



Ordenando Poder-Saber:

produção de identidades e hierarquização de diferenças

Lisete Bampi

RESUMO – Ordenando Poder-Saber: produção de identidades e hierarquização de diferenças. Utilizando-me das ferramentas analíticas de tecnologias de governo e de racionalidades políticas, apresento um dos resultados da pesquisa em que analisei o governo do multiculturalismo. O objetivo deste artigo é demonstrar como a Etnomatemática, na condição de um dispositivo de governo multicultural, operacionaliza-se por meio de tecnologias domulticulturalismo, atualizando modos de governo multiculturais pela produção de identidades e hierarquização de diferenças. Aponto para a produtividade analítica que a perspectiva foucaultiana oferece para, quem sabe, transgredir fronteiras pela possibilidade de uma constante atualização de modos de existência para além das identidades.

Palavras-chaves: **Identidade. Diferença. Governo. Dispositivo. Multiculturalismo.**

ABSTRACT – Ordering Power-Knowledge: production of identities and hierarchization of differences. Using the analytical tools of technologies of government and of political rationalities, I show one of the results connected to multiculturalism government. The objective of this paper is to demonstrate how Ethnomathematics, as a device of multicultural government, becomes operational through the practice of what I designate technologies of multiculturalism, actualizing specific multicultural forms of government by the production of identities and hierarchization of differences. I indicate what the foucaultian analytical perspective offers to, perhaps, transgress boundaries by the possibility of a constant actualization of existence modes beyond identities.

Keywords: **Identity. Difference. Government. Device. Multiculturalism.**

Preocupações relacionadas ao multiculturalismo vêm ocupando espaços consideráveis em debates educacionais, cursos de formação docente, congressos, encontros científicos e em fóruns mundiais sociais, bem como em fóruns sobre educação. Essas preocupações têm suscitado o interesse de especialistas em recursos humanos no momento de recrutar e selecionar funcionários para atuarem em empresas. Assim inicia a matéria do encarte *Empregos & Carreiras*, do jornal *Zero Hora* (ESPAÇO, 2000, p. 1-2), que tem como título *Espaço para a diversidade*: “o futuro das empresas está na diversidade. Incluir grupos sociais, com suas múltiplas culturas, visões de mundo e atitudes, implica em vencer preconceitos no ambiente de trabalho e no âmbito das relações empresariais”.

Os investimentos na diversidade cultural podem ser encontrados também no mercado da moda e na indústria cosmética¹. Além de produzirem um vasto campo de mercado com suas especificidades, esses investimentos vêm incidindo, também, no mundo empresarial orientado para uma economia de poder voltada para o lucro em uma escala mundial. Hardt e Negri (2000) – dentre outros autores que examinam as mutações do capitalismo na sua mundialização e no fomento ao *mercado das identidades* – apontam para as formas com que as identidades locais e as diferenças são produzidas, alimentando e sustentando o desenvolvimento da máquina capitalista imperial, e argumentam que o Império não cria as diferenças, mas toma as que já estão dadas e trabalha com elas.

No campo da Educação Matemática, a relevância de problematizar questões relacionadas às diferenças culturais e às múltiplas identidades vem sendo expressa pela Etnomatemática. Neste artigo, mostro um dos resultados obtidos na pesquisa em que analisei o *governo do multiculturalismo* operado pelo dispositivo etnomatemático. Para tanto, constituo a Etnomatemática como um dos dispositivos multiculturais de governo. A seguir, mostro que esse governo repousa sobre toda uma *tecnologia das identidades* que será bem sucedida se estiver articulada a uma *tecnologia das diferenças*. Pode-se, a partir daí, encontrar o funcionamento das identidades e das diferenças como *tecnologias de poder-saber*. Por fim, aponto para a produtividade analítica que a perspectiva foucaultiana oferece para, quem sabe, transgredir fronteiras pela possibilidade de uma constante atualização de modos de existência *para além das identidades*...

Dispositivo Multicultural

Dentre os usos que Foucault fez do conceito de *dispositivo*, em alguns momentos, ele o aproxima da noção de *tecnologias* – tecnologias disciplinares/dispositivos disciplinares, tecnologia panóptica/dispositivo panóptico, tecnologia da confissão/ dispositivo da confissão². Pode-se dizer que o mesmo ocorre com as noções de *técnicas* e *tecnologias*: algumas vezes elas imitam-se umas às outras; por vezes, elas apóiam-se e entrelaçam-se, distinguindo seu campo de ação; mas, acima de tudo, entram em convergência, (re)articulando-se entre si, rearranjando elementos múltiplos e heterogêneos que, dispersamente, emergem em uma função estratégica (Foucault, 1995a; 1995b; 1990).

A Etnomatemática, como um dos dispositivos multiculturais de governo, pelo que é capaz de fazer, aproxima-se de si mesmo e de outros dispositivos, tais como o do *marketing*³. As práticas etnomatemáticas estão inscritas em jogos de poder-saber-verdade, encontrando-se ligadas às configurações de saber que delas emergem, mas que, do mesmo modo, as condicionam, realizando formas de subjetivação. A Etnomatemática, como um dos dispositivos multiculturais, faz funcionar tecnologias de governo: reunindo, misturando, capturando, definindo, selecionando uma heterogeneidade de práticas, procedimentos e técnicas que compõem as *tecnologias das identidades e das diferenças*. O dispositivo etnomatemático articula tais tecnologias a uma racionalidade multicultural, fazendo com que os resultados obtidos desdobrem-se em modos etnomatemáticos de governar.

Produção de Identidades

Como opera a *tecnologia etnomatemática* das identidades?

De Vidas

Não faltam razões às práticas etnomatemáticas para explicar a importância de resgatar as culturas locais, convertendo-as em objetivos pedagógicos. No entanto, para uma análise de governo, o resgate das histórias de vidas funciona como uma técnica que comporta todo um conjunto de procedimentos, de processos e que, combinando-se com outras técnicas de governo – *passado, presente e memória culturais* –, constitui-se em um modo de conformar saberes.

O funcionamento do *resgate* articula-se a uma *racionalidade multicultural*. Para tanto, serão acionados instrumentos que capturem elementos singulares que compõem *modos de existência*, tais como: atividades típicas que acontecem dentro de um grupo cultural que tem elementos em comum – contar, representar, inferir, relacionar, etc., possibilitando descrever tais práticas matemáticas – formas, modos, ferramentas intelectuais geradas, organizadas e transmitidas por grupos de indivíduos, comunidades e sociedades, tornando-os escrevíveis e calculáveis. Mas, como o *resgate etnomatemático*, combinado com uma *racionalidade multicultural*, operacionaliza-se?

