

**ETNOMATEMÁTICA:
RECONHECIMENTO,
REDISTRIBUIÇÃO E
REPRESENTAÇÃO**

**ETHNOMATHEMATICS:
RECOGNITION,
REDISTRIBUTION AND
REPRESENTATION**

Gelsa Knijnik

Doutora em Educação/UFRGS. Docente aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7827-3867>. E-mail: gelsa.knijnik@gmail.com

Resumo: O artigo analisa questões contemporâneas da Etnomatemática, apoiado no pensamento sobre Justiça social de Nancy Frazer. Especificamente, discute seus conceitos de reconhecimento, redistribuição e representação examinados na perspectiva etnomatemática. O conceito do reconhecimento se refere ao reconhecimento da diferença, à valorização das identidades culturais; o de da redistribuição está associado a necessidade e a relevância de o campo etnomatemático ter presente a importância de abordar as injustiças sociais; e o conceito da representação aponta para possibilidades de novas configurações da pesquisa etnomatemática. Em síntese, o artigo examina possibilidades de que tais conceitos, considerado pela socióloga os três pilares da justiça social, possam oferecer elementos de enriquecimento para o pensamento etnomatemático e para seu comprometimento com a sociedade.

Palavras-chave: Etnomatemática. Reconhecimento. Redistribuição. Representação.

Abstract: The article analyzes contemporary issues in Ethnomathematics, drawing on Nancy Fraser's thinking on social justice. Specifically, it discusses her concepts of recognition, redistribution, and representation, examined from an ethnomathematical perspective. The concept of recognition refers to the acknowledgment of difference and the valorization of cultural identities. The concept of redistribution is associated with the necessity and relevance of the ethnomathematical field in addressing social injustices. Lastly, the concept of representation points to possibilities for new configurations in ethnomathematical research. In summary, the article examines the possibilities of how these concepts, considered by the sociologist as the three pillars of social justice, can provide enriching elements for ethnomathematical thought and its commitment to society.

Keywords: Ethnomatematics. Recognition. Redistribution. Representation. .

INTRODUÇÃO

Este texto, como todos aqueles que escrevemos, tem uma história. Nasce de minha fala na sessão de encerramento do 7CBEm – 7º Congresso Brasileiro de Etnomatemática, realizado em Macapá, em setembro de 2024. Conto de seu surgimento porque ele foi escrito num registro oral, para ser lido. Portanto, originalmente continha licenciosidades próprias da informalidade, de ênfases talvez desnecessárias em um texto escrito, no qual podemos retornar à leitura sempre que desejarmos. Desde uma perspectiva mais ampla, nós, etnomatemáticos, estamos

cientes de que a comunicação oral, da qual nos frequentemente nos servimos, ao estar junto a um grupo cultural, é exercida através de jogos de linguagem que muitas vezes somente “se parecem” com aqueles da linguagem escrita. E entendemos que a semelhança de família entre tais jogos de linguagem institui uma gramática que tem peculiaridades, que diferem daquelas que instituem a linguagem escrita.

Feitas estas divagações, desejo começar o texto agradecendo o convite feito pelo colega e amigo José Linhares, para participar desta obra, que reúne trabalhos apresentados naquele evento. Foi um evento inesquecível. Não quero ser piegas. Mas digo-lhes que fui profundamente tocada pelo que vivi junto aos colegas e estudantes que participaram do 7CBEm e pelo povo de Macapá.

Desde que iniciei a preparar este texto, assim como fiz em minha fala, meu ponto de partida é contar-lhes um pouco de minha trajetória acadêmica, para que eu lhes dê algumas pinceladas sobre o solo de onde minhas ideias brotam, indique os artífices que me ajudaram a construí-la, a quem devo grande parte do que sou. Essa trajetória, mas, na verdade, não só ela, tem duas grandes marcas, duas grandes influências que foram determinantes no meu ser professora, no meu ser pesquisadora, no que eu mesma sou. A primeira delas, de Ubiratan D'Ambrosio, que certamente também inspirou, marcou muitos de vocês que agora me leem, como professores, como educadores, como pesquisadores da Etnomatemática. E nós sabemos que não é somente por ele ter sido aquele que, antes de todos, mostrou a absoluta necessidade de pensar os estreitos vínculos entre matemática e cultura e teve a coragem, a audácia, de lançar os fundamentos da Etnomatemática como campo do conhecimento. Apresentou-a não como algo exótico, secundário, algo à parte, separado do que “realmente interessaria” à área da Educação Matemática” no conservador e reacionário Congresso Internacional de Educação Matemática, ICME de 1968, que ocorreu em Adelaide, na Austrália, um evento que é, até hoje o mais importante congresso internacional e que se realiza a cada 4 anos. Eis, deste então, a Etnomatemática, esse campo de conhecimento firmemente estabelecido há décadas no cenário internacional.

