UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA APARECIDA MENDES DE OLIVEIRA

***NHANDE REKO MBO'E*: BUSCA DE DIÁLOGOS ENTRE
DIFERENTES SISTEMAS DE CONHECIMENTOS NO CONTEXTO
DAS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA GUARANI E
KAIOWÁ.**

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2020

MARIA APARECIDA MENDES DE OLIVEIRA

***Nhande reko mbo'e*: busca de diálogos entre diferentes sistemas de
conhecimentos no contexto das práticas de professores de matemática
Guarani e Kaiowá.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção
do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação Científica, Matemática e Tecnologia

Orientadora: Prof^a. Dr^a Jackeline Rodrigues Mendes.

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte

Catalogação da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

D48n DE OLIVEIRA, MARIA APARECIDA MENDES
NHANDE REKO MBO?E / MARIA APARECIDA MENDES DE
OLIVEIRA; orientadora JACKELINE RODRIGUES MENDES.
-- São Paulo, 2020.
241 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação Científica, Matemática e Tecnológica) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2020.

1. práticas pedagógicas. 2. Professores indígenas
de matemática. 3. Diferentes sistemas de
conhecimento.. 4. Etnomatemática. 5.
Interculturalidade e decolonialidade. I. MENDES,
JACKELINE RODRIGUES , orient. II. Título.

OLIVEIRA, M. A. M. *Nhande Reko Mbo'e*: busca de diálogos entre diferentes sistemas de conhecimentos no contexto das práticas de professores de matemática Guarani e Kaiowá. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a. Jackeline Rodrigues Mendes

Instituição: Universidade de Campinas – UNICAMP

Prof^a Dr^a. Cristiane Coppe de Oliveira

Instituição: UFU/USP

Prof^a Dr^a. Juliana Grasielle Bueno Mota

Instituição: Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD

Prof^a Dr^a. Carolina Tamayo Osorio

Instituição: Faculdade SESI

Prof^o Dr. Levi Marques Pereira

Instituição: Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD

À Lais Cecília pelo amor incondicional
Aos Povos Indígenas Guarani e Kaiowá pela esperança

AGRADECIMENTOS

Este trabalho que apresento, faz parte de um longo processo de construção junto a diferentes pessoas que estiveram comigo nesta caminhada. Talvez não seja possível mencionar a todas que permitiram me aproximar de suas diferentes formas de conhecer, e de me relacionar com seus diferentes modos de ser. Espero que o desenrolar da escrita contemple parte do que esta construção coletiva me permitiu.

Meus agradecimentos, portanto, àqueles que, mesmo não estando mais neste plano terrestre, contribuíram com este caminhar.

In memoriam à professora Maria do Carmo Domite que, sem nos conhecermos, depositou confiança no projeto inicial de doutorado.

In memoriam a Renato e Chatobriant que, mesmo estando brevemente juntos nesta caminhada, me orientaram a percorrer caminhos que me conduziram às pesquisas em educação matemática e na Etnomatemática.

In memoriam aos amigos Zézinho e Amilton Lopes e a todas as lideranças Guarani e Kaiowá que, no curso de suas vidas, se dedicaram às causas de seu povo e que me fazem entender o que é esperança e resistência.

In memoriam à Dona Cleuza e seu Rui, que me acolheram e aconchegaram a mim e a Laís Cecília, em gestação, em sua casa, no momento em que estive em São Paulo na primeira fase do doutoramento.

Meus agradecimentos também, àquelas pessoas que estão e espero que estejam sempre junto a mim no meu caminhar.

Aos povos indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, por permitirem este longo processo de aprendizagens e vivências em diferentes níveis de experiência. Em especial a todas e todos os professores indígenas com que tenho desenvolvido uma singular experiência de educação, em nome de: Ivanusa Pedro, Katiana Barbosa, Lidio Cavanha, Eliel Benites, Claudemiro Lescano, Anastácio Peralta, Enoque Batista, Sabino Ajala, Edison Escalante, Joel Aquino, Toninho Gonçalves, Tonico Benites, Teodora de Sousa, Vicente Candia, Sergio Morales, Pedro Duran, Valdelice Veron, Joaquim Adiala Hara, Valdomiro Ortiz. E aos mestres tradicionais indígenas, Seu Valdomiro, Seu Nelson, Seu Jorge, Dona Floriza, Dona Teresa, Dona Rosalina, Seu Olímpio, seu Valério, Seu

Lidio, Dona Alda e Seu Getúlio. Dentre tantos outros que, seja por oposição ou concordância, permitiram-me estabelecer alguns níveis de diálogo entre o meu universo e o universo destes povos.

Aos colegas de trabalho professores não indígenas que, seja por concordância ou oposição, me possibilitaram esta construção: Levi Marques Pereira, Rosa Sebastiana Colmam, Antonio Dari Ramos, Elaine Ladeia, Heiracles Maraiano, Veronice L. Rossato, Lauriene Seragusa, Diógenes Cariaga, Marina Vinha, Célia Foster, Meire Adriana, Andréia Sangali, Adriana Salles, Thiago Cavalcante, Neimar de Sousa, Cassio Knapp, Andérbio Martins, Aldrin C. Cunha, Hemerson Catão, Leda Vieira e Shirlei Nascimento.

À professora Noêmia S. P. Moura, pela parceria e companheirismo no desenvolvimento de parte do trabalho de campo.

Aos colegas do GEPEM, que me acolheram com muito carinho na minha estada em São Paulo e que continuam juntos nesta caminhada: Andréia Lukens, Vanisio, Rodrigo, Julio, Valdirene, Valkiria, Cristiane Coppe, Ubiratam D'Ambrosio, entre outros.

Aos colegas do PHALA, na UNICAMP, que também me acolheram nesta necessária passagem por Campinas.

Aos professores Levi Marques Pereira, Rosa Colmam, Veronice L. Rossato e Eliel Benites, pelos vários momentos de trabalho conjunto e possibilidades de diálogo que me permitiram romper a solidão da escrita.

Às professoras Cristiane Coppe, Adir Casaro Nascimento e Carolina Tamayo, pelas contribuições a este trabalho no momento de qualificação e por terem aceitado continuar dialogando na banca de defesa final.

Aos professores Levi e Juliana que se dispuseram a fazer a leitura desta tese em sua fase final, e as contribuições que deram ao texto.

À Jackeline Rodrigues Mendes, por ter aceito, em momento muito difícil, a me orientar. Suas contribuições, mesmo à distância, me alicerçaram na pesquisa.

Às aminhas amigas Ana Claudia, Edir, Luciana, Maysa, Lurdes, Lauriene, Heira, Ana Aline, Tatiana, Raquel, Rosa, Juliana, que sempre me deram apoio.

À minha família que me deu origem, meu pai Onofre, minha mãe Cleuza, meus irmãos Wilson e Ueslei, por serem parte do que sou.

À minha tia Cida, por ter sido uma grande companheira e um exemplo para seguir na profissão de professora e quem me ajudou imensamente nesta jornada. À Nádia que me ajudou nos cuidados com Laís Cecília.

Ao meu companheiro Marcos Antônio, Marcão, com quem constitui uma família, e que me apoiou nas minhas ausências em todos os momentos deste processo nos cuidados com nossa filha.

E à Laís Cecilia, luz da minha vida.

RESUMO

OLIVEIRA, M. A.M. *Nhande reko mbo'e: busca de diálogos entre diferentes sistemas de conhecimentos no contexto das práticas de professores de matemática Guarani e Kaiowá*. 2020. 241 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

Esta pesquisa tem como objeto compreender as diferentes maneiras que os professores indígenas Kaiowá e os Guarani, formados em matemática, relacionam os conhecimentos indígenas e os conhecimentos não indígenas ao produzirem suas práticas pedagógicas na escola indígena, que tem se configurado como um lugar de encontro destes diferentes sistemas de conhecimento. Entendendo a escola como um lugar que produz conexões com o mundo não indígena, destacamos os processos de colonialidade que, por meio dela, se colocam para as comunidades indígenas, e a forma como os Guarani e Kaiowá, por meio de movimentos de resistência e de ressignificação, produzem modos próprios de lidar com esta realidade. Neste trabalho falo a partir de lugares onde se estabelecem relação entre professores indígenas, comunidades, universidade e escola. Ou seja, da atuação de professores indígenas atravessada por diferentes *lôcus* de produção de conhecimento, regida por relações de poder. Os dados e análises produzidos são resultados de um trabalho de campo que se desenvolve em diferentes momentos, na formação inicial, em momentos de formação continuada e em diálogos com professores indígenas, formados em um curso específico, que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental em escolas indígenas. A Etnomatemática, assim como a Interculturalidade são entendidas como perspectivas que produzem outros modos de pensar, portanto, como movimentos decoloniais. Estas perspectivas estão presentes, na medida em que é possível verificar, mesmo que indiretamente, em suas práticas pedagógicas em sala de aula. Os professores indígenas produzem modos próprios de ensinar, subvertem e afrontam o modelo de conhecimento e de escola que lhes são impostos. Escapam, em diferentes momentos, do modelo de escola concebido a partir de um paradigma universal de conhecimento, numa perspectiva eurocêntrica. Produzem linhas de fuga que atravessam o modelo de escola que lhes é imposto, podendo indicar caminhos para o entendimento do que seja uma educação escolar indígena, diferenciada, intercultural e bilingue.

Palavras Chave: práticas pedagógicas; professores indígenas de matemática; Interculturalidade; Etnomatemática; diferentes sistemas de conhecimento.

OLIVEIRA, M. A. M. *Nhande reko mbo'e: the search for dialogues between different knowledge systems in the context of the Guarani and Kaiowá mathematics teachers' practices*. 2020. 241 sht. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, University of São Paulo, 2020.

This research aims to understand the different ways that Kaiowá and Guarani indigenous teacher with an undergraduate degree in mathematics associate indigenous and non-indigenous knowledge when producing their pedagogical practices in the indigenous school, which is a place where these different knowledge systems meet. Understanding the school as a place that produces connections with the non-indigenous world, we highlight the processes of coloniality that through it are placed for the indigenous communities and the way the Guarani and Kaiowá through resistance and resignification movements produce their own ways of dealing with this reality. In this study, I take into account the indigenous teacher training courses and indigenous schools where a relationship between indigenous teachers, communities, schools and universities is established. In other words, the performance of indigenous teachers crossed by different locus of knowledge production, conducted by power relations. The data and analyzes produced are the results of a field research that takes place at different times, in the initial and continuing training and in the dialogues with indigenous teachers with a degree in a specific course and that are in charge of the final grades of Elementary Education in indigenous schools. Ethnomathematics as well as Interculturality are understood as perspectives that produce other ways of thinking, therefore, as decolonial movements. These perspectives are present even if indirectly, in their pedagogical practices in the classroom. The indigenous teachers produce their own ways of teaching, subvert and confront the model of knowledge and school imposed on them. They escape, at different times, from the school model conceived from a universal paradigm of knowledge in a Eurocentric perspective. They produce ways to scape that cross the school model imposed on them, indicating ways to understand what is a differentiated, intercultural and bilingual indigenous school education.

Keywords: pedagogical practices; indigenous mathematics teachers; Interculturality; Ethnomathematics; different knowledge systems.

OLIVEIRA, M. A.M. *Nhande reko mbo'e: busca de diálogos entre diferentes sistemas de conhecimentos no contexto das práticas de professores de matemática Guarani e Kaiowá*. 2020. 241 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

ÑE'ËMBYKY'I

Ko jeporeka oguereko ijehupytyrã jaikuaa porã hetaháicha umi mbo'ehara kuéra Kaiova ha Guarani kuéra, onhemokatupyry va'ekue matemáticape, ogueraha oñondive ava mba'ekuaa ha karai mba'ekuaa ojapo jave pe *prática pedagógica* ava mbo'eróype, oikohápe opaichagua kuaapy. Mbo'eróy ha'e peteĩ oja póva mbojoaju ndaha'éiva ava mba'e, rohechauka pe mba'e mba'e oikóva *colonialidade* upéa rupive oñemoinge tekohápe, ha mba'éichapa Guarani ha Kaiova kuéra *ojapojey*, pe *tembiapo oñemboguatáva mbareterã* rupi ha *ressignificação* rupi, upeicha oja pokuaaháicha. Ko tembiapópe añe'ẽ umi aikohaguérupi guive oikohápe pe ñembojoaju mbo'ehara kuéra ava ha te'yindi, tekoha yguándi, mbo'ehao pavẽ ha mbo'ehao rupi. Pe mbo'ehara kuéra ava térã te'yí ohasáva heta arandu rupi, ijapytépe oíva ñemandase. Ojehechaukáva ha oñehesa'yijóva ha'e ojechaukáva pe mba'apo okápe oiko heta ára jey. Pe *formação inicialpe*, pe oikohápe *formação continuada* ha ñeporandu ha mbohováí mbo'ehára ndive, oñomokatupyryhápe peteĩ *curso específico*, omba'apóva umi *series finais* pe *Ensino Fundamental* pe mbo'eróy avápe. Aikumby pe oje'éva *Etnomatemática* ha avei *Interculturalidade* ojeporúva upérupi ambue jehesamondo, ha upéagui oje'e umíva, tembiapo oñemboguatáva hérava *decoloniais*. Ko'ã mba'e oiko oikove, ndaha'éiramo añete, oiko pe tembiapo oñembo'eporãhaguãve mbo'eróy kotýpe oiko añete pe mbo'e ha'ekuera haichaite, omoambue ha ojehecha iporãve haguã pe oñemoíva oñemoaranduve haguã ha pe mbo'eróy ojeguerruúva okáguio chupekuéra. Ojehekýi chugui heta ára peichagua ñeme'ẽpyrégui ha'ekuéra oikuaaháicha, pe oje'éva *eurocêntrica* ojehecha háicha. Ojehekýi porã ha ohasa hi'ári pe mbo'eróy oñeme'ẽva ikatuhápe ohechauka tape ha'ekuéra oikuaa porã háicha, ha'ekuéra háicha, heta arandu rupi ha heta ñe'ẽrupi.

Ñe'ẽ ha'etáva: *práticas pedagógicas; professores indígenas de matemática; Interculturalidade; Etnomatemática; diferentes sistemas de conhecimento*.

LISTA DE SIGLAS

AGRAER- Agencia de Desenvolvimento Agrário e Extensão

CIMI- Conselho Indigenista Missionário

EEI- Educação Escolar Indígena

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

FAO - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura)

FUNAI- Fundação Nacional do Índio

MEC- Ministério da Educação

MPF-Ministério Público Federal

MS- Mato Grosso do Sul

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde

PENUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC – Projeto Pedagógico Curricular

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROLIND- Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas.

