



**Caminhando *entre* a
[E]ducação [I]ndígena, a [E]ducação [M]atemática e a
[E]tnomatemática**

**Walking *among*
[I]ndigenous [E]ducation, [M]athematics [E]ducation and [E]thnomathematics**

*Jorge Isidro Orjuela-Bernal*¹

*Roger Miarka*²

Resumo

A intenção deste texto se constitui na narração de uma parte dos processos educativos promovidos por alguns povos indígenas colombianos. Toma-se em conta a participação em dois destes processos (Cauca e Guainía) objetivando estabelecer diálogos que transitam *entre* o contexto sociopolítico das comunidades indígenas e as formas em que a Educação Indígena, a Educação Matemática e a Etnomatemática, vistas como áreas de conhecimento ou áreas formais de educação, e a educação indígena, a educação matemática a etnomatemática, tomadas como movimentos, operam dentro destes processos. Caminhar *entre* que compreende parte de um exercício cartográfico decorrente do projeto de mestrado intitulado *Tensões entre a cosmovisão de estudantes indígenas vinculados a cursos de graduação na universidade e o pensamento acadêmico no Ensino Superior* que tem recebido apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Palavras-chave: Educação Indígena; Etnomatemática; Educação Matemática; Cartografia.

Abstract

The intention of this text constitutes an environment in a part of the educational processes accomplished by some indigenous Colombian people (Cauca and Guainía). Is considered the participation of these two processes (Cauca and Guainía) aiming at establishing dialogues that move *among* the socio-political context of the indigenous communities and the ways in which Indigenous Education, Mathematical Education and Ethnomathematics, seen as areas of knowledge or formal areas of education, and indigenous education, mathematical education and ethnomathematics, seen as movements, operate within the processes. Walking *among* which comprises part of a cartographic exercise resulting from the master project entitled *Tensions among the cosmogony of indigenous students linked to undergraduate courses at the university and the academic thinking in Higher Education* that has received support from the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq).

Keywords: Indigenous Education; Ethnomathematics; Mathematical Education; Cartography.

¹ Mestrando em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Rio Claro). Brasil. E-mail: jorgelicmat@gmail.com

² Docente do Departamento de Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista. Credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista. Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro. E-mail: romiarka@gmail.com

Entredução

Na América do Sul existe uma grande quantidade de povos indígenas e junto a eles configuram-se diversos processos educativos marcados, na maioria dos casos, por múltiplas lutas e atos de resistência. Pretende-se, neste texto, mais do que fazer um registro de alguns destes processos, caminhar *entre* eles, visando estabelecer diálogos com diferentes atores e cenários entre os quais figuram a [E]educação [M]matemática e a [E]educação [I]indígena.

Assumimos caminhar como as relações de força que se dão *entre* quem dá os passos, *entre* passo e passo, e o caminho que se caminha; como potências de variação *entre* caminhante e caminho; como transformações que se tecem no meio deles ao serem atravessados por uma variedade infinita de sensações, percepções, esperanças, desejos, agitações, ... que vibram num espaço que é povoado e despovoado continuamente.

Adicionalmente, pensando junto a Clareto e Miarka (2015), consideramos a Educação Matemática, a Educação Indígena e a Etnomatemática como áreas de saber ou de pesquisa instituídas, ou seja, como territórios conquistados, traçados, delimitados ou associados a tópicos preestabelecidos, enquanto que a educação matemática, a educação indígena e a etnomatemática as concebemos como possibilidades de desterritorialização e reterritorialização³ em que o político e coletivo operam constante e conjuntamente, como movimentos que são produzidos junto a outros movimentos, “junto à educação, à história, à filosofia, à didática, à universidade, à escola, à sociedade, a José, a Maria, à vida...” (Clareto & Miarka, 2015, p. 798).

Neste sentido o caminhar *entre* o contexto político e social das comunidades indígenas, seus processos educativos e as formas em que a [E]educação [I]indígena, a [E]educação [M]matemática e a [E]etnomatemática operam com neles e junto a eles, se converte em um *entre*-movimento, *entre*-potências, *entre*-devires *entre*-acontecimentos que procuram pelas potencialidades de produções de vida que acontecem dentro das mesmas comunidades.

Inicialmente fazemos uma contextualização histórico-política correspondente aos processos educativos de algumas comunidades indígenas do Cauca e Guainía –regiões da Colômbia– ao mesmo tempo em que trazemos algumas das marcas e atravessamentos gerados em um dos autores a partir das suas interações naqueles processos, revelando movimentos que nos aproximam do caminhar *entre* que aqui se propõe e, posteriormente fazemos algumas abordagens críticas em relação às formas como operam a [E]educação [I]indígena, a [E]educação [M]matemática e a [E]etnomatemática nos processos educativos dos quais aqui se fala.

³ Estes termos são usados e entendidos desde a proposta filosófica feita por Deleuze e Guattari. Assume-se a territorialização como um primeiro componente, que se refere a um espaço de estabilização regrado, sobre o qual agem os outros dois: a desterritorialização e a reterritorialização. O primeiro deles opera com movimentos onde se traçam linhas de fuga, enquanto que o segundo busca estabilizar aquela força desterritorializada em um novo território.

Finalmente e antes de encerrar a *entredução*, fica o convite ao leitor a ter presente, como diria Clarice Lispector (1999), que agora que já temos escrito, “que ao menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas”⁴.

Entre o Cauca⁵

O povo indígena Nasa⁶ tem empreendido, ao longo da sua história, constantes lutas contra diferentes órgãos e sistemas para preservar sua existência, sua terra e seu território⁷. Entre seus adversários destacamos aqui ao próprio Estado colombiano, com o qual, nomeadamente, tem tido confrontos por conta de políticas educativas homogeneizantes que põem em risco a sua sobrevivência, a qual é entendida como a possibilidade de manter vivos seus costumes, tradições e identidades –que não são necessariamente fixos– que os distinguem de outros grupos indígenas e dos povos não indígenas.

