

Indígenas, Cosmovisão e Ensino Superior: [algumas] tensões.

Jorge Isidro Orjuela Bernal
Orientador:
Prof. Dr. Roger Miarka

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
Rio Claro - SP 2018

Colômbia educador matemático acadêmico pensamento
Brasil Kakixinawá Xacriabá Umutinaa Mato Grosso do Sul Minas Gerais Acre movimentos cotas medicina biblioteconomia intensidades Júlio Oscar Teresa micropolíticas
acontecimentos textos transições com fronteiras afetos forças potências encontros tempo espaço subjetivação
fibras entrelinhas caminhos composição retalhos movimentos vibrações universidade diálogo estranho desejo vida fios matemática educação
matemática tecido multiplicidades cartografia corpos artesão devir ilusão matemática escrita lutas saberes matemática



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

JORGE ISIDRO ORJUELA BERNAL

**Indígenas, Cosmovisão e Ensino Superior:
[algumas] tensões.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática

Orientador: Prof. Dr. Roger Miarka

Rio Claro – SP
2018

510.07 Orjuela-Bernal, Jorge Isidro
O69i Indígenas, cosmovisão e ensino superior : [algumas]
tensões. / Jorge Isidro Orjuela Bernal. - Rio Claro, 2018
121 f. : il., figs., fots., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Roger Miarka

1. Matemática - Estudo e ensino. 2. Educação indígena. 3.
Universidade. 4. Subjetividades. 5. Etnomatemática. 6.
Cartografia. I. Título.

JORGE ISIDRO ORJUELA BERNAL

**Indígenas, Cosmovisão e Ensino Superior:
[algumas] tensões.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Roger Miarka (Orientador)
Prof.a Dra. Sônia Maria Clareto
Prof. Dr. Filipe Santos Fernandes

Resultado:

Aprovado

Rio Claro SP
02 de maio de 2018

A Blanca y Germán,
mis padres, quienes siempre me han brindado
todo su amor y apoyo incondicional.

*Debes aprender a hacer que cada acto cuente, pues vas a estar aquí
sólo un rato corto, de hecho, muy corto para presenciar todas las
maravillas que existen*

Carlos Castaneda

Pay

Os Nasa para expressar gratidão usam a palavra pay. Quer dizer muito mais do que obrigado; trata-se de um agradecimento profundo e sincero que vem do fundo do coração.

Pay a la comunidad indígena Nasa en San Andrés de Pisimbalá y a las comunidades indígenas del Guainía por aceptarme y guiarme en el camino. Por ayudarme a entender que debemos ser incansables, como el sol que nos alumbra cada día, en la lucha que dignifique la vida y por enseñarme del amor a la tierra.

Pay a mi familia: Germán, Blanca Nieves y sus siete "enanitos", quienes siempre, sin importar en que desconocido lugar me encuentre y sin saber muy bien lo que hago y lo que me mueve, han creído en mí y me brindan con amor todo su apoyo y comprensión.

Pay a Aldo Parra y Blanca Peralta por la confianza y el apoyo depositado durante tantos años, porque a pesar de las distancias siempre han estado prestos a escucharme, aconsejarme y recordarme de dónde vengo.

Pay ao Brasil, por ter-me acolhido e brindado novas oportunidades para continuar aprendendo e compartilhando.

Pay a Roger Miarka por ter acreditado em mim, mesmo sem saber quem eu era. Por me aceitar e guiar neste -outro- mundo por descobrir.

Pay pelos conselhos, as conversas e os risos que tem sido fundamentais neste caminhar.

Pay aos grupos Cronópios, Imago, Travessia e GEPeTno que sempre têm se mostrado atenciosos e dispostos a me ajudar seja com questões da língua, seja com conselhos, com discussões acadêmicas ou simplesmente compartilhando espaços de lazer que nutrem o coração. Pay pelos afetos e as aberturas para pensar junto.

Pay a todos os que fazem a pós-graduação em educação matemática. Discentes, professores e pessoal administrativo, foram muitas e múltiplas as ajudas recebidas, foram muitos os aprendizados e os momentos compartilhados que ficaram na memória do corpo, sem vocês a acolhida não seria tão boa como foi.

Pay a todos esses amigos e irmãos que tem acompanhado o meu processo, quem tomaram tempo de seu tempo para ler, conversar, discutir e compartilhar ideias e sonhos, por fazer da vida um espaço de encontros. Pay aos três mosqueteiros Douglas, Davison e Maroni, a Diego Gondim, Danilo, Ronilce, Wedy, Diego Rojas, Alejandra, Swanny, Blanca e sua família, Amílcar, Diego Escobar, Yadira, Daniel, Carolina Botello, Carolina Bello, Paola e Silvia; aos amigos que estão à distância Pablo Arias, Rubén Morales e Ángela Arcila. A todos, pay pela ajuda brindada e os momentos compartilhados, pelas vivencias.

Pay a Ana, por ser converter numa das forças para não desistir, por acreditar em mim, pela parceria, pelo caminhar, por me escutar, pelas conversas, ... pela vida compartilhada.

Pay, aos estudantes indígenas da UFSCar, especialmente a Júlio, Oscar e Teresa, quem disponibilizaram seu tempo para conversar e compartilhar com um desconhecido que chegou a suas vidas, pay por tecer juntos.

Pay a Sônia e Filipe pelas contribuições, os afetos e o tempo dedicado a costurar junto.

Pay a Natalia Orjuela, pelas horas dedicadas em me ajudar a costurar e encasar as ideias de desenho desta escrita-tecido a qual não seria a mesma sem sua valiosa contribuição.

Pay ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico -CNPq- pela concessão do apoio financeiro para o desenvolvimento desta escrita-tecido.

Pay

RESUMO

A intenção desta pesquisa gira em torno das linhas de tensão que emergem entre cosmovisão -assumida como o conjunto de crenças, valores, costumes, modos de ver, pensar, sentir, estar e relacionar-se com o mundo- e o pensamento acadêmico a partir de um cenário composto por indígenas vinculados ao Ensino Superior, neste caso um grupo de estudantes da Universidade Federal de São Carlos. Para isso, leva-se em consideração a experiência de trabalho com comunidades indígenas na Colômbia; são feitas aproximações do pensamento de Foucault e Deleuze para abrir discussões entorno ao Ensino Superior, a [Educação] Matemática e a Etnomatemática, e a permanência de indígenas em cursos universitários; e se faz uso da cartografia, formulada por Gilles Deleuze e Felix Guattari, como uma ferramenta na produção de subjetividades para a abordagem de caminhos, territórios e linhas de força que atravessam tanto a universidade como instituição quanto os indígenas imersos no sistema educacional.

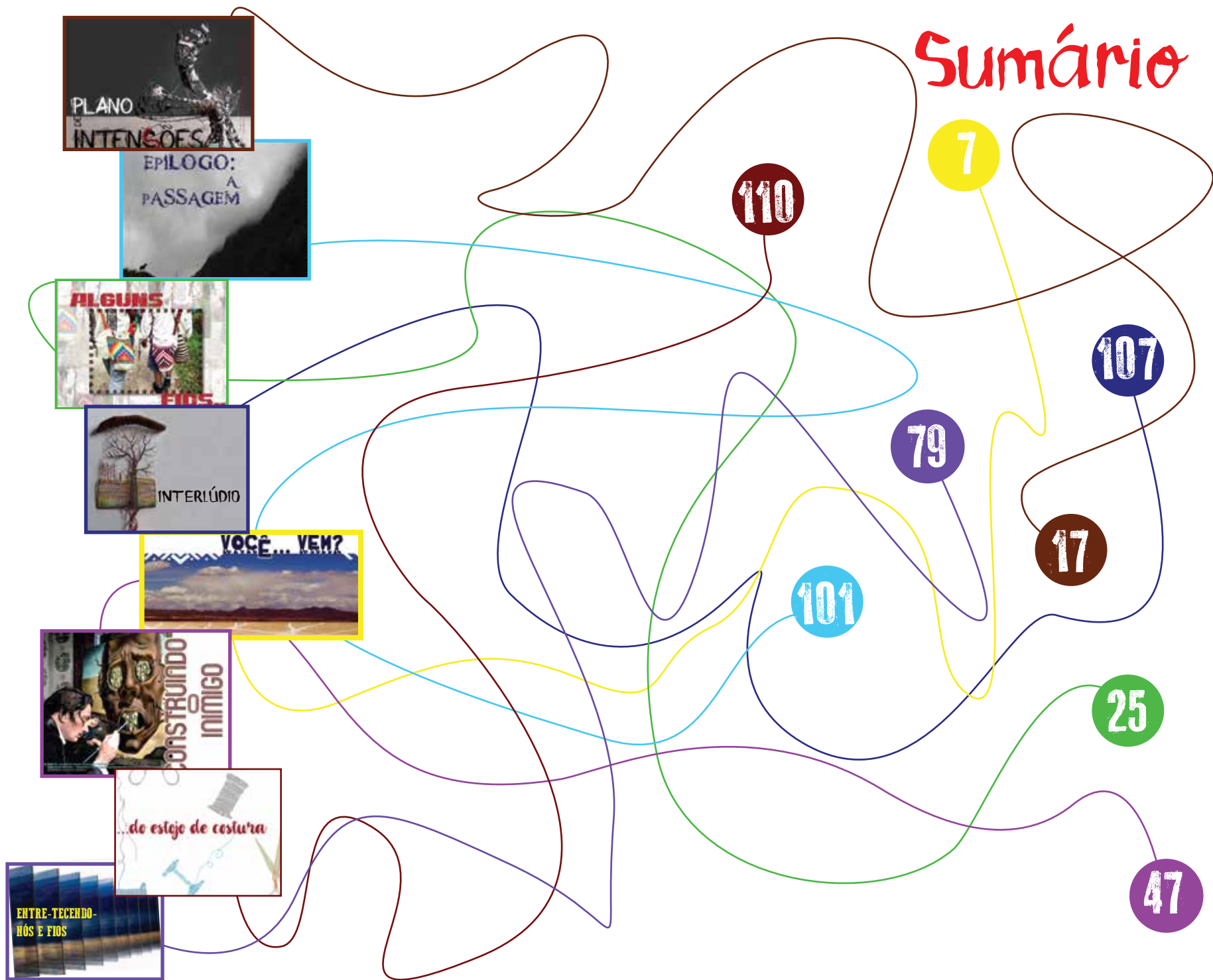
Palavras-chave: Educação Indígena. Universidade. Subjetividades. Etnomatemática. Cartografia


ABSTRACT

This research intends to approximate us to the tension lines that emerge between the cosmovision -understood as the whole of beliefs, values, customs, ways of seeing, thinking, feeling, being and relating with the world- and the academic thought, from considering a scenery composed by indigenous people who joined the Higher Education, in this case indigenous students from the Federal University of São Carlos. In this regard, are taken into account previous working experiences with indigenous communities in Colombia; hereby, are considered as reference Foucault's and Deleuze's thoughts to broach discussions around the Higher Education, the Mathematical [Education], the Ethnomathematics, the permanence of indigenous students in college courses; is also used the cartography formulated by Gilles Deleuze and Felix Guattari, as a device in the subjectivities production for approach of paths, territories and lines of force that go across both the university, as an institution, and indigenous people immerse in the educational system.


Keywords: Indigenous education. University. Subjectivities. Ethnomathematics. Cartography.

Sumário





VOCÊ... VEM?



Se sabemos que as palavras não são suficientes como para expressar, por exemplo, o que dizem as pegadas que deixaram uns olhos nas costas de quem não quis voltar atrás para contemplar um último olhar, se sabemos isto, como fazemos para dar passagem às inúmeras ações, descobertas, **tensões** e processos que fazem parte de uma pesquisa? Como tornar escrita as **sensações** e afetos que trazem os **encontros**, as **leituras** e as **conversas** que se gestaram durante todo esse processo? Como afundar nelas? Como “eleger” o que se há de escrever? Como escrever o que se tem “elegido”?



1. Figura 1 - Deserto de sal na Bolívia / Salar de Uyuni.
Fonte: Propriedade do autor



Escrever sugere o uso de palavras para, no caminho, **compor** textos. Texto do latim *textus* quer dizer **tecido**. Tecer é unir fibras, entrelaçar fios, amarrar atilhos, o amarre desses fios, o agrupamento desses fios, o agrupamento de palavras que se unem, entrelaçam, amarram e agrupam. Logo, escrever suscita a **criação** de um **tecido** feito de palavras. **compor** escreve-se u ma **escrita-tecido** que entrecruza, atravessa, une e liga **corpos**, que **opera** com a **vida** e se propõe afirmar elos entre conceitos, afetos e preceitos. Trata-se de um **escrita-tecido-pensamento**, **escrita-tecido-experiência**, **escrita-tecido-transformação**, **escrita-tecido-memória**, **escrita-tecido-expressão**, **escrita-tecido-rizoma**, **escrita-tecido-tensões**.

Ao viajar ao passado, sacudir o presente e pensar no futuro observam-se os tecidos como parte da [de nossa] história. **Tecer** tem sido, e continua sendo, uma das principais atividades nas que nossas mãos-corpos têm se ocupado. **Tecemos e somos tecidos**. Os tecidos formam parte de nossa vida, de nossa cultura, de nossos **[des]encontros...** fazem parte de nós. **Tecer** é complementar a vida, é **criar**.

Neste exercício se faz uso de vários e variados elementos que **mudam** em concordância com os objetivos do **tecido** e os interesses do **tecedor**.

Tecemos por prazer e por necessidade. O que **tecemos** nos serve para proteger e abrigar, para caçar, obter alimento e poder comer, para armazenar e transportar, para descansar, sonhar compartilhar, para adornar, adorar e reverenciar. **Tecemos** para preservar e contar histórias, para celebrar a vida. Tecemos como ato de **criação**, **tecemos** para transformar e produzir... tecemos para **viver**.

Assim, e levando em consideração a insuficiência das palavras, **compõe-se** u ma **escrita-tecido** que entrecruza, atravessa, une e liga **corpos**, que **opera** com a **vida** e se propõe afirmar elos entre conceitos, afetos e preceitos. Trata-se de um **escrita-tecido-pensamento**, **escrita-tecido-experiência**, **escrita-tecido-transformação**, **escrita-tecido-memória**, **escrita-tecido-expressão**, **escrita-tecido-rizoma**, **escrita-tecido-tensões**.

A **criação** que aqui se apresenta, que ora se vai compondo, se vale de diferentes **fios** e **fibras** para **costurar** e **unir** os diferentes **retalhos** que a constituem. Está intrincada por palavras, traspassada por vidas e mesclada por experiências. Os fios e fibras presentes nela integram dentro[s] e fora[s], corpo[s] e espaço[s]; alguns deles sobressaem e despontam enquanto que outros atravessam e perguntam.

São fios que falam, que se estendem... que geram **tensões** e tecem escapes nas bordas e nas urdiduras. *Fios* e *fibras* compostas de **encontros**, de **conversas**, de vivências, de um pouco de **outros**, de um pouco de **mim ...** e, de um pouco de **você[?]**.

Portanto, assegurar que o fruto que ela produz seja uma narrativa, uma história ou um artigo científico seria um evento vertiginoso e até ingênuo; quando se **tecem** e se **costuram** palavras as **criações** resultantes são diversas –poesia, tratados, leis... – e ainda mais quando ficam fora do controle do autor. Assim, acudindo à sensatez e com iminentes **intensões**² que irão emergindo a cada pontada, direi que já que temos de **tecer**, de escrever, que ao menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas³,...os entroncamentos da *escrita-tecido*.

Ora, no lance de **operar** a *escrita-tecido* e dar a conhecer um pouco dos **fiões** que a compõem, convoco aqui a proposição: *caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar*,⁴ que “fala” das **potências** de variação entre **caminhante** e **caminho**, das **transformações** que se **tecem** no **meio** deles, das relações de força entre quem dá os passos, *entre passo e passo*, e o **caminho** que caminha, que faz o **caminhante**.

O **caminhar** abandona aqui o seu sentido mais comum, mais geral, e transforma-se em outra coisa, num convite para pular, brincar, cantar, sonhar, rir. um convite para sentir e deixar as sensações percorrerem o corpo, para curtir o beijo que entrega a terra à planta do pé, o abraço do vento com a pele. Um **convite** para ficarmos quietinhos enquanto o movimento nos transpassa, para fazer silêncio enquanto deixamos os corpos gritarem, para ouvir com os olhos, para olhar com a pele, para deixarmos atravessar, para vibrar.

É um **convite** para **caminharmos** juntos, você, eu, eles, elas, nós... para nos **movermos** por diferentes cenários que irão emergindo com cada passo, com cada **fião**, com cada *retalho* que vai sendo **costurado**.

Neste sentido, os **passos**, o **caminhante** e o **caminho** –que com certeza serão, estão, ou foram **atravessados** por uma variedade infinita de **sensações**, **percepções**, **esperanças**, desejos, **agitações**, ... que vibram num espaço que é povoado e despovoado continuamente– ou seja, as **linhas** e **entrelinhas** da **escrita-tecido** são pensadas como uma tentativa na “produção” de um *corpo sem órgãos* disposto para ser “ocupado” pelas **intensões** que passam e circulam a própria composição, pelos **fiões** que procuram possibilidades para serem **tecidos** de forma múltipla e *não pela busca da liberdade* [por explicações] *mas apenas por linhas de fuga*⁵ traçadas no meio da **experimentação**, nas **tensões**.

Porém, apesar do texto apresentar uma ordem preestabelecida –a qual não pretende ser explicada– submetida, em certa medida, pela sequencialidade que dão as folhas, as páginas e até mesmo as palavras, pretende-se que o leitor **crie**, **teça** sua própria **composição**, que tenha a possibilidade de **trançar** os **fiões**, de

2. Num primeiro momento a palavra **intensões** propõe um jogo de palavras que sugere uma dupla interpretação: por um lado relacionando-a com a palavra **intenção**, entendida como a vontade para um fim; por outro lado assumindo um jogo de forças em que busca-se constituir linhas de tensão que são lançadas para o interior de um plano de **intensões** que vai sendo construído junto à pesquisa. Posteriormente a mesma palavra se “expande” para se unir aos retalhos com os quais o tecido está sendo construído.

3. LISPECTOR, 1999. Pág. 19

4. Frase do poeta espanhol Antônio Machado que forma parte XXIX provérbios e cantares do livro campos de castelã.

5. DELEUZE; GUATARRI, 1977, p. 12

6. Falar de Famas, Cronópios e Esperanças se faz a modo de brincadeira aluindo às famosas figuras literárias criadas pelo escritor argentino Júlio Cortázar, a todos os colaboradores que fazem parte do trabalho (sejam estudantes indígenas, sejam referências teóricas etc.) ao mesmo tempo que se faz referência ao grupo de trabalho Cronópios conformedo pelo orientador – o professor Roger Miarka –, que compartilha o grupo com seus orientandos.

7. Este ponto de partida não se corresponde necessariamente com uma ideia de origem.

8. Entendemos a cartografia, proposta por Guilles Deleuze e Félix Guattari, como um método que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto (KASTRUP, 2009, p. 32), e a assumimos como uma caixa de ferramentas que nos ajuda a [...] desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e desse seu movimento permanente. (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 57)

9. Seguindo as ideias do pensamento Deleuzeano, concebemos a subjetividade como a produção de si, como modos de existir, como a invenção de possibilidades de vida, como a criação de singularidades e individualidades.

10. **Figura 2** A tartaruga faz parte de um tecido de um tecido indígena chamado mola feito pela etnia Kuna que se encontra entre Panamá e Colômbia. **Fonte:** Está disponível no site <https://sites.google.com/site/disenosdemolas-maribel/mi-galeria-de-molas>.

tensioná-los do jeito que considere e julgue pertinente, pois sem desconhecer que **Famas, Cronópios e Esperanças**⁶ são artesãos desta **criação**, espera-se que também o leitor possa encontrar seu próprio ritmo.

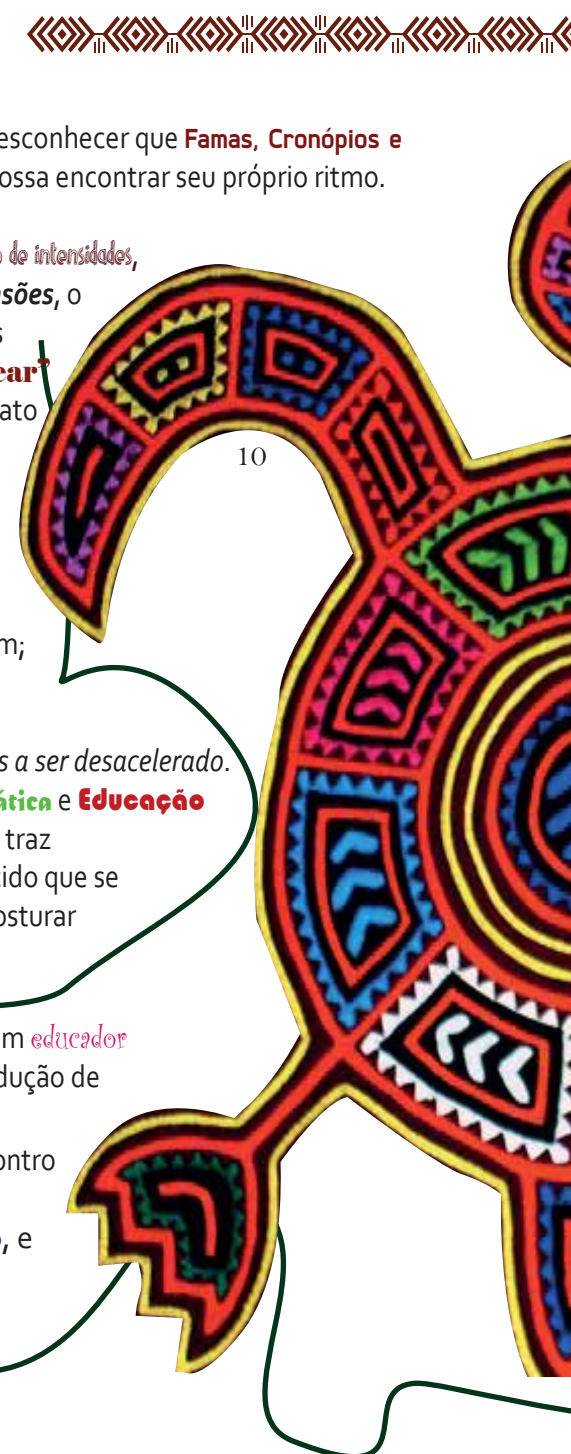
Desta maneira, se propõe como um possível ponto de partida⁷ nesse **plano de intensidades**, ou seja, na colcha de **retalhos de intensões**, o denominado **plano de intensões**, o qual ao igual que os demais retalhos está constituído apenas de variáveis dependentes, sem nenhuma independente, e visa à **construção** de um **“tear”** que permita que as criações que sejam feitas possam manter-se em pé, fato que pode ser de utilidade para o leitor na medida em que poderá tomar decisões em relação às **vibrações** que mantenham o **movimento** de **tessitura**.

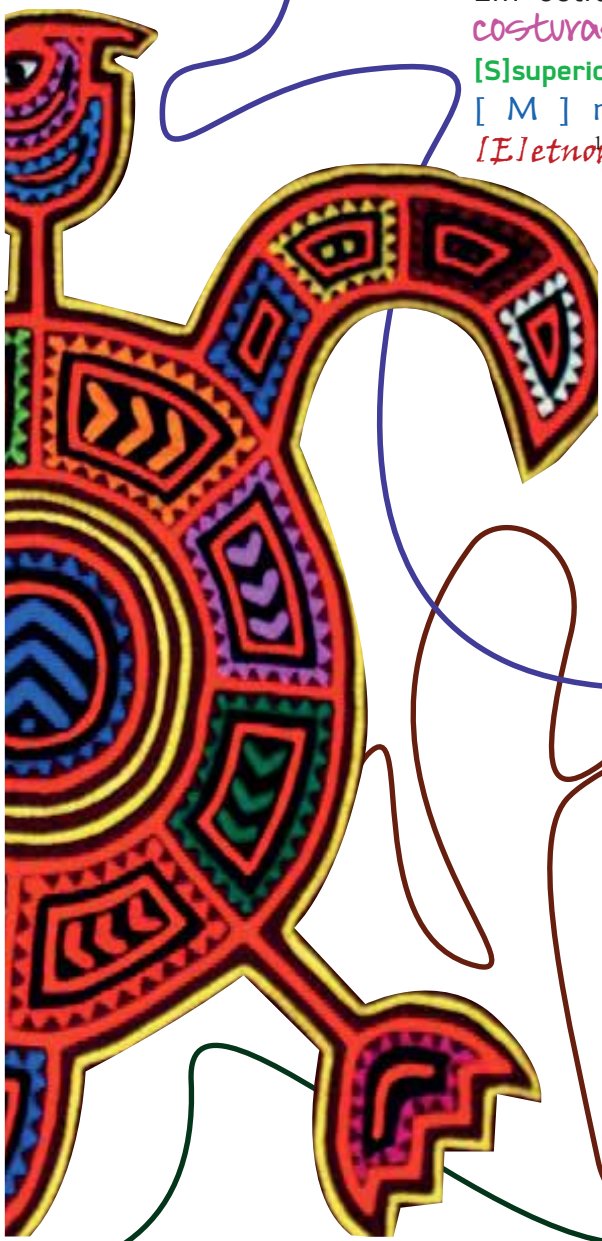
Além do anterior, há de se ter em conta que aqui há centos de **vozes** que falam, muitas **vozes** que escrevem, muitas palavras que pulam, que gritam; são muitos os **corpos** que **vibram**.

Eram folhas “brancas” dispostas a serem riscadas, atravessadas: *um caos a ser desacelerado*. Um caos que carrega a intenção de expandir a discussão em **Etnomatemática** e **Educação Matemática** para outros cenários como a **universidade**, um caos que traz [in]tensões aninhadas em e entre cada uma destas áreas. É um tear-tecido que se desenvolve qualitativamente, que se ampara na cartografia⁸ e que visa costurar subjetividades⁹.

É um **mapa** a ser **traçado**, uma escrita-tecido [desde a perspectiva de um **educador matemático**] em que **fios** e **nós** visam ajudar a **costurar** processos de produção de **subjetividades** de um grupo de estudantes **indígenas** vinculados à **universidade** em relação às **tensões**, os pontos de encontro e de desencontro que podem surgir entre o seu conjunto de crenças, valores, costumes, **modos** de ver, pensar, sentir, estar e relacionar-se com o **mundo**, e o pensamento acadêmico que promove a **universidade**.

10





Em outras palavras, são **fi**os, **n**ós e **co**sturas que tratam do [E]ensino [S]uperior, da [E]ducação [M] m a t e m á t i c a ¹¹, da [E]tnomatemática e da [E]ducação [I]ndígena, de **sub**jetividades, de **í**ndios, de **mim...** de **vo**cê?... E que perpassam por **d** i á l o g o s constantes com outras áreas como a Filosofia e a Antropologia.

Pode ser que até aqui não tenhamos apresentado claramente o que se quer, deixando a sensação de um estranho. Pode ser que o leitor se

sinta como **um estrangeiro** visitante de um **território** que não **habita** e veja-se na "necessidade" de o -como

cartógrafo quando se aproxima do campo da pesquisa-, percorrer, de compor a **escrita-tecido** do mesmo jeito como ela foi produzida,

ou seja, **explorando-a** por olhares, escutas, **p e l a** **sensibi** lidade a o s odores, gostos e ritmos.¹²

11 Entende-se, em geral, nesta dissertação, que ao se falar, por exemplo, de "Matemática", escrita com letra maiúscula, e "matemática" com letra minúscula, se tem uma diferenciação que vai na direção do que Deleuze e Guattari denominam de literatura menor; uma literatura que faz uma minoria numa língua maior na que tudo nela é político e coletivo, operando por desterritorialização. Neste sentido, aquelas palavras que são destacadas no começo com letras maiúsculas fazem parte ou se correspondem com elementos já institucionalizados, reconhecidos ou bem catalogados dentro de tópicos preestabelecidos, enquanto que as mesmas palavras, ao serem referidas no começo com letras minúsculas, procuram por um outro entendimento daquilo que está sendo tido em conta, abrindo possibilidades de gerar novos espaços para a criação de novos entendimentos que são gerados em zonas de fronteira que escapam aos cânones, mas que afirmam a vida. Uma espécie de guerrilha que se opõe às formas de como o poder é exercitado.

12 DE BARROS; KASTRUP, 2009, p.61





Assim é uma construção pensada para ser percorrida de forma separada e conectada ao mesmo tempo, modos estes que, como já foi dito, não são dados de maneira hierárquica, mas que convidam, propõem algumas experimentações:

Experimentações por um **plano de intensões** que procura, como pano de fundo, sustentar, brindar pistas para que os demais fios e *retalhos de intensões* que se apresentam possam ser [re]tecidos. É o tear que busca possibilidades para criar, para *devir artesãos*.

Experimentações por **alguns fios...** que se mostram como sementes que crescem para dentro da terra, que se confundem com a terra, que vêm da terra e vão a seu encontro. *Fios* que escondem entre seus aromas torrentes que molham a alma, enquanto atravessam o [meu] corpo e convidam a percorrer caminhos de paixões desconhecidas que me povoaram; de *acontecimentos* que se movem entre grandes montanhas *terra-dentro* e uma incomensurável



13. Música: Volver a los 17. Intérprete: Mercedes Sosa. Compositor: Violeta Parra.

14. Analogia feita ao descrito por DELEUZE; GUATTARI 2010, p.79. "Os personagens conceituais, operam os movimentos que descreve o plano de imanência do autor..."



floresta que desborda a imaginação, e que confluem em segredos, assombros e incômodos que trazem *tensões* no seu passo.

Experimentações *que vão se espalhando como no muro a hera e vão brotando como o musgo na pedra*¹³, que vão **construindo o inimigo**, que relatam afetações decorrentes do caminho percorrido enquanto as marcas iam sendo deixadas. Que apresentam uma escrita-tecido que nunca estará totalmente terminada, aproximando-se mais de novas aberturas do que de pontos finais.

Que propõem trânsitos **entre -tecendo- nós e fios**, que convocam [novos/outros] protagonistas que se misturam e *operam movimentos com os retalhos de intensões*¹⁴, para que nas margens, manifestações de tensões abotoem, permitindo-nos, assim, seja por instantes, acariciar seus cheiros.

Experimentações por uma **passagem**, a forma de **epílogo**, que propõe encontros carregados de intensões que só o leitor costurará.

Por um **interlúdio** que mais do que concessões, introduções ou entremeses, anuncia, invade, desvanece e convida a [re]tecer a escrita-tecido de um outro modo a cada vez.



Uma construção *texto-agenciamento*, dissertação-multiplicidade feita de diferentes datas e velocidades¹⁵. Uma **escrita-tecido** sobre a qual:

Tem-se
Textos tecidos tendenciosamente
 Trilhas,
 tumbas,
 templos
 tempestivos.
 Tequila, temores.
 Teatro topológico
 Trânsitos tímidos,
 Tentações, traições, tripas.
 Traços, transformações.
 Trânsitos tímidos,
 Teatros tropical.
 Tentativas
 Tentando-se
 Tirar
 Tranquilidades
 Transmutações, turbulências
 Torres trepadas
 Termômetro
 Tornando-se,
 trazendo... **tensões!!!**



15. DELEUZE; GUATTARI. 2011, p.18





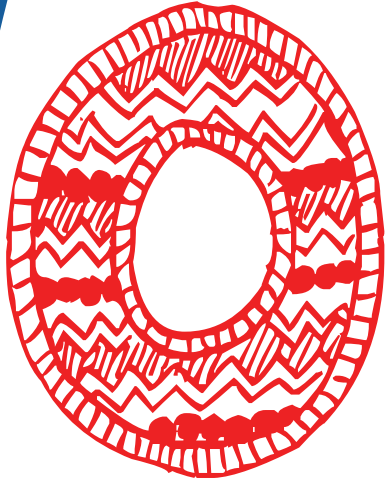
Que tensões? - Perguntará o leitor. Físicas? Psicológicas? Corporais? Eu pergunto: precisam ser definidas?