Ubiratan foi um acadêmico que não só anteviu os vínculos da matemática e cultura, isto é, não só viu antes que outros, mas que “viu alargado”, para além das

especificidades, anteviu não só as materialidades do mundo “em si”, mas desde sempre esteve interessado na formação de indivíduos éticos, humanistas, comprometidos com o bem comum, com a justiça, com a paz... O Programa Etnomatemática, por ele concebido, desde seus primórdios, esteve interessado em uma educação que abrangesse todas essas dimensões.

A segunda grande marca de minha trajetória etnomatemática foi meu encontro com o Movimento Sem Terra, que ocorreu no agora já longínquo 1991. As décadas em que estive com seus integrantes, aprendi para muito além de seus modos próprios de matematizar, muito mais do que suas práticas matemáticas, muito além dos jogos de linguagem matemáticos de suas diferentes formas de vida, para usar uma linguagem do filósofo Ludwig Wittgenstein.

E isso não foi pouco, foi um mundo de práticas matemáticas, de práticas de suas formas de vida que se abriu para mim. Um mundo que foi e ainda é “alimento para o meu pensamento”. Mas com este movimento social, que em 2024 completou 40 anos de existência, também aprendi e sigo aprendendo o sentido mais profundo da palavra solidariedade, do que significa viver coletivamente, dos desafios, da entrega necessária para que seja possível lutar pelo fim da concentração da terra no país, por um projeto de desenvolvimento nacional com justiça social, no qual a educação necessariamente tenha uma participação decisiva.

Permitam-me, então, prestar homenagem ao querido Ubiratan, desejando que jamais esqueçamos de honrar seu legado. E também ao MST, pela radicalidade positiva exemplar de sua luta ao longo de sua existência.

SEÇÃO I

Para dar início à exposição de minhas ideias etnomatemáticas escolhi o caminho da arte, que toca nossa sensibilidade, que nos afeta e nos move para as profundezas inesgotáveis do belo...

Em 2024 ocorreu na Itália, mais especificamente, em Veneza, a mais importante exposição de arte internacional: a Bienal de Arte de número 60, que se realiza a cada 2 anos, desde 1895. Foi somente em 1950, na Bienal de número 25, que o Brasil teve sua primeira participação. No ano passado, pela primeira vez, um

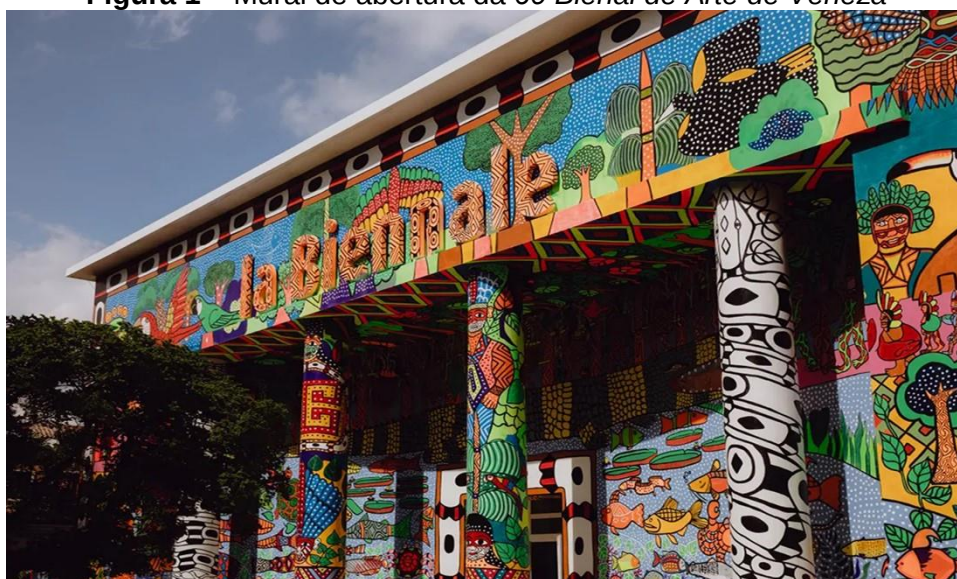
brasileiro foi convidado para ser seu diretor. Como tal, pode escolher o tema central da exposição: “Estrangeiros em todos os lugares”. Justificou a escolha, afirmando que sua intenção foi dar espaço e visibilidade a grupos anteriormente marginalizados, como imigrantes, expatriados, pessoas queer e indígenas, que, nas suas palavras, são tratados em sua própria terra como estrangeiros.