Faz-se referência aqui a uma das inúmeras batalhas que formam parte da luta étnica e cultural dos Nasa. Uma que está imersa num processo de resistência política, social e cultural que data de 1978 quando foram criadas as primeiras escolas bilíngues no Cauca e que envolve, no caso deste povo, a criação de propostas como o Programa de Educação Bilíngue Intercultural (PEBI) e o Sistema de Educação Indígena Próprio (SEIP)⁸ nos quais prevalece o sentido comunitário, a cosmovisão e a interculturalidade: a batalha da *educação própria*⁹.

Explicar ou definir a *educação própria* não é uma tarefa fácil, sobretudo quando atos de resistência percorrem incessantemente o diário viver dos indígenas e as relações sociais e

⁴ Lispector, 1999. Pág. 19

⁵ A divisão política colombiana se faz por departamentos o que é equivalente aos estados no Brasil. O Cauca é um dos departamentos com a maior quantidade de indígenas Nasa no seu território. Também, em menor proporção, se tem presença desta etnia indígena em outros lugares como Tolima e Cundinamarca.

⁶ De acordo com a Organização Nacional Indígena da Colômbia, os Nasa são um dos 102 povos indígenas que atualmente existem na Colômbia. Ver: <http://www.onic.org.co/noticias/2-sin-categoria/1038-pueblos-indigenas>. Seguindo as projeções do último censo feito no país no ano 2005 pelo Departamento Nacional de Estatísticas colombiano, para o ano 2015 contavam com uma população próxima de 200.000 pessoas, sendo assim um dos maiores povos indígenas que existem no país.

⁷ Apesar de os conceitos de terra e território terem certa familiaridade por serem usados comumente para definir um espaço físico-geográfico, é importante ter em conta, neste caso, a seguinte distinção: o conceito terra se refere principalmente ao uso e aproveitamento do espaço físico, reclamado como uma necessidade econômica e social, enquanto que território é um conceito associado ao pertencimento àquele espaço e à sua dependência existencial, em que desenvolve-se a dinâmica das sociedades indígenas, sendo visto como uma necessidade cultural e política, vinculado ao direito de autonomia à livre determinação, à cultura, à história e à identidade de um determinado grupo, comumente indígena.

⁸ O PEBI é uma proposta educativa promovida pelo Conselho Indígena do Cauca que visa fortalecer os programas de *educação própria* no departamento. O SEIP é o “veículo” que determina e legitima programas como o PEBI, e é entendido como um processo que tem como objetivo garantir uma educação integral para os povos indígenas tendo como estrutura três eixos: o político-organizativo, o pedagógico e o administrativo e de gestão.

⁹ O leitor pode ampliar informações a esse respeito em PEBI (2004).

políticas que têm com outros povos e com o aparelho de Estado. Além de atos pedagógicos que procuram resguardar os conhecimentos existentes no interior das comunidades, trata de *devires* e intensidades que buscam potencializar a vida procurando reinvidicações de direitos dos povos indígenas.

Neste sentido, pode ser entendida como a possibilidade que tem a comunidade para “aumentar sua capacidade para administrar, orientar, dirigir, organizar e construir os processos e propostas educacionais com uma posição crítica, dialógica, investigativa, criativa e proativa” (Parra; Orjuela, 2014, p 186, tradução nossa) tendo como base os projetos de vida das mesmas comunidades e fortalecendo a formação política de seus integrantes; processos que são desenvolvidos sempre de forma coletiva tanto dentro como fora da escola, rompendo com a “estrutura vertical em que o docente é considerado o portador e o transmissor dos conhecimentos, em que a escola tem a grande responsabilidade de educar, instalando assim um processo horizontal do qual toda a comunidade é participante” (PEBI, 2004, p. 66, tradução nossa), atingindo não somente elementos indígenas, mas vinculando diálogos com outras culturas.

Trata-se, deste modo, de transformações micropolíticas que possibilitam a criação de linhas de escape aos modelos igualitários e totalizantes que são estabelecidos pelo aparelho de Estado, gerando multiplicidades.

Ora, na zona de *Tierradentro*, em um lugar no meio de grandes montanhas que fazem parte da Cordilheira dos Andes, encontra-se o resguardo indígena Nasa de *Wëdx Yu*¹⁰ ou de San Andrés de Pisimbalá, administrado por um órgão reconhecido legalmente pelo estado colombiano sob a figura do cabildo indígena¹¹, o encarregado de liderar os processos sociais, políticos e educativos da comunidade.

¹⁰ Quer dizer: lugar de água com peixes em abundância

¹¹ O marco legal colombiano define o cabildo indígena como uma “entidade pública especial, cujos integrantes são membros de uma comunidade indígena, elegidos e reconhecidos por ela, com uma organização sociopolítica tradicional, cuja função é representar legalmente a comunidade, exercer a autoridade e realizar atividades que são dadas pelas leis, seus usos, costumes e o regulamento interno em cada comunidade” (Art. 2 do Decreto 2164 de 1995)

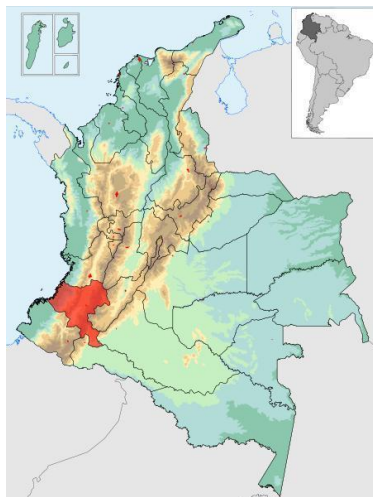
DOI: <https://doi.org/10.20396/zet.v26i1.8650820>

Figura 1 – T Mapa da Colômbia – Departamento do Cauca

Fonte: Council on Hemispheric Affairs

- Disponível em: <http://www.coha.org/leave-us-in-peace-security-in-colombias-cauca-department/>

A batalha da *educação própria* neste resguardo é conhecida como a *minga educativa*¹² de 2010, e é produto de um conflito político-histórico que tem lugar em San Andrés de Pisimbalá com diferentes “atores” em cena: a igreja católica, a comunidade indígena, a população “branca” presente no território e o sistema educativo oficial.