Recursos para um Bom Conhecimento. A *racionalidade etnomatemática* é, com efeito, um *modo de saber* que em vez de retirar, quando combinada com o *resgate*, tem como principal função instruir, capacitar, habilitar, conduzir ou, sem dúvida, conduzir para retirar e apropriar-se ainda mais e melhor daqueles modos de existência. No entanto, quais instrumentos técnicos tornam possível essa função? Para as práticas etnomatemáticas, as entrevistas, os registros, as observações participantes, as notas e os diários de campo, dados descritivos como situações, depoimentos e diálogos, possibilitam obter um conhecimento das motivações e dos interesses dos alunos, levando-os a construir suas representações, a revelarem seus conhecimentos e a perceberem-se a si mesmos e aos outros, contando suas histórias de vidas.

Embora essas práticas sejam operadas por um conhecimento que objetiva apreender a diversidade de um grupo cultural específico, assegurando um contato mais direto com esse grupo, tais práticas têm, por outro lado, uma função bem precisa: instrumentalizar uma *etno-racionalidade*, viabilizando a obtenção de um saber dos indivíduos. Tal saber consiste em racionalidades políticas de governo que delimitam e orientam caminhos vinculados ao governo de si e dos outros. Pela formação desse saber, o dispositivo etnomatemático captura forças singulares, por certo, mas não para desagregá-las. Ele amarra essas forças, reconduzindo-as; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las em um todo.

Deste modo, elementos múltiplos – linguagens, códigos, valores, jargões, crenças, alimentação e vestimenta, hábitos, características físicas – que compõem saberes singulares serão transformados em referências culturais. Há uma importância decisiva, conseqüentemente, dessas pequenas técnicas de registro, de descrição, de *fazer falar*. Caracterizar fatos coletivos, modos de raciocinar, formas de viver, de sentir, de desejar e sonhar, de relatar histórias, redigi-las e descrevê-las, no desenvolvimento da existência dos indivíduos, têm importância decisiva no funcionamento do governo pelas *identidades de vidas*.

Memória. O *resgate* encontra-se articulado à produção da *memória cultural*. Aqui, a *memória cultural* emerge e é objetivada não como própria a um mundo interior, mas como um bem partilhado coletivamente, como uma técnica para a invenção de uma *memória coletiva*. Pela ativação da *memória*, parece que os indivíduos se *reencontrarão* com um passado, imaginariamente esquecido, e *resgatarão* uma identidade que haviam perdido da *lembrança*. É como se a experiência humana estivesse contida em um conjunto de eventos e cenários, supostamente perdidos na memória que precisariam apenas ser (re)lembrados, unindo os indivíduos harmoniosamente pela *lembrança* do que foram ou consequência do que poderão seguir sendo.

Passado, presente e futuro. Ao resgatar os saberes populares, práticas etnomatemáticas objetivam a produção de uma cultura da mudança que tenha o passado como referência, o presente como algo útil, antecipando a projeção de um futuro sobre o qual os indivíduos poderão não somente prever, como esperar algo daquilo que, de um modo eficaz, foram capazes de aproveitar. Pelo *resgate cultural*, o dispositivo etnomatemático seleciona no passado, no presente e no futuro elementos próprios aos múltiplos saberes e os transforma em centros originais, maximizando sua utilidade singular pela produção de identidades. Parece tratar-se de uma *desterritorialização controlada* e que, a partir de uma identidade, deixada *escapar* da memória, os indivíduos deveriam identificar o que lhes é *diferente*, conviverem de acordo com maneiras bem estáveis, resgatando uma *solidez* deixada no passado (Larrosa, 2002).

Mas o que *mais* conforma a eficiência do dispositivo etnomatemático no governo das vidas? Ora, os estudantes que no passado sentiram-se privados cultural e racialmente da matemática, “podem encontrar suas histórias *empoderadas*; podem compreender que a matemática pertence a todas as pessoas” (Swetz, 1997, p. 122). A idéia de que todos os humanos são dotados

naturalmente de uma racionalidade e de peculiaridades inatas que precisariam ser exercitadas, harmonizando-os consigo mesmos e com os outros, livrando-os de seus temores, realizando seus desejos e produzindo uma *mudança* nas condutas e sentimentos em uma direção específica, é própria às práticas etnomatemáticas.

De fato, parece que para os indivíduos poderem atuar e efetivar uma *mudança* não podem estar isolados no *passado*. O *passado* é fabricado como algo determinado e o *futuro* como uma meta previsível a ser alcançada. Temos aí, no entanto, de uma forma (re)atualizada, os efeitos daquelas mesmas estratégias modernas que caracterizaram um *modo civilizado* de viver⁴. Se tais efeitos são negativos ou positivos, pouco importa para essa analítica. O ponto a ser considerado é que em torno desses efeitos, modos de controle foram produzidos. A regulação dos sentimentos e a constituição de um espaço mental, para além do presente, incluindo um passado e um futuro que está por vir, são estratégias centrais para a produção de identidades.

No espaço em que exerce suas técnicas, o dispositivo etnomatemático faz com que elas funcionem, inserindo *modos de vida* singulares em conjuntos bem delimitados e circunscrevendo seu campo de ação. Duplo processo: avanço epistemológico, a partir da (re)atualização minuciosa de técnicas de recuperação da memória, do passado e do presente culturais; multiplicação dos efeitos de poder graças à produção e à acumulação de novos e precisos conhecimentos. Elementos que compõem modos de existência singulares são separados, analisados, diferenciados e fixados, decompostos até as singularidades necessárias e suficientes; forças heterogêneas e confusas são reduzidas para uma variedade de elementos individualizados.

De Grupos

Pode-se dizer que o princípio de constituição, próprio dos *grupos culturais identificáveis*, (re)ativa aqueles *recursos para um bom conhecimento*. A observação minuciosa do detalhe e, ao mesmo tempo, um enfoque político e cultural trazem consigo todo um conjunto de processos de poder-saber. Mas como se efetivam esses processos? Toda uma série de operações, de técnicas e de procedimentos, então, é utilizada para a constituição dos grupos culturais, tais como as que descrevo a seguir. Em primeiro lugar, é preciso compreender que o “indivíduo tem que ter um referencial”; em segundo, que esse “referencial se situa nas suas raízes, não nas raízes de outros” (D’Ambrósio, 2001, p.150-1).

Referenciais. Convém, então, interrogar: em que consistem os *referenciais etnomatemáticos*?