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SED- Secretaria de Estado de Educação

SEMED _ Secretaria Municipal de Educação

SESAI- Secretaria de Saúde Indígena

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

TI – Terra Indígena

UEA – Universidade Estadual do Amazonas

UFACRE – Universidade Federal do Acre

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRGS – Universidade Federal de Santa Catarina

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso

UNESP-RC – Universidade Estadual de São Paulo campus Rio Claro

UNIBAM -

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund – Fundo das Nações Unidas para Infância

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:Número de indígenas matriculados nas redes Municipais e Estaduais de ensino por etapa e modalidade de ensino, de escolas indígenas Guarani e Kaiowá de MS.	84
Tabela 2: Relação das pesquisas encontradas por nível, ano e local de produção.	106
Quadro 3:Relação de TCCs defendidos pelos egressos da Licenciatura Intercultural Indígena- Teko Arandu, na habilitação em matemática	161

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Produção sobre etnomatemática e a temática indígena (dissertações e teses) período de 1995 a 2018.....	114
Figura 2: Representação do desenho feito pelo professor Pedro Duran	154

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Território Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul	148
Mapa 2: Localização da Reserva Indígena <i>Te'ýi Kue</i> no município de Caarapó .	171
Mapa 3: Localização da Reserva Indígena Porto Lindo, no município de Japorã	
.....	173
Mapa 4: Localização da Reserva Indígena Taquaperi, no município de Coronel	
Sapuçaia.....	175
Mapa 5: Localização da Terra Indígena Cerro <i>Marangatu</i> ou <i>Nhanderu</i>	
<i>Marangatu</i>, município de Antônio João.....	176
Mapa 6: Localização da Reserva Indígena Pirajui, município de Paranhos	178
Mapa 7: Localização da Terra Indígena Panambizinho, município de Dourados	180
Mapa 8: Localização da Terra Indígena <i>Pirakua</i>, município de Bela Vista	181

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1	31
ENREDAMENTOS COM AS POPULAÇÕES INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ EM MATO GROSSO DO SUL	31
1.1. SOBRE O ENVOLVIMENTO: MEMÓRIAS QUE SE ENTRELAÇAM NO TEMPO E NO ESPAÇO	31
1.1.2 <i>Memórias dos primeiros momentos do pensar sobre a presença indígena</i>	35
1.2. O ENVOLVIMENTO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE OS GUARANI E KAIOWÁ EM MS: MAIS FIOS E NÓS DA REDE	42
1.2.3. <i>O trabalho como professora em uma escola indígena</i>	45
1.2.4. <i>O envolvimento na formação de professores indígenas em nível superior</i>	51
1.3. OUTROS FIOS NO EMARANHADO DA REDE	55
1.4. O ENVOLVIMENTO COM OS GUARANI E KAIOWÁ E OS CAMINHOS DA PESQUISA	60
1.6. ETNOGRAFIA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ONDE ME LOCALIZO?	61
CAPÍTULO 2	70
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MATO GROSSO DO SUL: UM OLHAR A PARTIR DOS INDÍGENAS	70
2.1. FACES DA COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS ÍNDIOS	72
2.2 A ESCOLA NA VIDA DAS ÁREAS INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ	74
2.2 A FÉ NA EMANCIPAÇÃO	80
2.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DE MATEMÁTICA: CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS EM CENÁRIO INTERCULTURAL	93
2.3.1. <i>Educação intercultural e formação do professor indígena (de matemática)</i>	96
2.3.2. <i>Conhecimentos necessários para formação de professores com competências interculturais</i>	97
CAPÍTULO 3	104
ETNOMATEMÁTICA, INTERCULTURALIDADE, ENQUANTO MOVIMENTOS DE DECOLONIALIDADE	104
3.1. APROXIMAÇÕES DA ETNOMATEMÁTICA E DA INTERCULTURALIDADE	105
3.2. SOBRE A DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE: ALGUNS APONTAMENTOS	120
3.2.1 <i>A modernidade e seus efeitos de colonialidade: a colonialidade do poder, do ser e do saber</i>	124
3.1.4. <i>Interculturalidade e decolonialidade: rabiscos presentes</i>	126
3.2. CONHECIMENTOS INDÍGENAS, CONHECIMENTOS ESCOLARES E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	130
CAPÍTULO 4	141
O LUGAR DA ESCOLA INDÍGENA: INTERFACE ENTRE AS TERRITORIALIDADES PRODUZIDAS NO CONTEXTO DOS GUARANI E KAIOWÁ	141
4.1. UM CAMINHO DE SIGNIFICAÇÕES E PRODUÇÃO DE SENTIDOS	141
4.2. OS TERRITÓRIOS GUARANI E KAIOWÁ: LUGARES DE RE(EXISTÊNCIAS)	145
4.2.1 A TERRITORIALIDADE DAS ESCOLAS INDÍGENAS	149

4.3. A FORMAÇÃO NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA – <i>TEKO ARANDU</i> E SEUS EFEITOS NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA ESCOLA INDÍGENA	152
4.4 AS COMUNIDADES E A ESCOLA	166
CAPÍTULO 5	169
CAPÍTULO 5	169
LINHAS DE FUGA E DESENHOS DE (RE)EXISTÊNCIAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES INDÍGENAS	169
5.1.1 <i>A escola na Reserva Te'yi Kue</i>	171
5.1.2 <i>A escola na Reserva Indígena Porto Lindo</i>	173
5.1.3. <i>A escola na Reserva Indígena Taquaperi</i>	175
5.1.4. <i>A escola na área indígena Campestre e Cerro Marangatu ou Nhanderu Marangatu</i>	176
5.1.5. <i>A escola na área indígena Pirajui</i>	178
5.1.6. <i>A escola na área indígena Panambizinho</i>	179
5.1.7. <i>A escola na terra indígena Pirakua</i>	181
5.2. FIOS E TRAÇADOS NAS PRÁTICAS NARRADAS POR PROFESSORES INDÍGENAS	182
5.2.1. <i>Movimentos decoloniais e linhas de fuga nas práticas dos professores indígenas</i>	184
5.2.2 <i>Práticas pedagógicas nas aulas de matemática: tensões e linhas de fuga</i>	186
5. 2. 2. 1 <i>A cobrança de famílias da comunidade e Secretarias de Educação para que a língua de instrução nas séries finais do EF seja a língua portuguesa</i>	187
5. 2. 2. 2 <i>A formação recebida na Licenciatura Intercultural x currículo da escola</i>	194
5. 2. 2. 3. <i>Os processos de tradução produzidos em sala de aula</i>	201
5. 2. 2. 4. <i>Os diferentes modos de ser Kaiowá e Guarani presentes na sala de aula</i>	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	217
ANEXOS	240
ANEXO I – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	240

INTRODUÇÃO

O trabalho com os povos indígenas Guarani e Kaiowá nos desloca do lugar de acomodação, da lógica acadêmica universalista produzida sob os auspícios da colonialidade¹, e nos leva a ocupar lugares de produção de conhecimento e de reconhecimento da existência de outras lógicas de produção de vida. É desta experiência que emergem as questões encaminhadas nesta pesquisa. As experiências e aprendizagens junto aos Guarani e Kaiowá, com os quais fui me envolvendo e sendo envolvida ao longo dos últimos quinze anos, levaram-me a uma constante problematização sobre a educação escolar indígena e a formação de professores indígenas; sobre a forma como estas comunidades se relacionam com as diferentes situações de conflito que vivenciam, principalmente a luta pela sobrevivência que está relacionada com a luta por seus *tekoha*² (lugar onde praticam seu modo de ser). E, nestes contextos de suas comunidades, procurei entender como a escola e a educação escolar produzem relações culturais, sociais e políticas.

São as diferentes situações problemas (DELEUZE, 2006) que me tocam, que me afetam como educadora, na constante reflexão, da experiência que tenho tido neste processo, que se desenvolve este trabalho de pesquisa. Isso justifica a escrita em primeira pessoa, pois se trata de trabalho em que a intersubjetividade é elemento importante a ser considerado na produção desta pesquisa, pois são estas experiências singulares, produzidas na história pessoal e profissional, que faz de nós o que somos (TOREN, 2012) e faz deste trabalho o que ele é. Um trabalho no campo da Educação Matemática, da formação de professores, aborda questões que se apresentam nas práticas pedagógicas de professores indígenas de matemática em busca de contribuir na apresentação de

¹ Para Mignolo (2015), o conhecimento produzido sob os auspícios da colonialidade se dá a partir do domínio básico da matriz oculta do poder colonial presente na retórica da modernidade, que não nos permite, ocupando apenas os espaços da academia, reconhecer “o folclore, a medicina nativa, o direito consuetudinário e mitos que contam histórias imaginárias do passado como fontes válidas de conhecimento, em oposição às verdadeiras narrativas históricas”. (2015, p. 149).

² *Tekoha* para os Guarani e Kaiowá é o Território, lugar em que vivem de acordo com seus costumes, mais que um espaço físico é o espaço que se transforma de acordo com a cultura do grupo de seus conhecimentos e tecnologias. É o lugar (*ha*) onde se realiza a cultura (*teko*) E como expresso por Bartolomeu Meliá, “sem *tekoha* não há *teko*”. “Por isso hoje, a destruição dos *tekoha*, produzida pela perda da terra, inviabiliza a vivência cultural, religiosa e social, fazendo todo o sistema guarani (*teko*) entrar em crise, colocando em risco à própria sobrevivência do grupo, principalmente porque sem terra não há condições de exercer a economia de reciprocidade (*teko joja*), característica do sistema de cooperação da família extensa, unidade básica da organização social dos Guarani e Kaiowá” (UFGD/FAIND, 2012, p.15-16).

elementos que estão associados ao ensino e à aprendizagem desta área em escolas indígenas.

O caminho percorrido durante o período de atuação como formadora de professores indígenas Guarani e Kaiowá na região do sul do Estado de Mato Grosso do Sul³, no envolvimento com a educação escolar indígena e com a formação de professores, surgem muitos questionamentos sobre as relações entre ordens distintas de conhecimentos - os sistemas de conhecimento indígena (*ava reko*) e os sistemas de conhecimento não indígena (*karai reko*) – e as conexões ou oposições produzidas nestas relações, como apontam Pereira, Colmam e Lopes (2019).

Cabe aqui alguns esclarecimentos a respeito dos usos, ao longo do texto, dos termos indígenas, povos indígenas, áreas indígenas, terras indígenas, aldeias, reservas, bem como conhecimentos indígenas e não indígenas. Adoto a formulação “povos indígenas” acompanhada pela nomeação Guarani e Kaiowá, apoiada no diálogo com Linda T. Smith (2018). De acordo com a autora, a expressão “povos indígenas” é relativamente nova. Surgiu na década de 1970, durante as primeiras lutas do Movimento dos Índios Americanos. Optar pela terminologia “povos indígenas” tem sido defendido com bastante vigor por ativistas, devido ao direito desses povos à autodeterminação. O termo é também usado como um modo de reconhecer que existem diferenças entre povos indígenas distintos. Tal expressão tem permitido que as vozes dos povos colonizados sejam expressas estrategicamente na arena internacional. (Smith, 2018 p.17-18).

Em seu livro “Aspectos Gerais da Cultura Guarani”, Egon Schaden (1974, p. 2) destaca que os povos Guarani do Brasil Meridional podem ser divididos em três grandes grupos: os Nandéva (os que somos nós, os que são dos nossos, aos quais pertencem os Apapokúva, que se tornaram famosos pelo trabalho de Curt Nimuendajú), os Mbüá (“gente”) e os Kayová (*Pãi-Tavyterã*). Os povos indígenas Guarani, em Mato Grosso do Sul, são compostos pelos Guarani Nandéva e os Guarani Kaiowá⁴, falantes da mesma

³De acordo com o censo de 2010, Mato Grosso do Sul concentra a segunda maior população indígena do país, estimada em 73.295 indígenas distribuídas em oito etnias: Atikum, Guarani Kaiowá, Guarani Nandeva, Guató, Kadiwéu, Kiniquinau, Ofaié e Terena. Os Guarani e Kaiowá e Guarani Nandeva (ambos falantes da língua Guarani) constituem a segunda população indígena com maior número, que, somados, contam com cerca de 52.000 pessoas, de acordo com Censo Demográfico do IBGE de 2010 (<https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/povos-etnias.html>). Os Guarani estão divididos em dois grupos, na região do Conesul de MS: são os Kaiowá (ou Pãi Tavyterã, no Paraguai) e os Nandéva, nesta região identificados apenas como Guarani. No decorrer do texto será usada a denominação Kaiowá e Guarani como referência às duas etnias, considerando a forma como estes se autoidentificam.

⁴ Os Guarani e Kaiowá preferem ser chamados apenas de Kaiowá e os Guarani Nandeva apenas de Guarani. Isso é decorrente, segundo Schaden (1974, p. 1), do fato de que “Entre os Guarani contemporâneos a

língua, mas que apresentam distinções culturais. Utilizarei, ao longo do texto, a denominação Guarani para os Guarani Ñandéva, e Kaiowá para os Guarani Kaiowá, de acordo com a forma que estes se autoidentificam, dada a necessidade de marcar a diferença identitária, pois se trata de dois grupos étnicos que possuem diferentes marcadores de identidade, mas que compõem o grande povo Guarani. (Caderno Guarani Continental, 2016).

Adotarei também as expressões *ava reko* e *karai reko*, como sistema de conhecimento indígena e sistema de conhecimento não indígena, respectivamente, que, de acordo com a percepções dos próprios indígenas, são dois sistemas de conhecimento: o sistema pãi/kaiowá – *ava reko* - e o sistema não indígena – *karai reko*, de acordo com Pereira, Colman e Lopes (2019). Para os autores, em sua formulação original - ou seja, aquela que emana espontaneamente das formas de interação comunitária -, estes dois sistemas são pensados como opostos e excludentes, forma que segue sendo expressa pela maior parte dos indígenas não letrados, em especial pelos xamãs.

Com relação à denominação dos territórios em que estão localizados, em Mato Grosso do Sul, as formas de assentamento entre os Guarani e Kaiowá são bastante distintas (PEREIRA, 2006). As reservas são áreas demarcadas no período de 1915 a 1928, para onde foram deslocados diferentes grupos indígenas. As áreas demarcadas após a década de 1970 assumem outra configuração. E há, ainda, as áreas reocupadas em litígio, já em processo de demarcação, bem como os acampamentos em áreas reivindicadas. Ao longo do texto farei uso da expressão ‘aldeia’, para as áreas demarcadas após a década de 1970, ‘reserva’ para as áreas demarcadas no período de 1915 a 1928, e ‘acampamentos’ para as áreas em litígio, pois é como os indígenas se referem cotidianamente, ao falarem do lugar onde vivem, do seu *tekoha*

No decorrer da pesquisa e do trabalho como formadora, foi e é possível refletir sobre os caminhos pelos quais as comunidades indígenas se organizaram e se apropriaram da educação escolar em suas aldeias. Na composição do título desta tese utilizamos a expressão *Nhande reko mbo’e*, que pode ser traduzida como “nosso jeito de ensinar e de

consciência de unidade tribal não chegou a prevalecer. Cada um dos subgrupos procura acentuar e exagerar as diferenças existentes [...]”. Para Schaden, os Kaiowá “não usam, em face de estranhos, a autodenominação Guarani”. Entre as questões que diferenciam este grupo, o autor destaca a questão linguística (variações dialetais) e as referentes à cultura material e religiosa.

educar”⁵. Ensinar, neste sentido, é a construção de um caminho - um caminho de busca de diálogo entre diferentes sistemas de conhecimentos que vêm se configurando no contexto das práticas de professores (de matemática) Guarani e Kaiowá.