O conflito pode “explicar-se” de forma resumida como os atos de resistência gerados pela comunidade Nasa perante à constante negação e invisibilização que recebiam os indígenas por parte da população “branca” ou não indígena, que além de terem se assentado no centro do povoado do resguardo e crescido de maneira gradual, implementando a raiz da construção de um parque arqueológico dentro do resguardo, eram estes quem administravam o acionar educativo.

Tal negação e invisibilização deu-se principalmente pelo desconhecimento da autoridade tradicional dos indígenas e pelas ações educativas que contemplavam pouco ou nada a diversidade cultural do povo Nasa, enfocando-se majoritariamente nos interesses da população camponesa que tendiam ao progresso econômico e ao doutrinação religioso.

No ano 1990, foi construída –com ajuda de diferentes instituições estatais– uma escola de ensino básico e médio no resguardo de San Andrés, o *Instituto Técnico Indígena de Tierradentro* (ITIT), pensado para atender a população indígena. Porém, no ano de 1997,

¹² O termo *minga* faz referência ao trabalho comunitário ou coletivo. Destaca-se que a informação apresentada com respeito à *minga educativa* é muito sucinta, no entanto, o leitor pode acrescentar informação em Parra (2012), Torres (2012) e na Resolução N° 007 de 2011 do Conselho Regional Indígena do Cauca. A *minga* de San Andrés de Pisimbalá se resume na luta empreendida pelo povo Nasa desde ano 2010 por desenvolver uma educação genuinamente *própria*.

com ações promovidas pelos professores e administrativos da escola, e com ajuda do governo do Cauca, a escola mudou de nome e com ele seu sentido educativo, desconhecendo principalmente a identidade da comunidade e a autoridade tradicional: a escola passou a chamar-se *Instituto Micro-empresarial Agropecuário de San Andrés* (IMAS).

A escola de ensino médio que tinha sido construída no centro do povoado, associou as demais escolas de ensino básico (9 no total) do resguardo à sua administração. O IMAS contava com todos seus professores não indígenas excetuando o professor de *Nasayuwe*¹³, enquanto que nas demais escolas os encarregados eram professores indígenas. Tal situação fazia com que os estudantes (indígenas) para continuarem com seu processo educativo, como dizem tanto os pais dos estudantes quanto eles mesmos, viam-se na obrigação de estudar numa instituição que não mostrava preocupações por suas diferenças culturais, nem fortalecia seus conhecimentos ancestrais, submetendo-os a constantes fatos de discriminação e estigmatização de suas tradições.

As diretivas do IMAS, além de ignorar os conselhos da comunidade indígena de San Andrés de Pisimbalá sobre como eles queriam que fossem educados seus filhos, exigiram que os filhos dos indígenas se reconhecessem como camponeses, o que foi visto pela comunidade como um atentado contra sua identidade indígena, negando por sua vez a autoridade do cabildo que tinha promovido um censo populacional.

Tais ações tinham como finalidade eludir um decreto emitido pelo Governo e a Secretaria da Educação do Cauca no qual se reconhecia o enfoque etnoeducativo das instituições educativas estatais que se encontram em territórios indígenas, o qual conseguiram, por meio de um outro decreto, que modificava o primeiro, excluindo algumas instituições educativas presentes em territórios indígenas sob o argumento de atender a população exclusivamente camponesa, entre elas o IMAS¹⁴.

Dali em diante foram muitos os fatos que se sucederam. A comunidade indígena, encabeçada por suas lideranças, procurou respostas e soluções por parte do IMAS, tentando promover diálogos que gerassem mudanças no currículo de forma que o conhecimento chamado de *próprio* se fizesse presente não como áreas optativas, mas obrigatórias. Ao não ter respostas por parte das diretivas da escola, a comunidade a partir de assembleias, nas quais a maioria dos indígenas do resguardo se fizeram presentes, discutiram a situação que estava acontecendo e reivindicaram o posicionamento do cabildo como autoridade educativa no resguardo, o que foi aprovado.

Entre as ações que se adiantaram no cabildo, decidiu-se recuperar as instalações da escola, fato apoiado por outros resguardos do Cauca que já tinham promovido propostas de *educação própria*. Durante este processo ocorreram reuniões e assembleias frequentes em que a comunidade discutia como teria que ser e quais seriam as características do que se

¹³ Língua do povo Nasa

¹⁴ Decretos 0591 de 2009 e 0102 de 12 de abril de 2010.

converteria no Projeto Educativo Comunitário¹⁵ –PEC–, um elemento que se encontra sempre em constante construção.

Com o processo de recuperação da escola por parte dos indígenas desatou-se uma constante deslegitimação de seu acionar por parte da população camponesa. Além das negativas para formar parte das reuniões propostas por algumas organizações para negociar e chegar a acordos relacionados às formas de educar no resguardo, foram interpostas, por parte da população camponesa liderada pelos diretivos do IMAS, demandas e mandados de segurança contra o cabildo, argumentando a violação do direito educativo dos estudantes, alegando que aqueles atos promoviam a privatização da educação, ao mesmo tempo que se promoviam rebeliões para que os mesmos estudantes agredissem seus líderes e deslegitimassem a autoridade do cabildo.

A comunidade indígena, por sua parte, continuou trabalhando em assembleias construindo uma proposta educativa que respondesse a suas necessidades. Com o passar dos meses instalaram-se mesas de diálogo interinstitucional com a participação de representantes do Ministério de Educação Nacional, da Defensoria do Povo, autoridades educativas do Cauca, lideranças camponesas e indígenas. Com isso, chegou-se a reconhecer o surgimento de um novo sistema *educativo indígena próprio* para a comunidade Nasa de San Andrés.