Entre as obras de arte de 332 artistas, vinculados a pelo menos 69 países, em grande parte aqueles chamados países periféricos, estiveram presentes, em destaque, obras envolvendo conhecimentos tradicionais e rituais do povo Huni Kuin, que pertence à família linguística Pano, que habita a floresta tropical no leste peruano, do pé dos Andes até a fronteira com o Brasil, no estado do Acre e sul do Amazonas, mas há trabalhos de outros artistas indígenas brasileiros.

“O conhecimento *Huni Kuin* atravessou mesmo com o jacaré”, disse Ibã Sales, artista fundador do grupo *Mahku* – Movimento de Artistas Huni Kuin, referindo-se a um mito no qual um jacaré serviu de ponte para atravessar o mundo, que esteve representado na fachada de 700 m² do Pavilhão Central da sexagésima Bienal de Veneza.

Desejo partilhar com vocês, o que, desde uma perspectiva etnomatemática, aquele imenso mural dos artistas do grupo *Mahku* me suscitou... O que mobilizou em mim a ponto de mencioná-lo naquela fala do 7CBEm e, agora, neste texto (Figura 1).

Figura 1 – Mural de abertura da 60 Bienal de Arte de Veneza



Fonte: <https://www.exibart.com/repository/media/2024/05/murales-mahku-photo-by-matteo-de-mayda-courtesy-of-la-biennale-di-venezia-1024x744.png>

No mural aparecem regularidades, há figuras que se repetem, oferecendo simetrias que se enroscam frente a nossos olhos, aguçando nossa sensibilidade...

É muito usual, em nossas práticas pedagógicas estabelecermos conexões entre o campo artístico e a matemática escolar, utilizando a arte para ensinar noções matemáticas, em especial, noções da área da Geometria. Nesse caso, o foco é a matemática escolar e a arte entra na sala de aula como um suporte pedagógico.

Mas diante daquele mural, sensibilizados por sua beleza, podemos nos perguntar se haveria possibilidades de olhar para a arte produzida pelo grupo *Mahku*, para além de seus “aspectos matemáticos”, para além das práticas matemáticas ali envolvidas, isto é, se poderíamos olhar para aquele mural não somente como suporte para ensinar conteúdos da matemática escolar.

A ideia seria fazer outro exercício... que introduzisse em nossas aulas de matemática a fruição da arte. Considero que esta seria uma atitude marcadamente etnomatemática, pois estaríamos articulando uma atividade pedagógica que, em princípio, poderia ser considerada como estritamente matemática a uma prática cultural, portanto alargando seu valor educacional e social.

Peço, agora, que me permitam introduzir nesta parte do texto o pequeno e muito conhecido texto do escritor uruguaio Eduardo Galeano, publicado em sua obra “O livro dos Abraços”¹.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – “Me ajuda a olhar!”²

Galeano se refere à emoção estética e à necessidade de aprender “a olhar” como elemento central para a fruição da arte. Desnaturaliza o “acesso ao belo”, problematizando a possibilidade de o sujeito usufruir mais intensamente do belo sem

¹ GALEANO, Eduardo. *O livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM; 1ª edição. 272p, 2016.