Minha participação nesse caminhar possibilitou perceber, no âmbito da instituição escolar e das comunidades indígenas, os tensionamentos produzidos durante a discussão sobre Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural e bilíngue, nas escolas de diferentes áreas indígenas, no âmbito da formação de professores e nas práticas que estes vivenciam em suas comunidades.

Os Guarani e os Kaiowá vão se apropriando das escolas dentro das possibilidades que lhes são oferecidas por meio das políticas para a Educação Escolar Indígena no Brasil. Demonstram lidar com mais tranquilidade, quando tratam de ocupar espaços nas escolas, ao pensar o que seria uma educação diferenciada. Apontam para a necessidade de trazer a cultura para o espaço da escola, mas não em detrimento do que querem aprender com os não índios. Nesse sentido, Gallois (2014) afirma que, ao tratarem de distintos regimes de conhecimento no espaço da escola, os indígenas percebem que “os dois caminhos são desiguais, têm pesos diferentes” (p. 512).

Ao partir da análise das práticas culturais e das práticas curriculares de dois locais de produção de conhecimento distintos⁶ - da instituição escolar e das comunidades indígenas - as tensões surgem no momento de se pensar um currículo que dê conta das relações estabelecidas entre estes locais diferentes de produção de conhecimento. Do lado dos professores indígenas há uma priorização do coletivo, ou seja, eles buscam uma formação para que possam ser agentes que contribuam para o projeto futuro de suas aldeias (OLIVEIRA, 2009). De outro lado, estão outras instituições, como a universidade, as escolas indígenas e as secretarias de educação, em desarticulação com a comunidade onde estão as escolas nas quais atuam estes professores.

Há ainda um outro ponto de conflito que é o papel da linguagem na constituição das práticas culturais e escolares. Observa-se a produção de significados nos discursos das instituições escolares que, por meio da imposição da língua portuguesa, tentou, ao longo do processo de escolarização dos indígenas e ainda hoje, impor práticas de

⁵ Tradução compartilhada com o professor Eliel Benites e a professora Rosa Colmam, que gentilmente colaboraram com a tradução de diferentes termos da língua Guarani que utilizo ao longo do texto.

⁶ Manuela Carneiro da Cunha, ao tratar das dissensões entre saber tradicional e saber científico, afirma não haver semelhanças, não apenas no que diz respeito a seus resultados, notando que os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais estão para os científicos (ocidentalizados), assim como as religiões locais estão para as universais: “a universalidade dos saberes científicos não se aplica aos saberes tradicionais – muito mais tolerantes [...]” (2009, p. 301).

significação da sociedade não indígena, desconsiderando as práticas de significação das sociedades indígenas.

Estes conflitos trouxeram elementos para propor esta pesquisa, agora já formulada, com objetivo de compreender o tipo de relação que os professores indígenas estabelecem, em suas práticas, entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos não indígenas, quando ensinam matemática nas escolas das aldeias.

Assim, esta pesquisa toma como ponto de partida inicial as indagações e questões ainda não respondidas, e que não se tem pretensão de responder mas de entender estas situações, quando se trata da atuação de professores indígenas Guarani e Kaiowá, tais como:

- As manifestações de pensamento matemático desta cultura podem ser escolarizadas? Isso é necessário?
- Como expressá-las nas práticas escolares?
- Qual o caminho para que estas manifestações possam assumir formas, de maneira a estarem presentes no currículo da escola?
- E ainda, com relação à especificidade da formação do professor de matemática, como os conteúdos elaborados nas duas culturas podem dialogar, complementar, ressignificar um ao outro, descontextualizar e recontextualizar?
- Existe possibilidade de traduzir conceitos matemáticos ocidentalizados para a cultura guarani? Isso é necessário?
- Quais as práticas matemáticas presentes na cultura guarani são mantidas e como se articulam aos conhecimentos matemáticos escolares?

Ao percorrer um caminho de significação que parte da identificação de situações comuns ao contexto de trabalho dos professores indígenas em suas práticas de ensino nas escolas indígenas, busco dar sentido às relações produzidas entre os diferentes sistemas de conhecimento - indígenas e não indígenas - que estão presentes na escola e nos espaços de formação de professores de matemática, tendo em vista que, nas áreas indígenas Guarani e Kaiowá, a escola assume papel de destaque na organização e gestão das aldeias. Ela ocupa cada vez mais espaço na vida das comunidades e a cada ano vai se ampliando nas áreas indígenas, haja vista a crescente demanda pela formação de professores indígenas.

A demanda apresentada pelas comunidades, atualmente, para a ampliação e inclusão da Educação Infantil nas escolas indígenas também é um exemplo desse processo, aumentando ainda mais o tempo das crianças na escola. Neste cenário é necessário considerar, como destaca Cohn, que,

[...] grande parte dos conhecimentos que circulam pelas aldeias e comunidades provém da escola, dialoga com ela, ou é (embora não devesse ser) dela prescrito; e a formação de pessoas, atualmente, passa pela escola, em formação e fabricação de corpos e no que diz respeito a conhecimentos e formações (2014, p. 314).

Considerando este cenário, ao propor esta pesquisa a partir dos problemas que tem me movimentado enquanto educadora, busco compreender como se dão as relações dos saberes dos professores indígenas frente ao ensino da matemática, no contexto de suas práticas culturais e pedagógicas. Analiso como os professores indígenas envolvidos nesses processos atribuem valor e significado à matemática e ao seu ensino, nesta rede de relações de conhecimentos presentes nas escolas indígenas.

Assim, esta proposta de pesquisa se movimenta, considerando o seguinte problema: **como os Kaiowá e os Guarani relacionam os sistemas de conhecimentos indígenas (*ava reko*) e os sistemas de conhecimentos não indígenas (*karai reko*) na formação/ensino de matemática durante sua prática pedagógica na escola indígena.**

Podemos, inicialmente, considerar que a matemática, assim como outros conhecimentos que circulam nas áreas indígenas e nas escolas indígenas, construiu-se num importante campo simbólico e de práticas efetivas de resistência cultural. Saber contar e fazer conta como os não indígenas foi, diante de várias situações envolvidas na relação de contato, uma estratégia de diálogo. Por exemplo, o trato com o dinheiro nas relações de trabalho estabelecidas no processo de dominação e com as situações de tensão relacionadas ao território tem sido um dos desafios para os povos indígenas. (BENITES, 2009). Turner (1993), quando trata do processo de recolonização entre os Kayapó, coloca que uma resistência eficaz contra agressões provenientes da sociedade nacional se deu, dentre outros aspectos, pela surpreendente capacidade de incorporar e dominar aspectos da cultura nacional, que abrangem não só o conhecimento da língua portuguesa, da medicina, das telecomunicações, mas também da aritmética, sem que, com isso, “percam sua cultura”.

Práticas matemáticas estão presentes nos diferentes sistemas de conhecimento. A matemática ocidental apresenta um regime único, pouco flexível, enquanto que as

práticas desenvolvidas no viver cotidiano das áreas indígenas vão sendo produzidas em diferentes situações de uso. D'Ambrosio (2001) já afirmava que a matemática indígena serve e é útil para determinadas situações de uso, e a matemática não indígena também, uma não deve se sobrepor a outra. Ambas são formas de procurar entender e agir sobre o mundo.

Refletindo sobre as práticas pedagógicas de professores indígenas de matemática nas escolas, considera-se que a produção de conhecimentos dos professores indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, quanto ao ensino da matemática, sofre influências da formação numa Licenciatura que se propõe intercultural, da experiência escolar vivida por eles e da cultura indígena. É necessário considerar que a produção dos conhecimentos profissionais se dá, também, nas práticas sociais que se efetivam na vivência no e do mundo destes grupos étnicos. O partir do trabalho de observação das aulas destes professores indígenas, as conversas nos diferentes momentos de formação inicial e continuada, as entrevistas com os professores, realizadas no decorrer do trabalho de campo nas escolas indígenas, possibilitaram inferir que nas práticas destes professores permeiam conhecimentos próprios, produzidos no contexto e na lógica desses grupos, nas relações com a sociedade do entorno, com o grupo local e consigo mesmos. São conhecimentos de resistência, e a matemática aprendida e ensinada na escola é, de alguma forma, afetada por este aspecto.

A dimensão da interculturalidade em que se constituem as escolas indígenas é um aspecto de relevância desta proposta de pesquisa. Tubino (2002) destaca que a interculturalidade, enquanto proposta étnico-política, tem sido elaborada, preferencialmente, na América Latina e em alguns países da Europa:

En el caso latinoamericano surge dentro de la problemática y de los últimos planteamientos de la educación bilingüe de los países indígenas. En Europa los planteamientos interculturales se han empezado a esbozar a partir de la problemática cultural y social que se origina con el acrecentamiento de los flujos migratorios del hemisferio sur al hemisferio norte (p. 25).

A perspectiva da interculturalidade é algo que mereceu estudo mais atento neste trabalho. Tassinari (2001) define escola como um espaço de “fronteira”. Nela se dão processos de tradução e mediação de conhecimentos. Onde os diferentes sistemas de conhecimento se encontram e são ressignificados. Dessa forma trato, neste trabalho, a escola indígena Guarani e Kaiowá como um espaço onde circulam diferentes sistemas de

conhecimentos, como espaços de fronteira onde acontecem traduções relacionadas aos conhecimentos da matemática escolar para o universo da língua Guarani. Assim, entender quais as especificidades dos conhecimentos indígenas são transferidas para a matemática escolar, considerando o contexto intercultural em que vem se constituindo a educação escolar indígena, pode contribuir para elucidar o problema proposto.

A inserção no campo de atuação dos professores indígenas, as observações das aulas, levando em consideração a forma como os professores indígenas organizam suas intervenções, despertaram-me o interesse em identificar os processos pelos quais os Guarani e Kaiowá constroem as relações com o conhecimento, com a língua, com a linguagem, com a escola e com o aprender, mais especificamente em relação à matemática. Desta forma entendo que as concepções apresentadas pelo Programa Etnomatemática podem servir como orientação para a reflexão sobre as práticas sociais e sobre as práticas pedagógicas na escola indígena. Para D'Ambrosio (1998), o programa Etnomatemática aponta para o reconhecimento e a valorização do “cabedal de conhecimento que qualquer indivíduo possui e que traz como bagagem, ao entrar na ação”, e que diz respeito à socialização, a qual se trata de uma busca compartilhada de conhecimento, numa ação comum, o que, naturalmente, levará aos conteúdos intercambiados.

Etno é hoje aceito como algo muito amplo, referente ao contexto cultural, e, portanto, inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; matema é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, de conhecer, de entender; tica sem dúvida vem techne, que é a mesma raiz de arte e de técnica. Assim, etnomatemática é a arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais. (D'AMBROSIO, 1998, p.81)

O Programa EtnoMatemática traz para o debate, na educação matemática, a necessidade do reconhecimento dos conhecimentos (matemáticos) de povos subalternizados, com intuito de trazer, para a sala de aula, práticas que valorizem o contexto no qual o aluno está inserido. Considerando os discursos das matemáticas, acadêmica e escolar, e seus efeitos de verdade na prática do professor, Knijnik (2013) afirma que a etnomatemática

[...] possibilita estudar os discursos eurocêtricos que instituem as Matemáticas acadêmicas e escolar, analisando os efeitos de verdade produzidos por tais discursos e também examinar os jogos de linguagem que constituem as diferentes Matemáticas, analisando as

semelhanças de família. Esse modo de significar o campo da Etnomatemática permite que se analise a crise do modelo de racionalidade da Modernidade e o lugar ocupado pela Matemática nesse modelo, oferecendo-nos possibilidades de examinar as estreitas relações de nossas práticas escolares no âmbito da Matemática e os processos sociais mais amplos que marcam a contemporaneidade. (p.3)

A perspectiva da Etnomatemática contribui para compreender a realidade da educação escolar indígena, no ensino de matemática, no que diz respeito a suas perspectivas e desafios, ao se tratar de comunidades guarani e kaiowá, povos culturalmente distintos, que possuem características próprias.

A partir destas considerações e do problema inicial, outras questões foram surgindo ao longo do trabalho de pesquisa: Como os sistemas de conhecimentos indígenas e os sistemas de conhecimentos não indígenas se relacionam? Como os professores indígenas relacionam estes sistemas de conhecimentos ao planejarem a sua ação pedagógica na sala de aula, na escola indígena? Quais valores sustentam conhecimentos indígenas e os conhecimentos não indígenas? Como estes conhecimentos são valorizados no currículo das escolas indígenas?

Estas são questões que permeiam muitos trabalhos de pesquisas no campo da educação escolar indígena e da Etnomatemática (OLIVEIRA, 2019), inicialmente analisados. Mesmo que não formulados desta maneira, também conduzem minhas reflexões ao longo da pesquisa, como desdobramento para a análise do problema central. O intuito é evidenciar a importância de reconhecer, no âmbito das práticas escolares, os conhecimentos que circulam na comunidade e em seu entorno e que compõem o cabedal de conhecimentos que figuram no currículo da escola indígena. Desta forma defendo, ao longo do texto, a tese de que **as práticas pedagógicas de professores indígenas de matemática, na escola indígena, são atravessadas por diferentes fatores: a da formação inicial em um curso diferenciado, que se propõe intercultural; os efeitos da colonialidade da escola na vida das comunidades; e os modos próprios de ser e de viver da cultura Guarani (*nhande reko*).**

Para delinear o percurso da pesquisa apresento o texto organizado em cinco capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo - “Enredamentos com as populações Indígenas Guarani e Kaiowá em Mato Grosso Do Sul” - construo uma narrativa sobre a forma com que fui me envolvendo no trabalho com os povos indígenas em MS e de como este enredamento me levou à pesquisa. A partir deste processo, falo um pouco dos Kaiowá e Guarani de MS. Apresento o entrelaçamento e o envolvimento

com a temática indígena a partir da convivência com os Guarani e Kaiowá, que possibilitou a mobilização de recursos metodológicos de inspiração etnográfica, como observação participante, a elaboração de cadernos de campo e as entrevistas com professores indígenas que atuam na área de matemática nas escolas de suas aldeias.