Para além destes acontecimentos há outros que merecem destaque: A escola nem sempre esteve ocupada pelos indígenas devido às negociações com os entes estatais. Os coordenadores do IMAS junto com os camponeses saquearam a escola levando equipamentos de laboratórios, cadeiras, mesas e quadros, e deixando a infraestrutura da escola sem elementos mínimos para seu funcionamento. Ambas as partes, indígenas e camponeses, ficaram fora da escola, tendo aula durante vários meses, no caso dos Nasa, em acampamentos improvisados enquanto que os camponeses conseguiram organizar-se nas casas do centro povoado. As demais escolas de ensino básico que faziam parte do resguardo apoiaram também todo o processo promovido principalmente na escola central. Sucederam-se atos de violência física em que indígenas saíram lesionados em disputas com os camponeses e um indígena chegou a perder a vida.

¹⁵ O PEC trata das estratégias promovidas pela comunidade que contribuem para o desenvolvimento dos planos de vida das comunidades, dinamizando a construção político-educativa de cada povo, centrando-se na sua territorialidade, sua autonomia e sua cultura, propondo alternativas às diferentes problemáticas das comunidades e fortalecendo os processos educativos para aprender e potencializar elementos tanto de sua própria cultura quanto de outras culturas. Trata-se de um elemento em constante movimento, em constante atualização.

DOI: [https://doi.org/ 10.20396/zet.v26i1.8650820](https://doi.org/10.20396/zet.v26i1.8650820)

Figura 2 – Meninos Nasa com sábio da comunidade, *minga educativa* (2010)

Fonte: Propriedade coletiva da comunidade Nasa, *minga educativa*.

A *minga educativa* é um processo complexo atravessado por múltiplos acontecimentos em que a reflexão político-educativa por parte de líderes comunitários, tendo como referência outros processos educativos, levou a comunidade indígena do resguardo de *Wëdx Yu'*, encabeçada pelo cabildo, a estruturar um novo projeto educativo que “visava construir um pensamento para defender o território, fortalecer a cultura, serem autônomos para se manter e sobreviver” (Parra; Orjuela, 2014, p. 185, tradução nossa), processos destinados a formar e fortalecer conhecimentos tanto dentro como fora da escola que permitiam-lhes viver aprendendo e respeitando suas crenças, sua língua, suas formas de organização e costumes ao mesmo tempo em que se aprendiam e se reivindicavam direitos sobre a terra e o território como elementos chaves para a segurança como povo.

No ano de 2012, quase dois anos após o início da *minga*, quando a comunidade já tinha ganhado juridicamente o espaço físico da escola; depois de ter passado muitos dias em acampamentos improvisados que além de proteger do sol e da chuva as crianças, avôs e sábios da comunidade e os professores voluntários que faziam parte do processo, serviam como cenários de reflexão e aprendizagem; de terem passado por conflitos que envolveram agressões físicas entre indígenas e camponeses; da comunidade decidir e eleger como queriam que seus filhos fossem educados; de ganhar alguns recursos econômicos para o funcionamento mínimo da escola; depois de [e com] tudo isso, cheguei¹⁶ a fazer parte de um processo que tentava (e tenta) encontrar respostas às necessidades da comunidade a partir do exercício de ações em concordância com interesses comunitários, velando pela preservação cultural e tendo como principal referência sua relação espiritual com o território.

¹⁶ Alguns momentos foram vivenciados por apenas um dos autores deste artigo, os quais serão marcados pelo uso da primeira pessoa do singular.

A proposta educativa tinha, e ainda tem, como eixo fundamental o PEC, desenvolvendo diferentes atividades que são realizadas na comunidade, rompendo a ideia de um currículo fixo que traz a escola estatal, de forma que todas as decisões são tomadas em comunidade e contribuem para o desenvolvimento dos planos de vida das mesmas, dinamizando a construção político-educativa de cada povo, centrando-se na sua territorialidade, sua autonomia e sua cultura, propondo alternativas às diferentes problemáticas das comunidades e fortalecendo os processos educativos para aprender e potencializar elementos tanto de sua própria cultura quanto de outras culturas.

Minha chegada ao resguardo de San Andrés de Pisimbalá esteve mediada precisamente por uma destas decisões tomadas em e pela comunidade. Sou formado em Educação Básica com Ênfase em Matemática¹⁷, e durante todo o ano 2012 e parte de 2013, trabalhei como professor de matemática na escola *Yuç Kwet Zuun*¹⁸, a escola fundada pelos Nasa durante o processo da minga educativa.

Inserido nesse processo educativo com as características descritas, não era um professor “normal”. Ali o rol era [é] distinto, éramos *orientadores comunitários*¹⁹, o que quer dizer, em poucas palavras, que eu não era só professor da escola e, ao igual que os demais orientadores, fazia parte de todas as atividades que se desenvolviam na comunidade, dentro e fora da escola, o qual representava um grande esforço para contribuir nos processos de resistência da comunidade indígena na luta por uma educação de acordo com as suas tradições, o cuidado e a defesa de *Uma Kiwe* (mãe terra), a identidade cultural, a construção coletiva de conhecimento, o uso e avaliação da língua materna *Nasayuwe*, de seu território, e da sua proposta política de autonomia e persistência.

Em relação ao anterior, se tem por exemplo que, a proposta curricular construída pelos indígenas é desenvolvida por *jigras* de conhecimento (quatro em total), as quais no contexto Nasa, se referem a um tipo de mochila ou bolsa que é tecida a mão e na qual, de acordo com os sábios da comunidade, se leva o que se precisa para viver. *Jigras* que possibilitam um escape ao enquadramento fixo de disciplinas como o que existe na educação oficial no currículo escolar colombiano.

Particularmente, no caso da matemática ela “faz parte” da terceira *jigra* chamada de *Jadacxah umn fxizen*²⁰ a qual está focada na “valorização do conhecimento ancestral” relacionando-o com outros “conhecimentos que se precisa para avançar no plano de vida da

¹⁷ Na Colômbia, a licenciatura em Educação Básica com Ênfase em Matemática é equivalente às licenciaturas da mesma área de algumas universidades do Brasil, como por exemplo, a Licenciatura em Matemática oferecida na Unicamp, enquanto que as Licenciaturas em Matemáticas têm conteúdo dirigido às Matemáticas puras equiparáveis ao Bacharelado no Brasil.