Considerando que “elementos” como centro e periferia, inteligente e “burro”, doce e salgado, branco e preto, singular e plural, cidade e selva, vida e morte... guardam mais que só relações aparentes de oposição como polos irreconciliáveis, e acreditando que existem pluralidades que escapam e dão passo a **exterioridades** e **multiplicidades** frente aos tons de conteúdos totalizantes, hegemônicos e identitários que parecem carregar “elementos” deste tipo, apresenta-se, na **experimentação** proposta, no exercício de **caminhar, tensões** que irão **manifestando-se** sob formas diversas: algumas vezes como **confrontos**, como **forças** que se **opõem** umas às outras; outras vezes como efeitos, afecções e afetos deleuzeanos vistos como “devires não humanos do homem”; e em algumas outras como emergências foucaultianas, ou seja como o *momento em que se produz a entrada em cena de forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua juventude*.¹⁶

Tensões que, independentemente da forma como se manifestem, dos quadinhos em que elas possam ser categorizadas ou do panorama maior do qual possam fazer parte, o que mais importa delas é o que cabe em seu entorno, é dizer o que podem as **tensões**, o que elas **produzem**. As **tensões** como **criadoras** ou “**promotoras**” de **potências** de **vida...**

Depois de tanto e tão pouco ao mesmo tempo, após o **convite** ter sido feito, só resta perguntar...





van?

PLANO

DE

INTENSÕES



17. Figura 3-- 'Fragment of Long Term Memory (LTM) No. 5', 2015, archival pigment print. Fonte: Yūichi Ikehata - Disponível em <<http://yulichikehata.tumblr.com/image/114830315304>>. Acesso em: 02 mar. 2017.



A escrita-tecido –que aqui se constrói– *nada tem a ver com uma forma ou uma figura, nem com um desenho ou uma função. Sua unidade não tem nada a ver com a de um fundamento escondido nas profundezas das coisas, nem de um fim ou de um projeto no espírito de*

Deus¹⁸. Tem a ver com a vida mesma e não procura desvelar mistérios para serem interpretados.

Propõe **experimentações** por diversos **retalhos de intensões** que envolvem possibilidades para que o **leitor-tecedor** [leitor-artesão] possa percorrê-la [retecê-la] de infinitas formas com o intuito de que o importante não seja o resultado, mas o que possa ser criado.

Os diferentes fios que fazem parte dela são de variadas naturezas, cores, tonalidades e texturas.

São multiplicidades. São fios com *velocidades infinitas de movimentos finitos*¹⁹ que se efetuam nos retalhos da escrita-tecido, que revelam múltiplas conexões, entrelaçamentos, nós e fibras soltas que trazem **intensidades** produzidas junto a **tensões** que emergem de diversos [des]**encontros**, que povoam a escrita-tecido, que a percorrem em diferentes direções e

vão além das polarizações. Fios que ao serem puxados se abrem a processos de experimentação em diferentes espaços como o social, o acadêmico e o político, e que não correspondem a uma luz central que irradia na periferia, mas de fulgores que crescem e se manifestam de forma diversificada por todo o tecido.

Em suma, tratam-se de *tensões* e *intensidades* que acontecem, emergem e são produzidas nos entrelaçamentos, nas fibras soltas e nós dos fios que operam junto aos *retalhos*, enquanto que a escrita-tecido é o plano de intensões em que elas *ganham vida*.

Os **movimentos** e velocidades aqui contidos levam em consideração, por exemplo, os **estudantes indígenas** e os cursos de formação aos quais pertencem na **universidade**, de maneira conjunta–ou seja, como **composições** que involucram diversos fatores dentre os quais encontram as pulsações que fazem com que esses estudantes estejam ali e as políticas que são definidas nos cursos ou na universidade para estes mesmos estudantes–, e as marcas ravadas no **corpo** de quem tece[m] –*autor[es]– e retecem[–leitor[es]-artesão[s]–*.

Ao mesmo tempo que promovem distanciamentos frente às *semelhanças imaginárias entre termos, ou analogias simbólicas entre relações*²⁰ que representem o indígena na universidade; o **indígena** e se **universidade** propõem **trânsitos** e **experimentações** por um *plano de intensidades, dos acontecimentos e agenciamentos* que podem ser habitados com a potência de afetar; plano em que o que importa é o que ele **produz**, o que [se] *passa*.



18. DELEUZE; GUATTARI 1997, p.32

19. DELEUZE; GUATTARI 2010, p.45

20. DELEUZE; GUATTARI 1997, p.39



A constituição de um tal plano vai de encontro à de um plano de referência, em que as variáveis independentes assumem certa centralidade para as atualizações de outras variáveis dependentes-, sendo tomadas aqui se compõe em movimento para uma desaquecimento de intensidade não fixos num determinado espaço-tempo. O plano de referência não são descartados, mas tomados com outras nuances, utilizados e defendidos no labor científico para outros complexos, mas tomados com outras nuances, tão somente como **linhas** de força que participam de relações e jogos de força complexos.

Ou seja, pensa-se nas possibilidades de criação e afetação, nas tensões como emergências que são produzidas a partir do que **acontece** e que são inseparáveis dos modos, dos tempos, dos espaços, dos **desejos**, e não como respostas que se correspondem a modelos de representação que buscam explicar ou definir algo.

Neste sentido o **escrita-tético** se torna uma composição, ou seja, quando tão somente tinham-se algumas ideias do que seria o projeto de mestrado, muitas perguntas amontoavam-se, umas atrás das outras, procurando um lugar privilegiado para serem "eletas" no momento de esboçar um "problema a resolver". As perguntas em [E]nsino [S]uperior, e traziam a [E]ducação [I]ndígena, a [E]ducação quanto os indígenas. [E]tnomatemática e o [E]tnomatemática.

21. Assumimos as ideias de Deleuze e Guattari em torno das principais diferenças entre um plano de imanência e um plano de referência expostas no seu livro O que é a filosofia? (2010).



Meus desejos, aqueles que me povoavam, que me incomodavam, mostraram-se em questionamentos que procuravam saber se existiam *tensões* geradas entre o **pensamento acadêmico** e a **cosmovisão** de **estudantes indígenas** ao estarem vinculados ao **Ensino Superior**, e se este fosse o caso, como seria possível tornar evidentes aquelas *tensões*. Ao mesmo tempo me perguntava pelas ideias em torno de uma **política de permanência** surgidas a partir da maneira como os alunos indígenas assumiam os programas acadêmicos da faculdade, e as possíveis formas em que a [E]tnomatemática permitiria abordagens perante tais formas de assumir os cursos ou programas universitários por parte desses estudantes.

Estes questionamentos foram tecidos juntamente, visando **cartografar** os **processos** de **subjetivação** pelos quais atravessam um grupo de **estudantes indígenas** que estivessem em formação em cursos ou programas acadêmicos na **universidade** de acordo com as possíveis **tensões** que poderiam surgir entre sua **cosmovisão indígena** e o **pensamento acadêmico** que promove o curso do qual fazem parte, *tensões* que seriam “observadas” desde a “ótica” de um **educador matemático**.

Tal exercício é decorrente da minha participação -por vários anos- em alguns espaços e processos educativos com populações indígenas e em condições de vulnerabilidade social em meu país, na Colômbia, durante os quais, muitos questionamentos bateram incessantemente à minha porta a ponto de não saber o instante no que meu corpo começou a atendê-los. Esses movimentos simplesmente me ocuparam, me invadiram.

Por essa razão, no momento de propor o projeto de mestrado foi necessário me perguntar sobre o lugar mais indicado para assumir esses **incômodos**, com o qual reconheci logo que não existe um lugar certo para tal fim, pois, independentemente do lugar para trabalhar com eles, o realmente importante é o **que eles geram**, o que eles **fazem**, o que **carregam**.



22. Figura 4 – Menino Indígena no Rio Inírcia (2014) Fonte: Propriedade do autor.

Assim, considerando minha experiência anterior, e sabendo de algumas impossibilidades para desenvolver a pesquisa no meu país, tomei [tomamos]²³ a decisão de desenvolvê-la aqui no **Brasil**, dada diversidade de povos indígenas e das políticas especiais referentes à educação indígena que aqui existem.

A certeza de muitas incertezas era o único que me acompanhava. Eram muitos os desafios que estavam me aguardando para me povoar e não sabia o que ia acontecer. Ao eleger Brasil, entreviam-se por exemplo, o fato iniludível de estabelecer contato com estudantes indígenas nas universidades brasileiras; conhecer as regras, as políticas e as lutas em relação ao[s] processo[s] seletivo[s] destes estudantes para ingressar na universidade; e sem sombra de dúvida, assomava também a necessidade de me aproximar, de arranhar as bordas do **pensamento filosófico** que assume a **diferença** como eixo central de seu pensar, de tal maneira que pudesse “aprender” novas **formas** de **pesquisar** que me permitissem assumir a *escrita-tecido* que aqui estou a construir.

Os pontos foram “desaparecendo” enquanto as linhas tomavam forma no **movimento** da agulha e das mãos-corpo que começavam a costurar. Os movimentos na direção da pesquisa deram-se com velocidades distintas, algumas vezes até imperceptíveis, como se não houvesse movimento algum, embora em cada um deles, nos [des]encontros, durante cada passo, em cada

23. Decisão tomada junto a meu orientador, o professor Roger Miarka.

24. Júlio, Oscar e Teresa são nomes fictícios criados pelo autor para proteger a verdadeira identidade dos participantes da pesquisa. Tais nomes respondem aos acordos estabelecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos mesmos participantes quem se mostraram de acordo na eleição dos nomes usados.

pontada, no fiar dos fios, foram muitos –e, portanto, extensos para nomeá-los a todos– os autores, escritores, amigos... que [-me/-nos] foram **atravessando** e [-me/-nos] **alimentando** aquele **processo** de **tecer**, de fazer o caminho.

Félix Guattari, Gilles Deleuze e Michel Foucault vieram para socorrer-me com um pensamento da multiplicidade, da ruptura; “deram-me” movimento e me convidaram a experimentar *entre* velocidades. Clarice Lispector, Frank Kafka e Virginia Wolf invadiram-me de poesia, de vida, me povoaram de *intensidades* e me deixaram “sentir” alguns *devires*.

Eduardo Passos, Virginia Kastrup, Regina Benavides de Barros e mais outros pesquisadores, deram-me algumas *pistas* em relação à cartografia. Gelsa Knijnik, Paulus Gerdes, Ubiratan D’Ambrosio, ... retornaram para me ajudar nas discussões etnomatemáticas. Os *Cronópios*, como fiéis escudeiros, alentaram-me nos espaços de conversa, de discussões e compartilhamentos em um caminho pouco conhecido.

E finalmente, mas não com menor importância, estão **Júlio. Oscar e Teresa**,²⁴ estudantes indígenas que se formam na Universidade Federal de São Carlos -UFSCar-, junto a quem se desenvolveu o trabalho de campo, **tecendo** fios carregados de **memória**, história, cultura, **desejos**, ... potências de **vida**; com quem dançamos sem que nos importassem os *movimentos* da dança, respondendo ao som de tambores que nos chamavam e convidavam a mover o corpo.



No entanto, em relação a estes últimos “colaboradores”, faço aqui alguns apontamentos que considero de interesse com respeito a algumas das motivações pelas quais a UFSCar foi considerada como o “cenário” para desenvolver a pesquisa:

25. A UFSCar exige para seus candidatos -indígenas- uma declaração de Etnia e Vínculo com Comunidade Indígena, assinada pela liderança da comunidade e certificada pela unidade local ou regional da Fundação Nacional do Índio - FUNAI.

26. Informações tomadas do site do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos. Disponível em <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/reserva-de-vagas>>. Acesso em: 15 mar. 2017..

É a única universidade, da rede pública no Estado de São Paulo, que promove um processo seletivo específico para alunos indígenas, consistindo de um exame vestibular exclusivo para esta população²⁵.

O processo seletivo é anexo ao Programa de Ações Afirmativas -PAA-, elaborado e votado pelo Conselho Universitário no ano 2006 e implantado em 2008. Neste processo foi criado um sistema de vagas para os indígenas, que se mantem até agora, no que há a reserva de uma vaga para cada curso que oferece a universidade, de forma tal que, se esta não for preenchida, ela é redistribuída, permitindo que todas essas vagas nos diferentes cursos sejam ocupadas por indígenas e não se restringindo ao sistema de cotas em que as vagas destinadas a grupos específicos que não forem preenchidas seriam perdidas.



Neste ano, 2018, quando se completam 10 anos do início da implantação do ingresso por reserva de vagas, prevê-se uma avaliação do programa que permita determinar sua continuidade ou ampliação.

O programa atende a população negra, indígena e menos favorecida socialmente. Dentre de seus objetivos destacamos a ampliação do acesso aos cursos de graduação oferecidos pela mesma universidade, de *candidatos/as indígenas que tenham cursado o Ensino Médio integralmente na rede pública (municipal, estadual, federal) e/ou em escolas indígenas reconhecidas pela rede pública de ensino, mediante aprovação no competente processo seletivo; e o fortalecimento de ações para a permanência na universidade dos alunos economicamente desfavorecidos, mediante condições de sobrevivência e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico; e a promoção, nos diferentes âmbitos da vida universitária, de ações objetivando a educação das relações étnico-raciais.*²⁶

Tão somente em 2017, de acordo com os resultados do vestibular indígena da UFSCar, têm-se 64 novos ingressantes. Atualmente a universidade, contando em seus diferentes *campi*, acolhe nos seus programas educacionais ao redor de 300 estudantes indígenas representantes de 39 comunidades do todo o país, convertendo-a numa das universidades com maior diversidade de etnias indígenas no Brasil.

E mais um ponto importante a ser destacado é que, desde 2012, foi consolidado, com ajuda de estudantes e docentes da instituição, o Centro de Culturas Indígenas (CCI), em que são realizadas reuniões periódicas destinadas à promoção do aperfeiçoamento acadêmico e acessibilidade a outros estudantes indígenas.





Igualmente cabe expressar que não se desconhecem outros processos educativos que se desenvolvem em diferentes regiões do Brasil que também colocam a Universidade e indivíduos indígenas no mesmo plano.

Ainda assim, consideramos que a UFSCar atendia a nosso desejo, por ser um cenário tão rico que assume o indígena como parte da Universidade.

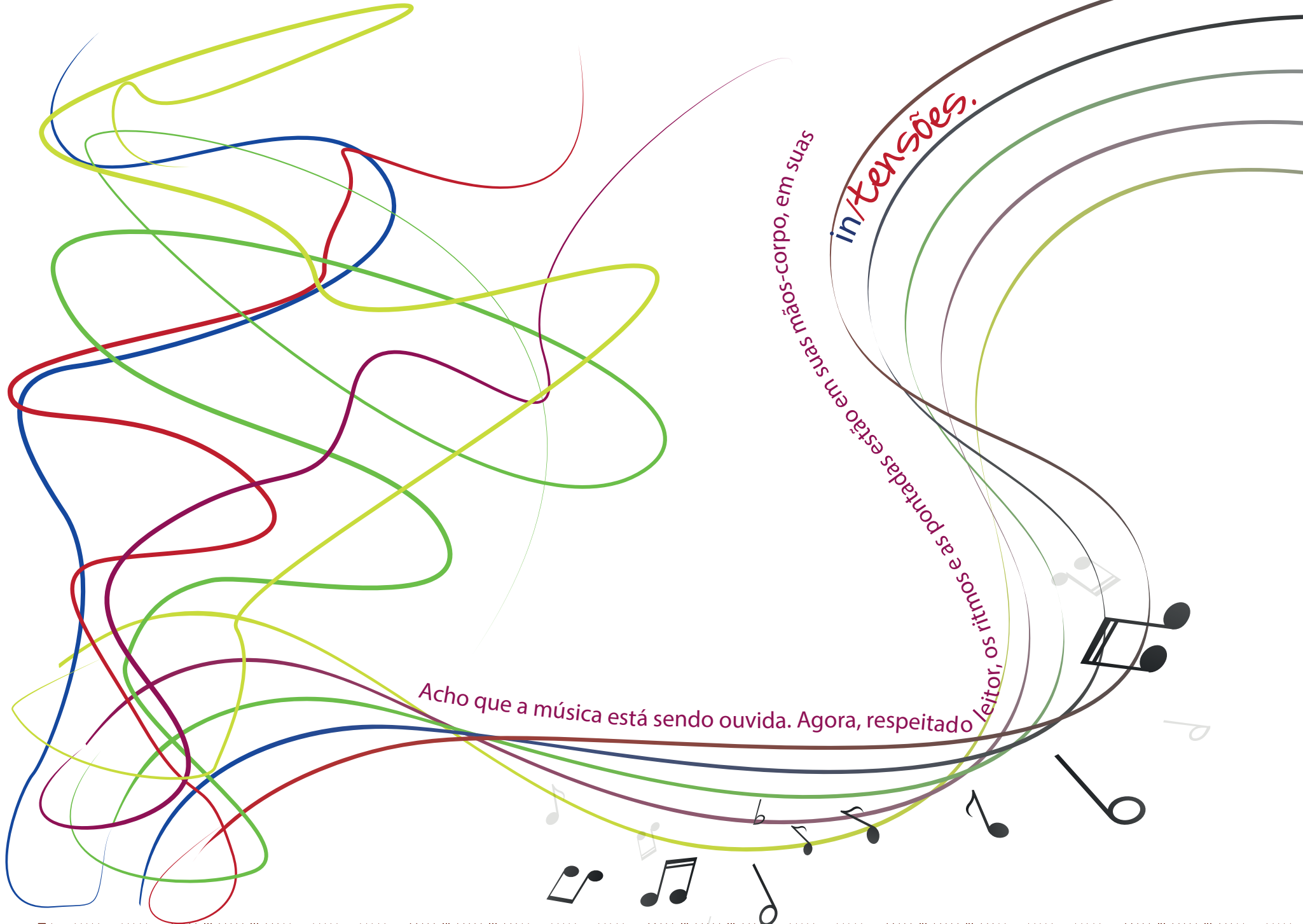
27

Posto isto, buscamos meios de ampliar caminhos que permitissem fazer evidentes as *linhas de tensão* emergentes da **co-habitabilidade** de *indígenas e universidade*.

Acho que a música está sendo ouvida. Agora, respeitado

leitor, os ritmos e as portadas estão em suas mãos-corpo, em suas

in/tenções.



AIGUNIS



28

FICS

28. Figura 6 – Indígenas Nasa caminhando, minga educativa (2010)
Fonte: Autor Propriedade coletiva da comunidade Nasa, minga educativa.

29. BARLEY, 1989, p. 18. Tradução nossa

30. 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. Cada um deles opera como movimentos feitos sobre o plano de imanência chamado aqui de plano de intensões, sujeitos a diferentes situações, forças, políticas, tensões... e compreendem linhas de fuga que permitem traçar, fazer criações novas. Nos próximos retalhos estes termos serão retomados, não com intenção de serem definidos, mas pela potência de produzirem junto ao tecido.

31. CLARETO, MIARKA, 2015, p. 798



ma viagem no tempo para explorar na memória, navegar no passado e rastrear o presente. Porções de vida carregadas de lembranças. O ontem se reproduz além de toda vontade, sem muito esforço, a contraesquecimento. Algumas imagens se manifestam de forma clara e cheias de luz enquanto outros episódios retornam à memória como fotografias tremidas, desfocadas. Não se trata nem de um relato de *experiências embaralhadas com tintas roses de aventura romântica*,²⁹ nem de um trabalho de campo feito com fins explicativos.

Trata-se de *intensidades*. Pequenos murmulhos, como as gotas que caem numa fonte vazia, *convocando experiências* de *vida* que levam em consideração a existência dos *povos indígenas* na América do Sul e a diversidade de *processos educativos* que junto a eles se configuram. É *vida acontecendo*, são Cauca e Guainía –regiões da Colômbia– revelando marcas, atravessamentos, singularidades, processos intensos de *territorialização, desterritorialização* e *reterritorialização*³⁰ que foram sucedendo-se a partir da *experiência* de trabalhar *com* e *nas comunidades indígenas* presentes nestes lugares.

São *fios* para *serem tecidos, entretecidos* e *re-tecidos* pensando não no entendimento que pudessem gerar, mas no fato de chamar elementos que *ajudem a construir planos* nos quais seja possível nos *movimentarmos*, estabelecendo *diálogos* com diferentes atores e cenários dentre os quais se encontram a [E]educação [M]matemática, a [E]etnomatemática a [E]educação [I]indígena.

Que dizer, entre *áreas* de *saber* ou *de pesquisa* instituídas, como *territórios conquistados*, traçados, delimitados ou associados a tópicos preestabelecidos; e como *possibilidades* de *desterritorialização* e *reterritorialização* 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*.³¹

São *fios* que traspassam 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 eles e junto a eles, *procurando* pelas *potências* de *produção* de *vida* que acontecem dentro das mesmas comunidades.

Cauca na Colômbia

Quando era criança e escutava falar dos **indígenas** sempre imaginava que já não existissem, ou que eles morassem longe, muito longe...pensava que só vivessem na África. Acreditava que não tinham roupas e andavam quase nus, que se organizavam em tribos e aldeias, caçavam para se alimentar, viviam em choças ou casas de pau-a-pique e falavam línguas que só eles conseguiam entender...

As imagens que fazia até pareciam de pessoas vindas de **outros mundos** com as quais tinha pouco ou nada a ver. Todos esses foram pensamentos gerados pelo desconhecimento e pela ignorância. A escola, minha família, os seres mais próximos, a televisão ou o rádio não ajudavam muito para que eu pensasse de outro jeito.... [E você, alguma vez pensou nos indígenas? Já imaginou como eles são? Onde é que eles moram? O que eles comem?...]

Um **nó** importante desta **escrita-tecido** se fez quando eu tinha catorze anos. Lembro que tive que trocar de colégio porque, entre outros motivos, ficava longe da minha casa, quase a uma hora de ônibus. Agora tendo que caminhar só uns quantos minutos estava na porta do meu novo “segundo lar”. Ali conheci uma organização de indígenas *Muisca*³² e a outras pessoas com as quais ânsias de novos **saberes povoaram-me**, **atravessaram-me**. Encontrei perto o que considerava longe! Muitas das crenças mal fundamentadas foram –não com intenção, mas sim com *intensão*–, jogadas para fora, abrindo espaço para riscar **novas linhas** que permitiam pensar e agir de outra maneira. Anos depois, –quanto já tinha me formado como professor de matemática– no departamento do Cauca³³ conheci os indígenas Nasa.³⁴

O povo indígena *Nasa* tem empreendido, ao longo da sua história, **constantes lutas** contra diferentes órgãos e/ou sistemas para **preservar sua existência, sua terra e seu território**.³⁵ Dentre seus adversários se encontra 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 os costumes, tradições e identidades** –que não são necessariamente fixos– que os distinguem de outros grupos indígenas e dos povos não indígenas.

32. De acordo com a Organização Nacional Indígena da Colômbia -ONIC-, os indígenas Muisca são um dos 102 povos indígenas que atualmente existem na Colômbia e localizam-se principalmente em Bogotá e em alguns municípios vizinhos à capital colombiana. Ver: <http://www.onic.org.co/noticias/2-sin-categoria/1038-pueblos-indigenas>.

33. 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.

34. Os Nasa também fazem parte do grupo de povos reconhecidos pela ONIC e seguindo as projeções de recenseamento do último censo feito no país no ano 2005 pelo Departamento Nacional de Estatísticas colombiano -DANE-, para o ano 2015 contavam com uma população próxima das 200.000 pessoas, sendo assim um dos maiores povos indígenas que existem no país.

35. 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 a aquele espaço, a sua dependência existencial, onde desenvolve-se a dinâmica das sociedades indígenas, sendo visto como uma necessidade cultural e política, vinculada ao direito de autonomia à livre determinação, à cultura, à história e à identidade de um determinado grupo, comumente indígena.

Trago aqui 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),³⁶ nos quais **prevalece o sentido comunitário, a cosmovisão e a interculturalidade, a batalha** do que pode ser sintetizado pela expressão **educação própria**.³⁷

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 políticas** que **têm** com outros **povos** e com o aparelho de **Estado**. Além de atos pedagógicos que procuram resguardar os conhecimentos existentes ao interior das comunidades, se trata **devires e intensidades** que buscam **potencializar a vida** procurando **reivindicações** de direitos dos povos **indígenas**.

Neste sentido, pode ser entendida como a possibilidade que tem a comunidade para **umentar sua capacidade para administrar, orientar, dirigir, organizar e construir os processos e propostas educacionais com uma posição crítica, dialógica, investigativa, criativa e proativa** tendo como base os **projetos de vida** das mesmas **comunidades**,³⁸ e fortalecendo a **formação política** de seus integrantes.

Tais **processos** são desenvolvidos sempre de forma **coletiva** tanto **dentro** como **fora** da escola, rompendo com a **estrutura vertical em que o docente é considerado 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**,³⁹ atingindo não somente elementos indígenas, mas vinculando diálogos com outras culturas.



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

38 PARRA; ORJUELA. 2014, p. 186. Tradução nossa

39 PEBI, 2004, p. 66. Tradução nossa

40 **Figura 7** Mapa da Colômbia – Departamento do Cauca. A zona de resalte é o município de Inzá **Fonte:** Council on Hemispheric Affairs - Disponível em <http://www.coha.org/leave-us-in-peace-security-in-colombias-cauca-department/>

36. 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.

Trata-se, deste modo, de **transformações micropolíticas** que possibilitam a **criação** linhas de **escape**, multiplicidades, aos modelos igualitários e totalizantes que são estabelecidos pelo aparelho de Estado. [Macro e] Micropolíticas entendidas não como escalas de ações políticas por parte do Estado, mas como promotoras de **potências** na configuração de **vida** dos sujeitos envolvidos em nas mesmas políticas.

Ora, na zona de *Tierradentro*,⁴¹ num lugar no meio de grandes montanhas que fazem parte da Cordilheira dos Andes, encontra-se o **resguardo indígena Nasa** de Wëdx Yu⁴² ou de San Andrés de Pisimbalá, que é administrado por um órgão reconhecido legalmente pelo estado colombiano sob a figura do cabildo indígena,⁴³ encarregado de **liderar** os **processos sociais, políticos e educativos** da **comunidade**.

A batalha da *educação própria* neste resguardo é conhecida como a *minga educativa*⁴⁴ 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 a **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 a raiz da construção de um parque arqueológico dentro do resguardo, era 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 doutrinamento **religioso**.

No ano 1990, foi construída—com ajuda de diferentes instituições estatais—, no resguardo de San Andrés, uma escola de ensino básico e médio, chamada de *Instituto Técnico Indígena de Tierradentro* (ITIT), pensada para **atender** a **população indígena**. Porém, no ano de 1997, com ações promovidas pelos professores e administrativos da mesma instituição, e com ajuda do governo do Cauca, esta **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 Agropecuario de San Andrés* (IMAS).

41. Um resguardo é uma forma de assentamento de povos indígenas que nasceu na época colonial e que se mantém vigente com importantes modificações, sendo assim um território com limites estabelecidos pela lei, com uma organização própria e com títulos de propriedade coletiva, não embaçável e não transferível.

42. Quer dizer: lugar de água com peixes em abundância.

43. 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 Secretaria de Educação do Cauca - Colômbia).

44. 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 -escolar- genuinamente própria*.



A escola de ensino médio que tinha sido construída no centro do povoado, associou as demais escolas de ensino básico [9 em total] do resguardo à sua administração. Nesse tempo, com a exceção do professor que leccionava *Nasayuwe* que é a língua do povo Nasa, todos os professores do IMAS eram não indígenas, caso contrário ao que acontecia nas demais escolas onde os todos professores eram professores indígenas.

Tal situação fazia com que os **estudantes** [indígenas] para **continuarem** com seu **processo educativo**, algo solicitado tanto pelos pais dos estudantes quanto por 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 seus filhos fossem educados, **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 que foi alcançado em 12 de abril de 2010, quando por meio de um outro decreto que modificava o primeiro, se excluindo algumas **instituições educativas** presentes em territórios indígenas sob o argumento de atender a população exclusivamente camponesa e entre elas estava o IMAS.⁴⁵

45. Decretos 0591 de 2009 e 0102 de 2010.44.

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.

No dia 18 de abril, os indígenas, apoiados por outros resguardos do Cauca que já tinham adiantado propostas de **educação própria**, decidiram **recuperar** as instalações da escola e fundar as bases de um novo processo educativo em San Andrés de Pisimbalá. Durante todo este processo ocorreram reuniões e **assembleias** frequentes nas quais a **comunidade** discutiu como teria que ser e quais seriam as características do que se converteria no **Projeto Educativo Comunitário** –PEC– o qual, como se verá logo, é a pedra angular na consolidação da proposta educativa.

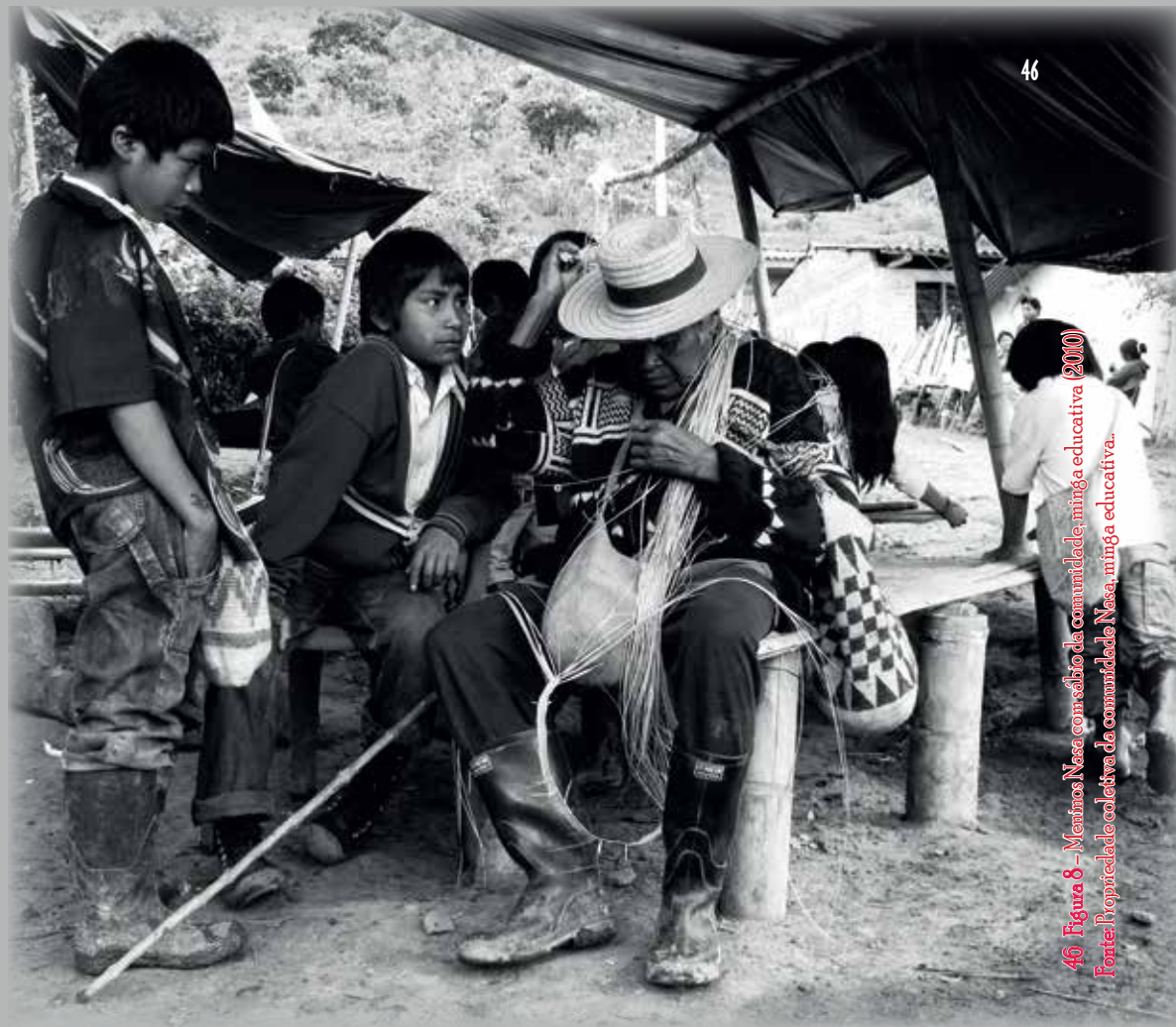
Com o processo de recuperação da **escola** por parte dos indígenas desatou-se uma constante **deslegitimação** de seu acionar por parte da população camponesa. Além das negativas para formar parte das reuniões propostas por algumas organizações para negociar e chegar a acordos relacionados às formas 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 em que 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**.