No segundo capítulo - “Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul: um olhar a partir dos indígenas” - desenvolvo uma reflexão sobre as escolas indígenas Guarani e Kaiowá e o papel que estas assumem na vida das comunidades, com a finalidade de situar o contexto dos processos de educação escolarizada para os indígenas. Tomo como referência, para a apresentação do cenário da Educação Escolar Indígena - EEI - entre os Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, o diálogo com trabalhos realizados por pesquisadores indígenas Guarani e Kaiowá, como os de Tonico Benites (2009), Eliel Benites (2014), Claudemiro Pereira Lescano (2015), Elda Vasques Aquino (2012), Teodora de Souza (2013), Lídio Cavanha Ramires (2015) e Katiana Barbosa de Carvalho (2018). E também com outras autoras, como Antonella Tassinari (2001, 2008, 2012), Clarisse Chon (2014), Dominique Gallois (2014) e Adir Casaro Nascimento (2004), que, em seus textos, trazem uma contribuição da antropologia e da educação para análise das políticas culturais presentes no campo da educação escolar indígena.

A partir destas pesquisas, apresento algumas considerações sobre o papel da escola na vida dos professores indígenas e os conhecimentos presentes nos cenários de formação destes sujeitos, na atual perspectiva de educação escolar indígena intercultural e bilíngue. Optei por buscar a compreensão sobre alguns aspectos do processo de escolarização e seus impactos na vida dos povos indígenas, que estão ligados à identidade e à forma como os professores indígenas vivenciaram e vivenciam hoje esse processo. Percebo a escola indígena como um território, ou seja, um espaço físico delimitado que reproduz um modelo hegemônico de organização e de conhecimento, dentro do território indígena. A escola indígena é permeada por tensões entre diferentes regimes de conhecimento e, como apresenta Tassinari (2001), constitui-se como espaço de fronteira, entre a educação indígena e a educação escolar indígena.

No terceiro capítulo - “Etnomatemática, interculturalidade, enquanto movimentos de decolonialidade” - faço uma discussão sobre como os processos de colonialidade interferem e produzem modos de ser e de se organizar, e como refletem na organização entre os povos indígenas, tendo a escola como um instrumento deste processo, como aponto no capítulo anterior. E as aproximações das perspectivas teóricas, práticas e

políticas entre a etnomatemática e a interculturalidade. Trago aqui, como referência para pensar os processos pelos quais as escolas indígenas são afetadas e, consequentemente, o professor indígena em sua prática, conceitos como: colonialidade/descolonialidade; superação do eurocentrismo; desobediência epistêmica; modernidade/colonialidade/colonialismo; fronteiras epistêmicas; geopolítica do conhecimento; interculturalidade; e colonialidade do poder, do saber e do ser. Estes conceitos são produzidos por uma rede que forma o programa de Investigação Modernidade-Colonialidade, num movimento que denominam de “Giro decolonial” (CASTRO-GÓMEZ e RAMÓN GROSGOUEL, 2007).

O quarto capítulo - “O lugar da escola indígena: interfaces entre as territorialidades produzidas no contexto dos Guarani e Kaiowá” - é dedicado a olhar para os dados produzidos ao longo da pesquisa. Trago uma determinada “ordem” às produções desenvolvidas durante o trabalho de campo, com vistas a compreender o problema que percorremos nesta pesquisa, que é: **como os Kaiowá e os Guarani relacionam os conhecimentos indígenas e os conhecimentos não indígenas na formação/ensino de matemática e na organização de suas práticas pedagógicas na escola indígena.** Procuo descrever os processos pelos quais desenvolvi o trabalho que possibilitou a produção de dados em que pude delinear algumas situações ou categorias para análise.

No quinto capítulo - “Fios e desenhos de (re)existências: práticas pedagógicas de professores indígenas” - trago uma descrição das áreas indígenas e das escolas, onde entrevistei professores egressos da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*, que consentiram em dialogar sobre suas práticas pedagógicas nas salas de aula dos anos finais Ensino Fundamental, atuando na área específica de matemática. Ao trazer para o centro da pesquisa as falas dos professores indígenas, a partir dos diferentes espaços em que estas foram colocadas, procuro entender quais elementos, presentes nas práticas dos professores indígenas de matemática, apontam para uma perspectiva pedagógica decolonial, por meio de linhas de fuga produzidas em suas práticas vivenciadas nas escolas. Ou seja, quais rabiscos de Interculturalidade crítica e quais riscos de decolonialidade podem estar presentes na escola indígena e nas práticas pedagógicas dos professores indígenas.

E, nas considerações finais, concluo que, a partir dos movimentos produzidos pelos professores indígenas, na medida em que, mesmo que, indiretamente, em suas práticas pedagógicas em sala de aula desenvolvem um modo próprio de ensinar, subvertem e afrontam o modelo de conhecimento e de escola que lhes são impostos, estes

escapam, em diferentes momentos, do modelo de escola concebido a partir de um paradigma universal de conhecimento, numa perspectiva eurocêntrica (WALSH, 2009). Produzem fugas ao colocar em questão a perspectiva individualista presente no paradigma europeu de racionalidade, fundado na total ausência do “outro” (Quijano, 1992). Estes movimentos podem indicar caminhos para o entendimento do que seja uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilingue.

CAPÍTULO 1

ENREDAMENTOS COM AS POPULAÇÕES INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ EM MATO GROSSO DO SUL

Neste capítulo falo sobre a forma como fui me envolvendo no trabalho com os povos indígenas em MS e de como este enredamento me levou à pesquisa. A partir deste processo falo um pouco também dos Kaiowá e Guarani de MS. Busco apresentar o entrelaçamento desta pesquisa com a temática indígena e a convivência com os Guarani e Kaiowá, que proporcionaram a mobilização de recursos metodológicos de inspiração etnográfica, como a observação participante, os cadernos campo e as entrevistas.

1.1. Sobre o envolvimento: memórias que se entrelaçam no tempo e no espaço

*Vejo as asas, sinto os passos
de meus anjos e palhaços,
numa ambígua trajetória
de que sou o espelho e a história.
Murmuro para mim mesma:
“É tudo imaginação!”
Mas sei que tudo é memória...
(Cecilia Meireles)*

O trabalho com as comunidades indígenas Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul, com as quais fui me envolvendo e sendo envolvida ao longo dos quinze últimos anos, levaram-me a uma constante problematização sobre a presença indígena, a educação escolar indígena e a formação de professores indígenas. Passei por um processo de aprendizado neste tempo/espaço sobre a forma como estas comunidades se relacionam com as diferentes situações de conflito que vivenciam, principalmente na luta pela sobrevivência física, social e política que está relacionada com a reivindicação de

territórios tradicionalmente ocupados – *tekoha* - lugar onde praticam o *nhandereko* (nosso modo de ser). Por estar mais presente nos espaços escolares, em virtude da minha profissão, foi possível fazer inferências sobre como a escola e a educação escolar produzem relações culturais, sociais e políticas no contexto destas comunidades.

Entendo que o trabalho e a pesquisa com as populações indígenas me proporcionaram um envolvimento, por meio do qual foi possível produzir singularidades nas relações que vão além da interação pesquisador e objeto/sujeitos da pesquisa. Essas singularidades são produzidas na história pessoal e profissional que faz de nós o que somos (TOREN, 2012). Assim, vejo necessário apresentar, inicialmente, um pouco das minhas relações com a temática indígena e do processo em que me constituí como profissional e como pessoa junto aos povos indígenas Guarani e Kaiowá.

Na construção de um texto em que nos remetemos à nossa história, trazemos a possibilidade, como afirma Benjamim (1987), de intercambiar nossas experiências presentes nas singularidades de nossas relações com a temática. Essas experiências se tornam “tudo memória” que coloco em movimento neste capítulo com objetivo de apresentar a forma como me constitui e me constituo, constantemente, como pesquisadora. Assim como Juliana G. B. Mota, entendo que a escrita em primeira pessoa justifica-se por entender que o pesquisador, em um trabalho acadêmico, “não elabora sua interpretação sobre os “outros” sem refletir sobre a ação particular de si mesmo, de quem observa, descreve, analisa, interpreta e escreve (2015, p. 48)”.

O movimento que procuro fazer é o de retirar da memória experiências sobre como fui me enredando, me emaranhando nas redes da temática indígena, da educação escolar indígena e com a formação de professores indígenas. Essas experiências estão perpassadas pelas relações que fui estabelecendo com a questão indígena e com os Guarani e os Kaiowá do Estado de Mato Grosso do Sul. Falo sobre os sentimentos, leituras e interpretações. São memórias de um tempo passado atravessadas pelas percepções de um tempo presente, pois quem narra é sujeito do tempo presente, construindo sentidos e memórias que se fazem como experiência (BENJAMIM, 1987).

Na construção desta narrativa, tomarei como fio condutor o vivido e as aprendizagens construídas a partir da temática indígena. Início com memórias que remontam aos anos da infância, passando ao início do trabalho com os povos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul, até me ver emaranhada nesta rede de relações que estabelecemos e que são estabelecidas neste processo. No emaranhado de memórias constituído dos momentos que estão no passado e no presente, passo a dar significado e

sentido aos fios que nos conduzem à experiência construída ao longo de mais de uma década de trabalho.

1.1. Da imagem de invisibilidade do indígena às suas co-presenças

As primeiras memórias que tenho sobre os indígenas vêm da minha infância, contadas por meus pais. Eles se conheceram e se casaram no Estado de Mato Grosso do Sul, num distrito chamado Panambi (palavra da língua Guarani que, na tradução para o Português, é borboleta), no início da década de 1970. Naquela época vivia no local uma comunidade de Guarani e Kaiowá, em uma pequena área chamada Panambizinho.

A população Kaiowá da TI Panambizinho, que conta, atualmente, com uma população de cerca de 400 pessoas, esteve, por mais de cinquenta anos, vivendo em uma área de cerca de 60 hectares (Maciel, 2012), pequena porção de terra ocupada pelos Kaiowá, formada por dois lotes da denominada Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), durante o processo de povoamento das fronteiras empreendido pelo governo de Getúlio Vargas, na década de 1950. Toda região onde foi instalada a CAND era território Kaiowá. Desalojados de suas terras, duas famílias grandes permaneceram na região, em lotes designados para colonos. A partir de uma política de estado desenvolvimentista, este processo atraiu muitas famílias de pequenos e pobres agricultores de outros Estados do país para trabalharem nas lavouras de café existentes na época, como a família de minha mãe, que vieram do interior de São Paulo em busca de sustento, bem como a do meu pai que veio do Estado de Goiás.

Lembro-me de meu pai falando algumas palavras que dizia ter aprendido com os índios do Panambi. Chamava a gente para comer com a expressão “*jaha jakaru*”, ou nos cumprimentava com “*mba’éichapa*”. Eu achava engraçada as palavras, e logo pensava que eram invenções do meu pai, pois era muito brincalhão e gostava de criar histórias para as crianças.

Na cidade onde morei, da infância ao início da fase adulta (1974-1992), a questão indígena estava presente. Em Tupã, nome de um município no interior de São Paulo, que na língua Tupi-Guarani significa Deus, os nomes das principais ruas desta cidade chamam a atenção para a existência de diferentes povos indígenas que, mais tarde, identifiquei: Caetés, Anhambiquara, Tamoios, Tupinamba, Aimorés, Potiguara, Caingangs, Piratin, entre outras dezenas de nomes de ruas e avenidas. Naquele tempo não relacionava estes

nomes de ruas a povos indígenas, e acredito que boa parte da população desta cidade ainda não se atenta à existência deles.

Na semana do Dia do Índio, a escola onde estudei toda a fase da educação básica promovia uma visita ao museu da cidade, Museu Pedagógico Índia Vanuíre⁷. Saíamos todos enfileirados e atravessávamos a cidade pela rua Caingangs, cruzávamos a avenida Tamoios e seguíamos em direção à rua Coroados, onde estava localizado. Neste museu encontrávamos vestígios da existência de indígenas, povos originários daquela região e de outras regiões do país, por meio de uma diversidade de artefatos que ali estavam reunidos. Lembro-me bem das imagens de indígenas expostas através de fotografias, das plumagens e até do crânio de um indígena. Esta visita ao museu reforçava a imagem construída pela escola de um índio do passado, um povo que já não mais existia, tudo no singular, como se não houvesse pluralidade. O que nos era apresentado eram apenas resíduos do que foram os povos indígenas (SMITH, 2018).

Ou seja, minha primeira experiência com a questão indígena foi na cidade onde fui criada e na escola, que nos levava a crer em um índio do papel, do passado, extinto e distante da realidade. Dos anos iniciais até o final do Ensino Médio não havia a menor referência aos indígenas que ainda residiam nos arredores do município, os índios vivos, nem nos diferentes espaços que frequentávamos, nas ruas, na família, na igreja. No entanto, eles estavam ali, num lugar chamado Arco Iris⁸, no Posto Indígena Índia Vanuíre, onde viviam e vivem atualmente, numa aldeia com aproximadamente 200 pessoas, pertencentes às etnias Kaingang, Krenak⁹ e Terena.

Esses indígenas não circulavam pelas ruas e nem eram considerados como índios pelo povo da cidade. A escola, por sua vez, tratava o índio ou a questão indígena como história do passado. Não falava dos povos indígenas que nomeavam grande parte das principais avenidas e ruas da cidade. Eles eram invisibilizados e relegados ao lugar da não-existência.

⁷ O Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre foi criado em 1966 pelo fundador de Tupã-SP, Luís de Sousa Leão. Possui um acervo composto de 38 mil itens entre objetos e documentos relativos ao município, animais taxidermizados e pela coleção etnográfica representando diversas nações indígenas brasileiras, principalmente os Caingangs e Krenak, povos que habitam a região oeste do Estado (<https://www.museuindiavanuire.org.br/o-museu/acervo/as-colecoes>).

⁸ Atualmente, Arco-íris é um município emancipado em janeiro de 1997.

⁹ Os Krenak, de acordo com Cruz (2006), vieram do Estado de Minas Gerais para a aldeia a partir da década de 1940, devido às invasões de suas terras por empresas mineradoras e fazendeiros, e os Terena vieram de Mato Grosso do Sul em um período mais recente.

Percebo o quanto a escola contribuiu e ainda contribui para o processo de invisibilização dos indígenas e também para o ideário de um índio genérico. Boaventura de Sousa Santos (2010), quando trata as linhas abissais, define que estas estabelecem divisões entre realidades sociais distintas: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha”, onde estão localizados os povos e sociedades colonizadas, desaparece enquanto realidade, e são produzidos como não existentes¹⁰ (apud, SANTOS, 2010, p. 32). Para o autor, “há a produção de não existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível e descartável de um modo irreversível” (SANTOS, 2002, p.243). Ainda de acordo com o autor, na lógica do pensamento abissal, está colocada a impossibilidade de copresença, ou seja, de estar dos dois lados da linha que divide as realidades sociais.

Ao longo da história de colonização, os povos indígenas foram sendo produzidos como inexistentes. Linda Tuhiwai Smith salienta que o processo de colonização e o projeto colonialista proporcionaram os meios pelos quais os povos indígenas foram classificados como não humanos, a partir de formas de classificação, como a hierarquia de raça e tipologia de diferentes sociedades. A “ciência, aliada ao poder imperial, permitiu que esses sistemas de classificação estruturassem relações entre os poderes imperiais e as comunidades indígenas” (SMITH, 2018, p.39). Desta forma, a ideia de invisibilidade está atrelada à condição de não humanidade construída e impetrada pelo colonialismo por meio da escola e de suas estruturas de reprodução.