Cada indivíduo carrega consigo raízes culturais que vêm de sua casa, desde que nasce. Aprende dos pais, dos amigos, da vizinhança e da comunidade. O indivíduo passa alguns anos adquirindo essas raízes. Ao chegar à escola, normalmente existe um processo de aprimorar, transformar e substituir essas

raízes. É o que se passa no processo de conversão religiosa. O momento de encontro cultural tem uma dinâmica muito complexa. Este encontro se dá entre povos, como se passou na conquista e na colonização, entre grupos e, igualmente, no encontro da criança e do jovem, que têm suas raízes culturais com a outra cultura, a cultura da escola, com a qual o professor se identifica. O processo civilizatório, e podemos dizer o mesmo do processo escolar, é essencialmente a condução dessa dinâmica [...] um indivíduo sem raízes é como uma árvore sem raízes ou uma casa sem alicerces que cai no primeiro vento (D'Ambrósio, 2001, p. 150).

Em todo caso, encontram-se práticas etnomatemáticas considerando que esse processo, até pode ter resultados negativos e perversos que se manifestam, sobretudo, no exercício de poder e na eliminação ou exclusão do dominado. Contudo, para diferenciar-se da “estratégia adotada pelo colonizador”, como as de “eliminar” e “rejeitar as raízes do colonizado”, elas enfatizam os resultados positivos desse processo, quais sejam: aqueles que se “manifestam na criação do novo” (D'Ambrósio, 2001, p.151). Do mesmo modo, misturam-se aí, novamente, uma técnica de saber com procedimentos de poder. Aqui, mais uma vez, confirma-se o dispositivo etnomatemático operacionalizando-se pela (re)atualização de estratégias próprias à lógica civilizatória. E esse não é um de seus menores paradoxos.

Entretanto, o que *mais* singulariza as ações efetivadas pelo dispositivo etnomatemático na constituição dos grupos culturais? O resgate dos saberes matemáticos locais adquire fundamental relevância para as práticas etnomatemáticas. No entanto, quando esse *resgate* é operado por um dispositivo de governo, sua função é bem outra.

Um saber que todas as culturas geram. Existe aí, portanto, o funcionamento de uma técnica de saber que precisa ser ajustado às exigências bem precisas de poder, tais como: 1) a matemática será tida como “um tipo de conhecimento cultural que todas as culturas geram, mas que não é necessariamente o mesmo de um grupo cultural para o outro”; 2) é preciso pressupor que “todos os grupos culturais” que geram a “língua, as crenças e os rituais” desenvolvem matemática; 3) torna-se necessário reconhecer que existe “a matemática que é comumente ensinada nas instituições educacionais”, mas também que “existem muitas outras formas de matemática que têm sido legadas por diferentes grupos para satisfazer as necessidades de suas próprias culturas”: as “matemáticas que são praticadas por grupo culturais identificáveis” (Benn, 1997, p. 40-109).

Daí, a importância de se focalizar os conceitos matemáticos usados por um grupo identificável que são transmitidos de uma geração a outra e de se compreender que, através desta interação, é desenvolvido um “tipo de saber matemático comum entre adultos e crianças que pertencem ao mesmo grupo cultural” (Monteiro, 1998, p. 6). Contudo, pode-se, a partir daí, encontrar a função técnica que *um saber que todas as culturas geram* ocupa. Essa função é singular em sua manifestação e, ao mesmo tempo, é coletiva pela forma com que se conecta e se combina com outros procedimentos que permitem maximizar e aperfeiçoar

seu funcionamento, tais como aqueles que objetivam *desfazer*, lentamente, sua proximidade com um essencialismo biológico.

Identities múltiplas. Encontram-se práticas etnomatemáticas que se apresentam como uma forma de abordar o destaque à ênfase ao determinismo biológico porque consideram que ele gera um “impedimento do aprendizado para os estudantes de todos os grupos étnicos, inclusive os brancos” (Eglash, 1998, p. 2) Mas isso não é tudo; é preciso lembrar, também, que a ênfase às múltiplas identidades, tal como é operada por essas práticas, refere-se à análise das relações de poder que ocorrem dentro dos grupos culturais e que buscam não fixar uma identidade social; dirigem-se ao reconhecimento dessas relações produzidas em cada grupo cultural, tais como as configuradas, por exemplo, por gênero, raça e pelas relações étnicas, objetivando identificá-las, também, na constituição das identidades sociais (Gorgorió; Planas, 1998; Chacón, 1998; Skovsmose; Vithal, 1997).

Encontramos aí, no entanto, efeitos bem precisos de poder. De um modo ou de outro, essas justificativas se afirmam em uma técnica de exclusão. As fronteiras, agora, não são mais produzidas pela inclusão dos indivíduos em grupos culturais, mas conformadas na constituição das identidades múltiplas. As práticas etnomatemáticas parecem acolher todas as diferenças e, ao mesmo tempo em que se dirigem àquelas próprias aos *grupos culturais identificáveis*, reivindicam o reconhecimento das diferenças de identidades.

Parece que se os determinismos biológicos são fixos e imutáveis, a cultura é maleável e fluída, podendo mutar-se e se misturar⁵. Tudo indica tratar-se, sim, de uma mutação; mas de uma mutação técnica. A noção de cultura torna-se técnica chave no governo por meio das *identidades etnomatemáticas*. Não se trata mais de preservar a raça, mas de valorizar a cultura, afirmando os saberes matemáticos locais e preservando as identidades como “indicadores, talvez contingentes, mas totalmente sólidos de separação e segregação sociais” (Hardt, 2000, p. 368).

O importante, no exercício das *identidades*, não é mais o que será incluído ou excluído. Se os indivíduos estão divididos ou distribuídos em *grupos identificáveis* – por raça, gênero, classe e etnia, conformando múltiplas identidades –, para as práticas etnomatemáticas, isso é relevante, por certo. Porém, o que é essencial à tecnologia das identidades é, em seu efeito, o ato da distribuição⁶. As *identidades* não são produzidas somente em termos de uma história de vida, de um passado, de desejos, de hábitos, de formas de raciocinar e de calcular comuns; mas a partir de uma relação dialética com seu Outro, delimitando um dentro e um fora. Em seus efeitos, essa distribuição ainda faz algo *mais*, porque ela não é uma ação maldosa. Ela não extermina os saberes das populações indígenas, dos afro-americanos, dos palestinos, dentre outros. A “matemática do branco” não é apresentada com “o poder de deslocar, de eliminar a matemática do índio”. Com todo o cuidado, ela torna possível recuperar esses *outros saberes*, valorizando-os e manifestando sua consideração de forma que os “valores e códigos” que dão “sentido” a esses saberes e, por sua vez, dão “signifi-

cados” aos “modos de matematizar” de um grupo cultural específico, possam ser “descritos dentro de sua própria lógica” (D’Ambrósio, 1998, p. 3; Knijnik, 1998b, p.189). Por certo, os *saberes outros* são resgatados; contudo, segundo critérios comparativos de negação, afirmados em uma técnica de exclusão.