46

46. Figura 8 - Meninos Nasa com sabão 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*⁴⁷; processos destinados a **formar** e **fortalecer conhecimentos** tanto **dentro** como **fora** da **escola** que lhes permitissem 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 e de terem passado muitos dias em acampamentos improvisados que –além de proteger do Sol e da chuva, às **crianças**, **avôs** e **sábios** da comunidade e aos **professores voluntários** que faziam parte do processo– serviam como **cenários** de **reflexão** e **aprendizagem**; logo de vários **conflitos** que se sucederam e 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, cheguei 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**.

A proposta educativa tinha, e ainda tem, como eixo fundamental o **PEC**, um elemento em constante construção que **opera** a partir das diferentes **estratégias** e **atividades** que são realizadas na **comunidade** –rompendo a ideia de um currículo fixo que traz a escola estatal de forma tal que todas as decisões são tomadas em comunidade– e que contribui para o desenvolvimento dos **planos** de **vida** das mesmas, dinamizando a **construção político-educativa** de cada povo, centrando-se em 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**.

47. PARRA; ORJUELA, 2014, p. 185. Tradução nossa



48. 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.

49. Novo nome em Nasayuwe que assumiu o colégio. Uma tradução possível é "netos da pedra dos sábios".

50. 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.

Minha chegada no resguardo de San Andrés de Pisimbalá esteve mediada precisamente pelo acionar da comunidade. Sou formado em Educação Básica com Ênfase em Matemática⁴⁸ e durante todo o ano 2012 e parte de 2013, após ser aprovado em assembleias gerais em que a comunidade **decide** sobre quais serão docentes professores que acompanharão o processo educativo, trabalhei como professor de matemática na instituição educativa *Yuç Kwet Zuun*,⁴⁹ fundada pelos Nasa durante a *minga educativa*.

Inserido nesse **processo educativo** com as características descritas, não era um **professor** "normal". Ali o rol era [é] distinto; éramos *orientadores comunitários*,⁵⁰ 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 do espaço físico da instituição, 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, tem-se 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 *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* –uma tradução livre do *Nasayuwe* é **tecendo vida entre todos**– a qual está focada na “valorização do conhecimento ancestral” relacionando-o com outros conhecimentos que se precisa para avançar no plano de vida da comunidade indígena, atendendo à necessidade de saber tecer e de contar, atividades que eles relacionam diretamente com a matemática e a linguagem,⁵¹ aspectos estes que guardam uma estreita familiaridade com os interesses de uma certa etnomatemática 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.⁵²

Ao mesmo tempo, pode se entrever que o ato de **ensinar** num contexto como o Nasa **transpassa** e **transcende** o ato **educativo** promovido pelos organismos estatais, **recriando outras formas** de desenvolvê-lo **junto** a princípios como a **construção** coletiva de **conhecimento** e o interesse de **sobreviver** como povo **indígena** em razão de suas **práticas culturais** que conjugam **modos** de **ser, fazer e estar** no mundo.

Ora, 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**. Neste sentido tenho a dizer que fui **atravessado** pela *minga* a qual mostrou sua **potência** ao ser um processo em **constante construção**; com ela fui aprendendo da/e sobre a terra, cultivando, acompanhando rituais, olhando com outros olhos e fazendo-os meus.

Foi rindo, em dias de sol e de chuva, com noites de estrelas cadentes, com o **sangue** brincando nas veias, com corpo tremendo, com **amigos** e

irmãos... que tive a grande oportunidade de **tecer sonhos**, de **lutar** uma batalha o **tempo todo** onde, além dos **confrontos** que impunha o mesmo processo, tinha que lutar **comigo mesmo**, com o que havia aprendido na universidade sobre ser professor, com a **m a t e m á t i c a . . .**

51 PARRA, ORJUELA, 2014, p. 186, tradução nossa

52 D'AMBROSIO, 1999, p. 6





aos saberes chamados de ocidentais, era o de conhecimento de dentro e de fora. (SPRROSA, 2002, p.21) e ao falar de experiência, sem itálico, ela é usada no sentido de Larrosa, ou seja, [...] A experiência é o que nos passa, o que nos acontec, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. 55. Uma das formas mais comuns usadas pelas lideranças indígenas ao referirem-se aos saberes próprios em relação a palavra experiência em itálico, ela é usada no sentido de Larrosa, ou seja, [...] A experiência é o que nos passa, o que nos acontec, o que nos toca. 54. SUBCOMANDANTE MARCOS, 1999.

56. Pode-se traduzir como Terra

F o i
 assim, com a vida acontecendo
 naquele lugar, que as **experiências**⁵³ na
 terra dos Nasa, com os Nasa, que *minha entrada nestas
 montanhas foram e são, sem querer nem pretender, casa,
 escola, caminho e porto*.⁵⁴ Casa, porque é ali onde **germinaram** os
 primeiros **aprendizados** marcados pelo **amor** e a confiança, em que
 pude entender que o que ali se passava se tratava de uma constante luta
 sem vias de terminar. Escola, porque é um **Constante fazer, “errar” e refazer**
 para continuar no caminho de saber, de descobrir, de apaixonar-se, de continuar.
 Caminho, pois, sem querê-lo, sem buscá-lo, foram aparecendo passos novos para
 caminhar, para ir ao coração, para **sentir a terra**, para lutar e sonhar, para **viver**; e Porto,
 porque cheguei a me **abandonar** a mim mesmo para **encontrar-me**, porque foi um
 ponto para poder partir, para navegar, para sair, para encaminhar-me [nos] ao **limite**, à
 fronteira, ali onde o **devir** acontece, espera...

Mas também posso dizer que essencialmente foi um plano de acontecimentos marcado
 por **tensões**. **Tensões** entre educação indígena e educação estatal, **tensões** entre
 indígenas e não indígenas, **tensões** entre o conhecimento de dentro e o conhecimento
 de fora,⁵⁵ **tensões** entre ontem, hoje e amanhã... **tensões!**

A modo de encerramento, considero importante contar que o **processo** do qual
 fiz parte ainda **existe**, ainda **continua** em **construção** ao mesmo tempo que se
 conta com **novas propostas** educativas no interior do mesmo resguardo
 como o sementeiro de investigação pedagógica *Kiwe Uma*⁵⁶, que é
 liderado por alguns dos gestores iniciais da *minga* educativa de
 San Andrés de Pisimbalá.

53. Quando aparece no texto a palavra experiência em itálico, ela é usada no sentido de Larrosa, ou seja, [...] A experiência é o que nos passa, o que nos acontec, o que nos toca. 54. SUBCOMANDANTE MARCOS, 1999.

55. Uma das formas mais comuns usadas pelas lideranças indígenas ao referirem-se aos saberes próprios em relação a palavra experiência em itálico, ela é usada no sentido de Larrosa, ou seja, [...] A experiência é o que nos passa, o que nos acontec, o que nos toca. 54. SUBCOMANDANTE MARCOS, 1999.



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, coltan⁶⁰ e outros recursos naturais, o processo de colonização, a corrupção política e a evangelização, ocupam todos 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**.

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 de 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 **floresta**, 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

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.

de **vida** que parece não ter limite, início ou fim no espaço geográfico que abarca a selva– durante várias horas ou dias dependendo da embarcação e da distância a percorrer.

Nas instituições educativas que se localizam no interior da floresta, 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, sendo auspiciada pelo governo nacional e administrada majoritariamente pela Secretaria de Educação do Guainía,⁶¹ que define os docentes, coordenadores docentes e demais pessoal administrativo das instituições educativas e, em menor medida, pelo Vicariato Apostólico de Inírida⁶² que tem a responsabilidade de chegar as **zonas** mais **afastadas** da capital do departamento.

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

61. Órgão anexo ao Ministério de Educação Nacional com independência de funções, similar aos Ministérios e Secretarias e é um dos 10 vicariatos católicos que operam no Brasil.

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

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 floresta 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 instituições educativas deste departamento, numa mesma **sala** de **aula** podiam-se encontrar até seis **etnias diferentes** além dos **estudantes** ou não indígenas. Condições como esta permitem entrever parte da **complexidade** que implica abordar **processos** educativos **diferenciados** no Guainía.



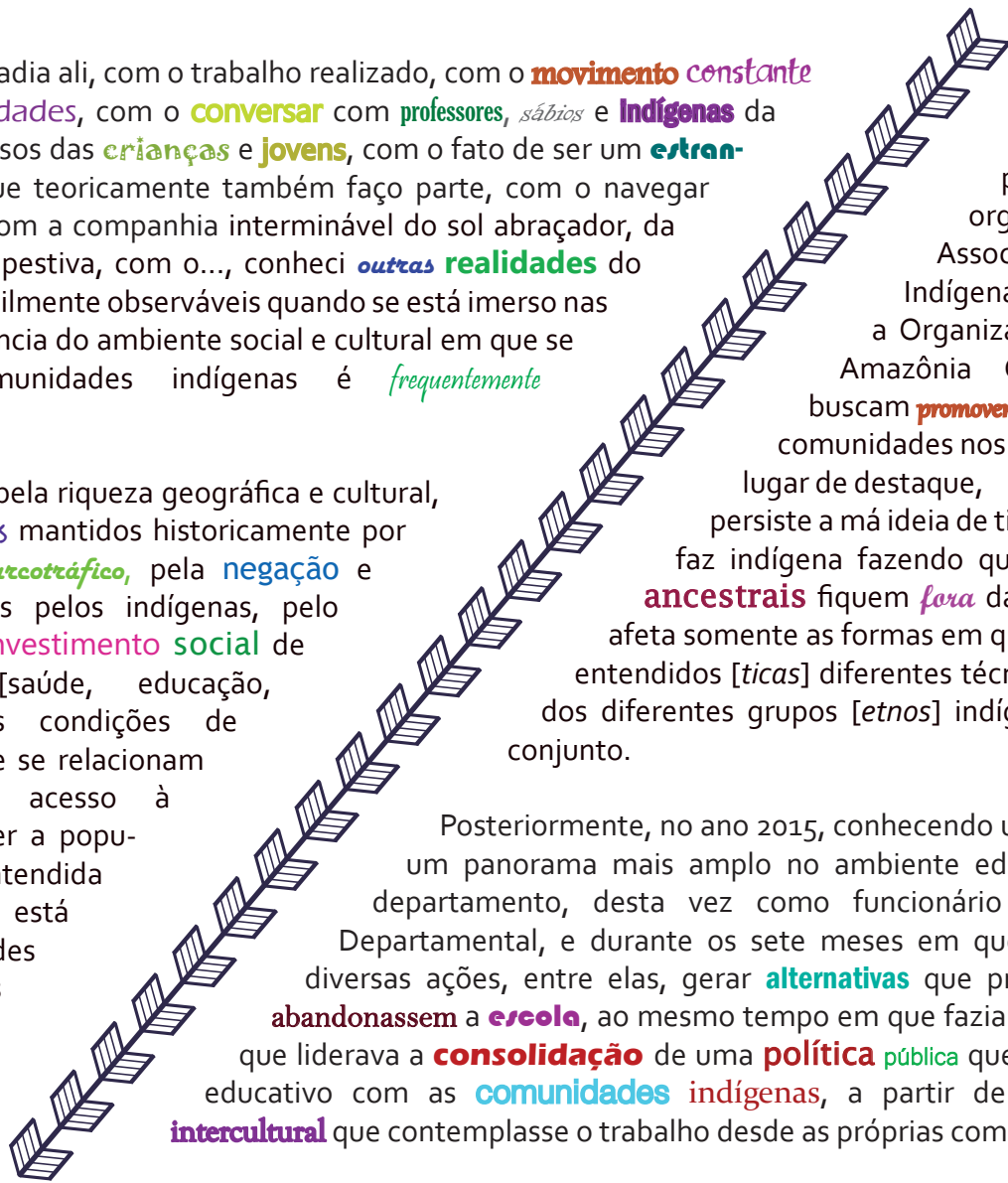
63. Figura 10. Meninas indígenas no Rio Inírida. Fonte: Arquivo propriedade do autor.



Durante minha curta estadia ali, com o trabalho realizado, com o **movimento constante** pelas **escolas** e **comunidades**, com o **conversar** com **professores**, **sábios** e **Indígenas** da região, com os jogos e risos das **crianças** e **jovens**, com o fato de ser um **estran-geiro** 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** enfrentadas pelos indígenas, pelo **esquecimento** e **falta de investimento social** de entidades estatais [saúde, educação, 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 centros p o v o a d o s .

Da mesma forma pude observar que



embora existam alguns **esforços** tanto por parte 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 nos que a **educação** ocupa um lugar de destaque, infelizmente ainda persiste a má 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 afeta somente as formas em que podem ser explicados ou entendidos [*ticas*] diferentes técnicas ou habilidades [*matema*] dos diferentes grupos [*etnos*] indígenas, mas sua **vida** toda em conjunto.

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 lá estive, 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.





Olhando de longe...

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*.⁶⁴ 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 afeição, da conversa, etc.*,⁶⁵ nas quais se percebe a promoção de **outras formas** de **entender** e **operar** a [E]ducação **Indígena**, 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 as **comunidades diferenciadas** da maioria da população⁶⁶ 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**.




64. DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 200

65. DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 99

66. Particularmente no caso colombiano se tiveram 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 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 um "processo civilizatório" dos indígenas.



Entretanto as propostas educativas no **Guainia** maioritariamente permanecem ou estão associadas aos modelos da administração estatal. Ainda assim, **existem** algumas **instituições** educativas nas quais se **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, ou seja *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. Se trata 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 por tanto o projeto cairá.*⁶⁸

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, *a existência de certa substância imaterial que sustenta a vida dos indígenas*⁶⁹ que 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 o 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,**

68. Projeto Educativo Comunitário (2013) da Instituição Educativa Francisco de Miranda na Guianá Francesa, p.36
 69. Distinção Indígena Paulist, p.25. Tradução nossa (DELEUZE; GUATARI, 2012, p.127)
 70. Usasse o termino por Andrelio e Ferreira, quer dizer, se trata de “matérias de expressão (qualidades) que vão definir um território”
 71. Ver: Estândares Básicos de Competências em Matemáticas, 2006. MEN Colômbia, 1986.
 72. D’AMBROSIO, 1986, p.14
 73. D’AMBROSIO, 1986, p.16

de **pensar**, de **sentir**, e estar e **relacionar-se** com o **mundo** e das formas como seus processos político-organizativos são desenvolvidos, “elementos” que devem como marcas territorializantes⁷⁰

Distinguem-se, igualmente, **diferenças** nas formas como a [E]ducação [M]atemática e a [E]tnomatemática neles **operam**. 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 Nacional e **promove**, ao mesmo tempo, desafios na forma como assumir estas incorporações.

Ruptura que guarda relação com parte das *soluções autênticas do ensino da matemática*⁷² as quais, têm 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*.⁷³

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*.⁷⁴

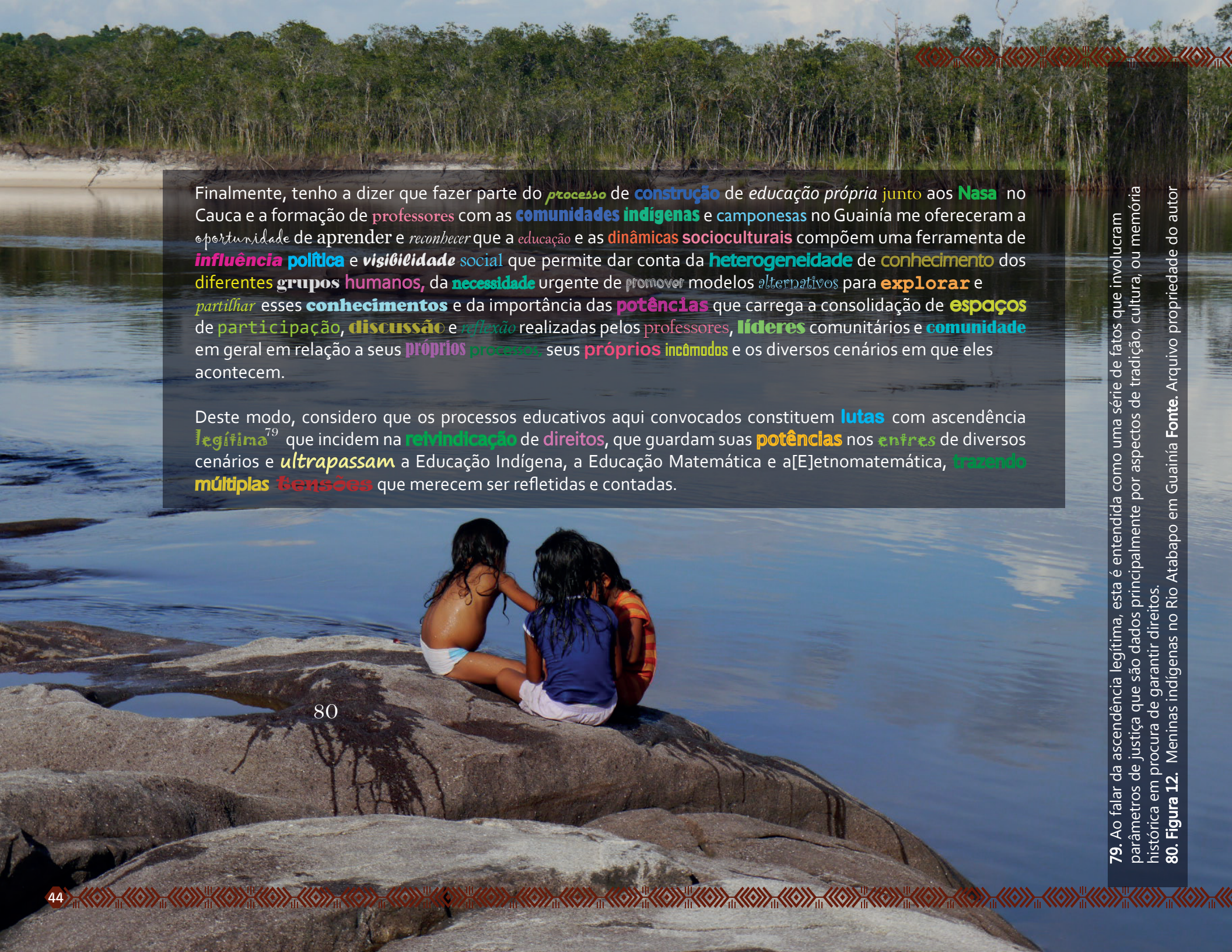
Do mesmo modo, observa-se que a [E]ducação [M]atemática que é desenvolvida no Guainía está sujeita, de modo geral, às **diretrizes** dadas pela administração educativa nacional e que, na prática, operam de modo tradicional com metodologias em que *prevalece* a **memorização** e **repetição** de procedimentos, 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 têm sido apropriados historicamente na sua sobrevivência.

Ora, 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 da mesma matemática*⁷⁵ as quais impedem, *muitas vezes, de vê-las e percebê-las de forma diferente*,⁷⁶ mantendo afastados ou marginalizados os **conhecimentos** e **saberes** que fazem parte da vida das comunidades, os quais foram comumente **construídos** de modo **coletivo** e não como atos individuais em busca de aprovação, seleção e promoção tal e como o evidenciam algumas das experiências 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*,⁷⁷ pois está última ao ser entendida como o *estudo espacial e temporalmente diferenciado das várias technés ou ticas* (≈ *maneiras, técnicas, habilidades*) de *matemá* (≈ *explicar, entender, lidar e conviver*) em *diferentes etnos* (≈ *contextos naturais, culturais, socioeconômicos*),⁷⁸ 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.

Neste sentido, **uma etnomatemática** pode **operar** não só com as técnicas ou habilidades de explicar, entender, lidar e conviver, mas também 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** dos 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] e, por conseguinte, podemos tomar essas **etnomatemáticas** em seu **movimento** **dinâmico** e **avesso** a uma **territorialização** do **conhecimento** em uma área chamada **Etnomatemática**.

75. Pense-se junto a Knijnik, Manderer, Gringo e Duarte (2012).
76. Knijnik et al., 2012, p.59. Note-se que distinguimos aqui a proposta etnomatemática.
77. Uiratán D'Ambrósio como uma etnomatemática.
78. D'Ambrósio, 2016, p. 134.



Finalmente, tenho a dizer que fazer parte do **processo** de **construção** de **educação própria** junto aos **Nasa** no Cauca 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 **legítima**⁷⁹ que incidem na **retvindicação** de **direitos**, que guardam suas **potências** nos **entres** de diversos cenários e **ultrapassam** a Educação Indígena, a Educação Matemática e a[E]tnomatemática, **trazendo múltiplas tensões** que merecem ser refletidas e contadas.

80

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

80. Figura 12. Meninas indígenas no Rio Atabapo em Guainía Fonte. Arquivo propriedade do autor

*

Selvacidade Selva/Cidade/Acidade

Outras vezes ainda devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso⁸¹.

Corpos e sombras juntam-se por intermédio da luz? Ou será que a luz é invocada pelos corpos e pelas sombras para que estes se tornem visíveis? Como desligar as sombras que produzem o corpo do corpo? Como saber se é o corpo o que está ligado à sombra? Será o desejo da luz brincar com corpos e sombras?

Serão os corpos e as sombras que têm a luz como brinquedo favorito? Será que a luz e as sombras tornam-se cúmplices nas relações que estabelecem com os corpos? Corpos, luz e sombras se relacionam? Movimento/a-captura/ e essência, reflexos e transparências, acontecimentos que engolem, que povoam, que alimentam as sacudidas que vêm das bordas do espaço ilimitrofe, fazendo que o ponto de apoio de

Arquimedes se conjugue, se misture com a barra, que seja um ponto-barra, que seja corpo-sombra, Selvacidade. Relações profundas e indiscerníveis, arquitetura criada e recriada que se acopla a territórios amorfos e versáteis, arquitetura e territórios que após serem sacudidos geram impressões novas tão imperceptíveis e efêmeras como marcas deixadas por aves sobre areia da praia, que são arrancadas com violência e ternura pelas ondas do mar para escondê-las e apresentá-las aos guardiões que moram no fundo do oceano; e tão sólidas no tempo como o desfrute eterno do sorriso que recebem os amantes secretos daqueles que lhes amam, como uma tatuagem que se impregna na pele, que se confunde com ela.

Selvacidade. Montanhas, árvores, rios, animais, água, frutas, sons, aves, índios, enigmas, lutas, resistência, sementes, música, sonhos, gente, eu, pessoas, sonhos, barulho, supermercados, trabalho, lutas, monotonia, cidadãos, aviões, garrafas, mascotes, contaminação, postes de luz. Selva, Cidade, Acidade. Selvacidade. Selvas que viram cidades e cidades que viram selvas, homens, mulheres, crianças, seres, tensões, VIDA. Coletividades que se produzem, que se criam, tradições transformando-se. Espaços e corpos que se misturam, que vibram.

An aerial photograph of a road at night, showing a winding path illuminated by yellow and blue light trails. The road is surrounded by dark, textured terrain. The word "CONSTRUINDO" is overlaid in a stylized, blue, outlined font across the middle of the image.

CONSTRUINDO





INIMIGO

82

82. Figura 13 – Fotografia de Salvador Dalí pintando O Rosto da Guerra.

Fonte: Website Metacolor – Disponível em <[http://metacolor.org/salvador-dali-pain-ting-the-fce-of-war1940/#lightbox\[4818\]/3/](http://metacolor.org/salvador-dali-pain-ting-the-fce-of-war1940/#lightbox[4818]/3/)>. Acesso em: 11 abr. 2017.



ma **luta** sugere **inimigos**. Estes, podemos dizer, são **distintos** de nós mesmos, *seguem costumes que não são os nossos*,⁸³ e **constituem** algum tipo de ameaça, **oposição** e/ou desafio. A **construção** de um **inimigo** convida, de certo modo, a **denunciar** as **diferenças** e ameaças diretas que ele representa, porém, neste retalho, o que **interessa** são as **características ameaçantes** que este possa ter de tal modo que sua **composição** esteja dada mais pelo que ele **pode** do que pelo que ele é e, desta forma, nos ajude a **operar** a **escrita-tecido** como uma **máquina** de **guerra** disposta para a **luta**.

Neste sentido, tricotam-se três fragmentos considerados de grande importância no traçado do mapa ou na constituição do tecido. Numa primeira parte encontra-se o autor-pesquisador exposto, afetado, atravessado, tudo isto desde um certo ângulo em relação à pesquisa. Depois, a exposição, as afetações, os atravessamentos derivam especificamente do trabalho do campo e por último tem-se a experiência e os afetos dos participantes da pesquisa, estes costurados pelo pesquisador com “dados” produzidos durante os diversos encontros com o grupo de pesquisa. Em qualquer caso tratam-se de **particularidades ameaçantes** que estão nos **entres** e nas bordas do retalho e de **tensões** acompanhadas da pergunta: O **que** elas **podem**?





Entre [E] [n] Sando-me

Desde um pouco depois da minha chegada em agosto de 2015 na Unesp-Rio Claro, quando decidimos com meu orientador que o **trabalho de campo** seria desenvolvido no **Brasil**, estive procurando algum **contato** com **estudantes indígenas** ou com pessoas que conhecessem estudantes indígenas no nível universitário que pudessem se interessar pela –minha– pesquisa. Estabelecer este contato foi uma preocupação latente durante muitos dias. Foram várias as luzes que piscaram de diferentes direções enquanto nada se tornava concreto: não tinha nenhum *nome*, nenhum *número de telefone*, ... não tinha nada.

No entanto, parece que sempre existe um momento em que uma luz brilha mais forte e uma espécie de calma ou sossego chega. No meu caso isto **aconteceu** durante uma **conversa informal** que mantinha com uma colega do programa de pós-graduação

–*Carolina*–, quem sabia de *alguém* que estudava na Universidade Federal de São Carlos. Foi por meio dela que me foi “apresentado” *Estudante*, o que significava à época ter seu *nome* e algumas informações básicas para que pudesse me contatar com ele.

Naquele momento acreditei que a espera tivesse acabado e, dado que finalmente tinha um *nome*, só me restava entrar em contato com a pessoa indicada. Decidi então –com a experiência de conhecer a complexidade sobre a qual se tecem relações com os indígenas; sendo consciente de que *o tempo dos índios não é o mesmo tempo que o nosso*; e com a necessidade de conformar um *grupo de pesquisa*– que era o momento de tomar a iniciativa e comunicar-me com *Estudante*.

84. Palavras de um sábio indígena da comunidade Nasa de Tierradentro enquanto fazia alusão a um evento pontual no que se discutiam os tempos para cortar bambu aluindo que para os não indígenas era um fato que poderia se realizar quase que em qualquer momento enquanto que para eles, os Nasa, teriam entre



12/02/2016
10h:36

-Jorge:

Oi Estudante, tudo bem? Eu sou Jorge, sou amigo de Carolina, uma amiga tua. Ainda não sei se ela falou para você de mim, mas eu tomei a iniciativa de conversar entre nos. Eu sou colombiano e estou estudando na Unesp, tenho alguns interesses sobre as comunidades indígenas em geral, gostaria muito de conversar um pouco mais com você a esse respeito. Acho que este é um bom meio, então fico atento se você gostaria de conversar. Desculpe meu português, pois ainda estou aprendendo.

Abraços





12/02/2016
23h:10

-Estudante:

A gente conversa, sim.

A sensação que provocou em mim aquela primeira “conversa”, aquele *a gente conversa sim*, era uma mistura entre **tranquilidade** e **ansiedade**. Por um lado, estava aberta a **possibilidade** de começar a **conformar** um *grupo* de pesquisa, de “começar” a **pesquisar**, e por outro, não tinha muita certeza de como agir, dos passos a seguir.

Lembro também que, entre as buscas que tinha feito em relação às possíveis **universidades** nas quais poderia desenvolver a pesquisa, a **UFSCar** se apresentava como um lugar de interesse por dois motivos principais: era um lugar próximo de Rio Claro e, o mais importante, tinha um **processo seletivo específico** para **estudantes indígenas** nos cursos de graduação.

Deste modo, “com pontos ao meu favor” e no vislumbre de *[co-]habitar* novos territórios, de *traçar um plano em comum*, visitei a UFSCar

para conversar com *Estudante*. Ali **tudo** era **novo**, os cheiros, os caminhos, as pessoas; a cada passo as **sensações** que percorriam meu corpo se atualizavam ao mesmo tempo que algumas **inseguranças** aninhadas na minha falta de fluidez e desenvoltura total com o português emergiam. Contudo, com os medos frente ao fato de não me expressar bem, de não me fazer entender e de não conseguir transmitir corretamente as minhas ideias e pensamentos, os encontros aconteceram.

Após algumas –poucas– *conversações* por meios eletrônicos conseguimos nos encontrar frente a frente e abordar diversos temas. Falávamos das práticas medicinais de tipo ritual, como o uso do rapé, da ayahuasca e da folha de coca; da importância dos pajés e das pessoas mais velhas e sábias no interior das comunidades e da forma como se estabelece o vínculo do “passo”, da transmissão ancestral desse tipo de conhecimento baseado primeiramente na linhagem familiar; da situação política e social do Brasil e da Colômbia; da arte e da cultura indígena. **compartilhamos** nossas **experiências** e tentamos nos *conectar* através delas.

Também, como era de se esperar, **falamos** da *pesquisa*, dos **interesses** e das **condições** para que ela fosse desenvolvida, e que, até então, se **resumiam** a espaços de **encontro** para **conversar**, para fazer alguns **acompanhamentos** em *espaços* próprios da **vida universitária** e desenvolver algumas **atividades** como compartilhar *filmes* e apartados **literários**.

Devo dizer que *Estudante*, ainda que expressasse um certo receio próprio de quando nos enfrentamos ao desconhecido, mostrou-se motivado nos diferentes temas que tocamos e manifestou **interesse** em fazer parte da *pesquisa*, deixando aberta a possibilidade para que novas conversas mirando-nos aos olhos acontecessem.