1.1.2 Memórias dos primeiros momentos do pensar sobre a presença indígena

*Do novelo emaranhado da memória, da escuridão dos nós cegos,
puxo um fio que me aparece solto.
Devagar o liberto, de medo que se desfaça entre os dedos.
É um fio longo, verde e azul, com cheiro de limos, e tem a macieza quente do lodo vivo.
(Protopoema, José Saramago)*

¹⁰ Boa Ventura de Sousa Santos destaca que a produção de não existência não acontece de forma unívoca, e se apresenta a partir de diferentes lógicas, a da monocultura do saber e do rigor do saber, da monocultura do tempo linear e residual, a lógica da classificação social, a lógica da escala dominante e a lógica produtivista. Estas formas sociais de não existência “são produzidas ou legitimadas pela razão metonímica: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo”. São formas pelas quais frequentemente se verifica a referência ao indígena.

Continuando a percorrer os fios que me conduziram a pensar sobre a presença dos indígenas. Concluído o Ensino Médio e sem condições financeiras para cursar uma faculdade, mudei-me para o município de Dourados, em Mato Grosso do Sul, para ter a oportunidade de estudar, retornando ao Estado onde havia nascido. Estudei em uma universidade pública e me formei no curso de Licenciatura em Matemática, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS. Durante os seis anos em que estive na graduação, inicialmente em Dourados e depois em Campo Grande, não via circular indígenas pela universidade. A questão indígena era pouco ou quase nada debatida nos espaços dos cursos de formação de professores, ao menos nas licenciaturas em matemática. Cabe ressaltar que em Mato Grosso do Sul vive a segunda maior população indígena do país. Segundo dados do IBGE, 2010, são cerca de 73.293 mil indígenas em todo o Estado.

Em Dourados, diferente de Tupã, as principais ruas levavam nomes de personagens não indígenas, como Marcelino Pires, João Rosa Góes, Veimar Torres, Joaquim Teixeira Alves, entre outros que remetem a famílias que, segundo a história do município, foram desbravadoras, fundaram o lugar, seus pioneiros, os brancos colonizadores. Mas, os indígenas eram encontrados em todos os espaços da cidade, bem diferente de Tupã. Eles estavam, não no nome das ruas, mas circulando por elas, presentes o tempo todo, lembrando aos moradores da cidade a sua existência.

Uma cena cotidiana, nos bairros da cidade de Dourados, é a de crianças indígenas que batem às portas das casas, em busca de alimentos ou qualquer ajuda, com o seguinte refrão: “tem pão velho?”. Estes eram “índios” reais, os “índios” do presente de corpo e alma, nas ruas pedindo, na feira da cidade em busca de restos de alimentos. Mas, mesmo ali, eles são invisibilizados, como bem retrata Emanuel Marinho¹¹, em seu poema “Genocídio”¹².

GENOCÍDIO

(crianças batem palmas nos portões)
tem pão velho?

¹¹ Emanuel Marinho é um poeta douradense, que discute a situação do indígena em suas poesias e faz com que percebamos esta presença ao relatar a realidade que estes povos vivenciam em sua existência na região.

¹² No título do poema, a palavra “genocídio” apresenta uma fusão da palavra “genocídio” com a palavra “indio”, mostrando o processo de genocídio historicamente vivido pelos povos indígenas no Brasil (LIMA, 2013), mais especificamente a situação dos Guarani e Kaiowá em Dourados-MS.

*não, criança
tem o pão que o diabo amassou
tem sangue de índios nas ruas
e quando é noite
a lua geme aflita
por seus filhos mortos.*

tem pão velho?

*não, criança
temos comida farta em nossas mesas
abençoada de toalhas de linho, talheres
temos mulheres servis, geladeiras
automóveis, fogão mas não temos pão.*

tem pão velho?

*não, criança
temos asfalto, água encanada
super-mercados, edifícios
temos pátria, pinga, prisões
armas e ofícios
mas não temos pão.*

tem pão velho?

*não, criança
tem sua fome travestida de trapos
nas calçadas
que tragam seus pezinhos
de anjo faminto e frágil
pedindo pão velho pela vida
temos luzes sem almas pelas avenidas
temos índias suicidas
mas não temos pão.*

tem pão velho?

*não, criança
temos mísseis, satélites
computadores, radares
temos canhões, navios, usinas nucleares
mas não temos pão.*

tem pão velho?

*não, criança
tem o pão que o diabo amassou
tem sangue de índios nas ruas
e quando é noite a lua geme aflita*

tem pão velho? (MARINHO, 2000)

Eram crianças andando pelas ruas nas carroças com suas mães. Jovens suicidas e crianças desnutridas. Esta era (e ainda é) a imagem que se produzia a respeito dos indígenas daquela cidade. Não conseguia entender muito bem porque vivam daquela forma. Ouvia vários argumentos que circulavam no discurso dos moradores que, em sua maioria, eram depreciativos, tais como: “este povo passa fome porque são preguiçosos”, “eles têm terra e não plantam”, ou “os índios não querem ser como os brancos, vivem numa cultura atrasada”. Estas tantas frases revelam as lógicas produzidas ou legitimadas pelas principais formas sociais de não existência que colocavam o índio num lugar de subalternidade.

As explicações que circulavam e ainda circulam pelo imaginário de boa parte da população local trazem à tona formas de estigmatizar o indígena, reduzindo-o ao lugar de ausência, de marginalidade e de invisibilidade. Estes povos ainda estão sujeitos a situações de apropriação e de violência, como assevera Sousa Santos (2010, p. 37-38), que considera que a “apropriação envolve a incorporação, cooptação e assimilação¹³, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana”. O movimento de expulsão dos Guarani e Kaiowá de seus territórios tradicionais e o deslocamento desta população para as reservas são apenas algumas das faces do processo de apropriação/violência.

Hoje, fora da aldeia, é possível ver indígenas ocupando outros espaços na área urbana: como mão de obra na construção civil, na limpeza dos canteiros centrais da cidade, como garis nos caminhões de coleta de lixo e, em alguns casos, como caixas de supermercados que atendem a população indígena; mas ainda invisibilizados.

Formada nesta lógica, passados quase oito anos morando em Dourados, como professora da educação básica, descobri a presença de diferentes etnias neste município. Ainda mantinha a ideia de um índio genérico, pois até então não entendia que os índios pertenciam a diferentes etnias, muitas delas que nomeavam as ruas de Tupã. Foi quando conheci um Guarani Kaiowá que, na época, era candidato a vereador na cidade. Um personagem bastante conhecido, irreverente, mas com uma sabedoria impressionante. Seu

¹³ De assimilação se nos remetermos ao período da Brasil colônia, e de cooptação hoje tão presente na relação do estado brasileiro com os povos indígenas.

conhecimento permitia-lhe circular entre os mundos indígena e não indígena. Anastácio Peralta¹⁴ é seu nome.

Ao se aproximar com um sorriso largo e com uma piada, contou-me como descobriu a importância da autoidentificação. Relatou, em meio a sorrisos e um olhar peralta, que, num evento em São Paulo, no início de sua participação nos movimentos sociais indígenas, ao tomar um café, alguém lhe perguntou se era diabético, pois colocava adoçante no copo. Sem entender a pergunta, saiu desta situação respondendo que não era diabético, era Guarani Kaiowá.

Era uma piada, mas deixou claro para mim que cada indígena tinha uma identidade, ou se identificam de formas diferentes por processos históricos e culturais diferentes. O que Anastácio mostrava, com esta alegoria, era que a necessidade de se identificar se tornava importante para os indígenas nestes espaços fora da aldeia, nos movimentos sociais, uma vez que o sentimento de ser diferente está ligado à designação dessa diferença pelos outros. É uma situação presente no processo de autoidentificação vivido por muitos indígenas, como o de Eliel Benites (2004), que relata que pôde compreender que era índio a partir da convivência com os não indígenas.

Os movimentos indígenas reivindicam uma copresença e apontam uma emergência do pensamento pós-abissal, como assevera Santos (2010), demandando um lugar do outro lado da linha, o lado da regulação/emancipação. Nas palavras de Smith, as lutas dos movimentos sociais indígenas afirmam e reclamam por humanidade, com enfoque nos imperativos desumanizantes que “foram estruturados nos âmbitos da linguagem, da economia, das relações sociais e da vida cultural das sociedades coloniais” (SMITH, p. 39, 2018). Este tem sido um fio condutor dos discursos anticoloniais a respeito da colonização e opressão.

A partir deste período comecei a perceber a presença dos indígenas e que eles estavam ali tão próximos e ao mesmo tempo tão distantes, habitando o entorno da cidade, na Reserva Indígena de Dourados (RID), onde se organizam em duas aldeias, Jaguapiru e Bororó. Coabitam, nestes espaços, três etnias - Guarani, Kaiowá e Terena¹⁵, cada qual

¹⁴ Professor Indígena, que atuou como representante do movimento Guarani e Kaiowá em diferentes instâncias, como a APIB-Articulação dos Povos Indígenas do Brasil.

¹⁵ De acordo com Pereira (2015), estes povos que atualmente vivem na Reserva Indígena de Dourados, “mantêm muitos espaços de manifestação de suas identidades étnicas exclusivas, sempre baseadas em elementos linguísticos, de organização social, de religião e outros componentes da tradição cultural. Isto não significa que cada uma dessas tradições culturais se manteve inalterada no tempo. Pelo contrário, as identidades terena, guarani e kaiowa passaram por significativas transformações, como resultado das mudanças no ambiente de vida e de sua participação no cenário multiétnico indígena, assim como nas relações que cada uma dessas etnias mantém com a sociedade nacional. A manutenção da identidade étnica

com sua história de contato, baseada no esbulho de suas terras e na exploração de sua mão de obra e de processos de desterritorialização e territorialização forçadas, empreendidos pelas políticas de liberação de terras do Estado brasileiro (PEREIRA, 2015). Parte dos grupos indígenas que pertencem à RID foram deslocados do seu lugar de origem, no projeto de nação, vigente àquela época, de liberação de terras na região e alocados em áreas diminutas.

As reservas indígenas, como afirma Brand (2000), tornaram-se lugares onde se refugiavam muitos indígenas coagidos pelo agronegócio e pela política de estado-nação, impondo uma situação de confinamento. Todo este processo vivido pelos indígenas nas diferentes configurações de ocupação territorial¹⁶ atual, são produtos do colonialismo, do processo de desterritorialização dos indígenas de seus territórios étnicos ancestrais e a reterritorialização precária nas reservas (MOTA, 2015).

Mais uma vez buscamos na poesia de Emanuel Marinho, em seu poema “Índia Velha”, uma expressão do que representou e ainda representa o encontro do branco colonizador com os povos indígenas.

ÍNDIA VELHA

*índia velha
se lembra do cheiro verde
na fonte limpa
onde se matava a sede
água boa de beber*

*índia velha
se lembra
do teu tempo de criança
tinha festa e tinha dança
pra chover.*

*índia velha
se lembra
do primeiro
do segundo
do terceiro branco
que chegou
se lembra?*

*se lembra
Quando tu andavas nua*

implica o sentimento de pertencimento a um segmento humano exclusivo, o que é muito forte entre as três etnias que vivem na terra indígena de Dourados”. (p.788)

¹⁶ Reservas, acampamentos nas beiras de estrada, acampamentos em áreas reivindicadas e periferia das cidades.

*olha a cor de teu vestido
encardido
quando andas pela rua.*

*se lembra !
se lembra de teus colares
teus amores a lua cheia
lençóis de flores na aldeia
se lembra?*

*índia velha
se lembra
dos pés pisando no mato
olha a cor de teu sapato
pisando asfalto e areia.*

*índia velha
se lembra
tantos brancos
que chegaram
tantos
que até perdestes as contas
e as contas de teus colares
hoje andas tonta nos bares
e é tão grande a dor que
sentes
e que o amor de tua gente
foi junto ao rio
foi junto ao rio
por onde os brancos chegaram*

*se lembra?
se lembra? (MARINHO, 2000, s/p)*

O poema mostra os efeitos da colonialidade na existência vivida pelos povos indígenas, na região sul de Mato Grosso do Sul, antes e depois da chegada do branco colonizador. A invisibilidade e a desumanização impostas a estes povos, tão presentes nas ruas das cidades, são uma das principais expressões do processo de colonialidade do ser, estabelecidas na relação com “tantos brancos”. Para Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do ser indica aspectos que produzem uma exceção da ordem de ser. O poema também tenta buscar na memória, um esforço para continuar sendo e evitar a interrupção do que está além do ser, produz o que vai mantê-lo, enquanto ser humano, num mundo que o desumanizou (MALDONADO-TORRES, 2007).

Anastácio Peralta não ganhou as eleições para vereador naquele ano, mas, a partir das longas conversas, durante o período da campanha eleitoral, com certeza foi um dos fios que me conduziu a compreender um pouco a realidade dos indígenas em Mato Grosso

do Sul, a um olhar para essa realidade e a me envolver nestes fios que tecem a rede de relações entre os povos indígenas Guarani e Kaiowá. Nossos caminhos, que se encontraram naquele momento, ficaram mais próximos, comecei a ser fisgada pela rede lançada por um Guarani Kaiowá. Sua irreverência e sabedoria permanece, ao longo dos últimos dezenove anos de convivência, me ensinando sobre os indígenas Guarani e Kaiowá, como, por exemplo, que estas etnias estão em dezenas de municípios, no sul do Estado, lutando, resistindo e sobrevivendo.

Comecei a compreender a importância, para estes povos, da luta pela terra e da busca pelo retorno a seus territórios tradicionais, os *Tekoha*. Mais do que terra, o *tekoha* é o lugar onde se vive a cultura, onde se pratica seu modo próprio de ser (*nhandereko*). Estas novas palavras, por mim apreendidas em Guarani, são carregadas de forte significado para aquele povo. Esta busca pelo retorno a seus territórios de ocupação tradicional configuram-se como movimentos de descolonização (MOTA, 2015).

1.2. O envolvimento com a educação escolar indígena entre os Guarani e Kaiowá em MS: mais fios e nós da rede

Em meio ao envolvimento com a militância na educação e também em um partido político, iniciei uma nova experiência com a temática indígena, agora no campo da educação escolar, na função de Coordenadora de Planejamento Orçamento e Finanças na Secretaria de Educação do Município de Dourados (SEMED), entre 2001 e 2003. Conheci e me tornei amiga de uma professora indígena Guarani, Teodora de Souza, que também me ensinou muito e me fez olhar para a questão indígena a partir dos aspectos da educação escolar.

