrinha está no caminho para ir à Aldeia Jatobá. Nesta aldeia também tem uma escola com o Ensino Médio e um Posto de Saúde. Nessa escola, Raul, que é docente, relatou que estavam aderindo um modelo de Educação a Distância - EAD para o ensino médio. Tal modelo satisfazia alguns e outros não. No entanto, estavam em período de teste e a validade nesse formato de ensino seria verificada com o tempo. Importante salientar que a grande maioria dos estudantes em idade para cursar o Ensino Médio se desloca para a cidade, uma vez que até recentemente não havia ensino médio na T.I. (DIÁRIO DE CAMPO). Nessa Aldeia, conforme os dados da SESAI (2014) residem 55 pessoas.

No ano de 2018, em outra etapa da pesquisa de campo, nessa Aldeia estava funcionando apenas o 3º ano do Ensino Médio ainda com o modelo em EAD com 4 alunos. O nome atribuído por Raul é 'Mediação Tecnológica'. Esse modelo de aula foi copiado do Amazonas que possui cidades muito distantes e o acesso a elas é muito difícil. Na escola da Aldeia há uma antena que recebe um sinal via satélite em tempo real de aula oferecida na cidade de Porto Velho, capital de Rondônia. Essa mesma aula é transmitida para outros polos ao mesmo tempo e aos que possuem internet, que conseguem conversar com os professores no intuito de sanar algumas dúvidas. Aos que não possuem, caso da escola do Serrinha até o momento, não conseguem obter esse diálogo. O professor indígena que fica em sala é chamado de professor tutor ou professor mediador. Conforme registro no diário de campo, as avaliações escritas já vem prontas para serem aplicadas aos discentes. Outro fato desse modelo é da não aplicabilidade da diversidade aos distintos contextos culturais e sociais, como é o caso dos Indígenas, Educação do Campo e Quilombola (DIÁRIO DE CAMPO).

De um modo geral, é possível quantificar a população da T.I. em alguns momentos. O primeiro refere-se ao ano 1934 quando Snethlage em sua visita relatou que encontrou apenas três malocas, com uma população foi estimada por ele entre 250 e 300 Tupari. Quando Franz Caspar esteve em 1948 observou apenas duas malocas, totalizando cerca de 190 e 200 moradores. As duas Malocas eram dos Pajé Waytó e Kuarumé. Já no ano

de 1955, Caspar voltou ao Brasil e foi até os Tupari, na ocasião contabilizou cerca de 66 Tupari, que restaram após uma epidemia.

No ano de 1980, conforme relatório da equipe da FUNAI, recontatou os indígenas do Rio Branco contou com 86 deles semi-escravizados pelo seringalista Milton Santos na Aldeia do Morro Pelado e no Igarapé Colorado, a sede do seringal. Mais ao sul, onde hoje é a Reserva Biológica do Guaporé mais 68 índios trabalhavam também em regime de semiescravidão para o fazendeiro Miguel Trindade, na fazenda Bom-Jardim. Apenas 33 índios, crianças, doentes e idosos, não serviam a um destes dois senhores (LEONEL, 1984).

A população cresceu nos últimos anos conforme os dados onde é possível destacar três fatores para esse crescimento. O primeiro é o fato da expulsão dos não indígenas da Terra Indígena. O segundo fator reside na homologação da T.I., levando outros indígenas que estavam fora de sua terra a voltarem para seu espaço tradicional, bem como colaborou para com que os indígenas que ali residiam pudessem produzir suas roças e espaços para criarem seus filhos. Outro fator, conforme a pesquisa de campo, é a criação e atuação da Secretaria Especial de Saúde Indígena. O atendimento dessa secretaria na T.I. Rio Branco acontece com qualidade e humanidade, respeitando as diferenças entre culturas e modos de ser (DIÁRIO DE CAMPO).

Entendendo que articulações e circulações também devem compor o itinerário do pesquisador/a no campo teórico bem como metodológico, as aproximações com alguns conceitos são importantes na construção dessa tese, na medida em que, é possível perceber outros saberes. Destaco alguns conceitos chave: cultura, interculturalidade, fronteiras, colonialidade, colonialismo, hibridismo, entre outros. Wortmann (2011) escreve que “[...] a articulação permite descentralizações e a produção de versões rizomáticas de infinitas dispersões alcançadas no exercício da ampliação das conexões” (WORTMANN, 2011, p. 172).

A tese em si é constituída por uma introdução onde trago minhas memórias, aproximações com o povo indígena de Rondônia e exponho como isso me afeta enquanto sujeito rondoniense/professor/pesquisador, para então, refletir sobre o processo de pesquisa. Além disso, caminho com a tese esboçada em três capítulos.

No primeiro capítulo tenho como objetivo traçar as escolhas teóricas e metodológicas para a produção da tese. Tal capítulo se torna importante quando me lanço a problematizar os caminhos de pesquisa baseados em estruturas rígidas que por si constituem

pesquisa que são olhadas apenas por uma lente. Nesse sentido, o campo conceitual me auxilia nessa tarefa de modo que possa tentar desconstruir as relações homogêneas no intuito de pensar as articulações e circulações de saberes matemáticos indígenas e não indígenas no contexto nas Aldeias em que estive. Ainda nesse capítulo trago meu diário de campo, companheiro diário, na ideia de compartilhar os momentos em que estive nas Aldeias, bem como produzir análises para a tese.

Já no segundo capítulo a proposta reside em traçar um itinerário histórico dos Tupari apresentando os sujeitos e também indicando o espaço geográfico que a pesquisa é realizada. Normalmente quando lemos e nos propomos a escrever o histórico de uma grupo social, muitas vezes o texto é pensando por nossa ótica e por nossos pensamentos teóricos e metodológicos. Nesse sentido, a proposta do tópico 2.1 é efetivar a importância dos Tupari contado pelos Tupari, não apenas querendo dar voz ou ouvidos a esses sujeitos, mais que isso, é mostrar o protagonismo da história de seu povo pelo próprio povo. Posteriormente, trago os indígenas e não indígenas com suas narrativas para melhor compreender o processo colonial, fato do qual permite perceber as circulações e articulações nesse espaço social e geográfico com outros olhares.

No terceiro capítulo, a finalidade está em expor os saberes e práticas da Matemática Indígena Tupari em contexto histórico e identificar sua contribuição nos fazeres cotidianos de uso, ensino e aprendizagem não escolares. Importante salientar que esse capítulo não é apresentado com o intuito de efetivação da proposta de tese, uma vez que ao longo da escrita, principalmente no diário de campo, tais propostas foram esboçadas. É visto como uma continuação dos aprendizados percebidos no campo da pesquisa etnográfica. Por outro lado, ainda nesse capítulo, são indicadas algumas percepções frente às circulações e articulações dos saberes matemáticos indígenas e não indígenas.

CAPÍTULO I

CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO

1.1 Das escolhas teórico-metodológicas e o campo conceitual: articulações nos procedimentos de investigação e análise

Pesquisar com os povos indígenas ou com outro grupo específico requer do pesquisador/pesquisadora certa atenção e sensibilidade para entender a sua cultura, bem como os seus saberes e cosmologia produzidos historicamente, principalmente entender que os conhecimentos/saberes são plurais e de que o conceito de conhecimento único, disseminado na academia, é algo produzido pela modernidade/colonialidade.

Nesse sentido, como diz Mato (2009, p. 77), é preciso “[...] evitar partir de uma ideia pré-concebida de cultura, como ‘artefato’, como ‘coisa’ ou conjunto de coisas”. Ainda conforme o autor é possível perceber que pesquisando nesse conceito “[...] pré-concebido” teremos como resultado a descoberta de uma realidade que já está consolidada nos campos teóricos, e daí conferir cultura como objeto é um perigo” (MATO, 2009, p. 78).

Pensando nisso, é necessário que nós pesquisadores estejamos diariamente na busca de descolonizar nossos corpos e principalmente nosso olhar e ouvido, que são produzidos em um contexto moderno (euro/usa)cêntrico (WALSH, 2007). Tal necessidade é importante para não produzir fetiches e folclores acerca da cultura do outro, frente a sua diferença.

Sobre essa questão é importante mencionar sobre minha chegada nesse espaço onde vou articulando minha história de vida às histórias de vida das pessoas que colaboraram para a produção dessa tese. O cotidiano, por exemplo, na Aldeia Colorado, sem energia elétrica, intensificou os diálogos com os moradores, bem como contribuiu para a potencialização de meu aprendizado frente a uma cultura distinta da minha. A minha própria ressignificação vai sendo constituída no diálogo e convivência com os Tupari (DIÁRIO DE CAMPO).

As experiências de vida e de pesquisa vai ao encontro do escrito de Backes e Nascimento (2011, p.08) quando reiteram que “[...] escutar o outro sem pretensão de compreendê-lo é crucial, pois a compreensão, se não vier acompanhada do reconhecimento de que há coisas incompreensíveis, resultará no retorno da mesmidade e da asfixia da diferença”.

Para colaborar nessa discussão, trago Bhabha (2014, p. 19) quando comenta que “[...] encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão”. Por isso, entendo que é nesse espaço e tempo, que devemos ficar alertas sobre/para os processos criados com o intuito de marginalizar culturas ‘outras’, num espaço e tempo que se formataram numa estrutura polarizada e produtora de essencialidade.

Dessa forma, é indispensável haver uma problematização sobre o discurso hegemônico e considerar a necessidade de reflexão no que condiz ao olhar o outro a partir do meu olhar, olhar colonizado, que, por vezes, ainda subentende uma marginalização do outro, pois, se a ‘verdade’ foi criada, logo, pode ser ressignificada e problematizada.

Pesquisar é estar num espaço fronterizo e ambivalente. Pesquisar também é perceber as identidades, diferenças e também entender que há outros sujeitos, outras pedagogias. Para isso, pesquisar é também partir de um campo conceitual, do qual por meio de alguns procedimentos de investigação e de análise possamos produzir dados coerentes com o campo de investigação. Estar na Aldeia, espaço contínuo de ambivalência e marcado por fronteiras geográficas e de saberes me ajudou a perceber empiricamente que os modelos de produção de bens consumíveis dos Tupari (pesca, caça, plantação), historicamente são alinhados com a necessidade de sobrevivência/transcendência e manutenção de suas tradições.

Essas tradições do povo Tupari no caminhar histórico, vão sendo colonizadas e até mesmo negociadas por/com outras tradições não indígenas, caso dos seringueiros e seringalistas que foram chegando nas terras que hoje é a T.I. Rio Branco. Logo, ao visualizar

e ouvir as narrativas dos entrevistados, de relembrar o cotidiano nas Aldeias, de visitar e revisitar meu diário de campo, é possível compreender que essas infiltrações citadas acima, hoje podem ser entendidas como movimentos de circulações e articulações de saberes no contexto da etnia Tupari, por exemplo, o conceito de medida.

Atualmente utiliza-se em várias ocasiões a trena para medir distâncias, objetos, espaços, entre outros. No entanto, os Tupari já realizavam o conceito de medidas antes do contato com os sujeitos não indígenas. Uma das formas de medir utilizada pelos Tupari consistia no uso do polegar. Tal constatação foi realizada quando estive com um grupo na floresta para retirar madeira no intuito de construir a casa de Isaias. Nessa oportunidade perguntei se havia outra maneira de medir sem a trena e me indicaram que o polegar poderia ser utilizando, tendo como medida 3 cm. Trago o conceito de ‘medida’ em centímetros para essa análise, sabendo que a palavra ‘medida’ não é Tupari. É possível observar que independente da palavra em si, o núcleo do saber, ou seja, o conceito de medição para realizar atividades cotidianas, já existia na cultura Tupari. O que acontece no processo histórico é que com os processos de colonialismo e colonialidade os termos matemáticos vão se articulando aos modos de ser Tupari.

Partindo desse entendimento inicial, busco suporte em três campos teórico/metodológicos para produzir uma pesquisa menos ocidental possível, esboçada em desconstruções, bem como na descolonização de mim mesmo frente a outras culturas. De tal forma, entendo que a articulação do campo dos Estudos Culturais, Teoria Pós-Colonial e Grupo Modernidade/Colonialidade, nesse momento, são adequados para o que se propõe nessa pesquisa²⁰.

²⁰A apropriação desses conceitos que atravessam a produção da pesquisa não é algo novo. Porém, trata-se de discussões recentes e vem sendo utilizada por alguns pesquisadores da linha 3 – Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. É possível citar alguns trabalhos: **“Vão para a universidade, mas não deixem de ser índios”:** Identidades/ diferenças indígenas produzidas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Autora: Sônia Filiú Albuquerque Lima - Tese defendida no ano de 2013; **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças.** Autor: Carlos Magno Naglis Vieira - Tese defendida no ano de 2015; **Pesquisando com Zacarias Kapiaar: concepções de professores/a indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a escola.** Autor: Genivaldo Frois Scaramuzza -Tese defendida no ano de 2015; **Ya ka na ãra wanã, movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/RO).** Autora: Rozane Alonso Alves - Tese defendida no ano de 2017. **Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História do Paraná.** Autor: José Bonifácio Alves da Silva - Tese defendida no ano de 2018; **Narrativas de professoras indígenas Arara (karo tap) de Rondônia: identidades entre experiências formativas não escolares e escolares.** Autora: Maria Isabel Alonso Alves - Tese defendida no ano de 2018.

Tais campos são importantes na medida em que problematizam os discursos construídos historicamente e possibilitam rupturas significativas frente às tradições do pensamento ocidental. Essas rupturas abrem um leque para questionamentos sobre conceitos postos e com eles/para além deles propõem outras maneiras e possibilidades de se pensar/analisar os processos de dominação cultural, ou seja, como vias de mão única.

Enfatizo que, por meio das leituras sobre esses campos teóricos, como por exemplo, conceitos de identidade, hibridismo cultural, o contexto intercultural como proposta para uma decolonização, entre outros, são necessários e importantes para essas discussões. Desse modo, são criadas estratégias no intuito de descentralizar o poder de um cânone ocidental para outras epistemologias, ou como escreve Santos (2010) as epistemologia do sul.

O conceito que Hall (2003) faz de articulação será utilizado na construção dessa tese entendendo a necessidade de se trabalhar com perspectivas metodológicas distintas, ou seja, o conceito de articulação também pode ser entendido dentro dos Estudos Culturais como um pesquisa ‘bricolada’.

Dessa forma,

Pelo termo “articulação”, quero dizer que uma conexão ou vínculo que não é necessariamente dado em todos os casos como lei ou fato da vida, mas algo que requer condições particulares para sua emergência, algo que deve ser positivamente sustentado por processos específicos, que não é ‘eterno’, mas que se renova constantemente, que pode, sob certas circunstâncias, desaparecer ou ser derrubado, levando à dissolução de antigos vínculos e a novas conexões – rearticulações. É importante ainda que uma articulação entre práticas distintas não significa que estas se tornam idênticas ou que uma se dissolve na outra. Cada qual retém suas determinações distintas, bem como suas condições de existência. Contudo, uma vez feita a articulação, as duas práticas podem funcionar em conjunto, não como uma “identidade imediata” (na linguagem utilizada por Marx na ‘Introdução de 1857’), mas como “distinções dentro de uma unidade” (HALL, 2003, p.196).

Venho compreendendo então a necessidade de “[...] cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e a bricolagem de metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar” (PARAÍSO, 2012, p. 33). Entendo bricolagem como sendo rasuras metodológicas que me permitiram desviar de caminhos fixos e ampliar a possibilidade de pesquisar ao estar com o outro, ao ponto de ser um lugar de reflexão, de problematização, de inferir novas possibilidades, novos olhares a me ver e olhares outros.

Como em qualquer pesquisa, o campo empírico pode expor a nós pesquisadores outras formas de perceber e até mesmo de ressignificar nosso objetivo inicial. Em minha pesquisa não foi diferente, o cotidiano e a vivência com esse grupo foi delineando outros caminhos, outras possibilidades. As rasuras iniciaram suas ações logo em meus primeiros dias nesse espaço fronteiro e ambivalente. Durante minha estadia busquei não contribuir com mesmidade, algo oneroso de ser cumprido. Porém, entendendo a necessidade de não asfixiar a diferença como bem escreve Backes e Nascimento (2011) me lancei a descolonização de mim mesmo e construir outros caminhos bricolados. No primeiro momento entendia que apenas observar e entrevistar seria ideal para pesquisa, sendo suficientes para produzir dados e posteriormente as análises. Mas percebi no cotidiano que essas ideias não seriam suficientes para minimamente compreender as circulações e articulações das matemáticas no contexto Tupari.

Era preciso vivenciar e experienciar com eles as matemáticas que circulam e se articulam. Para isso, pesquei, participei da colheita para a produção da chicha, da própria produção da chicha, festa de aniversário, almoço, acompanhei a derrubada de árvores para construção de uma casa, entre outros. Nessas participações fui observando as matemáticas que apresento nesse trabalho. Assim, a articulação metodológica e suas bricolagens, “[...] destaca o relacionamento entre as formas de ver de um pesquisador e o lugar social de sua história pessoal” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p.16). Ainda com os autores, “[...] ao admitir a complexidade, a bricolagem constrói um papel muitíssimo ativo [...] ao criar os processos e as narrativas de pesquisa que a representam” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p.17) no campo metodológico.

Trabalhar com bricolagem é subverter o caráter conclusivo do ato empírico e também se fazer e estar atento as “[...] várias dinâmicas que moldam o que se chama de conhecimento empírico” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 23). É me deslocar de uma margem para outra, atento e vigilante aos processos homogeneizantes que podem ressaltar as concepções binárias e fixas.

As articulações metodológicas/teóricas caminham no sentido de perceber outras vozes, outros saberes. Conforme Louro (2007, p. 205) “[...] os encaminhamentos teóricos-metodológicos que adotamos são plurais, e por vezes, podem estabelecer entre si pontos de fricção. Ainda sobre bricolagem, apoiada nos Estudos Culturais, “sua escolha da prática é pragmática, estratégica e auto-reflexiva” (NELSON; TREICIER; GROSSBERG, 1995, p. 08).

No campo teórico, sem desvincular do metodológico, as articulações sinalizaram discursos outros, dos quais desfragmentam as fragmentações históricas, e nessas articulações podem promover as dicotomias produzidas pelo projeto de modernidade bem como pelo colonialismo. Backes (2005, p. 38) entende a importância da articulação “[...] para criar um campo teórico para que os autores possam ser entendidos não só por meio de suas semelhanças, afinidades e consensos [...]”. Continua o autor, relatando que sua produtividade se dá também “[...] pelas diferenças, pontos divergentes, dissensos que, em determinados contextos, podem ser aproximados, porém sem a pretensão de acabar com suas especificidades”.

Esse termo, além dessa questão mencionada, teórico/metodológico, será utilizado também para problematizar e perceber as articulações produzidas entre os saberes/fazeres matemáticos indígenas e não indígenas dentro do contexto da etnia Tupari. Mais do que uma articulação benevolente de saberes, é necessário apreender que “[...] alguns grupos sociais estão em posição de impor seus significados sobre outros. Não existe identidade sem significação. Não existe significação sem poder” (SILVA, 2002, p. 106). Portanto, não existe a diferença que não seja nomeada (BACKES, 2005).

Para um melhor entendimento dos campos teóricos, anunciados anteriormente, passo agora a realizar uma síntese desses campos teóricos/metodológicos no intuito de expor porquê foram os escolhidos para a produção dessa tese e para colaborar nas ressignificações do meu eu, sujeito produzido em contexto de colonialidade, atravessado por discursos criados em matrizes hegemônicas. Primeiro começo com os Estudos Culturais, sigo com a Teoria Pós-Colonial e posteriormente com as discussões do Grupo Modernidade/Colonialidade.

Os Estudos Culturais não se constituem enquanto teorias fixas, rígidas, mas como um campo de articulação, de transgressão, de subversão, uma vez que seu campo de investigação, discussão, problematização e análise, atua sobre contextos e sujeitos múltiplos e suas verdades são sempre provisórias. O campo dos Estudos Culturais não cria procedimentos e metodologias particulares. “Os estudos culturais valem-se de procedimentos e de metodologias que não lhes são próprios ou particulares, mas dos quais se apropriam em determinadas circunstâncias e em função de propósitos específicos” (WORTMANN, 2005, p. 46). Daí a necessidade de articular e fazer circular procedimentos e metodologias com o perfil da pesquisa.

A partir das problematizações do campo dos Estudos Culturais e ao revisitar meu diário de campo, me deparei com uma situação que merece destaque. Trata-se da compra e

revenda de frangos industrializados por um dos membros da comunidade Tupari. Questionava a mim mesmo sobre o porquê compravam frangos, entendendo o grande espaço em que habitam, ou seja, eles mesmos poderiam criar esses frangos para uso próprio e não realizar a compra de frangos industrializados. Percebi nesse momento que havia aí uma contradição em meu discurso, principalmente sobre uma concepção eurocentrada dos povos indígenas. Vou compreendendo posteriormente que os processos de contato com os não indígenas deixaram marcas nos povos indígenas que hoje circulam e precisam ser vistos como parte dos modos de ser dos povos indígenas. A forma como eu visualizei essa questão de ‘comércio’ dentro da T.I e pelos indígenas faz parte da construção colonial em achar que índio deve viver no mato e pelado, como parte da população rondoniense agrega em seu discurso sobre os povos desta região.

A partir desse momento de releitura e análise busquei ficar atento às minhas anotações de diário de campo no intuito de não produzir e/ou reproduzir um discurso colonial sobre os modos de ser dos povos indígenas, bem como de seus saberes, entendendo que os sujeitos são múltiplos e que nossas verdades são sempre provisórias.

Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 08) comentam que algumas das principais categorias atuais de pesquisa nesse campo são, por exemplo, “[...] gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais [...]” entre outros.

Ainda conforme esses autores, os Estudos Culturais não são apenas interdisciplinares, são também antidisciplinares. Interessante ressaltar que esse campo de pesquisa se interessa e aproveita de outros campos para produção de conhecimento. Por isso não é entendido como teoria fixa, mas, sim, um campo aberto de possibilidades de novas discussões sobre um ou mais temas. Nesse sentido, conforme Hall (2003), não tem como objetivo romper com outras epistemologias, pelo contrário, a pretensão é de dialogar com elas no sentido de que toda forma de conhecimento é válida.

Hall (2003) reitera que o diálogo entre as formas de conhecimento podem possibilitar rupturas, deslocamentos nas próprias formas de pensar o conhecimento, o que sucessivamente, provoca deslocamentos no que se refere nas formas de ver o outro. Com isso, é possível inferir que os Estudos Culturais, enquanto campo teórico é capaz de ser móvel, flexível, articulador de ideias e conceitos, cuja intenção seja de problematizar os sujeitos e

suas multiplicidades. Os estudos culturais transitam e se constroem por meio de novas discussões sobre uma ou mais temáticas de pesquisa (WORTMANN, 2007).

Ao ser um campo teórico aberto e multifacetado, ou seja, com distintos interesses de investigação bem como diferentes opções para abordagens teórico-metodológicas e, abranger estilos e tradições epistemológicas diferentes, não significa afirmar que possa ser qualquer coisa. Os Estudos Culturais não são uma única coisa, afirma Hall (1997). Conforme Bonin (2007, p. 32) “[...] por mais variadas que sejam as posições teóricas e políticas, eles partilham o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder”. Para que seja possível compreender o que é o campo dos Estudos Culturais é necessário realizar uma genealogia (BACKES, 2005) no sentido de perceber as viradas culturais e linguísticas mais cruciais nos estudos culturais (HALL, 2003, 2012).

Três autores que marcaram um novo terreno para esse campo teórico foram Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson. Hall (2003) aponta que tanto Hoggart como Williams em seus estudos tinham a cultura como local de convergência. Nesse momento, introdutório, a discussão sobre esse conceito não havia uma definição única, uma vez que é um conceito complexo e perpassa por interesses divergentes. Ao longo dessas experiências foram sendo formulados conceitos iniciais frente ao conceito de cultura, e Hall (1997) entende a cultura como sendo central nos processos epistemológicos que atravessa os discursos, representações, as ações sociais que nos moldam. Dito em outras palavras, pode ser entendido enquanto produtora de sentido em todas as dimensões.

Sobre essa ideia de cultura e sua centralidade nos grupos sociais, foi possível identificar por meio de minhas experiências junto aos Tupari circulações e articulações não só de saberes matemáticos, mas de novas dimensões sociopolíticas sobre resistência e subversão. Uma delas são as associações indígenas. Cito como exemplo a Associação Indígena DoaTxatô. Outro exemplo que mostra a cultura como sendo central nos processos epistemológicos é a derrubada de árvores para a construção da casa de Isaias. A derrubada não se dá de forma desorganizada ou aleatoriamente. Ao contrário disso, as derrubadas acontecem apenas para uso próprio dos moradores da T.I. Rio Branco, bem como, as árvores são escolhidas de forma que não agrida a floresta de forma geral. Nesse dia, toda a família se fez presente e daí a questão epistemológica de ser Tupari se mostra evidente ao visualizar que as crianças vão aprendendo com os mais velhos.

Conforme Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 28) um grande momento institucional para os Estudos Culturais foi a fundação do *Centre for Contemporary Studies at Birmingham* em 1964 sendo o seu primeiro diretor Richard Hoggart. “Hall sucedeu-o em 1969 e permaneceu por uma década”. Ainda conforme esses autores, o centro, por meio de Gramsci, “[...] enfatizava a articulação e a luta para construir significados, para questões de racismo, hegemonia e thatcherismo. Isso afastou os Estudos Culturais tanto de seus iniciais pressupostos humanistas quanto das possibilidades desconstrutivas extremas de algumas versões do pós-estruturalismo”.

Influenciado, por outras questões, como por exemplo, o feminismo e sob influência dos estudos de raça, etnia e pós-colonialismo, há uma mudança de paradigma dentro dos Estudos Culturais, ou como escreve Hall (2003, p. 202) “[...] quero voltar àquele momento em que se definiam os interesses nos estudos culturais, àqueles momentos em que os posicionamentos começavam a ter um peso”.

Essa mudança de paradigma, ou como escreve Backes (2005), pode ser entendida como uma virada teórica, pois tenta “[...] devolver ao projeto dos estudos culturais do ar límpido do significado, da textualidade e da teoria, para algo sujo, bem mais embaixo” (HALL, 2003, p. 202). Para isso, no primeiro momento propõe-se a desconstruir a ideia de que os estudos culturais, nesse caso, o britânico, tenha sido desenvolvido como uma prática crítica marxista. Depois trata das interrupções no trabalho do *Centre for Contemporary Studies at Birmingham* que estava ligado ao feminismo e a questão racial.

Hall (2003) comenta que entrou no marxismo de costas, uma vez que ao entrar nos estudos culturais pela Nova Esquerda, sempre considerou o “[...] marxismo como problema, dificuldade, perigo, e não como solução” (p. 202). O objetivo naquele momento dos autores que trabalhavam com os estudos culturais era de compreender a cultura, a ideologia, a linguagem e o simbólico. Marx, segundo o autor, não tinha se interessado por esses temas. Nesse sentido, Hall (2003, p. 203) é enfático ao relatar que “[...] em nenhum momento os estudos culturais e o marxismo se encaixaram perfeitamente, em termos teóricos”.

Hall (2003) vai encontrar por meio de um desvio Gramsciano outras formas de se fazer estudos culturais, principalmente quando Gramsci se desloca do marxismo possibilitando outros olhares frente a cultura. Revela também que via no conceito de Intelectual Orgânico de Gramsci uma possibilidade de enfrentamento aos desafios postos

frente a esse campo teórico. “Estou tentando re-descrever os estudos culturais como trabalho teórico que terá que continuar a conviver com essas tensões” (HALL, 2003, p. 208).

Quanto às interrupções, seja do feminismo e sobre o conceito de raça, Hall (2003) percebe o trabalho teórico como interrupção. Para ele, o feminismo foi decisivo para os estudos culturais, promovendo rupturas e reorganizando o campo. Tais rupturas podem ser indicadas como: proposição da questão do pessoal como político; expansão radical da noção de poder; centralidade das questões de gênero e sexualidade como compreensão do próprio poder; abertura de várias questões que julgavam ter finalizadas; e, a reabertura da fronteira fechada, entre o feminismo, a psicanálise e os estudos culturais.

Importante ressaltar que Hall (2003), ao escrever sobre o feminismo, aponta tensões vivenciadas, como, por exemplo, veio à tona o poder patriarcal, pois abriram as portas aos estudos feministas como bons homens transformados e a descoberta da natureza sexuada do poder. “Falar de abrir mão do poder é uma experiência radicalmente diferente de ser silenciado” (HALL, 2003, p. 210). Foram tensionalidades vividas e sentidas que deslocaram esse campo naquele momento. Ainda sobre a questão feminista, “[...] chegou como um ladrão à noite, invadiu; interrompeu, fez um barulho inconveniente, aproveitou o momento, cagou na mesa dos estudos culturais” (HALL, 2003, p. 209).

A outra interrupção, da questão racial, ocasionou uma luta teórica para que os estudos culturais colocassem em sua agenda “[...] as questões críticas de raça, a política racial, a resistência ao racismo, questões críticas da política cultural [...]” (HALL, 2003, p. 210). Isso representou uma virada no trabalho intelectual e teórica. Essas viradas mostram a importância frente ao contexto da cultura, uma vez que trabalhar com o conceito de cultura é estar sempre em uma área de deslocamento.

Conforme Hall (2003, p. 213) qualquer pessoa que deseje trabalhar com os estudos culturais enquanto prática intelectual, “[...] deve sentir na pele, sua transitoriedade, sua insubstancialidade, o pouco que consegue registrar, o pouco que alcançamos mudar ou incentivar a ação”. Segue o autor, “[...] se você não sente isso como uma tensão no trabalho que produz é porque a teoria o deixou em paz”. Assim, a cultura é indispensável na vida social.

Concordo, então, com Nelson; Treichler; Grossberg (1995, p. 28), quando escrevem que os estudos culturais foram forjados no contexto de um sentimento das margens para o centro. Nesse sentido, entendo que compreender como é produzido o conhecimento

que marginaliza, ou seja, que se insere em ambientes culturais distintos por relações de poder dominante, também é uma tarefa para quem trabalha com os estudos culturais.

É importante entender que “[...] os limites epistemológicos das ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes - mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas” (BHABHA, 2014, p. 24).

Partindo dessa ideia dos Estudos Culturais, outro campo teórico que será importante para a composição teórico/metodológica nessa tese, principalmente quando colabora na ressignificação dos cânones produzidos no pensamento ocidental, é o campo de estudo Pós-Colonial ou Teoria Pós-Colonial. O movimento pós-colonial propõe (re) pensar a sociedade subvertendo os cânones produzidos no pensamento ocidental e ao mesmo tempo dialogar e discutir a capacidade do subalterno de se representar e falar (SPIVAK, 2010), ou como esboça Santos (2010) descolonizar o saber e reinventar o poder.

É ressignificar a condição de silêncio, conseqüentemente promovendo condições de a subalternidade falar. É criticar a hegemonia ocidental bem como seus imperialismos culturais, tendo direito de narrar suas experiências, suas memórias, suas tradições, suas histórias (SAID, 2011). É perceber que as hibridizações culturais e o lócus de enunciação e representação devem ser problematizadas, constituindo um terceiro espaço (BHABHA, 2014) contingencial adequado para desmascarar a versão dominante do discurso.

Nesse campo teórico, a cultura se faz dentro de uma lógica colonial, sendo necessário trazer as vozes dos subalternos para frente, narrando suas histórias, e os processos que os ressignificam. Por meio das leituras percebo que as relações de poder não são fixas, elas circulam e possibilitam criar suturas e rasuras nos processos identitários dos sujeitos. É possível dizer que autores/as nessa linha reiteram as produções de subalternidade dos sujeitos que são marcados nas/pelas relações de poder e saber.

Frente a esse conceito de subalterno, Spivak (2010) chama a atenção relatando que o mesmo não pode ser entendido como todo e qualquer sujeito marginalizado. Explica que o sentido de subalterno segue na mesma linha de pensamento de Gramsci ao se referir ao proletariado, como aquela voz que não pode ser ouvida. Nos chama a atenção quando escreve que “[...] as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p.12).

Pode o subalterno falar? Não está condicionado ao sentido literal da expressão, uma vez que eles podem falar. A questão se dá em como esse falar é produzido, uma vez que o falar subalterno é muitas vezes traduzido por meio de outra pessoa, “[...] que julga que pode falar pelo outro e, por meio dele, construir um discurso de resistência”. As teorizações da autora colocam em xeque de alguma forma os modos de se fazer pesquisa e produzir seus resultados para que não seja mais uma reprodução das estruturas de poder e opressão historicamente postas a grupos subalternos. Em outras palavras, o subalterno pode falar, em uma entrevista, por exemplo, ao mesmo tempo em que pode ficar ou ser silenciado.

Diante desse fato, é aceitável inferir que os estudos pós-coloniais buscam construir outra historiografia, como uma ferramenta para a desconstrução do discurso colonial imposto nas relações de poder e saber. Para isso ocorrer é necessário questionar o lugar de onde parte, de onde teoriza. Logo, para que isso seja possível necessita-se trabalhar contra a subalternidade, saindo do agenciamento da linguagem e da representação, deslocar do “[...] primeiro mundo para o contexto pós-colonial (que não idêntico ao Terceiro Mundo) [...]” (SPIVAK, 2010, p. 85).

Um exemplo de contra subalternidade e até mesmo de resistência é o incentivo que os Tupari vêm dando aos mais jovens para cursarem o Ensino Superior. O curso de Licenciatura em Educação Intercultural é um destino normalmente escolhido pelos indígenas de Rondônia e também pelos Tupari. Uma das ideias que prevalece nesse entendimento é a possibilidade de aprender e compreender outros saberes, bem como perceber a lógica de vida e modos de ser dos não indígenas no intuito de que possam construir estratégias de resistência frente as políticas neoliberais e segregacionistas impostas secularmente pelo sociedade colonialista e que atualmente está muito latente no cenário brasileiro, motivado pelos discursos e ações governamentais (DIÁRIO DE CAMPO).

Colaboram com essa discussão Fanon (2008) e Memmi (2007) quando retratam as relações entre os sujeitos que podem ser entendidos como os ‘estrangeiros’ (BHABHA, 2014) e os sujeitos que já habitavam determinadas regiões. Fanon (2008) inspira análises acerca das formas de superioridades provocadas nas sociedades modernas, principalmente no tocante ao racismo e colonialismo que imperou no período posterior à segunda Guerra Mundial. Memmi (2007) tensiona o retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador, onde esboça como o sujeito estrangeiro se apropria de um discurso de superioridade e por meio dele promove ações discursivas, físicas, psicológicas, entre outras.

Em Memmi (2007, p. 49) quando escreve sobre o colonizado que trabalha junto ao colonizador, como agentes de autoridade, funcionários, policiais “[...] ao decidirem se pôr a serviço do colonizador e defender exclusivamente os interesses dele, acabam adotando sua ideologia, mesmo em detrimento do próprio grupo e de si mesmo”. Ou seja, cria-se um espaço do qual o sujeito colonizado ao negar a si mesmo e ao seu grupo promover ações no sentido de ser/ficar/estar igual ao colonizador. Essa mesma problemática pode ser percebida no livro de Caspar (1958) que ao estar com os Tupari relatava os incômodos dos índios com sua nudez frente ao outro sujeito, o sujeito estrangeiro, sendo que em várias ocasiões os índios vestiam roupas para receber outro sujeito não índio.

As mesmas ações de colonização são percebidas em Fanon (2008). Conforme o autor “[...] o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa [...] e a tomada dessa branquitude tem início a partir da colonização francesa, bem como a influência da “nação civilizadora” (FANON, 2008, p. 34). O autor explica que pela posse da linguagem há uma extraordinária potência do negro antilhano perante seus pares e metrópole, ou seja quando o negro tem a posse da linguagem passa a ser ‘bem visto’ perante aos franceses, bem como frente aos seus pares, pois ao dominar a língua francesa, o negro detém um tipo de superioridade em relação aos outros negros.

Cria-se nesse sentido, uma atmosfera de naturalização dos costumes dos sujeitos colonizadores bem como um menosprezo frente aos saberes e tradições dos sujeitos colonizados. No contexto da pesquisa de campo esse padrão, entre colonizadores e colonizados, aparece nas narrativas dos sujeitos mais velhos, uma vez que vivenciaram a chegada dos não indígenas em suas Aldeias bem como o processo inicial de colonização, onde os estrangeiros traçavam estratégias de desconstrução da língua bem como de seus saberes e costumes.

Vale enfatizar que a desconstrução da língua tradicional historicamente foi empenhada pelo processo colonizador, desfragmentando o tradicional e impulsionando o ‘real inventado’. Isso fica evidente quando visualizo nas conversas com dois sabedores mais velhos, Manoel e Marilza. Eles retratam que foram remanejados de seu espaço para outro e obrigados a viverem com outros sujeitos indígenas de línguas diferentes. Por si só, isso já demonstra a suposta superioridade do colonizador bem como criava naquele espaço temporal momentos de lutas e embates ao juntar etnias distintas e até mesmo rivais. A língua falada

pela minoria aos poucos vai se oficializando nesse espaço, caso da língua portuguesa, ou seja, mecanismos de normação e de coerção entram em ação.

Nesse entendimento, é possível compreender que o real é inventado pelos outros, os brancos, os colonizadores que criam os processos de normalização, inferioridade, subalternidade. As leituras desse campo teórico possibilitam ampliar a compreensão sobre o social, o cultural, o econômico, entre outros.

Com o mesmo suporte teórico, no que diz respeito aos processos hegemônicos que rodeiam os grupos subalternizados, o grupo modernidade/colonialidade alinha muitas discussões com os Pós-Coloniais e com os Estudos Culturais, sendo que esse grupo trata mais diretamente as condições coloniais a partir da América Latina.

Os trabalhos desse grupo buscam perceber como somos produzidos nessa relação de cultura, capitalismo, colonialidade, colonialismo, decolonialidade, euro/usa-centrismo, subjetividade, entre outros. Discutem a estrutura de pensamento advindo do processo colonial eurocêntrico que “[...] se mantém arraigado nos esquemas culturais e de pensamento dominantes, legitimando e naturalizando as posições assimétricas em que formas de trabalho, populações, subjetividades, conhecimentos e territórios, são localizados no mundo contemporâneo” (PORTO-GONÇALVES; QUENTAL, 2012, p. 31).

Ainda mais, “[...] algunas de las nociones claves que constituyen el cuerpo conceptual de este programa de investigación son entonces: el sistema mundo moderno colonial, Colonialidad del poder, Diferencia colonial y colonialidad global, Colonialidad del ser y Eurocentrismo²¹” (ESCOBAR, 2003, p. 62).

Os estudos desse grupo nos ajudam também tensionar e perceber como as estratégias discursivas sutilmente inseridas nas produções discursivas vão se constituindo na representação do outro na modernidade. Para isso, é possível dialogar com Castro-Gomes (2005) e Dussel (1993) quando escrevem sobre a criação do projeto de modernidade. Tal construção teórica nos ajuda inserir possibilidades de compreensão frente aos processos discursivos engendrados nos espaços rondonienses sobre os indígenas, bem como para perceber a organização do Estado frente suas ações civilizatórias.

Castro-Gomez (2005, p. 80) relata que “[...] a modernidade é uma máquina geradora de alteridades que, em nome da razão e do humanismo, exclui de seu imaginário a

²¹Algumas das noções-chave que constituem o corpo conceitual deste programa de pesquisa são: o sistema mundial colonial moderno, colonialidade de poder, diferença colonial e colonialidade global, colonialidade de ser e eurocentrismo (Tradução minha).

hibridez, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência das formas de vida concretas”. Ainda segundo o autor, “[...] a crise atual da modernidade é vista pela filosofia pós-moderna e os estudos culturais como a grande oportunidade histórica para a emergência dessas diferenças largamente reprimidas”.

Dussel (1993) afirma que a Modernidade tem nascimento em 1492²². Segue retratando que a modernidade é um fenômeno ocorrido a partir do contexto europeu, no entanto, isso não a torna exclusivamente europeia. “A modernidade aparece quando a Europa se afirma como ‘centro’ de uma História Mundial que inaugura, e, por isso, a ‘periferia’ é parte de sua própria definição” (1993, p. 08).