² GALEANO, 2016. p. 14.

a mediação de processos que eduquem seu olhar. O menino está impactado pela beleza do mar, antes desconhecido, mas “intui” que pode ter mais a usufruir, para além deste impacto, para além dessa primeira impressão causada pelo mar.

É exatamente neste fulcro que se criam as possibilidades de que possamos nos servir das práticas matemáticas, envolvidas em obras de arte, como o grande mural de abertura da Bienal, para mediar um processo que ajude a nós mesmos e a nossos estudantes a educar nossos olhares, a intensificar, por exemplo, o acesso ao belo da criação artística do grupo *Mahku*.

Quero chamar atenção para uma expressão que acabo de usar, pois ela envolve um ponto teórico que me interessa discutir. Trata-se da seguinte expressão: práticas matemáticas envolvidas em obras de arte como o grande mural.... A questão é a seguinte: Do ponto de vista teórico, o que me autoriza, o que me permite, por exemplo, nas obras de arte do grupo *Mahku* expostos na Bienal, dizer que práticas matemáticas estão ali envolvidas, que foram ali exercidas? Os *Huni Kuin* diriam que praticaram matemática?

De modo análogo, quando em nossos trabalhos de campo, ao nos defrontarmos com uma prática de cestaria exercida por sujeitos de uma determinada forma de vida, como justificar, teoricamente, que estamos diante de uma prática matemática? Muitas vezes, somos questionados sobre isso, uma vez que as artesãs e os artesãos, que produzem tais artefatos, usualmente, sequer se reconhecem como “praticando matemática”. Muitas vezes, eu ousaria dizer: geralmente, utilizam métodos, estratégias, que correspondem ao que nós, em nossa tradição eurocêntrica, marcada pela exatidão e abstração, chamamos de procedimentos matemáticos. Essa é uma questão à qual eu já fui e sigo sendo muito interpelada em fóruns mais conservadores, em espaços nos quais o pensamento etnomatemático é menos conhecido, ou mesmo fóruns eu diria menos “amigáveis” ao que fazemos.

Entre nós, as ideias que são conhecidas como as do Segundo Wittgenstein, ou da maturidade de Wittgenstein, têm sido muito importantes para nos fazer compreender nossas etnografias, para dar sentido ao material que produzimos quando estamos realizando nossas pesquisas de campo. A utilização de noções como as de uso, formas de vida, jogos de linguagem, semelhanças de família têm sido cada

vez mais frequentes em trabalhos de nossa comunidade etnomatemática. E isso é muito compreensível. Eu lembro muito bem quando tomei os primeiros contatos com sua obra *Investigações Filosóficas*³. Foi como se eu estivesse descortinando um novo mundo teórico, muito afinado com coisas que eu muitas vezes até intuía, mas não sabia nomear, não conseguia dar corpo, e outras sequer tinha refletido. Suas ideias me apontavam caminhos para pensar sobre alguns dos dilemas etnomatemáticos que me perseguiram, como esse que acabo de lhes propor...

Mas retornando à questão que antes formulei, podemos indagar: Do ponto de vista teórico, em trabalhos como o do grupo Mahku, nos quais, por exemplo, se identifica simetrias, o que nos permite afirmar que práticas matemáticas foram ali exercidas? Ou, em uma linguagem de Wittgenstein: Do ponto de vista teórico, em trabalhos como o do grupo Mahku, nos quais, por exemplo, se identifica simetrias, o que nos permite afirmar que jogos de linguagem matemáticos foram ali praticados?

Wittgenstein me ajudou a resolver esta questão. Apoiada em sua noção de semelhança de família entre jogos de linguagem, isto é, semelhança de família entre práticas, como ele explica, práticas que, sem serem iguais, se parecem como membros de uma família se parecem, posso chamar de matemáticos aqueles jogos de linguagem que se pareçam praticados nos trabalhos do grupo Mahku, aqueles jogos de linguagem que tenham semelhança com os jogos de linguagem que compõem a matemática escolar, esta matemática na qual fomos socializados e atuamos como professores, que, no seu conjunto, chamamos de matemática escolar.