Da Comunidade

Pela produção de um *projeto comum*, orientado por ideais políticos de igualdade e de diálogo e pela (re)ativação de identidades supostamente coletivas, opera a técnica da *comunidade etnomatemática*. Essa técnica conforma-se pela construção de uma referência relacionada àqueles que pertencem à mesma classe, gênero, raça e etnia, que compartilham das mesmas crenças e religiões e, acima de tudo, das mesmas formas de matematizar; portanto, é central e específico às práticas etnomatemáticas a importância que os saberes matemáticos locais adquirem nas comunidades.

Para fora do espaço escolar. É objetivo da educação etnomatemática trabalhos pedagógicos que transbordem os “limites da escola, extrapolando suas fronteiras” e da produção de um conhecimento que “espire para fora do espaço escolar” (Knijnik, 1998a, p. 281-282).

A (re)atualização daqueles mesmos modos de controle que atuam na produção de fronteiras, delimitando um dentro e um fora são próprias à prática etnomatemática. O dispositivo etnomatemático (re)atualiza aquelas mesmas tecnologias modernas de confinamento, transportando os indivíduos de uma instituição à outra: da escola para a comunidade, das famílias para as salas de aula, das vizinhanças para os assentamentos e, assim, sucessivamente, de novo e de outra maneira. Desse modo, pode-se ver a difusão de procedimentos de governo a partir de focos de controle espalhados na sociedade. Os movimentos sociais, grupos religiosos, órgãos governamentais, associações sindicais têm desempenhado essa tarefa de governo dos indivíduos⁷.

Como se vê, trata-se de uma mudança de vida, mais precisamente de *formas de vidas* que, talvez, possam melhorar os rumos de uma comunidade; entretanto, de um modo previsível e calculável, tendo por referência sentimentos de bem-estar e tranquilidade, identificados em uma *etnomatemática* da comunidade. Pode-se dizer que o dispositivo etnomatemático encontra-se atravessado por aquelas mesmas relações necessárias entre o “trabalho afetivo” e formas comunitárias de convivência próprias ao capitalismo atual: “o capitalismo não tolera mais sujeitos burros, nem apáticos, nem isolados – cada vez mais ele se atrela a requisitos subjetivos” (Pelbart, 2000, p. 36-37).

Hierarquização de Diferenças

Pode-se reconhecer práticas etnomatemáticas preocupadas com o início de uma “nova era” que, parece, abrirá “enormes possibilidades de comportamento

e de conhecimento planetários, com resultados sem precedentes para o entendimento e harmonia de toda a humanidade”. Encontra-se uma ênfase a uma “ética maior”: 1. “respeito pelo outro, com todas suas diferenças”; 2. “solidariedade com o outro na satisfação de suas necessidades materiais e espirituais”; 3. “cooperação com o outro na preservação do patrimônio natural e cultural” (D’Ambrósio, 2000, p. 17).

Contudo, a natureza técnica de tais práticas é bem diferente. O *respeito*, como uma técnica das diferenças, encontra-se ligado a outras técnicas – *solidariedade*, *tolerância* e *valorização*. As *diferenças* são produzidas mediante sua combinação com outros procedimentos que tomam por medida um critério de *igualdade*. Os efeitos das *tecnologias etnomatemáticas* são multiplicados por uma *vontade de incluir* nos currículos escolares e de *empoderar* aqueles constituídos como sem-poder, sem-terra, sem-cidadania, sem-educação, sem-teto, sem-nada (Veiga-Neto, 2001). Talvez, o sucesso do exercício das *diferenças* se deva ao uso de procedimentos técnicos bem simples e acolhedores: *respeitar*, *igualizar* e *incluir*. Eis algumas das técnicas que o dispositivo etnomatemático operacionalizará no governo das *diferenças etnomatemáticas*, articulando-as a outros procedimentos.

Respeitar

Tornar claramente visível que *todo* grupo cultural tem um conhecimento matemático instintivo, que deve ser respeitado, é um objetivo reconhecido nas práticas etnomatemáticas. Tais práticas, também, enfatizam o respeito pelos mecanismos “próprios a cada indivíduo” que “mantêm a individualidade, a identidade de cada ser”. Afinal, “nenhum é igual a outro na sua capacidade de captar informações de uma mesma realidade, e muito menos de processar essas informações. Essa diferença tem que ser respeitada. Todos somos diferentes [...]” (Gilmer, 1998; D’Ambrósio, 2000, p.13-14).

Benevolência desse dispositivo: ao transformar os múltiplos elementos que constituem os saberes locais em referentes culturais, tal dispositivo opera levando em “conta a individualidade de cada um e não elimina sua vontade própria, isto é, seu livre-arbítrio” (D’Ambrósio, 2000, p.13-14). Entretanto, aí está um de seus mais importantes efeitos: a invenção de uma cultura comum é estratégia central para governar as diferenças, convertendo-as em identidades.

Porém, uma questão se coloca: como é garantida a produção desse efeito? Como tecnologias, as *identidades* e as *diferenças* combinam-se com outros procedimentos de *respeito*; algumas vezes, o dispositivo etnomatemático reenvia-os uns aos outros; outras, reforça-os e redefine-os; mas acima de tudo, fornece-lhes uma orientação, pondo-os a funcionar, mediante técnicas, tais como as que descrevo a seguir.

Solidariedade e tolerância. As *diferenças* são ordenadas, mas não de qualquer maneira. Como uma tecnologia, ela é combinada com as *identidades*, defi-

nindo o diferente como aquele com o qual devemos nos solidarizar e tolerar, como aquele que não tem sido representado e, portanto, encontra-se excluído do currículo escolar, ao qual devemos conceder a palavra, integrando-a e respeitando-a.

No entanto, a *tolerância* e a *solidariedade*, como técnicas de poder-saber, tornam-se modos de governar que se exercem articulando-se com o *respeito* às diferenças. Pode-se dizer que a *solidariedade* e a *tolerância* são formas de se reconhecer em comunidades de identidades, nas quais, na condição de diferentes, seríamos todos iguais. *Todos iguais, todos diferentes*: este é o “lema multicultural que a escola deveria reproduzir tanto entre as suas paredes quanto fora delas”. Nada mais e nada menos do que a “produção de uma nova identidade e a construção de um novo vínculo social em que a diversidade cultural constitui o tecido de uma nova substância ética” (Larrosa, 2002, p. 73).