A modernidade ‘nasce’ principalmente, de acordo com Dussel (1993), quando a Europa pôde se confrontar com o outro e partir desse confronto, controlar, vencer e violentar. Ou seja, “quando pôde se definir como um ‘ego’ descobridor, conquistador, colonizador da alteridade constitutiva da própria Modernidade” (1993, p. 09).

Dussel (2005, p.27) comenta que há dois conceitos de Modernidade,

O primeiro deles é eurocêntrico, provinciano, regional. A modernidade é uma emancipação, uma saída da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano. Este processo ocorreria na Europa, essencialmente no século XVIII. [...] uma segunda visão da Modernidade, num sentido mundial, e consistiria em definir como determinação fundamental do mundo moderno o fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia, etc.) “centro” da História Mundial. Ou seja, empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 (como data de início da operação do Sistema-mundo).

O primeiro conceito de Modernidade é chamada de eurocêntrica “[...] porque indica como pontos de partida da Modernidade fenômenos intra-europeus, e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente da Europa para explicar o processo” (p. 27). Dussel (2005) também expõe que a modernidade pode ser entendida por meio de duas etapas, sendo a primeira etapa Moderna denominada como Mercantilismo mundial, onde a Espanha é a primeira nação moderna. Nações como Itália, a França, Portugal, e a própria Espanha, pertencentes à Europa Latina, tem uma centralidade fundamental na expansão da modernidade nesse período.

A segunda etapa da modernidade “[...] a da Revolução Industrial do século XVIII e da Ilustração, aprofundam e ampliam o horizonte cujo início está no século XV”. “A

²² Ano do qual Cristóvão Colombo chega à América.

Inglaterra substitui a Espanha como potência hegemônica até 1945, e tem o comando da Europa Moderna e da História Mundial (em especial desde o surgimento do Imperialismo, por volta de 1870)” (DUSSEL, 2005, p. 27). Esse período das expansões marítimas e, consigo a chegada em locais outrora desconhecidos, coincide com a chegada às Américas, principalmente com a colonização dos espaços da Amazônia.

A modernidade “[...] é realmente um fato europeu, mas com relação dialética com o não-europeu como conteúdo de tal fenômeno” (1993, p. 08) e daí a não participação do outro, povos e culturas distintas, no centro de uma História Mundial, equivale então na ‘periferização’ do outro. Nesse sentido, “[...] esse Outro não foi ‘descoberto’ como Outro, mas foi ‘en-coberto’ como o ‘si-mesmo’ que a Europa já era desde sempre” (p. 09). Com isso, é possível visualizar que a Modernidade nasce a partir da origem de um ‘mito’. Assim, “[...] os pós-modernos criticam a razão moderna porque é uma razão do terror; nós criticaremos a razão moderna por encobrir um mito irracional” (DUSSEL, 1993, p. 08-09).

A respeito da modernidade, tem-se em René Descartes, em o Discurso do Método, o primeiro momento da constituição histórica da modernidade. É possível entender alguns aspectos interessantes em Descartes (2009). O filósofo e matemático propunha a busca de um novo começo, a superação de razões individuais e a busca da razão universal, ou seja, a essência do ser humano constitui-se de razão, sujeito pensante que conseguiria atingir seus objetivos possibilitando resultados distintos seguindo o método.

Método utilizado para solução da pluralidade de razões, excluindo todas as possibilidades que possam gerar dúvidas, para, conseqüentemente produzir verdades. Propunha-se então a fragmentação de um problema em problemas menores, iniciando a resolução pelos mais simples, sendo necessário revisar as conclusões no intuito de verificar a autenticidade do objeto (para que as conclusões sejam claras e distintas). Duvido, logo existo. Duvido, logo penso. Para Dussel (1993) esse foi o primeiro momento da constituição da teoria moderna.

Nesse sentido, tendo a Europa se constituído como o centro do mundo e, a partir daí o nascimento da modernidade e a origem do mito, entendo ser necessário refletir sobre o quão intenso foi o discurso produzido pelos europeus/colonizadores e de que forma os mesmos entendiam ‘os outros’ a partir de sua visão de mundo. Com isso, recai no que Dussel (1993) denomina por Eurocentrismo.

É possível encontrar alguns escritos de Hegel, e por meio destes é plausível entender o ‘pensamento superior’ dos europeus acerca da América, Ásia e África. Vale salientar que a Europa, Ásia e África eram constituídas como as três partes do mundo, sendo o mar mediterrâneo o elemento de união destas três partes, e “[...] temos assim o conceito de centro da história mundial” (DUSSEL,1993, p. 18). A América não entrava neste centro porque não havia terminado sua formação, sendo a terra do futuro. No entanto, a África e Ásia eram desqualificadas perante o pensamento europeu. Escreve Hegel em Dussel (1993, p. 19-20)

A África é em geral uma terra fechada, e conserva este seu caráter fundamental. Entre os negros é realmente característico o fato de que sua consciência não chegou ainda à intuição de nenhuma objetividade, como por exemplo, Deus, a lei na qual o homem está em relação com sua vontade e tem a intuição de sua essência... É um homem em estado bruto. [...] Este modo de ser dos africanos explica o fato de eles serem tão extraordinariamente facilmente fascinados... O que entendemos propriamente por África é algo isolado e sem história, sumido ainda por completo no espírito natural, e que só pode ser mencionado aqui, no umbral da história universal.

Ao tratar da América Latina, Hegel escreve: “A “imaturidade” total, física (até os vegetais e os animais são mais primitivos, brutais, monstruosos; ou simplesmente mais fracos, degenerados) é o signo da América Latina.

Ao ler esses trechos é possível identificar a soberba por trás da aparente inocência do colonizador. Ou seja, colonizo por não se enquadrar em minha religião, colonizo por não se enquadrar em minha cultura, colonizo por não se enquadrar em minha cor, colonizo por entender que o outro, ao não se enquadrar nas normas cristãs e do espírito do novo mundo, são bárbaros e por isso é necessário, por meio do mito do colonizador, criar ambientes adequados ao que se pregava no discurso eurocêntrico. Dito em outras palavras, normalizar o (des)normalizado.

A respeito dessa questão do mito civilizatório e inocência do colonizador, o mito poderia ser assim descrito:

A civilização moderna auto descreve-se como mais desenvolvida e superior; A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral; O desenvolvimento unilinear como determinante, do inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”; A justificação da Modernidade sua colonização ainda que por meio de barbárie; Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa”; O caráter civilizatório da

Modernidade, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da modernização dos outros povos atrasados (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etc. (DUSSEL, 2005, p. 29).

Infere-se a partir dessa leitura que o mito da modernidade é o movimento ocorrido entre a modernidade e a colonização, que na sua forma de autodeterminação moderna ocorre de forma binária (Modernidade enquanto símbolo de civilização e Modernidade enquanto símbolo de atraso).

Abrindo um parêntese nessa discussão e sem fugir dela, o século XV marcou, após um período de hibernação, um novo período de desenvolvimento sistemático da matemática, onde nasce como um conjunto mais ou menos ordenado de conhecimentos, deslocando-se as atenções dos resultados empíricos de aplicação restrita para outros sentidos mais globalizantes. É possível então inferir que a matemática deteve ativamente participação no contexto da Europa Moderna e por meio de sua aplicação resultou em processos que permitiram a produção de artefatos de guerra cuja aplicação permeou os processos colonizatórios, principalmente na América.

Assim, a matemática enquanto produção discursiva tem nesse período da modernidade um grande desenvolvimento. Acontece que tal fato foi proporcionado por outros grandes povos que historicamente vão sendo silenciados, ao ponto que a grande matemática, seja ela pura ou aplicada, historicamente, na questão discursiva, tem seus grandes pensadores a partir do continente europeu. Mas o que a história não conta, e se conta é de forma incipiente, é que tais mentes andavam naquele período por terras não europeias, e de lá tinham grandes inspirações, se assim eu posso dizer. Um legítimo processo assimétrico e usurpação de saberes e conhecimentos de outros povos em prol de benefícios para a metrópole, sendo possível destacar as ervas medicinais e a própria matemática.

Nesse entendimento, a modernidade cria mecanismos alinhados com certas produções discursivas, funcionando por meio de prerrogativas identitárias e afirmando binarismos clássicos: homem/mulher; preto/branco; colonizador/colonizado; cultura alta/cultura baixa; verdadeiro/falso, entre outros que compõe os nós discursivos que produz a si mesmo bem como produz o outro. Esse outro observado pelo sujeito colonizador e produzido pelos discursos etnocêntricos os entende como o 'ser' diferente, e, por isso, deve ser colonizado, consistindo na neutralização dos seus saberes ditos como inferiores e a

promoção de um sujeito alinhado com os requisitos básicos da metrópole (colonizador). Logo, a identidade é marcada pela diferença (WOODWARD, 2013).

Ao mesmo tempo que produz distinção, a colonização rondoniense vai entender a diferença, enquanto questão étnica como única, pois de acordo com Manoel T., a aglomeração sofrida pelos Tupari e outros grupos indígenas se efetivou por entender que a língua indígena era única, descaracterizando as especificidades culturais. Nessa forma de ver, é possível compreender que a ideia colonizadora entendia que essa aglomeração facilitaria a ‘civilização dos índios’ ao mesmo tempo que ampliaria a lógica econômica do estado, visto que a colonização se apropriou das terras indígenas como objeto mercadológico.

Castro-Gómez (2005, p. 83) a partir do conceito de colonialidade do poder de Quijano (1999) relata que “[...] a espoliação cultural colonial é legitimada por um imaginário que estabelece diferenças incomensuráveis entre o colonizador e o colonizado. O autor segue escrevendo que “[...] o colonizador aparece assim como o ‘outro da razão’, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador”.

Nesse sentido, é possível visualizar que a colonialidade invade o imaginário criando representações onde os efeitos desse processo, além da descaracterização dos modos de vidas de muitos povos indígenas, ‘imposição’ de instituições, atacaram de forma corrosiva as ‘epistemologias guias’ que estruturavam o saber, o ensino e a aprendizagem nestes contextos. No entanto, as novas identidades indígenas, como, por exemplo, os/as professores/as, ao se produzirem hifenizados, no ‘entre-lugar’ da cultura (BHABHA, 2014), se apropriam de saberes eurocêntricos ao tempo que mostram a articulação, negociação desses saberes aos sistemas de significação de suas tradições (HALL, 2011).

Exemplo dessa situação são os cursos superiores voltado aos professores/as indígenas, uma vez que em sua grande maioria, os docentes universitários desses cursos são professores/as não indígenas. Há então, nas relações acadêmicas, circulações e articulações de saberes, que atravessados por processos de negociação, criam rasuras no que se entende por epistemologia. Em outras palavras, o espaço universitário pode ser entendido como um ‘entre-lugar’ de epistemologias e cosmologias, ou seja, é um espaço cambiante rodeado por tensões e conflitos, mas que mesmo assim é possível produzir novos saberes ou conhecimentos bem como colaborar com novas perspectivas de descolonização.

A presente discussão iniciada no 1º capítulo tem como objetivo trazer elementos e conceitos dos campos teóricos que colaboram com a produção dessa tese. Essas três

concepções, seja dos Estudos Culturais, Pós-Colonial e Modernidade/Colonialidade, que trago para problematizar e ressignificar os cânones ocidentais bem como as matrizes coloniais, que ora são articuladas, mas conforme já expõe Hall (2013, p. 196) “[...] não é ‘eterno’ mas que se renova constantemente, que pode, sob certas circunstâncias, desaparecer ou ser derrubado” pode produzir novas (re) articulações. É nesse cenário, avaliando a possibilidade na experiência de pesquisar constituída com outros olhares, principalmente com o povo Indígena Tupari de Rondônia que lanço mão dessas matrizes teóricas contra-hegemônicas.

Backes e Nascimento (2011, p. 25) escrevem que “[...] a experiência de aprender a ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão, articuladas com as fronteiras étnico-culturais, é uma experiência agonística”. Ainda conforme os autores mencionados, e, pensando a partir dos povos indígenas, esses

[...] nos instigam recorrentemente a pensar sobre outros tempos e espaços, sobre o que significa viver, sobre como é possível construir outras narrativas identitárias. Instigam-nos também a pensar em como resistir, subverter, ressignificar práticas de colonização e de subordinação (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p.26).

Percebo então a possibilidade de pesquisar e produzir conhecimento científico com “rigor”, sem estar cometendo violência epistêmica com o outro, outro esse com uma cultura diferente, mas como eu, cultura e identidade híbrida e produzida a partir do olhar da modernidade. De tal modo, “[...] no trabalho intelectual sério e crítico não existem ‘inícios absolutos’ e poucas são as continuidades inquebrantadas” (HALL, 2013, p. 143).

Backes (2005, p. 16) comenta que

Não se trata de seguir um método previamente estabelecido, mas sim de construir o caminho no próprio caminhar, entendendo as conexões à medida que elas vão se articulando de modo instável e cambiante, reconhecendo que elas se dão nesse contexto e não necessariamente se darão em outros contextos. Elas não poderão ser vistas como Leis para contextos diferentes.

É nesse sentido que apresento algumas propostas metodológicas para a produção de dados. Desse modo, a presente pesquisa é de ordem qualitativa com inspiração pós-estruturalista/colonial/moderno/crítico²³, sendo possível indicar os procedimentos que ora são necessários para o prosseguimento da mesma. As pesquisas em educação que assumem essa perspectiva buscam ressignificar a validação do conhecimento científico entendendo que não

²³ Para evitar excesso de informação ou até mesmo confusão sobre os termos, em vários momentos utilizarei o termo Pós para tratar dessa perspectiva.

há uma verdade dada e absoluta que constitui as investigações acadêmicas. A esse respeito, Meyer (2012, p. 54) ressalta que:

[...] admitir que nossas pesquisas também não permitem o acesso à verdade. Elas permitem a descrição, a análise, a problematização e/ou a modificação de verdades contexto-dependentes. Operar com essa noção supõe considerar toda verdade como sendo contexto-dependentes, o que envolve problematizá-las como verdades sancionadas e aceitas, no contexto de determinadas redes de poder.

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

Quanto à pesquisa qualitativa, a mesma “[...] representa um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa” (REY, 2005, p. 81).

Meyer e Paraíso (2012, p. 34) sobre o objeto de pesquisa afirmam que “precisamos juntar tudo que nos oriente [...] entrevista, os documentos, projetos pedagógicos, projetos de intervenção, diretrizes, leis. Em síntese, usamos tudo que acreditamos nos servir em nossas pesquisas, fazendo bricolagem”, condizentes com caminhos investigativos sem pretensões de certezas e verdades absolutas.

1.2 Articulando os procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa nessa tese, de caráter qualitativo, tem inspiração no campo Etnográfico, articulando distintos modos e procedimentos metodológicos de pesquisa, sendo: entrevistas, observação, registros fotográficos e diário de campo. No primeiro momento trago um histórico sobre o conceito clássico de Etnografia, um pensamento que vai ao encontro de uma perspectiva pós. Em um segundo momento dialogo com os conceitos de entrevistas, diário de campo, observação e registros fotográficos.

A etnografia, enquanto campo de pesquisa, historicamente acompanhou os processos epistemológicos da Antropologia. A Antropologia surge como ciência no século XIX marcada inicialmente pela preocupação em descrever e classificar os modos e concepções de ser e viver de grupos entendidos naquele momento como sujeitos primitivos. Os movimentos antropológicos, que ora vão se (re) constituindo na medida em que visualizam outras possibilidades de fazer pesquisa com outros sujeitos, põe em xeque a autoridade etnográfica (CLIFFORD, 2002), entendendo a relação entre cultura e linguagem nos modos de ser e viver, produzidos nas e pelas relações de poder. Em Gusmão (2008) é possível visualizar as tendências que marcaram e marcam o percurso antropológico. Tal percurso, conforme a autora, é marcado inicialmente por concepções homogeneizantes quando o etnógrafo se colocava para pesquisar o outro.

De seu caráter descritivo e classificatório que marcam a Antropologia clássica, as pesquisas antropológicas eram assinaladas pela tríade: civilização, ciência e técnica. Gusmão (2008, p. 50-51) relata que “[...] o fazer antropológico, nessa medida, era o de submeter e colocar em submissão o outro e seu mundo, tendo por meta a civilização e a humanidade”. Antropologia como ciência nesse momento pregava “[...] a preservação, a proteção, a transformação e a repressão como objeto de políticas dirigidas ao mundo do outro”.

É possível fazer um paralelo com Carvalho (2001, p. 04) quando escreve sobre as metamorfoses do olhar etnográfico. Segundo o autor “[...] a questão: como olha o primitivo? não foi posta em discussão naquele momento fundante, tendo ficado implícito, na teoria, que o olhar do primitivo sobre si mesmo e para o seu entorno era um olhar “natural”: imediato, direto, irreflexivo.

Ainda segundo Carvalho (2001), naquele momento era entendido que a “[...] hermenêutica primitiva (o primitivo) possuía limites muito bem definidos, enquanto o teórico (o civilizado) apresentava o seu próprio horizonte interpretativo como um movimento racional de expansão infinita”. Frente a essa questão, do olhar colonizador, Memmi (2007, p. 39) quando retrata o colonial, o colonizador e o colonialista faz um retrato muito bem elaborado sobre os olhares de colonizador e colonizado, principalmente quando esse colonizador segue para as colônias “[...] se organizam seus hábitos cotidianos da cidade colonial, importaram e nela impuseram os costumes da metrópole, onde passam regularmente suas férias, de onde retiram suas inspirações administrativas, políticas e culturais [...] sobre a qual seus olhos permanecem fixos”.

Nesse sentido, o olhar etnográfico, de alguma forma, acompanha esse processo histórico do colonizador. Acompanha na medida em que traça o roteiro de pesquisa por meio de sua perspectiva de vida, ou seja, como vimos anteriormente, alinhado com ideais etnocêntricos, denominando-se como civilizado e o outro como selvagem. Isso nada mais é do que superioridade de cultura, entendendo a outra como marginal.

Historicamente o campo da Etnografia vai se adaptando a mudanças ocorridas nos embates teóricos e metodológicos. Assim, a escala evolutiva no campo da Antropologia vai se fragmentando em diferentes concepções, sendo as mais latentes: Evolucionismo, Culturalismo, Funcionalismo e Estruturalismo. Esses conceitos vão se ressignificando e acabam propondo outras maneiras de fazer Etnografia e de analisar os resultados da pesquisa. O processo de fazer pesquisa por meio da Etnografia, bem como o papel da própria Antropologia, sofre rupturas internas dentro de campo científico ao ponto de emergirem outros campos epistemológicos no sentido de insurgir as vozes subalternas, caso esse das teorias do campo pós-crítico.

Importante salientar que, independente da época, o grande espaço da Etnografia sempre foi o trabalho de campo. Malinowski (1978), concluía que “[...] o objetivo fundamental da pesquisa etnográfica de campo é, portanto, estabelecer o contorno firme e claro da constituição tribal e delimitar as leis e os padrões de todos os fenômenos culturais” (MALINOWSKI, 1978, p. 24). Conforme salienta Scaramuzza (2015, p. 101) “[...] as descrições etnográficas nesta perspectiva dependiam das chamadas leis da cultura, que inspirado nas ciências exatas, inferia a necessidade de se conhecer as supostas fórmulas pelas quais era possível compreender uma sociedade”.

Da descrição e categorização do outro ou como vemos em Malinowski (1978, p. 20) sobre o papel do etnógrafo de ser “[...]um caçador activo e conduzir para lá a sua presa e segui-la até aos esconderijos mais inacessíveis” mostra uma matriz teórica concebida numa perspectiva de olhar o outro a partir de seu olhar colonizador.

Segundo Carvalho (2001) um olhar diferenciado no sentido de ver o outro pode ser constatado nas pesquisas de Lévi-Strauss. “Lévi-Strauss decidiu abrir mão, ainda que intermitentemente, desse lugar seguro de mestre do ‘olhar distanciado’ que encarnou por quase meio século” (CARVALHO, 2001, p. 07). Segue o autor relatando que Lévi-Strauss foi na contramão do relativismo cultural, quando principalmente a cultura francesa é provocada pela presença de árabes e de africanos de religião muçulmana, “[...] abrindo espaço para que aqueles que antes eram apenas os ‘primitivos’ ou ‘nativos’ (o árabe, o africano) possam agora

devolver o olhar que por tanto tempo os construiu unilateralmente. Essa crise de autoridade nos conduz a examinar outra metamorfose do olhar etnográfico”.

É possível notar que a cultura francesa naquele momento, conforme o autor, foi infiltrada pela presença de outros povos, dos quais outros modos de ser e de viver iam pondo em xeque a grande narrativa ocidental idealizada por estados nacionais.

Essa metamorfose que Carvalho (2001) menciona se efetiva quando os paradigmas antropológicos tradicionais entram em crise, fazendo daí emergir outros campos de conhecimento no âmbito da pesquisa, por exemplo, os Estudos Culturais. O autor entende que é possível e necessário na sua discussão visualizar a Etnografia por meio de um olhar pós-colonial.

Se na vertente clássica da etnografia, o olhar do pesquisador constitui a verdade sobre o que é observado, sobre o contexto e sobre os sujeitos, na etnografia quando instituída numa perspectiva pós, o pesquisador e pesquisadora percebe que seu olhar não é neutro, mas é permeado por vontades, desejos, intenções, questionamentos e convicções (KLEIN; DAMICO, 2012).

A etnografia clássica tem como suporte metodológico uma abordagem que centraliza as observações etnográficas e sua centralização se constitui em

Compreender o que de fato seus membros precisam saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado por meio da qual o conhecimento cultural se desenvolve (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p.18).

É importante perceber que a vertente clássica da etnografia tem sua vinculação com os estudos produzidos por Malinowski (1978), que entendia a etnografia como tendo seu “[...] objetivo fundamental [...] estabelecer o contorno firme e claro da constituição tribal e delimitar as leis e os padrões de todos os fenômenos culturais” (MALINOWSKI, 1978, p. 24).

Os primeiros estudos etnográficos clássicos apontavam as diferentes culturas e seus sujeitos como uma organização primitiva (SCARAMUZZA, 2015). Para Veiga-Neto (2003), esses trabalhos etnográficos acabaram produzindo um conceito binário de cultura, onde “[...] aceitou-se, de um modo geral e sem maiores questionamentos, que cultura designava um conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários” (VEIGA-NETO, 2003, p. 07).

O que distancia a etnografia clássica da etnografia numa roupagem de cunho pós estruturalista está, justamente, em não poder prever aquilo que será encontrado no contexto da pesquisa, tão pouco estabelecer os procedimentos metodológicos de forma concisa, fixa, imóvel. Isso não significa dizer que o pesquisador não deva ir a campo minimamente sem uma concepção teórica/metodológica formada, uma vez que retratar fragmentos de uma cultura que não é a nossa demanda de um certo rigor metodológico/teórico.

Os campos teóricos de vertentes pós iniciaram discussões sobre o uso da etnografia como uma possibilidade de se fazer pesquisa levando em consideração as diferentes culturas e seus modos de organização, buscando não estabelecer discursos binários sobre esses contextos e as diferenças que os produziam. Assim, as práticas de “[...] pesquisas desenvolvidas em educação [...] construiu-se a partir de um conjunto de ressignificações conceituais que impelem repensar a partir destas teorias, a cultura e o próprio significado de representação no interior das práticas culturais” (SCARAMUZZA, 2015, p.102).

Pensando nos significados de representação e, nos processos de articulação e ressignificação do uso da etnografia clássica, os estudos de caráter pós, problematizam questões relativas a subjetividade dos sujeitos, de suas culturas, diferenças, significações, identidades e vem percebendo (ainda caminhando) que “[...] o sujeito deixa de ser pensado como uma entidade prévia ao discurso, para ser tratado como o próprio efeito da discursividade ou da atividade interpretativa” (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 67).

Tal perspectiva etnográfica permite problematizar os olhares embaraçados que constituem a partir da produção dos dados empíricos, e ao mesmo tempo desnaturalizá-los (KLEIN; DAMICO, 2012).

Pensando assim, retomo as anotações de minha chegada em relação a primeira ida a T. I Rio Branco. No meu imaginário, ao estar nas comunidades Tupari, os dados que almejava encontrar estariam à minha espera. Veria as matemáticas se articulando e circulando nos afazeres diários do povo Tupari, ou que, ao estar com eles, o povo Tupari iria diariamente me mostrar os dados e dizer: - Jonatha, aqui usamos o saber matemático indígena. Já para essa atividade, a matemática ocidental. Vivenciar os espaços, perceber como se entrecruzam os modos de ser cotidianamente demanda tempo e exige do pesquisador participar ativamente, construir com eles experiências que permitam compreender, de maneira incipiente, como essas matemáticas vão circulando e articulando seus saberes nas atividades das comunidades Tupari (DIÁRIO DE CAMPO).

Entender que a produção de dados exige rigorosidade, curiosidade, atenção e fluidez me permitiram uma aproximação mais coerente com os princípios etnográficos, utilizando-os como estratégia de produção de dados a partir das experiências construídas coletivamente com os sujeitos da pesquisa, ou seja, com as comunidades Tupari da T.I. Rio Branco.

É na esteira dessas estratégias etnográficas que se pode dizer que estão implicitamente relacionados como os “[...] modos de narrar as experiências vivenciadas entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa”, ou seja, “[...] são esses movimentos de ver e narrar que utilizamos” (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 68) que devem estar atrelados aos seguintes procedimentos etnográficos:

a) considerar a presença do narrador (eu) na história, com base na autorreflexividade, autorrefletir sobre o relacionamento entre o pesquisador o campo empírico; b) Produzir evocação em vez de descrição – aqui se trata de voluntariamente utilizar as recordações de elementos da própria memória dos sujeitos, onde [...] os etnógrafos pós-modernos tentam promover uma compreensão mediante reconhecimento, identificação, experiências pessoais, emoção discernimento e formas de comunicação que comprometam o/a leitor/a com planos outros que unicamente o racional; c) utilizar de interrupções feitas por artefatos culturais, bem como outros sujeitos e contextos (KLEIN, DAMICO, 2012, p. 68).

As ressignificações presentes no uso da etnografia pelos estudos de cunho pós, problematizam a impossibilidade de totalizar os conhecimentos de um determinado contexto, de suas culturas, sujeitos, verdades (WIELEWICKI, 2011).

Originalmente desenvolvida na antropologia, a pesquisa etnográfica propõe se a descrever e a interpretar ou explicar o que as pessoas fazem em um determinado ambiente (sala de aula, por exemplo), os resultados de suas interações, e o seu entendimento do que estão fazendo [...] procura descrever o conjunto de entendimentos e conhecimento específico compartilhado entre participantes que guia seu comportamento naquele contexto específico, ou seja, a cultura daquele grupo (WIELEWICKI, 2011, p. 27-28).

Uma pesquisa de cunho etnográfico requer em seu percurso “[...] tempo, investimento, olhar mais e mais [...] um caminho no qual o próprio ato de olhar transforma quem vê o que vê” (BALESTRIN; SOARES, 2012, p. 89). Ainda de acordo com os autores, o pesquisador/a “[...] é também trabalhado, na medida em que é interpelado, transformado, desfeito, reconfigurado”.

As discussões apontadas por Balestrin e Soares (2012) me fazem retomar as leituras do diário de campo, especificamente sobre as notas correspondentes aos meus

retornos as Aldeias na T.I. Rio Branco. Isso porque, ao rememorar minhas anotações, fui observando que os dados que achava estarem prontos foram se ressignificando a cada ida para pesquisa de campo. No retorno às comunidades participantes precisei me desapegar dos objetivos da pesquisa para, de fato, produzir dos dados. Foi necessário desfazer-me da pesquisa para que ela pudesse ser construída.

Esse olhar que havia produzido inicialmente sobre os ‘dados’ são reflexos de um processo de formação fixo e fechado em si mesmo. Desenvolver pesquisas tendo como campo teórico e metodológico um olhar pós, exige cuidado redobrado, pois na busca pela construção de discurso ‘pós’ podemos também construir uma narrativa fixada nas necessidades e objetivos da pesquisa e não na própria enunciação do contexto, dos sujeitos e seus processos constitutivos.

A teoria pós evidencia a necessidade e a preocupação em problematizar os discursos produzidos nos cânones euro/usa-centrados, dos quais pelo olhar etnográfico vem tendo como *lócus* de enunciação sujeitos representados em modelos estritamente oficializados pela academia, sem a mínima possibilidade de entender o outro como produtor de conhecimento. Como escreve Mignolo (1996) é lutar por um deslocamento do *lócus* de enunciação, do Primeiro para o Terceiro Mundo. É também sair da condição de subalternidade e silêncio para o lugar de posicionamento cultural. O que devemos fazer agora “[...] é propor uma nova agenda etnográfica que recupere explicitamente sua crítica à nossa posição de periferia do Ocidente” (CARVALHO, 2001, p.12).

Essa nova agenda Etnográfica, a meu ver, deve estar marcada pela afirmação de que somos sujeitos marcados e produzidos por discursos enredados nas relações de poder. Também é elencar conceitos presentes em nossas subjetividades, como por exemplo: Hibridismo, Identidade, Diferença. Linguagem, Cultura, Representação, entre outros.

Tratando dessa nova agenda etnográfica, entendo que

na perspectiva pós-colonial, a questão já não é apenas a voz nativa, como a do outro diferente, **mas o reconhecimento das condições históricas e políticas de construção de alteridades submetidas a um regime colonial de subalternidade.** Em outras palavras, trata-se de deslindar os mecanismos de articulação do nativo (o objeto etnográfico) junto com o etnógrafo (e sobretudo o etnógrafo do país periférico), ambos, na verdade, enquanto sujeitos coloniais (ou neocoloniais) (CARVALHO, 2001, p.22 - grifo nosso).

Nesse caminhar metodológico dentro do campo da Etnografia, uma possibilidade de se fazer Etnografia a partir do movimento pós-crítico, é denominada de Etnografia Pós-Moderna baseado em Klein e Damico (2012). O uso da Etnografia Pós-Moderna de Klein e Damico (2012, p. 65), a princípio, se faz necessário por entender que “[...] a incorporação do método etnográfico vincula-se à escolha do referencial teórico, à formulação do problema e das questões de estudo, da escolha dos procedimentos e da produção dos dados empíricos, mas, principalmente, da inserção e da realização das análises”.

Scaramuzza (2015, p. 100) comenta que “[...] a etnografia pós-moderna tem sido usada em educação como uma metodologia capaz de produzir dados que permitem compreender práticas culturais, incluindo comportamentos, sentidos e lógicas diversas que estruturam e dão sentido ao mundo social”.

A etnografia pós-moderna tem produzido importantes questionamentos a respeito da constituição da verdade, tensionando o conceito de cultura e representação, problematizando a ideia de realidade e atribuindo à suposta realidade, um caráter de discursividade que não se desprende do tempo histórico de sua produção. Nesta forma de pesquisar, “[...] o sujeito deixa de ser pensado como uma entidade prévia ao discurso, para ser tratado como o próprio efeito da discursividade ou da atividade interpretativa” (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 67).

Ao lançar mão dessa perspectiva teórica, a ideia é de que seja possível exercitar o borramento de fronteiras epistemológicas e metodológicas permitindo o deslocamento no campo da linguagem, da representação e das produções discursivas postas no cenário dos Tupari. Para isso, me proponho a estar enquanto um ‘intelectual pós-colonial’, concordando com Spivak (2010) quando relata que a tarefa desse deva ser de criar espaços e meios para que o outro possa falar, ser ouvido.

Não se pode falar pelo outro, ou subalterno, como Spivak (2010) utiliza o termo, mas é possível criar mecanismos no sentido de efetivar ações contra a subalternidade e possibilitar espaços de articulação de ideias. Nesse sentido, sou eu, também um subalterno, evocando outras versões contra hegemônicas na tentativa de indicar ações contrárias aos discursos euro/usa/centrados, concordando com Klein e Damico (2012, p. 81) quando escrevem que o “[...] etnógrafo/a também é modificado/a por ela, de maneira que cada versão do outro é também uma construção do eu”.

Visualizando essa compreensão sobre os esboços iniciais de Etnografia, embasado por uma perspectiva pós, convém apontar sobre os procedimentos que permearam o itinerário da produção da tese. Para isso, cabe agora discorrer sobre esses procedimentos que são: Entrevistas, Observação, Diário de Campo e Registro Fotográfico. A fragmentação ora constituída nesse tópico não elenca possibilidades distintas, mas, textualmente contextualiza os procedimentos metodológicos.

A entrevista atua como um excelente suporte para a produção de dados. Nos “[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão detalhada entre atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2013, p. 64).

A prática de entrevista é amplamente difundida nos estudos qualitativos e como tal “[...] a escolha de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivados, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder” (CORAZZA, 2007, p. 121). Nesse entendimento “[...] produzir, fabricar, inventar, criar sentidos novos, inéditos [...], aguçar os sentidos para ver, sentir, escutar, falar e escrever de modo distinto” (PARAÍSO, 2012, p. 40) são atravessamentos possíveis que nos produzem enquanto sujeito pesquisador.

As entrevistas colaboraram para conhecer as histórias de vida dos sujeitos pesquisados e, nesse processo, me ajudou a entender os processos sociais ao qual fui construído. A partir das narrativas indígenas pude construir minha própria narrativa (apresentada na introdução dessa tese). Ao ouvir as vozes, os dizeres e as narrativas dos entrevistados, observei que os espaços ao qual o outro, neste caso, os colaboradores, se apropriam para narrar suas histórias, são sempre coletivos (DIÁRIO DE CAMPO).

Essas memórias coletivas apresentadas nas entrevistas não contam apenas sobre como entendem os saberes matemáticos no contexto da cultura Tupari, contam também sobre colaboração, vida coletiva, cosmologia. Essas histórias narradas foram contadas a partir do diálogo entre quem narra (nesta investigação, os Tupari) e quem ouve e busca mostrar essas vozes como autor/a também desta pesquisa (o pesquisador) (ALVES, 2017).

Assim, busco aproximação com a concepção de Silveira (2007) sobre as entrevistas, quando as entende como evento discursivo. Dessa forma,

[...] olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (SILVEIRA, 2007, p. 118).

Esses eventos discursivos são importantes na medida em que afetam e inserem possibilidades discursivas que produzem ações anti-binárias, fixas e homogêneas. Ao utilizar o conceito de entrevista no campo pós, admito a possibilidade de deslocamentos bem como de ressignificações, problematizando “[...] o sujeito racional, as causas universais, as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de progresso, a visão realista de conhecimento” (PARAISO, 2012, p. 26), mas entendendo principalmente como escreve Silveira (2007, p. 126), traz modificações, deslocamentos, negações, e o entrevistador pode se tornar cúmplice, “[...] mas o enquadramento inicial do que ‘vai acontecer’ é imprescindível”.

Entendendo a validade das entrevistas nas pesquisas qualitativas, e principalmente com os Tupari, um formato de entrevista bem específico, que vem colaborando conosco é a entrevista narrativa ressignificada com base nos escritos de Andrade (2012). Para essa autora esse processo metodológico é a própria compreensão de si, uma vez que estas permitem “[...] a compreensão de que cada pesquisador/a, na relação com o/a outro/a, ressignifica o fazer metodológico em sua trajetória pessoal de investigação” (ANDRADE, 2012, p. 174). Para a autora esse tipo de entrevista permite ao sujeito participante da pesquisa narrar fatos, situações e acontecimentos que os tocaram, que tem e fazem sentido para os entrevistados.

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

Assim, entendo que as entrevistas narrativas ressignificadas possibilitam pesquisadores/colaboradores indígenas a narrarem-se a partir das experiências vividas no âmbito de seu cotidiano, bem como nas relações estabelecidas durante seu processo de escolarização, uma vez que essas “[...] experiências constituem-nos e são produzidas e mediadas no interior de determinados espaços como a escola ou os espaços que remete às experimentações nela conhecidas” (ANDRADE, 2012, p. 175).

Além disso, possibilitam polissemias, ou seja, “[...] não permitem uma ou outra verdade sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação” (ANDRADE, 2012, p. 175) do sujeito que, ao narrar-se, possibilita ao outro da escuta “[...] visibilizar as coisas ditas e não ditas, mas que se encontram implícitas em tais narrativas” (ANDRADE, 2012, p. 178).

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

Venho entendendo que é necessário reconhecer minha posição enquanto sujeito pesquisador e que todas minhas ações interferem nas posições dos entrevistados, sendo possível afirmar que em todo esse processo há jogos de poder entre quem pesquisa e quem é pesquisado. Por isso a validade de sempre estar numa posição cambiante a fim de não fixar as narrativas dos entrevistados.

Alinhado com esse itinerário que vimos escrevendo, vale comentar sobre a observação. De acordo com Vianna (2003, p. 55) a observação possibilita “[...] obter as percepções das pessoas e expressões por intermédio de sentimentos, pensamentos e crenças [...] a fim de poder registrar [...] os elementos levantados e poder interagir com os indivíduos”. É preciso mencionar que em minhas observações, mesmo que em processo contínuo de rasura, havia um objetivo, ou seja, meu olhar buscava perceber fatos que pudessem colaborar com a produção da tese.

Tentei no cotidiano perceber as articulações e circulações de saberes ao tempo que contava com o diário de campo, pois sem o mesmo poderia correr o risco de não lembrar ou até mesmo de não registrar situações interessantes para a tese. Ao meu ver, o diário não pode registrar algumas experiências que nos tocam enquanto ser humano, bem como pesquisador. São algumas sensibilidades na/da pesquisa que, pela observação, podemos tentar passar aos leitores, mas acredito que nem tudo possa ser escrito e até mesmo traduzido.

O diário de campo, outro instrumento metodológico que caminhou comigo nessa pesquisa tem uma definição clássica com Bogdan e Biklen (1991, p. 150) quando denominam de notas de campo “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Os autores seguem comentando que sua validade se dá na medida em que em uma entrevista o “gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 150).

Minhas anotações fizeram parte do meu cotidiano enquanto estive na Aldeia. Meu caderno, de capa dura na cor preta com 96 folhas foi se constituindo nessa pesquisa um importantíssimo recurso, não apenas para lembrar fatos que aconteceram durante minha estadia, mas, também, possibilitou fazer a transcrição numa fonte fundamental para perceber meus (des) caminhos enquanto pesquisador e como sujeito subjetivo que, naquele momento, estava/vivenciava em outra cultura, com outras lógicas de se fazer e pensar.

Importante também foi perceber que em alguns momentos da pesquisa de campo, ao estar transcrevendo, mesmo já tendo contato com os povos indígenas desde 2009, ainda sou marcado por algumas concepções modernas/coloniais. Constituído por uma teoria de desconstrução fui percebendo algumas conclusões prévias que, naquele momento formativo, não me fazia um pesquisador/sujeito pós. Ou seja, com isso reitero a necessidade e atenção que deve ser dado ao fazer pesquisa com distintos grupos étnicos, no intuito de não essencializar e até mesmo de marginalizar.

O caderno de campo não seguia comigo nas minhas andadas pela Aldeia. Entendi que o procedimento de escrita deveria ser durante o período noturno, antes de dormir, e nos períodos iniciais da manhã. Majoritariamente a escrita dos acontecimentos sentidos/percebidos no contexto da Aldeia aconteceu no período matutino, uma vez que em uma das três Aldeias em que estive a energia elétrica funciona apenas duas horas por dia, sendo a mesma fornecida por motor movido a diesel. Saliento que quando me refiro ao período matutino, dava-se bem ao amanhecer, quando a maioria das pessoas estava acordando. Esse cuidado foi tomado na medida em que me propus ao máximo estar com eles e participar do cotidiano.

Tomado esse entendimento, o diário me ajudou compreender as dinâmicas do poder frente às matemáticas no contexto do Tupari. Nesse caminho, de construção e desconstrução, “conhecer, pesquisar e escrever nessa ótica significa resistir à pretensão de operar com ‘a verdade’. Mais que isso, “[...] implica entender que qualquer verdade ou certeza

(incluindo, obviamente, as nossas) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada” (LOURO, 2007, p. 241). Assim, esboçar uma descrição nesse formato no processo de produção da pesquisa, “[...] é extremamente importante em nossos modos de pesquisar, porque é por meio dela que estabelecemos relações dos textos, dos discursos, dos enunciados em suas múltiplas ramificações” (PARAÍSO, 2014, p. 39-40).