SEÇÃO II

Nesta segunda seção discuto um dos conceitos de Nancy Fraser (2022), socióloga e filósofa estadunidense, feminista, vinculada à teoria crítica, que está presente no título do texto: reconhecimento. Ao escolher esse conceito da autora, assim como ela, estou interessada, primordialmente, em ter no horizonte a questão da justiça social. Fraser considera que reconhecimento, redistribuição e representação são os três pilares que compõem os pilares da justiça. Mas, muito

³ WITTGENSTEIN, Ludwig. *Philosophical Investigations*. Oxford: Publishers, 1991.

distinto de seus propósitos, faço uso desses conceitos para discutir questões do campo etnomatemático. Interesse-me, aqui, explorar as possibilidades de alimentar nosso pensamento etnomatemático de modo a que possamos, mesmo que de modo infinitesimal, nos mobilizarmos, para contribuir para minimizar o que está aí neste nosso Brasil, nesse nosso mundo, tão marcado pela devastação ambiental, pela miséria, pelas injustiças e preconceitos de todo tipo, pela ausência de ética, pelas guerras, pela desumanização nos relacionamentos, pelos desmatamentos, pelos incêndios, que estão incendiando criminosamente as florestas e dizimando vidas...

Inicialmente examinemos o conceito de reconhecimento que, de modo mais completo precisaria ser referido como: reconhecimento da diferença. Para efetivar esse exame, retomo uma passagem de um livro meu⁴, escrito quando se completaram 10 anos da publicação do que fora minha tese de doutorado. Este novo livro consistiu em uma releitura da tese, examinando-a, então, com as novas ferramentas teóricas que eu havia me apropriado, durante aquele período pós-tese.

Naquela ocasião escrevi, para justificar a mudança que fiz, do uso da expressão diversidade cultural pelo de diferença, citando Homi Bhaba para explicar este deslocamento semântico: Escrevi, então:

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo da enunciação da cultura como 'conhecível' (...). Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade⁵.

Assim, o uso da expressão diferença tem o propósito de enfatizar os processos de significação cultural produzidos pelos indivíduos na sociedade. Nessa perspectiva, toda diferença é cultural e o conceito, por sua complexidade, abrange o de diversidade cultural.

Desde então, mantive esse deslocamento apontado por Homi Bhaba, esse teórico cultural e literário indiano, que se destacou por suas contribuições aos estudos

⁴ KNIJNIK, Gelsa. *Educação Matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul -- EDUNISC, 2006. v. 1. 240p.

⁵ BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018. 441p. p. 63.

pós-coloniais. O conceito de reconhecimento da diferença, formulado por Nancy Frazer⁶, quando pensado no âmbito da educação matemática, vai exatamente na direção apontada por ela.

Desde o surgimento da Etnomatemática, um dos mais importantes campos teóricos de sua sustentação encontrava-se nos Estudos Pós-coloniais, nos quais Homi Bhabha⁷, Frantz Fanon⁸ e Edward Said⁹ foram referências de destaque. Como o próprio nome indica, esses estudos analisam como a colonização teceu relações de poder, produziu narrativas e construiu identidades nas sociedades colonizadas.

Me interessa, neste momento, mencionar algo sobre a contribuição de Fanon¹⁰, pois foi uma das principais inspirações para teóricos pós-coloniais, como Edward Said¹¹ e o próprio Homi Bhabha¹². Ele também é uma referência central para os pensadores decoloniais, como Aníbal Quijano¹³ e Walter Mignolo¹⁴. Sua obra continua sendo uma referência essencial para debates sobre racismo, poder, resistência e a busca por justiça social. Fanon¹⁵ não apenas critica o colonialismo do ponto de vista estrutural, mas também como ele atua na produção das subjetividades dos colonizados.

Assim, para ele, a descolonização envolveria a reconstrução de identidades culturais que foram reprimidas pelo colonialismo e parte fundamental desse processo de descolonização seria a valorização das culturas e tradições locais, com o intuito de combater a injustiça cultural e simbólica, que ocorre quando certos grupos são desprezados, desrespeitados ou marginalizados na sociedade.