É prudente observar que a *solidariedade* e a *tolerância* são sentimentos feitos para todos e em nome de todo o mundo. Se tal é a situação na qual todos os povos serão pensados como a mesma espécie humana e todas as culturas pensadas como integrando uma civilização planetária, as práticas etnomatemáticas não erram seu objetivo; ao contrário, elas o atingem, na medida em que suscitam uma forma particular de inclusão, separando e organizando os indivíduos em espaços relativamente fechados, mas, de um certo modo, penetráveis. Trata-se de solidificar identidades, fazendo funcionar as *diferenças* mediante um dispositivo que se afirma, desenhando uma forma de exclusão que parece sintetizar todas as outras, deixando à sombra apenas aquelas que se quer ou se deve tolerar.

Na medida em que as *diferenças* nos saberes são afirmadas, torna-se possível enquadrá-las, orientando-as e reduzindo suas forças. Os elementos que compõem esses saberes serão descritos minuciosamente e, ao mesmo tempo, essa ação de descrever possibilitará afirmar essa minúcia e situá-los em um campo de comparação. A racionalidade que torna possível esse processo não se realiza ao acaso, tampouco, sobre realidades globais. Os saberes não são lançados desordenadamente em um conjunto; ao contrário, o dispositivo etnomatemático os orientará para que entrem no jogo das *diferenças*, canalizando-os para a produção de *identidades*.

Pode-se dizer, então, que as *diferenças* funcionam como tecnologias que operam por assegurar a ordenação das multiplicidades humanas. Seu funcionamento define em relação às multiplicidades uma forma de poder que estende seu exercício, tornando-o mais econômico. A partir da constituição de uma multiplicidade organizada – seja uma sala de aula, um grupo cultural, um movimento social, uma comunidade, uma família, seja uma escola –, o dispositivo etnomatemático faz proliferar a utilidade singular de cada um dos componentes dessa multiplicidade no governo das *diferenças etnomatematizadas*, afirmadas na força caracterizável e caracterizante da distinção e da sua utilidade singular.

Eis como imaginar um dispositivo que captura elementos múltiplos e distintos: homogeneiza-os em um sistema coerente, transformando-os em cultura,

agrupando-os como um sistema inteiramente determinado, diferenciado pela estratégia da oposição. O dispositivo etnomatemático fixa um referente – étnico, racial, de gênero, de religião –, a partir do qual os indivíduos serão reunidos; algumas vezes, ele seleciona esses referentes, misturando-os; porém, acima de tudo, imobiliza-os, sustentando a mesma lógica moderna que pressupõe a diferença como negação da igualdade.

Incluir

A *inclusão* é fundamental para organizar os indivíduos de uma forma binária e maciça. Inicialmente, eles são confrontados com o *outro* e, simultaneamente, reconhecidos por meio de uma *etno-racionalidade*. A seguir, medidas específicas serão tomadas, procurando afirmá-los culturalmente, resgatando saberes supostamente esquecidos. A partir daí, a racionalidade etnomatemática determinará *formas de existência* próprias a esse *outro*, criando diferenças.

Pouco a pouco, espaços de governo das minorias são fabricados, distribuindo e organizando os indivíduos de uma forma que se possa compará-los e que eles possam comparar-se entre si. As habilidades matemáticas e os modos de aprendizagem dos indivíduos são centrais neste processo, fazendo funcionar variadas instâncias de controle: de um lado, os indivíduos são classificados em incluídos e excluídos; por outro, são repartidos por critérios diferenciais, tais como: quem são os excluídos, onde devem estar, como reconhecê-los, como representá-los no currículo escolar (Knijnik, 2000; Atweh; Heirdsfield, 1998). Contudo, o que permite, em primeiro lugar, a efetivação desses critérios?

A operação de *inclusão* pressupõe a constituição das *minorias*. Torna-se necessário que indivíduos e grupos, suas características, capacidades, modos de ser, sentir e agir sejam definidos como próprios às minorias. As *minorias* são produzidas a partir da sua inclusão em um conjunto de identidades individuais e coletivas, situadas em relação a um padrão tomado por referência. Trata-se de uma técnica de controle contemporânea que opera, simultaneamente, individualizando e coletivizando, identificando os indivíduos com uma “identidade coletivizada” e, simultaneamente, distinguindo-os de certos tipos de seres que eles não são (Rose, 1999, p. 46).

Multiculturalizar. Eis uma das razões de ser essencial às práticas etnomatemáticas a necessidade de “multiculturalizar o currículo”: eliminar o fracasso escolar pelo reconhecimento das diferenças culturais (Zaslavsky, 1989; Benn, 1997). Contudo, a *multiculturalização* potencializa o exercício do dispositivo etnomatemático, transformando o fracasso em um mecanismo que maximiza a *hierarquização das diferenças*: 1) os indivíduos são qualificados em fracassados e bem sucedidos a partir do seu desempenho em matemática; 2) por meio dessa classificação, opera-se uma diferenciação que não é das aptidões matemáticas, mas dos próprios indivíduos.

A *inclusão* pela *multiculturalização* seria então uma maneira de gerir a exclusão, quase espontaneamente, de forma natural. Por meio da exclusão, er-

guem-se barreiras, separando os indivíduos e distribuindo-os em conjuntos com contornos bem determinados. Trata-se de modos de reconhecimento que, afirmados na produção de *identidades excluídas*, bloqueiam processos de subjetivação, suprimindo as formas pelas quais elas são fabricadas.

Igualizar

Sob a necessidade de *igualizar*, encontramos, ao mesmo tempo, a produção de práticas que criam a desigualdade, ligando e distribuindo indivíduos em grupos identificáveis ou em identidades sociais. Há um dispositivo que assegura a desigualdade. Ele permite estabelecer as diferenças: 1) na diversidade, separando os indivíduos em raça, gênero, etnia, situação socioeconômica; 2) na aprendizagem, observando suas formas de aprender, percebendo suas aptidões para a matemática, estabelecendo classificações entre quem tem habilidade para aprender matemática e quem deverá adquiri-la; 3) nos saberes, apreciando suas características, distinguindo os elementos que os compõem, que os separam, que fazem com que se pareçam; 4) nos modos de comportamento e ação, fazendo com que os indivíduos reconheçam as diferentes culturas e respeitem a diferença pela educação etnomatemática.