Utilizando a expressão arena de significados de Silveira (2007) quando ela escreve sobre a entrevista na pesquisa em educação, entendo que o diário de campo também pode ser entendido nessa perspectiva, do qual é possível re-inventar meu papel de pesquisador, bem como idealizar outras ações frente ao contexto do qual estou produzindo dados. O diário de campo ou notas de campo conforme apontam Bogdan e Biklen (1991) colaboram para a produção de dados numa importante ferramenta de descrição, mas também para possibilitar arranjos e desarrajos que marcam a não neutralidade do pesquisar.

Além da escrita, o diário de campo nessa pesquisa se constituiu por meio dos recursos visuais, caso da fotografia.

A fotografia serve como constituição e re-constituição no intuito de perceber os acontecimentos que permeiam o pesquisar e possibilita nesse sentido visualizar outras nuances no contexto do campo empírico. Quanto a isso a fotografia funcionou então a partir de duas perspectivas, sendo: uma para exposição das experiências vivenciadas junto ao povo Tupari e outra própria para a produção e análise dos dados. Para exposição é possível entender aquelas imagens que funcionam enquanto possibilidade de situar o leitor em situações experienciadas.

Para análise, que também serve como exposição, é permeada por sentidos mais profundos a fim de perceber as variantes que atravessam a pesquisa e como afetam o sentido da pesquisa. De acordo com Sato (2009, p. 223), “[...] a máquina fotográfica e as imagens fixadas por ela foram mediações importantes que permitiram conceber a pesquisa como um processo de construção de visibilidades”. Tais visibilidades nessa pesquisa ocorrem pelas experiências de estar com o outro e pela possibilidade de compartilhar seus saberes/fazerem construídos e socializados no contexto social.

Concordo com Schwengber (2012, p.265) quando escreve que a imagem é um “[...] produto e produtora do cotidiano contemporâneo, presente no contexto comunicativo pós-moderno, por isso a considero como um importante corpus de pesquisa no campo

educacional. As imagens formam e informam”. De fato as imagens (fotografias) formam, principalmente o pesquisador em processo de constituição do trabalho bem como ao leitor que visualiza, havendo possibilidades de expandir seu pensamento sobre a imagem. Formam, em outra perspectiva, a possibilidade de refletir sobre a análise colaborando então para a consolidação do trabalho. De outra forma informam, dirigindo ao leitor seus efeitos e as circunstâncias de sua articulação.

1.3 O estar na comunidade: notas do diário de campo

As visitas ocorreram em três momentos: final do mês de Janeiro e início de Fevereiro de 2017; Julho de 2017 e Maio de 2018. Durante a estadia pude, de alguma forma, construir e desconstruir minhas próprias subjetividades, bem como me ressignificar enquanto pesquisador ‘de fora’ olhando ‘por dentro’. A leitura de Frantz Fanon (2008) que realizamos na disciplina Interculturalidade e Educação Escolar e as discussões que fazíamos, principalmente com a participação com dois companheiros indígenas, me atravessavam enquanto eu observava, refletia, escrevia, na comunidade Tupari. Os apontamentos estão apresentados conforme as idas ao campo, sempre tentando explorar cada visita como uma possibilidade de perceber e expandir o meu conhecimento frente ao contexto do grupo que participa dessa pesquisa. Sigo agora relatando as minhas experiências, atravessamentos e ressignificações junto ao Povo Tupari.

1.3.1 Primeiras experiências

Sáimos da cidade de Ji-Paraná em uma tarde nublada no período de Janeiro/Fevereiro de 2017 em dois carros. No meu carro estava a Profa. Edineia, que também estava fazendo sua pesquisa de doutorado com os Tupari. O seu doutorado é na Universidade de Brasília - UnB na área da Linguística. Em outro carro veio o Prof. João, a Profa. Nara e seu filho, ambos são professores do curso de Engenharia Ambiental na Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Ji-Paraná. Eles estavam indo à Aldeia Colorado realizar uma visita ao Isaias Tupari. Nossa primeira parada foi na cidade de Alta Floresta do Oeste, distante 154 Km de Ji-Paraná.

A viagem até a cidade de Alta Floresta do Oeste seguiu tranquila e lá paramos para comprar gasolina e diesel, sendo a gasolina utilizada para o motor do barco e o diesel para o motor que gera energia na Aldeia Colorado, pois ainda não havia chegado os fios de transmissão elétrica naquela Aldeia. Em Alta Floresta do Oeste também compramos um gás de cozinha e enchemos o tanque do carro, uma vez que da cidade de Alta Floresta do Oeste ao início da Terra Indígena Rio Branco, a distância aproximada é de 100 km, sem locais para abastecer nesse trecho. Após comprarmos os utensílios que faltavam, seguimos viagem.

O caminho percorrido até a Terra Indígena –T.I. não é asfaltado, o que inicialmente, eu, com um carro baixo, um Classic, fiquei preocupado. No entanto, foi muito mais tranquilo do que eu imaginava. A paisagem nesse ponto de Rondônia é muito bonita e por vezes remete a outros ecossistemas brasileiros, por exemplo, a Mata Atlântica. A estrada de terra possui muitas curvas, entre subidas e descidas, onde meu carro, carregado de utensílios valentemente conseguiu superar.

A estrada em alguns pontos apresentava espaço para dois carros passarem, em outros, apenas para um. Viajando por essa estrada foi possível visualizar que sua manutenção é contínua, e isso talvez aconteça porque, por meio dela, é possível chegar às várias subestações de pequenas usinas hidrelétricas, instaladas ao longo do Rio Branco. Uma dessas, bem grande, estava em construção. Foi terrível ver e perceber o que o ser humano faz com a floresta, por sede de dinheiro e faminto por poder. Várias máquinas trabalhavam retirando as árvores da beira do rio que logo seria alagado.

Seguimos a viagem passando por pequenas casas e vilarejos instalados ao longo do caminho. Passamos por várias pontes, onde embaixo correm lentos rios/córregos. Adiante, após as curvas, subidas e descidas e andarmos 100 km, entramos na Terra Indígena. Logo na entrada, do lado esquerdo há uma placa informando que a partir dali estaríamos na terra indígena Rio Branco. Quando entramos na TI, a estrada tornou-se de mão única. Bem no início havia alguns abertos na floresta, compreendendo em outro momento que é para a roça. A estrada continuou boa, mas já sem a mesma manutenção da anterior. Nesse trajeto algumas casas iam passando e minha companheira de viagem, que já foi chefe do Departamento de Educação Intercultural - DEINTER e há alguns anos vinha trabalhando em prol e com os povos indígenas, acenava para eles.

A primeira Aldeia na estrada dentro da T.I. é a São Luiz, distante 08 km do início da reserva. Cerca de 1 km antes de chegar nessa Aldeia nos deparamos com um barro escorregadio, onde na minha primeira tentativa de seguir o caminho, o carro foi jogado para o

mato do lado direito. Por sorte consegui dar ré e voltar para o solo seco. O prof. João que vinha logo atrás disse para eu centrar o carro no meio e o mantivesse assim, uma vez que seria melhor para controlar o carro. E foi isso que fiz.

O carro foi puxando a traseira para a esquerda e eu virava o volante para direita. Parecia que estávamos andando em um chão com sabão. Conseguimos passar e Edineia respirou fundo e deu um sorriso. Ela estava mais preocupada do que eu. Logo que chegamos à Aldeia São Luís paramos e fomos cumprimentar os que ali estavam, na primeira casa à direita. Eles já estavam preparando o jantar para a família, com uma carne vinda da caça, o cheiro estava muito bom. Tomamos um café passado na hora e ficamos por ali conversando um pouco e logo após continuamos a nossa viagem.

Continuamos a viagem e logo à frente, passando algumas casas, haviam descido alguns moradores da TI em um ônibus que faz o trajeto T.I Rio Branco/Alta Floresta do Oeste a Aldeia. Dois deles pediram carona, um jovem aparentando ter uns 17 anos e uma jovem com seu filho que havia levado à cidade de Alta Floresta do Oeste para tomar algumas vacinas. Meu carro como estava cheio não cabia mais ninguém. Eles seguiram viagem com o João e Nara e, após a Aldeia São Luís, começamos a andar boa parte na mata fechada. Depois de uns 20 minutos à frente, paramos para que o jovem descesse.

A jovem continuou com seu filho, uma vez que ela iria até a Aldeia Jatobá, logo à frente. Para aquele dia tínhamos combinado de dormir na casa do Raul Tupari, mas ficamos sabendo que o mesmo não estaria em casa, pois tinha ido à casa da Alessandra (uma indígena, professora da comunidade) para o seu aniversário. E para lá seguimos, já escuro, num trajeto que passa apenas um carro e por meio de uma floresta cresce no lado esquerdo e direito. Foi bem diferente andar pela floresta nesse horário, principalmente com um carro baixo cheio de utensílios. Dependendo do solo, às vezes pegava em baixo dando uma arranhada. Tirando o medo de dar algum problema com o carro, foi interessante.

Chegando a casa da Alessandra fomos muito bem recebidos. As pessoas estavam concentradas em baixo de uma pequena construção e sentados em círculo. De um lado, fora dessa construção, havia um pequeno fogão feito de barro e nele estavam sendo cozinhadas algumas mandiocas. Em outro ponto tinha uma carne de boi sendo assada. Como nós iríamos seguir viagem, adiantaram a comida para nós, nos oferecendo arroz, mandioca e carne de porco. Estava muito bom. A jovem a qual o Prof. João deu carona também estava indo para a Aldeia Jatobá e para lá decidimos ir também, passar a noite.

A casa de apoio da Aldeia Jatobá, conforme a figura 1, é construída em um formato retangular e o teto é de palha. O dia amanheceu e nosso plano era ir até a Aldeia Tucumã, onde lá iríamos esperar o Isaias nos buscar de barco. No entanto, o Prof. Luiz nos alertou que a estrada estava bem ruim devido das chuvas e, por isso, estava passando apenas carro alto, tipo 4x4. Como o rio passa ao lado de onde estávamos, decidimos esperar o Isaias ali mesmo.

Figura 1 - Casa de apoio na Aldeia Jatobá



Fonte: Jonatha D. Santos (2017)

A Aldeia Jatobá fica distante 38 Km do início da Terra Indígena. Saímos da casa da Alessandra e seguimos viagem, já com o céu escuro e a mata mais fechada. Em alguns pontos o solo estava escorregadio em função das chuvas. A Aldeia Jatobá não fica muito distante de onde estávamos e logo chegamos. Quem nos recebeu foi o Prof. Luiz. Ele nos disse que poderíamos ficar na casa de apoio, lugar onde se instalam os visitantes. Foi passado um aviso via rádio para o Isaias, pedindo que este fosse nos buscar naquele local. Ele respondeu dizendo que chegaria logo. Pela manhã fomos convidados por Luís e sua esposa para tomar um café, que por sinal estava muito bom. Levamos bolachas e pães para compartilhar no café. À mesa, conversamos sobre política e sobre a necessidade dos moradores da T.I. elegerem um vereador indígena. Também conversamos sobre o novo prefeito de Alvorada do Oeste e a esperança lançada a ele. Cerca de 1 hora depois de passado

o rádio, Isaias chegou com seu barco e logo começamos a retirar os utensílios dos carros e levar ao barco. O barco (rabetinha) ficou carregadíssimo. Nos despedimos do Prof. Luís, de sua esposa e de suas duas filhas. Deixamos os carros em baixo de uma árvore e seguimos a viagem de barco para a Aldeia Colorado.

Figura 2 - Carregando o barco para ir a Aldeia Colorado



Fonte: Jonatha D. Santos (2017)

Da Aldeia Jatobá à Aldeia Colorado gastamos 50 minutos de barco (rabetinha) pelo Rio Branco. Outros barcos com motores mais potente chegam mais rápido. O rio apresenta uma coloração amarronzada muito forte e sua água brilha com o sol. Em um determinado ponto Isaias diminuiu a velocidade do barco e explicou que naquele ponto era o encontro do Rio Branco com o Rio Colorado, de coloração mais avermelhada. Mais adiante, subindo o Rio, avistamos a Aldeia Colorado. Isaias parou o barco e descemos. Há um morrinho a subir para chegar à Aldeia.

Já na Aldeia Isaias, comentou que poderíamos ficar na casa de apoio, mas não indicava, pois estava tomada de morcegos. Explicou que a palha utilizada para aquela construção com o tempo chama os morcegos, e isso é um dos motivos do qual trocam a palha das casas por telhas. Disse para ficarmos em uma sala de aula da escola, pois naquele

momento não estava tendo aula. A primeira vista quando subimos o ‘morrinho’ à frente, foi possível ver a casa de apoio, um campo de futebol, casa de farinha e um posto de saúde.

Figura 3 - Chegada a Aldeia Colorado



Fonte: Jonatha D. Santos (2017)

A escola contém três peças, sendo duas salas de aula e entre elas fica a cozinha. Do lado de fora, à direita, encontra-se o banheiro dividido em duas portas, sendo o da esquerda possível para tomar banho e o do lado direito possui dois vasos sanitários, mas sem chuveiro. Ao lado da escola existe uma grande mesa feita de madeira e o local é cercado por árvores, um lugar muito tranquilo.

Nessa mesa estava o seu Pedro recém-chegado de sua roça onde havia buscado milho para as galinhas. Sua roça, de acordo com ele, fica distante 1 Km dentro da mata. Conversando com ele, comentou que fez o curso para ser técnico de saúde. Nessa conversa verifiquei que ele é a liderança da Aldeia. Após conversamos ele se retirou para ir tomar o seu banho. O horário que chegamos estava próximo ao horário de almoço, Isaias e sua esposa Eva, nos convidou para almoçar em sua casa. Na refeição tínhamos arroz, feijão, carne de boi cozida e salada de pepino com tomate. Observei que há muitas crianças e que sua circulação é

dada por brincadeiras e sem o controle de pai e mãe. Após o almoço voltamos para a escola e continuamos arrumar nossas coisas. Mais tarde fui ao posto conversar “à toa”, sem pretensão, apesar que, nesse momento, minhas conversas já estavam direcionadas. No posto encontrava-se o Pedro (liderança), Isaias, Gerson (filho do Isaias), Perla (esposa do Gerson), e a técnica em enfermagem (Rosi).

O posto foi inaugurado no ano de 2006, mesmo ano da escola. O posto de saúde é cercado por madeiras baixas e bem alinhadas. Pedro relatou que vários animais (patos, galinhas, cachorros) ficam soltos na Aldeia e durante a noite faziam a festa e quando amanhecia estava tudo sujo. Por isso que construíram a cerca. Conversamos sobre várias coisas, entre elas sobre o poço artesiano e a construção de um banheiro que custou R\$ 150.000,00. Esse banheiro pelo que venho percebendo é um padrão das comunidades indígena de Rondônia, sendo constituído por duas portas de um lado e duas do outro, com vasos sanitários e chuveiros. Também é constituído por um espaço para lavar roupas e outro para lavar os pés.

Fiquei admirado com o valor, pois o espaço construído é muito pequeno e os materiais não parecem ser de qualidade. Ele disse que foi mais uma das obras superfaturadas nas Aldeias. Gerson é um rapaz de 29 anos, casado desde os 17 anos com Perla e tem 4 filhos. Durante 4 anos trabalhou como segurança da FUNAI percorrendo todo o trecho do Rio Branco. Ele comentou que nessa terra (T.I MASSACRO) existem índios isolados, cerca de 200 pessoas e que até o momento, nas tentativas de contato, os “isolados” não quiseram ser contatados, criando armadilhas para as pessoas que chegavam perto de suas Aldeias. Ele relatou que em um desses momentos, os índios “isolados” colocaram madeiras com a ponta fina no mesmo nível da terra, onde era impossível de enxergar. Em uma das jornadas ao contato, um de seus amigos pisou nessa madeira furando o coturno do lado esquerdo e pegando uma parte do seu pé. Continuou contando outras histórias.

No dia posterior tomamos café da manhã na casa do Isaias, como aconteceu na casa do Luís, levamos algumas bolachas e pães. O dia seguiu tranquilo e alguns homens foram pescar. Algumas crianças nos ajudaram a fazer um mapa da Aldeia, identificando as casas, bem como seus moradores. Nesse dia os Professores João e Nara voltaram para a cidade, uma vez que seu filho de 02 anos estava com febre. Depois do almoço o motor de energia foi ligado para encher as caixas. Na Aldeia há três caixas d’água de 2000 litros. No almoço 4 crianças almoçaram conosco e, logo após, voltaram para brincar, algumas foram para suas casas.

A profa. Edineia preparou uma polenta para comermos no almoço. Uma das crianças aproximou-se da polenta, observou, cheirou e perguntou o que era aquilo. Respondemos dizendo que era polenta e ela não colocou em seu prato. Perguntamos se ela não queria experimentar e prontamente indagou: isso não é comida de índio! Achamos muito engraçado a situação e indagamos: mas é feito de milho. Ele respondeu: de milho só como pamonha. Interessante esse momento, principalmente quando direciono minha pesquisa a trabalhar com os saberes. O saber constituído em minha subjetividade era de que a polenta, ao ser de milho, automaticamente faria parte do cardápio dos Tupari. No entanto, entendendo que a identidade é produzida com a diferença e de que a colonialidade deva ser compreendida pela modernidade, me vi nessa cena como um sujeito marcado por uma identidade moderna/colonial e isso, de alguma forma, afetou o modo de olhar as particularidades dos Tupari, principalmente para perceber que os saberes/fazeres ora são articulados, ora são negociados, mas nem por isso é possível afirmar que tudo seja negociado ou articulado.

Figura 4 - Crianças brincando de Pega-Pega



Fonte: Jonatha D. Santos (2017)

Passei o resto do dia observando o cotidiano. A Aldeia é pequena e por isso o ritmo é muito tranquilo. A circularidade maior é das crianças, onde os meninos andam com seus arcos e flechas para acompanhar suas brincadeiras. Ao final da tarde fui observar as crianças brincando na beira do rio. Eram 4 meninos e 3 meninas. Eles estavam brincando de

“pega-pega” (figura 4) e para não serem pegos na terra se jogavam na água de um barranco e depois nadavam para a terra, logo, se atiravam novamente para a água. Fiquei impressionado com um menino que aparentava ter uns 4 anos de idade, se jogava na água e já voltava para terra para pular de novo. Nesse dia houve vários momentos de chuva, indo e voltando.

Sempre ia ao final da tarde ao posto de saúde conversar. Lá está o rádio de transmissão e os moradores se reúnem todos os dias para saber as informações da cidade e das outras Aldeias. O rádio é uma peça fundamental na comunicação entre os Tupari, uma vez que há Aldeias terrestres e outras fluviais, sendo que, a ida de uma a outra não é tão rápida. O rádio transmissor da Aldeia Colorado funciona por meio de baterias que, por sua vez, são alimentadas por painéis de energia solar e pela energia gerada por meio do motor. Esses painéis ficam em cima do posto de saúde.

Quando é necessário carregar a bateria ligam o motor, ou seja, o rádio nunca fica desligado. Nessa tarde receberam a notícia de que o vice-prefeito de Alta Floresta do Oeste havia falecido e comentaram que era uma pessoa muito boa e tinha um diálogo muito forte com os índios da T.I. Rio Branco.

Em uma dessas noites jantamos na casa do Isaias e Eva. Para o jantar tivemos como cardápio: peixe assado nas folhas de bananeira, que chamam de moqueca. O peixe tinha sido pescado durante o dia pelo filho de Isaias, o Gerson. Ao final do jantar lavamos nossos pratos e por ali ficamos conversando. Como o motor já estava para ser desligado voltei para a escola. O calor nessa noite foi menor, comparado aos dias anteriores. Tinha chovido durante o dia. Nesse dia comecei a dormir na rede, pois na barraca estava muito calor. Durante a madrugada os trovões, os raios, a chuva, tomaram conta da floresta e o dia amanheceu com o céu fechado.

Em uma manhã, enquanto eu escrevia esse relato, Isaias me comunicou que todos estavam no posto para conversamos. Essa conversa tinha sido pedida por mim, pois eu queria expor os objetivos de meu projeto, bem como queria que soubessem o que eu estava fazendo ali. A conversa foi bem tranquila. Dialoguei com eles sobre os objetivos e a necessidade de cooperação. Falei também sobre os termos de consentimento e sua importância. Aproveitei e comentei sobre os termos para usar as entrevistas e fotos. Ao final, Isaias falou em Tupari. Entreguei uma cópia do projeto de pesquisa e do termo de consentimento livre esclarecido ao Isaias e afirmei que é de acesso de todos e que qualquer negativa sobre algo escrito poderiam me dizer. Na conversa, comentei que ficaria alguns dias participando do cotidiano.

Figura 5 - Reunião com a comunidade na Aldeia Colorado



Fonte: Edineia Isidoro (2017)

Ao final aceitaram a proposta entendendo a necessidade do retorno da pesquisa, principalmente para a comunidade. Após essa reunião perguntei ao Isaias sobre o ensino na sala de aula acerca dos saberes indígenas. Ele disse que unicamente isso era feito sobre a Língua Tupari, e fora a língua, disse tudo era feito com os materiais da SEDUC e que essa proposta de educação diferenciada não ocorre em sua escola, mas que em momentos distintos, busca realizar atividades sobre os saberes Tupari. A partir desse comentário é possível perceber que os temas não indígenas são presentes na escola da Aldeia Colorado. As turmas são multisseriadas e Isaias comentou que é muito difícil fazer esse ensino, mas que se esforça para dar conta. Percebo que o uso da Língua é muito forte na Aldeia. Desde as crianças até os mais velhos.

Após o almoço, mais uma vez na casa do Isaias e Eva, voltei para a escola, nosso local de descanso. Mais tarde a chuva deu uma amenizada e fui para a beira do rio, e ali fiquei conversando com o João. Ele é filho do último pajé Tupari, uma vez que os Tupari não tem mais pajé. De acordo com o Gerson, ninguém (os Tupari) quis ser pajé uma vez que era muito rigoroso o processo para se tornar pajé. João contou que aos 12 anos foi adotado por uma família não indígena e que foi morar na cidade de Porto Velho, capital de Rondônia.

Perguntei a ele se ainda falava Tupari e ele respondeu que entendia um pouco e não falava. Desde a sua adoção viveu em algumas cidades, sendo que a última foi em Seringueiras. De acordo com ele alguns parentes chamaram para voltar à Aldeia e por isso voltou. Atualmente estava morando na residência de Luís, na Aldeia Jatobá. No entanto já havia limpado uma área entre a Aldeia Jatobá e a Aldeia Tucumã para fazer sua casa. Fez alguns trabalhos para os parentes e estava esperando receber um dinheiro para iniciar a construção. É um senhor de face amena, voz tranquila, mas que parece ter sofrido muito. Depois da conversa sobre várias coisas, fomos ao posto de saúde ouvir o rádio.

Em uma tarde, à beira do rio havia alguns moradores sentados, e por ali cheguei para conversar. Três desses que ali estava haviam voltado da colheita de Castanha. Estavam comentando que nesse ano (2017) a produção foi um pouco fraca. Comentaram também que geralmente é assim mesmo, até porque no ano anterior colherem muita castanha e esse ano colheram pouco, ou seja, um ano colhem muito, outro colhem menos.

Joaquim, um dos que ali estava, pai de dois dos três que estavam na colheita, contou que um de seus filhos ia para a cidade estudar o 1º ano do Ensino Médio e que lá já se encontra outro filho, que iria cursar o 2º ano do Ensino Médio. Joaquim trabalha como piloto de barco há 16 anos na área da saúde. Atende uma região do Rio Branco. Comentava que estudou até a 4ª série e desejava que seus filhos, no mínimo, terminassem o ensino médio. Em meio a conversa com Joaquim começou a chover e fomos para o posto. Às 18:00 horas o motor foi ligado, eu estava na escola. Ouvi ainda algumas crianças brincando, o som do motor ecoando pela Aldeia, alguns sapos cantando e vários grilos, parecendo uma orquestra de animais. Também havia os pernilongos, que ficaram meus amigos, saindo de perto apenas quando passava o repelente.

Em uma dessas manhãs preparei um café para energizar o dia. Edineia ainda estava dormindo. Depois de ler um pouco fui para o posto de saúde ouvir o rádio e conversar. No período da manhã a técnica em enfermagem, Rose, e o Pedro Tupari, fizeram uma conversa com todos, principalmente as crianças, sobre a saúde bucal, a necessidade de escovar os dentes três vezes ao dia e usar o fio dental. Foi muito instrutivo.

Logo ao final da conversa com a técnica de enfermagem, Edineia propôs realizar um teatro com as crianças sobre esse tema. Foi interessante, aceitaram prontamente. Bem, o roteiro foi o seguinte: o filho chorando de dor de dente conversa com a mãe que o leva ao dentista. Lá no consultório o dentista analisa os dentes da criança e conversa com a mãe,

indicando os procedimentos a serem realizados. Após essa conversa, o filho fez os procedimentos indicados pelo dentista, escovou o dente e passou o fio dental.

Três crianças participaram nessa cena, que foi dirigida na língua Tupari. Essa pequena peça teatral foi filmada por mim. A primeira cena era para ensaio, mas eles fizeram tão bem que já ficou valendo como versão definitiva. O dentista foi sensacional. Ao final tentamos editar o vídeo, porém sem sucesso, uma vez que nossos notebooks estavam sem o programa para edição. Depois fomos almoçar novamente na casa do Isaias e Eva.

Essa rotina de almoço lá no Isaias se deu pela presença da Edineia, uma vez que a relação de amizade entre eles é de tempos passados. Após o almoço lavei as louças. Enquanto lavava louça vi que Gerson trabalhava na flecha. Finalizei a lavagem e fui até ele para conversar um pouco, que me explicou sobre o processo de produção da flecha, e por lá fiquei por um tempo conversando com ele e Perla.

Retirei-me para lavar minhas roupas. Antes de sair, perguntei se ele poderia colaborar com uma entrevista, com auxílio do gravador, para explicar o processo da produção da flecha, da pesca e outras coisas. Sim, foi a resposta. A entrevista foi interessante. Estávamos sentados em baixo de uma construção redonda com teto de palha com 4 bancos de madeira, separados ao entorno dessa construção, que ficava ao lado de sua casa. Nessa entrevista sentamos no mesmo banco, um de frente ao outro. Ele ia me explicando e, ao mesmo tempo, oferecendo uma aula sobre a produção do arco da flecha, a flecha e sobre como pescava no rio Branco.

Um dos objetivos dessa entrevista foi perceber como a flecha, um objeto marcante dos Tupari, se faz presente nesse contexto de Aldeia fluvial, bem como é importante para suas 'flechadas' ao sair para pescar. A entrevista foi muito tranquila. Depois que terminamos, Perla comentou que no outro dia faria chicha e, que, se eu quisesse participar, estava convidado. Depois dessa conversa com Gerson, fui à casa de Júlio, primeira casa da Aldeia, vindo no sentido do rio. Lá, em um banco de frente para o rio, conversamos sobre várias coisas e aproveitei para tirar umas fotos da paisagem.

Fui convidado para ir à roça no outro dia de manhã. Nesse mesmo dia voltei ao Gerson e fomos colher mandioca na roça, com a Perla, para produzir a chicha. Enquanto o Gerson voltou com as mandiocas, fomos ao outro lado da roça, mais adiante, e vi que lá também plantavam banana, abacaxi, arroz e outros.

Ao final da tarde comemos um peixe moqueado no Isaias e voltei para a casa de apoio para tomar um banho e ajeitar as coisas para dormir, aproveitando a energia elétrica gerada pelo motor. O dia foi bem quente e com direito a um cardápio de picadas de mosquito ao longo do corpo. De noite a temperatura ficava mais amena e os mosquitos diminuía. Em uma dessas manhãs fui convidado a ir ao mato acompanhar o corte de uma árvore para a construção da casa do Isaias e Eva. Fui correndo na casa de apoio colocar uma calça comprida e uma camisa de mangas longas. Passei no posto de saúde para cumprimentar a Rose e o Pedro que estavam ali preenchendo algumas planilhas. Isaias, Eva, a filha, dois filhos e o neto já haviam ido para a mata. Eu fui à companhia do Gerson.

Ele carregava um motosserra nos ombros. No início da caminhada, já dentro da floresta, há um caminho reto e por ali tem várias entradas para as roças. Depois de seguir um trecho caminhando, agora não por caminhos tão retos e planos, nos deparamos com Júlio e João trabalhando em uma árvore que serviria para construir a casa do Rádio na Aldeia Tucumã. João disse que o rádio em Tucumã ficava na casa de um parente e o parente pediu para fazer esse espaço, pois às vezes entrava gente desconhecida para mandar um rádio e, precisava ter mais privacidade. Verifiquei que Júlio estava medindo as árvores e o indaguei sobre qual era a medida daquela árvore e como faziam para medir. Ele ressaltou que era uma distância de 3 cm de uma para outra e é medido pela trena ou pelo dedo polegar.

Enquanto conversamos o Gerson ajustava um parafuso no motosserra do João para continuar o corte da árvore. Após essa parada e conversa, seguimos em frente. O caminho era uma picada aberta na floresta. Gerson comentava que no verão os bois que eles criavam ficavam por ali e que suas roças não ficavam sempre no mesmo lugar.

De acordo com Gerson, os Tupari vão mudando as roças de lugar para que seja possível nascer novamente a floresta e sempre ter terra fértil para eles. “É um processo de pensar no futuro” (GERSON T, 2017). Dizia, também, que, ao contrário de outras aldeias, trabalhavam sempre pensando no futuro. A picada aberta na mata serve também para caçar animais. Depois de percorrer uns 3 km dentro da floresta fechada chegamos ao local em que se encontrava a árvore que seria cortada.

Ali abriram um espaço para trabalhar e o Gerson já iniciou os trabalhos colocando gasolina e óleo no motosserra. Feito isso, iniciou o corte rodando a árvore que, de acordo com ele, tinha 12 metros de altura. Depois que foi cortando ao redor, o corte foi ficando mais profundo. Esse foi o momento que nós nos retiramos daquele local e fomos para longe, pois a árvore logo iria cair. Isaias advertiu que deveríamos ficar numa posição segura porque a

árvore poderia rodar e cair em qualquer lugar. Passados uns 5 minutos ouvimos um grande barulho, era a árvore caindo.

Voltamos para lá e pediram para esperar, uma vez que a árvore tinha batido em uma colmeia e tínhamos que esperar as abelhas se acalmarem. Depois de um tempo fomos perto da árvore derrubada. As crianças começaram a brincar, fizeram uma casa com as folhas da árvore. Dona Eva ficou trabalhando em alguns fios tirados da casca da madeira para fazer uma vassoura. Isaias ficou trabalhando em outro fio para reforçar o seu cesto. Eu fiquei acompanhando o Gerson medir a árvore para iniciar o corte.

Ao final, Gerson cortou a árvore em 4 pedaços, sendo 3 pedaços com 3 metros e outro com 2,5 metros. Esse com 2,5 metros estava um pouco torto e não serviria para a construção da casa de seu pai, segundo Gerson, porém aproveitaria para fazer algumas portas para a escola. Ficamos em torno de 4 horas. A beira de onde estávamos chegava a água do Rio Branco e por ali levariam as madeiras cortadas quando o rio subisse. Gerson com motosserra, ali mesmo, já fazia os caibros, tábuas e outros para a construção da casa. Depois daquele momento, ele voltaria mais umas três vezes para terminar todo o trabalho com a árvore.

Quando cheguei de volta à Aldeia, almocei e deitei um pouco para descansar. Não consegui ficar muito tempo deitado porque estava muito quente. Aproveitei e fui ver como estava a preparação da chicha e por lá fiz uma entrevista com a Dona Eva, tendo como objetivo conhecer sua história de vida, bem como dos Tupari. Eva comentou que era sua primeira entrevista e que não falava muito bem o português. Disse a ela que não se importasse com isso, no sentido de deixá-la mais à vontade para conversarmos. A entrevista foi no mesmo local em que entrevistei Gerson. Naquela tarde alguns homens foram jogar futebol em outra Aldeia e algumas crianças brincavam de pega-pega na beira do rio. Ao final da tarde fui ao posto de saúde conversar e saber as notícias. Lá estavam o Joaquim, o Pedro e o João ‘boiadeiro’.

João é técnico em combustível, dizia-me o Joaquim. Ele é responsável em levar os combustíveis às Aldeias fluviais. Ele mora na Aldeia do Palhal, a última Aldeia da TI Rio Branco. Por ali, depois, apareceu o Isaias informando que poderíamos conversar no outro dia pela manhã, às 08:00, em resposta ao meu pedido para um diálogo e possivelmente uma entrevista. Por ali fiquei até que o gerador de energia fosse ligado. Fui à casa de apoio para pegar as máquinas fotográficas para carregar no posto, uma vez que lá a energia chega uns 30 minutos antes de ser liberada para as outras casas.

Isaiás, em um dia anterior, entregou ao Júlio cerca de 3 litros de óleo que levamos para colocar no motor, e por isso naquela noite tivemos mais tempo de energia. Um pouco depois o céu começou a ficar nublado, com vários trovões e raios cortando o céu, e logo depois a chuva começou a cair. Voltei para a casa de apoio e por ali fiquei. Nessa noite, com a Edineia, jantamos uma sopa feita por ela. O dia foi muito produtivo e novas experiências pude ter com os Tupari.

Na manhã seguinte conversei com o Isaias. Ele relatou sobre sua vida, sobre a história dos Tupari, sobre como surgiu a Aldeia Colorado e também sobre os saberes tradicionais. Foi uma manhã muito produtiva. A entrevista foi em uma das salas de aula da escola, local que Edineia trabalhava também em sua Tese. Nesse mesmo dia foi comemorado o aniversário de 06 anos da Iris.

Iris é uma menina muito meiga e que sempre ia à escola para conversar conosco. O aniversário dela, na verdade, já havia passado, porém como seu pai estava na colheita de castanha, deixaram para fazer a festa quando ele estivesse na Aldeia. Eu estava na escola e o pai dela veio nos chamar. Fiquei feliz com o convite. A comemoração foi na hora do almoço, sendo servido um bolo após todos cantarem parabéns.

Depois de um tempo chegaram dois barcos de parentes de outras Aldeias, apenas homens. Parece que vieram apenas para essa comemoração. A mãe da Iris e a Edineia iam cortando os pedaços de bolo e colocando nos pratos. Iris foi distribuindo para as pessoas que ali estavam presentes. Também tinha o suco, sendo servido pelo pai da aniversariante. Eu achei que seria servido apenas o bolo na comemoração, porém, como ninguém se retirou após o bolo, por ali também fiquei. Momentos depois começaram a trazer panelas e meus olhos se encheram de alegria e meu estômago saltitava em festa, seria servido almoço também. A mãe da aniversariante começou a colocar a comida nos pratos e o pai distribuía as pessoas ali sentadas. Percebi que estavam servindo aos convidados e esperei minha vez. Passados 15 minutos me chamaram: - professor, pega sua comida!.

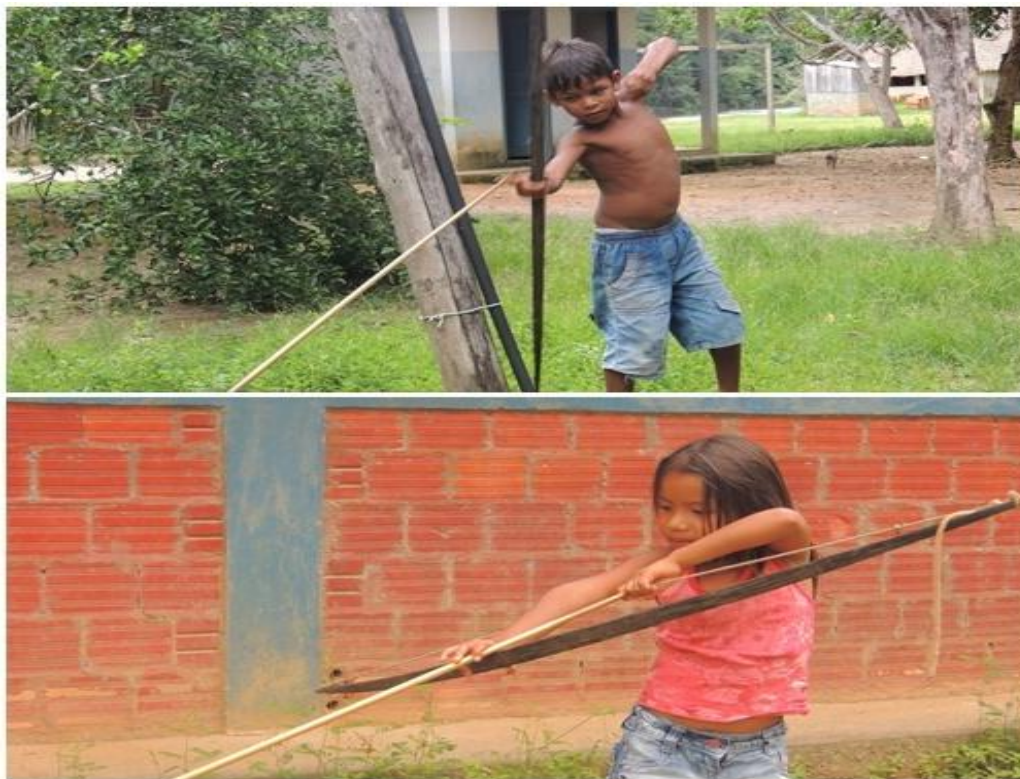
A comida desse dia era arroz, feijão e um frango caipira. Fui “obrigado” a repetir, foi mais forte do que eu. Estava muito bom o almoço. Ao terminar a refeição, cada um lavou seu prato. O pai da Iris estava distribuindo balas e aproveitei para pegar a minha. O clima tinha mudado, parecia que iria chover novamente. Ali, na beira do rio, pude ouvir o barulho da chuva vindo em nossa direção. É um som inexplicável e muito bonito. Mas ali, olhando o rio, logo me lembrei das roupas no varal e sai correndo para recolhê-las.

Aproveitando a chuva e o sossego, aproveitei para descansar na rede. Essa tarde seguiu com o tempo nublado e no ritmo de todos os dias, onde as crianças brincavam na beira do rio e no rio, os adultos se encontram no posto de saúde, ou embaixo das árvores para conversarem. O Rio Branco seguia seu fluxo calmamente, fornecendo peixes para esse povo tão receptivo.

Ao final de uma dessas tardes, à beira do rio, Pedro me explicava que quando mudou-se para a Aldeia Colorado tinha muito Tracajá (uma espécie de tartaruga menor) e como a carne é gostosa sua caça aumentou, reduzindo, assim, a quantidade desses animais ao longo do tempo. Ao entorno da Aldeia Palhal é que ainda tem bastante, comentava Pedro, “mas lá é fora da TI e tem bastante fiscalização, então é mais controlado, [...] agora se quiser comer, tem que comprar”. Perguntei se ele compra de outros índios e afirmou que sim, e que o preço é em média R\$ 30 ou R\$ 40, dependendo do tamanho. Disse também que seu afilhado sabe caçar muito bem, e que aprendeu com o padrinho.

Em uma dessas manhãs, fiz o meu café e fiquei observando o contexto diário da comunidade. Dão comida às galinhas, olham o rio, vão ao posto. Alguns homens saem de barco logo de manhã, para vender as castanhas. No posto, meu local de interação com a comunidade, conversei com o Júlio e verifiquei com ele a possibilidade de conversarmos, uma entrevista. Ele, no seu jeito calmo, disse que sim, e agendamos para depois do almoço. Passei o resto da manhã ali e, voltei para casa de apoio, fui preparar meu almoço. Coloquei a água para ferver, a fim de cozinhar um nissim miojo, mas como a Edineia, que estava trabalhando com o Isaias, disse que faria um macarrão, meu miojo ficou para depois. Enquanto almoçávamos, apareceu o Ewerton na porta. Ele sempre andava carregando um arco e flecha. Perguntei a ele se queria comer algo. Demorou em responder e logo depois acenou com a cabeça que sim. Coloquei pouca comida, pois ele disse que já havia almoçado. O macarrão estava um pouco sem sal e acho que ele não gostou muito. Logo na primeira garfada afirmou que não queria mais. Achei engraçado e pedi para jogar a comida aos cachorros. Ele me pediu para tirar umas fotos dele flechando. Eu disse que sim, mas após terminar o meu almoço. Enquanto almoçava ele ficou atirando sua flecha em limões ainda no pé. Logo depois Iris apareceu e me viu tirando fotos dele e se interessou pela máquina fotográfica. Iris pegou a máquina fotográfica e começou a tirar fotos. Foi muito interessante esse momento.