⁶FRAZER, Nancy. *Justiça Interrompida: Reflexões Críticas Sobre a Condição “pós-socialista”*. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2022. 288p.

⁷ BHABHA, 2018.

⁸ FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 1. ed. São Paulo: São Paulo: Zahar, 2022. 376p.

⁹ SAID, Edward. *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente*. 1ª edição São Paulo: Companhia de Bolso, 2007. 528p.

¹⁰ FANON, 2022.

¹¹ SAID, 2007.

¹² BHABHA, 2018.

¹³ QUIJANO, Aníbal. *Foundational Essays on the Coloniality of Power*. Edimburg: Duke University Press, 2024. 496p.

¹⁴ MIGNOLO, Walter. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Edimburg : Duke University Press, 2011. 458p.

¹⁵ FANON, 2022.

As ideias de Fanon são fonte para alimentar o nosso trabalho etnomatemático, quando pensamos em termos de reconhecimento da diferença. Mas suas ideias, brotadas de sua própria história de vida, trazem consigo algo de ainda maior potência. Por haver sido um filósofo político, por seu comprometimento e envolvimento nas lutas de libertação, ele produziu obras que, não só apontam para o reconhecimento da diferença, mas também incluem outra dimensão, que corresponde ao segundo termo que está presente no título do artigo: redistribuição.

SEÇÃO III

Redistribuição é um termo que se relaciona com a dimensão política presente nas lutas pela libertação dos povos colonizados, uma vez que, como em todos os países, a desigualdade social no Brasil, e todas as mazelas daí decorrentes, tiveram como ponto de partida o início dos processos de colonização

Nancy Frazer¹⁶ utiliza o termo redistribuição para se referir à necessidade que um país tem de corrigir as desigualdades econômicas existentes entre diferentes estratos da sociedade e que produzem, por exemplo, pobreza, exploração laboral, falta de acesso à educação e à saúde de qualidade. A redistribuição, então, incluiria a redistribuição de recursos, riqueza e oportunidades para corrigir as injustiças econômicas estruturais que marginaliza a maior parte da população. Fraser opera com os dois conceitos: reconhecimento e redistribuição com vistas a discutir o que está no centro de suas e das preocupações de professores e pesquisadores: a justiça social.

Considero que suas teorizações são fundamentais para os debates contemporâneos sobre justiça social pois sua abordagem permite entender como diferentes formas de injustiça estão interligadas e como elas podem – e devem – ser abordadas de modo integrado.

Ao propor um modelo que articula reconhecimento da diferença e redistribuição, Frazer¹⁷ busca contemplar as necessidades tanto econômicas quanto

¹⁶ FRAZER, 2022.

¹⁷ FRAZER, 2022.

culturais dos grupos marginalizados, com vistas a promover uma sociedade mais justa e equitativa.

O grupo *Mahku*, o coletivo de artistas plásticos da etnia *Huni Kuin*, que em 2024 expos na Bienal de Veneza sua arte, atualmente valorizada desde uma perspectiva do reconhecimento, concebeu um plano ousado: usar o dinheiro da venda de suas obras de arte para comprar mata virgem e protege-la do desmatamento. Foi quando criou o lema: “Vender tela, comprar terra!”

Há nisso claramente uma visão comunitária de futuro no grupo Mahku, na medida em que a verba angariada com a venda de murais, telas e painéis é destinada para a aquisição de terras em áreas próximas às áreas indígenas demarcadas no município de Jordão, no Acre, mesmo que estejam cientes que essas compras não substituam as demarcações feitas pelo Estado. Este é um exemplo de uma articulação de reconhecimento e de redistribuição com vistas à justiça social.

O Movimento Sem Terra, em sua busca por justiça social, tem praticado este duplo movimento de reconhecimento e redistribuição. A dimensão da redistribuição é a mais visível, com repercussões inclusive em nível internacional. Quanto ao reconhecimento, estão grupos como: Grupo das mulheres e LGBTQIAPN+.