Duplo efeito desse *dispositivo igualizador*: recupera-se os saberes locais e os distribui segundo a sua utilidade singular. Portanto, de acordo com o uso que se possa deles fazer: passa-se a estudá-los respeitosa e cuidadosamente, fazendo com que os indivíduos os valorizem e os incorporem aos seus modos de vida, respeitando os saberes do outro. Enfim, após estabelecidas as fronteiras que definem a diferença, todos serão submetidos a um mesmo modelo, para que juntos todos se pareçam, enquadrados em identidades. Mas, como intensificar esse controle? O campo de ação do dispositivo etnomatemático compõe-se de técnicas que, articuladas à *igualdade*, analisam em detalhe elementos múltiplos e irregulares, suas forças heterogêneas, suas combinações, tais como as que descrevo a seguir.

Justiçar. Para reduzir desigualdades, em nome de uma sociedade mais justa, ao que tudo indica, os indivíduos deverão apropriar-se do saber matemático, tornando-se capazes de utilizar a matemática para enfrentar injustiças, reduzindo as desigualdades sociais, sejam elas de gênero, de sexualidade, raciais, étnicas e, até mesmo, econômicas (Frankenstein, 1998; Schillinger, 1998).

De todo modo, as *ações etnomatemáticas* não se afirmam pela força, mas mediante a operacionalização de um dispositivo capaz de transformar a força universalizante das noções de justiça e igualdade em *modos etnomatematizados* de governar. Pode-se dizer que se trata de uma “governança sem governo”⁸, na qual os saberes matemáticos locais, de um modo humanizado, serão transformados em instrumentos de medida chave na hierarquização das diferenças.

Quando uma medida de igualdade é tomada como ponto de partida, é (re)produzida a desigualdade que se pretende eliminar. A mesma lógica que se

quer extinguir (re)atualiza os efeitos do que se quer suprimir. Não é difícil, então, compreender que a *justiça* funcione tão bem dentro de um sistema de igualdade universal, já que dentro de uma homogeneidade que se estabelece como efeito de uma medida, essa técnica leva para dentro diferenças individuais, acomodando-as gradualmente. Ao fazer funcionar a *justiça*, entretanto, o dispositivo etnomatemático está longe de ter triunfado em suas pretensões, ou ao menos de ter atingido seus *objetivos igualitários*. A “igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes”. A “desigualdade não é consequência de nada, ela é uma paixão primitiva; ou mais, exatamente, ela não tem outra causa, a não ser a igualdade” (Rancière, 2002, p.12-88).

Empoderar. *Empoderar* é uma técnica pela qual a superposição das relações de poder e das de saber fulguram em seu exercício. Essa ação tão benévola comporta uma maneira específica de orientar ações, combinando procedimentos de poder-saber. Porém, como o dispositivo etnomatemático faz com que ela funcione no *governo da igualdade*? O dispositivo etnomatemático combina a *igualdade* com uma *vontade de empoderar* que já é, em si mesma, uma relação de poder manifesta na lógica dualista, afirmada na sujeição dos que são constituídos como sem-poder.

Antes de mais nada, os indivíduos precisam ser moldados como carentes de poder e de participação social. Ao caracterizar as aptidões matemáticas de cada um e indicar a utilização que delas se possa fazer, antes de realizar a igualdade social, esse dispositivo reproduz a desigualdade pela estratégia da classificação, introduzindo como uma necessidade imperiosa toda a gradação das diferenças, conformada no exercício de identidades políticas socialmente reconhecidas, asseguradas pela apreensão do saber *etnomatemático*.

Ora, como não seriam etnomatemáticas as práticas por excelência para solucionar problemas de desigualdades, já que a idéia de “poder matemático para todos” orienta modos de pedagogia, caracterizados pelo entendimento de que as “pessoas com poder matemático têm muito mais habilidade do que somente memorizar as fórmulas necessárias para solucionar problemas básicos”? Como não seriam as práticas etnomatemáticas tão imediatamente aceitas se o que fazem é orientar os professores a compartilharem “poder com os alunos”, apresentar a matemática como um saber “acessível a todo indivíduo” e promovendo modos de ensinar que os *empodere* para “superar os efeitos psicossociais da relação dominante-dominado na qual ambos estão acostumados a interagir”? Em seu efeito, uma coisa é clara: ela é a *solução* igualitária, pois não saber matemática teria o mesmo preço para todos: “sem uma firme fundamentação da matemática, os adultos serão barrados de uma participação total” (Benn, 1997, p. 94-136; D’Ambrósio, 1998, p. 2-3; Frankenstein, 1998, p. 1).

Empoderar adquire, então, sua importância técnica não na formação de uma habilidade útil para se compreender os efeitos sociais das desigualdades, mas na constituição de uma relação de poder. O que equivale a dizer que, se a igualdade será efetivada, não é a partir da eliminação da desigualdade, mas a partir da sua fabricação. Quem sabe não seria esse duplo funcionamento, então, que estaria fornecendo ao dispositivo etnomatemático sua solidez e eficiência?

Para além das Identidades Etnomatemáticas...

E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos.
Com as mãos e os pés.
Com o nariz e a boca.
Alberto Caeiro

Para mostrar o funcionamento do dispositivo etnomatemático, analisei como ele se operacionaliza por meio de *tecnologias do multiculturalismo*. Descrevi como preocupações e contestações políticas em termos de multiculturalismo, especificamente, no campo da Educação Matemática, são trazidas para o território do governo e (re)atualizadas por esse dispositivo mediante uma combinação de técnicas, procedimentos e operações específicas. O objetivo deste artigo foi demonstrar que as *identidades* e as *diferenças* etnomatemáticas são criadas e, ao mesmo tempo, são efeitos de um regime de produção e hierarquização. A partir daí, foi possível compreender a função técnica que o dispositivo etnomatemático realiza na atualização de um modo civilizado moderno de existir.

No entanto, caberia perguntar: será que em todos esses documentos, registros, memórias e passados resgatados, se procurasse uma ausência de Ser para esculpir uma subjetividade sem parentescos, não encontraríamos uma forma de livrar-nos das identidades, fazendo a educação matemática renascer em outros lugares e de outras formas?

Essa nova possibilidade de educação matemática que estou problematizando nada teria a ver com a produção de uma nova cultura que usasse o passado como referência, sendo ao mesmo tempo a antecipação de um futuro; não se trataria de recordar um tempo nostálgico, recuperando no passado o que lá estava; tampouco essa educação estaria relacionada com formas de respeito, solidariedade, tolerância e cooperação com o outro, com a sociedade, com a natureza, com o planeta, todos e tudo, tal como propõem práticas etnomatemáticas.