Figura 6 - Crianças flechando



Fonte: Jonatha D. Santos (2017)

Começava a chover e aproveitei para descansar. Quando a chuva amenizou fui ao encontro de Júlio. Ele estava no posto de saúde. Ali mesmo fizemos a entrevista. Ao finalizar com Júlio, fui confirmar com Pedro nossa conversa para o sábado, depois das 12:00 horas. Ele disse que poderia ser naquele momento, se eu quisesse. Aproveitando o ensejo, conversei com ele. Após a conversa/entrevista fiquei mais um tempo no posto e depois voltei à casa de apoio para tomar banho. Mais tarde fui tomar um pouco de chicha, ainda sem fermentar, mas já coada. Já escuro, na casa do Isaias, comemos um peixe na moqueca e depois assisti um pouco de TV. Escrevi esse relato à luz de velas e com vários mosquitos pairando sobre o meu ouvido.

Em outra manhã na Aldeia Colorado, enquanto fazia meu café alguém bateu à porta da cozinha. Achei que era uma criança. Mas era o Júlio, me pareceu que queria conversar sem compromisso de entrevista. Ali conversamos sobre várias coisas. Comentei com ele sobre minha vida e de como, desde que casei, passei um tempo longe da Rozane em função dos estudos. Comentei isso porque a esposa dele estava na cidade de Alta Floresta do Oeste cuidando da mãe dele, que havia sofrido um acidente em casa.

Os familiares estavam trocando entre si para ficar na cidade, cuidando dela. Júlio, que fala devagar, com um português carregado, em nossa conversa ia dialogando sobre alguns acontecimentos na comunidade. Por ali ficamos conversando e tomando um café, até que o Cesar, irmão de Júlio, chegou. Puxei uma cadeira para ele sentar. Enquanto conversávamos Júlio disse: - “tem uma voadeira chegando”. Fiz uma força para ouvir, mas mesmo assim não consegui ouvir nada. Eles chamam de voadeira o motor de barco mais potente, que percorre os trechos do rio mais rápido. Passados alguns minutos, chegava o barco que Júlio antecipadamente anunciou.

No barco estava o pastor. Júlio foi o receber, pois trazia roupas para sua família. Em outro momento a dona Eva comentou que, certa vez, um pastor indígena, da Aldeia Cajuí, foi à Aldeia Colorado e dizia que deveriam se batizar e aceitar o deus verdadeiro. Dizia também que a chicha era do demônio e que deveriam parar de fazer e de beber. Júlio foi o único que aceitou e tornou-se evangélico. Logicamente sua família também.

Após a partida de Júlio fui ao posto. Pouco depois passou a Edineia me informando que estavam me chamando para tomar chicha. A chicha estava sendo feita na casa do Gerson e Perla. A chicha nesse dia estava fermentada, ou seja, com teor alcoólico. Para o almoço, Perla matou um pato e por ali fiquei para almoçar. Ao final da tarde começaram a cantar músicas sertanejas tocadas por César em seu violão. Fiquei com eles até às 22 horas, já à luz de velas.

O dia foi bem chuvoso desde o primeiro horário da manhã e o céu estava nublado. Após o sol começar a sair, aproveitei para ir lavar minhas roupas, mas a alegria durou pouco, pois o céu fechou e novamente iniciou a chuva. Logo que a chuva deu uma trégua fui ao posto de saúde, como de costume. Ali percebi que recém havia chegado um barco. Era novamente o barco do pastor que percorre esse trecho das aldeias fluviais. Nesse dia fizeram um culto na Aldeia. Logo depois o pastor e as pessoas que o acompanhavam, aproveitando a trégua da chuva, subiram o rio. Mais tarde passei na casa de Isaias e lá estava ele, confeccionando uma flecha para seu filho Genésio, que no dia anterior, ao ir pescar, o peixe levou a flecha consigo. Indaguei o porquê de não ter pulado no rio para ir atrás da flecha e ele explicou que no rio tem Jacaré.

Em um almoço estava conosco na casa de Isaias e Eva, Dalton e Alessandra. Dalton está à frente da associação Doa Txató. Sua ida foi motivada pelas discussões frente a Usina que esta sendo instalada no Rio, a mesma que vi quando seguia para a aldeia. Dalton dizia que a empresa contratou uma equipe para avaliar as consequências ambientais e esta

chegou a conclusão de que os danos ambientais não seriam visíveis às aldeias fluviais. Estavam, então, marcando uma data para discutir essa questão, uma vez que a usina já estava em processo de finalização e logo estaria funcionando.

Eva comentava que os peixes eram mais gordinhos e que agora estão magrinhos. Isaias falava que nessa época o rio deveria estar mais cheio. Também conversavam sobre um projeto de remanejamento e derrubada de árvores. Durante um tempo na T.I. Rio Branco alguns líderes vendiam madeiras e a comunidade não tinha nenhum retorno sobre essas vendas. Depois de muita luta conseguiram proibir a derrubada de árvores, por isso queriam esboçar um projeto de remanejamento em prol de todos da comunidade.

Após um período na Aldeia Colorado, seguíamos para a Aldeia Nova Esperança, aldeia essa, constituída apenas pela família de Raul Tupari. Isaias nos levou de barco até a Aldeia Jatobá onde eu havia deixado o carro e logo depois seguimos para a Aldeia Nova Esperança. Chegamos ao Raul no horário de almoço e logo fomos convidados para almoçar. Raul é professor na Aldeia Serrinha e é formado no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural pela UNIR. Ele abriu o espaço onde fez sua casa no ano de 2009 e registrou como aldeia na FUNAI para ter direito de receber os serviços da SESAI (saúde e água tratada). Comentou também que a energia elétrica chegou na T.I. Rio Branco no ano de 2012, e isso fez, de acordo com ele, com que algumas famílias migrassem das aldeias fluviais para as terrestres.

Nesse período, Raul me concedeu uma entrevista que foi realizada no sofá de sua casa. A ideia da entrevista foi perceber e compreender a história dos Tupari, bem como os saberes matemáticos indígenas e não indígenas que atravessam o contexto dos Tupari.

Em uma conversa com Raul, o mesmo disse que outro sujeito que poderia colaborar com minha pesquisa seria Geovane Tupari, também formado no Curso de em Educação Básica Intercultural pela UNIR. Geovane, em sua monografia de finalização do curso na UNIR, trabalhou com as dificuldades de aprendizagem das crianças Tupari frente à matemática não indígena. Informou-me também que na Aldeia Serrinha, distante 1 km, já na beira do rio, havia dois velhos sabedores, sendo o Seu Manoel e a Tia do Geovane. Os dois sabedores, de acordo com Raul, são da época da maloca e poderiam colaborar com a pesquisa. Fiquei feliz com as indicações e perguntei se ele poderia me acompanhar até à Aldeia Serrinha para dialogar com eles e mandar um rádio para o Geovane, pois o mesmo mora na Aldeia Trindade, do outro lado do rio. O mesmo se fez disponível e em outro momento foi comigo realizar essa ação.

Raul, em uma dessas manhãs disse que poderíamos ir à Aldeia Serrinha como combinado. Fomos em meu carro. Lá Raul foi ao posto de saúde que, por ventura, fica o rádio de transmissão, e mandou o recado para o Geovane. O mesmo confirmou que depois passaria na casa de Raul para conversamos. Enquanto estávamos no posto de saúde, seu Manoel passou na frente e Raul o chamou. Ali conversei brevemente com ele e perguntei se o mesmo teria disponibilidade de participar de minha pesquisa de doutorado. Acenou afirmativamente e marcamos um horário no dia posterior. Estávamos na Aldeia Nova Esperança conversando quando percebemos seu Manoel, que chegou repentinamente. Havia marcado com ele na Aldeia Serrinha, local onde mora, mas o mesmo achou interessante vir até nós. Disse a ele que não precisaria ter se deslocado esse trecho andando, mas o mesmo insistiu dizendo que andar faz bem. Sendo assim, após tomarmos um café, aproveitei o momento e começamos nossa entrevista.

Figura 7 - Entrevista com Manoel



Fonte: Jonatha D. Santos (2017)

A entrevista foi muito significativa e com ele pudemos aprender muito mais sobre a história dos Tupari contado por um Tupari. Além disso, o mesmo nos apresentou várias músicas de sua autoria cantada em Tupari. É possível perceber que ele gosta de ser entrevistado, mas não como exaltação, mas como uma maneira de manter certos saberes ‘vivos’, pois de acordo com ele a juventude não tem mais interesse.

Figura 8 - Trecho na estrada da TI Rio Branco



Fonte: Jonatha D. Santos (2017)

Após a entrevista o levei de volta com o carro, pois já estava escuro. Depois de passado esse período junto aos Tupari, nos vimos com a missão de voltar para casa, em um período chuvoso na Amazônia e principalmente com as terras molhadas, cenário desfavorável para quem tem carro baixo. No entanto a viagem de volta, apesar dos medos e tensões com os barros na estrada, foi vencida.

1.3.2 Experiências e vivências: retornando à Aldeia

A segunda ida em Julho de 2017 teve como proposta manter um vínculo com os sujeitos participantes da pesquisa, bem como perceber e visualizar como as matemáticas circulam no contexto diário. Nessa ida também fui com o meu carro, porém nesse momento fui sozinho. A estrada que corta a T.I. nesse período estava bem desgastada e foi possível notar que ir com carro baixo em outro momento se tornaria difícil.

Meu ponto de parada inicial foi a casa de Raul e posteriormente fui até a Aldeia Colorado. Nesse período consegui conversar com Geovane e lá expus o objetivo do trabalho, bem como, reiterei a importância da participação do mesmo para minha pesquisa. Ele concordou participar cedendo uma entrevista, onde conseguimos conversar mais sobre o

contexto da matemática não indígena nas escolas da aldeia e principalmente como acontece o diálogo entre elas.

Figura 9 - Ida ao campo de pesquisa – Estrada da T.I Rio Branco



Fonte: Jonatha D. Santos (2017)

Em um período anterior, Raul havia comentado comigo que a tia do Geovane poderia colaborar com minha pesquisa, uma vez que ela é uma Tupari da época da maloca e a mesma viveu intensamente o contato com os não indígenas. Esbocei com Geovane a oportunidade de estabelecer um diálogo com ela visando a possibilidade de conversarmos um pouco e realizar uma entrevista. Me disse que veria com ela e me daria um retorno.

Depois de um tempo, Geovane retornou dizendo que poderíamos ir a Aldeia Serrinha, onde sua tia reside, pois estaria nos aguardando. Como a tia do mesmo pouco fala em português, ele colaborou comigo fazendo minhas perguntas em Tupari para ela e a mesma respondia em Tupari, tendo Geovane, o trabalho da tradução para o Português. Essa conversa foi muito interessante, pois conforme o próprio Geovane me dizia, algumas coisas da história ele não conhecia, principalmente quando ele retratava a maneira com os índios Tupari na época da maloca contavam os dias para irem plantar e posteriormente para colher a produção de alimentos. Entendo que a entrevista foi produtiva e trouxe novas experiências para ambos.

Já na Aldeia Colorado, após alguns dias observando, percebi que o cotidiano dos Tupari na Aldeia Colorado é muito tranquilo. Na parte da manhã alimentam seus animais, outros pescam, outros vão ao posto de saúde ouvir o rádio, mandar notícias e conversar com seus pares. Como o motor para gerar energia é ligada por volta das 18:00 horas, existe um grande espaço de tempo para conversar. Mesmo ligando o motor e gerando energia elétrica, a conversa continuava enquanto outros se retiravam para assistir TV ou fazer algo que necessitavam de energia elétrica em suas residências.

Figura 10 - Chicha



Fonte: Gerson (2017)

Em um desses dias tive a oportunidade de mais uma vez beber uma chicha com os moradores da Aldeia Colorado. Importante ressaltar que em função do contexto religioso que vem sendo instalado na T.I. Rio Branco, principalmente por princípios de Igrejas Evangélicas, vários moradores da aldeia já não bebem mais a chicha, bem como não praticam outras atividades que, pelo pensamento eurocidental ‘cristão’, não se adequam às normas pregadas pelas igrejas.

No momento dessa pesquisa havia 5 igrejas instaladas na T.I. Rio Branco, nas seguintes Aldeias: Cajuí, Trindade, Serrinha, São Luiz e Bom Jesus, sendo que nessa última há duas igrejas. Raul comentava que uma das Aldeias da T.I. se chama Encrenca, mas, que, por ações religiosas, estavam propondo em mudar o nome para Figueira. É possível

minimamente visualizar que as ações religiosas nem sempre acontecem de forma harmoniosa, como, por exemplo, quando se lança o discurso sobre a chicha e as práticas históricas dos indígenas, como danças bem como as manifestações de sua religiosidade. O conceito primário desse discurso reside então na objetivação do que se pode fazer e, principalmente, do que não pode fazer. Daí, segue para outro contexto, esse mais definidor, ou seja, se o sujeito pratica algo que não está dentro da legalidade cristã, o resultado de sua ação será passiva de severa punição de Deus. Bem, o fato é que essa questão precisa ser problematizada no intuito de perceber as relações de livre arbítrio ou não nesse contexto.

Esse período nas aldeias mais uma vez colaborou para minha formação acadêmica e formação social e trouxe novas experiências para mim enquanto pesquisador, certamente colaborando para a produção de dados e conseqüentemente para o amadurecimento de minhas percepções sobre as matemáticas no contexto dos Tupari.

1.3.3 A pesquisa vai se constituindo

Essa ida à T.I. Rio Branco foi muito peculiar, pois a estrada dentro da T.I. estava bem desgastada com as chuvas e principalmente pela falta de manutenção. Diziam que os carros baixos estavam conseguindo ir até a primeira aldeia, mas depois percebemos que foi uma boa opção irmos de ônibus, pois realmente a estrada estava bem ruim. Nessa visita novamente fui com a Profa. Edineia. Dessa vez fomos com o seu carro de Ji-Paraná em direção a cidade de Alta Florestado Oeste.

Sabendo da dificuldade de ir com carro baixo, Edineia propôs em tentarmos pegar uma carona com o carro da associação que viria até a cidade buscar um de seus coordenadores que estava voltando de Porto Velho, de uma reunião. Acontece que, no outro dia, após já termos nos deslocado de Ji-Paraná, descobrimos que o carro da associação apresentou problema nos rolamentos e ficou na estrada parado, não conseguindo chegar à cidade. Como não saberíamos em que momento o conserto seria realizado, fomos para o plano B.

Há um ônibus de linha que sai da rodoviária e segue por várias paradas até a primeira Aldeia da T.I., saindo sempre às 14 horas de segunda, quarta e sexta. Normalmente o ônibus vai mais adentro da T.I. se houver mais pessoas com destinos e paradas em pontos semelhantes. Como o ônibus é de linha, ou seja, as pessoas que moram no sítio vêm para a cidade e comprar seus mantimentos, e toda compra vai dentro do ônibus. Nós levamos duas caixas com mantimento, um botijão de gás e, cada um, levava uma mochila e uma mala de

mão. No primeiro momento achamos que o ônibus desceria até a Aldeia Nova Esperança, caso do Raul, onde dormiríamos.

Porém, descobrimos, já na viagem, que o mesmo iria apenas até a Aldeia São Luiz, primeira aldeia. Por sorte, Alessandra Makuráp, ex-aluna do curso Intercultural e amiga de Edineia estava no ônibus. Digo sorte, porque se ficássemos na primeira aldeia teríamos que procurar um lugar para dormir por ali mesmo, já que chegaríamos perto do período noturno. Alessandra ficaria na Aldeia Samba, constituída por uma casa, de seu pai.

Como não era muito longe da Aldeia São Luiz, o motorista do ônibus conseguiu nos levar e lá onde ficamos para dormir. Ao descermos do ônibus comentamos com o motorista que precisávamos chegar a Aldeia Nova Esperança. Ele disse que no outro dia voltaria trazendo vários moradores da T.I. que estavam na cidade e, que, dependendo da quantidade de pessoas, poderia parar para nos levar. Ali jantamos e dormimos. No outro dia ficamos no aguardo do ônibus, mas não tínhamos certeza que pararia para nós. Lá pelo horário do almoço passou um ônibus, tentamos gritar para o motorista, mas o mesmo seguiu sem parar. Já não sabíamos como seguiríamos a viagem.

Figura 11 - Conversando após o almoço



Fonte: Edineia Isidoro (2018)

Depois de um tempo, ouvimos outro ônibus. Acontece que foram fretados dois ônibus e o primeiro ônibus que passou não foi com o motorista que nos trouxe no dia anterior. Por sorte, o motorista lembrou-se de nós e parou. Saímos correndo e pegando as coisas e correndo para levar para o ônibus. Nosso destino era a Aldeia Nova Esperança. Raul e sua esposa

construíram uma área em formato de L em sua casa e aumentaram a cozinha. A área ficou muito adequada, principalmente para nós visitantes, quando precisamos armar nossas barracas.

Depois de armamos as barracas, fomos até a Aldeia Serrinha andando cerca de 1 km de onde estávamos e lá ficamos uma tarde conversando. Nessa conversa fomos convidados para ir, no outro dia, almoçarmos, que coincidia com o dia das mães. Tínhamos no outro dia um almoço muito gostoso, com muito arroz, feijão, galinha e farofa, conforme a figura 11.

Esse dia foi muito interessante, pois conversamos sobre várias assuntos relacionados ao contexto indígenas, bem como sobre um contexto geral. Para mim, enquanto pesquisador foi importante para aproximar-me um pouco mais dos sujeitos moradores da T.I. e, assim, dar seguimento na tese e, também, para o relacionamento de confiança e até mesmo de amizade que ali constituí. Em um desses dias que estava na Aldeia Nova Esperança fui pescar com Maciel, filho de Raul. De manhã, Maciel tentou pescar com fecha. Acontece que o rio estava baixo e os peixes nesse período são mais difíceis para caçar. Enquanto estávamos no Rio, Maciel contava algumas histórias de suas pescas e sobre outras coisas.

Figura 12 - Pescaria utilizando a flecha no período da manhã



Fonte: Jonatha D. Santos (2018)

Fomos no período da manhã e como não pegamos peixe, combinamos de voltar no período da tarde, logo após o almoço. Não tivemos sorte com os peixes, porém para mim a experiência foi enriquecedora. Muito mais que resultado de pesquisa, tive a oportunidade de aprender e tentar ser uma pessoa melhor.

Depois de um período na casa de Raul, fomos para a Aldeia Colorado. Dalton, da associação, já com o carro consertado, nos levou até a Aldeia Tucumã. Nesse trajeto ele colaborou concedendo uma entrevista sobre a história e objetivo da associação. Já na Aldeia Tucumã, tínhamos como objetivo conseguir uma carona de barco, porém sem nenhuma certeza se conseguiríamos.

Para nossa sorte ao chegarmos havia uma pessoa da Aldeia Cajuí aguardando algumas pessoas chegarem da cidade para levá-los. Perguntamos sobre a possibilidade de ter um espaço para nós e ele esperou as pessoas chegarem para confirmar, uma vez que estavam trazendo alguns objetos. Depois de um tempo as pessoas chegaram e após colocarem suas coisas no barco, sobrou um espaço para nós.

A Aldeia Cajuí fica bem depois da Aldeia Colorado, no mesmo caminho, o que favoreceu a carona. Depois de colarmos nossas coisas no barco seguimos viagem para a Aldeia Colorado, onde nos instalamos. Nesse período na T.I. me propus a observar e participar das atividades nas comunidades e por isso não realizei entrevistas. Importante ressaltar que não realizei entrevistas no formato convencional, ou seja, com um gravador e realizando perguntas e aguardando respostas. Mas, tive, nesse momento, o princípio de diálogos eventuais, sem toda a performatização de uma entrevista, considerando es momentos como possibilidade de criar vínculos para além da pesquisa, laços de amizade e de confiança.

Essa proposta foi válida, pois percebi por meio de falas de alguns indígenas, que vários pesquisadores vão às aldeias, realizam entrevistas, fazem todo o itinerário acadêmico e depois, de acordo com eles ‘somem’ e nunca mais voltam. O convite que recebi de Maciel para ir pescar resume essa ideia. Pescamos, conversamos e ali criamos um vínculo para além da pesquisa. O tempo que estive nas aldeias pude estar compartilhando novas experiências para a vida, pois entendo que se o ato da pesquisa não colaborar com o ato da vida, no sentido de nos ressignificar e, principalmente, de nos fazer perceber outras formas de viver ou até mesmo de produzir conhecimento, mesmo que produza um trabalho final, não terá a mesma relevância social, apresentando um retorno significativo para o espaço social que esteja pesquisando.

Figura 13 - Pescando no fim da tarde



Fonte: Maciel T. (2018)

Após um período na Aldeia Colorado decidimos voltar para a parte terrestre e seguir viagem de volta a cidade. Estava havendo nesse momento, vacinas da H1N1 e estava subindo um barco da SESAI da Aldeia Cajui até a Aldeia Jatobá para pegar alguns enfermeiros. Como a Aldeia Colorado é caminho, o piloto parou lá para pegar algumas instruções e aproveitamos mais uma vez uma carona e subimos com ele, pois o barco estava vazio.

Quando estávamos na cidade fomos até o ponto da SESAI, lá conversamos com o coordenador e pedimos um auxílio para voltar, caso fosse possível, e o mesmo comentou que deveríamos avisar um dia antes para ele ver a possibilidade de pegarmos carona com um dos carros da SESAI que vão e voltam diariamente da T.I. Nesse dia o coordenador disse que conseguiríamos a vaga no carro e teríamos que ir até a Aldeia São Luiz.

Saindo da Aldeia Colorado fomos até a Aldeia Jatobá, ponto que o piloto pegaria os enfermeiros. Nesse período que fomos havia começado a circular o ônibus escolar dentro da Aldeia, sendo que a escola de ensino fundamental funcionava na Aldeia São Luiz e o Ensino médio funcionava na Aldeia Serrinha. Na Aldeia Colorado, por exemplo, a escola vai até o 5º ano do ensino fundamental. Os alunos de 6º ano precisam ir de barco até a Aldeia Tucumã e lá seguem de ônibus até a Aldeia São Luiz, a primeira da T.I.

Como o horário que chegamos na Aldeia Colorado coincidia com a saída vespertina do ônibus escolar da Aldeia Tucumã, iríamos com ele até São Luiz. E foi isso que aconteceu. Quando o ônibus passou, colocamos todas nossas coisas no veículo, porém, enquanto aguardávamos o motorista resolver algo com um dos moradores, um dos motoristas da SESAI que trouxe os enfermeiros nos perguntou se não queríamos ir com ele, pois estava indo para lá. Decidimos que sim, e tiramos nossas coisas do ônibus e colocamos na caminhote e seguimos viagem.

Depois de ter chegado na Aldeia São Luiz, houve algumas informações desencontradas, pois esse motorista não estava sabendo que teria que voltar para cidade levando um dos moradores da T.I. para um consulta médica juntamente com o pai. Depois de ter resolvido essa questão, seguimos viagem para a cidade de Alta florestado Oeste e depois para Ji-Paraná.

O próximo capítulo dessa tese tem a intenção de traçar um itinerário histórico dos Tupari apresentando os sujeitos e também indicando o espaço geográfico em que a pesquisa é realizada.

CAPÍTULO II

HISTÓRIA, SUJEITOS E O ESPAÇO GEOGRÁFICO DA PESQUISA

2.1 Os Tupari contado pelos Tupari

A ideia desse tópico é expor a narração da história dos Tupari pelos próprios Tupari. Para isso, conto com a narrativa realizada nas entrevistas de campo com três pessoas, sendo elas: Isaias Tupari, Eva Tupari e Manoel Tupari. Para que a exposição ocorra de uma forma mais coerente, principalmente na ligação de algumas ideias, recorro à obra de Mindlin (1993), livro cujo objetivo é contar as histórias Tupari narrada pelos Tupari. Assim, ao recorrer a esse livro, estarei citando outro Tupari. Trata-se de Konkuat, em uma entrevista feita no ano de 1989, com o título ‘História do começo do mundo’. Por isso a escolha desse livro para articular alguns fatos sobre a etnia citada.

Seu Manoel, velho da maloca, como é chamado por outros Tupari, é um senhor de ‘uns’ 77 anos, pois a idade dele como ele mesmo afirma é incerta. Julga que é essa idade porque um funcionário da FUNAI, após um levantamento sobre os Tupari, disse que era essa ‘minha idade’ (MANOEL, fevereiro de 2017). Aparentemente ele realmente apresenta ter essa idade, mas é de um fôlego tão vivente que diria ter bem menos, não querendo afirmar que a idade é condicionante a vigor.

Seu Manoel nasceu ainda quando os Tupari moravam nas grandes malocas. O seu crescimento foi acompanhado do contato dos Tupari com os não indígenas. Ele dizia que

nos primeiros contatos ainda era um bebê de colo, mas que, ao crescer, participou dos momentos mais intensos da colonização. Sua entrevista foi realizada na Aldeia Nova Esperança, casa do Raul Tupari, no gramado do quintal, onde logo atrás passa a estrada que corta a T.I. Rio Branco.

Outra pessoa importante foi Eva Tupari. Uma senhora com uma face amena, risonha que me recebeu muito bem na Aldeia Colorado e em sua casa. Dizia ela, ao concordar em participar da entrevista, que era a sua primeira narrativa concedida num viés acadêmico, e que estava nervosa, uma vez que tinha vergonha do seu português. Fiquei lisonjeado pela aceitação, bem como por ser sua primeira entrevista, entendendo que por ali já passaram vários pesquisadores. A entrevista foi realizada num momento em que sua nora estava preparando chicha.

Dona Eva Tupari, como eu a tratava, é filha do responsável de povoar a Aldeia Colorado. Mãe de 5 filhos, sendo que, no período da pesquisa, apenas a mais nova estava morando com eles. Um dos filhos, casado, mora na Aldeia Colorado e os outros moram na cidade de Alta Floresta do Oeste. Eva é esposa de Isaias Tupari.

Isaias Tupari, o outro personagem dessa história, é o professor da Aldeia. Ele desde cedo trabalhava, bem como participava dos movimentos indígenas. Junto com outros indígenas, colaborou com a FUNAI na época de demarcação da T.I., trabalhando lá, cerca de um ano. Isaias é formado no magistério Indígena de Rondônia – Projeto Açaí e graduado em Licenciatura em Educação Básica Intercultural – UNIR. É professor efetivo da SEDUC e atua na escola de sua comunidade. A entrevista foi realizada no espaço da escola.

A história Tupari é marcada pela migração do povo para onde hoje é Rondônia. Manoel Tupari conta que: *Nós não somos daqui de perto, nós não somos de Vilhena²⁴, quer dizer, eu sou, mas o meu bisavô não é dali, é lá de Pontes e Lacerda²⁵. Aquela mata que não era destruída, era matagal mesmo, na época. Então assim, onde que tá esse buraco, eu tenho vontade de ir lá conhecer, por onde nossos bisavós passaram para pegar a taquara... e essa taquara é de todos os índios, de diversas qualidades, muitas etnias. É assim cercado, nós ficávamos entre outros povos indígenas, assim, na maloca, perigoso demais a gente viver assim, tem muito manso, tem muito bravo.*

²⁴ Cidade ao Sul do Estado de Rondônia. Faz divisa com o Estado de Mato Grosso.

²⁵ Cidade do Estado de Mato Grosso, próximo a cidade de Vilhena.

Quando Manoel Tupari refere-se a esse buraco é o mesmo que Konkuat relata no livro de Mindlin (1993). “O buraco do mundo subterrâneo dos homens era tampado por uma rocha pesadíssima. Toba²⁶ fez força e conseguiu levantá-la para as pessoas saírem; mas tinha que ficar segurando o peso imenso, apressando o povo enquanto aguentava” (p.25).

Eva Tupari também relata que todos, *não indígena com indígena e vários indígenas na terra, e primeira coisa que mandou fazer [referindo-se a Toba] foi chicha para o pessoal experimentar. Dizem que ele mesmo fez a chicha, que ele sabia, mas não essa de mandioca não, era do milho. Aqui tudo [referindo-se aos ombros] tinha uma unha, assim, no pescoço, o queixo comprido também, dizem que nós (os indígenas) éramos feios. Dizem que eles saíram da rocha e quebrou onde estava esse espinho, como que chama!... (pensando) no ombro, no joelho também. Passou o dia todo. Foram três, três, três dias sem dormir. Esses três dias foram para enfeitar o humano, porque estava feio, tinha unha aqui, outra lá, [referindo-se as partes] e o peixe também era comprido e o nariz e orelha, e aqui também, na sobrancelha. Os ossos eram compridos também. Dizem que quebrava, mas não doía não. Algumas pessoas gritavam. A água dele era chicha, só chicha. Aquela época não havia surgido a mandioca, só milho.*

Konkuat, no livro de Mindlin (1993, p.25) relata que “[...] as pessoas que saíam tinham mãos de pato, com os dedos grudados. Eram horrendas, diferentes das de hoje, com chifres, queixos protuberantes, narizes compridos e dentes aguçados, salientes”. E continua, “começou a cortar os chifres, rabos, a serrar os pés de pato. Era uma operação demorada, e cada vez que o sol estava quase se pondo, Toba, puxava-o para cima, para que não escurecesse logo [...]”.

Eva Tupari continua, relatando que: *Depois fizeram um banco para os homens sentarem e esteira – esteira é que nós chamamos de, é feito de palha de palmeira, as mulheradas também sentava ali. Os homens sentavam no banco, e ali ficavam. Depois dividiram em tribo de não indígena com outra etnia.*

O relato de Eva Tupari pode ser entendido também a partir da pesquisa de Mindlin (1993) quando descreve o mito de origem dos Tupari: “A semente do branco ficou para trás. O índio ficou sendo o dono da terra, porque saiu primeiro. O branco saiu por último; Toba queria que tivesse ficado lá embaixo” (MINDLIN, 1993, p.25).

²⁶ Deus Tupari que criou o homem na terra.

Eva Tupari, ao narrar a origem de seu povo diz que *espalharam cada um com o seu território [índios e não índios], um território para eles, é por isso que nós ficamos longe também. Tupari sempre fica longe de outra tribo, até hoje.*

Manoel Tupari segue relatando: *Diziam que nós éramos bravos também, mas tinha muita gente, índios, que eram mais bravos que nós. Nosso bisavô nos fez recuar mais para cá (referindo-se ao território atual dos Tupari em Rondônia) todo tempo, deixando as malocas deles para lá, até o dia que o branco chegou aqui, [...] começou a chegar, onde foi achando nós, não sei como foi achado, a gente escutava o avião passar.*

Isaias Tupari também narra que, *os mais velhos falam que eles viviam ali na região de Vilhena [lugar do qual segundo Manoel T. chegaram depois de se deslocaram de Pontes Lacerda]. Eles acreditam que surgiram ali naquela região, eles falam isso, eles conheciam outras etnias. Na época que o não indígena foi construindo a BR [referindo-se a BR 364], eles viram o não indígena, mas antes do contato com o não indígena eles já sabiam sobre a existência do não indígena uma vez que Toba criou índios e não índios, só que não sabiam em que lugar eles viviam. Depois eles confirmaram realmente quando eles chegaram fazendo a abertura da estrada, ficaram com medo, ficaram assustados, e toda vez que o não indígena se aproximava saía daquele lugar, pra outro lugar. Como a estrada veio no rumo da região sul, eles desciam para oeste, todo tempo descendo para Oeste, até ele chegar onde nós estamos hoje. E eles ficaram ali entre o município de Rolim de Moura e Pimenta Bueno²⁷.*

Ainda conforme o relato de Isaias Tupari, os mais velhos dizem que a última grande Aldeia foi ali. *Foi lá que eles conheceram o não indígena, não tinha mais pra onde correr, porque os seringueiros começaram a entrar pelo rio, eles vinham pelo rio madeira, do rio Madeira para o rio Guaporé, foi ai que eles entraram nas terras que hoje é a nossa terra indígena. Os outros não indígenas vinham vindo pela abertura da estrada. Eles ficaram tipo numa ilha, no meio.*

Ainda conforme Isaias, o primeiro contato que os não indígenas fizeram foram com os Makurap. Os Makurap eram vizinhos do Tupari e por estarem mais próximos a cabeceira do Rio Branco, tiveram o contato primeiro. *Ai o não indígena, os seringueiros, levaram machado, facão, e outras coisas, como sal, açúcar, espelho e essas outras coisas que índio não produzia. Daí eles acharam interessante quando viram facão, machado e*

²⁷ Municípios de Rondônia próximo a T.I. Rio Branco.

começaram a adquirir aquilo para eles. Logo em seguida eles levaram aos Tupari, mostrar a ferramenta que eles tinham ganhado, com o não indígena.

A gente acredita, até os pesquisadores falam isso, que exista duas datas que eles falam [referente ao contato]. A primeira eles falam que foi em 1912 né, nessa data que os Tupari viram o não indígena pela primeira vez, mas nesse momento não fizeram contato com eles. Eles conheceram a ferramenta, mas se mantiveram distante, não queriam fazer contato. Ai eles se mantinham distante. Daí tem outro contato, em 1927, nesse período eu acredito que os Tupari já começaram a ficar junto com o não indígena, mas não foi para morar assim, definitivo.

Eles iam [os tupari] fazer um trabalho e logo retornavam para Aldeias. Eles adquiririam o que eles queriam, principalmente ferramenta, e logo voltavam. Assim o mais velho falava. Saia um grupo de homens, para trabalhar no seringal e por lá ficavam 6 meses, aí ganhavam machado, essas ferramentas, e depois voltavam para maloca deles. Nesse período eles receberam o primeiro contato não indígena, eles foram à Aldeia, na maloca deles e daí adquiriram a primeira doença, gripe. Diz que deu gripe no povo Tupari e muito deles morreram e depois disso não queriam mais fazer contato.

Depois de um tempo uns grupos iam lá fazer o trabalho e depois voltavam. E assim foram se aproximando novamente com o não indígena. E foi aí que fizeram contato de vez, já quase recente, por volta de 1930. Já não usavam mais machado de pedra, pois passaram a utilizar o machado de ferro. Assim eles foram fazendo contato. Por volta de 1940 eles (os Tupari) foram quase definitivos morar no seringal, com o não indígena. Daí tiveram sarampo, dizimou quase tudo, morreram quase tudo.

Tem um pesquisador que relata que era 3000 indígenas só Tupari. Tem relato que só sobraram 66 pessoas, entre crianças e adultos. E aí o restante voltou para Aldeia, para maloca deles. Em 1940 /1948 vieram definitivo, vieram morar no seringal mesmo, já não queriam mais morar na maloca. E estamos até hoje.

O bom é que a FUNAI conseguiu demarcar nossa terra, [tratando sobre o apoio que tiveram desse órgão público junto a sua luta pela demarcação da terra] porque sem a terra não conseguiríamos manter nossa cultura. Hoje nós temos nossa terra demarcada, mas nós temos medo, porque os políticos querem reduzir a área de qualquer custo. No ano de 1948, mais o menos por aí, quem registrou bem foi o Franz Caspar. Sem o registro que ele fez em foto a gente não ia conseguir conhecer os mais velhos, relata Isaias T”.

As indagações e relatos acima descritos expõem a história dos Tupari pelos próprios Tupari. Tal fato ecoa em uma perspectiva de que trabalhar com grupos culturais distintos, por exemplos os grupos indígenas, mostra-se como uma potencial possibilidade metodológica, principalmente quando expõem os fatos pela ótica do indígena, ou seja, a história é posta a nós pesquisadores (não indígenas) por pessoas que vivenciaram os primeiros contatos com outros grupos sociais ao tempo que também exhibe o olhar de pessoas que vivenciam o cotidiano nas/das Aldeias. Outro fato que vale destacar é a opção de ‘comparação de histórias’, seja nos primeiros contatos, enfrentamentos, mudança de espaços geográficos, entre outros. Em outras palavras, é a possibilidade de confrontar os escritos redigidos por pessoas não indígenas.

2.2 O processo colonial da Amazônia e os Tupari

No intuito de perceber as relações coloniais produzidas no interior do estado de Rondônia, nos próximos parágrafos a intenção é apresentar, inicialmente, os enredos que marcam a historicidade bem como os processos que atravessam os corpos dos sujeitos ‘entrantes’ nesse espaço e principalmente dos sujeitos que ali se encontravam, os Povos Indígenas.

De acordo com Costa (2009, p. 01) “[...] a atual configuração do que denominamos Amazônia, em suas linhas gerais, resulta do processo de ocupação da região pelos colonizadores europeus, entre os séculos XVI e XIX que envolveu não apenas conflitos entre estes e os diversos povos autóctones” (COSTA, 2009, p. 01), mas as disputas entre esses países, Espanha, Portugal, Inglaterra, Holanda e França.

A região do Guaporé, onde os Tupari residem, por ser uma fronteira natural entre duas Américas coloniais (atualmente Brasil e Bolívia) e alvo direto do Tratado de Madri (1750) “[...] conferiu à região um tipo de ocupação fortemente identificada para a defesa e a posse dos territórios de dois reinos tradicionalmente rivais [Espanha e Portugal]” (MALDI, 1991, p. 211).

De acordo com essa autora, ao final do século XVIII quando movimentos de dependência emergem no contexto de uma América colonial os limites coloniais, até então regidos por tratados, começam a perder importância bem como há na região um grande fluxo de evasão.

Com o advento do século XIX pela demanda de borracha e principalmente no século XX “os povos Tupi e outros que então habitavam territórios situados entre os afluentes da margem direita do médio Guaporé, na parte alta dos rios Mequéns, Colorado, São Simão, Branco e São Miguel, são então duramente atingidos” (MALDI, 1991, p. 212). Nesse sentido cronologicamente até o século XX os povos indígenas da margem direita do Guaporé, principalmente dos afluentes Rio Branco, Terebitó e Colorado não tinham realizados contatos com os não indígenas. Tal afirmativa se dá, sobretudo quando Caspar (1958) indica que os primeiros contatos desse grupo étnico ocorreram em meados de 1927/1928.

A Amazônia, ao ser banhada por vários e grandes rios que constituem acessos a outros países, e, pela sua diversidade de flora, fauna, minérios, entre outros, torna-se um importante espaço de lucro para quem a colonizasse. Scaramuzza (2015) quando traça um itinerário sobre a colonização desse ‘espaço vazio’ esboça a compreensão sobre a necessidade de ser investir e desenvolver essa natureza desconhecida.

Sobre o espaço vazio é possível recorrer a Bauman (2001) quando escreve:

Os espaços vazios são antes de mais nada vazios de significados: é porque não têm significado, nem se acredita que possa tê-lo, que são vistos como vazios (melhor seria dizer não-vistos). Nesses lugares que resistem ao significado, a questão de negociar diferenças nunca surge: não há com quem negociá-la (BAUMAN, 2001, p. 120).