Entre um e outro encontro, **sucederam**-se vários **fatos** de forma quase paralela. Entrar em contato com algum **estudante indígena** de alguma universidade tinha sido uma tarefa árdua pelo que pensava que ao estar na **UFSCar** tinha que aproveitar para aproximar-me um pouco mais do **movimento indígena** que ali acontecia, que ali vive e talvez - por que não? -, fazer novos contatos de estudantes que pudessem se interessar pelo meu trabalho.



Nesse processo de aproximação tive conhecimento da realização da *II Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar* e decidi participar dela para continuar **explorando** aquele **território** até então **desconhecido** para mim. O evento, que é realizado anualmente, me deixou algumas informações que ratificaram meu interesse na UFSCar como um lugar propício para desenvolver a pesquisa.

Dentre as razões que se somaram destacam-se a grande **diversidade** em termos de **comunidades étnicas** presentes em uma só **universidade**⁸⁵ e a força que tem o **papel político** dos **estudantes indígenas** dentro da mesma instituição quem organizados no Centro de Culturas Indígenas⁸⁶ (CCI) promovem discussões e projetos em torno da reivindicação de direitos.

Ou seja, a **diversidade étnica** presente na UFSCar constitui uma riqueza **inestimável** que vai além dos termos culturais, misturando **relações formativas** e de **interação** no interior da mesma Universidade entre seus diferentes **membros**, e o **movimento estudantil indígena** a partir da **discussão** do ensino de **línguas nativas** dentro da universidade e da **luta** pela criação de novas **políticas públicas** que abranjam os cursos de **pós-graduação** de tal maneira que se garanta o **acesso** para os mesmos **indígenas** nesta instância educativa, que podem ser considerados como potenciais cenários de **tensões**.

No entanto, com relação aos contatos que esperava fazer não obtive os melhores resultados. Durante o evento eu parecia uma peça de **puzzle** que não encaixava. Era evidente que eu representava uma figura externa que procurava alguma entrada num novo mundo no qual ainda não tinha espaço.

concordância por parte daqueles estudantes que decidiram participar da pesquisa, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE- que faz parte dos requerimentos do CEP e que fixa as condições mediante as quais a pesquisa seria realizada.

O **cenário** era um pouco **obsuro**. Afinal, até então não contava com **contatos suficientes** de estudantes indígenas para conformar um grupo de pesquisa e tampouco tinha a **aprovação** do projeto por parte do **Comitê** de **Ética** que avaliaria a execução da mesma, até que um novo encontro com *Estudante* veio apaziguar um pouco aquele mar que não me deixava uma visão muito boa para continuar navegando.

Perguntava-me sobre **quais elementos** teria que **considerar** para traçar linhas que me permitissem uma **posterior construção** de um **plano comum** nesse território; sobre já encontrar-me na frente de algumas **linhas de tensão** pouco visíveis, talvez pouco perceptíveis, em relação ao fato de os indígenas estarem na **universidade**; sobre quais **forças** interagiam naquele espaço, como eu poderia abrir-me a elas, como elas se **manifestavam** e o que elas **produziam**.

Adicionalmente a aprovação do projeto de pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar –que tardou cerca de oito meses–, era uma preocupação que estava latente, pois sem ela seria impossível o desenvolvimento do **trabalho de campo**, ao que se somava uma posterior

Segundo encontro informal⁸⁷ com Estudante.

19/08/2016

Cheguei à universidade, à UFSCar, um lugar que ainda não conheço muito bem, e que desperta sensações novas a cada chegada. Tínhamos combinado um segundo encontro com Estudante... me assalta a primeira pergunta: encontro ou reencontro?... Não sei ainda.

Estudante e eu não somos amigos, a gente mal se conhece. Marcamos de nos encontrar de novo para conversar um pouco, para puxar alguns fios. É a segunda vez que conversamos presencialmente, algo que aprecio. Gosto quando as pessoas podem sentar-se, uma ao lado da outra, ou de frente, ou como se sentirem melhor, mas que se tenha a possibilidade de saber que o outro está ali...

... como se sentia Estudante com o encontro? Não sei dizer. Como me sentia eu? Estava -estou- meio ansioso, como quando sabemos que vai acontecer alguma coisa, mas não sabemos explicar como ou porquê. Em mim estava a responsabilidade de fazer, com que o contato com Estudante não se perdesse, que o interesse dele querer participar na "minha" pesquisa continuasse.

Além de ter aceitado as desculpas mútuas por não manter um contato frequente devido às condições da greve na universidade que terminaram juntando-se com seu recesso acadêmico, conversamos sobre como cada um de nós estávamos, discutimos algumas ideias filosóficas e terminamos falando de tecidos.

O encontro foi realmente bom e inesperado para mim. Estudante é de uma região perto do Acre, na fronteira com Bolívia e por agora é o único universitário indígena com quem tenho contato. Ainda quando me é difícil "explicar-lhe" de forma clara porque tenho interesse em realizar a pesquisa e o "método" para desenvolvê-la, ele tem demonstrado interesse nela.

Nesta ocasião Estudante foi muito mais aberto que no primeiro encontro e antes de nos despedir me deu alguns contatos de outros estudantes indígenas da universidade que faziam parte do CCI que poderiam se interessar na pesquisa, destacando finalmente que eu poderia contar com ele.

87. Durante o percorrer da pesquisa foram diferenciados, no denominado diário de estágio, dois tipos de registro que chamei de encontros formais e encontros informais. Ambos constituíram uma rica fonte de informação ao momento de dar algumas das pontadas deste tecido. Os primeiros se sucederam somente após ter consolidado o grupo de pesquisa conformedo, junto aos estudantes indígenas, e coletam informação do acontecido durante as seções de encontro planejadas com o mesmo grupo, enquanto que os encontros informais guardam informação, tanto do grupo de pesquisa quanto do processo de conformação deste, no que diz respeito aos inumeráveis eventos que aconteceram, por exemplo os espaços de conversa que se mantinham com um ou vários integrantes do grupo antes de dar passo as atividades.



O encontro com *Estudante* traduziu-se no **compromisso** de ele **participar** da pesquisa e em **novos** contatos de **alunos indígenas** da mesma universidade com quem posteriormente me reuniria e com os quais além de aprender que *pouco é muito*, que cada passo precisava ser dado, soube do afastamento de um indígena da UFSCar que tinha voltado a sua comunidade; situação que se revelava como um indício de algumas manifestações de *tensões* pelas quais atravessam os estudantes indígenas no *movimento de habitar* a universidade.

Os novos *estudantes* contatados **tinham interesse** de colaborar com a *pesquisa*, porém não se **comprometeram** com ela devido a não terem tempo disponível para isto –os diferentes períodos de **greve** que a UFSCar tinha passado por conta da situação política do país tinham **afetado** seus **calendários acadêmicos**–, contudo, mais do que um “não” definitivo me deparei com uma janela aberta na qual alguns deles promoveram uma reunião de estudantes indígenas no CCI em que exporia o projeto de pesquisa e tentaria consolidar um grupo de trabalho... com o qual me perguntava se este fato se constituía ou não como o traço de um *devir molecular* por parte destes estudantes...

As boas notícias floresciam, pois, além da reunião que tinha sido marcada, o parecer do CEP tinha sido aprovado. O local da “festa” estava assegurado, algumas músicas podiam ser ouvidas, só restavam as pessoas para dançar. Mas, diz-se que a nuvem cinza também faz parte da paisagem; *Estudante* tinha “sumido”. Fazia algum tempo que tinha deixado de responder as mensagens que eu encaminhava para ele. Tentei informações com outros estudantes na universidade, mas não conseguia nenhuma informação e terminei desistindo e pensando que no momento certo ele entraria em contato comigo.

Ao final tratava-se de um acúmulo de desejos. *Tensões* iam e vinham, mostravam-se e ocultavam-se. Incertezas que germinavam e se atualizavam.



01/11/2016

Encontro informal no CCI -UFSCar

À reunião não assistiram mais de 20 pessoas entre as quais, além dos estudantes, estavam algumas crianças, ao parecer filhos das pessoas presentes. Sei que a UFSCar conta com uma das matrículas mais numerosas de estudantes indígenas nas universidades do Brasil... mais de 300 estudantes de diferentes etnias, aliás, não todos se encontram no campus de São Carlos.

Quantos estudantes eu esperava que chegassem à reunião? Muitos. Mas quantos são muitos? Muitos são muitos, ou seja, 10, 15, 150... muitos. Vivências passadas me fazem valorar muito a conquista do dia de hoje. Pouco é muito...

... em algumas situações fazemos um planejamento das coisas que vão ser ditas e das atividades que serão desenvolvidas num determinado momento, mas acontece que algumas vezes no momento de pular ao cenário a mente fica em branco e terminamos reagindo de um modo diferente daquele que tinha sido planejado. Hoje foi um desses dias.

Ø que aconteceu? Um dos estudantes, liderança no grupo pelo pouco que sei, foi o encarregado de fazer a abertura:

- Temos uma pessoa que está querendo apresentar sua pesquisa para a gente e ele está aqui hoje e....
- Eu sou Jorge... agradeço as pessoas que compareceram aqui hoje... a meus últimos interlocutores por terem feito a convocatória, por terem disponibilizado o espaço...

Prossegui com minha apresentação: -Sou colombiano, estudo na Unesp de Rio Claro.... E de repente comecei a falar de perguntas que talvez eles tivessem sobre a razão pela qual eu estava com eles naquele momento; do porque pretendia fazer uma pesquisa junto a algumas das pessoas que estavam ali. De repente tinha perdido o roteiro. Já não falava mais como tinha planejado ou do jeito como tinha sido pensado. Falava a partir de pulsações que me faziam falar. Falava da Colômbia e do Brasil, das coisas que eu faço, que estou fazendo e que quero fazer. A fala era tranquila e até harmônica, os risos iam e vinham, enquanto eu sentia que aquele ser que falava era eu mesmo e não um eu formatado.

No momento de falar da pesquisa, de explicar o que se quer com ela tive algumas dificuldades, não é algo que realmente possa ser explicado então para transmitir esta ideia disse para eles que era algo que ia se construindo junto, que o caminho só existe quando,⁸⁸ você passa...

...Antes de chegar ao encontro imprimi e tirei algumas fotocópias tanto do parecer do Comitê de Ética em que constava que o projeto tinha sido aprovado quanto do Termo de Consciência Livre e Esclarecido em que se definiam as características gerais do projeto e as distribuí entre eles de forma que pudessem acompanhar a leitura que me disponibilizei a fazer em voz alta fazendo algumas pausas para explicar um pouco os detalhes do TCLE.

Após a leitura os estudantes tiveram a possibilidade de expressar o que pensavam e esclareci algumas dúvidas. Falei da quantidade de estudantes que a pesquisa solicitava e do tempo necessário para a produção dos dados à vez que deixava claro que os estudantes participantes não precisavam pertencer a nenhum curso específico das ciências exatas.

Para fechar a reunião, o líder que me apresentou tomou a palavra e disse: Eles não podem dar uma resposta como grupo, ou seja, como CCI em representação de todos os estudantes indígenas da universidade, mas os estudantes que tiverem interesse em participar poderão entrar em contato direto com o pesquisador, ao mesmo tempo que anuncio que o TCLE e as informações esclarecidas durante a conversa serão compartilhadas com o resto de estudantes do CCI com o ânimo de que fiquem à vontade para decidir se participarão ou não da pesquisa.

89. KASTRUP; PASSOS, 2014, p. 188

90. As ideias expostas neste parágrafo são constituídas junto a Virginia e Eduardo quando dizem que há uma dimensão da realidade em que ela se apresenta como processo de criação, como poiesis, o que faz com que, em um mesmo movimento, conhecê-la seja participar de seu processo de construção. (KASTRUP; PASSOS, 2014, p.16).

conseguir **fundar** na **diferença** uma **comunitariedade** que transcendesse o papel de pesquisador e pesquisado sem que se perdesse a própria diferença, ou seja **construir** um **comum** que não fosse pautado em relações de semelhança nem tampouco de identidade.⁹³

Nesta *espera*, ativa e consciente, foi **consolidado** um “**grupo** de trabalho” conformado por três estudantes que já se conheciam pois participavam do CCI. **Oscar, Teresa** e **Júlio** se **interessaram** pela pesquisa e **disponibilizaram** uma parte de seu **tempo** para alguns **encontros**, aceitando e concordando com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Por sua parte *Estudante*, um par de meses depois de nossa última conversa, retomou o contato comigo e ainda se mostrava interessado em fazer parte da pesquisa, mas que infelizmente o número de aulas e outros compromissos que ele tinha assumido lhe deixavam pouco espaço para participar dos encontros do grupo e finalmente terminou desistindo.

Pouco a pouco fui entendendo que *não se tratava só de um conjunto de pessoas reunidas para participar de uma pesquisa*⁸⁹ e que o **convite** para **participar** da **reunião** do CCI **constituía** uma parte da estreita **relação** que mantém os **indígenas** que estudam na UFSCar com a **dimensão processual** de **coletividade** à que eu pretendia enxergar a partir da consolidação do grupo de trabalho e que ainda não conseguia.

É dizer, as **tensões** pelas quais eu me perguntava estavam **sujeitas** às **realidades** dos

No entanto, naquele momento sentia que havia esgotado meus esforços tentando consolidar um “grupo de pesquisa” e ainda não tinha nenhuma confirmação. O que faria se não conseguisse “materializar um grupo de trabalho”? Quais alternativas tinha? O que fazer com o trabalho promovido? Como continuar a pesquisa? Como responder ante os compromissos assumidos com meu orientador e o programa de pós-graduação?

Embora a desesperança estivesse chegando, *como uma espécie de calma fatalista que se apoderava de mim*, assumi que tudo aquilo fazia parte do processo e que *as coisas tardavam o que tinham que tardar*,⁹¹ sabendo ainda que, *como sempre, a dificuldade maior era a da espera*,⁹² era a de

estudantes com quem eu pretendia trabalhar, mas para saber se elas existiam ou não era preciso entrar no **movimento** de **criação** de uma **realidade** conjunta, quer dizer, que ao me **aproximar** de uma pessoa estava de uma ou outra forma me aproximando de todo o **grupo** e vice-versa e era nestas aproximações que se **criavam** partes das **realidades conjuntas** nas que a peça de *puzzle* e o *q u e b r a - c a b e ç a* s transformavam-se individual e conjuntamente construindo, pelos menos em naquele momento, as “bases” de um **plano comum**.⁹⁰

91. BARLEY, 1984, p.61

92. LISPECTOR, 1999, p. 123

93. KASTRUP; PASSOS, 2014, p.20

De suas histórias de vida pessoais pouco e muito sabemos. Não temos certeza do que seus nomes significam nas línguas próprias das suas comunidades de origem, mas em seus olhos parece habitar a imensidade da selva e a magia dos bosques, em suas peles percebem-se as marcas da bondade do Sol, e nas palavras e sons que articulam suas vozes distinguem-se rastros do rio, e como o rio, encontram-se chei[r]os de vida, de mistério.

O *espaço comum* em que nossas vidas se *enlaçaram* é conhecido como **UFSCar**. Este tem **sofrido**, pouco a pouco, algumas *deformações*, tem sido **recriado** e **reinventado** desde os diferentes **encontros** que tivemos. Nesse espaço “desenvolvemos atividades” diversas, em que conversar e guardar silêncio constituíram-se como uma das principais formas de sentir e de estar juntos, de nos conectar.

Tais transformações pensadas como parte do *entrelaçamento* ou da **habitabilidade** de um **território** de modo **conjunto** têm requerido –isto tendo em vista o longo processo seguido para constituir o grupo de pesquisa– um “aprendizado” desde o corpo em que deixar o corpo se afetar por *fluxos de pensamento, por signos e forças circundantes* tem sido fundamental em seu processo, constituindo pequenos logros a cada passo.

Por exemplo, inicialmente tentamos organizar alguns **horários** que nos foram **comuns** para desenvolver os encontros de modo grupal de maneira que as demais atividades que tivéssemos não se vissem afetadas, mas desde a primeira entrevista –que tinha um sentido mais de conversação por não ter um roteiro fixo com perguntas e respostas– demonstrou que era necessário que estes se ajustassem aos **matizes** do dia a dia, com o qual em algumas ocasiões **todos** estávamos **reunidos** e em outras, só **participavam** do encontro *um* ou **dois** estudantes.

Contudo, cabe esclarecer que a complexidade sob a qual se configurou tal *entrelaçamento* não radicou exclusivamente nos **modos** em que os **encontros** foram realizados, mas na forma como **operamos conjuntamente** em cada um deles. Assim, encontro após encontro, foi se ganhando um certo espaço em e com cada um de nós, ou seja, foi se **tecendo** uma espécie de **coexistência** em **tempo** e **espaço** que fez com que a distância que se respirava na atmosfera dos encontros iniciais, se bem não se desvaneceu totalmente, se *mostrou* mais curta.

Portanto, suspender alguns fios e materializar uma certa temporalidade, é dizer, focar algumas **particularidades** –que foram surgindo durante os encontros– dos estudantes que participaram da pesquisa e da UFSCar, se converte numa necessidade para **operar** o recorte das distâncias já mencionadas, porém, isto não quer dizer que se trate de uma captura pois não buscamos “representar” a **Júlio, Oscar e Teresa** nem a Universidade mas, por meio de seus **movimentos**, das suas falas e dos **acontecimentos** que aqui emergirão, que eles sejam **sentidos**.

Deste modo, já foi dito que **Teresa, Oscar e Júlio** provêm de diferentes latitudes na geografia Brasileira, que encontram-se diferenciados etnicamente como integrantes dos povos indígenas Umutina, Kaxinawá e Xakriabá, e que temos nos “encontrado” num *território comum* conhecido como Universidade Federal de São Carlos, mas nem a diferenciação por região ou etnia abrange a *multiplicidade infinita* que cada um deles constitui, nem a enunciação com nome próprio da universidade faz com que conheçamos das suas propriedades, *do que ela tem*, dos **movimentos** de *vida* que ali se gestam.

Assim, com relação a nosso lugar de encontro, sabemos que a **UFSCar** foi a **primeira universidade federal** instalada no interior do Estado de São Paulo e que sua curta história –foi fundada no ano 1968– não tem sido impedimento para ser reconhecida não só como uma das **melhores** do país⁹⁵ mas também com uma das mais diversas devido seu **Programa de Ações Afirmativas (PAA)** criado no ano 2006.

De modo anexo a este programa, o qual é implementado desde o 2008, a UFSCar ofereceu pela primeira vez um **vestibular diferenciado**⁹⁶ para os **indígenas** aspirantes a estudantes da instituição. O PAA definiu um sistema de vagas para candidatos procedentes da população negra, indígena e menos favorecida socialmente, **garantindo vagas**, pelo menos no caso dos candidatos indígenas, em todos os **cursos de graduação** que oferece a universidade, e graças a ele, atualmente “acolhe” a mais de **300 estudantes** indígenas de **diferentes etnias** de todo o país entre os que se contam **Júlio, Oscar e Teresa**.

95 Dados tomados do site oficial da UFSCar. Ver: <<http://www2.ufscar.br/a-ufscar/apresentacao>>. Acesso em: 20

may. 2017. Vale a pena recordar que no mesmo estado de São Paulo existem outras duas universidades federais: a Universidade Federal do ABC (UFABC) e a Universidade Federal de São Paulo (UNFESP).

96 De acordo com Santos (2016), além da UFSCar, as seguintes universidades também aplicam vestibulares diferenciados para os candidatos indígenas: a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Universidade de Brasília (UnB). No estado do Paraná existe um único exame vestibular para as populações indígenas que unifica as seguintes universidades: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Guarapuava (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual de Ponta Grossa, as Faculdades Estaduais articuladas pela instituição da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAB), Universidade Estadual do Norte Pioneiro (UNEP) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR).



Oscar e **Teresa** iniciaram seu processo de formação acadêmica na UFSCar ao mesmo tempo. Eles prestaram o mesmo processo seletivo no ano 2012, mas foram por caminhos distintos. O curso de **Biblioteconomia** e Ciência da Informação cursado por **Teresa** requer quatro anos de instrução, enquanto que **Medicina**, o curso ao qual se encaminhou **Oscar**, tem uma duração de seis anos.

Para o tempo em que se desenvolveram nossos encontros, **Oscar** de 24 anos, fazia parte de um programa de **intercâmbio estudantil** que o levaria a Espanha, e **Teresa** de 23, tinha se **afastado** um período da universidade devido à **maternidade**; ambos estavam na reta final de seus cursos. Entretanto, **Júlio** de 18 anos que se candidatou em **2016** ao mesmo curso de Teresa, era praticamente **ingressante**.

Cada um deles teve que percorrer longas distâncias para chegar em São Carlos, o município do interior de São Paulo onde fica o campus da UFSCar onde estudam. **Júlio** se deslocou em torno de 1200km desde o município de São João das Missões, lugar em que fica o território dos Xakriabás, percurso feito por meio terrestre que lhe toma, cada vez que quer ir ou voltar, em média umas 20 horas de viagem; **Teresa**, que também faz uma viagem por meio terrestre, tarda em torno de 30 horas, percorrendo uns 1500km desde uma aldeia localizada no município de Barra de Bugres; e **Oscar** se desloca ao redor de 4000km desde a aldeia Nova Esperança, no município de Jordão com o qual, dependendo do sistema usado para se transportar, tarda entre um e quatro dias.

Com certeza estes **deslocamentos** não são **exclusivos** dos **estudantes indígenas** que se formam na UFSCar e até poderia pensar-se que não se trata de grandes distâncias se se leva em consideração a extensão territorial do Brasil. Porém, ao tomar em conta outras variáveis que têm a ver com as **particularidades** de cada uma destas pessoas e de seus **próprios territórios**, aquelas **distâncias** cobram **significados distintos** e não se fixam exclusivamente nos tempos de deslocamento, no caminho físico percorrido ou inclusive nos mesmos corpos que se deslocam.

Adicionalmente, a distinção de **Teresa**, **Júlio** e **Oscar** serem –estudantes– indígenas sugere algumas distinções ou **diferenças** pelo que nos aproximamos deles não como elementos exóticos ou especiais, mas como **seres singulares, segmentarizados por todos os lados e em todas as direções**⁹⁷ que se **articulam** e **compõem**, no caso atual, com a **cosmovisão indígena**, abrindo outras possibilidades para abordar as formas como os [estes] estudantes **produzem movimentos** ou **formas** de **habitar a universidade**.

Neste sentido, cabe mencionar que a **cosmovisão** não é o conjunto de rituais, de tradições orais e práticas culturais de cada povo pois não é folclore; não podemos entendê-la como uma posição mística dado que é muito mais do que isso; e tampouco podemos equipará-la com a religião, porque uma coisa é o manejo da espiritualidade e outra é a visão integral do mundo. Ela abrange os dois aspectos enquanto que a religião só se ocupa da primeira. Assim, a cosmovisão é o processo de criação de dispositivos para analisar o mundo e agir nele... Em parte está enraizada nas vivências de um povo, nos saberes milenários que têm. Mas também se nutre dos fatos do presente e das ferramentas apropriadas de fora⁹⁸ [do mundo “ocidental”].

97. DELEUZE, G. Tradução e esclarecimento entre colchetes. Bilingue e Intercultural. GATTARI, 2012, p.92
98. Programa de Educação Bilingue e Intercultural. PEBI, 2014, p. 38





Ou seja, entendemos a **cosmovisão** como um eixo fundamental em tudo que se relaciona com a **vida** dos –povos– **indígenas**, como *a expressividade que constitui o sujeito que não pode ser separada dele –pois mesmo quando consideramos o corpo de outrem como um objeto, suas orelhas e seus olhos como peças anatômicas, não suprimimos toda sua expressividade, se bem que simplifiquemos ao extremo o mundo que eles exprimem: o olho é uma luz implicada; o olho é a expressão de uma luz possível e a orelha é a expressão de um som possível*⁹⁹ – portanto falar de cosmovisão implica falar das crenças, dos valores, dos costumes, dos **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.

Então quando **Oscar**, **Teresa** e **Júlio** “passaram” das aldeias com grandes campos para as cidades inundadas de asfalto, dos céus abertos e contínuos a universos acadêmicos, *quando* se “mudaram” das comunidades-casa-família para as repúblicas-moradias-amigos, *quando* se “separaram” das histórias orais, das comidas típicas e das cores intensas para estabelecer novas conexões, novos sabores e novas composições, *quando* “deixaram” seus territórios para adentrar-se em outros, *quando...*, quer dizer *entre* o trânsito de uns para outros onde operam afetos e desejos, intuímos que estes **movimentos** estiveram permeados, atravessados por sua cosmovisão.

Por conseguinte, assumimos seus **movimentos** como **multiplicidades** *que não supõem totalidades nem remetem a sujeitos*,¹⁰⁰ mas crescem e se expandem; que mudam. **Multiplicidades** que, poderíamos dizer, residem nas “**conexões**” das possibilidades da *arte da existência*¹⁰¹ e na **experimentação**, ou seja, de decisões que têm a ver com seus posicionamentos com respeito à finalidade da sua existência tendo como caminho o fazer da própria vida uma obra de arte que se constitui desde o cotidiano com **atualizações** constantes que compreendem **possibilidades** de *ser*.

Igualmente, lembramos que junto a este modo de assumir os **movimentos** estão as transformações que se geraram no **plano comum**, é dizer “na forma” como eles se constituíram nos diferentes encontros que tivemos. Por conseguinte, continuamos com algumas pontadas que unem fios destes **encontros**, “da forma” como aconteceram e foram se sucedendo, das atividades propostas e os recursos usados, dos **disparadores**

operantes,
dos **acontecimentos**
libertários e
constrangimentos,
de... da[s]... do[s]... que
se **tecem** pelo meio e
tensionam desde diferentes
direções.

... foram entre 14 e 15 meses que estive desejando e provocando o “primeiro” encontro com o grupo de pesquisa em que –somente– me reuni com **Teresa** e **Oscar**. O calendário marcava o começo de novembro e estávamos na primavera, a temperatura era agradável e o dia parecia promissor. Nosso lugar de encontro, definido com anterioridade, foi –assim como em diversas outras ocasiões– uma das cantinas da universidade. Ali, um **café**, como bom **confidente**, me acompanhava na espera e fazia de interlocutor no repasso das perguntas que pretendia fazer até que, surpreendentemente chegou **Teresa** e me tirou do poço de minhas cavilações.

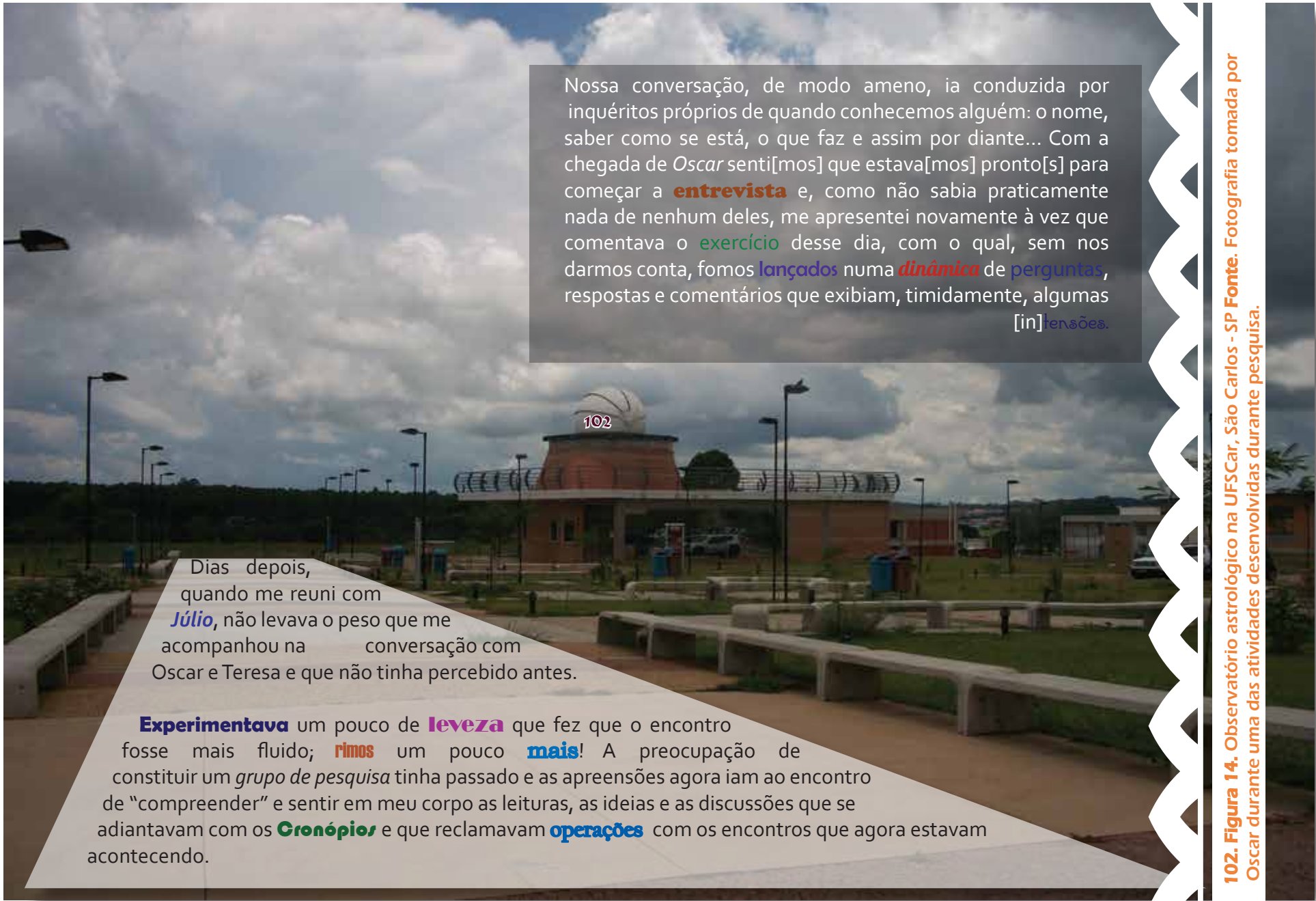
99. DELEUZE. Sem data, p.245. Recuperado de

<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/deleuze-g-diferenca-e-repeticao.pdf>

100. DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.23 101. Pensa-se a arte da existência no sentido de Foucault, ou seja, se procura por uma

beleza que transgrede a estética sobre o objeto e a dirige ao sujeito.





Nossa conversação, de modo ameno, ia conduzida por inquéritos próprios de quando conhecemos alguém: o nome, saber como se está, o que faz e assim por diante... Com a chegada de *Oscar* senti[mos] que estava[mos] pronto[s] para começar a **entrevista** e, como não sabia praticamente nada de nenhum deles, me apresentei novamente à vez que comentava o **exercício** desse dia, com o qual, sem nos darmos conta, fomos **lançados** numa **dinâmica** de **perguntas**, respostas e comentários que exibiam, timidamente, algumas [in]tensões.

Dias depois, quando me reuni com **Júlio**, não levava o peso que me acompanhou na conversação com Oscar e Teresa e que não tinha percebido antes.

Experimentava um pouco de **leveza** que fez que o encontro fosse mais fluido; **rimos** um pouco **mais!** A preocupação de constituir um *grupo de pesquisa* tinha passado e as apreensões agora iam ao encontro de “compreender” e sentir em meu corpo as leituras, as ideias e as discussões que se adiantavam com os **Cronópios** e que reclamavam **operações** com os encontros que agora estavam acontecendo.

102. Figura 14. Observatório astrológico na UFSCar, São Carlos - SP **Fonte.** Fotografia tomada por Oscar durante uma das atividades desenvolvidas durante pesquisa.