A Educação, na qual Paulo Freire foi um dos grandes inspiradores, tem como um de seus importantes focos empreender duas lutas articuladas: estender o direito à educação e à escolarização do campo; e construir uma escola que esteja no campo, mas que também pertença ao campo: uma escola que esteja politicamente e pedagogicamente ligada à história, à cultura, às causas sociais e humanas dos sujeitos camponeses. Esse posicionamento, por um lado aponta claramente para a dimensão do reconhecimento da diferença, ao destacar as especificidades da vida camponesa. Mas, por outro lado, assume a necessidade de lutar pelo direito à educação e à escolarização de seus integrantes, uma luta vinculada à redistribuição. Então, podemos dizer que o projeto educacional do Movimento contempla o projeto de busca de justiça social proposto por Frazer¹⁸.

Como é amplamente conhecido, trabalhos na perspectiva etnomatemática realizados junto aos camponeses Sem Terra são exemplarmente convergentes com

¹⁸ FRAZER, 2022.

o projeto educacional do MST, conforme podemos ver em Knijnik e Wanderer¹⁹; Tomaz e Knijnik²⁰; e Knijnik²¹, efetivando a articulação entre as dimensões do reconhecimento da diferença e da redistribuição.

Como etnomatemáticas e etnomatemáticos, estamos cientes de que há muito ainda o que aprimorar em nosso trabalho como professores e pesquisadores. Penso que possamos ainda intensificar uma melhor articulação, no cotidiano escolar, das dimensões de reconhecimento e redistribuição, de modo a favorecer, de modo mais contundente, um projeto mais amplo de justiça social.

A primeira das dimensões, a do reconhecimento, essa está no cerne da Etnomatemática.

Mas ela também envolve desafios. O maior deles me parece ser como estabelecer interações entre as práticas matemáticas das formas de vida de “não-escolares”, que encontramos em nossos trabalhos de campo e aquelas presentes nas formas de vida escolares onde atuamos como docentes... Estamos diante de um imenso desafio...

Se escutarmos os ensinamentos do Wittgenstein (1991) das Investigações Filosóficas²², vamos constatar que práticas matemáticas de formas de vida não escolares, quando transportadas para as formas de vida escolares, usualmente acabam sendo pedagogizadas: são capturadas pela maquinaria escolar, tornando-se práticas da escola e não, como se poderia idealmente desejar, práticas da ‘realidade’ que, de modo intacto, seriam introduzidas no currículo escolar.

Isso porque as práticas de “fora da escola” e as escolares, numa linguagem wittgensteiniana, os jogos de linguagem das formas de vida não-escolares e aqueles praticados na escola são regidos por lógicas diferentes, por gramáticas peculiares. E

¹⁹ KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. Broadening school mathematics curriculum: the complexity of teaching mathematical language games of different forms of life. In: Yasukawa, Keiko; Rogers, Alan; Jackson, Kara; Street, Brian. (Org.). *Numeracy as social practice: global and local perspectives*. 1. ed. Abingdon, Oxon: Routledge, v. 1, p. 121-132, 2018.

²⁰ TOMAZ, Vanessa; KNIJNIK, Gelsa. Tensionamentos na formação intercultural de professores indígenas: um estudo da escola Xakriabá. *Educação em Revista* (Online), v. 34, p. 1-18, 2018.

²¹ KNIJNIK, 2006.

²² WITTGENSTEIN, 1991.

ao “atravessar a ponte” de uma forma de vida para a outra, o jogo de linguagem necessariamente passa por transformações.

Finalizo o artigo discutindo o terceiro pilar que conforma a noção de justiça formulada por Nancy Frazer²³: representação, examinando-o na sua aplicabilidade ao campo etnomatemático. É um final que remete ao início deste texto, quando a arte produzida pelo Grupo *Makhu* serviu de inspiração exemplar para desenvolver meu pensamento. Remete, também, ao início do texto porque em seus parágrafos de começo, mencionei que fora, primeiramente, apresentado em minha conferência de encerramento do 7CBEm. E foi exatamente após essa minha apresentação, nos momentos de interlocução com aqueles que haviam me escutado, que uma colega mencionou a ausência, em minha fala, do pilar representação como elemento constitutivo do pensamento da socióloga em suas discussões sobre justiça. Na verdade, essa dimensão estava ali presente...mas não devidamente destacada, sequer constava no título de minha conferência! Agradeço imensamente à colega (que infelizmente não anotei o nome) por sua contribuição. Sabemos que o conhecimento é uma construção coletiva: graças a ela, aqui, neste texto, acrescentei uma reflexão mais potente ao que anteriormente fora dito (o que me possibilitou alterar o título do artigo) como aqueles que estavam em Macapá poderão constatar.