¹⁸ Novo nome que assumiu a escola em Nasayuwe. Uma tradução possível é “netos da pedra dos sábios”.

¹⁹ Denominação dada aos professores devido a duas razões, i) nem todos os orientadores são professores formados e ii) as funções desempenhadas pelos orientadores vão além do espaço escolar em relação à educação estatal.

²⁰ Tecendo vida entre todos, é uma tradução livre do Nasayuwe.

comunidade indígena, atendendo à necessidade de saber tecer e de contar, atividades que eles relacionam diretamente com a matemática e a linguagem” (Parra; Orjuela, 2014, p. 186, tradução nossa), aspectos que guardam uma estreita familiaridade com os interesses da Etnomatemática²¹ “onde se visa explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimento em diversos sistemas culturais e as forças interativas que agem nos e entre os três processos” (D’Ambrosio, 1990, p. 6).

Finalmente, mais do que falar das práticas e saberes (matemáticos) dos Nasa, o interesse deste texto está sujeito aos diversos movimentos e afetações que foram geradas nesse estar junto [*entre*] à comunidade, portanto, a modo de encerramento, considero importante contar que o processo do qual fiz parte ainda existe, ainda continua em construção e conta com novas propostas como o sementeiro de investigação pedagógica *Kiwe Uma*²², que é liderado por alguns dos gestores iniciais da *minga educativa* de San Andrés de Pisimbalá.

Entre o Guainía

Terra de muitas águas: estrelas fluviais, rios de águas vermelhas, pretas e turbulentas, céus com noites estreladas que convidam a pular, entardeceres de mil cores que fazem sonhar, refúgio de paz, berço e casa de Puinaves, Curripacos, Sikuanes, Piapocos, Tucanos, Desanos, Wuananos, Piaroas, Yerales e Yanumamis²³.

Guainía, departamento do noroeste da Amazônia colombiana; de vastas áreas de savana e selva; região fronteira com Brasil e Venezuela; terra de grande riqueza que passa pelo ambiental, social, étnico e cultural, onde interagem, convivem e coexistem diversos valores, costumes, crenças e dialetos. Guainía um dos departamentos mais extensos na Colômbia, que, paradoxalmente, tem a menor quantidade de população em nível nacional, sendo um dos poucos em que a população é majoritariamente indígena²⁴.

Um lugar mágico que carrega em sua história marcas que parecem de um filme de terror. A exploração, a violência, a extração de borracha, ouro, coltan²⁵ e outros recursos naturais, o processo de colonização, a corrupção política e a evangelização, ocupam todos

²¹ Note-se que distinguimos aqui a proposta Etnomatemática do prof. Ubiratan D’Ambrosio como uma etnomatemática, na medida em que se constitui como um território com suas regras próprias.

²² Pode-se traduzir como Mãe Terra, que no pensamento Nasa envolve o território, a casa, a vida.

²³ Etnias indígenas que habitam o departamento do Guainía.

²⁴ De acordo as projeções do censo de 2005 realizado pelo Departamento Nacional de Estáticas colombiano o 65% do total da população é indígena. Outros departamentos com grande presença indígena são Vaupés, Guajira, Amazonas, Vichada, Cauca e Nariño.

²⁵ Mineral composto usado geralmente na microelectrónica e na indústria aeroespacial.

DOI: <https://doi.org/10.20396/zet.v26i1.8650820>

eles o lugar dos protagonistas que atemorizam e fazem dano, enquanto que os indígenas, a fauna, a flora, a cultura... a vida, todos eles são suas vítimas.



Figura 3 – Mapa da Colômbia – Departamento do Guainía

Fonte: Wikipédia - Disponível em https://en.wikipedia.org/wiki/Guain%C3%ADa_Department

Meu bilhete de entrada naquele novo mundo foi pago pelo Ministério da Educação Nacional no momento em que me vinculei como tutor de um programa educativo realizado para treinar professores no setor rural com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento profissional dos educadores, e no melhoramento do ensino de matemática e das ciências naturais.

O projeto em questão tinha a finalidade de gerar alternativas que contribuíssem para o melhoramento do ensino das ciências naturais e da matemática. Ele estava delineado de acordo com um marco comum, pois, ao ser uma proposta de caráter nacional, englobava demandas de homogeneização e replicação, ainda que deixasse uma janela aberta para propor atividades que contemplassem as características particulares das regiões e dos grupos humanos que povoam o país, neste caso, as comunidades indígenas.

Durante um período inicial de dez meses compreendidos entre os anos 2013 e 2014, estive com professores e estudantes de dez colégios da zona rural do Guainía, adentrados na selva, lá em alguns daqueles lugares que pela primeira vez olhei desde o céu e que, para neles chegar, era preciso viajar pelo rio –aquela grande corrente de vida que parece não ter limite, início ou fim no espaço geográfico que abarca na selva– durante várias horas ou dias dependendo da embarcação e da distância a percorrer.

Nas instituições educativas que se localizam no interior da selva, quase todos os estudantes são indígenas, com exceção de alguns poucos que são filhos de pessoas de outras regiões do país que chegaram a Guainía fugindo da violência histórica que tem manchado a

Colômbia ou com interesses econômicos dados pela exploração da selva. No entanto, a prestação do serviço educativo também é um dos outros fatores-chave na migração de pessoas no Guainía. Ali a educação é gratuita em todo o departamento, é auspiciada pelo governo nacional e administrada majoritariamente pela Secretaria de Educação do Guainía²⁶, órgão que define os docentes, coordenadores e demais pessoas ligadas ao setor administrativo das instituições educativas e, em menor medida, pelo Vicariato Apostólico de Inírida²⁷ que tem a responsabilidade de chegar as zonas mais afastadas da capital do departamento.