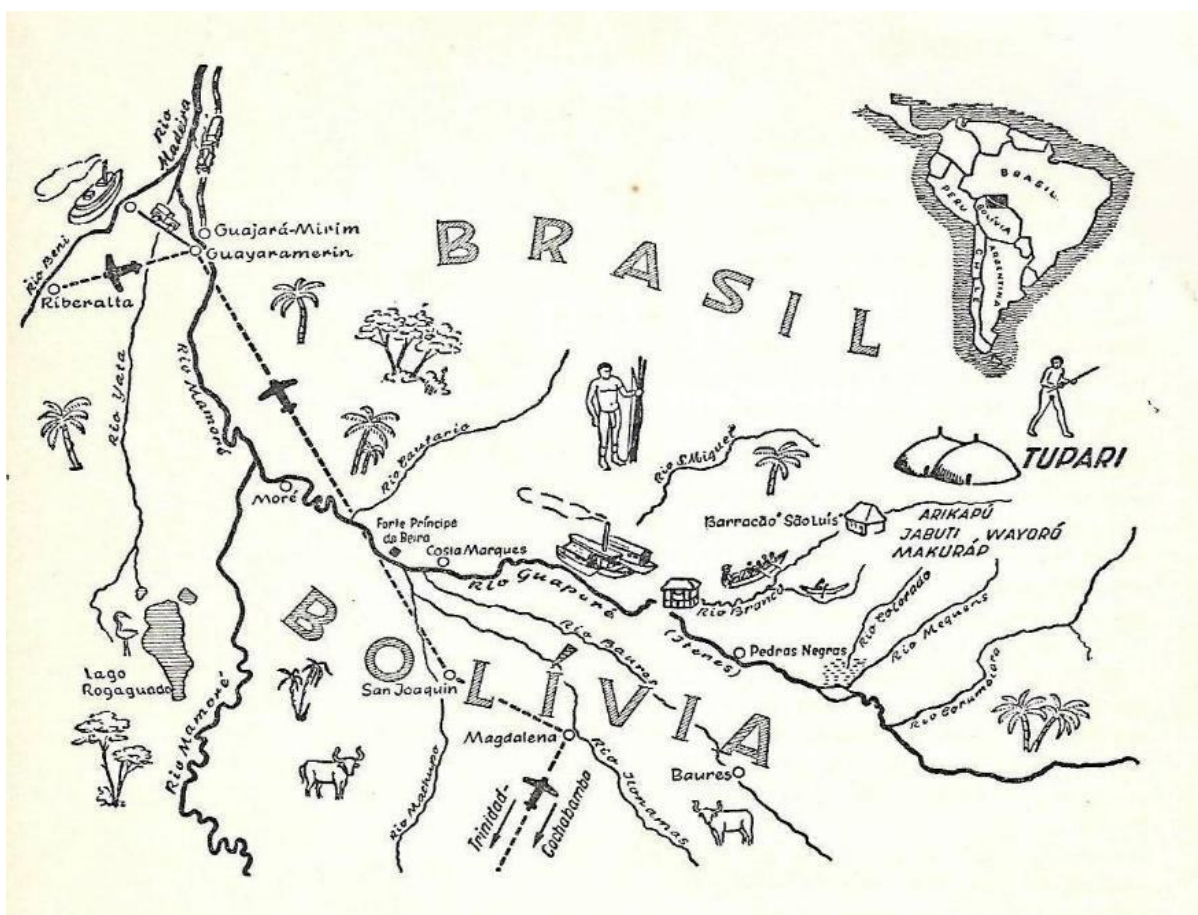
A ocupação do espaço, mesmo que habitada por grupos indígenas foi e é superada pela ambição econômica e autoritária de perfil colonial, ou seja, a estratégia do espaço vazio não permite negociação frente à diferença. O que se dá, como pode ser visto no contexto histórico dos Tupari e de outros grupos indígenas, caso dos Gavião visto em Scaramuzza (2015), é uma usurpação desenfreada dos recursos naturais tendo como princípio fundante a rentabilidade e manutenção do poder, ou seja, quanto mais ocupo e devasto, mais economicamente consigo me fortalecer perante aos outros sujeitos não indígenas. Nesse espaço amazônico, onde o grupo indígena Tupari estão localizados, não foi diferente, tendo como exemplo a exploração da borracha e mais atualmente a construção de Pequenas Centrais Hidrelétricas – PCHS. A seguir passo a discutir sobre essa questão.

Uma das primeiras iniciativas de desenvolvimento ocorre na medida em que são observadas as riquezas e diversidades encontradas no espaço Amazônico, sendo uma delas o látex. O látex, produto naquele momento muito necessário ao mundo, otimiza a comercialização da borracha e entra na rota de comercialização dos países colonizadores.

De acordo com Teixeira e Dante (2000) a exploração da borracha que ocorreu no contexto da Amazônia pode ser entendida em dois períodos, sendo o primeiro de 1870-1912 e, o segundo momento de 1942 – 1945. O segundo período conforme data a história está sendo travada a segunda guerra mundial (1939-1945) intensificando a demanda pela borracha no mundo. Esse período atinge ferozmente os povos indígenas que habitavam a região do Guaporé, sendo eles, Djeoromitxi, Arikapo, Makurap, Wajuru, Tupari e Aruá.

O rio Branco, afluente do Rio Guaporé, apresenta condições de navegabilidade para embarcações de pequeno e médio porte. Em função dessa disposição geográfica para navegação e principalmente por possuir terras férteis demandou uma intensa migração pelos seringueiros para essa região.

Figura 14 - Localização dos Tupari na década de 1940



Fonte: Franz Caspar (1958, p.10)

O mapa da figura 14 foi constituído pelo Etnólogo Suiço Franz Caspar e nele é possível identificar o Rio Guaporé, bem como seu afluente Rio Branco. A obra desse autor é importante uma vez que possui detalhes riquíssimos sobre os Tupari nos primeiros contatos

com os não indígenas. Esse autor esteve com os Tupari no ano de 1948 voltando posteriormente no ano de 1955. Sua escrita, bem como seu olhar, é direcionada por meio de uma etnografia clássica e visto por lentes europeias.

Por isso é padrão encontrar no texto quando trata dos índios expressões como ‘selvagens’, ou ‘semisselvagens’ aqueles índios que já dialogavam com os não índios. Outras expressões como ‘civilizados’ quando se refere ao ‘branco’, ou seja, o não indígena. Por outro lado colabora muito enquanto história, ressaltando, que é uma história contada por um não índio.

Também no século XX a Amazônia é exposta como um lugar potencial para produção agrícola e pecuária, tornando-se nesse período um grande polo de migrantes que viam das mais distintas regiões do Brasil e até mesmo do exterior. Ferreira (2005) expõe que essa insurgência de pessoas e a demanda de trabalho para um projeto de modernização da Amazônia ocasionava uma grande mão de obra indígena.

Importante mencionar que grupos religiosos que adentram o ‘espaço brasileiro’ e principalmente o ‘espaço amazônico’ também contribuíram para colonização desses espaços amazônicos. Os Jesuítas historicamente dão início nessa história. Com os jesuítas, o processo de escolarização tinha o objetivo de iniciar o primeiro contato com a língua portuguesa e com os princípios cristãos, no contexto da colonização perante aos grupos indígenas da Amazônia ocidental. Esse processo é marcado pelo propósito da normação, do disciplinamento, tornando os povos indígenas em corpos dóceis como pode ser visto em Foucault (1979).

Nesses encontros e desencontros, com o desconhecido, é possível pensar no que Bhabha (2014) chama de ‘estrangeiros’. Para esse autor o elemento estrangeiro revela o intersticial, que insiste na superfluidade têxtil de dobras e pregas e que se torna o ‘elemento instável de ligação’ a temporalidade indeterminada do intervalar, que tem de participar da criação de condições pelos quais o novo entra no mundo.

O elemento estrangeiro "[...] destrói também as estruturas de referenda e a comunicação de sentido do original" não simplesmente negando-o, mas negociando a disjunção em que temporalidades culturais sucessivas são "[...] preservadas no mecanismo da história e ao mesmo tempo canceladas" (BHABHA, 2014, p.312). É possível visualizar essas estrangeiridades, essas reorganizações espaciais, a partir dos processos de produção de identidade que de certa forma foram repensados, hibridizados. De certa forma, houve um descolamento identitário, epistêmico a partir dessas mudanças territoriais.

Scaramuzza (2009) comenta que esses primeiros contatos foram marcados pelo desaparecimento de grande parte das populações indígenas, conduzido por confrontos armados bem como por doenças endêmicas. No decorrer do processo histórico de formação do território de Rondônia, pode-se observar variadas tentativas de extermínio dos povos indígenas por grupos culturais não indígenas. Os deslocamentos desses espaços fizeram com que os povos indígenas se reorganizassem frente ao desconhecido que chegava naquela região.

O atual estado de Rondônia, criado inicialmente como Território Federal do Guaporé em 1943 demanda em sua criação de porções territoriais do estado do Amazonas e Mato Grosso. No ano de 1956 passa a ser denominado Território Federal de Rondônia, em homenagem ao Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. No seguimento histórico, em uma época marcada por vários espaços territoriais no Brasil, principalmente na Região Norte, antes intitulados de ‘Território Federal’ sendo responsabilidade da União, iniciam os processos de criação de Estados, do qual em 1981 o então Território Federal de Rondônia é constituído Estado de Rondônia, pertencente à República Federativa do Brasil.

O estado de Rondônia é um dos estados mais miscigenados do Brasil, tendo em vista as grandes migrações por parte dos nordestinos e das demais regiões do Brasil e de diversos lugares do mundo. Essas migrações ocorreram inicialmente pela corrida da borracha na primeira e segunda Guerra Mundial, pela abundância em suas terras de pedras preciosas, construção da linha da Ferrovia Madeira-Mamoré, e a constituição das linhas telegráficas que consolidou na abertura da BR 364 que atualmente liga o estado as outras regiões do Brasil (SANTOS, 2015).

A respeito da linha telegráfica, iniciada no ano de 1907, “[...] foi criada, pelo presidente Afonso Pena, a Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas, denominada posteriormente: Comissão Rondon” (DOMINGUES, 2010, p. 03). Conforme o autor, o principal objetivo dessa iniciativa era sustentar os direitos do governo brasileiro nos pontos isolados do país.

Também colaborou para a migração em Rondônia a oferta de terras pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA em meados da década de 1970. Essa oferta estava vinculada ao Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil – POLONOROESTE²⁸, financeiramente incentivado pelo Banco Mundial. Conforme Leonel

²⁸Instituído pelo Decreto nº 86.029, de 27 de maio de 1981.

(2001, p. 237) o Polonoroeste instituiu-se como um “[...] projeto decolonização e financiamento e incentivos agropecuários, ampliando o processo de ocupação, o que resultou num agravamento dos conflitos” (LEONEL, 2001, p. 237) entre os indígenas e não indígenas.

No entanto, tal oferta de terras excedeu a demanda de terras oferecidas pelo governo “[...] provocando um processo de invasão e rapinagem dos espaços que ‘não faziam parte’ dos projetos oficiais, mas que foram sendo anexados aos projetos e validados imediatamente pelo Governo com a atribuição de títulos [...]” (SCARAMUZZA, 2015, p. 60). Ainda conforme esse autor esse fato ocasionou a invasão em importantes parcelas de territórios tradicionais indígenas.

Moraes (1958) narra que, a respeito da Amazônia, a mesma poderia ser utilizada para a “[...] produção de alimentos e de matérias primas; na exploração de riquezas energéticas e minerais; na transformação da economia extrativista em agrícola e industrial, no fomento a riqueza, na organização racional de um sistema de transporte” (MORAES, 1958, p. 171). Refletindo por meio dessa ideia, do espaço amazônico enquanto possibilidade de fortalecer determinadas economias, é possível ir ao encontro de ideais coloniais, ou poderia dizer, uma razão colonial movida por um discurso de recusa ao outro, ou seja, marcas inventadas historicamente no intuito de criar uma atmosfera da qual se tenha os bons e ruins, os trabalhadores e os preguiçosos, os que colaboram com a economia do estado-nação e os que dificultam o desenvolvimento, e outras ações dicotômicas.

Daí a invenção dos estereótipos, valendo-se que todo e qualquer estereótipo é dado por meio da comparação. O discurso produzido então institui o colonizador como “[...] portador dos valores da civilização e da história” e autoriza a cumprir uma missão, “[...] o grande mérito de iluminar as trevas do colonizado” (MEMMI, 2007, p. 72). O estereótipo “[...] se institui como técnica de fabricação do outro, haja vista que o sujeito descrito se materializa, tanto em dimensões psíquicas, como também em dimensões espaciais, tecnológicas e históricas, portanto, o outro – o colonizado enquanto invenção, não é real em si, é ‘real’ para quem o inventa” (SCARAMUZZA, 2015, p.72).

Nesse movimento, como relatado em outro momento, os primeiros contatos dos não índios com o povo Tupari remete-se ao ano de 1927/1928, época do qual coincide com a criação e expansão das linhas telegráficas expedida pelo Marechal Cândido Mariano da Silva

Rondon, conhecido como Marechal Rondon, e com o avanço dos seringalistas nos afluentes do Rio Guaporé em busca de novas terras para extração do látex.

Contribuindo, Meireles (1989, p. 30) relata que “[...] a instalação do Seringal Pernambuco no início do século XX e do seringal São Luiz no alto Rio Branco deu início ao processo de contato com os grupos Tupí da margem direita do Guaporé” (MEIRELES, 1989, p.30). O seringal São Luiz, local do qual Fanz Caspar ficou alojado durante alguns dias antes de seguir para as malocas Tupari, naquele momento era palco para encontros com os Tupari, ponto de parada de quem seguia o fluxo do Rio Branco, local de negócios, e também um local de expropriação física e intelectual dos povos indígenas que moravam próximos.

Segundo Maldi (1991, p. 234) “[...] o processo de conquista e colonização da região, oscilando entre ocupações intensivas e períodos de ostracismo, deixou um saldo paradoxal: sociedades inteiras desaparecidas e sociedades cujo destino se ignora completamente”. O Seringal Pernambuco junto com o Seringal Rio Branco (ou São Luiz) data-se sua instalação por volta de 1912. Logo após a instalação desses seringais foi criado o Seringal Paulo Saldanha²⁹ pela companhia norte-americana Guaporé Rubber Company. Caspar (2015) relata que recorreu-se à mão-de-obra dos índios Jabuti cujas malocas eram de fácil acesso. Tinham como função ajudarem na derruba de roçados e no transporte da borracha. “Porém, quanto mais índios morriam em consequência de epidemias de tosse que surgiam nova e novamente, tanto mais urgente se fazia a busca por mais mão-de-obra” (p.38).

Os seringais instalados nessa região trouxeram consigo uma quantidade maior de seringalistas para região bem como promoveu uma aceleração de contato com os índios. Sobre essas aproximações e contato entre índio e não índio, conforme Maldi (1991, p. 229) “[...] provavelmente os primeiros contatos foram estabelecidos com os Jabuti, cujas Aldeias estavam situadas abaixo das cabeceiras do rio Branco. Os encontros iniciais foram hostis: houve rapto de índias e, possivelmente, mortes”.

Próximo aos Jabuti residiam os Arikapu, Wayoró e os Makurap, que logo foram sendo contatados bem como começaram a trabalhar nos seringais. No entanto, como se percebe na história, o contato com outros povos nunca foi algo legítimo, pelo contrário, sempre foi algo tendencioso para usurpação como escreve Memmi (2007).

²⁹ Paulo Saldanha era um coronel e empresário muito influente na região do Guaporé naquele tempo pioneiro. (CASPAR, 2015. P.16)

Caspar (2015) indica que no ano de 1933-1934 o Dr. E.H. Snethlage esteve com os Tupari e que muitos antes os povos do médio Guaporé tiveram contato com estes homens, seringueiros, que percorriam a floresta, e foram dizimadas pelo sarampo e o catarro. Na fala de Waytó relatado por Caspar (1958, p.146) Snethlage veio com muitos homens Jabuti, Wayoró e Arikapu e com mais três Tárupa³⁰. “Um deles era negro e se chamava Nocolau. O totó alemão trouxe muitos presentes: facas, machados, pentes, colares, roupas e outras coisas mais [...] o totó alemão estava doente. Tossia muito. Nossas mulheres começaram a tossir e muitas morreram” (CASPAR, 1958, p. 147).

Conforme Meireles (1983) dois seringueiros adentraram as Aldeias Tupari acompanhados por um cacique Makurap e índios de outras etnias, no intuito de convencê-los a trabalhar no seringal Paulo Saldanha. Nesse contato um grupo de homens Tupari seguiu para o seringal para trabalhar, em troca de machados e facões de ferro. Tais ferramentas conheceram por meio dos Makurap, que por sua vez já haviam estabelecido relações de trabalho com seringueiros em troca de instrumentos de ferro e roupas.

Sobre essa questão, na obra de Caspar (1958, p. 146) Waitó relatou esse fato, da seguinte maneira:

Por fim, os estrangeiros vieram até aqui. Chegaram dois homens brancos as nossas malocas. Chamavam-se Cravo e Awitchi. Foram trazidos por Bipey, cacique dos Makuráp. Muitos Arikapu carregavam as bagagens. Ainda não havíamos visto um Tárupa e nos assustamos muito. Agarramos nossos arcos e flechas e as mulheres fugiram com as crianças para a mata, ou se esconderam na choça, gritando e chorando. Porém, Bipey nos disse que os brancos desejavam ser nossos amigos, e haviam-nos trazido muitos presentes. Os Tárupa distribuíram entre nós sal, açúcar e muitas outras coisas e Bipey nos disse que devíamos ir trabalhar para eles no barracão. Assim, ganharíamos machados e terçados.

Os Tupari faziam alguns trabalhos e logo depois voltavam para suas Aldeias. Em certa ocasião, Caspar (1958, p. 54) relata que os “[...] índios Makurap, Jabuti, Aruá e que mais eram chamados, na sua maioria tornaram-se servos dos civilizados. Do Amazonas, Pará, Ceará, Rio de Janeiro, Bolívia e Peru, chegaram homens a procura da fortuna”. Continua o autor escrevendo que “[...] eram estranhos nas velhas terras dos índios. Mas dominaram inteiramente a situação. Os caboclos, filhos da floresta, foram os vencidos numa luta aparentemente pacífica, mas desapietada”.

³⁰Tárupa são os maus espíritos, portadores de doença que mata as pessoas.

A reflexão de Caspar (1958) de alguma forma intenciona a força dos não índios frente aos índios, ou seja, dominaram a situação bem como venceram os filhos da floresta. Aparentemente o seu retrato acomoda-se também em um sutil fragmento de superioridade e de subalternização em referência aos povos da floresta, principalmente quando denomina os de selvagens e não civilizados. Posto esse comentário é possível daí compreender que o processo colonizatório além da questão física abarca também a questão psicológica.

É possível verificar uma contradição nesse sentido, quando o próprio Caspar (1958) retrata que o primeiro administrador de São Luiz, um boliviano, instituiu um regime de pavor no período do qual estava à frente do seringal, onde o mesmo pela manhã enfileirava os índios e distribuía o trabalho. Aquele que na véspera não tivesse terminado sua tarefa, o que não a tivesse feito satisfatoriamente por qualquer motivo, era algemado, encarcerado e impiedosamente chibatado. Corrobora com tal questão Maldi (1991, p. 230) quando escreve que a “[...] maioria das mulheres estava transformada em prostitutas, a chicha havia sido substituída pela pinga e alguns homens recebiam castigos físicos”.

Os índios Tupari após esse período de sofrimento voltaram as suas Aldeias e não mais retornaram aos seringais até a troca do administrador. A troca de administrador, no entanto, não significou um ganho aos índios, pelo contrário, a troca foi motivada em função dos seringalistas precisarem de mão de obra para os serviços e essa então foi uma alternativa criada para que os mesmos voltassem ao trabalho, não menos árduo.

Caspar (1958) ao narrar e descrever sua trajetória comenta que ainda no município de Guajará-Mirim conheceu o barão da borracha, Sr. R., que trata-se de João Rivoredo. O mesmo era ‘dono’ do barracão de São Luiz e comentou com Caspar que ali seria um lugar interessante para ele avistar os “[...] índios de tribos que ainda não haviam tocado a civilização” (p.15), pois iam ocasionalmente até São Luiz para trabalhar. Após estabelecer um cronograma para sua viagem bem como adquirir todos os utensílios, subiu o rio e depois de dez dias a remo chegou ao Barracão São Luiz e lá teve o tão esperado contato com o Povo Tupari.

Com a falência das empresas que tinham o direito da extração do látex nessa região e posteriormente a aquisição por seringalistas/comerciantes há indícios de remanejamento dos povos indígenas de suas antigas malocas para os seringais bem como para outros espaços. Caspar (2015) relata que no período de 1930/1940, um funcionário do SPI mandou deportar à força um maior número de famílias indígenas provenientes de São Luís e até mesmo das malocas para uma colônia fundada por ele perto de Guajará Mirim. Tal

funcionário era João Rivoredo. As etnias transferidas eram os Makuráp, Wayuru, Aruá e Jabuti. Foram levadas para o Posto Indígena Ricardo Franco, cujo espaço atualmente pertence a TI Guaporé, próximo ao município de Guajará Mirim.

Conforme Maddi (1991) no início da segunda metade do século XX João Rivoredo comprou todos os seringais da região dos rios Branco, Colorado, São Luís, Laranjal e Paulo Saldanha, o qual se tornou o único proprietário de todos eles. João Rivoredo, barão do Rio Branco, era agente do SPI, e a ele são atribuídas condutas terríveis, por exemplo, fragmentação das Aldeias indígenas na região e submissão dos índios e oferecimento de condições precárias de saúde, entendendo principalmente a morte de vários indígenas por doenças, como o sarampo.

Quando João Rivoredo comprou os seringais, adquiriu de Júlio Mendes, comerciante brasileiro, que com a falência do Barracão de Paulo Saldanha, recebeu a concessão pela exploração do látex na área do Rio Branco. Ele se instalou num novo barracão chamado São Luís, localizado a uma distância de aproximadamente um dia de viagem rio abaixo de Paulo Saldanha (CASPAR, 2015). Esse comerciante reuniu a população restante do povo Aruá e uma parte dos Makuráp em São Luís e fez com que eles abandonassem de uma vez por todas a vida autônoma nas malocas. “Aqueles grupos Makuráp que haviam permanecido nas malocas, e além destes os Jabuti e Arikapu eram procurados e trazidos a São Luís por ele durante a época da estiagem, para que realizassem trabalhos de broca e derruba (CASPAR, 2015, p. 39).

Esse ‘poder’ sobre o outro é visto quando “[...] em 1953 o povo Tupari é induzido pelo então inspetor do SPI – Rivoredo, que enviou emissários às suas malocas com a orientação de que deveriam sair todos juntos e deixarem suas terras, conforme testemunha Konkwat, filho de Waitó” (FONSECA, 2011, p. 27).

Caspar (2015, p. 18) escreve que “[...] estes mensageiros, dois seringueiros brasileiros, maliciosamente assustaram os indígenas com a notícia, apresentada de forma altamente dramática, de que um grande número de soldados maus estava por vir com seus cães farejadores muito bem adestrados para matar todos os índios [...]” e os mesmos deveriam ir para São Luiz. Poucos ficaram nas malocas, uma vez que a grande maioria seguiu para São Luiz.

Sobre esse fato, em Fonseca (2011) e nas entrevistas que realizei para a pesquisa, os relatos indicam que quando foram retirados de suas malocas não passaram por São Luiz,

mas foram para o barracão Laranjal. Caspar (2015) escreve que em 1968 ficou sabendo por dois membros da organização norte-americana *Summer Institute of Linguistics* que haviam encontrado 64 Tupari no seringal Laranjal. “O fato de que os administradores do seringal tivessem transferido os Tupari para o curso baixo do Rio Branco, conhecido como especialmente insalubre por seu clima e o abastecimento de água, é sinal da falta de consciência de tais empresários e nos deixa pouca esperança para o futuro dos últimos membros da tribo” (CASPAR, 2015, p.21).

Conforme Caspar (2015) houve duas transferências, sendo a primeira para o barracão São Luiz e posteriormente para o barracão Laranjal, evento que externa a intolerância e violência com os povos que ali habitavam. Apesar dos fatos destoarem nesse ponto, é evidente que historicamente a população Tupari após o contato reduziu drasticamente em função das doenças transmitidas pelos não indígenas bem como pelas violências sofridas durante as décadas de colonização.

Referente a duas questões, idas dos Tupari ao seringal bem como a indução ao seringal pelos seringalistas, Manoel relata que quando iam ao seringal marcavam com os dedos para ir de volta a maloca. Segue relatando que *marcava com os dedos e no dia final era para ir embora, assim era. Ia levando ferramentas, roupas, peixeira que não tinham, machado, era o que eles vinha trabalhar para ganhar isso com muita dificuldade, para fazer derrubada. Pronto, aí começaram, os que não vieram em uma viagem, vieram em outras, para trabalhar e ganhar ferramenta. Assim foi, foi indo, uns três anos [...] o vô do meu pai, o meu bisavô, aí veio e foi embora, levou semente que não tinha lá, dessa cana aqui, começou a levar semente de fruta, de manga [...] aí assim, arrastou nós para cá, ficou porco, ficou galinha, tudo ficou lá, mas deu uma dor, a gente sentiu muito (Manoel, Entrevista, 2017).*

A última fala do Manoel reflete o sentimento que marcou os Tupari ao irem para o seringal, principalmente quando narra [...] *nós sofremos muito no meio do branco, o patrão fazia nós de cativo, e não era apenas conosco, era com branco, com tudo, com arijó [refugiado de guerra, que vieram trabalhar nos seringais, cortar seringa].* Perguntei ao Manoel como foi que houve essa transferência para o Laranjal e ele responde: *foi de motor, motor grande, motor de centro. Hoje não tem motor de centro, porque o rio está cheio de madeira e não dá pra correr bem o motor.*

As marcas deixadas pelo processo colonial aparecem nas narrativas e face de Manoel ao nos descrever a dolorosa retirada dos indígenas de seu espaço tradicional para outro a mando dos seringalistas. Mais que isso, é possível visualizar toda uma trama estatal

que envolve essa questão, uma vez que os seringalistas também eram membros do SPI. Os Tupari bem como os membros de outras etnias foram levados para o mesmo espaço, a Aldeia Laranjal e lá tinham que conviver com suas línguas diferentes, características de vida distintas e até mesmo com grupos até então rivais, entre outras situações. Esse fato expõe a tentativa de igualar as diferenças e o encobrimento do outro.

Os escritos de Bauman (1999) colaboram com essa discussão quando escreve:

A prática tipicamente moderna, a substância da política moderna, do intelecto moderno, da vida moderna, é o esforço para exterminar a ambivalência: um esforço para definir com precisão - e suprimir ou eliminar tudo que não poderia ser ou não fosse precisamente definido. [...] A construção da ordem coloca os limites à incorporação e à admissão. Ela exige a negação dos direitos e das razões de tudo que não pode ser assimilado - a deslegitimação do outro (BAUMAN, 1999, p. 15-16).

Juntar grupos étnicos diferentes com línguas diferentes em um mesmo espaço retrata a deslegitimação do outro e por si só tende a criar espaços de homogeneidade cultural nas culturas bem como em suas práticas. Logo, quando trago o conceito de articulação de saberes para esse trabalho, estou entendendo que historicamente os saberes matemáticos do grupo Tupari foram sendo atravessados por outros grupos sociais e por outros modos de pensar. Com isso, reitero a necessidade de perceber os processos do colonialismo e colonialidade que marcaram e marcam os sujeitos e suas práticas sociais cotidianas. Ainda tratando dessa discussão, Eva T. que nasceu no Laranjal relata que

o povo não se dava bem com o outro, a tribo era tudo misturado, tinha boliviano, não indígena, indígena Makuráp, tudo misturado. Era complicado, com ciúme, já queria matar o outro. O meu pai não gostava de confusão e ele mudou para esse lado que chama de ilha e tinha uma fazenda do seu Raimundo Melo, mudamos e ficamos lá trabalhando, tirando látex da seringa, só com aquilo que nós vivíamos pra comprar alguma coisa para nos manter (Eva, Entrevista, 2017).

Isaias T. em sua narrativa discorre que também nasceu na Aldeia Laranjal no ano de 1965. *Fiquei até uns 8, acho que uns 10 anos de idade nessa antiga Aldeia laranjal. Meu pai, que já é falecido, Rufino Tupari, mudou depois para a Aldeia Morro Pelado na época da seringa e daí comecei a me entender por lá. Fiquei até uns 15 anos, 16 anos, ajudando meu pai tirar seringa, tirava muita seringa naquela época para sobrevivência (Isaiás, Entrevista, 2017).*

A fala de Eva T. e de Isaias T. expõe a complexidade e o desafio de ser indígena no Brasil. Além de historicamente serem quase dizimados por doenças trazidas pelos não indígenas, do processo de escravidão, de discursos colonizadores criados para subalternizar a diferença, das iniciativas e ações do Estado-Nação em homogeneizar suas culturas, da evangelização cristã condenando suas práticas religiosas tradicionais e, atualmente invasões e saques de suas terras já homologadas e demarcadas em prol de um discurso redentor e salvação dos indígenas. Todas essas questões são importantes para essa pesquisa, uma vez que o ato de pesquisar com grupos sociais secularmente subalternizados também é um ato político.

Manoel T., relata que os sujeitos que trabalhavam para o SPI eram os donos dos índios. Decidiam para onde ir ou onde ficar. Frente a essas ações coloniais, concordo com Scaramuzza (2015, p. 69) quando escreve que “[...] o pensamento colonial não produziu/produz alternativas, a não ser descaracterizar o espaço e o outro, a favor da expansão do que acredita ser ‘real’, ‘verdadeiro’, ‘melhor’”. E é por meio dessa lógica que pensavam/pensam o espaço Amazônico.

Cronologicamente, é possível inferir que o primeiro ‘administrador’ dessas terras foi Júlio Mendes e posteriormente João Rivoredo, que por sua vez passou o comando para Milton Santos, conforme a pesquisa bibliográfica, em meados da década de 1970. Conforme Leonel (1984, p.155) Milton Pereira Santos “[...] despachou ao local um seu capataz, o cidadão boliviano Edgar Halaia. Este resolveu reviver em plena década de 70os métodos escravagistas utilizados nos seringais da região no início do século”. Conforme consta no Relatório de Avaliação de Mauro de Mello Leonel (1984), Edgar Halaia era um misto de administrador, capataz e arrendatário.

Nesse contexto intenso do século XX, sobretudo sobre a ocupação dos espaços amazônicos e, após o encerramento das cruzadas jesuíticas e sua tutela cristã, no ano de 1910, é criado no Brasil no governo de Nilo Peçanha o Serviço de Proteção ao Índio – SPI pelo Decreto nº 8.072, pensado numa proposta integracionista e assimiladora. Nesses processos caracterizados pelos sujeitos colonizadores ao outro indígena, é possível entender esses procedimentos como táticas disciplinares. Conforme Foucault (2011) “[...] a tática disciplinar se situa sobre o eixo que liga o singular e o múltiplo. Ela permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada” (p.143).

No Art. 1º desse decreto é possível ler:

O Serviço de Protecção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionaes, creado no Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, tem por fim: **a)** prestar assistencia aos índios do Brazil, quer vivam Aldeitados, reunidos em tribus, em estado nomade ou **promiscuamente com civilizados; b)** estabelecer em zonas ferteis, dotadas de condições de salubridade, de mananciaes ou cursos de agua e meios faceis e regulares de communicação, centros agricolas, constituídos por trabalhadores nacionaes que satisfaçam as exigencias do presente regulamento (GRIFO MEU).

O decreto nº 8.072 que marca a criação do SPI mostra o olhar e a concepção dos sujeitos não índios quando escreve “promiscuamente com civilizados”. No Art. 14 desse mesmo decreto é possível ler: “A directoria, por intermedio dos inspectores, procurará, por meios brandos, atrair os índios que viverem em estado nômade e prestará aos que se mantiverem em promiscuidade com civilizados a mesma assistência que lhe cabe dispensar aos mais índios”.

Lendo esse decreto e refletindo sobre o processo colonizatório como um todo e também sobre o processo colonial dirigido aos Tupari, é possível questionar: O que é civilizado? Quais matrizes teóricas ou em qual região do mundo colabora na oficialização do que é ser civilizado? Quais são as relações de poder que emergem nesse espaço de civilizado e não civilizado? Essa produção discursiva interessava/interessa para qual grupo?

O decreto nº 8.072 vai ressaltando como os discursos coloniais foram também instituídos por meio do uso das políticas legislativas, construindo e legitimando modos específicos de narrar o ‘outro’ indígena e sua cultura. Essas narrativas atemporais elaboram sentidos e significados sobre as estruturas políticas e suas ações sobre os povos indígenas. O conceito de civilização imposto pelo respectivo decreto vai instituindo tanto nos indígenas como naqueles narram seus modos de ser e suas cosmologias, pedagogias colonialistas.

Essas pedagogias colonialistas tinham e tem como proposta a elaboração de estruturas sociopolíticas hegemônicas que necessitam organizar-se no interior das comunidades indígenas. O que o discurso colonial não conseguiu dar conta foi da resistência indígena e da construção polissêmica que tais pedagogias também foram desenvolvendo ao longo do processo de colonização e contato dos índios com os não índios.

A discussão central dessa pedagogia colonialista e agora também polissêmica permitiu de forma involuntária a organização dos povos indígenas e busca da visibilidade de sua cultura, de sua luta, dos processos próprios de aprendizagem, das modos de ser e, das

estruturas cosmológicas específicas de suas culturas. O povo Tupari, neste sentido, foi construindo a partir da pedagogia colonialista polissêmica, suas resistências como estratégia de visibilidade de seus modos de ser e cosmologia. Foram também elaborando estruturas específicas de resistência e subversão e essas estruturas, mesmo que de maneira amena ressignificou os discursos e narrativas de ‘alguns sujeitos’ da sociedade não indígena sobre eles mesmo. Sou fruto dessa estrutura que ressignifica, que toca, que passa, que busca estar atento ao outro e a sua própria voz para narrar a si mesmo.

Ainda sobre o SPI, de acordo com Leonel (1984, p.27) “[...] a atuação do SPI limitou-se a auxiliar os seringalistas no chamado ‘amansamento’ dos índios, expressão até hoje cultivada pela FUNAI. Não lhes trouxe nem mesmo assistência médica, quando dizimados pelas doenças”. Continua esse autor relatando que “[...] um dos responsáveis forçou membros de vários grupos a acompanhá-los a uma colônia de trabalho mais próximo de Guajará-Mirin, talvez o atual P.I Guaporé, ou o Ribeirão, em 1937. Ou seja, ao invés de expulsar os invasores, retirou do local os habitantes naturais da região”. Essas apropriações discursivas sobre a representação do outro marcou fortemente o trabalho do SPI no contexto amazônico. Tal questão é latente quando é possível visualizar os mandos e desmandos dos barões e ao mesmo tempo membro desse órgão governamental.

Na época de Milton Santos, com Edgar Halaia, os índios que ainda residiam nessa região, viviam em regime de semiescravidão. Existia um barracão do qual os índios trocavam seus serviços por bens industrializados, como óleo, sal, açúcar, pregos, munição, ferramentas entre outros. Leonel (1984) escreve que o Sr. Halaia anotava os pedidos acrescentando de 200% a 2000% os custos dos produtos, aproveitando do não conhecimento da forma contábil dos índios naquele momento. Nesse sentido, as compras dos índios com essa porcentagem constituíam grandes dívidas impagáveis. Nessa situação, Halaia coagia bem como criava situações de medo e promovia tarefas mais árduas e contínuas de trabalho. Eram escravizados em sua própria terra.

Um exemplo que pode ser retrato dessa situação é que no ano de 1983, foram retirados cerca de 31 mil toneladas de borracha da qual na época totalizaram US\$ 45 mil dólares. Os indígenas trabalharam por Cr\$ 650,00 por quilo de borracha extraída e era revendida por Cr\$ 1.750,00 em Guajará-Mirim. Acontece que o valor atribuído ao quilo por borracha extraído foi descontado do que os indígenas deviam, ou seja, somado ao que deviam anteriormente, ainda continuavam devendo. Dessa forma, “os invasores chegam ao atrevimento de julgarem os índios seus devedores, apesar de, durante décadas, os terem

remunerados em produtos, de forma incomparavelmente inferior à do mercado e, não raro, forçado ao trabalho pela violência” (LEONEL, 1984, p.06).

Os membros do extinto SPI atuavam nessa terra como grandes latifundiários e aproveitavam a mão de obra quase que gratuita dos indígenas para expropriar seu trabalho bem como suas subjetividades. Como foi possível visualizar, Rivoredo era “dono” dos índios, dona da terra, dono de tudo que ali fosse cultivado e colhido. Esse conceito de ‘dono’ passa depois para o Milton Santos, já tempos mais recentes que, juntamente com Edgar Halaia, viviam em pleno século XX práticas de escravização de séculos anteriores.

Porém, foi nessa época a partir da década de 1960 e 1970 que os indígenas Tupari e de outras etnias que residiam no espaço que hoje é a T.I Rio Branco, amparados por indigenistas, bem como por uma mudança política no cenário brasileiro começam a lutar pelos seus direitos à terra e pelo seu espaço tradicional, reivindicando a demarcação das terras. O processo do qual resultou na demarcação da T.I envolveu várias questões, pois nessa época a exploração das terras já havia mudado de direção, do látex passou para a grilagem de terras, exploração de madeiras e o avanço da agropecuária.

De acordo com Leonel (1984) a FUNAI reaparece por essas terras em 1980 onde o primeiro chefe do posto da FUNAI informou que havia naquele espaço muita exploração e abandonos dos índios. O cenário como visto anteriormente era de escravidão e os índios viviam com os suprimentos básicos para sobrevivência comprados no barracão a preços exorbitantes.

O posto indígena ali instalado estava subordinado a ajuda da FUNAI em Guajará-Mirim e em função dessa situação, a dotação orçamentária no primeiro momento era irrisório, sendo que o contato do da FUNAI com a PIRB limita-se ao envio de funcionários. Dos três funcionários previstos, apenas um ou dois conforme o autor, eram encontrados no posto. Leonel (1984, p.15) escreve que “[...] em 1980, com o reaparecimento da FUNAI no Rio Branco, foi criada, a partir de uma dotação orçamentária de Cr\$ 950 mil, uma cantina de apoio à extração da borracha, e à apanha e quebra de castanha”.

No entanto, mesmo com a entrada da FUNAI nas terras os seringueiros ainda tinham uma força muito grande nesse espaço. Em função disso, havia por um lado a cobrança dos seringueiros dos dividendos dos indígenas com o barracão e por outro ameaças de morte contínua. Outra ação nesse sentido era a proibição da plantação nas roças, havendo alegações que a terra não era dos índios, e sim de Milton Santos. Logo, o que ali fosse produzido não

pertencia aos donos originais da terra. Sobre essas dificuldades, Leonel (1984, p.16-17) escreve o seguinte:

Mas a principal dificuldade para o bom funcionamento da cantina, vem sendo as distâncias e a insuficiência de combustível para a administração do posto. Como o seringal continua encravado dentro do território indígena, leva os produtos do ‘barracão’ até as estradas, ou seja, os locais de trabalho onde se encontram isoladas as famílias a trabalhar. Apesar de proceder uma troca desvantajosa, o seringal termina por parecer mais rentável, devido a esta espécie de troca direta e rápida a domicílio [...] o esforço dos funcionários para mostrar aos índios as vantagens da cantina sobre o ‘barracão’ do seringal, nem sempre consegue um bom resultado. Desde a retomada da presença da FUNAI entre os índios do Rio Branco, em 1980, todos os funcionários enfrentaram-se com o administrador Edgar Halaia, que multiplica ameaças de morte, exhibe revólveres e espingardas, proíbe roças e toma pela força a produção dos índios em pagamento de supostas dívidas.

É possível perceber que a volta da FUNAI no início da década de 1980 as terras do Rio Branco foi no, primeiro momento, reiterada por ações de indigenistas que por lá já colaboravam com os indígenas. Porém não se via uma preocupação do governo em enviar mais recursos financeiros ou mesmo de pessoal. Houve nessa época pedidos da FUNAI contra o Sr. Milton Santos, solicitando a retirada das terras, porém o mesmo junto com o Sr. Halaia, defendia veemente que as terras eram de sua posse, comprada por Rivoredo, apresentando documentos, que de acordo com ele validade a autenticidade de proprietário. O Sr. Milton Santos era um homem que concentrava muita riqueza e mantinha vários laços de amizade e políticos com pessoas que poderiam revogar sua situação. Por isso que o mesmo já na década de 1980, mesmo com a comprovação de que as terras já eram ali habitadas pelos indígenas em períodos anteriores, ainda continuavam se beneficiando das riquezas produzidas pela terra e pelos trabalhos dos indígenas.