No período em que estava na SEMED tive a oportunidade de conhecer a realidade das escolas indígenas no município de Dourados, do ponto de vista administrativo e estrutural. Com Teodora percorri as áreas indígenas da RID e visitei todas as escolas. A primeira vez que fui às aldeias Jaguapiru e Bororó me deparei com escolas abandonadas pela administração pública, com estradas intransitáveis e uma situação de pobreza¹⁷ que me deixaram profundamente abalada. As escolas não tinham a menor estrutura, nem para

¹⁷ Destaco que, naquela época, a ideia de pobreza que eu tinha em mente comparava-se ao modo de vida das cidades ou das áreas rurais, e o que eu via me levava a crer que aquela população indígena vivia em condições extremas de pobreza.

o armazenamento de alimentos para a merenda escolar das crianças. Estas recebiam, chá, charque, pão e bolacha. A impressão era de total abandono.

Na época não entendia os processos pedagógicos, as disputas internas por uma educação diferenciada. Percebia apenas as condições estruturais precárias em que estas escolas e aquelas pessoas se encontravam. Mas, os debates que ouvia nos encontros pedagógicos, durante o processo da Constituinte Escolar¹⁸, sobre a necessidade de alfabetização na língua Guarani, eram instigantes e provocavam em mim interesse em compreender. Na época ouvia muito sobre o embate dos pais e mães indígenas e da equipe pedagógica da secretaria sobre a alfabetização. Os pais e mães indígenas eram contra a alfabetização na língua indígena, pois diziam que esta era ensinada em casa e que mandavam os filhos para a escola para “aprenderem português”. A necessidade de terem professores indígenas para ensinarem em suas escolas, também era muito presente em suas falas. Neste período efervescia o movimento de professores indígenas por todo o Brasil e não poderia ser diferente em Mato Grosso do Sul, especificamente entre os Guarani e Kaiowá.

Os Movimentos de Professores Indígenas reivindicavam a valorização das tradições locais, da língua própria, do reconhecimento de seus sistemas e modos próprios de conhecimento, elementos que foram negados durante os processos de colonialidade. Smith (2018), a respeito da forma como o ser “indígena” foi sendo fragmentado em consequência do colonialismo e imperialismo, ao afirmar que

o imperialismo e o colonialismo trouxeram absoluta desordem aos povos colonizados, desconectando-os de suas histórias, de suas paisagens, de suas línguas, de suas relações sociais, e de suas formas de pensar, de sentir e de interagir no mundo. Foi um processo de fragmentação sistemática que ainda pode ser vista na dissecação que se fez do mundo indígena, cujas peças foram estruturadas em disciplinas especializadas: os ossos, as múmias e os crânios tiveram por destino os museus; a arte foi para os colecionadores privados; as línguas, destinadas aos linguistas; os “costumes”, aos antropólogos; as crenças e comportamentos aos psicólogos (SMITH, p. 41-42, 2018)

¹⁸ Na gestão de 2001 a 2003, a SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Dourados) realizou um grande movimento nas escolas chamado de Constituinte Escolar, que propiciou um amplo debate sobre a educação escolar no município. Em sua dissertação de mestrado, intitulada “**A Recepção da Constituinte Escolar pelas Escolas Indígenas do Município de Dourado/MS (2001 a 2003)**”, Reginaldo Candado (2015) analisa a recepção do Movimento Constituinte Escolar pelas escolas municipais da Reserva Francisco Horta Barbosa, também conhecida como Reserva Indígena de Dourados (RID) e da aldeia Panambizinho, do município de Dourados/MS, no período de 2001 a 2003, que levou as escolas e as comunidades indígenas da região a refletirem sobre os problemas que os atingiam e os impactos na educação escolar.

Esta reivindicação de volta às tradições pode ser entendida como movimentos de descolonização, mas, neste processo de desestruturação pelo qual vêm passando, trata-se de uma tradição reinventada.

No campo do Direito, estas garantias são preconizadas pela Constituição Federal brasileira de 1988¹⁹. O que percebo hoje, sobre aquele período, é que depois de todo processo de colonização, com fortes alterações na ordem social, política e econômica destes povos, retornar a algo que é ainda seu (um meio de se identificar) era fundamental para o estabelecimento de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural e bilíngue²⁰. Os indígenas reivindicavam que as práticas educativas institucionalizadas, desenvolvidas em áreas indígenas fossem definidas e conduzidas por eles.

Não se pode negar que, mesmo no processo de apropriação da escola pelos povos indígenas, que efervescia no início do século XXI, a escola que reivindicavam continuava e continua a assumir os valores que a sociedade dominante tem imposto por meio de um processo de colonialidade²¹. Via, e ainda vejo, nas áreas indígenas, escolas com os currículos semelhantes aos das escolas não indígenas. Confesso que, à época, como a maioria das pessoas, também com mentalidade colonizada, pensava que estava ajudando os indígenas, ao melhorar as condições físicas das escolas, acreditando que, quanto mais próximo ao padrão da escola não indígena, melhor para eles.

Não posso esquecer do Anastácio, também servidor da prefeitura, que me fazia constantes visitas na secretaria e sempre colocava a necessidade de ajudá-lo a discutir a matemática na construção de uma casa que estava fazendo na aldeia de Caarapó. Posteriormente, este projeto se tornou objeto de análise de seu trabalho de conclusão de curso no *Ará Verá*. (PERALTA, 2000).

¹⁹ O texto da Constituição Federal de 1988 reconhece a presença do indígena na sociedade brasileira, em diferentes artigos: art 210, em seu parágrafo 2º garante “a utilização da língua materna e processos próprios de aprendizagem”; art. 215 e seus incisos garante, valoriza e protege as diferentes manifestações culturais populares, indígenas, afro-brasileiras de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional; no artigo 216 reconhece como patrimônio cultural imaterial os “modos de criar, fazer e viver”; no 231 reconhece a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas bem como seu direito originário a terra; no art 232, resumidamente, garante o direito do indígena a ter direito.

²⁰ A formulação “educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue” está presente discursivamente nos documentos oficiais e nas referências que se faz à educação escolar indígena no Brasil.

²¹ Processos de colonialidade que, segundo Quijano (1992, p.12), estão pautados na relação entre cultura europeia, chamada também de ocidental, e as outras, que seguem ainda numa relação de dominação colonial. De acordo com o autor, a colonialidade consiste em uma colonização do imaginário dos dominados e atua na interioridade desse imaginário e, em certa medida, é parte dele. É calcada num processo de dominação que se iniciou com uma sistemática repressão não só de crenças, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos, mas também “recaiu sobre tudo, sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual” (QUIJANO, 1992, p.12),

1.2.3. O trabalho como professora em uma escola indígena

*É um rio.
Corre-me nas mãos, agora molhadas.
Toda a água me passa entre as palmas abertas, e de
repente não sei se as águas nascem de mim, ou para
mim fluem.
Continuo a puxar, não já memórias apenas, mas o
Próprio corpo do rio
(Protopoema, José Saramago)*

Deixei o trabalho de gestão na Secretaria de Educação do Município e voltei a trabalhar nas escolas como professora de matemática. Mas voltei outra (pessoa/profissional), cheia de novas ideias, permeadas por diferentes experiências, entendendo a necessidade de repensar o ensino desta disciplina. Naquele período, passados cerca de três anos na gestão, tive a informação de uma vaga para professor de matemática em uma escola indígena do município, na aldeia Panambizinho, onde recentemente havia sido homologada a demarcação do Território Indígena. Este foi um dos primeiros atos de homologação de terras indígenas pelo governo Lula, após anos de tensão e conflito entre índios e colonos. Vale lembrar que nesse lugar meus pais se conheceram e se casaram.

Assumi as aulas de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental na recém-criada Escola Municipal Pa'i Chiquito²², onde, também recentemente, havia sido implantada esta fase de ensino. Passei, então, a vivenciar o dia a dia da escola e das relações que esta estabelecia com a comunidade. Ia para a aldeia quase todos os dias, e a forma de me relacionar com os indígenas modificou-se. Se antes chegava nas escolas indígenas como uma pessoa da Secretaria de Educação, que gera a ideia de “autoridade”²³, naquele momento eu estava como professora, subordinada à autoridade dos indígenas que coordenavam a escola.

²² Esta escola foi criada como escola indígena pelo Decreto 2442 de janeiro 2004, a partir da reivindicação da comunidade junto à Secretaria de Educação do Município, logo após a homologação da área.

²³ No tempo em que estive na Secretaria de Educação, percebida que, no imaginário dos professores e coordenadores das escolas, representávamos um tipo de autoridade que, às vezes, tinha a função de vigiar e fiscalizar o trabalho na escola.

Como professora de matemática em uma escola Kaiowá, iniciei meu envolvimento com a problemática de uma educação diferenciada em escolas indígenas. Isso me levou ao enredamento nas malhas da educação escolar indígena e a questionamentos sobre minha prática como professora em sala de aula, principalmente por ser professora não indígena, ensinando matemática para crianças de uma comunidade indígena Kaiowá. Ensinar matemática nesta comunidade, reconhecer suas diferentes formas de saber matemático e relacioná-lo com a matemática escolar²⁴ pareceu-me ser o maior desafio.

Nessa época, outra indígena marcou fortemente minhas experiências. Valdelice Veron, como coordenadora da escola, me colocava, insistentemente, a necessidade de ensinar a matemática presente no currículo escolar, mas também de valorizar e trazer para sala de aula os conhecimentos indígenas com respeito aos modos de ser dos Kaiowá do Panambizinho. Falava muito de “trazer para sala de aula os conhecimentos indígenas”²⁵. Sentia como se um abismo se abrisse aos meus pés, pois não sabia como lidar com as demandas que me eram apresentadas. O que via era que, mesmo com as orientações de Valdelice, a escola reproduzia uma tendência de aprofundamento das práticas que vêm acontecendo ao longo da história de escolarização dos povos indígenas, visando integrá-los à cultura dominante, invisibilizando seus conhecimentos, pressionados pelo currículo oficial. E não era diferente naquela escola: quando olhava para os conteúdos a serem ensinados, presentes no currículo estabelecido pela rede municipal de ensino para a escola – relação de conteúdos, sequenciação, seriação e organização do tempo e do espaço da escola – eram os mesmos que os das escolas não indígenas.

Enfrentava muitas dificuldades de comunicação estabelecidas em sala de aula: o Português que eu falava e o Português, como segunda língua, que as crianças Kaiowá falavam; a linguagem matemática utilizada que eu conhecia e utilizava em sala de aula. Vivia situações que Descola (2016) chama de “mal-entendido cultural”, pois às vezes perguntava algumas coisas às crianças e elas respondiam outra, porque entendiam de outra forma, pois pensavam diferente. Em uma ocasião, por exemplo, ao perguntar às crianças da 5ª série (atual 6º ano do Ensino Fundamental) “quantos anos vocês têm?” (com objetivo de preencher uma tabela de idade, altura e peso), eles me respondiam o ano

²⁴ Aquela matemática que está presente nos livros didáticos, nos currículos escolares, entre outros.

²⁵ Valdelice Veron, professora indígena formada na primeira turma do curso de Magistério Indígena “Ara Verá”, trazia para o trabalho na escola os discursos produzidos que circulavam nos cursos de formação a respeito do papel dos conhecimentos indígenas no currículo escolar.

em que nasceram. Medi-los, nesta ocasião da aula, também foi tarefa impossível, pois se recusaram; deixei, então, este espaço da tabela sem preencher. Quando fui tentar entender o porquê da recusa em serem medidos, busquei explicações entre os docentes indígenas da escola, os quais me esclareceram que, na cultura dos Kaiowá, só se mede uma pessoa quando ela morre, para saber o tamanho da cova.

Em outra ocasião, na tentativa de articular os conteúdos escolares com as práticas desenvolvidas na roça, que seria cultivada pelos alunos nas proximidades da escola, propus que fossem ao local e participassem da medição. Uma tarefa que parecia uma prática matemática simples - pretendia abordar práticas tradicionais para trabalhar o conceito de medida - teve desdobramentos que foram atravessados por concepções culturais relacionadas aos modos de ser e viver dos Kaiowá daquela aldeia. A professora, mulher, e as meninas não poderiam circular pelo terreno onde a roça seria preparada. De acordo com as regras da cultura Kaiowá, explicadas posteriormente por Dona Rosalina Aquino²⁶, a terra tem que ser preparada com uma reza própria, e as mulheres têm uma energia que pode secar as sementes, principalmente as grávidas ou em período menstrual (OLIVEIRA, PEDRO e PERALTA, 2018).

Mais do que medir e trabalhar com variáveis numéricas, percebemos que outras práticas e outras variáveis culturais interferiam no desenvolvimento do currículo de matemática previamente elaborado. Seria esta atividade de medir uma prerrogativa masculina? Estas e outras questões levantadas à época demonstraram que as práticas escolares daquela comunidade eram também influenciadas pelas práticas culturais.

Estas diferentes situações me levaram a procurar entender as perspectivas trazidas pela Etnomatemática, que propõe outras formas de conceber o pensamento matemático, ou a produção do conhecimento matemático. D'Ambrósio (1998; 2001), ao nomear etnomatemática como as *ticas* de *matema*, procura evidenciar as diferentes maneiras ou técnicas de explicar, de conhecer, de entender, de lidar, de conviver com contextos sociais e culturais (etno), com as quais estamos envolvidos. Isso era o que eu buscava: outras formas de ensinar matemática para crianças que possuíam outros modos de viver.

O campo da Etnomatemática coloca para o campo das pesquisas em educação matemática a necessidade de reconhecimento de diferentes processos de geração, organização e formas de transmissão do conhecimento, de diferentes sistemas culturais num processo de interações (D'AMBRÓSIO, 2001). Traz um outro olhar sobre a

²⁶ Dona Rosalina Aquino, filha de Paulito Aquino, moradora da Terra Indígena Panambizinho, conhecedora da cultura kaiowá, que contribui em diferentes momentos com seus valiosos conhecimentos na escola.

produção de conhecimento. Tira o foco de uma matemática eurocentrada, com uma lógica única. Propõe um olhar para as diferentes maneiras e práticas matemáticas produzidas por diferentes grupos sociais. Mas, para a sala de aula, quais respostas a Etnomatemática me traria?

Poderia dizer que as perspectivas da Etnomatemática me levaram a um movimento de pensar a produção de conhecimentos, a partir de diferentes *lócus*, o reconhecimento de que se produz conhecimento (matemático) em outras e em diferentes práticas, com diferentes linguagens. Esta aproximação com a Etnomatemática e com a educação escolar indígena conduziu-me a trilhar os caminhos da pesquisa na Educação Matemática em escolas indígenas. Acredito que, a partir desta experiência, eu me tornei uma pesquisadora sobre a temática indígena.

Esta experiência, a de ser professora não-índia numa escola indígena, me colocou a necessidade de analisar e de rever meu próprio modo de “olhar” o mundo e de me relacionar com o saber, especialmente, com o saber matemático. Nesse período desenvolvi um trabalho monográfico, em uma Especialização em Educação Matemática, na Universidade Federal da Grande Dourados, sobre a *Educação Etnomatemática numa Comunidade Indígena Kaiowá* (OLIVEIRA, 2006). Esse trabalho inseria-se na realidade da comunidade indígena em que atuava como professora nas séries finais do Ensino Fundamental. Caminhei em torno da ação-reflexão-ação sobre o ensino e a aprendizagem da matemática, sobre o currículo em curso naquela escola e sobre minha própria prática.