Com a **variabilidade** dos **encontros**, os quais tinham sido pensados inicialmente para serem desenvolvidos de modo conjunto com todo o grupo de pesquisa, fui “entendendo” que o *trabalho do pesquisador não se fazia de forma prescritiva, por regras já prontas e que devia ser sempre acompanhado pelo registro não só daquilo que é pesquisado quanto do processo mesmo de pesquisar*.¹⁰³

104

Neste sentido, cabe lembrar que durante o processo de **conformação** do **grupo** de **pesquisa**, ao finalizar alguma reunião ou conversa informal, sempre dedicava um tempo para fazer alguns **rascunhos** do que tinha acontecido, do que considerava mais importante e dos elementos que de uma ou outra forma me **atravessavam**. A este tipo de registro o denominei de *encontros informais*.

E quando **Oscar**, **Júlio** e **Teresa** decidiram fazer parte da pesquisa, me dispus a fazer o registro dos encontros de dois modos aos que denominei de *formais* e *in-formais* os quais me permitiam, de alguma maneira, pensar as atividades dos encontros posteriores. Os **primeiros** detalhavam de forma **objetiva** o que tinha **acontecido** em cada **encontro** enquanto que, de forma paralela, a cada um destes realizava um outro exercício de escrita, os registros *in-formais*, nos que considerava desde “o corpo” os mesmos **acontecimentos** tratando-se assim de atividade voltada mais a **sentir** do que a **descrever**.

Durante as [nossas] conversações inaugurais, foram vários e variados os dados gerais que emergiram, e neles, gotas de **segredos** se revelavam. Os relatos de parte de nossas **histórias de vida**/do que as compõem, foram essenciais na construção da ponte que nos aproximaria e, no que por agora, as bases estavam sendo edificadas. Bases que, ao contrário do que imaginava, foram fortalecidas nos encontros individuais subsequentes que marcamos quando o intento de reunirmos de modo grupal tinha *fracassado*.

Passaram-se vários encontros em que **conversei** de modo **Individual** com **Teresa**, **Oscar** e **Júlio**. Falamos sobre como tinha sido seu **processo** na **UFSCar**, desde como tinha se originado o ingresso nos cursos de graduação, passando pelas impressões do primeiro dia na faculdade e das “razões e **modos**” de **se manter** na **universidade**.

Nas suas narrações os **desejos** **emergiam** de modo esporádico **camuflados** em suas decisões ligadas constantemente a **movimentos** de **produção** de **vida**. **Desejos** que se **entrelaçavam** com fatores de todo tipo que **atravessavam** e **[des]connectavam** seus **modos** de **estar**, de habitar a universidade; desejos que se apresentavam algumas vezes sozinhos e outras unidos a outros desejos, e juntos aos quais teciam-se também algumas **aprensões** e **tensões**, produto de múltiplos **deslocamentos** e **atravessamentos**.

103. PASSOS; BARROS, 2009, p.17; BARROS; PASSOS, 2009, p.172.



Entretanto, as conversações que se teciam ainda que me aproximassem e me permitessem conhecer mais de perto a *Teresa, Júlio* e *Oscar*, sentia que fazia falta somar alguns elementos de tal modo que conseguisse que a realidade posta nesses instantes me incluísse, é dizer que fosse uma **criação conjunta**. Assim, outros aspectos da pesquisa entraram em jogo.

Atendendo aos registros feitos, percebi que no horizonte de uma das **entrevistas** com *Júlio* aparecia de modo constante uma certa ideia de **território** e pensei, deixando-me levar pelas **sensações** e os **afetos**, que deveria conhecer mais de perto a **realidade** que o envolvia e junto à qual ele mesmo se constituía agora, pelo que no seguinte encontro tomamos um outro **caminho**.

Durante grande parte de um sábado, dia em que a **UFSCar** parece “morta” dada a **quietude** que a acompanha nos finais de semana e que vem a ocupar a **agitação** constante dos dias “úteis”, **caminhamos** junto a *Júlio* na universidade, seus arredores e **compartilhamos** na sua moradia-casa. Em posteriores encontros com *Oscar* e *Teresa* desenvolvemos uma atividade similar, registrando com **fotografias**, como o fez *Júlio*, alguns dos lugares mais agradáveis e/ou de maior importância para eles dentro da universidade, para depois, no primeiro encontro grupal, **falamos** do porquê esses lugares serem ou não importantes para eles e sobre as **sensações** que despertavam aquelas fotografias.

O **caminhar** por estes lugares foi como **amarrar** fios a nossos **corpos** para juntá-los. Neste compartilhar conseguimos **tecer** fios que antes pareciam **distantes** e sem pontos de entrecruzamento e onde os **movimentos** de reterritorialização, na habitabilidade da universidade por parte dos estudantes, se mostraram **operantes** com maior força.

Nos encontros seguintes, três deles estiveram marcados pela assistência conjunta de *Oscar, Teresa* e *Júlio*. Num deles **assistimos** a vários **curtas-metragens**, que escolhidas pelo pesquisador, carregavam algumas ideias sobre **identidade cultural** e **conversamos** sobre as **afetações** que estas nos produziam com o que finalmente terminamos **falando** das **lutas** dos povos **indígenas** e das suas lutas no interior da **universidade**.

Os **movimentos** provocados junto aos curtas-metragens **trouxeram** uma série de **palavras** que se mostravam com maior força ou preponderância do que outras, pelo que algumas delas foram selecionadas para que cada um dos integrantes do grupo, num outro encontro, além de fazer uma série de apontamentos escritos sobre elas, **conversasse** junto aos demais sobre as significações que eles lhes atribuíam.

104. **Figura 15**

Lago na UFSCar, São Carlos - SP

Fonte: Fotografia tomada por Júlio durante uma das atividades



105. Pensa-se junto ao texto Antropofagia Zombi de Suely Rolnik.

Na última reunião grupal realizamos a **leitura** de uma notícia sobre a cerimônia de **formatura** em Mato Grosso do Sul de 43 **estudantes indígenas** de 32 etnias distintas e as apreciações e comentários por parte de Oscar, Júlio e Teresa estiveram ligados intimamente a sua **experiência** na UFSCar e à **identidade** como um elemento constituído primordialmente desde a **coletividade**.

Os **encontros**, um após o outro, iam inaugurando **rupturas** com o tempo real e nos **transportavam** de modo caótico por um tempo não linear e não cíclico, um **tempo imanente**, em que os **movimentos** se faziam **imortais** e **efêmeros** no mesmo instante; e entre eles **transitavam**, com movimentos nômades, **afetações** e **desejos** atualizáveis que **convidavam** a contatos e **[des]conexões**: intensidades que escampam a qualquer explicação ou interceptação e deixam lugar só à **experiência**.

Iam desvelando movimentos antropofágicos¹⁰⁵ que se carregavam de interrogações com respeito aos **modos de existência** que **devêm** da **forma** em que diversos **territórios** são **habitados**, e sobre as **linhas** de **fuga** que são **traçadas** nos **movimentos** de **desterritorialização** e **reterritorialização** que também **fazem** parte dos **modos** de **habitar** esses **territórios**.

Ou seja, **Oscar**, **Teresa** e **Júlio** na **habitabilidade** dos espaços físicos, acadêmicos, sociais e políticos da **universidade**, enfrentam-se diariamente a **movimentos** que põem em jogo um **duplo movimento** que não tem uma ordem de acontecimentos determinada, que não é hierárquico ou preestabelecido. Movimento concebido como de **dupla captura**, uma espécie de digestão dupla que é **múltipla** por sua vez, aquele que **devora sendo devorado** desde dentro, sendo ocupado, atravessado, povoado pelo que devora e a própria povoação, próprio atravessamento, processo de digestão que se dá por quem devora enquanto devora.

Dos estudantes **indígenas** em direção à **universidade** e da **universidade** para os estudantes **indígenas**. Júlio, Oscar e Teresa, capturando a universidade, ocupando territórios, desterritorializando-os e reterritorializando-os. Digestão da universidade que também devora os estudantes –indígenas–.





Teresa estudante. **Teresa** mãe.
Teresa indígena. **Teresa**... Mulher.
 O que dizer de
Teresa? O que
 sentir **Teresa**? O
 que **Teresa**?... O
 que **Júlio**? O que **Oscar**? O
 que **Umutina**? O que
Xacriabá? O que
Kaxinawá? O que
Medicina? O
 que **Biblioteconomia**? O
 que **Informação**?
 O que **Comunicações**? O que **Línguas**?
 O que... O? Que **Júlio**? Que **Oscar**?
 Que **Teresa**? **Que**?... **Quê**?... **Que**?...

ntre

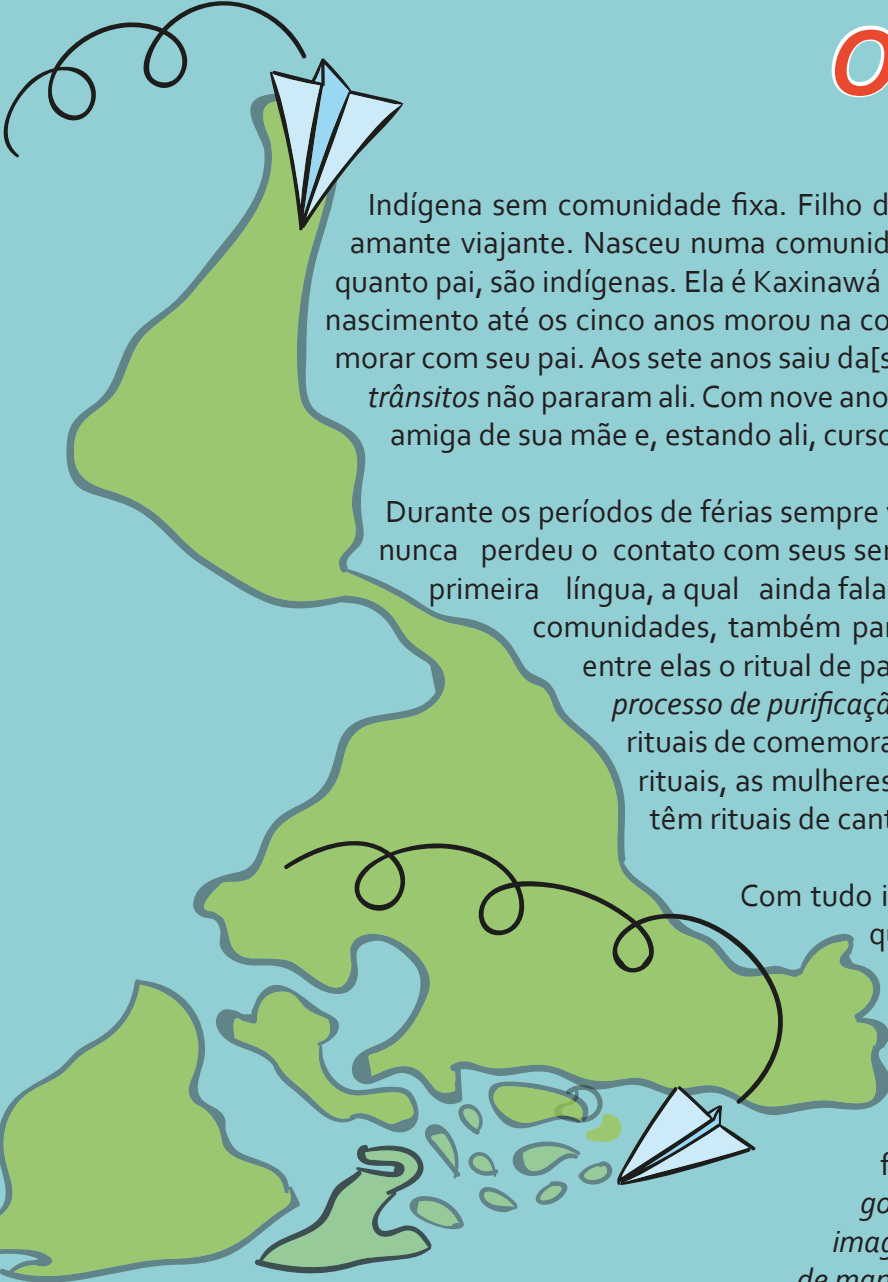
[-] **Lã** [n]

çando

-OS



Oscar-Nômade



Indígena sem comunidade fixa. Filho de duas famílias. Caminhante nômade, transeunte inquieto e amante viajante. Nasceu numa comunidade e se criou em outra[s]. Sua família biológica, tanto mãe quanto pai, são indígenas. Ela é Kaxinawá e ele Yaminawá, ambos de regiões próximas. **Oscar** desde seu nascimento até os cinco anos morou na comunidade com seus avós maternos; dos cinco até os sete foi morar com seu pai. Aos sete anos saiu da[s] aldeia[s] e foi morar junto com sua mãe na cidade, mas seus *trânsitos* não pararam ali. Com nove anos de idade foi adotado¹⁰⁶ por uma família não indígena que era amiga de sua mãe e, estando ali, cursou tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio.

Durante os períodos de férias sempre voltava para as comunidades em que tinha morado e assim nunca perdeu o contato com seus seres mais próximos, com a aldeia e amigos, inclusive com sua primeira língua, a qual ainda fala. Entre aqueles movimentos constantes da cidade para as comunidades, também participou de algumas atividades próprias da cultura indígena, entre elas o ritual de passagem da infância para a adolescência, em que *acontece um processo de purificação que limpa o pensamento e as energias negativas*, e de outros rituais de comemoração como o de ano novo ou de uso de bebida sagrada. Nesses rituais, as mulheres têm cantos que usam quando vão colher raízes e os homens têm rituais de canto de agradecimento quando vão pescar ou caçar.

Com tudo isso, para **Oscar** é muito difícil dizer qual é sua comunidade e quem são seus pais, pois durante sua vida teve muitos pais e muitas mães em diferentes lugares... *no soy de aqui ni soy de allá, no tengo edad ni porvenir y ser feliz es mi color de identidad.*¹⁰⁷

Ora, a família que o adotou tinha filhos que já tinham se formado profissionalmente e foram exemplo para **Oscar**, que *gostava de estudar e sempre pensava no futuro*, mas não se imaginava inicialmente estudando medicina, decisão que *aconteceu de maneira rápida e repentina.*

106. Não se trata de uma adoção legalmente constituída, pois não se fez nenhum tipo de documentação jurídica. Usamos a palavra "adotar" por ser a mesma palavra usada por Oscar quando conversamos a respeito fazendo o mesmo o esclarecimento da situação.

107. Pequena estrofe da música de Facundo Cabral chamada No soy de aqui que em português traduz: Eu não estou aqui, nem sou de lá, eu não tenho idade nem futuro e ser feliz é minha cor de identidade.

Como bom caminhante, sempre quis atravessar fronteiras desde criança. Morar na cidade abriu-lhe seu horizonte e com o término do Ensino Médio teve certeza que queria sair do Acre. Sabendo que em suas comunidades predominam a formação de professores e áreas afins com a educação, decidiu se formar em outras áreas menos comuns, inscrevendo-se no Programa Universidade para Todos (ProUni),¹⁰⁸ que lhe concedeu uma bolsa integral para estudar Serviço Social numa Universidade particular dentro do mesmo Estado.

Percebeu, contudo, que esta não era a área com que queria trabalhar. Mudou seus planos, pensando em estudar Direito ou Relações Internacionais, pela possibilidade de aproveitar as disciplinas feitas em Serviço Social. Algum tempo depois ficou sabendo que numa instituição de Ensino Superior fora do Acre existia um processo seletivo específico para indígenas. Tratava-se da UFSCar.

Após alguma pesquisa, decidiu participar do processo seletivo e viajou até São Paulo para fazer o exame vestibular. Nesse meio tempo, deu-se conta de que se interessava por ciências humanas e naturais, de modo que optou por realizar o exame para o curso de Medicina.

Ora, poucas pessoas de sua comunidade conseguem terminar o Ensino Médio e o número se reduz quando se trata de quem consegue ingressar no Ensino Superior. Neste sentido a convivência de Oscar em distintos lugares e suas conquistas têm feito com que as pessoas, tanto das aldeias quanto de suas famílias, sintam-se felizes e orgulhosas.



Já na UFSCar, morou durante um ano no alojamento interno que esta tem para seus estudantes, logo novos movimentos chegaram e saiu de lá em busca de novas experiências, que o aproximassem mais do mundo, pois na moradia se sentia muito isolado, especialmente nos finais de semana.

Com seus companheiros de aula e professores sempre teve bons relacionamentos –os quais foram favorecidos pelas metodologias utilizadas no curso de medicina, em que se promove um maior contato entre os alunos e o professor, pois nas aulas se trabalha em pequenos grupos de, no máximo, 10 pessoas–, igual que com outros estudantes indígenas tanto da UFSCar quanto de outras Universidades, que conheceu de diferentes movimentos sociais, dentre eles o movimento indígena, o movimento negro, e com quem aprendeu sobre as distintas lutas que travavam diariamente.

De sorriso constante, amável e boa conversadora, Teresa cresceu junto a seus primos e primas na casa de seus avós maternos.
É uma mulher para quem sair da sua comunidade e

Os compartilhamentos dentro do ambiente da sala de aula e das práticas hospitalares, seus esforços e conquistas em nível acadêmico e pessoal e sua participação nos movimentos sociais fazem-lhe pensar que terá uma boa recordação das pessoas que conheceu na UFSCar e espera que mais e mais pessoas tomem parte nessas lutas, dando-lhes continuidade, seja com foco nas comunidades indígenas, seja em outros movimentos sociais, e que continuem apropriando-se da universidade, aproveitando as oportunidades que ali são criadas.

Júlio-caminhante

Sua comunidade fica perto da Bahia, *é uma região que na maior parte do ano é quente e seca, mas quando chove tem uma boa produtividade na agricultura. É um território que dá bons frutos, milho e feijão.* É quase na divisa que faz Minas Gerais na região norte com aquele povo que goza de grande popularidade no Brasil. Ora, enquanto a comunidade fica quase na divisa, **Júlio**, que sente e sangra, nela habita. Mas não se trata do espaço geográfico, aquela divisa está em seu coração e em alguma medida corre por suas veias: Seu pai não é indígena enquanto que sua mãe, sim, o é.

Durante sua infância cresceu compartilhando mais tempo com a família de seu pai que morava na cidade que com a família de sua mãe na aldeia, ainda que esses lugares fossem próximos um do outro, o que lhe permitiu ter contato constante com sua família indígena. Interessou-se desde criança pelas coisas que aconteciam na comunidade de sua mãe, vamos dizer sua comunidade, e durante a convivência que teve na aldeia foi aprendendo, como ele mesmo fala, *das lutas que passam não só na comunidade e sim na maioria dos povos indígenas do Brasil* e decidiu que *deveria aproveitar o momento de vida que estava tendo e desfrutar daquilo que tinha, ou seja, de sua identidade indígena a qual não se diferencia pelo modo de ser, se se tem o olho puxado ou não, pois se alguém se considera indígena e é de família indígena, esse alguém é um indígena aceito por todos.*

Na sua comunidade há poucas pessoas que falam a língua Xakriabá. Ele mesmo não fala fluentemente, mas consegue entender e dizer algumas palavras. **Júlio** tem sete irmãos. *Dois são irmãos de pai e mãe, duas irmãs só por parte do pai e mais três irmãos só por parte da mãe.* Ele é quase o do meio. Seus três irmãos mais velhos moram no interior de São Paulo e os que são mais novos estudam, assim como ele, numa escola pública na cidade.



Dois de seus primos não indígenas são formados no mesmo curso que ele escolheu na UFSCar e são egressos da mesma universidade. Sua eleição acadêmica se fundamentou principalmente nas possibilidades que teria para ajudar sua comunidade. Nesse sentido seus primos forneceram-lhe informações ao respeito do curso pelo qual ele se interessou e assim decidiu que era aquilo o que ele queria.

*Ora, todo aquele processo de ingresso na Universidade não foi nada fácil para **Júlio**. Ele teve que fazer de tripas coração pois não tinha certeza se poderia se deslocar até São Paulo - capital para fazer a prova de ingresso. Naquele momento sua família lhe ajudou e ele trabalhou para conseguir o dinheiro para ir fazer o vestibular.*

Após ter feito a prova voltou para sua casa e esperou mais de um mês pelos resultados. *Nesse tempo de espera não fez nada e não*

sabia se dava um "jeito" de arrumar mais dinheiro para poder ir definitivamente e correr atrás das suas coisas para o caso de obter bons resultados.

Quando os resultados saíram, ele ganhou um perfume de seu primo. Aquela era sua recompensa, tinha conseguido uma vaga no curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação!! Mas o que faria Júlio com *um perfume bom, de marca*, e com a urgência de arrumar dinheiro para se deslocar até São Carlos? Fez um sorteio e vendeu bilhetes para rifá-lo *por todo canto, por todo lugar na região...* No final, conseguiu o dinheiro e foi para São Carlos.

No momento em que fez o vestibular, marcou a opção correspondente à moradia estudantil. Com isto garantiu uma vaga naquele lugar em que podia contar com uma cama, geladeira e fogão, elementos que não parecem muito importantes na hora de ir estudar, mas que tiram certas preocupações da cabeça das pessoas quando têm que se deslocar grandes distâncias para fins como o de **Júlio**.



Já na moradia as pessoas não elegendem com quem querem morar e no caso de **Júlio** não foi distinto. Duas pessoas do Congo, uma de Angola, um estudante do Espírito Santo, outro de uma cidade próxima a São Carlos e mais um estudante indígena eram seus companheiros de "casa". Como se observa, alguns deles eram tão estrangeiros como ele mesmo; *dentro da própria casa existia uma universidade, as conversas, os diálogos eram muito diversos.*

*Estar sozinho e sentir falta da casa, da mãe, do pai são algumas das dificuldades que **Júlio** sente que traz consigo ao habitar a Universidade, mas pensa que isso faz parte das escolhas próprias de cada pessoa quando toma decisões como a que ele tinha tomado. Diz ser consciente que todos, tanto indígenas quanto não indígenas, têm dificuldades na graduação; que é algo comum a todos, mas a dificuldade maior, o que fica ou incomoda, é a socialização com as demais pessoas pois são os momentos de conversa, de lazer com outros indígenas dentro da universidade em que se sente como em casa pois nesses espaços se sente acolhido, situação contrária à que acontece nos espaços acadêmicos.*

Por agora sabe que o caminho que começou é longo e está cheio de desafios, e que incerto e só consegue se imaginar levando para sua comunidade aquilo que veio benefícios para a comunidade e até constituindo um centro de cultura e de povos indígenas do Brasil, contada pelos próprios indígenas.

ainda falta uma grande caminhada. Seu futuro é buscar, ou seja, criando projetos e levando leitura que mostre a verdadeira história dos

Teresa-Terra

chegar em São Carlos foi como pôr novas cores e contrastes em sua vida.

O lugar de onde vem, sua terra, é quente enquanto que São Carlos, a cidade que a recepcionou, é um lugar frio; habitar novos territórios traz consigo -novas- experiências e sensações que afetam o corpo. Na comunidade, seus familiares e amigos moram perto uns dos outros e a necessidade imperante do dinheiro se assemelha aos muros nas suas casas: praticamente não existem. Em São Carlos ocorre o contrário. Trata-se de uma grande cidade com muitos, muitos muros que “separam as pessoas” e estabeleceram desafios para **Teresa**, que, ante a[s] nova[s] realidade[s], colocou à prova sua coragem e habilidades para ocupar o[s] território[s] recentemente descobertos por ela.

Tais desafios estão compostos de fios de todo tipo, por exemplo, na escola da comunidade todos seus professores eram indígenas e muito atenciosos, o que a deixava mais segura, enquanto que na universidade as pessoas encarregadas de ministrar as aulas eram [são] um pouco mais distantes.

O caminho compreendido desde a saída de sua casa e tudo que tem acontecido na UFSCar tem sido para **Teresa** uma *experiência única* vivida em diferentes etapas, em um *processo de maturidade inesperado* no qual tem se transformado e aprendido coisas novas e que tem deixado muitas marcas.





“Etapas”
como sua
convivência durante um
ano na moradia estudantil com um grupo de
meninas entre as quais ela era a única indígena; como
afrontar os desafios próprios da vida acadêmica que em seu caso
involucram o movimento indígena na universidade; e todo o processo
de se converter em mãe durante sua formação acadêmica.

Este último crucial, pois, involucra o voltar à comunidade, se
desanimar e não querer retomar os estudos. Recomeçar de
novo com a ajuda e apoio de seus familiares e das amizades
que foi forjando na UFSCar, acreditando ser exemplo para
sua comunidade dada a possibilidade de levar-lhe novas
ferramentas, e com a certeza de que o caminho tinha
mudado um pouco, pois com uma criança tudo ia ser
um pouco mais difícil e criar um espaço de
convivência com seu marido e seu filho.

Teresa, uma mulher comprometida
com sua comunidade, que por
agora não busca fazer um
mestrado ou seguir uma
carreira acadê-
mica, mas que
pretende
retornar

para a
aldeia para
desfrutar de seu
filho e trabalhar para e
com seu povo, que planeja
lutar para construir uma
biblioteca na sua
comunidade e incentivar
a leitura entre os Umutina.



GGG

Oscar

Júlio

Teresa

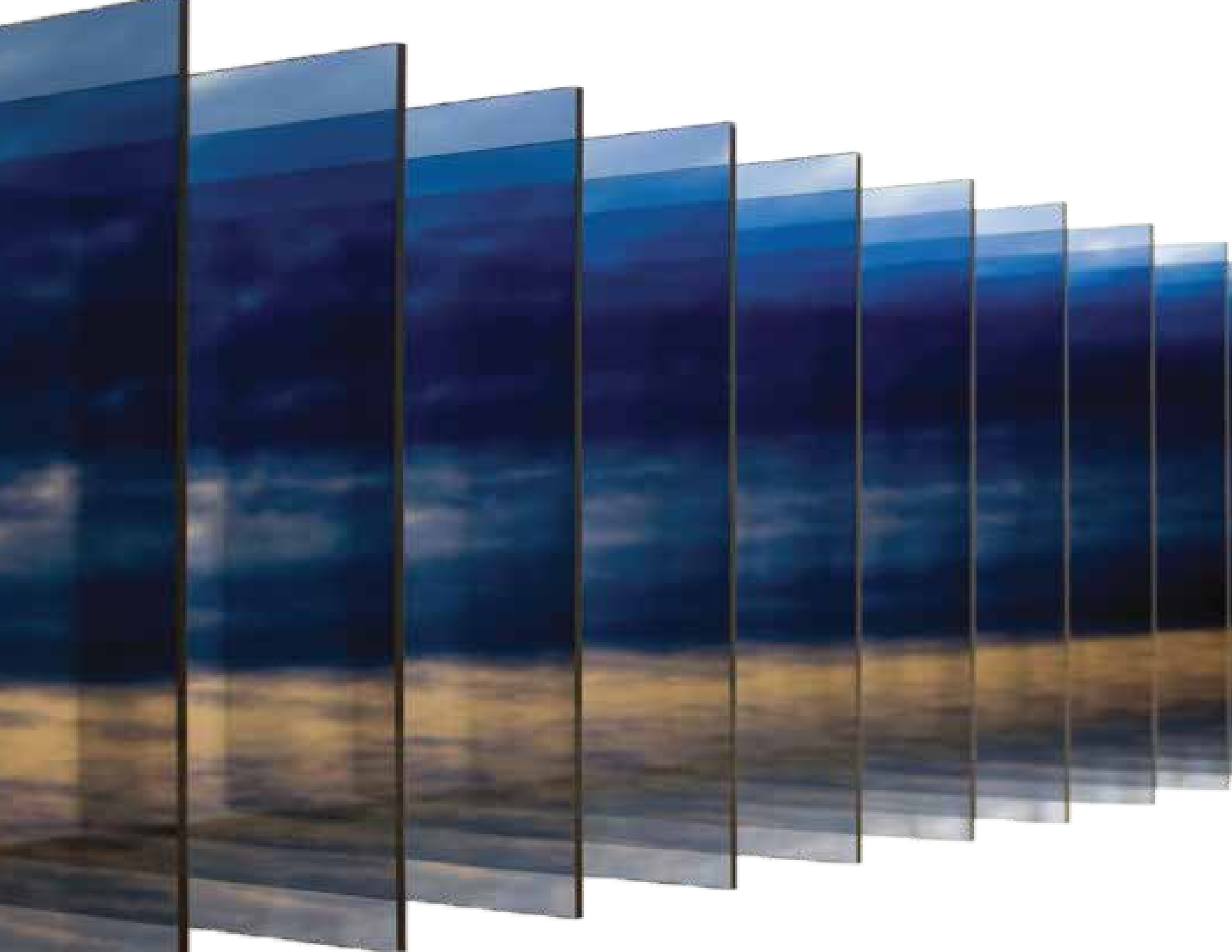


movimentos

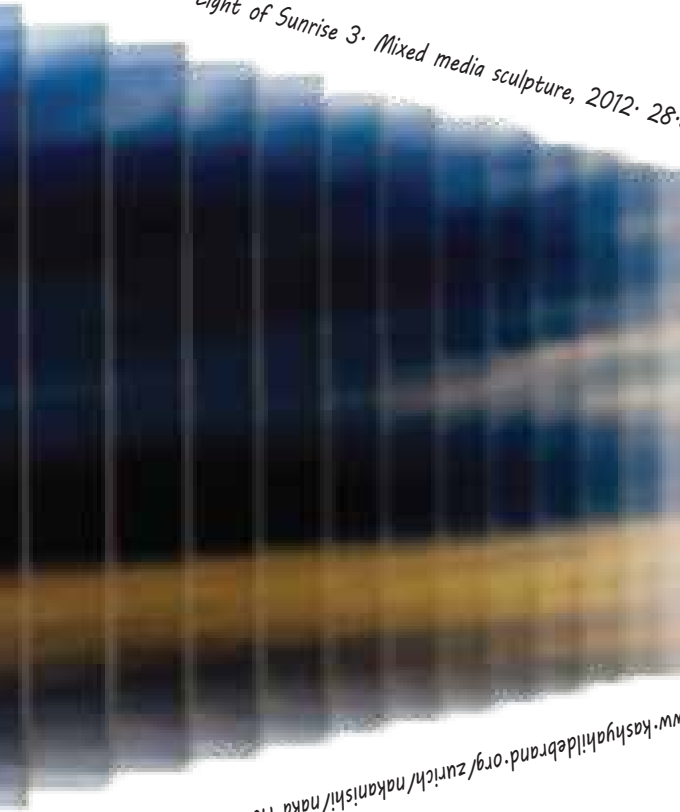


Que
produzem?





111 Figura 18 - Light of Sunrise 3. Mixed media sculpture, 2012. 28.5 x 31 x 198 cm. Fonte: Kashya Hilderbrand - Disponível em <http://www.kashyahilderbrand.org/zurich/nakanishi/nakanishi/naka> Acesso em: 15 abr. 2017.



ENTRE
-TECENDO-
NÓS E FIOS



112. O termo associativo é usado aqui no mesmo sentido que o da palavra aliança e opera justamente como propõem Deluze e Guattari (2012) quando afirmam que o devir nada produz por filiação, mas por aliança.

tecer o concebemos como uma ameaça constante de *acontecimentos, criação e*, por dizer assim, de *devir*. Um tecido como produto do “exercício” de tecer, requer, além das matérias primas, de uma espécie de tecedor que chamamos aqui de *artesão*. Porém, o *artesão* que é convocado nesta *escrita-tecido* escapa à identificação exclusiva daquele que faz um trabalho manual; e *questiona*, ao mesmo tempo a *técnica* como uma atividade mecânica e por vezes tida como imutável no fato mesmo de *entrelaçar, esculpir* ou *compor*.