O período da década de 1980 foi fomentado por diversas lutas indígenas no cenário brasileiro. Uma das reivindicações dos povos originários estava baseada na necessidade de demarcar suas terras, garantindo seus direitos constitucionalmente validados. Possível destacar que nessa época via decreto nº 88.118/83 foram criados grupos de trabalho – GT com o objetivo de demarcar áreas indígenas pelo Brasil. Em Rondônia o GT 85 foi o responsável por trabalhar na área da T.I. Rio Branco e a época era coordenado por Gerson Alves.

A demarcação da atual T.I. Rio Branco foi iniciada pelo processo 3057/80 já com a FUNAI. Nesse período de início das picadas demarcatórias de acordo com Leonel (1984, p.04) havia “a intenção deliberada da FUNAI em convencer os índios das diversas Aldeias ao

norte e ao sul, que ficariam fora da área demarcada a transferirem-se para a sede do posto”. Essa Aldeia que o autor cita são as Aldeias Laranjal, São Miguele Palhal³¹. A mesma está localizada na parte fluvial e a mais distante seguindo o rio, aproximadamente 5 horas de barco da Aldeia Colorado. “A FUNAI ordenou a sua transferência em 23/10/1981. Os índios não aceitaram. E demarcou deixando-os de fora” (LEONEL, 1984, p.04).

Foi com a Portaria nº 1.215/E de 06 de Maio de 1982 emitida pela FUNAI que houve legalmente a primeira declaração da posse da terra aos indígenas que ali viviam. Nessa portaria encontramos o seguinte escrito:

I - DECLARAR como posse permanente dos grupos indígenas TUPARI e MAKURAP, a área compreendida pelos limites constantes do memorial descritivo e planta anexos, partes integrantes desta Portaria, com a superfície de 240.000 (duzentos e quarenta mil) hectares, localizada no município de Guajará – Mirim, no estado de Rondônia.

II – DETERMINAR que, para efeito de controle administrativo, a área em referência dominar-se-á ÁREA ÍNDIGENA RIO BRANCO.

III – RECOMENDAR ao Departamento Geral do Patrimônio Indígena que promova, a demarcação dos limites da citada área, providenciando sua materialização através da colocação de marcos e placas indicativas, observadas as condições técnicas inerentes e as disponibilidades orçamentárias e financeiras.

A portaria nº 1.215/E para aquele momento tenso, recheado de embates, constituiu uma grande vitória aos povos indígenas que ali residiam. Mas, como diria Leonel (1984) não era algo definitivo, pois não havia uma atmosfera de total certeza que a terra indígena sairia do papel, principalmente porque nesse mesmo período a expansão de fronteiras agrícolas e o estabelecimento de centros de colonização próximo a terra indígena era algo concreto e essa situação poderia piorar a situação da demarcação. Outro fato se deve a visão deformada de alguns órgãos do estado de Rondônia. “Pretendem transformar estas comunidades, de caçadores, coletores, pescadores, e agricultores primários, em colonos com lotes e familiares equivalentes aos distribuídos a milhares de posseiros e migrantes sem-terra do País” (LEONEL, 1984, p.08).

³¹ A aldeia Palhal não ficou dentro da demarcação da T.I Rio Branco. Porém, seus moradores recebem toda assistência da SESAI e FUNAI, pois essa aldeia está inserida na Reserva Biológica do Guaporé com 615.771,56 hectares, criada pelo decreto nº 87.587 de 20 de setembro de 1982. Essa reserva faz divisa com a T.I Rio Branco. Das três aldeias, Laranjal, São Miguel, é a única que tem moradores, em sua maioria Tupari, havendo outras etnias pelos casamentos interétnicos.

De acordo com o Memorando nº 020 do GT 85, que refere-se a Homologação da demarcação da Área Indígena Rio Branco – a demarcação da terra indígena foi realizada pela Diretoria do Serviço Geográfico do Exército, no período de 17 de Setembro de 1982 a 10 de Novembro de 1983, totalizando uma superfície de 236.137,11 há (duzentos e trinta e seis mil, cento e trinta hectares e onze ares) e perímetro de 200.340,41 m (duzentos mil, trezentos e quarenta metros e quarenta e um centímetros).

No ano de 1980, a sede do barracão São Luís se transformou no Posto Indígena Rio Branco que, mais tarde, em 1986, tornou-se T.I. Rio Branco, por organização dos próprios índios, em sua maioria Tupari. Acontece que mesmo após a demarcação e posteriormente a homologação publicado pelo Diário Oficial, muitas pessoas não indígenas continuavam morando na T.I bem como explorando e lucrando com seus recursos naturais.

Frente a essa questão Leonel (1984) questionava: “[...] qual a razão da permanência dos invasores na área? Por que não recorre a FUNAI ao apoio da Polícia Federal para a retirada dos invasores?”. No próprio relatório do pesquisador é possível constatar que nesse período Milton Santos reivindicou 16 mil hectares por usucapião ganhando em 2ª instância a garantia para exploração de seu seringal. Posteriormente seu processo é revisto, perdendo os direitos sobre a terra.

Após os vários confrontos e embates, a Terra Indígena Rio Branco foi demarcada em 22 de março de 1984 e homologada em 1986, e sua área compreende os municípios desta dentro do município de Alta Floresta do Oeste, São Francisco de Guaporé e São Miguel do Guaporé. Faz divisa com a Reserva Biológica do Guaporé bem como com T. I Massaco, terra indígena destinada à posse permanente de grupos indígenas isolados, conforme o Decreto s/n homologada em 11 de dezembro de 1998³².

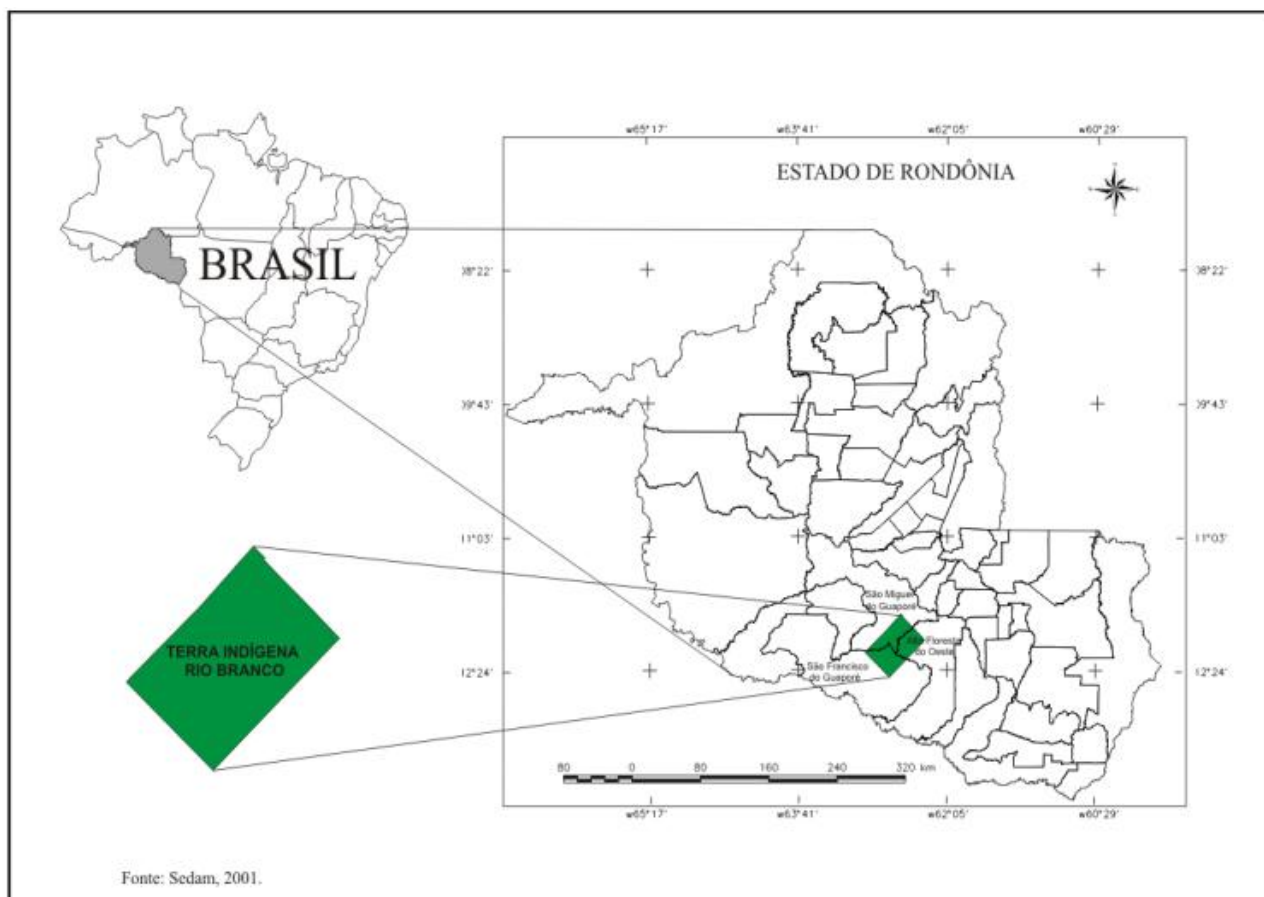
A homologação da T.I Rio Branco foi realizada pelo Decreto nº 93.074 de 06 de Agosto de 1986. No Art. 1º Fica homologada, para os efeitos legais, a demarcação administrativa promovida pela Fundação Nacional do Índio, da Área Indígena Rio Branco, de posse imemorial dos grupos indígenas Makurap, Tupari, Jabuti, Campé e Aruá, localizada no município de Costa Marques, Estado de Rondônia³³. No ano de 1986, época de homologação,

³² Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/antior%20a%202000/1998/dnn7800.htm. Acesso em Junho de 2018.

³³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93074.htm. Acesso em Outubro de 2017.

havia apenas o município de Costa Marques. Posteriormente, esses municípios foram constituídos por meio das terras desmembradas de Costa Marques³⁴.

Figura 15 - Localização da Terra Indígena Rio Branco



Fonte: Geoatlas Ambiental - SEDAM, 2001, organização: Graziela R. T. Gouveia

De acordo com Maldini (1991) os índios cansados de esperar uma resolução para a permanência dos não indígenas em sua terra, em 1985 expulsaram os últimos seringueiros.

Sobre esse fato Pedro T. comenta como foi esse processo dos seringueiros: *Quando marcaram a área o pessoal continuou morando aqui, não queriam sair não, os seringueiros. O patrão ficava aqui [espaço da Aldeia Colorado]. Os seringueiros estavam proibindo nós indígenas de entrar no Rio Colorado para tirar borracha, não queriam que os parentes entrassem. O cacique se reuniu com o pessoal e decidiram tirar esse pessoal da nossa área. Ai subiram, o cacique morava na Aldeia Cajui [depois da Aldeia Colorado*

³⁴ Informação dos municípios de Rondônia disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/panorama>. Acesso em Outubro de 2017.

descendo o rio] de barco, não tinha esse barco de motor, só no remo. Eles tinham um barco grande no Rio Branco que era da FUNAI e subiram de remo. Lá se juntaram e desceram com o barco maior. Quando chegava com os não indígenas descia três índios pra conversar com eles e se não aceitassem ir embora, ficava bravo, chegavam mais pessoas. Invadia a casa deles. Ai eles entregavam as espingarda e arrumava as coisas. Foi levando tudo no barco grande. Foi descendo até lá embaixo, tudo indígena para aquele lado. Levaram até a Manduka, fora da área. Depois entregaram as espingarda e os cartuchos. Os indígenas estavam armados, mas não fizeram nada, estavam só retirando o pessoal (Pedro, Entrevista, 2017).

A fala de Pedro T. mostra um pouco sobre o ambiente que pairava no início da década de 1980 na T.I. Importante destacar que havia muitos seringueiros³⁵, que também sofriam com a exploração dos grandes seringalistas, uma vez que havia condições severas de trabalho e situações de vida. No entanto, a terra por eles habitada pertencia aos indígenas e por isso deviam procurar outros espaços para fomentar seu sustento.

Com esse momento, de retirada dos não indígenas da T.I, um novo ciclo tende a começar, principalmente pela fertilidade da terra e abundância de riquezas naturais. A demarcação da terra não impôs o fim do lucro sobre as madeiras. Conforme Rocha (1994), quando Romero Jucá era presidente da FUNAI na década de 1980 “[...] foi promovida pela própria FUNAI (gestão de Romero Jucá), mediante contratos ilegais com as madeireiras ou mesmo estimulando negociações diretas com os índios. [...] Neste período, estima-se que tenham sido retirados em terras indígenas de Rondônia 1 milhão de metros cúbicos de mogno” (ROCHA, 1994, p.222).

Um relato sobre esse tema, e principalmente sobre a força do capital financeiro que de alguma forma ressignificou as identidades Tupari é dado por Isaias T, quando expõe que

era tudo coletivo, para plantação de roça, pra fazer casa, porém hoje mudou, que eu percebi. Até quando começou a mudar mesmo foi na década de 1980, quando os caciques começaram a comercializar madeira. Aqui já foi comercializado muito madeira, na T.I. Rio Branco. Daí o que eles faziam: eles não faziam a roça deles e preferiam pagar para pessoa da comunidade fazer sua roça. Eles tiravam

³⁵Os seringueiros, conforme visto na tese de Heitor Queiros de Medeiros (2006), trabalhavam a mando dos patrões seringalistas e dos donos dos seringais. Para o autor, os seringueiros eram instrumentos dos seringalistas, vítimas do poder. As teses de Mari Alegrete e Carlos Walter Porto Gonçalves (1998) também colaboram para essa discussão.

o dinheiro da madeira e pagava para pessoa fazer sua roça, toda atividade que precisava. Foram acostumando. Daí para complicar mais, começaram a entrar igrejas, recente, no ano de 2000. A igreja começou a entrar na terra indígena e começaram a fazer uma festa dentro da Aldeia e trazia um produto, de alimento, de bebida, não álcool, e vendia para arrecadar dinheiro. Daí o povo Tupari geral que mora na terra indígena Rio Branco perceberam isso, que era uma maneira de ganhar dinheiro e começaram a copiar. Hoje em qualquer lugar, aqui no Colorado ainda não, mas vai acontecer, eu penso isso. Em outras Aldeias você vai lá e para chupar uma melancia você tem que comprar, tem que pagar. Hoje não faz mais, muito difícil fazer serviço de mutirão, você tem que pagar para fazer. Então com isso hoje o que move aqui dentro, o que acontece é isso, se a pessoa não pagar com o seu dinheiro as pessoas não vai fazer mais de graça (Isaias, Entrevista, 2018).

A prática de extrair madeira da T.I., promovida por alguns indígenas vinculados a órgãos externos, colaborou com o desmatamento irregular bem como promoveu uma ascensão financeira nunca vista por qualquer indígena que habitava aquela terra. Na fala de Isaias T. e de outros no decorrer da pesquisa de campo, foi possível compreender que tal prática em grande parte favoreceu financeiramente poucos índios. Os que recebiam o dinheiro algumas vezes pagavam as compras nos supermercados, outras vezes pagavam empréstimos realizados, outras vezes pagavam a construção de casas, entre outros. Havia então uma oferta de objetos ou de serviços para os outros indígenas como forma de pagamento da exploração da terra e derrubada das árvores.

Tal prática não era aceita por todos moradores e por isso no início da década de 1990, após várias reuniões entre a comunidade, houve o fim das derrubadas e comércio de madeiras, não sendo possível atualmente constatar derrubadas dentro da T.I. As derrubadas que presenciei foram para construção de casas dentro da própria terra, ou seja, há nesse momento uma prática de derrubada apenas para uso próprio ou coletivo, como no caso da construção da casa de rádio na Aldeia Tucumã.

Importante ressaltar que a fala de Isaias tensiona os modelos de organização em torno da alimentação, do trabalho coletivo e da religiosidade, o que nos ajuda a entender que são reflexos dos processos coloniais. Assim, pela narrativa de Isaias é possível perceber que a cultura foi sendo ressignificada a partir de outras culturas. Para além da mercantilização da madeira, houve também a presença da igreja cristã. A presença dessa instituição a partir do

ano 2000 intensifica a relação dos Tupari com o modelo econômico de compra e venda na ideia de arrecadar dinheiro. Segundo Alves (2018, p.104) a captura do imaginário indígena pela religião é uma forma de dominação ocultada sob o prisma do encontro com o outro. “O conceito de ‘encontro’ é encobridor porque estabelece ocultando a dominação do ‘eu’ europeu, de seu ‘mundo’ sobre o ‘mundo do outro’, do índio” (DUSSEL, 1993, p. 64).

Na fala de Isaias é possível compreender algumas questões que marcam e colaboram para a hibridização desse grupo social: a troca do trabalho coletivo pelo trabalho individual, igreja versus otimização do capitalismo, substituição de bens doados pela venda. Esse último aparece na compra e revenda de frango industrializado pelo Raul, discutido anteriormente.

Essas práticas, além da força do capital financeiro também mostram as ressignificações sobre o processo de construção da identidade Tupari bem como o remanejamento das relações de poder que circulam nesse contexto. Expõe também a circularidade de um discurso não indígena que passa a compor o discurso indígena, ou seja, o saber não indígena se articular com as concepções cosmológicas Tupari no sentido de produzir outros discursos, porém ressignificado, ou arriscaria dizer, hibridizados.

Atualmente as etnias dessa T.I. sofrem com as Pequenas Centrais Hidrelétricas – PCHS, instaladas ao longo do trecho do Rio Branco uma vez que interferem sobre trecho e fluxo do rio bem como altera a quantidade de peixes como é o caso da Aldeia Colorado. As PCH são as seguintes: Alta Floresta (Rio Branco), Ângelo Cassol (Rio Branco), Cachoeira Cachimbo Alto (Rio Branco), Rio Branco (Rio Branco), Monte Belo (Rio Saldanha), Figueira (Rio Saldanha) e Santa Luzia (Rio Colorado). Todas estão ligadas ao Grupo Cassol de Energia³⁶.

As associações da T.I. estão mobilizadas no intuito de verificar os impactos ambientais bem como preservar os direitos sobre a terra e os rios. Na pesquisa foi verificada a existência de três associações, sendo elas: Associação Agrária do Povo Indígena de Rio Branco, Associação Indígena Doa’Txatô e Associação Indígena Wãipa. Em minha pesquisa de campo participei de uma conversa que o líder da Associação Indígena Doa’Txatô estava articulando uma grande reunião com a comunidade da T.I e que por meios desses debates,

³⁶ Disponível em: <http://grupocassolenergia.com.br/new/layout.php>. Acesso em Outubro de 2017.

junto ao Curso de Engenharia Ambiental – UNIR, gerou um Seminário para discutir sobre impactos ambientais realizado no ano de 2017.³⁷

No ano de 2017 houve uma reunião da cidade de Alta Floresta do Oeste sobre o Estudo do Componente Indígena – ECI realizado pela Habtec Mott MacDonald onde o objetivo foi compreender o resultado das ações dessas PCHS frente às comunidades indígenas da T.I. Rio Branco, principalmente das Aldeias fluviais. Lendo o panfleto é possível perceber que o estudo conclui que os danos causados pelas PCHS não estabelecem uma mudança significativa na vida das comunidades, o que contradiz com as falas dos indígenas, principalmente sobre a quantidade de peixes e do aumento e diminuição do Rio.

Figura 16 - Estudo do Componente Indígena



Fonte: Hablec (2018).

Além dessas questões mencionadas acima, os povos indígenas no Brasil atualmente passam por momentos que incitam contrariedades aos princípios legais respaldados na Constituição Federal de 1988 - CF, como por exemplo a demarcação de terras,

³⁷ Disponível em: <https://www.unir.br/index.php?pag=noticias&id=23274>. Acesso em Outubro de 2017.

remarcação das terras já homologadas e demarcadas e um alto incentivo a exploração de recursos naturais presentes nas terras indígenas. O discurso reside em afirmar que tais recursos como o ouro, minério, entre outros, geraria aos indígenas renda suficiente para se manterem e os tirariam de suas vidas ociosas e dependentes de auxílios do governo. Junto a isso, é possível visualizar vários ataques as terras indígenas bem como aos próprios indígenas, de pessoas que utilizam essa incitação para desequilibrar as populações e efetivar contínuos processos de medo.

Como exposto anteriormente o processo histórico de ser indígena no Brasil é marcado por lutas e grandes desafios. É sabido que a CF constituiu um documento importantíssimo para os movimentos indígenas e para as próprias comunidades indígenas espalhadas pelo Brasil. No campo da educação a CF possibilitou direitos a uma educação própria bem como a possibilidade de que isso poderia ser realizado pelos próprios indígenas em suas comunidades.

O Artigo 210, § 2º da CF garante às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental. Essa proposta assegura novas direções para as questões indígenas no país, principalmente quando tratado sobre as políticas educacionais. Por meio da CF outros documentos foram criados no sentido da instituição de políticas públicas de uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas no Brasil.

Alguns desses documentos, como por exemplo, Diretrizes para a política nacional de Educação Escolar Indígena/1993; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Nº. 9.394/1996; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/1998; Resolução CNE/CEB Nº. 03/1999 que cria a categoria de escola indígena; Parecer MEC/CNE Nº. 10/2002 que dispõe sobre a formação do professor indígena em nível universitário; Referenciais para Formação de Professores Indígenas/2002; Decreto Nº. 6.861, de 27 de maio de 2009; Resolução CNE/CEB Nº. 5/2012, a qual define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e a Portaria MEC/SECADI Nº 98, de 06 de dezembro de 2013, que regulamenta e define diretrizes complementares da Ação Saberes Indígenas na Escola. Essas Leis, Decretos, Portarias e Resoluções retrata de maneira visível duas importantes questões.

Conforme retratam Santos e Alves (2020) a primeira questão reside na militância por pessoas não indígenas que apoiam a causas indígenas pelos grupos e movimentos indígenas, indicando espaços conquistados no caminhar histórico. Por outro lado, é possível

perceber que houve no governo do ex-presidente Lula, já na década de 2000, um olhar mais atento e sensível para as questões de grupos subalternizados no Brasil, podendo inserir nesse contexto os grupos quilombolas bem como movimentos que problematizam a questão étnico-racial.

Ainda conforme Santos e Alves (2020) as mobilizações frente às mudanças provocadas pelo cenário político a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e principalmente pelas políticas públicas educacionais no contexto da educação escolar indígena resultam na necessidade de se problematizar as escolas indígenas em seu formato curricular, de formação dos estudantes, formação dos docentes e até mesmo o entendimento das secretarias de educação municipal e estadual no entendimento de atender as exigências legais.

É possível visualizar que os povos indígenas estão em várias dimensões amparados legalmente no intuito de garantir os direitos as suas culturas, suas diversidades, suas diferenças, a educação diferenciada, entre outros. Mesmo com esse aparato legal, as lutas cotidianas por parte dos indígenas não cessam, pois sempre houve uma corrente política e social e, atualmente é mais latente, que buscam retroceder as vitórias legais no intuito de subalternizar e desqualificar não apenas os indígenas, mas grupos ribeirinhos e quilombolas, por exemplo.

Todavia, o povo Tupari construiu e vem construindo espaços de subversão e luta frente aos discursos colonialistas produzidos ao longo do processo de mercantilização da Amazônia, especificamente no estado de Rondônia. Esses espaços de subversão podem ser percebidos a partir das associações indígenas, da formação docente por meio do Magistério Indígena Açaí, do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural e via ocupação dos espaços sociopolíticos, como por exemplo, o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia – NEIRO.

Conforme destaca Neves, Gavião e Abrantes (2018, p. 90) “[...] o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO), desde sua fundação, tem atuado como coletivo educador e mobilizador dos direitos indígenas de forte característica intercultural a começar pelo formato de sua composição”. A criação desse núcleo representou uma novidade no estado de Rondônia proporcionando visibilidade para a temática da educação escolar indígena. “Discutiu, reivindicou e tematizou uma necessidade social relativamente recente na época demandada pelos povos indígenas e que, só após o contato, fazia sentido para essas sociedades” (NEVES; GAVIÃO; ABRANTES, 2018, p. 92).

Já o Projeto Açaí - Magistério Indígena de Rondônia regulamentado pelo Decreto nº 8.516 de 1998, constituiu resultado de lutas do movimento indígena por uma educação de qualidade nas suas comunidades. No ano de 2007 iniciaram os debates sobre a pertinência de ofertas educacionais para a formação de docentes indígenas, considerando a conclusão de sua formação em nível médio, através do Projeto Açaí³⁸.

Em novembro de 2008, foi publicada a aprovação do Curso, por meio da Resolução nº. 198 do Conselho Superior Acadêmico - CONSEA. Em abril de 2009 o curso lançou seu primeiro Edital de Processo Seletivo, com o quantitativo de 50 vagas para a primeira turma - Turma A (ALVES, 2014). De acordo com Neves (2009, p. 77) o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, voltado à formação de docentes indígenas se tornou um dos movimentos mais significativos para a Educação Escolar Indígena, uma vez que se constituiu em um grande passo para a viabilização dos direitos dos povos indígenas a educação, específica e diferenciada, onde se posiciona de forma a respeitar às culturas tradicionais.

Esse curso trouxe às comunidades indígenas uma possibilidade de valorizar, ressignificar e fortalecer suas culturas. Ao mesmo tempo colaborou na articulação do conhecimento científico visto na universidade com os conhecimentos indígenas por meio de sua religiosidade, cultura, mitos, entre outros, no intuito de propor intervenções no espaço escolar, articulando os conhecimentos/saberes tanto dos povos indígenas quanto dos não indígenas. Essas intervenções buscaram promover nas escolas indígenas a inserção da cultura nos processos de ensino e aprendizagem, bem como a promoção do reconhecimento das disparidades culturais de cada grupo étnico (SANTOS, 2015).

Com as primeiras formações no Projeto Açaí e conseqüentemente da primeira turma no curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural no ano de 2014, as discussões que já existiam sobre a possibilidade de concurso público para professores indígenas foram tomando corpo, efetivado no ano de 2015.

De acordo com Santos e Alves (2020, p.16)

no ano de 2010 pela Lei Complementar nº 578, de 1 de Junho de 2010 e publicado no Diário Oficial do Estado com o nº 1.502, de 2 de Junho de 2010 que dispõe sobre a criação do Quadro de Magistério Público Indígena

³⁸ A dissertação de Maria Isabel Alonso Alves (2014), intitulada "Identidades Indígenas: um olhar para o curso de licenciatura em educação básica Intercultural de Rondônia" traça um cronograma interessante sobre as discussões que levam a constituição do curso na Universidade Federal de Rondônia.

do Estado de Rondônia, da carreira de Professor Indígena e da carreira de Técnico Administrativo Educacional Nível 1 e Técnico Administrativo Educacional Nível 3, na forma que indica. De acordo com o Art. 5º, O ingresso no cargo de Professor Indígena das carreiras do Magistério Público Indígena, dar-se-á mediante a aprovação em concurso público de provas de conteúdo específico, na referência e no nível correspondente ao da habilitação prevista no § 1º do art. 6º.

As conquistas mencionadas acima fazem parte das lutas dos grupos indígenas no estado de Rondônia produzidas por meio de suas resistências. Consequentemente os Tupari fazem parte dessas lutas colaborando para que a manutenção e garantia de seus direitos. Logo, as articulações nesses casos políticos podem ser entendidas como processos decoloniais.

É nesse sentido, que o próximo capítulo tem como objetivo expor os saberes e práticas da Matemática Indígena Tupari em contexto histórico e identificar sua contribuição nos fazeres cotidianos de uso, ensino e aprendizagem não escolares. São indicados minhas percepções enquanto pesquisador frente as circulações e articulações dos saberes matemáticos indígenas e não indígena.

CAPÍTULO III

ARTICULAÇÕES E CIRCULAÇÕES DAS MATEMÁTICAS NA CULTURA TUPARI

3.1 PUOP*ORA e os saberes matemáticos tradicionais

O processo histórico que marcou e marca os habitantes da T.I. Rio Branco contrasta com outras histórias de colonização no espaço em que atualmente é o estado de Rondônia e tal situação afeta outros indígenas no espaço brasileiro. Os processos colonizatórios, vistos anteriormente nesta tese, convergem com a subalternização, inferiorização, discursos que desqualificam, entre outros. Todavia, no processo de colonização como no processo do capitalismo sempre há chance de estar fora da norma.

Em minhas andanças pelas comunidades fui percebendo que os saberes ancestrais do povo Tupari se mantêm com grande ênfase na utilização da língua bem como em suas práticas cotidianas. Isaias T. me relatou que *Puop*ora* retrata “*todo saber Tuparie significa aprendizagem, serve para tudo. Tudo o que você pode aprender. Vai aprender pescar, caçar, falar, cantar, tudo, trabalhar, fazer roça*”. Logo, entendo que *Puop*ora* contempla os saberes matemáticos indígenas Tupari, ou seja, a forma como compreendem seu universo e criam estratégias e ferramentas de sobrevivência/transcendência, bem como para satisfazer suas necessidades. Nesse sentido, é possível caminhar com a ideia de articulação quando os saberes cosmológicos interagem com os saberes não indígenas de forma que estabelecem ligações necessárias para a manutenção e garantia de seus direitos. Além disso, trata-se também de criar estratégias, que por um lado mantêm suas tradições, e que por outro sustenta

o alinhamento com o cenário não indígena, o que pode ser entendido como uma ferramenta para subversão dos processos colonizatórios.

Sobre esse processo de subversão onde também é possível entender como movimentos de contra-poder, sem dúvida essa questão faz parte das lutas dos povos indígenas, ou seja, o ato de preservar seus saberes historicamente construídos por seus ancestrais ao tempo que se efetivam outras lógicas de pensar e fazer em contextos indígenas. Sobre outras lógicas de pensar e fazer, minha pesquisa de campo por meio das observações e dos diálogos, mostra que a circularidade e articulações de saberes no contexto da T.I. Rio Branco não se restringe apenas as matemáticas. Circulação e articulação de saberes acontecem no cotidiano, nas militâncias políticas que envolvem os assuntos indígenas, podendo citar o caso das PCHS. Acontece também no espaço escolar, na roça, na pesca, na caça, nas reuniões com grupos não indígenas, enfim, em várias situações cotidianas que atravessam as vidas dos sujeitos que ali residem.

Na questão que envolve a circulação e articulação de saberes matemáticos, vale citar o trabalho de Tese de Mendonça (2014). A autora trabalha com o povo Xakriabá no estado de Minas Gerais onde discute os processos de apropriação pelos Xakriabá de práticas de numeramento que se configuram na definição, na escrita, na produção de discursos, no engajamento, nodesenvolvimento e na gestão desses projetos sociais. A autora, em sua tese, trabalha com o conceito de ‘indigenialização dos projetos’, ou seja, quando os indígenas se deparam com o movimento de chegada dos projetos sociais, interagem nos processos de elaboração, desenvolvimento e gestão dos projetos instauram práticas, ora submetendo-se às regras que lhes são impostas, ora transgredindo-as, driblando-as ou as transformando. De acordo com a autora em sua análise, os indígenas indigenizam esses processos. Por meio da minha tese de Doutorado, há ali circulações e articulação de saberes, onde por um lado o povo Xakriabá cedem com as regras dos não indígenas, mas por outro lado transgridem com essas regras.

É possível compreender que, como os Tupari, os Xakriabá desenvolvem estratégias ou movimentos que destoam do cenário lógico cartesiano e buscam de forma intercultural dialogar com outras culturas e outros saberes. Arrisco afirmar que, a partir de minhas observações, os povos indígenas de fato vivem e praticam a interculturalidade. Ajudam nessa afirmação os estudos de Walsh (2010) e Mignolo (2003) onde é possível compreender que a interculturalidade é produzida em fronteiras e espaços de enunciação ambivalentes.

Ambivalência pode ser entendida como um processo intersticial que percebe o deslocamento, a negociação, as identidades. O processo colonial, como mostra Fanon (2008), Memmi (2007) e Bhabha (2014), é necessariamente marcado pela ambivalência, ou seja, mesmo que a colonialidade produz discursos com objetivo de eliminar a diferença, também produziu outros sujeitos, ou seja, a diferença. Para Bhabha (2014, p. 106), a ambivalência se constitui enquanto “[...] estratégias discursivas e psíquicas mais significativas do poder discriminatório”. Deste modo, os processos de articulação e circulação como vem sendo pensados nessa tese compõem os espaços de enunciação ambivalentes, ou seja, os saberes matemáticos em períodos pós-coloniais não podem ser relacionados a processos de perda ou exclusão, ao contrário, o ganho se efetiva de ambos os saberes.

Essa questão nos leva a dialogar com o conceito de fronteira, sendo um espaço que separa, ao mesmo tempo que liga, bem como, estabelece relações de sutura com os outros sujeitos, outros contextos, outras experiências, outros saberes, com outras variantes que compõem o cenário da cultura Tupari.

Estar em fronteiras forja identidades ou, como visto em minha pesquisa, forja outras possibilidades para lidar com os saberes matemáticos não indígenas e por meio dessa ótica é possível entender como “[...] um futuro intersticial que emerge no entre-meio entre as exigências do passado e as necessidades do presente” (BHABHA, 2014, p. 301), estando “[...] localizadas no interior de mudanças culturais, políticas e econômicas, mudanças para os quais ela contribui” (WOORDWARD, 2000, p. 25).

As fronteiras permeiam também o diálogo entre pesquisadores e os sujeitos indígenas que participam dessa pesquisa. Na Aldeia Colorado, estive em um momento de interação e compartilhamento de conhecimento com os colegas indígenas onde brindávamos com uma cuia de chicha. Tal fato mostra que a circulação e articulação de saberes pode ser direcionada aos saberes sociais, as conversas informais, a criação e manutenção de uma relação de amizade. Importante mencionar que a produção dessa chicha envolveu a participação da família, onde os filhos e filhas acompanham o pai e mãe e por meio desse fato é possível indicar que os saberes no que se referem a produção da chicha, bebida que faz parte desde o nascimento dos Tupari, continua sendo aprendida e ensinada no contexto familiar, bem como, étnico.

Figura 17 - Compartilhando saberes entre as fronteiras



Fonte: Edineia Isidoro (2018)

Essas articulações permeiam o campo de saberes indígenas como um todo e também no campo do que venho definindo como matemática indígena alinhada com a matemática não indígena. Estive com a família na roça acompanhando o cultivo dos itens necessários para a produção da chicha e lá, conversando sobre as plantações, verifiquei que as mesmas são plantadas conforme algumas orientações de distâncias entre uma planta e outra, profundidade de escavação, época para plantar bem como para colher, entre outros fatores.

Os Tupari sempre foram exímios na arte de plantar e cultivar sua alimentação. O amendoim, por exemplo, não poderia faltar, uma vez que é um dos ingredientes para a produção da chicha, bebida essa que acompanha o histórico Tupari. Em tempos contemporâneos há utilização de outros meios e técnicas para a plantação e cultivo, aprendidos com os seringueiros e mais atualmente com cursos ofertados via projetos em parceria com organizações não governamentais e com alguns órgãos públicos. A exemplo disso, quando estive presente em uma colheita de mandioca para a produção da chicha questioneei se as distâncias de plantação entre as mandiocas foi algo aprendido nesses cursos ou é algo que sempre fizeram. Gerson me relatou que no caso das mandiocas sempre fez

assim, mas já com outras plantas, caso da plantação de bananas, utilizam o que aprenderam nesses cursos e também o que aprenderam com seus ancestrais.

Figura 18 - Colheita para produção da chicha (parte 1)



Fonte: Jonatha D. Santos (2018)

As figuras 17 e 18 retratam a importância familiar bem como reforçam a postura dos indígenas Tupari no repasse dos saberes tradicionais aos membros mais novos. Na cultura Tupari o homem é responsável pela colheita enquanto a mulher domina as técnicas de fermentação e finalização. Presenciei o mesmo ritual em outra Aldeia.

Essas características no primeiro momento denotam de aprendizagens não indígenas, como por exemplo, a ideia de espaço, distância e tempo, mesmo que a partir da lógica indígena. Tal análise exige de mim enquanto pesquisador ao vivenciar esse fato, uma desconstrução, ainda que em uma pequena fração de tempo, pois se tal fato não ocorrer, corro o risco de materializar a matemática indígena por meio da matemática não indígena, ou seja, traduzir para o que entendo como matemática. Tal fato ocorrendo, a possibilidade de essencializar os fatos matemáticos a partir apenas de uma ótica é alta. Por esse fato entendo ser válido pensar as articulações e circulações dos saberes no contexto da etnia e não me

preocupar em apresentar os fatos vivenciados na pesquisa a partir de outros saberes, caso do qual estaria me alinhando ao euro/etno/centrismo (WALSH, 2007).

Figura 19 - Colheita para produção da chicha (parte 2)



Fonte: Jonatha D. Santos (2018)

Deste modo, espaço, tempo e distância são, na cultura Tupari, processos cosmológicos de vivência e experiência. Constituem os modos de produção do ser indígena Tupari, e nesta perspectiva, por meio da Pedagogia Tupari vão costurando os modos do ser da tradição aos modos de ser indígena contemporâneo.

Quando me refiro aos processos cosmológicos de vivência e experiência e sua ideia de espaço, tempo e distância partir da matemática Tupari esboço a compreensão de que isso está ligado às percepções de espaço e de lugar como parte constituinte do sujeito e de suas tradições. Além dessa percepção inicial, o campo de pesquisa me ensina que as ideias tradicionais e cosmológicas vão sendo hibridizadas, logo, são articuladas e sua circulação permeia o cotidiano bem como produz novos sujeitos interculturais.

“Se uma suturação eficaz do sujeito a uma posição-de-sujeito exige não apenas que o sujeito seja convocado, mas que o sujeito invista naquela posição, então a suturação tem que ser pensada como uma *articulação* e não como um processo unilateral” (HALL, 2012, p. 112). Assim, vou compactuando com Hall, quando o mesmo apresenta que:

O fato de que projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’ contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2005, p. 12).

Espaço, tempo, distância, divisão do trabalho entre homens e mulheres funcionam como suturas que articulam identidades Tupari ao modo como pensam a cultura, tornando-se, neste caso, sujeitos Tupari. Essas articulações demonstram como as identidades e os artefatos culturais, por meio da Cosmologia Tupari vão sendo produzidas e produzem, ao mesmo tempo, modos de ser e pensar desta comunidade.

Gerson ao dialogar sobre essas questões, me relatou que há uma relação cosmológica com o lugar que se planta e o tempo de plantação.

Plantamos respeitando o florescer, observando a distância do roçado da comunidade, é preciso entender que não é só o que vai ser colhido que importa, mas como deixaremos nossas florestas para nossa juventude. A floresta precisa de tempo e nós também (Gerson, Entrevista, 2018).

Entender de maneira cosmológica o espaço onde vivem, onde plantam, onde caçam, onde pescam, onde brincam, onde conversam, onde moram, são modos de pensar e estão articulados a maneira como suas identidades são produzidas nesses contextos. A cosmologia Tupari produz uma pedagogia própria que elabora a maneira como a matemática indígena desse grupo vai sendo construída na cotidianidade da comunidade. Quando Gerson relata que “*a floresta precisa de tempo e nós também*”, marca uma relação de tempo sobre o período de plantação e também sobre os períodos de colheita. Esse entendimento expõe por um lado a preocupação em utilizar a floresta para seu sustento bem como satisfazer suas necessidades. Por outro lado nos provoca a pensar sobre a utilização consciente do ambiente e principalmente sobre as possibilidades de pensar esse espaço para as gerações futuras. O respeito a floresta, aos tempos de plantações, aos tempos de cultivos e também a preocupação de deixar essa floresta cultivável para a juventude, mostra as relações entre o sujeito Tupari e suas cosmologias.

Figura 20 - Vista da comunidade Colorado



Fonte: Jonatha D. Santos (2017)

O modo como os espaços estão interligados mostram como a Cosmologia Tupari vai construindo e elaborando estratégias de produção do modo de pensar matematicamente. Não me refiro, como já mencionei anteriormente, aos conceitos matemáticos euro/etno/centrados, mas no modo como todo o processo de organização Tupari funciona. Tempo, espaço e distância fazem parte dessas estratégias, ou seja, percebo que há nessas circulações processos decolonias da própria matemática.