Nesse trabalho destaquei o processo pedagógico ocorrido durante a intervenção realizada numa sala de aula multisseriada de 7ª e 8ª séries (equivalente hoje ao 8º e 9º ano). Pedi para os alunos pesquisarem e descreverem os procedimentos utilizados na construção de uma casa Kaiowá e também falarem sobre as práticas matemáticas presentes neste processo. Foi possível perceber que aqueles alunos²⁷, que dominam os conhecimentos práticos no contexto da comunidade, comunicam melhor, de forma escrita e prática, sua concepção sobre a realidade e sobre os conceitos matemáticos envolvidos (OLIVEIRA, 2006). No decorrer do trabalho percebi, ainda, que, numa ação pedagógica com o viés da *pedagogia etnomatemática*²⁸, é importante considerar, no currículo da

²⁷ Como a construção das casas entre os Kaiowá é uma tarefa masculina, os meninos trouxeram desenhos e explicações e as meninas pouco sabiam falar sobre a construção de uma casa.

²⁸ Essa pedagogia “tem por lugar comum a realidade multicultural das sociedades, pleiteando um processo pedagógico centrado não só no ensino, mas também na aprendizagem, buscando a comunicação e a troca dos diferentes, pondo em pé de igualdade as vias de acessos sociais, mas sem perder a identidade local.” (SANTOS, 2002, p.209)

escola indígena, a *educação escolar* e a *educação indígena*, pois, ao relacioná-las, pode-se perceber melhor o desempenho dos alunos nas tarefas propostas durante as intervenções em sala de aula.

Esta vivência, como professora não falante da língua materna dos educandos, fez com que eu levasse em consideração os modos específicos de percepção, de afetividade, de sociabilidade (AMÂNCIO, 1999), o que resultou na reavaliação de noções que ainda trazia arraigadas. Iniciei, desta forma, as primeiras pesquisas com relação ao currículo de matemática praticado nas escolas indígenas, levando em consideração o currículo numa perspectiva crítica, conforme os aspectos apontados por Silva (2006).

É importante destacar que, para além da atuação como professora, fiz também muitos amigos nesta aldeia. Conheci outros indígenas, interagi com as pessoas da comunidade, visitei suas casas, participei das rodas de tereré²⁹, fui a festas e também a funerais. Estabeleci relações de afetividade com as pessoas daquele local que perduram até hoje: a sensibilidade de seu Valdomiro e dona Roseli, lideranças da aldeia; a sabedoria de seu Nelson e dona Rosalina, mestres tradicionais; as diversas reuniões com a comunidade na casa da dona Arda (*in memóriam*); a firmeza e austeridade de Valdelice Veron, que cobrava de nós, professores não indígenas, que respeitássemos a especificidade daquele grupo; a alegria, sensibilidade e paciência dos irmãos Misael e Anardo, também professores da escola; o rezador, seu Lui, que me batizou em uma cerimônia na minha primeira participação na *Aty Guasu*³⁰; e também as crianças. Posteriormente, algumas delas voltaram a ser meus alunos na formação de professores, como é o caso de Ivanusa, hoje professora de matemática na aldeia. Não dá para nomear todos, pois as crianças em sala de aula, as pessoas mais velhas e lideranças da comunidade, bem como os professores indígenas, muitos fizeram e ainda fazem parte desta fase de aprendizagem, deste emaranhar-me cada vez mais nesta rede, entre tantos outros professores, pais e alunos que me ensinaram muito sobre as diferentes formas de produção de conhecimento.

A escola não estava isolada da vida vivida da comunidade. Ela fazia parte. E as pessoas da comunidade indígena, por sua vez, estavam sempre muito presentes na escola.

²⁹ O tereré, bebida típica de Mato Grosso do Sul, é feita com a infusão da erva-mate em água fria, e é tomada com uma bomba. Há muitas histórias que circulam sobre a origem desta bebida, entre elas a de que é de origem guarani da fronteira entre Paraguai, Brasil e Argentina. Passou a ser considerado como patrimônio imaterial e cultural do Estado a partir de abril de 2011.

³⁰ As *Aty Guassu* são grandes reuniões realizadas pelos povos Guarani e Kaiowa, onde participam representantes de todas as áreas indígenas da região Sul do Estado de MS.

Ela refletia os conflitos internos, as disputas políticas e outras situações presentes no cotidiano da aldeia.

A partir daí, como nas palavras de Philipe Descola (2016), na tentativa de nos identificar, na convivência com aqueles que têm modos de existência distintos dos nossos, para compreendê-los melhor, do interior daquela comunidade, dividindo suas alegrias e tristezas e as razões que alegam para fazer o que fazem, somos colocados diante de diferentes questionamentos, por contraste, sobre a evidência dos hábitos de vida de sua própria comunidade. No meu caso, nesse momento, são questionamentos da comunidade de matemáticos, dos professores de matemática, das escolas não indígenas e da cidade de Dourados.

Ainda neste caminho fui provocada e convidada pelo professor Renato Gomes Nogueira (*in memoriam*) para acompanhar uma formação específica de matemática, em umas das etapas do curso de Magistério Indígena - *Ara Verá*³¹. Acompanhei aquele professor e os alunos em formação, numa tentativa de articulação dos saberes e fazeres matemáticos próprios daquela cultura, procurando dialogar com o cotidiano em que a escola indígena está inserida. Por outro lado, os professores indígenas também solicitavam que fossem estudados conceitos muito específicos, tais como: expressões numéricas e algébricas. Demonstravam sempre suas preocupações com estes conteúdos, talvez porque tivessem muita dificuldade em entendê-los e, conseqüentemente, de ensinar a seus alunos.

Diante das preocupações dos alunos indígenas quanto ao conteúdo a ser aprendido, várias questões me incomodavam: De onde vinham tais solicitações? Por que a valorização de tais conteúdos? Talvez fossem decorrentes do processo de escolarização anterior, quando estes conteúdos eram valorizados, ou ainda dos conteúdos apresentados nos livros didáticos e no currículo das escolas onde trabalhavam, fortemente influenciados pela matemática formal. (OLIVEIRA, 2009)

Em março de 2005 fui convidada a atuar como professora³² na formação de professores indígenas no Curso *Ára Verá*. Fazia o acompanhamento e orientação

³¹ O curso Normal Médio Intervultural – Ara Verá é um curso de formação de professores Guarani e Kaiowá para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação – SED/MS

³² Após o período inicial de trabalho como colaboradora, fui convidada a integrar a equipe do Projeto *Ára Verá*, como professora, no acompanhamento das atividades de formação, durante as etapas em que os professores indígenas ficavam em suas aldeias. Como “professora assistente”, orientei, a partir de visitas mensais, onze professores Guarani-Ñandeva que atuam em escolas da Aldeia Indígena Porto Lindo, no município de Japorã-MS.

pedagógica na Reserva Indígena Porto Lindo, no Município de Japorã. Era constantemente chamada, pelos próprios professores indígenas, a pensar a situação e as condições em que a educação escolar indígena acontecia naquela comunidade. Nesse processo, fui sendo ainda mais enredada e, como dizia sempre a professora Adir Casaro do Nascimento, sendo convertida pelos Guarani e Kaiowá a me incorporar em suas lutas.

Nesta rede tive a oportunidade de acompanhar uma parte do processo de implantação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, que vinha sendo uma luta do Movimento de Professores Indígenas destas comunidades há alguns anos. Estas experiências possibilitaram uma constante problematização das situações do campo de trabalho.

1.2.4. O envolvimento na formação de professores indígenas em nível superior

Acompanhar uma parte do processo que culminou na criação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* foi um grande aprendizado, pela força de articulação e determinação dos professores indígenas Guarani e Kaiowá na luta por uma escola indígena diferenciada. O curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* materializou-se a partir de ampla discussão entre membros da comunidade Guarani e Kaiowá e representantes de diversas instituições. Acompanhei o ir e vir de representantes indígenas nas discussões sobre o curso que desejavam e não aceitavam propostas da universidade para os indígenas. Reivindicavam um curso que fosse dos indígenas para a universidade e que voltasse o olhar para as necessidades das comunidades indígenas Guarani e Kaiowá do sul do Estado de Mato Grosso do Sul.

O processo de elaboração de uma proposta para a Licenciatura Intercultural Indígena teve como embrião o curso de Nível Médio, Magistério Indígena *Ára Verá*. As primeiras turmas de professores indígenas formados neste curso iniciaram várias discussões realizadas nos encontros de professores e lideranças indígenas. Com a formação da primeira turma do *Ára Verá*, começam a apontar a necessidade de uma discussão acerca da elaboração de um projeto para a formação de professores indígenas em nível superior.

Este processo foi marcado por atos institucionais, com a publicação de portarias que oficializavam a elaboração de uma proposta de curso, que era fomentada na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS e, posteriormente, levada pelos

indígenas para a Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico - PPP³³ estava presente a relação dos conhecimentos tradicionais (específicos) com os conhecimentos tidos como universais, ponto crucial para a construção da proposta deste curso. Na fala dos indígenas era muito presente a necessidade de pensar uma organização curricular que atendesse a necessidade coletiva de suas comunidades.

Acompanhei algumas reuniões, a partir de um período em que os Guarani e Kaiowá, junto a muitos parceiros, já vinham em um percurso de construção que durava cerca de quatro anos. Foram muitas as dificuldades encontradas. Os representantes indígenas que participavam das comissões para a elaboração da proposta afirmavam que estar na universidade, ter um curso superior, não era para benefício próprio nem para competir com os não indígenas. Ouvir estas falas, no início, me causava estranhamento, pois eu vinha de uma tradição e de um discurso do dito mercado de trabalho competitivo, de que é necessário estudar para ter condições de competir.

A Universidade precisava ouvi-los enquanto sujeitos que vivenciavam uma problemática que afetava uma coletividade. Por isso queriam participar da construção dos meios para a implantação de um curso voltado às necessidades relacionadas à formação de professores indígenas. Afirmavam e reafirmavam, em diferentes momentos, que os indígenas tinham capacidade de participar, pois estavam mais esclarecidos e, acima de tudo, eram cidadãos. Colocavam a necessidade de “ouvir, serem ouvidos e fazer juntos” (OLIVEIRA, 2009). Trata-se de um olhar para a presença dos indígenas na universidade (instituição acadêmica colonial), tendo em vista as relações de poder. Estas tentativas de indigenização das universidades, desde a organização de seus currículos, de acordo com Smith (2018), provocam, com maior intensidade, a reafirmação do que conta como conhecimento, como linguagem, como literatura, como currículo e como papel de intelectuais.

Entendo que os Guarani e Kaiowá traziam para a universidade uma lógica inversa, traçando alguns riscos decoloniais ao trazer para esta instituição uma proposta construída com a participação do movimento indígena. Nestes processos, os movimentos étnico-sociais reclamam para si uma identidade coletiva, criam uma lógica distinta do

³³ Na época em que a proposta estava sendo construída, o projeto não era apenas Pedagógico e Curricular (PPC), denominação que recebe atualmente; era também político, organizado e construído por militantes na causa indígena e na educação indígena, em parceria com o movimento indígena, portanto denominado PPP – Projeto Político Pedagógico.

essencialismo ocidental (SMITH, 1999, *in* WALSH, 2012). No caso do movimento indígena Guaraní e Kaiowá, assim como o caso do movimento indígena equatoriano analisado por Walsh, esta identidade coletiva não é de caráter fixo e nem natural, é de caráter político e social: “Reflete uma identificação estratégica e de oposição, de movimento mais que de grupo, pensada não só em nível local e nacional, mas também transnacional” (WALSH, 2012, p. 35, tradução livre minha)³⁴. O movimento de professores indígenas, aliados a pesquisadores e indigenistas, direcionavam para suas necessidades o perfil de professores que esperavam que a Instituição Universitária formasse.

O que também aprendia neste processo, com o movimento de professores indígenas, é que eles estão em constante movimento: os representantes, a cada reunião, se modificavam, ora de uma área indígena ora de outra. Esta imprevisibilidade do movimento me causava incômodo. Talvez este fosse um instrumento para negação da ideia de representatividade e de um sujeito individual, pois, no discurso, os objetivos eram os mesmos, construídos a partir de uma coletividade. Não aceitavam a proposta da universidade, na época, um curso Normal Superior Indígena, pois não atendia seus anseios.

A universidade estava diante de outra forma de conceber o conhecimento. Tradicionalmente, a universidade propõe cursos para a comunidade em geral e, desta vez, a comunidade propõe para a universidade, acompanhando um movimento, presente em países indígenas da América Latina, da luta pela descolonização. Nesse sentido, Walsh (2012) traz uma importante reflexão a respeito da luta social dos indígenas que não vêm para a universidade como sujeitos individuais, mas como movimento organizado em uma ação política, social e epistêmica. A todo momento percebemos que este movimento é imprevisível, do ponto de vista da lógica dominante. Constantemente transtornam e desestabilizam os discursos e práticas dos professores não indígenas e dos dirigentes. Estamos acostumados a uma organização em torno da ideia de ‘disciplina’ e campos de conhecimento, os quais, de acordo com Smith (2018), “são intrincados entre si” e estão fundados na racionalidade pragmática e da razão instrumental. (WALSH, 2012)

Este movimento nos revela a necessidade, que os indígenas traziam, de valorização e de reivindicação de um lugar para seu conhecimento, um lugar instituído

³⁴ Refleja una *identificación* estratégica e de oposición, de movimiento más que de grupo, pensada no solo en el nivel local y nacional, sino transnacionalmente.” (WALSH, 2012, p. 35)

de poder, como a Universidade³⁵. O que para mim ficou marcado em todo este processo é que o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá buscava, além de uma formação superior, um espaço público dentro de uma instituição que garantisse a sustentabilidade étnica e a elaboração do conhecimento a partir de diferentes lógicas de compreensão do mundo. Hoje percebo que o risco colocado nesta busca pela Universidade, considerando as dificuldades do estabelecimento de um espaço de diálogo, é a perda das particularidades dos modos indígenas de ser e saber

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu (viver com sabedoria), após muitos debates e tensões entre os agentes formadores, a respeito de que tipo de formação os Guarani e Kaiowá exigiam, é criado no conjunto de seis novos cursos regulares com a formação da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, por meio da portaria nº 1380, de 08 de junho de 2006, publicada no DOU – seção 1-nº111 de 12 de junho de 2006. Em parceria com a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e outras instituições³⁶, teve a primeira turma ingressando em outubro de 2006. Era ligado à Faculdade de Educação. Posteriormente, em 2012, foi criada, na UFGD, a Faculdade Intercultural Indígena, onde se localizariam os cursos para atender as demandas destas comunidades.