Muitos dos professores que trabalham neste departamento vêm de outras regiões do país e outros tantos são professores indígenas que conseguiram, na maioria dos casos, se formar na modalidade de educação a distância fazendo cursos em pedagogia com diferentes ênfases, destacando-se principalmente o etnoeducativo, uma modalidade de formação educativa que propende pela atenção a grupos diferenciados, tais como os indígenas e os negros.

Enquanto estive percorrendo os colégios daquele lugar foi possível evidenciar que muitos dos professores que chegaram de fora da região tinham pouca ou nenhuma experiência em trabalho com indígenas. Poucos – assim como eu – conheciam a selva ou tinham navegado pelo rio. Tão somente chegaram um dia com esperanças de um novo amanhã para eles e suas famílias, e terminaram ficando por ser um lugar onde a estabilidade laboral, a paz que entrega a selva e as oportunidades de fazer novos caminhos eram muito melhores do que voltar para seus próprios territórios.

Além disso, é importante mencionar que nas escolas e colégios deste departamento, numa mesma sala de aula podiam-se encontrar até seis etnias diferentes além dos estudantes mestiços ou não indígenas. Condições como está permitem entrever parte da complexidade que implica abordar processos educativos diferenciados no Guainía.

Durante minha curta estadia ali, com o trabalho realizado, com o movimento constante pelos colégios e comunidades, com o escutar e conversar com professores, sábios e indígenas da região, com os jogos e risos das crianças e jovens, com o fato de ser um estrangeiro numa terra da que teoricamente também faço parte, com o navegar durante horas e horas com a companhia interminável do sol abraçador, da chuva inesperada e tempestiva, com o..., conheci outras realidades do meu país que não são facilmente observáveis quando se está imerso nas cidades, onde a importância do ambiente social e cultural em que se desenvolvem as comunidades indígenas é frequentemente subestimada. Realidades que passam pela riqueza geográfica e cultural, pelos conflitos armados mantidos historicamente por lutas sociais, pelo narcotráfico, pela negação e submissão a enfrentadas pelos indígenas, pelo esquecimento e falta de investimento social de entidades estatais (saúde, educação,

²⁶ Órgão anexo ao Ministério de Educação Nacional com independência de funções, similar aos Ministérios e Secretarias que operam no Brasil.

²⁷ É uma jurisdição eclesiástica da Igreja Católica na Colômbia, foi fundada em 1996 e é um dos 10 vicariatos católicos que existem no país.

infraestrutura...), pelas condições de permanência escolar que se relacionam diretamente com o acesso à alimentação que pode ter a população escolar que é atendida em zonas rurais e que está afastada das grandes cidades e centro povoados.

Da mesma forma pude observar que embora existam alguns esforços por parte tanto do governo quanto de organizações indígenas como a Associação do Conselho Regional Indígena do Guainía –ASOCRIGUA– e a Organização dos Povos Indígenas da Amazônia Colombiana –OPIAC– que buscam promover e velar pelos direitos de suas comunidades com um lugar de destaque para a educação, infelizmente ainda persiste a ideia de tirar do indígena aquilo que o faz indígena fazendo que seus saberes e práticas ancestrais fiquem fora da escola com o que não se afetam somente a formas em que podem ser explicados ou entendidos [ticas] diferentes técnicas ou habilidades [matemá] dos diferentes grupos [etnos] indígenas, mas sua vida toda em conjunto.



Figura 4 – Meninas indígenas no Rio Infrida – Departamento do Guainía

Fonte: Arquivo do autor

Posteriormente, no ano 2015, conhecendo um pouco mais da região e com um panorama mais amplo no ambiente educativo, voltei para o mesmo departamento, desta vez como funcionário da Secretaria da Educação Departamental, e durante os sete meses em que estive lá, tomei frente de diversas ações, entre elas, gerar alternativas que prevenissem que os estudantes abandonassem a escola, ao mesmo tempo em que fazia parte de um grupo de trabalho que liderava a consolidação de uma política pública que desse apoio para um trabalho educativo com as comunidades indígenas, a partir de uma perspectiva indígena e intercultural que contemplasse o trabalho desde as próprias comunidades.

Entre a [E]ducação [I]ndígena, a [E]ducação [M]atemática e a [E]tnomatemática

Dois lugares, duas terras, dois departamentos. Milhares de sons, sabores, cheiros, cores, vozes, pessoas, mãos, corpos, sonhos, afetações, tensões, movimentos...vidas. Um caminhante que se faz muitos cada vez, que se transforma, que lembra que “não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo” que “tudo é visão, devir” (Deleuze; Guattari, 2010, p 200). Cauca e Guainía: Territórios geograficamente distintos e distantes que se unem em mais do que um só país, que carregam lutas que reafirmam vidas, que são mais que o tudo, que tornam-se universos [dentro de mim].

Cauca: um processo no qual a comunidade em procura de cantos de terra firme é quem guia o barco *entre* tempestades, sacudidas e momentos de tranquilidade próprias do mar. Um processo no qual as regras, o método, o caminho é construído a cada passo, de modo coletivo e em resposta a posicionamentos políticos que se relacionam com os planos de vida das mesmas comunidades.

Guainía: processos educativos em que o tripulante se sente como náufrago em um barco que ainda não definiu seu capitão. Um projeto delimitado por prescrições em que, durante seu desenvolvimento, permitiu conhecer realidades –educativas– dos povos indígenas pouco visíveis no panorama nacional e que, ao mesmo tempo, abriu possibilidades para (re)pensar, junto as comunidades, ações educativas que vão além da matemática e que tomam em conta tanto o pensamento quanto as práticas culturais dos povos ancestrais que habitam aquele território.

Ao final, tratam-se de comunidades que configuram produções alternativas de educação atravessadas por uma “micropolítica da percepção, da afeção, da conversa, etc.” (Deleuze; Guattari, 2012a, p.99) nas quais se percebe a promoção de outras formas de entender e operar a [E]ducação [I]ndígena, a [E]ducação [M]atemática e a [E]tnomatemática; formas estas que vivem nos *entres* da experimentação, dos movimentos e das singularidades de cada processo.