A partir de meu olhar de pesquisador, das experiências que produzi ao longo da minha estadia com o povo Tupari, levanto a ideia de que esse povo entende, percebe e concebe ‘espaço’ como cosmovisão, uma vez que os sujeitos Tupari constroem e elaboram de forma coletiva as concepções de lugar como parte fundante da identidade do sujeito Tupari. No caso de ‘tempo’, fui observando que há uma identificação de tempo como processo, como experiência que produz os mais velhos da comunidade e, essa experiência, se amplia e se difunde com as vivências construídas com os mais jovens. Tem a ver com a pedagogia Tupari, com os processos próprios de aprendizagem desse povo.

Quando falo de distância já estou me referindo ao modo como a cultura e o povo Tupari vai entendendo as necessidades individuais da própria plantação. É preciso certo

individualismo entre o que se planta, para que ela possa se tornar plantação. Ressalto que esses olhares que trago nesse trabalho que vão determinando tempo, espaço e distância são incipientes, fluidos e inacabados, uma vez que não busco defini-los como conceito, mas como estratégia de produção e ressignificação cultural.

A própria fabricação da chicha também está articulada ao modo de pensar matematicamente por meio da Cosmologia Tupari. Não estou tratando da quantidade específica de mandioca (quilogramas) para a produção de quantidade (litros) de chicha. Estou tratando da especificidade da própria fabricação, quando/tempo fazer, para quê fazer, para quem fazer e em que contexto/espaço fazer.

Figura 21 - Produção da Chicha



Fonte: Jonatha D. Santos (2017)

Gerson relatou que muito do que aprendeu foi com seu pai que por ventura aprendeu com o pai dele e, esse ensinamento demonstra os saberes repassados durante as gerações dos Tupari. A apropriação desses saberes ancestrais expõe movimentos de contrapoder ou como uma interculturalidade da resistência (TAPIA, 2010).

Essa afirmação denota a validade dos processos ancestrais na comunidade principalmente sobre a manutenção dos saberes indígenas frente ao processo colonizatório. Esse processo de resistência indica que em situações de opressão, práticas foram sendo desenvolvidas a fim de assegurar suas identidades bem como seus saberes tradicionais.

Conforme o autor, relações construídas em contextos coloniais não significaram o abandono dos elementos de suas tradições, ao contrário, por exemplo, infere que “[...] los pueblos conquistados celebran fiestas propias de la religión cristiana, asisten a las iglesias que eran parte del dominio social y político colonial, pero por debajo mantienen las sustancia de sus culturas³⁹” (TAPIA, 2010, p. 65).

É possível a partir dessa indicação, perceber que a cultura, como diz Hall (2012), não se perde, ela se ressignifica. Os processos de resistência geram então ressignificação na cultura bem como em seus saberes. Nesse sentido, a articulação de saberes gera no contexto pesquisado processos de circulação, ou seja, a matemática indígena vai sendo negociada com os saberes matemáticos não indígenas e conforme assegura Bhabha (2014, p. 21) “[...] os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos [...]”.

Sobre essa questão, merece destaque a fala de Dona Marilza quando relata que tais interações com a plantação e colheita já eram realizadas pelos homens Tupari na época da maloca, principalmente para a produção da chicha. Importante ressaltar que essa entrevista foi realizada na língua Tupari, pois a mesma fala pouco em português. Geovane, seu sobrinho, colaborou repassando minhas perguntas em Tupari e depois traduzindo para a língua portuguesa. Ela relata que

Para nós só existe duas estações, o verão e o inverno. Já para o não indígena são quatro né. Então quando eles percebiam, pela orientação da natureza por algumas árvores que floram, uma árvore que chama sumaúma, uma madeira que começa da flor no início do verão como agora né, início de fazer roça. Por essa orientação eles começavam, início de março para abril, era época que os homens começavam a fazer roça, e naquela época as pessoas viviam realmente em comunidade e união. Por exemplo, se em uma Aldeia morassem dez famílias, começa a fazer roça da primeira até a última família, roçar, derrubar e depois plantio também. Então isso me chama muito atenção olhando o nosso dia a dia hoje porque a gente fica falando que a gente precisa se unir mais, no entanto me parece que vamos nos afastando. Naquela época de nossos avós, eu penso que era muito mais gostoso, muito mais divertido, trabalho em conjunto, fazia com que as pessoas tivessem roça bem cuidada. A plantação de amendoim era muito

³⁹ “povos conquistados celebram festivais da religião cristã, freqüentam igrejas que faziam parte do domínio social e político colonial, mas, abaixo, mantêm a substância de suas culturas”. (Tradução minha).

forte porque precisa para fazer a chicha e hoje as pessoas colocam o amendoim ou não, mas naquela época não podia faltar para a fermentação da chicha (Marilza, Entrevista, 2017).

A fala *de* Dona Marilza ilustra e mostra que os indígenas Tupari antes do contato possuíam e dominavam a arte de cultivo das plantas necessárias para sobrevivência de seus pares. Mais do que isso, por meio de seus saberes tradicionais, que nesse caso intitulo com uma matemática indígena Tupari, manejavam as técnicas necessárias para as plantações e colheita do amendoim, fruto necessário para a produção da chicha. A produção da chicha faz parte do contexto histórico desse povo, tanto que no relato de seu Manoel, quando os Tupari saíram do buraco a água deles foi a chicha, só chicha. Sua feitura é realizada pelas mulheres e demanda de alguns itens básicos como a mandioca e amendoim. O amendoim serve para fermentar, ou seja, é com seu uso que a chicha passa a ter uma composição alcoólica e por esse fato a mesma foi e é desqualificada por grupos religiosos que adentram os espaços sociais e culturais dos indígenas da T.I. Rio Branco.

Figura 22 - Homens cavando a terra para plantar mandioca (setembro de 1948)



Fonte: Caspar (2015, p. 380)

Quando conceituo a matemática indígena nesse trabalho, faço alinhada ao pensamento de que a mesma pode ser entendida quando saberes e fazeres cosmológicos atuam como produtores de conhecimento bem como possibilita a ligação com aspectos ancestrais da cultura Tupari. Isso, a meu ver, potencializa as produções de saberes do próprio povo, ou seja, seus saberes construídos historicamente satisfazem a necessidade de

sobrevivência/transcendência e até mesmo criam aspectos importantes no que tange as matemáticas indígenas.

Como exemplo dessa ideia, sigo na fala de Dona Marilza quando relata que, “*as estações de tempo eram orientadas pela natureza por algumas árvores que floram*”. Essa situação é observada em outros grupos indígenas no estado de Rondônia e valida a concepção de produção de saberes pelos próprios grupos indígenas. Em tempos atuais essa perspectiva denota outras possibilidades, como a ampliação de duas estações para quatro bem como a utilização de ferramentas digitais.

É interessante apontar que os homens indígenas na época da maloca tinham como um de seus trabalhos a tarefa de caçar bem como trazer outros alimentos necessários para a sobrevivência de seus entes. Tais atividades eram programadas conforme suas necessidades e os mesmos percorriam grandes áreas da floresta no intuito de expandir sua área de caça.

Enquanto, no processo de construção da lógica matemática, observamos o tempo a partir de estratégias numéricas ocidentais, o povo Tupari compreendia/compreende esse processo como pedagogia de aprendizagem afetiva, ou seja, o tempo é marcado pelas afetividades, pelas experiências que são vivenciadas de maneira compartilhada.

Não estou negando que a marcação do tempo ocidental não faça parte do cotidiano Tupari atualmente, o que venho problematizando por meio das narrativas e das vivências estabelecidas com esse grupo étnico é que, para esse povo, há duas maneiras híbridas de viver o tempo e, nessas duas maneiras vão negociando com o ancestralidade. São construídas e elaboradas nesse processo, uma negociação e articulação de saberes matemáticos. Um não ocupa o espaço do outro, mas permanecem no mesmo cotidiano.

Os trabalhos de D’Ambrosio (2009, 2010) nos ajudam a compreender que a matemática é uma construção do ser humano, independentemente de sua localização. O autor afirma que, os indivíduos e povos, ao longo da história, vêm criando e desenvolvendo “[...] instrumentos de reflexão, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo ticas] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer [que chamo de matema] como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo de etnos]” (D’AMBROSIO, 2009, p. 60).

Essa conceituação de Etno-Matema-Ticas do autor pode ser pensada por meio dessas práticas dos Tupari, principalmente quanto a sua geração, organização intelectual e social e a difusão do conhecimento. Contudo, a matemática indígena pode ser entendida

também enquanto jogos de linguagem os quais permitem “[...] que se compreendam as Matemáticas produzidas por diferentes formas de vida como conjuntos de jogos de linguagem que possuem semelhanças entre si. Assim, não há superconceitos que se pretende universais e que possam servir como parâmetros para outros” (KNIJNIK et al., 2012, p. 31).

Essa perspectiva corrobora com a ideia de que o conceito matemático está ligado diretamente com a necessidade do ser humano em desenvolver técnicas e meios para sua sobrevivência/transcendência e de seus entes. Assim, descolonizar o conceito universal de matemática é primordial para compreender e perceber outros saberes matemáticos.

Segundo seu Pedro, a cultura Tupari ensinava/ensina os jovens por meio da convivência, não havia um lugar específico para a aprendizagem, havia/há contextos, como a roça, a caça, a casa, a comunidade, entre outros. Seu Pedro relata ainda em nossas conversas que:

quando eu era jovem, eu ia com meu pai para roça, lá ele me ensinava tudo que eu precisava saber, se eu vou plantar o que devo observar [em relação ao tempo, a terra, ao espaço entre as plantações], se vou colher, como colher. Foi assim que aprendi sobre a minha cultura (Pedro, Entrevista, 2017).

Aprender o que vamos considerar ‘matemática’ é, para a comunidade Tupari, estratégias culturais do viver. Viver é o ‘juntar’, é o que sutura a matemática Tupari com a matemática ocidental. Seguindo nessa proposta, outra questão interessante aprendido com a Dona Marilza é sobre a questão dos ‘números’ (como denominamos na cultura ocidental), e as quantidades que eram utilizadas pelos índios na maloca. A representação era por par, ou seja, dois a dois, onde os dedos dos pés e mãos eram utilizados de maneira efetiva. “*Quando era 20 por exemplo, completa duas mãos e dois pés e trinta repete, era a forma utilizada usando o membro do corpo*”.

Na língua Tupari os números de 0 a 10 são escritos da seguinte forma, conforme retratado por Isaias.

Kiem – Um
 Huru – Dois ou duas
 Huru no on – Três
 Huru huru – Quatro
 Huru huru no on – Cinco
 Huru huru huru – Seis
 Huru huru huru no on – sete
 Huru huru huru huru – Oito
 Huru huru huru huru noon - nove

Huru huru huru huru huru – Dez
Haytos - Muitos

É possível perceber que a formação base é par, ou seja, com *Huru* tenho dois ou duas e a mesma lógica segue para quatro, seis, oito e dez. Tal fato fica evidente quando vemos o três por exemplo, *Huru No On*, onde o termo *Oné possível* representar como uma subtração ou seja, sem par. O termo *Kiem* representa no entendimento ocidental como o número 1(um) e pelo entendimento Tupari como muito pouco.

Ainda sobre essa formação, de acordo com Isaias, *Haytos*, que significa muitos, indica que os índios que viviam na época da maloca não tinham a necessidade de efetivar contagens maiores, pois trabalhavam com quantidades pequenas e caso necessário trabalhavam com o conceito de muitos, “[...] os números não parecem desempenhar um papel importante na vida cotidiana dos Tupari, ou pelo menos não costumam exceder grupos de duas, ou até mesmo de uma dezena” Caspar (2015, p.26). O autor segue informando que “[...] provavelmente tem a ver com o fato de que não há, entre eles, acúmulo de capital econômico, especialização profissional e uma organização econômico-política que vá além das coisas fisicamente presentes e conhecidas por todos”.

Todavia, outro fato que aparece na pesquisa que está intimamente ligado a essa ideia, é referente como a cultura Tupari lidava com os números principalmente a quantidade em relação ao trabalho versus ao manuseio dos objetos pelos Tupari.

De acordo com Caspar (2015, p.262)

Para enumerar coisas, as pessoas preferencialmente usam os dedos de uma mão ou de ambas as mãos. Se começa com o dedinho da primeira mão, depois se avança até o polegar, chegando no número 6 se acrescenta o polegar da outra mão, e se termina com o dedinho desta mão. Os dedos usados para contar são mantidos esticados em posição vertical, e os demais permanecem envergados. Quando a pessoa quer indicar a quantidade ‘um’, ela levanta o dedo indicador da mão direita, mantendo os demais dedos envergados.

Dona Marilza nos conta que os homens usavam um pedaço de madeira e conforme fossem derrubando um pé de palmeira para a construção de casas, ou por exemplo para derrubar o pé de palmeira para produção de alimento, retirando o gongo, então eles representavam pegando um pedaço de madeira e riscavam para não esquecer, um, dois, três, a quantidade que eles derrubavam eles tinham ali na madeira.

A tia do Geovane continua contando que na época, os homens Tupari se planejavam para caçar, combinavam a caçada fora da Aldeia para pernoitar, uns quilômetros a dentro, e quando eles iam eles se programavam e diziam que iam passar

tantos dias e noites então eles marcavam quantos dias eles iam ficar fora e o dia que iam voltar e daí as mulheres ficavam aguardando. Cada dia que passava a pessoa que estava aguardando ia riscando, passou esse e riscava e no fim do outro dia riscavam novamente até o dia eles marcavam para voltar da caçada (Marilza, Entrevista, 2017).

Esse mecanismo de marcação do tempo se efetiva quando a quantidade era muito grande, nesse caso muitos dias, *Haytos*, pois não era possível marcar pelos dedos das mãos e pés. Caspar (2015) nos informa que durante a caça ou em viagens, os Tupari erguiam abrigos simples de dois tipos

Ou se amarra duas varas paralelamente e numa distância de cerca de dois metros em quatro árvores, a saber, horizontalmente e numa altura de um metro e meio a dois metros, e as cobre com uma camada grossa de folhas de palmeiras. Como o telhado feito desta maneira não é inclinado, muitas vezes, começa a gotejar debaixo dele assim que a chuva atravessa a camada de folhas. Outra possibilidade consiste em construir um “pára-brisa” chamado de *rabo-dejacu* no português regional. Amarra-se uma vara horizontal em duas árvores, aproximadamente numa altura de um metro e meio. Contra esta vara, num ângulo bem íngreme, se encostam então folhas compridas de palmáceas cujos talos se fincam no chão. Uma segunda camada destas folhas é escorada por baixo contra este telhado, e presa por alguns dos folíolos das mesmas folhas à vara e à primeira camada. Desta maneira se dá forma a um telhado comprido que com as pontas soltas das folhas de palmeira alcança uma altura de vários metros e, contanto que não vente, protege sofrivelmente duas pessoas dormindo em suas redes curtas de viagem. As duas redes são atadas com um dos seus respectivos punhos numa árvore que se encontre numa distância apropriada, ou num poste fincado no chão especialmente para esta finalidade, e com o outro punho nas duas árvores respectivas que sustentam a vara horizontal (CASPAR, 2015, p. 49).

O trecho retirado da obra de Franz Caspar (2015) demonstra que os Tupari eram exímios construtores. O autor relata a construção dos abrigos em uma linguagem da qual é possível nos situar e perceber que de fato a matemática é uma linguagem universal sendo alinhada com a necessidade e sobrevivência/transcendência individual bem como do grupo. Compreendo que *Puop*ora* pode ser considerado também por meio dessa perspectiva como um conceito carregado das cosmologias e pedagogias Tupari, caminhando em cenários distintos, sendo antes do contato, contato e pós-contato com os não indígenas.

Enquanto os homens iam para as caças ou viagens, as mulheres Tupari, como forma de entretenimento, costumavam fazer chicha. “*Na época a chicha era muito forte*”. O que Dona Marilza aponta é que as estratégias para a produção da chicha tinham relação com o distanciamento dos homens Tupari com a caça pernoitada. Não significa dizer que a chicha só era produzida quando os homens ali não estavam, ao contrário, representava o processo de vivência da cultura Tupari, sendo organizada de maneira que articulava todas as estratégias de elaboração e construção do sujeito Tupari.

Nesse processo, a percepção dos números e modos de fazer matemática também se efetivavam/efetivam como mecanismo de aproximação com jeito de ser Tupari. O tempo, o que fazer quando um grupo se ocupa de uma função, como organizar as outras atividades cotidianas da comunidade faz parte do modo como a cultura Tupari produz os sujeitos homens, mulheres, crianças e jovens. Fazer chicha, sair para caçar, saber quando voltar, a produção de alimentos, isso é vivência Tupari e os números estão nesse processo de vida Tupari. O ato de viver e se tornar Tupari, não se faz sem a presença e modo como pensam matematicamente. Para eles, conceito fundamental de números existem desde que “*nós vivemos, porque faz parte da gente, da nossa cultura*” (Marilza, *Entrevista*, 2017).

O modo como os Tupari vão constituindo suas representações de si mesmos e, ao mesmo tempo, relacionando a vivência com os números, é possível compreender, durante a construção desta tese, que esta articulação se efetiva pelo modo como elaboram a própria cotidianidade. Não são números estruturados, com densidade elaborada para justificar qualquer ação. Para os Tupari, os números não fazem parte, eles são a própria cultura se apresentando durante a vida e construção de seus modos de ser.

Outro meio de orientação e posição na chegada de fazer roça era por meio dos astros, estrelas, por exemplo, as Três Marias⁴⁰, conhecido como *Ahsiria* na língua Tupari. O tempo era bem aproveitado bem como respeitado, principalmente para plantação e colheita.

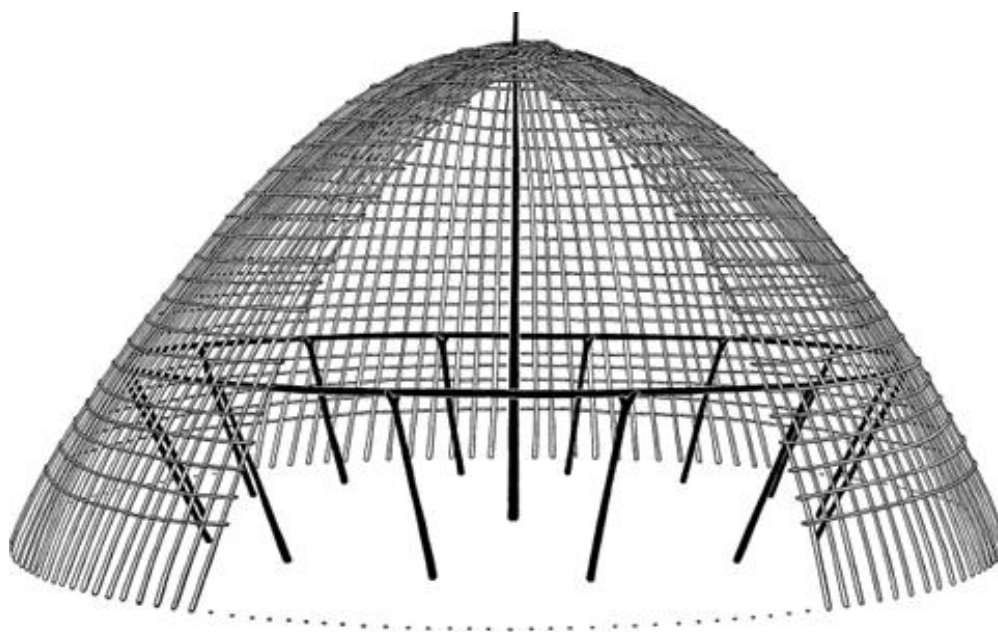
Sobre o calendário Tupari, os indígenas que moravam na Maloca e que em momentos aleatórios iam ao seringal trabalhar em troca de mercadoria “[...] compreensivelmente tinham muitas dificuldades de entender o ritmo da semana de sete dias, os meses do ano solar tais como constam no calendário e os dias dos meses” dos não indígenas. “Entre os seringueiros, eles constantemente ouviam falar da “segunda-feira dia

⁴⁰Constelação de Órion. É vista no hemisfério sul e para identificá-la devemos localizar 3 estrelas próximas entre si, de mesmo brilho, e alinhadas. Seus nomes são Mintaka, Alnilan e Alnitaka. Disponível em: <http://astro.if.ufrgs.br/const.htm>. Acessado em Novembro de 2019.

três”, da “sexta-feira dia quatorze” e dos meses do ano, sem ter a mínima ideia do que isto significava (CASPAR, 2015, p. 263).

Por meio da narrativa de Caspar (2015) visualiza-se que os indígenas não entendiam os dias da semana e os meses do ano. Mas, isso não significa afirmar que não possuíam compreensão sobre a ideia de tempo, uma vez que para realizarem suas roças, plantações, colheitas, caças, entre outros, direcionados pelas relações com o ambiente, caso da árvore Ipê, pois quando a mesma começa a florescer significa que está no ponto de fazer roça. Mais uma vez é possível perceber que os saberes tradicionais Tupari mantinham uma forte ligação com a natureza e suas cosmologias vão sendo criadas nas relações com as estrelas, com a natureza e também com sua religiosidade. Outro fato que merece destaque no intuito de pensar e problematizar as matemáticas indígenas Tupari, é refletir sobre as construções de malocas e armadilhas.

Figura 23–Desenho da Maloca



Fonte: Caspar (2015, p. 44)

A maloca, residência que viviam várias famílias era produzida com recursos naturais tendo como material base a floresta que fornecia para esses indígenas os recursos necessários para sua sobrevivência bem como colaborava para suas vivências e experiências nos tempos pré-colonizatórios. Uma descrição mais acentuada sobre essas malocas pode ser vista na obra de Caspar (2015).

A maloca, ou como denomina Caspar (2015, p. 23) de Casa comunal “[...] consiste de uma armação abobadada de paus e esteios sobre uma base circular. No meio é fincado um esteio central, cuja ponta transcende o cume da maloca. O telhado vai até o chão e consiste de camadas de folhas de palmeira dispostas em intervalos regulares”. É composta de uma estrutura de madeira e uma cobertura de folhas de palmeira que desce da cumeeira até o chão, conforme a figura 23.

Essa estrutura da maloca descrita por Caspar foi sendo ressignificada a partir do processo de colonização, onde os indígenas Tupari vão elaborando outras formas de morar entendendo que historicamente houve uma redução de indígenas em função de mortes por endemias e confrontos com não indígenas causando conseqüentemente a diminuição de membros do povo Tupari. Logo, as grandes malocas onde viviam vários núcleos de uma mesma família já não se fazia mais sentido ter um espaço tão amplo para poucas pessoas. A maloca passa a ser substituída por modelos de construções não indígenas, mas conforme relata Isaias T. “*até pouco tempo as casas ainda mantinham o uso de palhas como cobertura*”. No entanto, devido a infestação de morcegos nas casas em função das palhas, começam a inserir o uso de telhas para suas residências.

Mesmo havendo a inserção de modelos de construções residenciais não indígenas no contexto da etnia Tupari, é importante ressaltar que há nessas construções processos híbridos na produção e uso de saberes matemáticos. Quando participei de uma derrubada de árvore para a construção da casa de Isaias T. na Aldeia Colorado, percebi que havia contribuições dos saberes não indígenas, como o uso da trena para medir. Por outro lado, havia naquele momento um envolvimento familiar nesta ação de derrubada, pois ao tempo que Gerson ia cortando as árvores e já fazendo os cortes necessários para a construção da casa com seu motosserra, Isaias e Eva iam produzindo cestos com as cascas da árvore que foi derrubada. Pensando por meio dos saberes matemáticos esses cestos eram produzidos de forma que após o entrelaçamento dos fios havia uma resistência única para carregar seus produtos. Logo, essa ação de derrubada demonstra resistências desse grupo social ao seguir com os ensinamentos dos mais velhos, ao mesmo tempo em que utiliza objetos (motosserra, trena) para seguir com suas atividades cotidianas.

De forma mais detalhada é possível visualizar um exemplo da maloca Tupari nos primeiros momentos de colonização.

Figura 24 - Maloca do Waytó



Fonte: Caspar (2015, p. 370)

A figura 24 mostra uma maloca no ano de 1955 registrada por Caspar que pertencia ao cacique Waitó. Tinha um diâmetro de 21 metros e uma altura de 10 a 11 metros e moravam 66 pessoas. De uma forma detalhada, pode ser descrita assim:

No centro de um círculo de varas, fincadas obliquamente no chão e cujas extremidades superiores se unem formando uma cúpula, há um esteio alto que sobrepuja o telhado e em que se amarram as pontas dos caibros ou pelo menos parte das mesmas. Círculos horizontais formados por ripas finas, amarrados aos caibros a intervalos iguais, completam a armação. Em baixo, numa altura de aproximadamente dois e meio a três metros, é assentado o frechal, que consiste de um círculo de paus impressado contra os caibros por vários esteios inclinados. Desconsiderando esta estrutura de sustentação, a armação da casa pode ser comparada com o hemisfério superior de um globo, em que os caibros envergados que se encontram no ‘pólo’ superior constituem os “meridianos”, e as ripas dispostas em círculos horizontais, os “paralelos” (CASPAR, 2015, p. 271).

Esses exemplos expõem a dinamicidade e competência dos Tupari frente as suas necessidades bem como criações que foram aprendidas ao longo do tempo. No contexto contemporâneo as malocas tradicionais são produzidas em momentos festivos. *Uns anos atrás*

nós fizemos uma maloca bem grande aqui na Aldeia Colorado. Fizemos igual as que os nossos parentes faziam. Veio gente de toda T.I. Rio Branco e da cidade também veio gente (Isaias, 2017)). Por outro lado, as caças, as pescas, as plantações, por exemplo, ainda se mantêm forte na cultura, ora sendo produzido por saberes tradicionais, ora por saberes hibridizados.

3.2 Entre circulações e articulações

Em minhas circulações no contexto da etnia Tupari me propus a observar como as matemáticas se inserem nas vidas diárias bem como se manifestam em diferentes contextos. Tal tarefa torna-se árdua quando fui e sou constituído por uma matriz hegemônica frente ao que se entende por matemática ao tempo que procuro perceber em uma cultura distinta da minha, circulações e articulações do que venho definindo como matemática indígena e não indígena. Vale lembrar que meu entendimento sobre matemática indígena está alinhado com o conceito de rasura em Hall (2012) onde descentralizo da naturalização do conceito ‘matemática’.

Para isso me lanço a pesquisar sobre outros modos que agem sobre essas matemáticas tentando visualizar outras epistemologias que subvertem algumas lógicas cartesianas, produzindo pedagogias outras, pedagogias epistêmicas alternativas. Partindo desse entendimento, sou consciente que minhas percepções sobre os resultados aqui expostos são fragmentos de uma dimensão que envolve as culturas indígenas brasileiras, da qual o povo Tupari não foge à regra.

É possível observar que no histórico do povo Tupari, o contato com outros povos ocorreu inicialmente com o objetivo de trocar trabalho aos seringueiros por mercadorias que até então não faziam parte de seus utensílios. Eram ferramentas que auxiliavam o trabalho bem como criavam outros modos de ser indígena Tupari, ou seja, o processo laboral antes artesanal começa a ser mecanizado. Um exemplo dessa questão é o uso do machado substituindo as ferramentas confeccionadas com pedra.

As primeiras idas dos Tupari aos seringais ocorriam de forma voluntária de modo que os mesmos iam e voltavam quando era oportuno. Com o decorrer do tempo, tal ação começa a caminhar por outros caminhos, principalmente pelo decréscimo populacional dos

indígenas que habitavam essa região, motivados por mortes causadas por epidemias de sarampo e catarro.

Nesse enredo, já com os Tupari quase dizimados e morando nos seringais, o trabalho gerava ganho de bens industrializados, como óleo, sal, açúcar, pregos, munição, ferramentas entre outros. Eram criadas situações financeiras insustentáveis para o pagamento ao ponto de anotar os pedidos acrescentando 200% ao custo dos produtos. Tal fato ocorria principalmente pelo não conhecimento naquele momento de questões financeiras, fato novo aos índios que ali habitavam. Então, a questão monetária era utilizada de forma a manter os indígenas com dívidas impagáveis e por meio dessa tática criar situações onde os mesmos eram obrigados a trabalhar para pagar o que deviam.

Tal questão indica o primeiro contato dos indígenas Tupari com a forma contábil não indígena, trabalho remunerado, pagamento, dívida, compra, ou seja, com uma matemática financeira. Logo, é possível compreender que o processo colonial atuava como mecanismos de coação bem como de subalternização. A matemática passa então a ser utilizada como uma fonte de violência social e cultural.

Memmi (2007) escreve que o colonizador no processo de colonização faz duas aquisições: “descobre a existência do colonizado e ao mesmo tempo seu próprio privilégio” (MEMMI, 2007, p.41). A existência do colonizado conseqüentemente a criação de privilégio, que não é ganho na ordem do bem, resultada em mão de obra explorável, uma vez que não há leis para ir contra essas ações, sendo denominado como usurpador. Esse usurpador então cria mecanismos no intuito de manter seu poder bem como transformar as colônias em cópias das metrópoles, rejeitando as tradições culturais locais, e impondo as tradições culturais de sua nação, estipulando datas comemorativas da metrópole, entre outras ações de assimilar os sujeitos locais aos sujeitos estrangeiros. Nessa ordem é criado um retrato mítico desse sujeito colonizado, onde o colonizado é visto como preguiçoso e o colonizador sendo o trabalhador, “um gosto vertical pela ação” (MEMMI, 2007, p. 117).

O mesmo retrato é possível perceber até hoje quando se trata dos povos indígenas de Rondônia. Nesse estado, com uma população significativa de povos indígenas os mesmos são vistos como preguiçosos, e que se mantém exclusivamente por ações governamentais, sendo criado um discurso de que o indígena, ao nascer, herda um salário para toda a vida. Esses discursos historicamente criados e recriados, os retratos míticos, funcionam então como estratégias no sentido de criar espaços coloniais (ALVES, 2017).

A matemática entra nesse enredo como uma forma de controle desses sujeitos/as indígenas. A colonização desse espaço tinha como premissa o lucro desenfreado movido por economias emergentes. Mignolo (2003) indica que essa onda civilizatória não produziu influências apenas sobre os habitantes da Amazônia brasileira, mas em todo o conjunto da América Latina. O autor expõe que os processos coloniais se efetivam de modo maior após a independência dos estados sul americanos dos domínios luso-hispânico, no chamado “[...] período da modernização (que coincide com a política norte americana de progresso e modernização da América Latina)” (MIGNOLO, 2003, p. 81). De acordo com Carvalho (1964) a Amazônia era pensada como um “[...] rincão selvagem que tem exercitado a imaginação do mundo e, para o brasileiro é antes de tudo um espaço enorme a desafiar-lhe a capacidade de luta, de trabalho e organização” (CARVALHO, 1964, p. 07).

Os trabalhos de Vieira (2015), Scaramuzza (2015), Alves (2017) e Alves (2018) demonstram que esses processos também buscavam a desqualificação de todas e quaisquer formas de organização que não se encaixavam/encaixam na razão colonial.

Bhabha (2014, p. 214) sugere que “[...] o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”. Nesse sentido, aos olhos do colonizador, os índios amazônicos, habitantes sem uma ordem social que consiga colaborar a produção do capital, que trocam seu trabalho por facões, machados e outros utensílios corriqueiros da vida do não índio, precisam adequar-se aos modelos tradicionais de civilização.

Os saberes dos grupos indígenas nesse processo são desqualificados, principalmente com as missões jesuítas que tinham como objetivo ensinar os índios a ler, escrever e contar para, posteriormente, coagi-los à obediência da doutrina cristã católica. O processo que marcou as vidas e identidades desses indígenas colabora intensamente para a desintegração de sua cultura bem como para formar sujeitos semelhantes aos do Estado – Nação. Todavia, tal fato não obteve o sucesso esperado, uma vez que o povo Tupari continua com sua língua e com os saberes ancestrais. “Apesar de toda a violência, o extermínio dos conhecimentos indígenas não foi alcançado, graças à força e luta decolonial dos povos indígenas” (BACKES, 2018, p. 02).

Importante mencionar que nesse processo colonial houve certas hibridizações, baseados em narrativas dos entrevistados. Isso não significa afirmar que os Tupari criaram outra língua ou até mesmo outros saberes. O que aconteceu e acontece atualmente é uma

hibridização dos sujeitos, ou seja, várias identidades indígenas. Nesse sentido, é válido trazer o questionamento de Hall:

Enquanto indivíduo vivo e concreto, sou mesmo qualquer uma dessas interpelações? Alguma delas me esgota? Na verdade eu não “sou” nem uma nem outra dessas formas de me representar, embora tenha sido todas elas em épocas diferentes e ainda seja algumas delas, até certo ponto (HALL, 2003, p. 188).

A cultura indígena em sua resistência sempre criou ferramentas para lidar com o outro e isso se mostra nos contextos diários estando em um processo contínuo intercultural. Assim, a cultura ocupa um espaço de relevância na produção das identidades, onde a mesma “[...] é vista como parte fundamental da dinâmica pela qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários que os mantêm unidos” (MOREIRA, 2011, p. 126).

A cultura se torna, então, uma das principais fontes de produção de identidades (HALL, 1997). Colaborando com essa discussão, Walsh (2001, p.11) escreve que a cultura enquanto processo de interculturalidade se estabelece como “[...] um espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados⁴¹”.

Sendo assim, pensar a articulação de saberes envolve o pensamento sobre a articulação de culturas. Bhabha escreve que (2014, p. 36), “[...] a articulação de culturas é possível, não por causada familiaridade ou similaridade de conteúdo, mas porque todas as culturas são formadas de símbolos e constituidoras de temas – são práticas interpelantes”.

Também nas escolas das Aldeias ocorre articulações, por exemplo. Lá como diz Isaias

Olha, em matemática escolar eles são trabalhados o padrão da escola não indígena. Porque é a SEDUC que traz isso. Tem onde a gente correr dela. Mas toda a instrução que a gente faz é na língua Tupari...eles aprendem o que é divisão, adição na língua. Eu uso os dois (Isaias, Entrevista, 2017).

⁴¹Um espaço de negociação e tradução onde as desigualdades e relações sociais, econômicas e políticas e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos, mas reconhecidos e confrontados. (Tradução minha).

A fala de Isaias corrobora com o que vem sendo discutido nesse trabalho, ou seja, a escola enquanto espaço formal é normalizada pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, no entanto, “*tem onde a gente correr dela*”. Isaias tem em suas práticas pedagógicas, anos de experiência. Iniciou sua carreira docente escolhido pela liderança de sua Aldeia. Posteriormente participou de vários cursos oferecidos pelo Instituto de Antropologia e Meio Ambiente – IAMÁ como estudante e como palestrante, uma vez que possui muito conhecimento na língua Tupari e esse fato é reconhecido pela sua comunidade, bem como, por pesquisadores não indígenas. Alinhado a isso, é formado no magistério Indígena de Rondônia – Projeto Açaí e graduado em Licenciatura em Educação Básica Intercultural – UNIR.

Quando relata “*tem onde a gente correr dela*” recorre à língua Tupari como uma possibilidade de manter na escola os saberes tradicionais Tupari ao tempo que potencializa o uso da língua nas relações entre seus pares. Esse fato demonstra que por um lado são realizadas as exigências que compõem o itinerário da SEDUC, mas que por outro, no chão da sala de aula, são criadas estratégias intensificam as relações com a própria cultura. Tal fato na escola também pode ser entendido como uma matemática indígena oral.

Tal questão pode ser pensada e analisada pelo conceito de *contraconduta* onde Foucault (2008) estabelece como um mecanismo que um indivíduo utiliza para se conduzir sem obedecer ao condutor e ao mesmo tempo sem romper com ele. Define *contraconduta* como “[...] um exercício de si sobre si, é uma espécie de corpo a corpo que o indivíduo trava consigo mesmo e em que a autoridade de um outro, a presença de um outro, o olhar de um outro é, se não impossível, pelos menos não necessário” (FOUCAULT, 2008, p. 271).

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

A escola enquanto espaço físico chega a T.I. Rio Branco na década de 1980 “[...] quando a FUNAI, em parceria com prefeituras, contratou professores não índios de Guajará-Mirim, que ficavam no cargo por cerca de três meses e desistiam. Os estudantes não os

entendiam e eles por sua vez não entendiam os alunos. Isso porque a língua utilizada pelos docentes, era exclusivamente a portuguesa” (FONSECA, 2011, p.72).

No ano de 1988 é criado o núcleo de apoio da FUNAI em Ji-Paraná onde assumem a responsabilidade de oferecer suporte técnico educacional na Terra Indígena Rio Branco. Em 1989 o Instituto de Antropologia e Meio Ambiente - IAMÁ realizou um diagnóstico na Terra Indígena Rio Branco, com a proposta de formação de professores indígenas em parceria com a FUNAI que iniciou logo depois. Conforme Abrantes (2007), foi a “[...] primeira instituição indigenista, não governamental e laica que veio estabelecer, na época, uma relação de diálogo com os grupos étnicos de Rondônia” (ABRANTES, 2007, p. 51).

Com o decreto nº 26/1991, a coordenação das ações educacionais em terras indígenas foi transferida para o MEC e no ano de 1996 “a coordenação das ações nas escolas da Terra Indígena Rio Branco foi transferida para a Representação de Ensino da SEDUC de Alta Floresta do Oeste” (FONSECA, 2011, p. 74).

O termo matemática se afirma nesse espaço geográfico quando a escola por meio de um modelo não indígena começa a se inserir nas Aldeias indígenas. O ensino de matemática, a proximidade com a escrita ocidental, vai se aproximando da cultura, logo, começa a fazer parte do cotidiano, do movimento de luta indígena, entre outros. A escola ao longo do tempo vai se tornando um espaço de luta, resistência e, também, negociação com outras culturas e, assim, vai construindo/desconstruindo/ressignificando identidades.

O fato de que projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’ contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2005, p. 12).

Suturar seus modos de pensar matematicamente a estrutura da matemática não indígena, produz para a o povo Tupari, meios para circular diferentes saberes. Segundo Alves (2017, p.25) “[...] ao circular, criam suturas e rasuras nas construções identitárias dos sujeitos [...] que se constituem nos interstícios, nos contextos, nas relações, no diálogo, na tradição, na tradução”.

Nós temos a língua que é muito forte, a língua materna. Nós temos a maneira de caçar, até que mudou um pouquinho, agora nós usamos duas armas, temos a arma de fogo, que é do branco e nós temos a flecha. Temos nossa pescaria, temos nosso artesanato, temos nossa pintura, temos ainda nossa bebida que é a chicha, temos a nossa dança, apesar que diminuiu, mas ainda temos. A maneira de preparar o alimento, nós temos ainda. De moquear, de assar carne, peixe, isso nós temos. A coleta de frutas silvestres. Temos isso daí, que tenho certeza que não vai acabar. Só se os Tupari acabar. A coleta de frutas nativas é bem forte, vamos longe para buscar. Pata de cachorro, mão de jabuti, patoá, tem cajá, pamá, essas frutas aí. Antigamente não cortava o pé que as frutas eram altas, eles subiam. Hoje corta se for alta. Nós temos isso (Isaías, Entrevista, 2017).

A narrativa acima expõe como essas articulações vêm sendo postas no contexto de sua Aldeia. Além da articulação, os saberes culturais circulam, produzem identidades e diferenças, se negociam e adaptam e, são tensionados em busca de colaborar com o processo étnico de aprendizagem Tupari. Não há como negar as relações de poder. Elas atravessam seus corpos bem como suas subjetividades. Por meio dessa narrativa é possível compreender por uma percepção mais ampla com o termo ‘nosso’ e não mais apenas como ‘seu’ ou ‘meu’. Canclini (2008, p. 23-24) nos ajuda nessa discussão quando escreve que

Em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassista e transnacionais. As diversas formas em que os membros de cada grupo se apropriam dos repertórios heterogêneos de bens e mensagens disponíveis nos circuitos transnacionais geram novos modos de segmentação, [...]; outros remodelam seus hábitos no tocante às ofertas comunicacionais de massas, outros adquirem alto nível educacional e enriquecem seu patrimônio tradicional com saberes e recursos estéticos de vários países; [...]. Estudar processos culturais, por isso, mais do que levar-nos a afirmar identidades auto-suficientes, serve para conhecer formas de situar-se em meio à heterogeneidade e entender com se produzem as hibridações.