Antes de tudo, nessa nova educação, os saberes matemáticos locais estariam acima de qualquer comparação com o rigor dos conhecimentos bem estabelecidos ou com uma ciência que seria possuída por alguns. Tais saberes não seriam absorvidos e transformados em referentes culturais, como se já estivessem presentes em todas as culturas e que precisassem apenas ser resgatados; não seriam tratados como saberes que, por si só, não teriam força para impor-se, necessitando de uma forma de poder que os conduzisse e os objetivasse. Esses saberes seriam tratados como diferenciais, incapazes de unanimidade; deveriam sua força apenas à contundência que opõe a todos aqueles que o rodeiam; não seriam comparados (Foucault, 1999).

Quem sabe um modo de escapar às capturas do dispositivo etnomatemático estaria na possibilidade dele transformar-se em favor de um currículo que se atualiza, rompendo com os territórios identitários, fugindo, não de outros currículos, mas dele mesmo, tornando-se *outro*⁹.... Talvez seja essa uma possibilidade de *transgredir* um modo de existência, expresso na produção de identidades

de gênero, de vidas de grupos, múltiplas, etc. Aí, quem sabe, seja possível *desdobrar o outro*, não como repetição do *mesmo*, mas afirmando a diferença de maneira que não mais fosse possível impor fronteiras a emergência de múltiplos *outros*, produzir um currículo capaz de abrir fissuras para além dos marcos que abrigam as identidades, animando as diferenças como novidade¹⁰. Então, como efeitos dessas transgressões, os indivíduos, sejam eles afro-americanos, palestinos, sem-tetos, sem-terras, indígenas, homens, mulheres, crianças, jovens, dentre outros grupos que as práticas educacionais modernas vem capturando, poderiam *tornar-se* diferentes *em e por* si mesmos, experimentar relações criativas. Talvez pudessem dançar, brincar, jogar e correr. Saltar como o Leão¹¹. Realizar encontros *sobre, no meio* ou em alguma *brecha* de um *currículo-animado*. Quem sabe um *dispositivo-animado*¹² poderia realizar estes movimentos? Pensamentos *porvir*¹³...

Notas

1. Neste sentido, faço referência a um programa de televisão (*Channel 19-Style Network*, 2002), no qual um fotógrafo afirmou uma atual “necessidade do mercado” em requisitar modelos pertencentes às “minorias étnicas”. Por sua vez, pode-se encontrar referências em embalagens de produtos da *Natura Cosméticos*, que viabiliza o programa *Crer para ver* com a venda de seus produtos por acreditar na “valorização da diversidade cultural brasileira” como “fundamento e base para uma educação de qualidade e para a formação de cidadãos conscientes” (2002). No campo educacional, importa destacar as investigações realizadas por Fischer (2002), que têm em seu centro os produtos da mídia, especialmente da televisão.

2. Foucault, também, utilizou a noção de dispositivo como sinônimo de diagrama. Quando Foucault recorre à noção de diagrama, ele o faz pensando nas sociedades modernas, nas quais o “poder opera um enquadramento de todo o campo”. Neste caso, se “existe um modelo, é o modelo da ‘peste’” que enquadrará a cidade contaminada em seus detalhes minuciosos. Em *Vigiar e punir*, ele confronta o modelo da lepra com o da peste. No caso da lepra, forças também se exercem sobre outras forças; porém, “mais para realizar um levantamento prévio, do que para combinar e compor, mais para dividir do que para recortar o detalhe, mais para exilar do que para enquadrar. É outro diagrama, outra máquina, mais próxima do teatro do que da fábrica”. Já, em a *Vontade de saber*, a multiplicidade qualquer é numerosa, a “função não é mais impor uma conduta”, mas a de “gerir a vida” (Foucault, 1990; 1995a).

3. Em *Of Deleuze, diagrams, data and espace: mapping technics of governmentality*, Greg (1996) analisa técnicas operadas pelos dispositivos do *marketing* nos Estados Ocidentais.

4. Não é meu objetivo, aqui, problematizar uma possível combinação da produção de Norbert Elias (1994) com a de Foucault. No entanto, importa destacar que Elias marca a necessidade da vida moderna, mais especificamente, das sociedades civilizadoras, de ligar modos de ação e comportamento humanos, encadeando-os, precisamente, mesmo aqueles mais distantes.

5. Hardt (2000, p. 363) argumenta que se torna difícil diferenciar a teoria anti-racista moderna da racista-imperial pós-moderna. Ambas concordam que as diferenças são efei-

tos contingentes da história social.

6. Ao referir-se aos processos de exclusão, examinados por Foucault na *História da loucura*, Blanchot (1990, p. 65) afirma que o “importante é o ato da exclusão em si e não o que é excluído, a divisão e não o que é dividido”. Ele, também, refere que a divisão – ociosos, pobres, loucos, etc. –, em lugar de ser um simples ato de maldade com o intuito de punir indivíduos perigosos, foi operacionalizada por uma temível ambigüidade para dar conta de todos eles, dedicando-lhes cuidados, alimentos e bênçãos.

7. Para Foucault (2001, p. 411) a “grande mania que obcecou o século XIX” foi a história; mas, a “época atual será, talvez, de preferência a época do espaço. Estamos na época do simultâneo, estamos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso. Estamos em momento que o mundo se experimenta, acredito, menos como uma grande via que se desenvolveria através dos tempos do que como uma rede que religa pontos e que entrecruza sua trama. Talvez se pudesse dizer que certos conflitos ideológicos que animam as polêmicas de hoje em dia se desencadeiam entre os piedosos descendentes do tempo e os habitantes escarniçados do espaço”. A identidade do espaço contemporâneo define-se pelo problema de “saber que relações de vizinhança, que tipo de estocagem, de circulação, de localização, de classificação dos elementos humanos devem ser de preferência em tal ou tal situação para chegar a tal ou tal fim. Estamos na época em que o espaço se oferece a nós sob a forma de relações de lugar”. Trata-se de uma noção demográfica, por certo; mas, também de um modo de afirmar a exclusão em favor de uma identidade, de algo que é controlado por relações de poder-saber (Foucault, 1995c).

8. Cf. Rosenau & Czempel (1992).

9. Um dispositivo caracteriza-se por distinguir o que somos, o que já não somos e o que estamos sendo. Neste sentido, Deleuze (1990) argumenta que, para “Foucault, o que interessa é a diferença do presente e do atual. O novo, o interessante, é o atual. O atual não é aquilo que somos, antes, aquilo que nos tornamos, aquilo que estamos sendo, isso é, o Outro, nosso vir-a-ser-outro. O presente, ao contrário, é aquilo que somos e, por isso mesmo, o que já estamos deixando de ser”.