Naquela ocasião, como parte de minha narrativa sobre a história do Grupo Makhu, mencionei uma referência que tem sido feita à Ibã Sales, fundador desse Grupo. É dito que além de cacique, ele é professor, educador, artista plástico e ativista. É mestre pela Universidade Federal do Acre (UFAC) e doutorando na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), onde leciona no curso de Antropologia. O que desejo sublinhar é algo que, para aqueles de nós, que atuam na vertente da etnomatemática indígena certamente não possui novidade alguma: assim como Ibã, o que tenho podido acompanhar ao longo dos anos, e no 7CBEm pude apreciar, me leva a afirmar que, nos dias de hoje centenas de indígenas de nosso país, já tiveram e seguem tendo acesso à universidade. Em especial, acesso através dos Cursos de Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas e de Pedagogia Intercultural Indígena. E sua qualificada formação, na qual a Etnomatemática tem sido um

²³ FRAZER, 2022.

componente essencial, tem efetivamente contribuído para a Educação Escolar das diferentes comunidades indígenas. De modo análogo, o Movimento Sem Terra possui hoje mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas no país e 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores.

Podemos acreditar, portanto, que, em congressos como o 7CBEm, em breve teremos o privilégio de, em grande número, se não majoritariamente, ouvir pesquisadoras e pesquisadores da mesma etnia dos pesquisados, dos mesmos assentamentos dos pesquisados, apresentando os resultados de seus estudos.

Questões relacionadas à representação – o que é representado, quem a representa e como o fazem – que têm sido amplamente discutidas nos espaços acadêmicos, uma vez que, na pesquisa educacional, temos buscado compreender o discurso sobre “o Outro” como um processo representacional, ganharão, então, outros contornos. Os pesquisados deixarão de ser “o Outro”. Essa nova configuração da pesquisa etnomatemática produzirá certamente novos horizontes para a produção do conhecimento.

O conceito de representação de Nancy Frazer ²⁴ certamente é mais abrangente do uso que fiz nos parágrafos acima. A socióloga se refere à representação em processos políticos e de tomada de decisão. Mas, tomando emprestado suas ideias, considero que, no âmbito da Etnomatemática, o triedro: reconhecimento, redistribuição e representação tem o potencial de contribuir para a justiça social.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018. 441p.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 1. ed. São Paulo: São Paulo: Zahar, 2022. 376p.

FRAZER, Nancy. *Justiça Interrompida: Reflexões Críticas Sobre a Condição “pós-socialista”*. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2022. 288p.

²⁴ FRAZER, 2022.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos Abraços*. 1. ed. Porto Alegre: L&PM, 2016. 272p

KNIJNIK, Gelsa. *Educação Matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul -- EDUNISC, 2006. v. 1. 240p.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; GIONGO, Ieda; DUARTE, Claudia. *Etnomatemática em Movimento*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 112p.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. Broadening school mathematics curriculum: the complexity of teaching mathematical language games of different forms of life. In: Yasukawa, Keiko; Rogers, Alan; Jackson, Kara; Street, Brian. (Org.). *Numeracy as social practice: global and local perspectives*. 1. ed. Abingdon, Oxon: Routledge, v. 1, p. 121-132, 2018.

MIGNOLO, Walter. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Edimburg : Duke University Press, 2011. 458p.

QUIJANO, Aníbal. *Foundational Essays on the Coloniality of Power*. Edimburg: Duke University Press, 2024. 496p.

SAID, Edward. *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente*. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007. 528p.

TOMAZ, Vanessa; KNIJNIK, Gelsa. Tensionamentos na formação intercultural de professores indígenas: um estudo da escola Xakriabá. *Educação em Revista* (Online), v. 34, p. 1-18, 2018.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Philosophical Investigations*. Oxford: Publishers, 1991.