O *artesão* opera com diversos elementos para tecer, *criando* detalhes que *conecta* de modo associativo¹¹² uns aos outros; opera com a liberdade de *experimental*, de *entrecruzar* e fazer nós que seguem *blocos de sensações* compostos de *perceptos e afectos* que se ativam em *médio* à criação da escrita-tecido. Dizemos, assim, que tecer é *devir-artesão*.

O [E]nsino [S]uperior, a [E]ducação [M]atemática, a [E]tnomatemática e a [E]ducação [I]ndígena as concebemos como *elementos* constituintes dos diferentes *retalhos* que *compõem* a *escrita-tecido* e que são *conectados* por diversos nós, pontadas e entrecruzamentos de *fiões-vida* que *atravessam* o próprio tecido, operado por nós e todos aqueles que têm aceitado o *convite* de vir, de junto *tecer*.

Assim, *entretecer* estes fios e nós significa assumir os *movimentos* e *interações* de *junto* a *Júlio, Oscar* e *Teresa* -estudantes indígenas da UFSCar- de *junto* a seus *relatos, vivências*, comentários, discursos etc., visando *entrever* manifestações de *tensões* que emergem nos *processos* de *subjetivação* que estão presentes no encontro dos estudantes indígenas com o Ensino Superior.

Realidades simultâneas



Teresa nos contou que ela *particularmente nunca* teve interesse em *cursar* uma *faculdade*, *nunca* tinha saído da região em que morava e *nunca* se *imaginou saindo* da *aldeia*. Ela *veio estudar* porque ficou sabendo da *reserva* de *vagas* que havia na *universidade* e devido a muito *incentivo* por parte da sua *família* e de seus *professores*, mas até então não tinha interesse em vir à UFSCar.

A *experiência-Teresa*, [-*Oscar*, -*Júlio*] que aqui tecemos não tem um determinado começo ou fim. Ela[s] está[o] no meio; vive[m] no meio. Ali se *abre*[m] e *conecta*[m] a diversos *fiões* e vibrações.

Por um lado, acreditamos que *sair* e *vir* carregam ideias de saltar, *atravessar* ou *passar* de [um] dentro para [um] fora e, envolvem nesta transição pelo menos dois espaços. *Sair/vir* que, dizemos de modo sucinto, têm a ver com *movimento*; não confundindo-o com o espaço percorrido.¹¹³

Por outro lado, dispomos da clareza de a educação no Brasil ser reconhecida como um direito de todos e dever do Estado e da família,¹¹⁴ e da possibilidade inicial de entender essa educação como um movimento que se gesta em diversos espaços e territórios.

Assim, distinguimos no relato de **Teresa** a enunciação de vários **movimentos** como *cursar*, *sair* e *ir*; e vários *territórios* como *aldeia-região* e *faculdade-universidade*, este último tomado como Ensino Superior (ES).

No entanto, nos perguntamos: **Qual** [quais] outro[s] **território**[s] *convoca Teresa* no[s] seu[s] salto[s]? A que *conectam* estes **territórios**? Que **movimentos** são **traçados** no “passo” de um território para o[s] outro[s]? Como são **experimentados** esses **moviment**Que se *tece* no **meio** deles? *Que* eles **produzem**?...

Ora, quando distinguimos o **ES** como um **território** levamos em consideração a classificação idealizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO),¹¹⁵ que *define* uma **estrutura** para o **sistema educacional** em nível mundial. Nela, os cursos universitários, como ao que se refere *Teresa*, aparecem como parte da educação terciária ou de Ensino Superior, sendo entendidos como *aqueles em que se ministram conhecimentos, habilidades e competências profissionais que permitem aos estudantes alimentar o mercado laboral*.¹¹⁶

1.113. Parafraseamos a

DELEUZE, (1983, p.13) que por sua vez segue e explora as ideias de Bergson em relação ao movimento.

114. Constituição da República Federativa do Brasil - CRFB- de 1988. Art. 205.15. A Classificação Internacional Normalizada da Educação - ISCED em inglês - foi concebida pela UNESCO no início dos anos 70 e foi finalmente aprovada em 1975 no marco da Conferência Internacional da Educação. É considerada como um sistema de referência internacional que permite apresentar informes de forma estandarizada sobre as estatísticas educativas, tendo utilidade na formulação de políticas públicas; se compõe-se de oito níveis dos quais os últimos quatro correspondem à educação terciária ou de Ensino Superior. Atualmente é conhecida como a

conhecida como a

ISCED-2011 e é uma das classificações econômicas e sociais criadas pela UNESCO que são usadas em nível mundial para elaborar estatísticas de diferentes tipos de dados que sejam comparáveis (econômicos, demográficos, laborais, geográficos etc.).

116. ISCED, 2011, p.48 Tradução nossa.

Além disso, lembrado que o território supõe uma certa relação de governabilidade, *assumimos* que o **ES**, ao estar de certo modo “codificado”, *opera* tanto a **produção** quanto a **difusão de discursos de verdade** – caracterizados principalmente pela necessidade de produção econômica e produção política¹¹⁷ e constitui uma visibilidade de consumo perante o espaço social quando promove a “apresentação” de sujeitos que possuem uma série de conhecimentos, saberes e práticas que lhes permitem ser competentes, enfrentar e assumir as **dinâmicas do mundo do trabalho**.¹¹⁸

Tal operatividade e visibilidade podem ser “constatadas”, por exemplo, com algumas das declarações da mesma UNESCO, que assinala a importância que têm representado os investimentos em **ES**¹¹⁹ e o **aumento progressivo** em todo o mundo de **estudantes** que acessam esse território,¹²⁰ e nos ajudam a compreender, de algum modo, as decisões de Teresa.

Júlio, por sua vez, nos aproxima de sua **vida** por um outro viés ao nos contar de sua família. De seus [sete] **irmãos**, sabemos que os mais velhos moram no interior de São Paulo sem -segundo Júlio- a perspectiva de um futuro agradável. Eles **trabalham** fazendo bicos, fazem dinheiro só para **sobreviver**. Não estudaram. Um deles fez até oitavo ano e o outro até ensino médio, mas não quis continuar [...] **Júlio**, como seus ao igual que seus irmãos, estudou na **escola pública**, mas queria ter estudado numa escola **indígena**. Ele sempre teve o interesse de ter um **futuro diferente** daquele previsto para os seus irmãos porque vê quanto é difícil para eles...

Júlio nos coloca frente a um futuro carregado de **resistências** como linhas de **escape** a determinadas **realidades**, e de coragem para se lançar por **novos caminhos** como uma espécie de impulso para promover **criações**. Futuro que esconde múltiplos movimentos entre territórios, estruturados em ciclos e **operando** com promessas de **progresso**, **integração** e **produção**, e upostamente alcançáveis à medida que se avança pelos níveis que ali se definem.

Quer dizer, entreveremos **desajos** e horizontes compeendidos como atingíveis e que se **misturam** juntos **convivem**. Uma espécie de comunhão, que, ao atender à visibilidade mencionada anteriormente, faz com que inevitavelmente nos perguntemos como **conseguiria o Império**, o grande aparelho de Estado, **mobilizar tanta gente caso não plugasse o sonho das multidões à sua megamáquina planetária? Como se expandiria se não vendesse a todos a promessa de uma vida invejável, segura, feliz?**¹²¹

117. FOUCAULT, 2015, p. 52

118. *Pensa-se junto à obra de Deleuze: FOUCAULT, do ano 1988, particularmente ao capítulo denominado Um Novo Cartografo.*

119. A UNESCO (2009a) afirma que em nenhum outro momento histórico os investimentos em ES foram tão importantes como agora, dada a sua condição como força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade. (UNESCO, 2009a, p.2)

120. De acordo a UNESCO (2009b) nos últimos anos os números de alunos têm crescido consideravelmente, passando de 28,6 milhões em 1970 para 152,5 milhões em 2007, registrando um aumento mais intenso nesses últimos sete anos nos que se registraram 51,7 milhões de novos estudantes matriculados em instituições de Ensino Superior.

121. PELBART, 2009, p.20



Neste sentido, trata-se de **relações** de **força** que se estabelecem **entre** o **presente**, o **passado** e o **futuro** com a **educação**.

Linhas de tempo tomadas por assalto por uma **educação** entendida não só como movimento, mas como o conjunto de **estratégias** desenvolvidas pelas sociedades para possibilitar a cada indivíduo atingir seu potencial criativo, estimular e facilitar a ação comum, com vistas a **viver** em **sociedade** e **exercer** a **cidadania**,¹²² ou seja, por um sistema de educação como uma **forma política** de manter ou de modificar a adequação dos **discursos**,

com os saberes e os poderes que implicam estes discursos que colocam em jogo, de uma ou forma, a necessidade de virar ser nos indivíduos.

Em consequência, a **universidade** da qual fala **Teresa** ou o "**espaço**" de **continuidade** ao que se refere **Júlio**, **comporta**,¹²³ ao igual que outras instituições do aparelho de Estado, a **integração** de **saber**¹²⁴ e **poder**, articulando nela diferentes relações de força.

Ou seja, a universidade é um dos lugares onde o exercício do poder é requisito para a possibilidade de um saber e onde exercício de saber admite, ao mesmo tempo, uma relação de poder.¹²⁵



122 D'AMBROSIO, 2016, p.32

123 FOUCAULT, 1992, p. 27

124 Caso o leitor o considere necessário, assumimos a seguinte perspectiva em torno ao saber: Ao conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a *he dar lugar, pode-se chamar saber. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso.* (FOUCAULT, 2008, p. 204).

125 *Pensa-se junto às ideias Foucault quando afirma que [...] o poder e saber se relacionam diretamente o um ao outro; que não existe relação de poder sem uma constatação correlata de um campo de saber, nem de saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo umas relações de poder.* (FOUCAULT, 2002, p. 28, Tradução nossa)

Ora, tendo em conta que a universidade "situa-se" dentro do ES, aqui reconhecido como *território*, e que o adjetivo *superior* carrega, entre outras coisas, uma certa relação de melhoria e invenção de *estratos*, de classificação, de separação, de supremacia, de progresso, produção, de exclusividade, de ..., novas inquietações emergem: o que faz que aquele **ensino** seja **superior**? Quais saberes, práticas e conhecimentos são "oferecidos" e produzidos na universidade?

Por que esses e não outros? E o **que** mais nos interessa: o que **foge** tanto ao **dispositivo** quanto à **máquina**?



Dizemos já que o **ES** opera com a **promoção** e difusão de **discursos** de **verdade**, mas ainda não consideramos esta verdade. Neste sentido, uma proposição entorno a ela é entendê-la como um conjunto de procedimentos regulados pela produção, a lei, a repartição, uma circulação e o funcionamento dos enunciados, reconhecendo-a como **ligada** a sistemas de **poder**, que produzem e apoiam, e a efeitos de **poder** que ela induz que a reproduzem.¹²⁶

Portanto **intuímos** que os **discursos** de **verdade** e as relações **saber-poder**, que operam institucionalmente, estão superiormente conectados e respondem a **dinâmicas** diversas dentro da **sociedade** ou de **produção e consumo**; porém pressentimos também a existência de **outros saberes** e/ou **conhecimentos** que albergam os definem, com o vínculo do poder da verdade de **formas** institucionalizadas como o ES e que se manifestam de maneira(s) totalmente distinta(s) da lógica cartesiana a qual envolve praticamente todos os campos do saber humano, suas instituições e estatutos.¹²⁷

Ele considera que é um **ensino** totalmente **diferente** ao próprio ensino que se recebe na escola pública, à leitura, à questão da matemática, da geografia... diz que são diferentes do que se tem na aldeia onde têm mais da cultura, onde eles aprendem – indígenas – campo... por exemplo, um dia a aula é – aprende-se a língua, os movimentos do andar pela mata, aprender alguma coisa dentro da mata, aprender a caçar por exemplo, o que faz **diferença**.

Suspeita que também sentimos junto a Oscar quando diz que existe de fato esse conhecimento que eles – indígenas – chamam de empírico: a ciência tradicional, Ele acredita na cultura ou ciência e ao mesmo tempo, acredita na ciência moderna, na ciência que comprova, e não despreza nenhuma delas.

126 FOUCAULT, 2015, p. 54
127 CLARETO, 2003.

Oscar acha que as pessoas têm que respeitar o conhecimento milenar dos outros; ele afirma que eles têm um **conhecimento milenar** e o **conhecimento ocidental** vem para somar. Nesse sentido, assegura que não é possível *excluir ou dizer que ele acredite em um ou em outro*, ele acha que um complementa o outro e não consegue dizer que acredita na ciência moderna ou na ciência tradicional; acha que as duas têm sua importância e sua **complementação**.



Na mesma direção, com um convite silencioso para “ler” entrelinhas, Oscar nos diz que tem a *capacidade de ouvir aos outros...* que é *uma pessoa muito flexível* e que seus professores *falam* que ele é *uma ótima pessoa, que consegue tomar empatia com os pacientes que pedem agenda de psiquiatria, e na primeira consulta arranca muitas informações que o paciente jamais falaria para outro profissional médico sem ter um vínculo, sem ter um contato de umas três vezes. Ele diz conseguir fazer isso no primeiro contato, gerar confiança no outro...*

Em outras palavras, são *multiplicidades mutantes* e blocos de *sensações* que escapam ou *tecem* outro tipo de *relações* de poder, que não cabem nos sistemas de captura existentes e manifestam-se como *potências* de *vida* nos diversos *movimentos* de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, por exemplo dentro da universidade, que permitem que *intensidades* passem e perpassem corpos.

São *modos* de *subjetivação* emergentes, são *discursos* de verdade, são focos de *enunciação coletiva*, são fluxos constantes de pensamentos, de cientificidade, de arte, de filosofia. São linhas de *escape*, de *libertação* e *resistências*... concentrações que fogem da representação devido às forças que impõem ao corpo, as intensidades que o percorrem.

São *agenciamentos* que não cabem no Ensino Superior [no Ensino, no Superior] dado que este, na promoção de modos de formação legitimados num certo espaço institucionalizado, funciona como o *nome próprio que marca, demarca e institui. Que traz limites para dizer o que se é, que domestica. Agenciamentos que pensamos como possíveis outros superiores não fechados em si mesmos, não categorizáveis, como nomes comuns [...] de uso coletivo que atravessam e cortam o mundo. Que por serem comuns, aceitam o movimento. Nomes comuns que aparecem e desaparecem, que mudam de acepção na língua, que ganham ou perdem força no vocabulário do qual fazem parte. Nomes comuns que se movimentam no seio de onde foram criados.*¹²⁸

*Ou seja, tratam-se de conhecimentos outros, saberes outros, práticas outras, ... movimentos que têm a ver com a produção do novo entendida como a criação, a invenção de novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação, ... como potências do homem comum*¹²⁹ e que escapam a uma certa racionalidade que se fecha em si mesma, desvirtuando os outros que aqui nos referimos quando estes não respondem a parâmetros legitimadores da ciência moderna. Trata-se de *agenciamentos* que vivem na leitura e escritura dos *analfabetos* que aqui convocamos e que carregam a mesma *intencionalidade* do convite feito por Oscar:

128 CLARETO; MIARKA, 2015. Pág. 796
129 PÁL PELBART, 2009, p.23



Ndosertanëng

Ndás cuantsabobuatm che ndosertaná ca
¿ndoñ mondoben jualiamëng
librësangá o betiyëng?

Canyëng y inning
batsá y bëtscá mondëtatsëmb.

Bëneten
atsbe bëtstaitá tmojuantsabuaché
canyë librësá:
tmonjauyan tonday condëtatsëmbo ca.

Ibetn
shinÿoc jotbeman
chabe cucuatsiñ
coca tsbuanach jtsebuertanayan
uayasac jtsichamuan
ndayá chiñ bnetsabinÿnan.

Analfabetas

A quem chamam de analfabetas,
aos que não sabem ler
os livros ou a natureza?

Uns e outros
algo e muito sabem.

Durante o dia
ao meu avô entregaram-lhe
um livro:

Disseram-lhe que não sabia nada.

Pelas noites

se sentava junto ao fogão
Em suas mãos

girava uma folha de coca
e seus lábios iam dizendo
o que nela olhava.

130. O poema foi escrito por Hugo Jamioy Juagibioy, poeta indígena colombiano da etnia Camëntsá, ou Camuentsa Cabëng Camëntsá Biya (que segundo o mesmo autor quer dizer “daqui mesmo, homens daqui com pensamento e língua própria”). O poema original está escrito na língua do mesmo povo do poeta e conta com uma tradução ao espanhol feita pelo mesmo autor, desta última versão deriva a tradução a português por nós realizada.

131 **Figura 19.** “Fogueira” - Cauca/ Colômbia. **Fonte.** Fotografia tomada pelo autor. Desta última versão deriva a tradução para o português por nós realizada.

132 Pensamos a relação citada junto a Virginia Wolf e sua obra “Una habitación propia” (2012).

133. Ao falar de menor e Maior assumimos uma postura no sentido de Deleuze e Guattari, ou seja, não se trata de uma distinção que determina oposições de qualidades ou quantidades, mas como possibilidades de operar nas franjas, em que o Maior compreende padrões abstratos e o menor possibilidades de se tornar, de devir.

Ora, talvez seja possível pensar que a **universidade** e o **Ensino Superior**, ao serem **engrenagens** de uma grande **máquina**, possam operar com outros tipos de conhecimento, com outras práticas e saberes, com uma certa produção do novo..., da mesma forma como tem-se refletivo, por exemplo, sob a mulher e a literatura, ao se destacar a relação direta entre a realidade histórica de produção literária na qual promove-se a proclamação de superioridade de parte dos homens em relação às mulheres, quem se **preocupam** não com a suposta inferioridade da mulher, mas com a importância da **própria supremacia** e do que ela representava para eles mesmos.¹³²

Quer dizer, como a **reivindicação** de uma série de **práticas** e de **conhecimentos** que **pouco** se **preocupa** com a diferença, com o **menor**,¹³³ mas que voltam toda sua força e empenho em **demonstrarem-se superiores** de forma tal que os **discursos** de verdade sejam sustentáveis e **valiosos** para **si** mesmos, fazendo com que mantenham uma ligação íntima com o poder da verdade e mantenham uma constante negação daquilo não corresponde com o habitual e socialmente aceito como comum ou normal.

Em consequência, **tensionamos**, com parte da **escrita-tecto** que aqui compomos, **experimentações** que buscam **romper** com a **hegemonia** que impõe[m] a[s] aparelho[s] de Estado, suas **engrenagens** e **peças**, frente ao saber e à produção do novo em que o conhecimento se encontra inscrito; **rupturas** que quebrem a lei, **fissuras** geradas no **interior** do mesmo **aparelho** de modo tal que a diferença não seja tomada como esquisita, estrangeira ou inimiga, como o que está do lado de fora e que não nos é familiar, mas com a potência de compor não-lugares para **encontros** de **estranheza** que possam romper com as ordens existentes e que se **abrem** a **singularidades** e **acontecimentos**

O Ensino Superior “atacado” desde posições estratégicas que têm como forte a mesma universidade; profanações promovidas desde o mesmo espaço institucional que geram fissuras naquele aparelho. **Batalhas** que combatam a primazia da razão e da representação, promovendo buscas que vão na **direção** do **devir**, de um outro ensino superior que não se englobe num rótulo específico e .

134 FOUCAULT, 2008, p.28 135 De acordo ao Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial, as ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos e buscamos oferecer igualdade de oportunidades a todos. Ver: <http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>. 136 SILVA, 2016, p. 25 137 SILVA, 2016, p. 15. O compromisso assumido pelo Brasil sob a responsabilidade do governo do presidente Cardoso ocorreu no ano 2001 durante a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, realizada em Durban - África do Sul. 138 Tais afirmações levam em consideração a pesquisa feita por MATO, 2012. 139. O Além da Lei de cotas existem outras ações promovidas pelo governo brasileiro que visam garantir o acesso de estudantes ao ES, como o programa ProUni criado no 2004, no entanto, ainda que não as desconhecamos, não as levamos em consideração dado que não são ações específicas em relação a estudantes indígenas ou negros.

As **políticas** de **ações afirmativas**¹³⁵ e o ingresso de Júlio, Oscar e Teresa à UFSCar estão relacionados. No contexto brasileiro estas políticas contam com uma **curta** e **conflituosa história**. Elas são recentes comparadas com as de outros países [...] que as utilizam faz várias décadas em áreas como emprego, educação e na política;¹³⁶ e suas discussões tornaram-se mais evidentes com o compromisso do governo há menos de vinte anos de lutar contra a discriminação racial e de elaborar estratégias para que ações afirmativas fossem adotadas no ensino superior.¹³⁷

Tal **discriminação** tem sido uma preocupação de ordem mundial, pelo que cabe lembrar que desde a década de mil novecentos e oitenta alguns Estados e instituições de Ensino Superior vêm dando atenção especial à necessidade de melhorar a acessibilidade e a conclusão dos estudos universitários para **Indígenas** e **afrodescendentes**, a partir da criação e do desenvolvimento de planos e programas educacionais e de decretos de leis na educação que correspondem, por exemplo, com a criação de políticas de cotas especiais, a ampliação nos programas de bolsas de estudos, as transformações dos currículos e o incentivo à atualização e formação de professores.¹³⁸

Operando com manutenções e transformações

*Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância.*¹³⁴

Ora, no cenário local, as **ações** principais para **mitigar** a **problemática** mencionada são decorrentes, como já anunciamos, de políticas de ações afirmativas e têm se concentrado, principalmente na denominada “Lei de cotas” ou Lei nº12.711 de 2012, que **busca soluções** específicas para promover o **acesso** dos estudantes **indígenas** e **negros** ao **Ensino Superior**, estabelecendo a reserva de 50% das cotas para negros, pardos e indígenas, e pessoas com algum tipo de deficiência, nos processos seletivos das instituições federais de ES.¹³⁹

No entanto, sem desconhecer a importância das políticas de ações afirmativas nem a “Lei de cotas”, que tem gerado impactos no sistema educativo brasileiro no cenário do ES com o aumento progressivo de estudantes indígenas e afrodescendentes que se vinculam a programas universitários, consideramos pertinente perguntar: **Que** elas **promovem**? **Que afirmam**? **Que** a **afirmação**? **Que territorializam**? **Que** elas **produzem**?



Na busca por marcas, pegadas ou rastros de essas ações afirmativas, nos deparamos com contextos atravessados pela **discriminação, exclusão** e **desigualdade**, em que se **procura promover** uma perspectiva mais equitativa do que igualitária, por meio da aplicação de **medidas** [estatais] –transitórias ou temporais– **orientadas** para reduzir disparidades e garantir ou favorecer a **igualdade** de **oportunidades** de todos aqueles que têm sido excluídos do acesso a **direitos** e oportunidades –comumente referentes à educação e ao emprego–¹⁴⁰ e não exclusivamente dos indígenas ou negros. *Agora, diz-se que não pode haver ausência de boca nas palavras,¹⁴¹ porém, nós pensamos **corpos** junto àquela **boca**, e **acontecimentos** junto às **palavras**. Tentamos fiar fios com cuidado para *interpretar todos os fatos do homem como ruídos decifráveis,*¹⁴² pelo que assumimos os [nossos] incômodos aqui expostos, convocando bocas, corpos, palavras, **agenciamentos, desejos, intensidades, territórios**, que possam nos ajudar a compor, a **teCe**.*

Ou seja, parece ser que **garantir** o **acesso** à **educação** e ao mundo do **mercado laboral**, ou ressarcir desvantagens provocados pela discriminação são elementos representativos nas afirmações ou **reivindicações** de tais ações. No entanto, no que se refere à “Lei de cotas” ou processos diferenciados de ingresso ao ES, como o caso do vestibular indígena da UFSCar, **existem** outras **demandas** que também se encontram em movimento junto àqueles processos de reivindicação, tais como a **permanência** e a **inserção profissional**. Desse modo, **Teresa** em **movimento**, **Oscar itinerante** e **Júlio pulsante**, vêm, desde a **co-habitabilidade** de estarmos juntos num mesmo **espaço**, desde os diversos [des]encontros que tivemos, para nos conectar com **agenciamentos** e operar a *escrita-tecido*, tensionando-a pelo meio, ao mesmo tempo em que nos colocam junto a seus **movimentos** em torno aos modos ou formas com que eles habitam a **Universidade**.

Pelo que nos **perguntamos**, **como** **acontecem** e se **desenvolvem** diálogos e **negociações** emergentes **entre** **programas** de formação no **ES**? O **que** **produzem** os **logros** dos denominados grupos sub-representados, particularmente os **Indígenas**, com/junto à/ e na **Universidade**? **Que** **acionam**? **Que** **formas** de **habitar** a **universidade** são **produzidas** por esses estudantes **indígenas**? **Que** se **afirma** ou se **reivindica** no meio de tais **acontecimentos**?

140 . Os principais referentes usados nesta procura de informação são SANTOS, 2016 e SILVA, 2016.
 141 Fragmento do poema O livro sobre nada do Manuel de Barros.
 142 FOUCAULT, 2015.



Na comunidade de Teresa cada família tem uma roça. Ali eles trabalham muito com a plantação, a pescaria e o artesanato; muitas pessoas da aldeia são artesãos... **O dia a dia da aldeia é muito tranquilo e nem se compara com o dia a dia da cidade, ninguém tem horário para trabalhar, as casas não têm muros e é tudo aberto. É muito diferente de como acontece na cidade.** A escola funciona de segunda a sexta e todos os professores são indígenas. Na aldeia há postos de saúde e nesses postos vão, de 15 em 15 dias, o médico, o enfermeiro e o dentista para fazer o tratamento dos moradores...

... quando Teresa chegou em São Carlos, Leonardo, seu companheiro,¹⁴³ já estava ali. Ao ingressar na Universidade foram **morar junto com outros indígenas e não indígenas em uma república** no Bairro Cidade Jardim; quer dizer, em uma casa que era alugada pela faculdade. Ela, ao contrário de outros estudantes quando são ingressantes, não foi morar diretamente no alojamento da UFSCar; **foi morar lá fora mesmo, lá na cidade, o qual foi,**

ao mesmo tempo, estranho, novo e legal. O restaurante universitário -RU-, por exemplo, era algo novo. O tipo de comida era diferente: são outros temperos...

Teresa estava ansiosa para começar as aulas do seu curso porque **não sabia nada do programa em que ia entrar** e terminou vindo a Universidade um mês antes de começar o calendário acadêmico para receber aulas de informática e português. **Estava com muita ansiedade** para conhecer tanto o curso quanto seus colegas de sala e, **ao mesmo tempo, pensava na sua família, que estava longe e que talvez não iria conseguir se adaptar** a São Carlos, à UFSCar. Sua família não queria que ela se distanciasse e ficasse muito longe... até hoje, quando ela vai para lá, seu avô não gosta que tenha que regressar porque fica muito longe dele.

Eram muitas coisas na sua cabeça ao mesmo tempo e isso era interessante. **Pensava que estava num lugar que não é o seu e que tem muita diferença de onde ela vive.** Ela, até então, nunca tinha ido em uma cidade grande. Sua cidade, Barra de Bugres, é pequena e não tem prédios como os que tem São Carlos. Para Teresa **foi impactante e nunca vai esquecê-lo. Em todo momento ela queria ir embora. Ao**

mesmo tempo que pensava que era interessante estar na UFSCar, ela queria voltar para casa. É assim, um misto de emoções....

Ela ficou na Universidade porque teve muito **incentivo de seus familiares para que terminasse o curso...**, realmente foi mais o incentivo porque ela, **no fundo, no fundo, no fundo, não queria ficar ali. Teve muitos problemas...** e agora ao estar no final do curso, **durante sua caminhada, tem vivido muitas coisas.**

Com o tempo Teresa **passou a gostar muito de seu curso** ainda sabendo que ele **não tem tanto reconhecimento, que não tem divulgação e que muitos não sabem o que é.** Ela aprendeu a gostar e viu que **pode trabalhar com ele lá na sua aldeia e ajudar.**

O **compromisso** é muito importante para Teresa, ela passou, entrou no curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação e vai até o fim. Independente de se um dia vai trabalhar ou não na área **ela quer concluir sua formação.** Teresa é mãe e foi durante sua graduação que teve seu filho. Sua gravidez não foi um impedimento para estudar. Ela **não baixou a cabeça e está praticamente terminando;** vai pouco a pouco, **ansiosa por terminar logo para ficar perto da sua família....** E, por outro lado, ela considera que se formar na Universidade é uma oportunidade única.

.... *Teresa não sabia muito de que era o curso, ela nunca teve a intenção de fazer uma faculdade; tinha muito medo de não conseguir acompanhar o curso e foi só depois que percebeu que o Ensino Superior era algo muito mais avançado do que a escola. Sabia que a Universidade era um local de estudo, de formação, só que não imaginava que os conteúdos que são dados na sala de aula seriam tão difíceis, muito mais complexos do que na escola.*

Seu medo era não conseguir acompanhar, entender.... Ela realmente sofreu muito com isso. Achava que sua fala era muito fraca, que seu português não era tão bom.... Para escrever teve muita dificuldade. Sofreu bastante, principalmente nos dois primeiros anos do curso. Apesar de estar num curso de biblioteconomia, onde se trabalha com leitura, ela não tinha o costume de ler tanto e na UFSCar, no curso tem muita leitura científica e um tipo de escrita que ela tem que usar e que não é o cotidiano...

Outra coisa que ela percebeu é que no curso trabalham muito com a oralidade, como apresentar trabalhos e seminários –muitos seminários– e essa é uma das coisas que mais lhe deixaram assim... ela sentia-se isolada de seus colegas porque eles falavam muito bem na frente dos professores, dos alunos, na sala de aula de 40 alunos.

Teresa não conseguia fazer aquilo porque ela sempre foi muito tímida e isso a deixou angustiada. Viu que isso é muito cobrado, muito. O aluno tem que falar,

Sua ideia é retornar para a comunidade e trabalhar lá como bibliotecária, só que na aldeia não têm estrutura para ela, de modo que vai tentar concursos na sua cidade ou mesmo fora do Estado,

mas seu foco é trabalhar em algum momento lá na comunidade, mesmo sabendo que por enquanto não tem estrutura para que isso ocorra. Teresa não tem interesse, não agora, de fazer um curso de mestrado, mas deixa aberta a janela caso as oportunidades se apresentarem.



tem que apresentar o trabalho. Não é que na escola ela não apresentasse coisas, só que era com menos frequência. Não era assim. Na Universidade todo professor pede seminário. Isso também foi muito difícil para ela, ... ainda até hoje.

144 Figura 20. "Meu segundo lar" Departamento de Ciências da Informação CDI -UFSCar
Fonte. Fotografia tomada por Teresa durante uma das atividades desenvolvidas durante pesquisa. Edição

Oscar itinerante...

Oscar ao momento de ir para a UFSCar estava muito feliz porque estava indo enfrentar uma nova experiência. Estava muito ansioso e com medo em relação ao curso de medicina, pois não sabia se ia ser capaz de acompanhar um curso tão pesado. Ele já estava cursando uma faculdade, mas não era um curso com carga horária tão pesada. Estava bastante entusiasmado com a cidade, com a estrutura da Universidade, por ser tão grande, de ver tantas pessoas. Adaptou-se bem, ainda que sentisse saudades, mas não tinha essa ideia de querer voltar, não teve esse problema.

Oscar queria sair do Acre, queria sair um tempo para viver outras experiências fora de seu Estado e quando saíram os resultados do vestibular ele veio para São Carlos. Na sua aldeia todos ficaram muito felizes de saber que uma pessoa de sua etnia tinha passado no curso de medicina dado que o que mais predomina na sua comunidade é a formação de professores e a pedagogia já que os incentivos são, na maioria das vezes, na área da educação e ainda assim poucas pessoas terminam o ensino médio e em consequência são poucas as que estão na graduação.