Porém, para transitar por estes *entres* se requer lembrar que em diferentes lugares da América do Sul, incluindo a Colômbia, existem políticas educacionais –de amplo debate entre diferentes setores– voltadas a atender às comunidades diferenciadas da maioria da população²⁸ e com as quais tem-se conseguido justificar o aparelho da escola dentro das comunidades. Tais propostas tem-se apresentado com o rótulo de Educação Indígena e/ou Etnoeducação e são decorrentes de diversas preocupações que têm a ver com o respeito pelas culturas autóctones e pela necessidade de prestar maior atenção governamental às populações historicamente excluídas.

²⁸ Particularmente no caso colombiano tiveram-se em conta os povos indígenas, as comunidades afrodescendentes e outro grupos humanos como os ciganos.

Neste sentido, a proposta desenvolvida pelos Nasa no Cauca, promove saídas alternativas aos discursos instituídos pelo Estado em relação ao saber, pois, de modo geral, estes são mantidos sob o modelo escolar propiciado desde o cenário político-administrativo em que as particularidades das comunidades ainda são desconhecidas, silenciadas e/ou vulnerabilizadas. Trata-se de um outro discurso do saber que escapa às políticas educativas tradicionais homogeneizantes e/ou delimitadas como a Educação Indígena ou a Etnoeducação, as quais em muitos casos operam da mesma forma como acontece na escola que atende a sociedade majoritária, mudando somente o nome quando esta se desenvolve com comunidades étnicas abertamente diferenciadas; são rupturas e escapes à continuidade educativa promovida historicamente que tem tido como intuito a tentativa de "civilizar" aos indígenas.

Entretanto as propostas educativas no Guainía majoritariamente permanecem ou estão associadas aos modelos da administração Estatal. Ainda assim, existem algumas instituições educativas que promovem movimentos de escape que vão além de contemplar os conteúdos curriculares definidos pela lei e incluem nos seus planos de estudo saberes que fazem parte do patrimônio cultural das diversas comunidades que coabitam no entorno físico da escola, como expõe, por exemplo, o Projeto Educativo Comunitário (2013) da Instituição Educativa Francisco de Miranda na Comunidade Indígena *Paujil* (PEC-IEFdM, p.25, tradução nossa)

O plano de estudos é o resultado de ler e conversar com a comunidade... no espaço da comunidade se produz o encontro do saber do professor com os saberes existentes na mesma comunidade. Trata-se de uma verdade social, de um saber social... isto faz com que o projeto educativo não fique no ar, pois seus cimentos são firmes e estão sustentados na verdade comunitária, na sua realidade.... Um projeto que não se sustente na verdade da comunidade, ela não o apoiará e não o reconhecerá e portanto o projeto cairá.

De modo sucinto, pode se dizer que os discursos de caráter educativo que se gestam ao interior das comunidades referidas procuram dar conta da multiplicidade dos modos de vida de seus integrantes. Nos casos citados, advertiu-se, como dizem Andrello e Ferreira (2016, p.36), “a existência de certa substancia imaterial que sustenta a vida dos indígenas” a qual tem a ver com seus rituais e seu pensamento cosmológico. Ou seja, trata-se de uma educação indígena –ou uma *educação própria* para os Nasa– em que o sistema de “difusão” de saberes se dá nos movimentos de vida realizados pela comunidade e nos quais prevalecem suas crenças, valores, costumes, modos de ver, de pensar, de sentir, de estar e relacionar-se com o mundo e das formas como seus processos político-organizativos são desenvolvidos, “elementos” que devém como marcas territorializantes²⁹.

Distinguem-se igualmente, diferenças nas formas como a [E]ducação [M]atemática e a [E]tnomatemática operam neles. No Cauca, por exemplo, a necessidade de incorporar os saberes, conhecimentos e práticas da comunidade rompe com o fio demarcador de competências básicas definidas por órgãos estatais como o Ministério de Educação

²⁹ Usamos o termo no sentido Deleuzeano, quer dizer, trata-se de “matérias de expressão (qualidades) que vão definir um território” (Deleuze; Guatari, 2012, p.127)

Nacional³⁰ e promove, ao mesmo tempo, desafios na forma em como assumir estas incorporações.

Tal rompimento se identifica aqui como parte das soluções autênticas das que fala D'Ambrosio (1986) em relação ao ensino da matemática, as quais, tem que diferir “do esquema adotado pelos países desenvolvidos *pois pouco do que eles fazem* poderá ser transferido à nossa realidade”. Soluções estas que nos levem “a atacar a estrutura de todo o ensino, em particular a estrutura do ensino da matemática, mudando completamente a ênfases do conteúdo e a qualidade de conhecimentos que a criança adquira...” (D'Ambrosio, 1986, p.14).

Ou seja, trata-se de uma outra educação [matemática] que “ataca” parte das estruturas definidas estatalmente e promove movimentos que são inseparáveis da vida que acontece na própria comunidade, “um ensino integrado” que permite que os saberes [matemáticos] “sejam utilizados em vários níveis e situações e não sejam preservados para a utilização restrita de uns poucos iniciados” no campo científico (D'Ambrosio, 1986, p.16).

Do mesmo modo, reconhece-se que a [E]ducação [M]atemática que é desenvolvida no Guainía está sujeita, de modo geral, às diretrizes dadas pela administração educativa nacional e que, na prática operam de modo tradicional com metodologias em que prevalece o fato de decorar e repetir procedimentos, conceitos e fórmulas, deixando fora da escola –na maioria dos casos– o acervo cultural das comunidades indígenas junto ao qual se constituem conhecimentos que lhes tem sido apropriados historicamente na sua sobrevivência.