Esse entendimento do autor colabora com essa discussão na medida em que afirma que a produção de hibridização compõe esse mundo fluido em meio à heterogeneidade. Nesse sentido, “[...] a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica” (BHABHA,

2014, p. 20-21). Esse entendimento vai ao encontro do que relatei anteriormente, onde teço como proposta trabalhar com e para além da Etnomatemática.

Em uma das conversas com Gerson sobre a pesca, me dizia que pesca por meio do arco e flecha. Questionei como consegue uma vez que a água é amarronzada e escura. Ele disse “*que é prática, cálculo mental porque tem que perceber o peixe na água, flexibilizar o braço de acordo com a profundidade do peixe e ainda deduzir o direcionamento da flecha para ser lançada até porque o rio e o peixe não ficam parados*” (Gerson, Entrevista, 2018).

Esse é um exemplo que considero ser um saber matemático indígena, uma vez que o processo ocorre por dedução e cálculo mental. Quando me refiro ao cálculo mental estou considerando aprendizagens dos mais jovens na convivência com os mais velhos. Em dos meus dias na Aldeia Colorado, Isaias saiu para pescar com seu filho e não voltaram com muitos peixes. Em conversa posterior entendi que a pequena quantidade de peixe se deu em função de que o filho estava aprendendo a manejar a lança, bem como entender esse ‘cálculo mental’, citado por Gerson, “Como a água é corrente e o peixe não fica ancorado, exige certa prática para que o peixe seja pescado” (DIÁRIO DE CAMPO).

Outro fato que me faz constatar essa questão ocorre na medida em que Gerson esboça verbalmente as variantes desse pescado, ou seja, formas distintas de se pescar, por exemplo, conforme a velocidade do rio. Esse modo de pescar conforme Gerson é algo que desde sempre os Tupari fizeram. As formas distintas que menciono têm a ver com a profundidade, uma vez que mais acima do rio há uma hidrelétrica e a mesma de alguma forma interfere nessa questão. Também colabora no pescado a cor da água, pois às vezes está mais clara, outras vezes mais turva.

O que mudou é a confecção do arco e flecha, uma vez que antes faziam com Taquara, mas em função da mesma ser encontrada apenas em lugares distantes usam outra madeira para produção. Outro fato mencionado é a ponta da flecha da qual é adaptada do modelo que os seringueiros utilizavam para pescar. Logo é possível perceber articulações de saberes na produção e confecção do arco e flecha é um indicativo de que a circulação dos saberes contribui para os fazeres cotidianos Tupari.

Frente a essa narrativa de Gerson, é válido destacar o que Isaias nos afirma. De acordo com ele,

Os Tupari, a gente aprende mais na prática, praticando. Desde que você está produzindo alguma coisa ele é ensinado, ela é todo na prática mesmo. Os Tupari

não aprende na teoria igual aos não indígenas. Os não indígenas tem que estudar a teoria para depois fazer a prática. O nosso é diferente, a gente vai logo na prática. Desde pequeno, você pode ver, até para nadar é na prática. Tem um menino aqui que nada igual peixe. Fico até admirado. As vezes pega um facão e tá ali cortando, e a gente não impede, por aquilo ali é a sobrevivência dele, aprendendo (Isaiás, Entrevista, 2017).

A pedagogia Tupari reside na prática, na aprendizagem com os mais velhos, nas construções, nas plantações, nas colheitas, na caça, na pesca e outros que compuseram e compõe seus modos de ser. Nesse sentido, percebo que a matemática indígena funciona principalmente por meio da oralidade, podendo ser entendida como uma matemática indígena oral. Essa afirmação advém da pesquisa de campo, das observações, das conversas informais (não gravadas) e também das narrativas dos colaboradores.

Em minhas experiências e vivências nas Aldeias que circulei percebi que as circulações e articulações das matemáticas acontecem nas práticas cotidianas bem como nas hibridizações. A língua Tupari nas Aldeias que estive é muito forte e em função disso a língua é uma estrutura tradicional de se fazer e pensar matematicamente.

Sobre essa questão trago as narrativas de Geovane e de Isaiás que em nossa entrevista comentam que

Ouvindo a narrativas dos mais velhos até eles não entendiam aquelas construções de maloca, envolvia ali uma geometria, mas eles não entendiam isso com uma matemática que hoje nós definimos como matemática. Mas é um conhecimento que eles tinham né e os que vivem até hoje também tem, de ter os passos certinho igual ao do outro, isso é um conhecimento. Geralmente no nosso dia a dia a gente usa matemática, mas é uma contagem bem curtinha, as quantidades (Geovane, Entrevista, 2018).

A fala de Geovane indica que os mais velhos não utilizavam as construções mencionando o conceito de Geometria. Possivelmente, pelo fato de que o mesmo seja formado na Licenciatura em Educação Básica Intercultural na UNIR, no eixo Ciências da Natureza e Matemática tenha um discurso alinhado com a Etnomatemática visto e discutido no espaço universitário e seu olhar já vê esses saberes ancestrais com outras lentes. De toda forma, fica evidente sua preocupação em conhecer melhor esses, como ele diz, os conhecimentos dos mais velhos, pois como professor se sente na tarefa de aprender para

repassar aos mais jovens que não demonstram muito interesse pelos aspectos ancestrais de seu povo.

Hoje a gente usa o relógio, igual o metro por exemplo. Para medir a distância ou o comprimento de alguma coisa. Tupari não tem numeral para indicar isso. Por isso usamos o do não indígena. Até porque para a construção da casa, pra medir para construir, a largura, o comprimento da casa. Mas antigamente media só pelo olho mesmo. Temos a distância, perto ou longe. Não temos quilometragem. Temos também o grande ou pequeno. Pesado ou Leve. Comprido ou Curto (Isaiás, Entrevista, 2017).

Isaiás, por outro lado, nos narra o que a pesquisa de campo mostrou, das possibilidades de utilizar seus saberes Tupari ao tempo que lançam mão dos saberes não indígenas para medir a distância ou o comprimento de algum objeto, uma vez que de acordo com ele, os Tupari não tem numeral para indicar isso. O fato da inexistência do numeral não significa afirmar que não há uma apropriação do que se denomina como sistemas de unidades e medidas. Tive a oportunidade de presenciar o corte de uma árvore onde a trena era utilizada para realizar uma medida no intuito de cortar tábuas para a construção de uma casa de rádio para a Aldeia Tucumã. Percebi que nessa árvore após ser cortada estava marcados com alguns pontos, com uma distância de 3 cm entre eles, medidos com o auxílio da trena. Conversando perguntei se haveria outra forma de medir caso não existisse a trena.

Figura 25 - Medindo a Madeira



Fonte: Jonatha D. Santos (2017)

Explicaram que, outra possibilidade para realizar essa medição seria utilizar o dedo polegar, que configura esses 3 cm de distância entre os pontos. Para ‘tirar a prova real’, com meu dedo fiz a medição, conforme a figura 25. Todavia, a medição não teve a intenção de provar esse fato pela minha perspectiva ocidental. Mais que isso, a ‘prova real’ é no sentido de compreender que de fato existe uma matemática Tupari.

Como compreendo por meio da pesquisa, a matemática indígena Tupari funciona enquanto possibilidade de produção de ferramentas cognitivas no sentido de estabelecer regras e padrões frente as necessidades de plantar, colher, caçar, de estar num espaço no qual sempre foi necessário lidar com a natureza. Por meio do exemplo anterior, alinhado com a fala de Isaias, onde relata que o Tupari aprende com a prática, essa medição da árvore de fato estabelece uma ligação com a necessidade de lidar com situações que fogem ao senso cartesiano e ocidental e por isso cria estratégias de matemáticas indígenas.

Geovane realiza uma excelente conceituação e contribuição do que entende como matemática indígena Tupari. De acordo com ele,

O saber matemático do povo Tupari é amplo, vai envolver a caça, a questão da física também, no caso da flecha, a medida, o alvo certo que a flecha tem que alcançar, a construção da maloca, na prática da roça, tipo de batata que pode ser colocado na chicha, enfim, são campos de saberes de matemática do povo Tupari e exige tempo para a gente definir uma resposta resumida. São diversos, é uma coisa complexa. Se manifesta no contexto. A matemática ocidental com a dos Tupari se articulam da seguinte forma: por exemplo, existem no nosso dia a dia o processo de divisão, isso é uma maneira...o povo sempre teve, quando pega bastante peixe ou quando colhe bastante colheita de roça, são distribuídos em comunidade, isso é uma divisão. Mas isso acontece na prática com o povo, e olhando pela matemática ocidental ela tem um pouco de relação, é os números que estava dizendo quando a gente ensina para as crianças na língua, isso de alguma forma tem uma relação. A importância de uma matemática ocidental é indisponível para nós. A nossa por outro lado não pode ser usado fora, mas dentro envolve os falantes, a comunidade, a família, precisa estar viva (Geovane, Entrevista, 2017).

Para Pedro, o artesanato é um exemplo de como o saber Tupari vai suturando outros saberes a cultura Tupari. *O artesanato, a gente tinha muito a quantidade no olho quando ia*

fazer o cordão, a pulseira né, hoje, ainda temos, mas também usamos, como que é fala? A contagem do jeito como a escola veio ensinando (Pedro, Entrevista, 2017).

A circulação e articulação entre a matemática indígena e não indígena ocorre em um campo complexo e movido por tensionamentos e relações de poder. Tal fato indica que a relação de culturas não ocorre em um ambiente sem lutas, há ali processos contínuos de negociação e tradução onde as diferenças culturais são e estão atravessadas por lugares de disputa, muitas vezes com posições de poderes desiguais.

Quando começou a aparecer emprego dentro da Aldeia começou a interessar as pessoas a querer saber a matemática para se dá bem, na seleção, nos concursos, para se destacar, para ser contratado aqui dentro. Então esse aparecimento de vagas interessou as pessoas aprender, principalmente na área de saúde que envolve a quantidade certa de medicamento para os pacientes e também para necessidade de venda e compra de produtos (Geovane, Entrevista, 2017).

As duas falas anteriores de Geovane expõem bem a ideia de que muitas vezes as disputas são pesadas com posições de poderes desiguais. De um lado é exposto que ter conhecimento sobre os saberes dos mais velhos e consequentemente repassar aos jovens é importante para a comunidade, principalmente, para si, enquanto professor. Por outro lado, ressalta que matemática ocidental é indispensável para os Tupari. Comenta que a matemática indígena não pode ser usada fora do contexto étnico ao tempo que relata a importância da matemática não indígena com o surgimento de emprego dentro da Aldeia onde as pessoas começam a ficar interessadas a querer saber para se ‘dar bem’. O processo colonial marcou e marca as identidades desses sujeitos.

Todavia, como venho expondo, é um espaço também de resistência. Nesse entendimento defendo a ideia que os saberes matemáticos indígenas e não indígenas compõem uma fronteira composta por posições ambivalentes dos saberes onde emergem processos de hibridização do qual constitui o terceiro espaço. Logo, mesmo com os processos de globalização/homogeneização entre a cultura nacional e a global há um “[...] terceiro espaço - onde a negociação das diferenças comensuráveis cria uma tensão peculiar às existências fronteiriças” (BHABHA, 2001, p. 300).

É em um espaço agonístico de ambivalência, de entre lugar, que se cria o terceiro espaço, e que Bhabha (2014) nos ensina que é um espaço que cria lugares de negociação das posições pós-coloniais. Ainda conforme esse autor, “[...] hibridação é o terceiro espaço que

permite a outras posições emergir. Este terceiro espaço desloca histórias que constituem e gera novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas, que são inadequadamente compreendidas através do saber recebido” (BHABHA, 1990, p. 36-37).

Pensar no terceiro espaço remete ao *locus* de enunciação que pode ser entendido por meio da tradução cultural que, para Bhabha (1990), permite espaços onde o hibridismo cultural se desenvolva. Por meio da tradução, “[...] o originário está sempre aberto, portanto nunca pode ser dito que tenha um momento antecedente, totalizado de sentido ou de ser – uma essência (BHABHA, 1990, p. 36).

Ainda conforme esse autor, a tradução cultural sugere que as culturas estão, de algum modo, relacionadas, uma vez que a cultura é algo significante ou simbólica. Relacionado à tradução cultural, o hibridismo cultural “[...] gera algo diferente, algo novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e representação” (BHABHA, 1990, p. 37). Nesse sentido, o jogo da negociação abre espaço para diálogo entre os dois lados da fronteira. Em Bhabha (2014, p. 24), “[...] fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente [...] ponte que reúne enquanto passagem que atravessa”.

Estar na fronteira não significa estar apenas de um lado ou de outro, ou até mesmo dentro de padrões culturais fixos. Essa fronteira funciona como uma ligação cultural que reúne lados diferentes. Ou seja, é um espaço que separa ao mesmo tempo em que liga. Friedman (2001, p. 09) escreve que “[...] as fronteiras são uma zona de contacto onde convergem diferenças fluidas, onde o poder circula de formas complexas e multidireccionais, onde a capacidade de acção existe de ambos os lados desse fosso permanentemente mutável e permeável” (FRIEDMAN, 2001, p.05). É possível inferir então que os saberes matemáticos indígenas e não indígenas compõem essa fronteira bem como está constituído no terceiro espaço, local do qual emerge uma hibridização capaz de pôr em jogo as posições ambivalentes dos saberes.

Negociações fronteiriças são postas frente ao olho do poder, saberes de grupos subjugados nesse processo são frontalmente atacados pela necessidade de fragmentação, o poder circula no intuito de marcar e atravessar as identidades heterogêneas e fomentar identidades homogêneas. Por outro lado, há um movimento também de poder, que se posta contrário à assimilação, base de construção dos estados nacionais. Esse movimento de resistência interage com o outro, não de forma harmoniosa, mas necessariamente capaz de articular e possibilitar ferramentas híbridas para manutenção de suas tradições. Interessante ressaltar que o processo intercultural possibilita desmontar fragmentações instituídas em

matrizes coloniais opondo-se ao ideário nacionalista. Com isso, a possibilidade de criar e estar em outros espaços dos quais possibilita outras práticas sociais, outros modos de ser, outros olhares para perceber saberes/conhecimentos outros é válido. Espaço do qual as homogeneidades vazam e normalidade não dá conta de normatizar tudo e todos.

No caminhar dessa discussão esboço outro exemplo onde retrato como sendo uma possibilidade de utilização de estratégias cosmológicas Tupari.

Figura 26 - Construção da cozinha externa



Fonte: Jonatha D. Santos (2018)

Como a construção não possuía similares com as construídas na cidade, perguntei sobre o processo de construção. Foi respondido que o teto de palha era de uma árvore da largura do teto, ou seja, o trabalho constitui-se em cortar e descascar, deixando pronta para uso. Continua relatando que é necessário fazer uma fileira do início ao fim e depois seguir subindo até a parte de cima. O mesmo processo é realizado colocando outra camada de folhas. No lado contrário o procedimento é realizado da mesma forma. Por meio dessa observação e diálogo, é possível considerar que nessa construção há um saber matemático indígena sendo utilizado, considerando algumas questões: escolha da árvore para corte; seleção das folhas da árvore para utilizar na construção; inclinação adequada, pois o construtor indígena relatou que a descida é realizada conforme os ajustes visuais que o mesmo tem no momento da construção, ou seja, não havia ali presença de materiais físicos no sentido de colaborar com essa ideia. É interessante ressaltar que a inclinação realizada visualmente faz com que a água nunca fica parada de modo que sempre corra pelas palhas inseridas no teto da construção. Por

outro lado, o uso da trena pode ser utilizado em outros momentos, lançando mão do sistema de grandezas e medidas da matemática não indígena.

Trabalhar com o conceito de articulação e circulação é entender que haverá momentos de utilização dos saberes, podendo citar três, sendo: 1) mesmo sendo uma cultura que historicamente é composta por processos hibridizados, a pedagogia Tupari toma a frente de certas ações e se mantém ativa em suas identidades e seus modos de ser Tupari; 2) os saberes matemáticos constituídos universalmente, denominada erroneamente como ‘matemática ocidental’, compõe cotidianamente o itinerário dos Tupari, ao precisar trabalhar com o sistema monetário, ao utilizar medidas para plantar e construir, na escola e para realizar tarefas diárias; 3) os dois primeiros momentos leva então a perceber que a cultura Tupari está nas fronteiras, logo, está rodeada por processos interculturais. E é nessas fronteiras (recheadas de tensões) ambivalentes que há um espaço de rasuras e suturas capaz de cambiar com os saberes matemáticos indígenas e não indígenas. Trata-se do terceiro espaço (BHABHA, 2014) onde as circulações e articulações de saberes se lançam nas cosmologias Tupari, em suas pedagogias, nas suas atividades diárias, enfim, de um modo geral, compõe os modos de ser Tupari.

PALAVRAS FINAIS

Pesquisar e escrever um trabalho que resulta em um relatório final, caso aqui em uma tese de Doutorado, exige uma parte de dedicação teórica, metodológica, mental, entre outros. Exige em outra parte, respeito às comunidades e aos sujeitos que colaboraram com a pesquisa. Estar com o outro para produzir um trabalho científico, muito mais do que conseguir dados, exige de mim enquanto pesquisador, ética e sensibilidade com culturas que em vários momentos destoam da cultura que fui produzido, fato do qual exige contínuo processo de vigilância epistemológica.

Chegar nesse momento da pesquisa de doutorado para mim é um resultado de leituras, discussões, tensionamentos, principalmente por questões que nos movem, talvez em um primeiro momento por curiosidade, mas que ao ser desenhada/(re)desenhada, pensada/(re)pensada, o processo de questionamento nos leva a caminhos que até então não esperávamos. Por isso, não espero que a pesquisa seja moldada por nós, ao contrário, o campo empírico e teórico é que nos adapta, e por si só (re)contextualiza e ressignifica o ato de pesquisar.

A pesquisa aqui apresentada, com seus (re)sultados, faz parte desse processo. Surge ainda na graduação e se ‘efetiva’ no mestrado. Caminha para o que aqui apresento como tese de doutorado que buscou, de certa forma, responder a três problematizações centrais: contextualizar o povo indígena Tupari no âmbito do processo colonial da Amazônia brasileira, com ênfase em sua resistência; identificar saberes e práticas da Matemática Indígena Tupari no contexto histórico e sua contribuição nos fazeres cotidianos de uso, ensino

e aprendizagem não escolares; verificar como os saberes matemáticos indígenas e não indígenas circulam e se articulam nas práticas Tupari.

Na medida em que os dados foram sendo produzidos em parceria com os participantes da pesquisa, pude aprender mais sobre a história dos Tupari contada pelos próprios Tupari. Tal fato se mostrou importante nessa pesquisa, uma vez que o intuito foi em apresentar esse povo com um olhar menos colonizado possível. Por outro lado, para apresentar algo mais abrangente, principalmente pelas poucas produções com os Tupari, a proposta residiu em esboçar uma linha histórica/teórica onde fosse apresentado três momentos importantes: antes do contato com o não indígena, no contato e pós contato.

Junto a isso, pensando a partir dos discursos extremistas e do momento político que vivemos no país, foi dada certa atenção as lutas e conquistas dos povos indígenas no Brasil, principalmente aos que estão localizados no estado de Rondônia. A ideia reside em expor que os movimentos de resistência e subversão sempre estiverem em lutas contínuas frente as ações e discursos que buscam inferiorizar e subalternizar as diferenças de um modo geral.

Esse esboço colaborou no entendimento sobre as matemáticas Tupari de como se efetivavam em períodos de pré-contato e posteriormente, após um processo colonial de cunho homogeneizador, perceber as circulações e articulações entre saberes e culturas. Tal fato indica que na história, os processos colonizatórios convergiam para a subalternização, inferiorização bem como na promoção de discursos que forjavam sujeitos que por um lado detinham os saberes verdadeiros e por outro lado os que tinham saberes marginais.

Os indígenas Tupari historicamente se enquadravam nesse segundo grupo, todavia, isso não anulou os saberes construídos no cotidiano desse povo. Os movimentos de resistência ou de contra-poder colaboraram para que, mesmo com todo o processo de marginalização, hoje possa estar produzindo essa tese e apresentando essa heterogeneidade de saberes, movidos pelas articulações e circulações de saberes entre as culturas.

O diário de campo e minhas observações indicaram alguns caminhos na pesquisa, sendo possível sugerir que o diálogo entre os saberes indígenas e não indígenas no decorrer histórico, criou processos de circulação e articulação entre os saberes matemáticos indígenas e não indígenas no contexto da etnia Tupari. Esse espaço, marcado pela ambivalência, nos entre lugares, principalmente produzido entre as fronteiras culturais cria um terceiro espaço, onde há negociações e (re) negociações.

Outro fator que aparece na pesquisa, principalmente nesse terceiro espaço, hibridizado, é a interculturalidade, que, no meu ponto de vista, é praticada de fato pelos povos

indígenas produzida em fronteiras e espaços de enunciação ambivalentes. Nesse caso as matemáticas têm suas importâncias efetivadas nas relações sociais cotidianas e nas práticas culturais.

Todavia, mesmo que a matemática não indígena se efetive nesse contexto, isso não acontece de forma homogênea, uma vez que o saber matemático indígena atravessa essas relações por meio de suporte cosmológico próprio dos Tupari, como por exemplo, o uso da língua Materna. É possível afirmar então que a língua funciona como uma estrutura tradicional de se fazer e pensar matematicamente, uma matemática indígena oral.

A partir do uso da língua e do processo cosmológico é possível entender a articulação enquanto estratégia de resistência da própria cultura. Ao que indica, o uso dos saberes matemáticos não indígenas se unidos dentro dos movimentos de luta, das organizações tradicionais, dos aprendizados cotidianos, funcionam como mecanismos de aprendizagem intercultural.

A pesquisa mostrou que os indígenas Tupari antes e no primeiro momento do contato produziam suas próprias pedagogias, dominavam a arte de cultivo das plantas, da colheita, da construção de malocas e objetos para pesca e caça, compreendendo as estações de tempo, entre outros. Logo, é possível inferir que o conceito matemático indígena esteve ligado diretamente a necessidade em desenvolver técnicas e meios para sua sobrevivência/transcendência e de seus entes. Por isso, a tese teve como proposta, trabalhar com o conceito de matemática rasurado, fato que colabora para descolonizar o conceito universal de matemática.

Junto a isso vale pensar também na própria decolonização da Etnomatemática, ou seja, refletir sobre outras possibilidades de se pensar a pesquisa com grupos sociais distintos e, principalmente, entender que houve nos processos históricos, várias ações no intuito de tornar heterogênea a diferença cultural, bem como marginalizar os saberes até então desconhecidos do que se entende como verdade. Por isso, a ideia de trabalhar com rasura foi importante na medida em que me abri para perceber manifestações de outros sentidos ao conceito secularmente definido e conceituado na academia ocidental no intuito de considerar outras epistemologias que subvertem algumas lógicas cartesianas, produzindo pedagogias outras, pedagogias epistêmicas alternativas, ou poderia dizer, matemáticas Tupari.

Outra questão importante percebida na produção dessa tese, foi como a pedagogia Tupari e sua matemática residem na prática. Afirmando isso ao compreender que a oralidade funciona principalmente como um mecanismo essencial para a produção da matemática

indígena. A língua materna dos Tupari se mantém muito forte e por isso é a mais falada nos diálogos, sendo utilizado a língua portuguesa com as pessoas não indígenas. Daí é possível afirmar que existe uma matemática indígena oral. Tal fato é evidenciado pelas narrativas, observações e pelo convívio que tive nos momentos em que pude estar nas Aldeias.

Refletindo por meio desses escritos finais, que não são conclusivos, é possível indicar alguns pontos emergentes por meio dessa pesquisa e que instigam novas produções científicas. A primeira questão concentra-se na possibilidade de ter outros olhares ao trabalhar com grupos sociais que destoam de nossa concepção moderna de ser, ou seja, padronizados e homogêneos. Participamos cotidianamente de espaços cambiantes e hibridizados. As normas vazam e por si só a homogeneidade desliza para caminhos heterogêneos.

Os cenários de resistências e de subversão são retratos das lutas e dos embates em diferentes aspectos: sociais, culturais, econômicos, na questão do gênero e sexualidade, enfim, de várias demandas que compõe nosso tempo. Nesse sentido, quando trato de outros olhares, compreendo que pesquisar além de ser um ato político, deva ser um ato ético, de respeito às diferenças, de olhar o outro sem a intenção de marginalizar e principalmente de perceber que, se há em jogo verdades conclusivas, é necessário estar alinhado com teorias que descortinam os encobrimentos coloniais e neoliberais.

Outra questão que merece destaque são os processos de circulação e articulação no contexto da etnia Tupari. É importante ressaltar que não havia nos primeiros semestres do doutorado essa ideia de pesquisa. Por meio das aulas, de diálogos com colegas de doutorado, com o professor orientador, com outros sujeitos que fazem parte de minha trajetória acadêmica, as ideias foram se cruzando até ser exposto como objetivo da presente tese. Foi na Aldeia, no cotidiano com os Tupari, em minhas anotações e avaliações da pesquisa, que o objetivo assumiu corpo e, alinhado com teorias contra hegemônicas, tornou-se o que estamos defendendo como tese. Foi necessário desfazer-me da pesquisa para que ela pudesse ser construída.

Nesse sentido, considerando as questões anunciadas, sustento a tese de que a matemática indígena e não indígena circulam e se articulam no contexto social, cultural, econômico do Povo Tupari. Essas relações acontecem em espaços ambivalentes rodeados por relações de poder e tensões. Na fronteira cultural, onde as identidades e diferenças são forjadas, há um terceiro espaço, composto por negociações e (re)negociações onde se efetivam, criando articulações por meio da interculturalidade promovendo então circulação dos saberes matemáticos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria I. Alonso. **Identities indígenas**: um olhar sobre o curso de Licenciatura em Educação Básica intercultural de Rondônia. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.
- ALVES, Maria I. Alonso. **Narrativas de professoras indígenas Arara (Karo Tap) de Rondônia**: identidades entre experiências formativas não escolares e escolares. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, 2018.
- ALVES, Rozane Alonso. **Infância Indígena**: narrativas das crianças Arara- Karo na região amazônica. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- ALVES, Rozane Alonso. **YA KA NA ãRA WANã**: movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/RO). 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, 2017.
- ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais. In: MEYER, D.E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.
- BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças no espaço escolar**. 2005.304 f. tese (Doutorado em Educação) Centro de Ciências Humanas. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2005.
- BACKES, José Licinio; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 31, p. 25-34, jan./jun. 2011.

BACKES, J. L. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 41-58. jan./abr. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 05 set 2018.

BRASIL. **Diretrizes para a política nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº. 9.394. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 03**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Parecer MEC/CNE nº. 10**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 5**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Diretrizes complementares da Ação Saberes Indígenas na Escola**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Resolução nº. 198**. Porto Velho: UNIR, 2009.

BELLO, Samuel E. **Etnomatemática: relações e tensões entre as distintas formas de explicar e conhecer**. 2000. 320f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2000.

BELLO, Samuel E. Educação Matemática, Culturas e Linguagens. **Reflexão em Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n.2, p.01-05, 2012.

BERNALES, M.; POWELL, A. B. Descolonizando a Etnomatemática. **Ensino em Re-Vista**, v. 25, n. 3, p. 565-587, 12 nov. 2018.

BHABHA, Homi K. O terceiro espaço. **Revista do patrimônio histórico e artístico nacional**. v. 24, p. 68-75, 1990.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação em Educação**. Porto: Porto Editora, 1991.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...:quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2007.

CABRAL, Ana Suely Arruda Câmara Cabral, RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. **Línguas e culturas Tupí**. Campinas, SP: Kurt Nimuendajú; Brasília: LALI/UNB, 2007.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

CARVALHO, José Jorge de. O olhar Etnográfico e a Voz Subalterna. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 107-147, 2001.

CARVALHO, Wilson de. **Flashes da Amazônia**. São Paulo: EDANEE, 1964.

CASPAR, Franz. **Tupari: entre os índios, nas florestas brasileiras**. São Paulo: Edições melhoramentos, 1958.

CASPAR, Franz. **Os tupari: uma tribo indígena no Brasil Ocidental**. 2015.

COSTA, Marisa Vorraber. Introdução. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 1996.

COSTA, Kelerson Semerene. Apontamento sobre a formação da Amazônia: uma abordagem continental. **Revista Série Estudos e Ensaios**. v.1 ano. 2. Flacso. Jun. p. 01-25, 2009.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 3.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

_____. Etnomatemática e Educação. In: KNIJNIK. G; WANDERER. F; OLIVEIRAA, C. J. (Orgs.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro: origem do mito da modernidade**. Petrópolis:vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

DOMINGUES, Cesar Machado. **A Comissão de Linhas Telegráficas do Mato Grosso ao Amazonas e a Integração do Noroeste**. Anais do XIV Encontro Regional da ANPUH: Memória e Patrimônio. p. 2-24, 2010

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**. Bogotá: Colombia, n.1, enero-diciembre, 2003.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLEURI, Reinaldo M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Revista Série-Estudos**. n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 21ª Ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FONSECA, Mary Gonçalves. **Casa de escrever no papeo: a escola tuparí da terra indígena rio branco, Rondônia**. 2011. Dissertação (Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente). Universidade Federal de Rondônia, 2011.

FUNCAB. **Edital de Concurso público**. Edital n. 131/GDHR/GAB/SEARH de 22 de Maio de 2015. Disponível em: <http://ww4.funcab.org/arquivos/SEDUCIRO2015/13%20-%20EDITAL%20PUBLICADO%20%20Concurso%20P%20C3%20BAblico%20SEDUC%20Indigena.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

FRIEDMAN, Susan Starford. O Falar da fronteira: hibridismo e a performatividade: teoria da cultura e identidade nos espaços intersticiais da diferença. **Crítica das Ciências Sociais**. N. 61, p. 05- 28, 2001.

GASKELL, George. Entrevista individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis:Vozes, 2013.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, estudos culturais e educação : os desafios do nosso tempo. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.

GERDES, P. **Etnomatemática**: cultura, matemática, educação. Maputo: Instituto Superior Pedagógico, 1991.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p.15-46, jul./dez.1997.

_____. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. 2ªed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ISIDORO, Edineia Aparecida. **Situação Sociolingüística do Povo Arara: uma história de lutas e resistências**. 2006.138f. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, 2006.

LEITE, Kecio Gonçalves. **Nós mesmos e os outros: etnomatemática e interculturalidade na escola indígena paiter**. 2014. Tese (Doutorado) – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, 2014.

LEONEL, Mauro. O Segundo Retorno de Alamã. In: MINDLIN, Betty. **Couro dos Espíritos: namoro, pajés e cura entre os índios Gavião –Ikolen de Rondônia**. São Paulo: SENAC/Terceiro Nome, 2001.

LEONEL, Mauro. **Relatório de avaliação das comunidades indígenas da Área Indígena do Guaporé, no Sudoeste de Rondônia: Makurap, Uari, Tuparí, Aruá, Jaboti, Arikapu, Mequém, Ajuru (Wayoró) Massacá, Canoé e Arara**. Fundação Instituição de Pesquisas Econômicas FIPE- USP. (datilografado) São Paulo, 1984

LOURO, Guaraci. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 25, 2007.

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

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

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

KLEIN, Carin. DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas. In: MEYER, D.E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

KINCHELOE, Joe L; BERRY, Katheen. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MATO, Daniel. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de práticas socioeducativas. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. São Paulo: Abril, 1978.

MALDI, Denise. O complexo cultural do marico: sociedades indígenas do rio Branco, Colorado e Mequens, afluentes do médio Guaporé. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi (Antropologia)**, vol. 7, nº 2, pp. 209-269. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1991.

MENDONÇA, Augusta Aparecida Neves de. **Fechando pra conta bater: a indigenização dos projetos sociais xacriabá**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, 2014.

MEIRELES, Denise Maldí. **Populações indígenas e a ocupação histórica de Rondônia**. Monografia apresentada ao curso de especialização em história e historiografia da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 1983.

MEIRELES, Denise Maldí. **Guardiões da fronteira: Rio Guaporé, século XVIII**. Vozes, Rio de Janeiro, 1989.

MIGNOLO, Walter. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. In: STEPHAN, Beatriz González (Org.). **Cultura y Tercer Mundo: 1. Cambios en el Saber Académico**. Caracas: Editorial Nueva Sociedad, 1996. p. 99-136.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Porto Alegre: ULBRA, 2011.

MINDLIN, Betty. **Tuparis e Tarupas: narrativas dos índios Tuparis de Rondônia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

MEDEIROS, Heitor Queiroz. **Educação Ambiental na temporalidade do Acre: um olhar sobre a heterotopia de Chico Mendes**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. São Carlos, 2006.

MORAES, Orlando. **Amazônia Espoliada**. Rio de Janeiro: NAP, 1958.

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

NEVES, Josélia G.; GAVIÃO, Heliton T.; ABRANTES, Cristóvão A. Memória e movimento social: repercussões do NEIRO na formação docente indígena em Rondônia – do Projeto Açai à Licenciatura Intercultural. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 18, n. 36, p. 89-121, maio/ago. 2018.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina. **Revista Pólis**. n. 31, 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Nos varadouros do mundo**: da territorialidade seringalista à territorialidade seringueira. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Rio de Janeiro, 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos rumos**, n. 37, p. 4-28, 2002.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. Colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación racial. In: CASTRO-GOMÉS, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

_____. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América latina. In: CASTRO-GOMÉS, Santiago; RIVERA, Oscar G.; BENAVIDES, Carmen M. **Pensar (en) los intersticios**: teoría y práctica de la crítica poscolonial. Santa Fé de Bogotá: CEJA, 1999.

REY, Fernando González. Pesquisa Qualitativa e Subjetividades: **os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira, 2005.

SCARAMUZZA, G. F. **Os espíritos perdem o couro**. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Núcleo de Ciências e Tecnologias. Departamento de Geografia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2009.

SCARAMUZZA, G. F. “**Pesquisando com Zacarias Kapiaar**”: concepções de professores/a indígenas ikolen (gavião) de Rondônia sobre a escola. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, 2015.

SANTOS, Jonatha D. **Saberes etnomatemáticos na formação de professores indígenas do curso de licenciatura intercultural na Amazônia**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SANTOS, Jonatha Daniel; ALVES, Rozane Alonso. Uma análise histórica sobre a educação escolar indígena no estado de Rondônia. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 212-231, Jan./dez., 2020. DOI: <http://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.3973>. Disponível em:

<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/issue/archive>. e-ISSN: 2359-2087.

SANTOS, Boa Ventura S. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SATO, Leny. Olhar, ser olhado e olhar-se: notas sobre o uso da fotografia na pesquisa em psicologia social do trabalho. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 217-225, dez. 2009.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhas investigativos II: outros modos de pesquisar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goullart Almeida; Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAPIA, Luis. Formas de interculturalidad In: VIAÑA, Jorge; WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto internacional de integración, 2010.

TEIXEIRA, Marco D. Fonseca; DANTE, R. **História regional: Rondônia**. Porto velho: Rondoniana, 2000.

TUPARI, Isaias. **PUOP'OROP TOAP – Um estudo sobre a educação indígena Tupari**. 2015. Monografia (Licenciatura em Educação Básica Intercultural). Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2015.

TUPARI, Geovane. **Dificuldades de aprendizagem de matemática em escolas da Terra Indígena Rio Branco**. 2015. Monografia (Licenciatura em Educação Básica Intercultural). Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2015.

TUPARI, Raul. **“OTE MA'Ê – Reflexões sobre a escrita da língua Tupari**. 2015. Monografia (Licenciatura em Educação Básica Intercultural). Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares...In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares...In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial**. In: Memorias del Seminario Internacional Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in – surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n.12, p. 209-227, Enero-Junio, 2010.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Acta Scientiarum, Maingá, n.23, p. 27-32, 2011.

WORTMANN, Maria Lúcia C. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar na fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

WORTMANN, Maria Lúcia C. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam a educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagma. Algumas considerações sobre a articulação entre estudos culturais e educação (e sobre outras mais). In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação**. Canoas: Ed, ULBRA, 2011.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, T.T. (Org). Identidade e diferença. Petrópolis: Vozes, 2000.

**APÊNDICE I – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE
ESCLARECIDO E USO DE IMAGENS**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa - Saberes matemáticos indígenas e não indígenas que circulam e se articulam no contexto da etnia Tupari no estado de Rondônia,

no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

NOME DA PESQUISA: Saberes matemáticos indígenas e não indígenas que circulam e se articulam no contexto da etnia Tupari no estado de Rondônia

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Jonatha Daniel dos Santos

ENDEREÇO: Rua Santo Acurso, 30, Jardim Seminário, Campo Grande - MS

TELEFONE: (067) 98454-5044

ORIENTADOR: Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros

OBJETIVOS: A pesquisa em tela denominada, Saberes e fazeres matemáticos que circular e se articulam na etnia Tupari institui-se com o seguinte objetivo geral – Perceber como os saberes e fazeres matemáticos indígenas e não indígenas circulam e se articulam contribuindo no processo de ensino-aprendizagem étnico Tupari é estabelecido os seguintes objetivos específicos:

- a) Contextualizar o povo indígena Tupari no âmbito do processo colonial da Amazônia brasileira;
- b) Identificar saberes e práticas da Matemática Indígena Tupari no contexto histórico e sua contribuição nos fazeres cotidianos de uso, ensino e aprendizagem não escolares;

- c) Verificar como os saberes matemáticos indígenas e não indígenas circulam e se articulam nas práticas Tupari.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Será utilizado como método principal a pesquisa qualitativa, utilizando-se principalmente dos recursos da observação participante, a entrevista narrativa e registros fotográficos.

RISCOS E DESCONFORTOS: Informa-se que não há riscos e prejuízos de qualquer espécie para os participantes da pesquisa.

BENEFÍCIOS: Com os estudos e resultados desta pesquisa, espera-se contribuir na compreensão sobre os saberes e fazeres matemáticos indígenas e não indígenas que circulam/articulam e contribuem com o processo de ensino-aprendizagem étnico Tupari.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Informa-se que os participantes que concordarem em participar da pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação.

Informa-se também que os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Informa-se que é garantido total sigilo que assegure a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais dos envolvidos na pesquisa, informando que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____ e CPF _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador – Jonatha Daniel dos Santos - dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

LOCAL E DATA:

Terra Indígena Rio Branco - RO, _____ de _____ de _____.

NOME E ASSINATURA:

(Nome por extenso)

(Assinatura)

TERMO DE CONCESSÃO DE DIREITO DE USO DE IMAGENS

Eu, _____, nacionalidade brasileira, estado civil, _____ morador da Terra Indígena Igarapé Lourdes , inscrito no CPF sob o nº _____ e RG sob o nº _____, autorizo o uso de minha imagem para fins de divulgação e publicidade do projeto “**Saberes e fazeres matemáticos que circular e se articulam na etnia tupari**”, desenvolvida pelo Doutorando em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Jonatha Daniel dos Santos no período de Março de 2016 a Março de 2020 no âmbito da linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena.

LOCAL E DATA:

Terra Indígena Rio Branco - RO, _____ de _____ de _____.

NOME E ASSINATURA:

(Nome por extenso)

(Assinatura)

APÊNDICE II - ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Gostaria que você relatasse a história do Povo Tupari?

Quando e como foi o contato com o não indígena?

Como foi a chegada da Saúde Indígena?

E a escola?

Sabe me dizer como foi a construção dessa Aldeia? Porque nesse local?

Quantas Famílias?

Escola?

Posto de Saúde?

Como foi a relação de outros saberes não indígenas para o povo?

Sabe me dizer que outros saberes eram esses?

Como o povo lida com eles?

Houve/Há algum tipo de negociação?

Como os saberes indígenas são ensinados hoje? E os saberes não indígenas?

Há rituais? Quais? Para que?

Como você entende o saber matemático do povo Tupari?

Esses saberes estão presentes onde, ou como eles se manifestam?

Há uma matemática Tupari?

O que de matemática ocidental se articula hoje com os saberes Tupari?

Existe algum nome na Língua ou na Cultura Tupari que defina esses saberes?

Como ocorrem no dia a dia da comunidade?

Qual a importância da matemática ocidental? Ou há alguma importância?

Por quê?

Quais?

Para que?