10. Conferir Jódar e Gómez (2004).

11. Conferir Nietzsche (1998).

12. Em Bampi (2003, p.50-52) faço um mapeamento dos usos realizados por Foucault com a noção de “dispositivos”.

13. Nesta seção objetivo *vislumbrar* possibilidades de pensar algumas formas de *transgredir* os limites identitários. *Espaços em branco, buracos* da pesquisa (Bampi, 2003). Agradeço as contribuições dos *pareceristas-anônimos, fomentadores-de-pensamento*.

Referências

- ATWEH, B.; HEIRDSFIELD, A. Beginning Women Teachers Using Action Research Towards Inclusive Mathematics. In: MATHEMATICS EDUCATION AND SOCIETY CONFERENCE (MEAS1), 1., 1988. **Conference Proceedings**. Reino Unido: Nottingham University. Disponível em: <<http://www.nottingham.ac.uk/csme/meas/measproc.html>>. Acesso em: 14 dez. 2001.
- BENN, R. **Adults Count Too**: mathematics for empowerment. Leicester: National Institute of Adult and Continuing Education. 1997.
- BLANCHOT, M. **Michel Foucault as I Imagine Him**. In: _____. *Foucault*. New York: Zone Books, 1990.

- CHACÓN, M. I. Dimensión afetiva e identidade social en matemáticas. In: MATHEMATICS EDUCATION AND SOCIETY CONFERENCE (MEAS1), 1., 1988. **Conference Proceedings**. Reino Unido: Nottingham University. Disponível em: <<http://www.nottingham.ac.uk/csme/meas/measproc.html>>. Acesso em: 14 dez. 2001.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. A interface entre história e matemática: **uma visão histórico pedagógica**. Disponível em: <www.url.http://sites.uol.com.br/vello/interface.htm>, 1998. Acesso em: 14 dez. 2001.
- _____. **A Relação entre Teoria e Prática Pedagógica na Educação Infantil e Fundamental**. Disponível em: <www.url.http://sites.uol.com.br/vello/educa.htm>, 2000. Acesso em: 14 dez. 2001.
- _____. What is ethnomathematics, and how can it help children in schools. In: **Teaching Children Mathematics**, v. 7, n. 6, 2001. p. 308-310.
- EGLASH, R. Multicultural Mathematics: an ethnomathematics. In: MATHEMATICS EDUCATION AND SOCIETY CONFERENCE (MEAS1), 1., 1988. **Conference Proceedings**. Reino Unido: Nottingham University. Disponível em: <<http://www.nottingham.ac.uk/csme/meas/measproc.html>>. Acesso em: 14 dez. 2001.
- ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ESPAÇO para a diversidade. **Zero Hora**. Porto Alegre, 22 out. 2000. Empregos e Carreiras, p. 1-4.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 83-94, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- _____. Sobre a História da Sexualidade. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995b. p. 243-276.
- _____. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- FRANKENSTEIN, Marilyn. The critical mathematics educators group (CMEG): attempting to connect anti-capitalistic work with mathematics education. In: MATHEMATICS EDUCATION AND SOCIETY CONFERENCE (MEAS1), 1., 1988. **Conference Proceedings**. Reino Unido: Nottingham University. Disponível em: <<http://www.nottingham.ac.uk/csme/meas/measproc.html>>. Acesso em: 14 dez. 2001.
- GILMER, Gloria. Las etnomatemáticas: un enfoque prometedor para desenvolver el liderazgo matemático de las mujeres afroamericanas. In: MATHEMATICS EDUCATION AND SOCIETY CONFERENCE (MEAS1), 1., 1988. **Conference Proceedings**. Reino Unido: Nottingham University. Disponível em: <<http://www.nottingham.ac.uk/csme/meas/measproc.html>>. Acesso em: 14 dez. 2001.
- GORGORIÓ, N.; PLANAS, N. Researching multicultural classes: a collaborative approach. In: MATHEMATICS EDUCATION AND SOCIETY CONFERENCE (MEAS2). **Conference Proceedings**. Portugal. : Algarve. Disponível em: <<http://correio.cc.fc.ul.pt/jflm/mes2/mes2.html>>, 2000>. Acesso em: 14 dez. 2001.
- GREG, Elmer. **Mapping Techniques of Governmentality**. Massachusetts: University of Massachusetts at Amherst. Thesis (M.A), 1996.

- HARDT, Michael. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, E. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Ed.34, 2000. p.357-372.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Empire**. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- JÓDAR, F.; GÓMEZ, L. Experimentar o presente: sobre a conformação de novas identidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n.1. p. 139-154, jan./jun. 2004.
- KNIJNIK, Gelsa. Etnomatemática e educação no Movimento dos Sem Terra. In: SILVA, L. H. (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. 1998a. P. 272-286.
- _____. Etnomathematics and political struggles. In: **Zentralblatt für Didaktik der Mathematik**. Karlsruhe, n.1, p.188-194, 1998b.
- _____. Etnomatemática e politicidade da Educação Matemática. In: **Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000. P. 17-20.
- LARROSA, Jorge. Para que nos sirven los extranjeros? **Educação e sociedade**, Campinas, n. 79, p. 67-84, 2002.
- MONTEIRO, Alexandrina. **Etnomatemática: as possibilidades pedagógicas num curso de alfabetização para trabalhadores rurais assentados**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. Discurso das três Metamorfoses. In: **Assim Falou Zarastustra** (Tradução de Mário Silva). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- PESSOA, F. **Poemas Completos de Alberto Caeiro**. Rio de Janeiro: Aguilar Editora, 1974.
- PELBART, Peter. P. **A Vertigem por um Fio: políticas da subjetividade contemporânea**. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ROSE, Nikolas. **Powers of Freedom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- ROSENAU, James; CZEMPIEL, Ernst-Otto. **Governance Without Government**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- SKOVSMOSE, Ole; VITHAL, Renuka. The end of innocence: a critique of "Etnomathematics". In: **Educational Studies in Mathematics**. The Netherlands, v. 34, n. 2, p. 131-157, 1997.
- SWETZ, F. The History of Mathematics: a journey of diversity. In: TENTRACOSTA, J.; KENNEY, J. (eds.) **Multicultural and Gender equity in the Mathematics: the gift of diversity**. Reston: NCTM, 1997.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR (Org.), Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 105-118.

Lisete Bampi é professora do Departamento de Ensino e Currículo da UFRGS
Endereço para correspondência:
lbampi@adufgrs.ufrgs.br