Lembrando que existem alguns casos em que se promovem outras formas de educar nas escolas do Guainía, cabe mencionar que em relação ao ensino da matemática estas ainda se encontram permeadas pelas verdades de carácter inquestionáveis às que referem Knijnik, Wanderer, Giongo e Duarte (2012) em relação à mesma matemática as quais, impedem, “muitas vezes, de vê-las e percebê-las de forma diferente” (Knijnik et al., 2012, p.59), mantendo afastados e ou marginados os conhecimentos e saberes que fazem parte da vida das comunidades em que se constroem, comumente, de modo coletivo e não como atos individuais em busca de aprovação, seleção e promoção tal e como o evidenciam algumas das experiencias educativas nesta área de ensino.

Por outro lado, considero que nos processos educativos supracitados pode-se falar da produção-operação de uma etnomatemática no lugar da Etnomatemática, pois está última ao ser definida como o “estudo espacial e temporal diferenciado das várias technés ou ticas (≈ maneiras, técnicas, habilidades) de matemá (≈ explicar, entender, lidar e conviver) em diferentes etnos (≈ contextos naturais, culturais, socioeconômicos)” (D'Ambrosio, 2016, p. 134), deixa de fora as possibilidades de criação que se geram nos movimentos de vida dos mesmos etnos, neste caso das comunidades indígenas que aqui se referem.

³⁰ Ver: Estândaes Básicos de Competências em Matemáticas, 2006. MEN Colômbia.

Neste sentido, uma etnomatemática pode operar não só com as técnicas ou habilidades de explicar, entender, lidar e conviver, mas, com os atos de criação que se sucedem de forma intrínseca aos modos como os diferentes etnos se relacionam com o mundo e que são inseparáveis do tempo, do espaço e dos desejos. Trata-se assim de movimentos que engendram acontecimentos que estão em constante tensão. Afetações que se dão de forma múltipla. Tensões que operam, produzem e criam outras matemáticas e etnomatemáticas que escapam aos padrões, regras e conceitos enquanto afirmam modos de vida que transbordam a sala de aula e a escola para se (des)encontrar com o(s) mundo(s).

Finalmente, tenho a dizer que fazer parte do processo de construção de *educação própria* com os Nasa e a formação de professores com as comunidades indígenas e camponesas no Guainía, me ofereceram a oportunidade de aprender e reconhecer que a educação e as dinâmicas socioculturais compõem uma ferramenta de influência política e visibilidade social que permite dar conta da heterogeneidade de conhecimento dos diferentes grupos humanos, da necessidade urgente de promover modelos alternativos para explorar e partilhar esses conhecimentos e da importância das potências que carrega a consolidação de espaços de participação, discussão e reflexão realizadas pelos professores, líderes comunitários e comunidade em geral em relação a seus próprios processos, seus próprios incômodos e os diversos cenários em que eles acontecem. Deste modo, considero que os processos educativos aqui convocados constituem lutas com ascendência legítima³¹ que incidem na reivindicação de direitos, que guardam suas potências nos *entres* de diversos cenários e ultrapassam a Educação Indígena, a Educação Matemática e a Etnomatemática, trazendo múltiplas tensões que merecem ser refletidas e contadas.

Referências

- Andrello, G., & Ferreira, T. (2016). Transformações da cultura no alto Rio Negro. In M. Cunha & P. Cesariono (Orgs.), *Políticas culturais e povos indígenas* (pp. 25-58). São Paulo: Editora Unesp.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (2011). Resolución N° 007 de 2011. Retirado em 08 de agosto, 2017, de: <http://www.cric-colombia.org/portal/resolucion-n-0072011/>.
- D'Ambrósio, U. (1990). *Etnomatemática Arte ou técnica de explicar e conhecer*. São Paulo: Editora Ática S.A.
- D'Ambrósio, U. (1986). *Da realidade à ação. Reflexões sobre Educação (e) Matemática*. São Paulo: Editora Summus.
- D'Ambrósio, U. (2016). *Educação para uma sociedade em transição*. 3. Edição revista e ampliada. São Paulo: Editora Livraria da Física.

³¹ Ao falar da ascendência legítima, esta é entendida como uma série de fatos que involucram parâmetros de justiça que são dados principalmente por aspectos de tradição, cultura, ou memória histórica em procura de garantir direitos.

DOI: <https://doi.org/10.20396/zet.v26i1.8650820>

- Departamento Nacional de Estadística. DANE. Boletim, Censo General 2005, Perfil Cauca e Guainía.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2010, 3a Edição). *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2012a). *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia 2. V.3.* Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2012b). *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia 2. V.3.* Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34.
- Instituição Educativa Francisco De Miranda. (2013). *Projeto Educativo Comunitário na Comunidade Indígena Paujil*. Inírida. Disponível em físico nas instalações da escola.
- Knijnik, G., Wanderer, F., Giongo, I. & Duarte, C. (2012). *Etnomatemática em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica editora.
- Lispector, C. (1999). *Para não esquecer*. Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda.
- Ministério de Agricultura. Diário Oficial da Republica da Colômbia No 42.140, do 7 de dezembro de 1995. *Decreto 2164*.
- Parra, A. & Orjuela, J. (2014). Consideraciones sobre educación matemática y educación indígena en Colombia. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, vol. 7, núm. 2, junio-septiembre, pp. 181-201. Red Latinoamericana de Etnomatemática.
- Programa De Educación Bilingüe Intercultural (PEBI, 2004). *¿Qué pasaría si La Escuela...? Treinta años de construcción de una educación propia*. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Secretaria de Educação do Cauca. Decreto 0591, 30 de Dezembro de 2009.
- Secretaria de Educação do Cauca. Decreto 0102, 12 Abril de 2010.
- Torres, A. (2012). *Tejiendo saberes: Experiencia de aprendizajes y enseñanzas mutuas en el proceso de educación propia de la comunidad indígena Nasa de San Andrés de Pisimbalá*. TCC em Licenciatura na educação básica com ênfases nas Ciências Sociais) Universidade Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Disponível em físico: Biblioteca Universidade Distrital Francisco José de Caldas.

Recebido em: 25/10/2017

Aprovado para publicação em: 02/02/2018