Primeiramente, ele sabia o que queria; queria um curso de medicina e sabia mais ou menos como funcionava, o que trabalhava o curso, as matérias que teria de fazer. Oscar pesquisou antes de ir à UFSCar. Ele tem alguns familiares, da parte adotiva que trabalham com saúde, enfermagem, medicina; então sabia mais o menos como funcionava. Sabia que queria fazer medicina e que teria de terminar o curso que havia escolhido. Outra força tem sido o apoio dos familiares. Ele teve algumas dificuldades em sala de aula e tinha que se sentar e estudar, mas isso é um problema que os cursos em geral têm, ou seja, coisas que as pessoas gostam e outras que não gostam, e independente de qualquer coisa, em geral, ele gosta do curso.

Foi muito bem recepcionado pelos alunos e há uma diferença em relação aos professores porque a metodologia do curso de medicina promove um contato maior entre o aluno e o professor. Eles trabalham em pequenos grupos de no máximo 10 alunos, então o professor está mais em contato direto com o aluno. Ele não tem nenhum problema com os professores, nem com relação a preconceito ou a alguma diversidade.

Já está quase terminando, este seria seu último ano se não fosse pelo intercâmbio para a Espanha. Vai se atrasar um pouco, foi uma decisão bem difícil para ele, pois estava no seu último ano. Oscar poderia terminar já e fazer a residência. Além disso, está presente a questão de idade, pois praticamente já fez 25 anos..., mas por outro lado também é uma oportunidade, pois considera que vai lhe providenciar várias experiências fantásticas em nível pessoal e profissional.

145

145. Figura 21. Corredor na UFSCar Fonte. Fotografia tomada por Oscar durante uma das atividades desenvolvidas durante pesquisa. Editada pelo autor





P Júlio

L s a n t e



146



...as perdas políticas que o Brasil tem hoje são perdas que têm os indígenas. Muitas delas se dão pela falta de informação. Não sempre as verdades são ditas de maneira certa para os indígenas. A falta de informação é uma das razões pelas quais os povos indígenas perdem muitas coisas. Algumas vezes as pessoas mais sábias, aqueles que estudaram,

ensinam como é a questão política, e em outras ocasiões mentem quando têm informações que outras pessoas não possuem. Por exemplo, nas aldeias, quem não tem estudo acredita nas coisas ditas por aqueles que estudaram e acabam

perdendo muito, porque a questão hoje é de papel, de documentos. Se você não tem informação, se não tem leitura sobre aquilo, você não sabe e você perde bastante por pessoas que o enganam. Isso faz

parte dos motivos para Júlio ter escolhido estudar Biblioteconomia e Ciência da informação.

No seu processo de acomodação, de poder acostumar-se, de conviver na Universidade, com as aulas, com as pessoas, foi uma parte difícil pois Júlio vem de um mundo que é totalmente diferente. Tudo aqui é novo para ele, até hoje olha algumas coisas... desde a primeira pessoa que veio falar com ele até o modo de ele falar para a outra pessoa.

146 Figura 22. "Lutar sempre. Temer jamais" Departamento de Letras - UFSCar
Fonte: Fotografia tomada por Júlio durante uma das atividades desenvolvidas durante pesquisa.





Ele nunca tinha passado por uma situação dessas e **ficou assustado. Até o modo de alguém socializar** na sua comunidade era muito, muito... **extremamente diferente**, ou seja, a questão **difícil é adaptar-se**.

Por exemplo, o clima na comunidade é muito **quente** em São Carlos a maior parte do tempo é chuvoso, é frio. Júlio apanhou bastante do frio. Na época chuvosa **sofreu** bastante e ainda **está acostumando-se, adaptando-se**. Agora, a **Universidade não demonstra, mas é muito elitista**... Ele **pensa em socializar, em conversar com o máximo de pessoas possível, buscar dar-se bem com as pessoas. Considera-se meio imigrante; ao sair da** comunidade é como se tivesse saído para outro país, para outro mundo onde a sociedade não é muito sociável, o que **outros chamam de social para ele não o é**.

Com os professores no primeiro semestre foi bem legal, se deu bem, mas com as aulas não muito. Algumas

peessoas fazem escolhas, por exemplo, não é que alguém seja mais inteligente, o que acontece é que tem uma facilidade com o conteúdo e então é ali quando as outras pessoas decidem fazer os trabalhos junto a essa pessoa; mas como os indígenas têm medo dessa socialização, medo de poder falar alguma coisa, aí eles ficam mais discretos no canto e as demais pessoas os consideram como burros que não sabem, que não têm diálogo.

No entanto, **Júlio acha que isso não seja assim, que as pessoas estão enganadas. Na verdade, eles, estudantes indígenas, sabem muito mais que essas pessoas, porque têm um conhecimento cultural para poder fazer uma comparação com aquilo que o professor está passando, com a disciplina ou o material. Então, as aulas não foram tão legais. Ainda assim se deu bem com as pessoas, fez trabalhos em grupo, mas no segundo semestre está sendo bem pior, pois acha que as pessoas estão sendo cada vez mais... seletivas.**

Há uma disciplina que Júlio faz junto a outro indígena, aí já é bem diferente, porque trabalham juntos. Por isso é que eles estão batalhando para ter pelos menos duas vagas em cada curso, porque a interação entre dois indígenas é muito mais fácil que entre um indígena e um não indígena, e isso se torna mais acolhedor.

...é porque a luta dos indígenas é uma só, todos passam pelas mesmas situações... Antes da primeira semana de aula, os estudantes indígenas fazem um acolhimento entre os que estão na Universidade para conhecerem-se e dar-se bem. Acha que um indígena com outro ganhariam força, pois teriam mais afinidade com o conteúdo e não teriam tanto medo para se expor para fazer trabalhos. Enfim, essa é sua intuição do que vai acontecer. Eles acreditam que isso é o certo.

Júlio não tinha pensando nunca em estudar na universidade, por isso que diz que tudo é novo. A única coisa que ele imaginava era como se passava na TV... com alunos no corredor, ... faz poucos dias ele se sentou num corredor e aí lhe veio essa imagem na memória, ele só se imaginava num corredor desses e agora está em um!





Tratam-se de **movimentos** e **itinerâncias** e **pulsões** e **agenciamentos** e **vidas** e... que não buscamos compreender nem explicar, mas que lançam-nos na direção de **lutas** e **rebeldes** que trilham **caminhos** cheios de **intensidades** em que **desejos** operam como **tensões** entre uma diversidade de urdiduras feitas com fios familiares, afetivos, econômicos, políticos, éticos e estéticos.

Rebeldes que têm substituído o eu por nós, fazendo que transcenda a **enunciação** para o terreiro do **coletivo**, visibilizando lutas que, como diz Oscar, *são enfrentadas diariamente e incluem o acesso e a permanência, de ser manter com os recursos que têm, com as bolsas diárias como família e moradia.*

Lutas pessoais, emocionais e psicológicas, e lutas institucionais por espaços de participação, como a pós-graduação, para continuar o vestibular indígena, para serem reconhecidos e respeitados como estudantes indígenas de acordo com a cultura particular de cada um deles.

Lutas e rebeldes que vão ao encontro de considerações feitas por **Júlio**, **Oscar** e **Teresa** durante os diferentes encontros que tivemos, como é o caso em que mantivemos uma conversa sobre uma reportagem¹⁴⁷ que narra recortes da experiência de um grupo de estudantes indígenas em torno de seu processo de formação na Universidade de Mato Grosso, onde se expunham os desafios linguísticos e de adaptação àquele cenário educativo enfrentados por esses estudantes.

Neste caso, para Oscar, *ainda que se tratem de afetos particulares* desses estudantes, nesses relatos se retrata um pouco como é que todos eles, estudantes indígenas, se sentem ao ingressar na Universidade, sobre quais são suas **angústias** e os **desafios** que **enfrentam**. Muitos dos estudantes *não estão acostumados* com a realidade que impõe o espaço urbano e ao ingressar na Universidade *sentem-se* como se estivessem entrando numa **nova realidade** na qual enfrentam-se, entre outras coisas, a **novos vocabulários**.

Muitas das pessoas que vêm, dos **indígenas** que vêm para a **universidade**, *vêm de fato de aldeias e não sabem falar bem o português, ou o português é a segunda língua*, situações que fazem parte das **diferenças culturais**, não só em relação aos estudantes não indígenas, mas com todos aqueles que também vêm de outras **comunidades** e com os que finalmente *conseguem identificar-se como um só povo*, **aprendendo** juntos a **conviver** na universidade.



147 O leitor poder acessar a reportagem em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/12/30/cerimonia-de-formatura-no-mt-reune-43-indios-de-32-etnias-diferentes.htm>>

148 Figura 23. Arvore tecida. Fonte: Recuperada de internet. Disponível em <http://invernagreen.blogspot.com.br/2012/09/arbol-tejido-con-estambre-en-alemania.htm>



Da mesma forma, a título de exemplo, comenta que eles (estudantes) *vão **conhecendo** como é o jeito de ser dos professores ...e **conseguem lidar** com aquilo.* Diz que *alguns de seus colegas indígenas, aos quais os **professores** fazem **sofrer** bastante, -esclarecendo que *não se trata de **racismo**...*, mas como *uma espécie de **discriminação**–, a quem dizem **algumas palavras duras, amargas ou algumas coisas com que os alunos não se sentem bem. Com o tempo, conseguem rebater** e argumentar quando **situações preconceituosas** acontecem ou se repetem, o que é assumido como parte dos **mecanismos** de **defesa** dos estudantes indígenas nesse meio e com os quais conseguem **sobreviver**.**

Ora, em relação ao preconceito e à sobrevivência que se refere Oscar, **Teresa** preocupa-se pela **discriminação** que existe entre os **próprios indígenas** com relação a diferentes **práticas culturais** como o uso da língua. Invocando o relato de uma das estudantes citadas na reportagem, que sofreu preconceito por parte de outros indígenas pelo fato de não falar a própria língua, esclarece que *cada povo tem uma história diferente e não são todos os indígenas que falam a língua fluentemente, ao mesmo tempo que, aludindo à sua comunidade, considera que eles, como estudantes **indígenas, através** da **universidade** podem **resgatar** muitas coisas da **cultura** que já não são praticadas, achando que é ali*

onde se encontram as **potencialidades** da **universidade** e não na discussão interna entre comunidades por suas [não] práticas culturais.

Neste sentido e seguindo a **Oscar**, tudo aquilo que **acontece** tem ou **carrega** um **passado** histórico-social no Brasil, pois há muitas comunidades indígenas que, com a chegada dos europeus, do cristianismo, foram **proibidas** de falar a sua língua, o que pode explicar o fato de algumas comunidades falarem e outras não. Esses **preconceitos** em meio ao grupo são muito **comuns**. Algumas comunidades indígenas não entendem como uma língua foi deixada morrer, pelo que, faz um paralelo, uma comparação com o mundo gay onde as pessoas também sofrem preconceito: o próprio **gay** tem **preconceitos** com alguns grupos, por exemplo, algum homossexual têm preconceito com gays mais **afeminados**, com o **transsexual** ou com o **travesti**. Ou seja, que em todo grupo tem algum tipo de **preconceito** com algum outro, que isso **não** é algo **específico** contra os povos indígenas.

Na UFSCar, afirmou **Teresa**, *não existe registro algum sobre confusões, preconceitos ou discriminações para com ou entre os mesmos estudantes indígenas e menos ainda pelo fato de **algum deles** não falar a língua própria.* No entanto, *existem **povos** que **não** se **dão** bem com outros povos, principalmente por **questões culturais** ou de **território**; por exemplo, o povo Xavante e o povo Bororo têm um confronto antigo por dividirem um território em terras próximas a suas aldeias. E ainda que não haja nenhum estudante Bororo na universidade atualmente, ela considera que caso isso acontecesse, tanto Xavantes quanto Bororos **iriam se respeitar** precisamente por estarem num **território** em **comum** [a Universidade] que **precisa** mais da **união** deles que de brigas que os separem.*



Com efeito, a união ou **aliança** além de se constituir como parte das **engrenagens** de uma **máquina** de **guerra**, estabelece **conexões**, como refere **Oscar**, dos vários **momentos** de **luta** que se têm dentro da **Universidade**, que é um **espaço político**, e dos quais todos os estudantes **indígenas** de qualquer forma **participam**, pois só sua presença, **estar** no ambiente da **universidade**, vai fazendo com que as demais **peças** reflitam e **pensem** nos **indígenas**. Assim, as **primeiras** pessoas que vieram para a UFSCar, os **indígenas** que vieram em 2008, tiveram um primeiro espaço de **luta** para reivindicar elementos básicos para sua permanência, como a moradia, e a **alimentação**: tudo isso foi **formando** um **movimento**. Os estudantes foram conquistando espaços e logo, com a chegada de mais indígenas e junto com as

pessoas que já estavam na **Universidade**, outras **urgências** surgiam, como a **criação** do **Centro** de **Culturas Indígenas** - CCI- no ano 2012, que poderia conceder **apoio** ao **movimento indígena** do Mato Grosso do Sul, que embora muito forte, nesse tempo padecia do movimento genocida de indígenas Guarani Kaiowá na região.

Foi nesse momento, como uma pura **multiplicidade**, que os estudantes indígenas se organizaram. Fizeram uma campanha para arrecadar dinheiro para ir a Brasília e **participar** do **movimento** que ali estava **ocorrendo**; naquele momento já estava vindo uma ideia de alguns **professores** junto com os **estudantes** que estavam na UFSCar de **criar** um **espaço** em que os **indígenas** **pudessem** se **reunir**, um espaço físico.

Foi **conversando** e **conversando** que **conseguiram** fazer isto. Os estudantes **pediram** ao reitor uma reunião para falar que queriam um **espaço** para se reunir, como se fosse um espaço acadêmico onde os estudantes pudessem se **encontrar**, e

este foi **cedido**. A partir daí, já **tendo** esse **espaço**, foram criando eventos e se **apropriando** de outras coisas..., entre elas a possibilidade de aceder a **benefícios** que lhes ajudassem a se manter na Universidade.

Neste sentido, **Teresa** relata que quando os **estudantes** indígenas vêm à **Universidade** nem sempre há **vagas** na **moradia** e estudantil e portanto têm que pagar aluguel em São Carlos, têm que **pagar** e tudo é muito **caro**, diferentemente do que ocorre na **comunidade** em que, quando não tem mistura, matam um porco do mato, matam anta, comem peixe e assim **não** têm muito **gasto**. Em São Carlos não; ali têm que comprar, têm que ter dinheiro, e eles comumente não têm **condição econômica** para isto. No seu caso, sua **família** e a de seu companheiro eram quem estavam mandando-lhes dinheiro, 30 ou 40 reais por mês, e era com isso que eles viviam; e era muito **difícil**...

Portanto, é importante que mencionemos que, em nível interno, a UFSCar **oferece**, por meio do Programa de Assistência Estudantil,¹⁴⁹ **bolsas** e **auxílios** com os que busca **favorecer** a **permanência** na Universidade dos **estudantes** em condições de **vulnerabilidade** socioeconômica, visando à conclusão – no tempo regular– dos cursos de formação que eles tenham assumido;



e de modo externo, o **governo** brasileiro outorga **auxílios** financeiros, como a bolsa família –da qual *Teresa* agora é beneficiária– que ajuda famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza e garantir a essas **famílias** o **direito** à alimentação e o acesso à **educação** e à saúde.

Assim, parece-nos evidente que tanto os **programas** de **governo** –como o bolsa família– quanto os da UFSCar –bolsa de alimentação, bolsa moradia ou moradia, bolsa de atividade, bolsa emergencial– **constituem**-se em uma grande

ajuda para os *estudantes* beneficiários que visam culminar seus estudos na Universidade, tal e como é o caso de *Júlio*, *Oscar* e *Teresa*, que têm recebido auxílios para cobrir necessidades básicas como alimentação e moradia.

Ao mesmo tempo que consideramos que não se pode desconhecer o importante papel que desempenham as **famílias** de muitos estudantes, como as dos *convidados* aqui, as quais, em termos financeiros, **contribuem** mais **simbolicamente** em comparação ao que representam as ajudas brindadas pela Universidade, tal como se refere *Teresa*, quando diz que antes eram as *famílias que os ajudavam*, e agora que eles têm apoio da universidade ou do governo, *são eles quem ajudam suas famílias*.

Parece-nos que as formas como acontecem e se desenvolvem **diálogos** e

negociações entre **estudantes indígenas** e as diversas **leis** e **programas** de **formação** no ES, encontram-se **sitiados** por **linhas** que **atravessam** e **escapam** aos **cenários** educativos, legais e institucionais e se **mesclam** com um universo de **forças** [*tensões*] que se constitui com elementos **relevantes** para o próprio **sujeito -Indígena-**; estas podem resultar pouco perceptíveis ou relevantes perante os olhos de outros indivíduos, mas **trazem** consigo **singularidades** [segmentaridades] que estão além das **reivindicações** ou **afirmações** materiais e políticas, permitindo a **emergência** individual e coletiva de **subjektividades** que são produzidas.

De igual maneira, os **trunfos** alcançados por grupos subrepresentados como é o caso dos **estudantes indígenas** que fazem presença na universidade –independentemente se é mediante o uso de instrumentos legais ou não, como a Lei de Cotas, mas como um **ato político** de **captura** de **território**– promovem **novas formas** (polifônicas) de **habitar** diferentes espaços, como a **universidade** e os cursos de formação, **operando possibilidades** de **movimento** em territórios novos a serem (des/re) territorializados.

Essas **operações** estão presentes, por exemplo, na **modificação** das **leis** em correspondência a novas **condições**





emergentes de situações inexploradas –que para o caso podem observar-se como a ampliação das cotas para indígenas na pós-graduação–; nas **relações** de **captura** que promovem os **regimes** de **verdade** sob os quais se desenvolve grande parte do **conhecimento científico** em espaços institucionalizados como a própria Universidade, e nos **desejos** ou aspirações do(s) **sujeito(s)** quando enfrenta(m) tais regimes; ou nas **capturas** que promove a universidade a partir de **invisibilizar** as linhas de **fuga** traçadas pelos estudantes -indígenas- frente a diversas situações em que buscam gerar **rupturas** que deem lugar à **diferença**. Ou seja, um amálgama que se define entre os **modos** de ser **sujeito** e os **modos** de **habitar** mundos.

Adicionalmente, observamos que as **ideias** de **progresso**, de **integração** e de **produção** promovidas por diversos órgãos estatais, que pareciam suscitar discursivamente respeito e interesse pela diferença, **carregam** implicitamente noções de **ordem temporal** que relacionam os antepassados com possíveis **potências** e **devires**, e nos quais infelizmente diversos elementos, como a **cosmovisão** dos sujeitos **indígenas**, parecem **ficar** de **fora** da **universidade**, fazendo com que os **trânsitos** de diferentes **grupos** que

coexistem nestes **espaços** *tenham* **comportamentos** **tangencias** em relação às **lutas** e **resistências** que se tecem em torno, não só da universidade, mas das leis e políticas desenvolvidas que alcançam ou afetam o cenário do Ensino Superior.

Então, os **modos** como **Teresa, Oscar e Júlio**, estudantes indígenas, **habitam** a **Universidade não** podem ser assumidos como algo **fixo** ou dado, **mas** como **processos** de **emaranhamento constantes engendrados**, num certo grau, nas **forças** que se **tecem** desde a **vida** nas **comunidades** de onde eles provêm, nos seus **modos** de se **relacionar** com a **terra** e nas **interações** com todo o **entorno** do novo que traz a mesma **universidade** e que **escapam** a **identidades** assignadas ou

a individuações que se encaixam nas exigências de **mecanismos** de **poder**.

Ariscamos dizer que **estes modos**, de uma ou outra forma, ao serem postos em palavras não expressam a habitabilidade como uma explicação do que acontece, seja desde as alianças feitas entre os estudantes indígenas que estão na universidade ou das formas com que a vida acontece nas salas de aula, nos corredores ou na mesma cidade, mas como uma alusão a experimentações daquilo que acontece.

Portanto **dizemos...**





abitar é entregar-se à experiência

abitar é ter e fazer amigos

abitar são afetos em trânsito...

abitar é viver

abitar são tensões

abitar é tecer

abitar tem a ver com ocupar

abitar tem a ver com invadir

abitar é sair para entrar

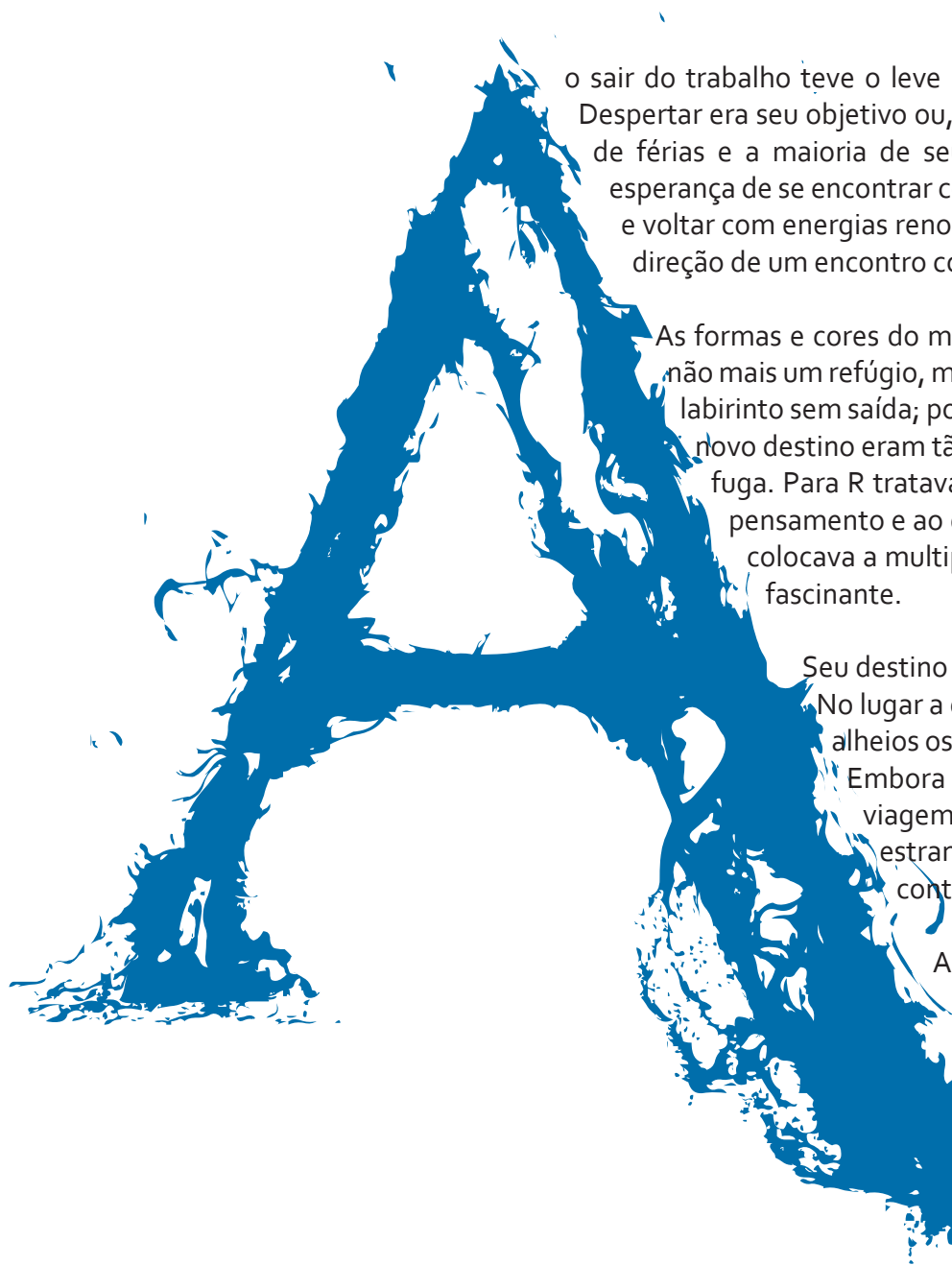
abitar são fios que se entrelaçam, são histórias que contar

abitar é devir



The background of the page is a photograph of a mountainous landscape. A large, dark mountain peak is partially obscured by thick, white mist or clouds. In the lower-left foreground, a silhouette of a llama or alpaca stands on a grassy ridge. The overall atmosphere is moody and atmospheric.

EPÍLOGO: A PASSAGEM



o sair do trabalho teve o leve impulso de querer refazer seus planos para escapar de seus desejos. Despertar era seu objetivo ou, pelo menos, mudar as cenas do sonho em que vivia. Era junho, época de férias e a maioria de seus amigos e companheiros empreendiam o caminho à casa com a esperança de se encontrar com familiares, conversar numa mesma língua, se abrigar ao calor do lar e voltar com energias renovadas para o trabalho. Entretanto, seus passos marcavam o ritmo na direção de um encontro com um mundo novo no qual o perigo de se perder estava à espreita.

As formas e cores do mundo que R conhecia, agora impregnadas de fumaça, pareciam-lhe já não mais um refúgio, mas uma prisão sufocante que lhe cortava o ar. A cidade parecia-lhe um labirinto sem saída; por isso, as distâncias percorridas e o tempo investido para chegar ao seu novo destino eram tão valiosas como um diamante, pois constituam-se como parte de sua fuga. Para R tratava-se de um universo que, secretamente, sempre tinha seduzido seu pensamento e ao qual tinha tido medo de se lançar. O caminho que transitava colocava a multiplicidade que era seu ser cada vez mais próximo de algo inexplorado e fascinante.

Seu destino lhe era desconhecido, próximo e longínquo como a palma de sua mão. No lugar a que se dirigia não conhecia ninguém e não sabia onde ficaria. Eram-lhe alheios os costumes de seus habitantes tanto como suas mais profundas aflições. Embora sentisse como se estivesse esperando a vida toda para fazer aquela viagem, deixou que a ansiedade assumisse posseção de seu corpo. Mas algo estranho aconteceu. Uma calma esquisita invadiu suas entranhas e isso, contraditoriamente, incomodou sua alma.

A paisagem foi se transformando pouco a pouco e algumas paradas no caminho foram-lhe mostrando uma pequena parte do que lhe esperava. O mudança das estruturas geladas e cinzas para outras verdes junto a gigantescas montanhas lhe trouxe, além de incômodos sobressaltos pela irregularidade do caminho, palavras articuladas por moradores locais pouco compreensíveis que lhe implicavam esforços não previstos na trajetória para atingir seu objetivo.



Enquanto caminhava, se deu conta que não intuira que os cheiros de terra molhada fundidos com a poesia que sussurravam as árvores quando se mexiam entregaram-lhe um presente de boas-vindas. O cenário visível condicionava seu modo de olhar. Acabou por entregar-se ao que seus sentidos experimentavam; nesses instantes não fazia muito sentido preocupar-se por aquilo que ignorava.

O fim da sua rota coincidiu com a morte do dia. Já no alto de um morro, um grupo de pessoas parecia terminar com os preparativos para o ritual que estava por começar. A noite era espessa e fria. Após algumas indicações, R tinha-se instalado; seu lugar estava entre dois indígenas que, com certo receio, abriram-lhe um espaço entre eles. Uma longa fila de homens e mulheres sentados no chão eram acompanhados por uma opaca lua crescente que, como guarda protetora, vigiava desde o céu.

R manteve-se observando inquietamente em busca do que deveria fazer, pois suas condições linguísticas e sua inexperiência na situação que se apresentava não lhe permitiam compreender as indicações que dava o médico tradicional que guiava o ritual; portanto, imitar as demais pessoas que participavam da cerimônia foi, inicialmente, sua única alternativa. Dispôs-se a entregar-se ao rito que, sem sabê-lo, tinha começado dias antes com a preparação espiritual do médico que orientava a reunião que os convocava. Era 20 junho e as pessoas ali congregadas receberiam o ano novo andino.

O avance devagar da noite para o dia prometia harmonia, limpeza e leveza para os espíritos que estavam reunidos, mas para isso teriam de librar uma violenta batalha com seres da obscuridade pretendentes de seus corações. Para R tratava-se do trânsito para uma outra dimensão na qual monstros e fadas se faziam presentes e onde seu corpo era mais testemunha do que estava acontecendo do que sua própria cabeça.

Todos, num certo silêncio, sem tragar nem passar saliva, mascavam e cuspiam folhas secas e raízes que o médico tradicional, pouco a pouco, lhes entregava junto a seu ajudante. Os marcadores de tempo usados por aquela figura envolta em mistério e humildade não eram suscetíveis de serem padronizados a partir das lógicas do pensar de R, pois estes respondiam ao sangue pulsante dentro das veias e às mensagens que a noite - e tudo junto a ela - trazia e não a um método que pudesse ser definido ou explicado de modo rigoroso desde a perspectiva científica.

Os esforços de R para entender o que acontecia mostravam-se inúteis. A força da cerimônia recaía na coletividade e não nos esforços individuais centrados no benefício próprio. Diziam-lhe que todos ali tinham papéis a desempenhar, pois, por algum motivo, estavam ali e por isso, recomendaram-lhe não se deixar vencer pelo adormecimento que pudesse chegar em qualquer momento. Esteve, durante pequenos intervalos - que pareciam inacabáveis - lutando com todas suas forças contra o sonho que, como rocas gigantescas, pesava sobre seus olhos e que logo desaparecia de modo enigmático sem que pudesse achar uma resposta do porquê que lhe satisfizesse. Aliás, um par de vezes, o que parecia uma inquebrantável vontade se viu minguada por devaneios que, respaldados por forças inexplicáveis, atacaram seu ser, mas sempre teve o apoio daqueles que, com alguma apreensão, abriram-lhe um espaço entre eles, ajudando-lhe a se manter vigilante.





Por instantes fugazes R quis voltar para o já conhecido e fugir das sensações que a noite que estava vivendo trazia. Teve momentos em que eram tantas as plantas que tinha dentro da boca que acreditava que sua bochecha iria estourar. O gosto amargo e às vezes picante dos elementos que mascava fez com que sentisse, incontáveis vezes, vontade de vomitar. Os enxugamentos com uma bebida destilada da cana, que sorvia esporadicamente, lastimavam sua boca. A neblina que caía sobre seu corpo molhava mais do que suas roupas e os sons da noite intimidavam seu coração.

Para R esses minutos em que não se sentia confortável eram intermináveis e faziam com que desconfiasse que os movimentos feitos pelo médico, imediatamente de alguma forma repetidos por todos eles, fossem suficientes para dissipar as nuvens e abrir o céu. Porém, seu espírito sempre achava calma junto às demais pessoas ao seu redor. Aquela fila de corpos sentados aguardava como uma manada de lobos as mensagens que ali eram produzidas, à disposição para se lançar em ataque quando fosse necessário. Era visível no agir de quem participava do ritual que às vezes as palavras sobravam, constituindo assim uma outra linguagem propícia para esse modo de vida que ali acontecia.

R constantemente concentrava-se em sua memória de maneira nostálgica. Nesses instantes, parte do que estava fora de sua vida e ao que tinha prestado tanta atenção começava a morrer e floresciam dentro de seu ser outros sons aos quais até então não havia se dedicado a escutar. Pouco a pouco foi sentindo que algo se transformava e não tinha certeza se aquilo fazia parte das sensações que (seu ser) experimentava ou dos pensamentos que se produziam junto às lembranças que invadiam sua cabeça.

Na obscuridade da noite um céu estrelado foi surgindo diante de seus olhos. Primeiro foram umas pequenas luzes que timidamente brindavam sua luz e logo, quase de modo imperceptível a abóbada celeste abriu-se esplendidamente antes os olhos dos ali reunidos. O amanhecer ainda não chegara quando, de repente, todos se levantaram e começaram a caminhar, uns atrás dos outros, sem pronunciar palavra alguma. R, na sua "imitação" fez também o mesmo, no entanto, enquanto caminhava refletia que o caminho que fazia era um e muitos da mesma vez e, que este só existia na medida que dava cada passo.

Desceram entre trilhas cercadas pelo mato até chegar em um corpo de água. A perícia com que homens, mulheres e crianças de todas as idades se movimentavam no meio da noite era vagamente assemelhada por R, a quem, além de não ter o costume de se deslocar desse jeito e por lugares como esse, parecia que o coração iria sair do seu peito. Não era mais guiado pelos seus olhos, mas pelos pés que sentiam outros passos e pelos ouvidos atraídos pelo canto da água. Não era a luz que guiava o caminho, mas a própria obscuridade abrindo passo entre ramos brilhantes.





As estrelas e a lua foram confidentes dos segredos que a água entregava a cada um dos participantes e também fatores do ritual. R, extenuado pela caminhada, recebeu com agrado o sossego que os fios de água que caíam trouxeram ao seu corpo e, mesmo sentindo que todo fazia parte de um sonho, deixou-se levar pelos sussurros e pelo movimento daquele líquido valioso. Durante o tempo em que esperava novas indicações, pensou:

— O que somos nesta vida se não caminantes errantes tentando deixar de ser forasteiros nos mundos que nos atravessam e nos convidam a procurar cada vez mais profundo dentro de nós mesmos? O que somos no final, quando anjos e demônios habitam-nos tratando de nos levar a [re]viver? O que...

Suas cavilações viram-se interrompidas no momento de voltar à trilha. O percurso não era o mesmo e R percebeu, pela inclinação do caminho, que se dirigiam a outro morro, o qual, pelo que parecia, devia ser o mais elevado de todos os que estavam ao redor. Não se equivocou, salvo por ter pressuposto que iriam ao alto da montanha. De modo quase abrupto, e na mesma situação de silêncio que tinha acompanhado toda cerimônia, se detiveram um pouco mais acima da metade do morro.

Desfazendo as filas que impunha a senda pela qual tinham transitado, cada um foi procurando um lugar para se sentar novamente. Eram quase cinco da madrugada e o horizonte trocava majestosamente a negrura da noite por um azul celeste profundo. Algumas conversações foram se tecendo e a luz do dia deixava ao descoberto os rostos passivos e leves de uma comunidade que lutava por sobreviver.

Quando os primeiros raios do sol beijaram seus corpos uma alegria infinita traspassou seus corações regozijando-os a todos. O silêncio foi apagado com cantos e gritos de júbilo e agradecimentos. Os rasgos físicos de R eram a única distinção pela qual se poderia dizer que não pertencia a esse clã, entretanto embaixo do sol todos se reconheciam como irmãos. Era uma integração que não tirava a essência de cada qual, quer dizer, que não desintegrava e que colocava no meio mais um pensamento de R: "O que acontece, que se produz, quando se encontram as culturas? "

De volta ao seu trabalho não conseguiu esquecer a morte de sua verdade que até então não tinha percebido. A realidade que tinha vivido até aquele momento era tão somente uma possível criação do mundo que habitava, mas agora dava-se conta que havia outras, muitas outras. Para R o que tinha previsto como um despertar tinha funcionado ao contrário; sentia que entrava em outro sonho que não negava aquele em que já estava, mas que coexistia de modo simultâneo dando-lhe possibilidades de olhar e sentir o mundo de um outro modo, aliás, de muitos outros modos.... Silenciosamente uma irreduzível metamorfose iniciava sua gestação em R, que aos poucos se dava conta de que percorria um caminho sem volta.



INTERLÚDIO



152 Figura 25 – II / 146. High: 17 cm. Gallery, Lace & Wood. Fonte: Propriedade de Herczeg Ágnes. Disponível em <https://www.agnesherczeg.com/lace--wood.html>



Anúncio linguístico: Uma situação bastante comum dos processos de colonização dos povos indígenas da América Latina tem sido a submissão e obrigação das comunidades de falarem línguas distintas das próprias, tais como o espanhol e o português. As vozes de *Oscar, Teresa e Júlio* carregam de algum modo traços desta dominação da que foram vítimas seus ancestrais. É por isso que, numa tentativa de não *repetir* ou assumir uma posição predominante que recaia numa situação similar, tecemos a escrita-tecido deste texto em português e não em espanhol, que é a língua materna de quem escreve -literalmente- as linhas que aqui apresentamos.

A escrita-tecido que aqui tecemos leva em consideração, de modo estratégico, várias intenções, compromissos, possibilidades e potências. Ressaltamos, por exemplo, a possibilidade de dar a conhecer em outros espaços alguns dos processos educativos que têm se desenvolvido na Colômbia e que, a nosso modo de ver, merecem, além de ser contados, algum tipo de reflexão; ao mesmo tempo, de modo tático, existe o compromisso particular com *Júlio, Oscar e Teresa*, e com as comunidades que eles pertencem no Brasil, de entregar, de algum modo, um “resultado” que lhes seja próximo e inteligível.


Invadindo Banalidades: No entrelaçamento dos fios e retalhos desta escrita-tecido, o maiúsculo associado à definição de uma certa identidade e o minúsculo como possibilidades de quebra ou escape a essas manifestações têm aparecido como parte de uma proposta que visa operar com diversos territórios e movimentos.

As costuras feitas, com e nos retalhos, buscam “convidar”, entre outras coisas, a pensar [uma-s] outra[s] educação, [um] outro ensino superior e outra[s] etnomatemática[s] que levem em consideração tanto os rastros -marcados por preocupações e incômodos- de experiências particularizadas de processos educativos na Colômbia com comunidades camponesas e indígenas como os modos em que alguns estudantes indígenas habitam a universidade, neste caso a UFSCar.

Temos sentido que tais experiências carregam lutas que têm um caráter coletivo e operam, desde diversos espaços, modos alternativos para abordar a educação e o que ocorre entorno a ela, pelo que temos considerado algumas pontadas adicionais que *tensionam* o já feito.

Posto isto, nos parece que a diversidade de adjetivações feitas à Educação tais como Educação Popular, Educação Indígena, Educação Camponesa, Educação Especial, entre tantas outras, estabelecem, de um ou outro modo, ações imperativas que misturam uma certa temporalidade com ideais de progresso, desenvolvimento e bem-estar em que a relação com o outro –com o sujeito que aprende, com o indígena, com o camponês...– parecem estar mediadas pela intenção de “integrá-lo” ao próprio campo que define o adjetivo que acompanha a Educação e/ou a um campo majoritário em que capital e trabalho são uma dupla presente que pode ora desarticular ora criar desejos.





Nessa esteira, nos perguntamos "como produzir uma educação [um ensino] que não se preocupe com a adjetivação que a acompanha procurando relações identitárias, mas com os sujeitos que formam?". Em outras palavras, interrogamos a possibilidade de uma educação que não retroalimente práticas de poder, nem anule o sujeito em formação por meio da promoção da manutenção de uma política identitária da ideia de manutenção do próprio sujeito. Em suma, "Quais crises provocam quem ocupa o lugar das adjetivações para a própria educação?".

Desvanecimento e expansão: A universidade –e junto a ela o Ensino Superior– como parte das instituições do aparelho de Estado, promove territorializações em diversos espaços em que a relação com o saber é uma constante que responde, de modo direto, ao exercício do poder. No entanto, acreditamos que em seu interior se tecem, criam ou compõem máquinas de guerra que procuram desterritorializações de alguns desses espaços gerando escapes voltados já não para o poder mas para a potência da criação de outros possíveis.

Ou seja, que promovem outras formas de pensamento, de criações... de modos de vida que não apresentam uma sincronia propriamente dita, como por exemplo, a formação de profissionais em áreas determinadas de estudo caracterizadas pela acumulação ou uso de uma série de conhecimentos, saberes ou práticas que, entre outras coisas, devem ser aprendidas num determinando tempo, promovendo ideais de futuro e progresso ou de avanços e descobertas científicas. Potências que não carregam uma intencionalidade em termos de objetivos atingíveis, mas de tensões como possibilidades de devir e de emergencialidade que não se articulem identitariamente.

Temos pensado tais potências conectadas aos modos de habitabilidade e aos desejos que produzem os sujeitos que fazem parte e constituem a universidade, e não especificamente as relações que se tecem nas dinâmicas de administração, produção ou promoção de saberes que se mostram como hegemônicos. Afinal, esses modos podem esconder ações micro e macropolíticas que possibilitem discussões entorno a situações diversas que merecem ser abordadas como é, por exemplo, o caso do sistema de vagas para estudantes indígenas na pós-graduação na UFSCar.

Caminho à guerra: Os nossos incômodos desde, com e junto à escrita-tecido, se atualizam buscando pensar quais são as crises que provocam ou podem provocar os estudantes indígenas na universidade e o que podem produzir com elas.

Sobre os modos em que se geram afirmações de vida na habitabilidade da universidade por parte dos sujeitos –indígenas– que ali se encontram e que trazem consigo devires outros em oposição aos efeitos ocultos do poder das formas em que se promove a produção de corpos produtivos para a sociedade.

...do estojo de costura

ANDRELLO, G. e FERREIRA, T. **Transformações da cultura no alto Rio Negro**. In: Cunha, M. & Cesariono, P. (Orgs.), Políticas culturais e povos indígenas (pp. 25-58) São Paulo: Editora Unesp. 2016.

BARLEY, Nigel. **El antropólogo inocente**. Traducción Maria Jose Rodellar. Barcelona: Anagrama, 1984.

BARROS, Regina. PASSOS, Eduardo. **Diário de Bordo de uma Viagem-Intervenção**. In: Pistas do método da cartografia. Pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina 2009. Cap. 3. Pág. 52 -75.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p 20-29, jan./fev./mar./abr. 2002. Tradução João Wanderley Geraldi.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <<http://www2.planalto.gov.br/acervo/constituicao-federal>> Acesso em: 24/02/2017

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC). **Resolución N° 007 de 2011**. Disponible en: <http://www.cric-colombia.org/portal/resolucion-n-0072011/> Acceso: 08/08/2017

CLARETO, Sônia. **Terceiras margens: um estudo etnomatemático de espacialidades em Laranjal do Jari (Amapá)**. Teses de Doutorado. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003

CLARETO, Sônia; MIARKA, Roger. **eDucAção MAtemática AefeTiva: nomes e movimentos em avessos**. In: Boletim de Educação Matemática (BOLEMA), Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 794-808, dez. 2015.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Políticas culturais e povos indígenas. Uma introdução**. In: Políticas culturais e povos indígenas. 1 Edição. São Paulo: Editora Unesp 2016. Cap. 1. Pág. 9 -21

D`AMBROSIO, U. **Etnomatemática Arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1990.

_____. **Da realidade à ação. Reflexões sobre Educação (e) Matemática**. São Paulo: Editora Summus. 1986



_____. **Educação para uma sociedade em transição**. 3. Edição revista e ampliada. São Paulo: Editora Livraria da Física. 2016

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Disponível em: <https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/deleuze-g-diferenca-e-repeticao.pdf>]

_____. **La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1**. Traducción de Irene Agoff. Buenos Aires, Argentina. Editora Paidós Ibérica S.A., 1984

_____. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant' Anna Martins. Revisão da tradução de Renato Janine Ribeiro. São Paulo, Brasil, Editora Brasiliense, 2005 (5ª Edição).

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010 (3ª Edição).

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia 2. V.1**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia 2. V.3**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Ronilk. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia 2. V.4**. Tradução de Suely Ronilk. São Paulo: Editora 34, 1997.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. DANE. **Boletín, Censo General 2005**, Perfil Cauca e Guainía.

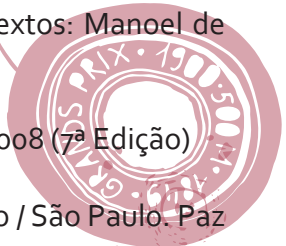
DE BARROS, Laura; KASTRUP, Virgínia. **Cartografar é acompanhar processos**. In: Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina 2009. Cap. 3. Pág. 52 -75.

ECO, Umberto. **Construir el enemigo y otros escritos**. Traducción: Helena Lozano Miralles. Epublibre 2011 Editor digital: Titivillus. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e História dos sistemas de pensamento**. Organização e seleção de textos: Manoel de Barros Motta. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005 (2ª Edição)

_____. **Arqueologia do saber**. Tradução de: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 (7ª Edição)


_____. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica por Roberto Machado. Rio de Janeiro / São Paulo. Paz e Terra Ltda., 2015 (2ª Edição).





- _____. **El Orden del Discurso**. Traducción de Alberto González Troyano. Buenos Aires, Argentina. Tusquets Editores, 1992.
- _____. **Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión**. Traducción de: Aurelio Garzón del Camino. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores, 2002.
- GUATTARI, Félix. **Caosmosis**. Traducción de Irene Agoff. Buenos Aires: Manantial SRL, 1996.
- _____. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. Tradução: Suely Belinha Ronilk. São Paulo, Brasil. Editora Brasiliense S.A., 1985 (3ª Edição)
- INSTITUIÇÃO EDUCATIVA FRANCISCO DE MIRANDA. **Projeto Educativo Comunitário na Comunidade Indígena Paujil**. Inírida. Disponível em físico nas instalações da escola. 2003.
- JAMIOY-JUAGIBIOY, Hugo. **Danzantes del Viento: Bínÿbe Oboyejuayëng** - Poesía bilingüe. In: Biblioteca básica de los pueblos indígenas de Colombia; Tomo 6. Bogotá. Ministerio de Cultura, 2010. 184 p.
- KASTRUP, Virginia. PASSOS, Eduardo. **PISTA DO COMUM. Cartografar é Traçar Um Plano Comum**. In: Pistas do método da cartografia. A experiência da pesquisa e o plano comum. Volume 2. Porto Alegre: Sulina 2014. Cap. 1, Pág. 15-42
- KNIJNIK, G., WANDERER, F., GIONGO, I. & DUARTE, C. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica editora. 2012.
- LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda. 1999.
- MATO, Daniel. **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas**. IESALC-UNESCO, Caracas, 2012.
- MINISTÉRIO DE AGRICULTURA. **Diário Oficial da Republica da Colômbia** No 42.140, do 7 de dezembro de 1995. Decreto 2164.
- PARRA SÁNCHEZ, Aldo. **Etnomatemática e educação própria**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.
- PARRA, A.; ORJUELA, J.; **Consideraciones sobre educación matemática y educación indígena en Colombia**. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, vol. 7, núm. 2, junio-septiembre, 2014, pp. 181-201 Red Latinoamericana de Etnomatemática.
- PELBART, Peter Pál. **Vida capital. Ensaio de biopolítica**. São Paulo, Brasil. Iluminuras, 2009.





PROGRAMA DE EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL (PEBI). **¿Qué pasaría si La Escuela . . .? Treinta años de construcción de una educación propia.** Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca, 2004.

SANTOS, Augusto Ventura Dos. **Políticas Afirmativas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani).** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CAUCA. **Decreto 0591, 30 de Dezembro de 2009.**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CAUCA. **Decreto 0102, 12 Abril de 2010.**

SILVA, Guilherme Gomez da. **Equidade no acesso e permanência no Ensino Superior: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados.** Teses de Doutorado. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016

SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS. Ejército Zapatista de Liberación Nacional. **Hace 15 años...** México, septiembre de 1999. Disponible en: http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1999/1999_09_b.htm. Acceso: 10/08/2016

TORRES SEPÚLVEDA, Angélica. **Tejiendo saberes: Experiencia de aprendizajes y enseñanzas mutuas en el proceso de educación propia de la comunidad indígena Nasa de San Andrés de Pisimbalá.** 2012. Tesis de grado (Licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales) – Facultad de ciencias y educación - Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá 2012. Disponible em físico: Biblioteca Universidade Distrital Francisco José de Caldas.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 – As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social** (UNESCO, Paris, de 5 a 8 de julho de 2009a).

UNESCO. Instituto de estadística de la UNESCO (UIS). **Compendio Mundial De La Educación 2009. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo.** UNESCO, Montreal, 2009b

UNESCO. **International Standard Classification of Education. ISCED 2011.** UNESCO Institute for Statistics. Montreal, Canadá 2012.

WOOLF, Virginia. **Una habitación propia.** Traducción de Catalina Martínez Muñoz. Madrid, España. Alianza editorial. 2012 (2ª Edición).

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Tensões entre o pensamento acadêmico e a cosmovisão de estudantes indígenas ao vincular-se ao Ensino Superior

Pesquisador: JORGE ISIDRO ORJUELA BERNAL

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 55325516.1.0000.5504

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.749.066

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem um desenvolvimento qualitativo na medida em que busca pela produção de subjetividades. Em especial, considera para seu desenvolvimento constantes diálogos entre diferentes áreas como: Etnomatemática, Educação Matemática, Filosofia, Psicologia e Antropologia. Neste sentido, a cartografia é a prática escolhida para perseguir o objetivo geral anunciado. Desse modo, considera-se a possibilidade de cartografar os processos de subjetivação de forma flexível, permitindo a existência de uma produção conjunta envolvendo processos discursivos, experiências, pensamentos, símbolos, corpos, sinais, territórios, imagens etc. Esse processo, por sua vez, permite narrativas, descrições e outras reflexões sobre as maneiras pelas quais um grupo de estudantes indígenas da Universidade Federal de São Carlos habitam cursos universitários. Nesse sentido a produção de dados será realizada por meio de entrevistas, reuniões e acompanhamentos em vários contextos, junto à utilização de um diário de estágio, gravações e fotografias. Atualmente já temos contato com um estudante indígena da UFSCar que está interessado

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-005
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-0683 E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 01 de 05

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 1.749.066

em apoiar a investigação. Junto a este estudante, buscaremos consolidar um grupo de 4 pessoas com as quais, em primeiro lugar, procuraremos desenvolver uma primeira reunião do grupo, para expor o projeto e negociar alguns acordos em relação à organização de horários e locais de encontro para reuniões posteriores. Prevemos, por ora, um acompanhamento do pesquisador com a frequência de uma vez por semana durante quatro meses. Em segundo lugar realizaremos uma série de entrevistas individuais, de modo a conhecer melhor cada um dos 4 alunos. Posteriormente, o objetivo é acompanhar os alunos em diferentes espaços, tanto individualmente como em grupos e reuniões serão desenvolvidos sob as duas condições estabelecidas. É importante destacar que, durante os espaços de trabalho com os alunos, buscaremos tecer reflexões que nos permitam problematizar os diferentes cenários colocados em jogo, tais como a universidade, o seu caráter institucional, as áreas de conhecimento da formação desses estudantes e como elas são concebidas, o seu interesse em suas comunidades, o presente e o futuro dos alunos, a própria matemática, o cenário educacional, a vida na faculdade etc. Esses espaços serão acompanhados por atividades que envolvem processos discursivos e artísticos que misturam a narração, fotografia e música.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Cartografar os processos de subjetivação que atravessa um grupo de estudantes indígenas da Universidade Federal de São Carlos ao vincularem-se a cursos universitários, de acordo com as possíveis tensões que podem surgir entre sua cosmovisão como indígenas e o pensamento acadêmico, visto especificamente da perspectiva Educação Matemática.

Objetivo Secundário:

* Aproximar-se das possíveis tensões que enfrentam um grupo de estudantes indígenas da Universidade Federal de São Carlos ao vincular-se ao Ensino Superior em relação ao seu pensamento cosmogônico e a Educação Matemática.* Observar e descrever atravessamentos individuais, coletivos, sociais, culturais, políticos, etc., de um grupo de estudantes indígenas da Universidade

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-005
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-0683 E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 02 de 05

Continuação do Parecer: 1.749.090

Federal de São Carlos ao vincular-se ao Ensino

Superior.* Refletir sobre possíveis processos de subjetividade com respeito ao vínculo de estudantes Indígenas na Educação Superior e ao desenvolvimento do pensamento matemático.

avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Em quanto aos riscos e desconfortos. Esclarece-se que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto fazendo com que você e demais participantes se sintam constrangidos ou afetados – psiquicamente, moralmente, intelectualmente, socialmente, culturalmente ou espiritualmente – como resultado da exposição de opiniões pessoais, pelas reflexões, conversas ou acompanhamentos que sejam realizados, pela exposição de si ou de suas práticas comunitárias, ao mesmo tempo que se tem o risco de ter conflitos de qualquer natureza gerados ao agrupar Indígenas de aldeias diferentes e contrapor opiniões e culturas distintas e por vezes até com histórico de rivalidade.

Durante a produção de dados, o pesquisador estará atento para evitar que situações de desconforto entre os participantes da pesquisa ocorram, tomando cuidado com o modo como sugere as atividades em grupo, como realiza perguntas e como aborda os diferentes participantes da pesquisa.

Se ainda assim alguma situação constrangedora ocorrer, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, ou demais atividades, a liberdade

de não responder perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Nessa situação,

serão retomados pelo pesquisador os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de

encerramento das entrevistas ou das atividades por qualquer um dos fatores descritos acima, o pesquisador irá orientá-lo e encaminhá-lo para

profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando ao bem-estar de todos os participantes. É importante destacar que você

também tem o direito de optar pelo encerramento de sua participação nesse projeto sem necessidade de qualquer justificativa.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3261-9883

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.749.090

Benefícios:

Com respeito aos benefícios que essa pesquisa pode trazer aos seus participantes, antevê-se a possibilidade de se refletir sobre os diversos processos educativos em que indígenas estão inseridos, assim como sobre o pensamento indígena, o pensamento acadêmico e a forma como estes se relacionam. Além disso, a participação na pesquisa pode constituir um espaço que propicia novas interações entre os participantes de forma a fortalecer o movimento estudantil indígena no interior da universidade.

Além de isso, esperamos contribuir para a busca de maneiras de expandir novos cenários para discussão em Etnomatemática e Educação

Matemática sobre a educação de grupos étnicos e sua relação com a universidade. Trata-se então de caminhar um caminho que nos leva a nós

mesmos – Coletivo de Pesquisa-, a os modos de ver, entender, sentir, fazer e estar no mundo, um caminho que atravessa corpos, que supõe uma

interação de forças que se manifestam com diferentes potências, de territórios, de tensões que buscam se fazer evidentes com ajuda da

Etnomatemática, da Educação Matemática, da Filosofia, da literatura.

Conclusão: Os riscos e benefícios foram descritos pelo pesquisador (a) e pode-se aferir que os benefícios indiretos citados suplantam os riscos de participação na pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Trata-se de uma pesquisa com relevância científica e social e respeita os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS 466/2012 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados todos os termos obrigatórios devidamente preenchidos.

As pendências quanto ao TCLE apontadas no parecer anterior foram corrigidas de tal forma que o TCLE atualizado respeita os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS 466/2012 e suas complementares.

Recomendações:

Sem novas recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3261-9883

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 1.749.066

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_667284.pdf	13/08/2016 19:14:09		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	13/08/2016 18:57:34	JORGE ISIDRO ORJUELA BERNAL	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rostro.pdf	07/04/2016 18:04:43	JORGE ISIDRO ORJUELA BERNAL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projecto_Detalhado.pdf	24/02/2016 17:27:36	JORGE ISIDRO ORJUELA BERNAL	Aceito

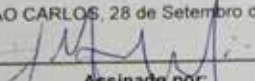
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 28 de Setembro de 2016


Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 E-mail: cephumanos@ufscar.br

Apêndice

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS / PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - GRUPO DE PESQUISA

(Resolução 466/2012 do CNS)

TENSÕES ENTRE O PENSAMENTO ACADÊMICO E A COSMOVISÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS AO VINCULAR-SE AO ENSINO SUPERIOR

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa: **Tensões entre o pensamento acadêmico e a cosmovisão de estudantes indígenas ao vincular-se ao ensino superior**, a qual será desenvolvida pelo pesquisador JORGE ISIDRO ORJUELA BERNAL, identificado com RNE G171070-J, mestrando do Curso de Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", orientado pelo Professor Roger Miarika, docente do Departamento de Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

Na América Latina há estudos sobre a relação entre o Ensino Superior e os grupos étnicos ou com características que requerem atenção com um foco diferenciado, porém estes estão principalmente enfocados nos processos sociais e de políticas educacionais, as contribuições oferecidas por tais pesquisas, embora sirvam como suporte para compreender a relação entre o Ensino Superior e a atenção aos povos indígenas ou ao trabalho intercultural, ficam aquém quando o foco se volta a uma possível conexão com a Educação Matemática.

Posto isso, esta pesquisa tem como objetivo explicitar as possíveis tensões, os pontos de encontro e de desencontro que podem surgir entre o conjunto de crenças, valores, costumes, modos de ver, pensar, sentir, estar e relacionar-se com o mundo de indígenas inseridos na universidade e o pensamento acadêmico, com ênfase nas tensões que podem manifestar-se no campo da Matemática.

Você foi selecionado (a) por ser estudante da Universidade Federal de São Carlos, universidade onde o estudo será realizado, e por reconhecer-se como indígena. Sua inclusão se faz de forma livre e espontânea de acordo com sua vontade de participação, além disso, assegura-se que você, como participante da pesquisa, tem o direito de dela sair a qualquer momento.

Inicialmente você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que buscarão consolidar elementos que permitam conhecer mais de perto sobre você, sua comunidade de origem, seus interesses acadêmicos e seus relacionamentos com a vida universitária. A entrevista poderá ser desenvolvida individualmente ou em grupo e posteriormente, será convidado a participar em encontros coletivos, tanto de reflexão como de conversação, juntamente com os demais participantes da pesquisa, além de ser acompanhado pelo pesquisador

(1)

refertorialização³⁰ que foram sucedendo-se a partir
... e suas presentes nestes lugares.

Jorge:
Oi Estudante, tudo bem? Eu sou Jorge, sou amigo de Carlos...
não sei se ela falou para você de mim, mas eu tomei...
nos. Eu sou colombiano e estou estudando na Unesp...
as comunidades indígenas em geral, gostaria muito...
gostaria de conversar com você. Acho que este é um bom mo...
vez que conversamos presencialmente, algo que aprecio. Gosto quando as pessoas...
podem sentar-se, uma ao lado da outra, ou de frente, ou como se sentiram melhor...
mas que se tenha a possibilidade de saber que o outro está ali...
Estudante como quando sabemos que vai acontecer alguma...
porquê. Em mim estava a...
perdeste, que o

em alguns espaços próprios de sua vida universitária nos casos em que expressar explicitamente sua concordância.

As atividades individuais e em grupo incluem compartilhar leituras, pequenos filmes, e músicas com a intenção de estabelecer um caminho para evidenciar tensões entre as práticas que ocorrem no encontro entre a experiência do mundo indígena e as práticas educativas na educação superior.

Tanto a entrevista inicial quanto os encontros e atividades em grupo serão realizados dentro das mesmas instalações da Universidade Federal de São Carlos, ou em outro local, organizado pelo pesquisador, se o grupo assim o preferir.

Esclarece-se que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto fazendo com que você e demais participantes se sintam constrangidos ou afetados – psicologicamente, moralmente, intelectualmente, socialmente, culturalmente ou espiritualmente – como resultado da exposição de opiniões pessoais, pelas reflexões, conversas ou acompanhamentos que sejam realizados, pela exposição de si ou de suas práticas comunitárias, ao mesmo tempo que se tem o risco de ter conflitos de qualquer natureza gerados ao agrupar indígenas de aldeias diferentes e contrapor opiniões e culturas distintas e por vezes até com histórico de rivalidade.

Durante a produção de dados, o pesquisador estará atento para evitar que situações de desconforto entre os participantes da pesquisa ocorram, tomando cuidado com o modo como sugere as atividades em grupo, como realiza perguntas e como aborda os diferentes participantes da pesquisa.

Se ainda assim alguma situação constrangedora ocorrer, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, ou demais atividades, a liberdade de não responder perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Nessa situação, serão retomados pelo pesquisador os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas ou das atividades por qualquer um dos fatores descritos acima, o pesquisador irá orientá-lo e encaminhá-lo para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando ao bem-estar de todos os participantes. É importante destacar que você também tem o direito de optar pelo encerramento de sua participação nesse projeto sem necessidade de qualquer justificativa.

Informamos que, para a produção e registro de dados, poderemos fazer uso de gravador de voz, filmadora, câmara fotográfica e diário de campo. Assim, solicito sua autorização para o uso destes elementos durante as entrevistas, encontros e demais atividades, tendo o direito de solicitar a não utilização de algum desses instrumentos nos casos específicos que você considere necessário.

As gravações realizadas durante a pesquisa serão transcritas pelo pesquisador garantindo que se mantenha a fidelidade da gravação. Depois de transcritas serão apresentadas aos participantes para validação das informações.

Todas as informações obtidas através da pesquisa e qualquer material produzido com a potencialidade de identificar seus participantes serão mantidos sob sigilo

(2)

refertorialização³⁰ que foram sucedendo-se a partir
... e suas presentes nestes lugares.
O povo indígena... quanto já tinha me formado como professor de...
diferentes órgãos e ou sistemas para preservar sua existência, sua terra e seu território³⁵. De...
seus adversários se encontra ao próprio Estado colombiano.

Cauca na Colômbia

absoluto, durante e após o término do estudo, de modo a evitar qualquer tipo de constrangimento.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo junto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou pseudônimos, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Com sua participação, antevê-se a possibilidade de refletir sobre os diversos processos educativos em que indígenas estão inseridos, assim como sobre o pensamento indígena, o pensamento acadêmico e a forma como estes se relacionam, além de que se pode constituir um espaço que propicie novas interações entre os participantes de forma a fortalecer o movimento estudantil indígena no interior da universidade. Da mesma forma, sua participação, auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins acadêmicos, sociais e políticos, podendo contribuir para a busca de maneiras de expandir novos cenários para a discussão em Etnomatemática e Educação Matemática, sobre a educação de grupos étnicos e sua relação com a universidade.

Informa-se que a exclusão de um participante na pesquisa ocorrerá por sua própria decisão ou no caso em que não concordar em participar de nenhum dos instrumentos de produção de dados.

O tempo de produção de dados para a pesquisa será de 4 a 5 meses, com encontros periódicos de uma vez por semana, que serão negociados de forma conjunta com você e os demais participantes, com a intenção de não acarretar mudanças drásticas na rotina acadêmica do grupo participante da pesquisa. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum tipo de compensação econômica por ela. Você tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, seja antes ou depois da produção de dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

A pesquisa não apresenta riscos físicos para você além daqueles aos quais já está sujeito por conta de sua rotina, uma vez que as atividades referentes a essa pesquisa serão desenvolvidas na mesma universidade onde você estuda. Pelo mesmo fato, não haverá nenhum tipo de ressarcimento ou de compensação material por conta de despesas com transporte e alimentação. Excepcionalmente, caso ocorra algum tipo de despesa, esta será ressarcida no dia da coleta.

Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (19) 3526-9386 ou vir ao Departamento de Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (UNESP), de segunda à sexta-feira, das 8h às 12h, e procurar pelo prof. Roger Miarka.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil.

Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: genhumanos@ufscar.br
Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):
Pesquisador Responsável: Jorge Isidro Orjuela Bernal
Endereço: Av. 24 A - 1515 - Bela Vista - Rio Claro/SP
Contato Telefônico: (19)983031880 E-mail: jorgeicmat@gmail.com

Local e data: _____

_____	_____
Nome do Pesquisador	Assinatura do Pesquisador
_____	_____
Nome do Participante	Assinatura do Participante