A atuação neste curso, desde sua criação, passou a fazer parte de minha caminhada de trabalho e de pesquisa. A partir desta vivência é que venho aprofundando ainda mais minha reflexão sobre o currículo e a formação de professores indígenas de matemática. Vejo-me, constantemente, diante de um movimento pendular: de um lado, o indígena e, do outro, o não indígena. É um caminho movido por tensões geradas nesta relação, durante a formação na universidade.

³⁵ Em um dos capítulos do livro “Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas”, Linda T. Smith delineia um quadro teórico do projeto moderno dos povos indígenas, destacando os que vão desde a luta pela sobrevivência a processos de autoterminação presentes nos movimentos indígenas, que se iniciam nos anos de 1960, em torno da revitalização linguística e cultural, mas também políticas e de poder, desenvolvidos por diferentes estratégias. Nestes projetos, uma das estratégias é a reivindicação de um lugar para seus conhecimentos através da pesquisa feita por eles próprios. “A agenda ou pauta de pesquisa é conceituada aqui como os constituintes de um programa e de um conjunto de abordagens que estão situados dentro de uma política de descolonização do movimento dos povos indígenas. A pauta em questão está focada estrategicamente no objetivo da autodeterminação dos povos indígenas. A autodeterminação, em uma agenda de pesquisa, torna-se algo mais que um objetivo político. Ele se constitui em um objetivo de justiça social que se expressa em meio a uma ampla gama de terrenos psicológicos, sociais, culturais e econômicos. Isso necessariamente envolve o processo de transformação, de decolonização, de cura e de mobilização como povo”. (p. 137, 2018)

³⁶ FUNAI - Fundação Nacional do Índio, Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, 15 Prefeituras Municipais, onde estão localizados as aldeias indígenas Guarani e Kaiowá e o Ministério da Educação - MEC.

No processo de implantação do curso realizei a pesquisa de mestrado, em que discuti e analisei as tensões produzidas no processo coletivo de elaboração de uma proposta curricular para o curso de Licenciatura Intercultural Indígena na habilitação em matemática³⁷, no contexto sociocultural dos povos indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul (OLIVEIRA, 2009). A pesquisa partiu das discussões a respeito do currículo para este curso, tomando como referência as práticas vivenciadas por um coletivo formado por professores indígenas e não-indígenas. Este trabalho evidenciou tensões entre as diversas formas de conceber a educação e, em consequência, o currículo.

A formação de professores indígenas, na universidade, está inserida em um sistema educacional que serve às estruturas do colonialismo. O currículo de matemática, ao assumir uma linguagem que tenta definir com absoluta exatidão os parâmetros, dimensões, qualidades e possibilidades do espaço e do tempo, influencia, de acordo com Smith (2018), a forma como o

Ocidente pensa a respeito do mundo além da Terra (cosmologia) e as formas como a sociedade é vista (espaço público/privado, espaço da cidade/pais), os modos como os papéis de gênero foram definidos (público/doméstico, casa/trabalho) e a forma como o mundo social das pessoas pode ser determinado (o supermercado, o teatro). Um mundo compartimentalizado pode ser melhor definido e medido (p.67).

O processo de formação dos professores indígenas se dá num contexto de ida e volta entre tradições epistemológicas diferentes, e eu, como não indígena, atuando na formação de professores indígenas, me vejo em constante busca de superação das assimetrias para caminhar, de fato, para uma relação intercultural.

1.3. Outros fios no emaranhado da rede

*E quando num largo espaço o barco se detém, o meu
corpo despido brilha debaixo do sol, entre o
esplendor maior que acende a superfície das águas.
Aí se fundem numa só verdade as lembranças confusas
da memória e o vulto subitamente anunciado do
futuro.*

³⁷ A Licenciatura Intercultural Indígena oferece habilitação em quatro áreas específicas: Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens. A própria organização do curso obedece a uma lógica de campos de conhecimento. O curso, de 2006 a 2017, formou 225 professores indígenas nestes diferentes campos do conhecimento; destes, 48 se formaram na área de matemática (MOURA, 2019).

Fui capturada ainda mais, e de diferentes formas, nas malhas e nas tramas dos fios e nós que me conduziram ao emaranhado produzido pelas redes de relações do universo vinculado com os povos Guarani e Kaiowá. O convite para viver uma nova experiência, o de trabalhar na Fundação Nacional do Índio - FUNAI, como coordenadora da Coordenação Regional de Dourados-CRD, apresentou-se em um contexto de muitas tensões de toda ordem. Era uma decisão envolta em muitas tramas: deixar a universidade, onde agora eu era recém concursada; interromper, de certa forma e por algum tempo, o envolvimento acadêmico; correr o risco de criar uma situação de rejeição entre os indígenas, dada a situação conflituosa em que a FUNAI se encontrava³⁸. Era uma época de muitas tensões entre o movimento indígena, o Estado e a instituição, de constantes manifestações e ocupações dos indígenas na FUNAI; insatisfação com as gestões precedentes e com a morosidade do órgão no encaminhamento dos processos de demarcação de terras indígenas. Era um momento de muita instabilidade. Mas aceitei.

Na FUNAI percorri diferentes áreas indígenas, reservas, áreas de ocupação tradicional e acampamentos Guarani e Kaiowá de todo o sul do Estado de Mato Grosso do Sul. Vivenciei de perto as diferentes situações de violências sofridas por estes povos nos movimentos de reterritorialização³⁹ nos espaços que reivindicam como de ocupação tradicional, denominados *tekoha*. Nesse período houve um intenso movimento de reocupação de áreas reivindicadas, incrustadas em propriedades “privadas”. As decisões

³⁸ Em janeiro de 2009, o prédio da FUNAI havia sido ocupado pelos indígenas com objetivo de destituir a coordenadora da época. Situações tensas com proprietários rurais perduravam desde a publicação dos GTs para estudo das áreas reivindicadas. E também havia uma tensão junto aos movimentos indígenas que reivindicavam seus territórios em função da paralização destes GTs. Somava-se a isso as disputas políticas em torno do cargo.

³⁹ A compreensão deste movimento realizado pelos indígenas de retomada, de volta ao território (*Tekoha*) que já foi seu, expressa-se num movimento, como apresentado por DELEUZE e GUATARRI, de “reterritorialização e doravante plenamente assumida como o correlato de qualquer desterritorialização, posto que ela não se efetua mais necessariamente sobre um território propriamente dito, mas, quando e absoluta, sobre uma terra não delimitada: agenciamento nômade, deserto ou estepe como território paradoxal, onde o nômade “se reterritorializa sobre a própria desterritorialização” (ZOURABICHVILI, 2004).

eram tomadas nas *Aty Guasu*⁴⁰, para pressionar o Estado brasileiro a dar andamento aos processos de regularização de seus territórios que estavam paralisados⁴¹.

Particpei intensamente de todas as reuniões políticas envolvendo estes povos. Das comitivas de deputados, senadores, agentes dos direitos humanos da ONU (Organização das Nações Unidas) e outras como OIT (Organização Internacional do Trabalho), PENUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde), UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund – Fundo das Nações Unidas para Infancia), FAO (Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura). Tive que mediar conflitos entre os próprios indígenas (de situações pessoais a disputas por espaço dentro das reservas, por trator e óleo diesel, entre outras situações inumeráveis), entre indígenas e fazendeiros. E muitas vezes os meus próprios conflitos.

Trago um pouco deste enredamento em que me encontro e que foi constituído ao longo do processo de minha formação profissional, mas também como militante, pois neste movimento vou me envolvendo cada vez mais com os Guarani e Kaiowá. Testemunhei - muitas vezes como agente de Estado fui cúmplice - os problemas que esse povo convive a cada dia de sua existência/resistência, que me tocam e me afetam como educadora, como pessoa, na constante reflexão da experiência deste processo.

A experiência como coordenadora da CRD na FUNAI talvez mereça uma outra narrativa, pois foi profunda e me marcou indelevelmente como ser humano. Foram muitos momentos de tensões e de angústias. Fiquei fortemente marcada pelo sentimento de impotência diante das condições em que vivem os Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. É difícil conter as lágrimas neste momento da escrita. Mas, também a lembrança do

⁴⁰ As *Aty Guasu* Guarani e Kaiowá são as grandes assembleias que acontecem em diferentes localidades e reúnem centenas de lideranças indígenas de todas as aldeias Guarani e Kaiowá da região. São espaços onde ocorrem discussões políticas e onde se realizam, também, rituais para o fortalecimento da luta. É das *Aty Guasu* que partiram, nas últimas décadas, as reivindicações de demarcação de terras, além de denúncias e sugestões sobre possíveis soluções para o problema dos Guarani e Kaiowá, também nas áreas de educação, saúde e agricultura (BENITES, T. s/d).

⁴¹ Em 2008, a Funai instituiu seis Grupos de Trabalho (GTs) para a identificação e delimitação de terras reivindicadas pelos Guarani e Kaiowá: Apapeguá, Dourados-Amambaipagua I, Dourados-Amambaipagua II, Passo Piraju – Ñu Porã, Laranjeira Nhanderu, Panambi – Lagoa Rica, Boqueirão, Guavyry-Joyvy, Iguatemipegua I, Iguatemipegua II, Iguatemipegua III, Laguna Piru, Ypo'i – Triunfo, Mbocajá, Garcete Kuê, Potrerito e Vitoi Kuê. O andamento dos estudos estavam paralisados, pois esbarravam na judicialização dos procedimentos administrativos de identificação, devido a ações de nulidade impetradas por sindicatos rurais, municípios e associações de produtores, além dos limites orçamentários e a falta de funcionários. Outro problema que se enfrentava e se enfrenta até hoje é a tensão que se estabeleceu na região, expondo as pessoas envolvidas nestes estudos a situações de intimidação e ameaças por parte dos grupos de fazendeiros da região. Havia um clima de guerra contra os indígenas e pessoas que trabalhavam com os indígenas na região.

sorriso das crianças Guarani e Kaiowá, a alegria, a esperança e a existência/resistência deste povo me faz seguir neste texto. O trecho da fala do *Nhanderu* Atanásio Teixeira, da aldeia Limão Verde, município de Amambai, retirado do filme *Mbaraká* – a palavra que age, evoca esta esperança presente entre os Guarani e Kaiowá:

Então haverá dança e caminhada ritual até o lugar onde vai renascer
nossa terra.
Ali estaremos juntos novamente. Vamos dançar e serão arrumadas as
casas
... os *Nhanderu* vão trazer de volta os nossos animais de caça.
Haverá de novo o batismo da criança, o enfeite das crianças.
E a celebração do *tembekua*, a cerimônia de perfuração do lábio do
menino.
Haverá novamente a dança o canto longo, para celebrar a colheita do
milho verde.
Vão ser abençoados, ...
Vai ter tudo
La vai ter tudo de novo. (CUNHA, PUZZO e PIMENTEL, *in* CIMI,
2011)

Estar na FUNAI constituiu-se em uma oportunidade, mesmo que na condição de agente de estado, de perceber as relações entre a escola e a aldeia. Como, por exemplo, a escola se estabelecer como ponte entre os problemas vividos nas áreas indígenas e as agências externas (FUNAI, MPF - Ministério Público Federal, SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena, AGRAER - Agencia de Desenvolvimento Agrário e Extensão, Prefeituras Municipais, entre outras agências governamentais e não governamentais). É nela que se realizam as reuniões da comunidade com os agentes de estado, organizações não governamentais, entre outros, para tratar os mais diferentes problemas vivenciados pela comunidade. Como aponta Tassinari (2001), a escola se estabelece como espaço de fronteira, que une dois mundos.

Após um período de distanciamento retornei para a Universidade, para a Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, para dar aulas de matemática. Eu já era outra (pessoa e profissional) e também passei a ter outra relação com os problemas dos indígenas. Um lugar que, para mim, também era outro, com novos professores, outra geração de alunos e outros modos de organização, o curso *Teko Arandu* agora estava abrigado em novo espaço institucional, a FAIND - Faculdade Intercultural Indígena. Recorrendo novamente a Descola (2016, p.10), no retorno à universidade - lugar de onde eu vinha - devido ao tempo de quase dois anos e meio vivenciando as demandas das comunidades indígenas na FUNAI, percebia-me diferente, quase estrangeira ao que eu era antes e à minha comunidade de origem.

O lugar estava cada vez mais institucionalizado e carregava as consequências desta institucionalização, num processo que levou o *Teko Arandu* e a FAIND a um afastamento do Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá. Para a nova condução do curso, de acordo com crítica apresentada por Martins & Knapp (2015), o modelo com que era conduzida a formação trazia “um prejuízo pedagógico aos acadêmicos”. Ao se referir a esta fase que o curso vivenciava, Knapp (2016, p.233) aponta que o curso viveu um momento de ruptura. Para o autor, somente a partir deste momento “foi refletida e avaliada a prática pedagógica” desenvolvida no curso, resultando numa estrutura ainda mais disciplinarizada, fragmentada, numa concepção linear de tempo e espaço pautado numa lógica ocidental, pois era necessário, segundo seus gestores de então, inserir o curso no “sistema”⁴² da universidade.

Esta ruptura aconteceu de diferentes maneiras, não apenas na revisão do modelo pedagógico e curricular delineado⁴³. Houve, também, o esvaziamento das instâncias de participação, como a Comissão Interinstitucional, que se constituía em um espaço de diálogo com diferentes instituições: a FUNAI, as Prefeituras Municipais, o curso Normal Médio *Ará Vera* (SED-MS), UEMS, UCDB e o próprio Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, pois não cabia mais a outros – apenas à UFGD – dizer os rumos que o curso e a formação de professores indígenas deveria tomar.

Atualmente, no seu Projeto Pedagógico Curricular, o curso aponta, entre outras, como fundamentação teórico-metodológica “a decolonialidade do saber, que indica transcender a manutenção da organização social pautada no colonialismo” (PPC, 2012). No entanto, algumas de suas práticas de organização curricular disciplinada entram em contradição com estas concepções.

Vivi e vivo imersa em uma série de situações e contradições que, ao textualizá-las, a partir das memórias aqui narradas, me movem a pensar sobre a educação indígena, a educação escolar indígena, as comunidades indígenas, a universidade e toda esta

⁴² Anteriormente, o curso estava no “sistema” da Universidade, mas de forma modular. Um componente curricular tinha um tempo para se desenvolver, que, às vezes, atravessava dois anos. Este não era o tempo esperado por muitos docentes e pela própria instituição, a partir de nossas visões colonizadas. Havia um desconforto em não perceber o início, o meio e o fim deste tempo, ou seja, o modo como cada componente curricular do curso se desenvolvia. A isso foi intitulado de “bagunça”, que, consequentemente, para os gestores causava “baixa” qualidade na formação docente. Desde então o curso passou a se enquadrar no “sistema” pautado numa lógica colonizadora de enquadramento do conhecimento de forma disciplinar, em tempos definidos e determinados por semestres. Desta forma cada componente curricular tem um início e um fim que se encerra em um semestre letivo.

⁴³ Neste mesmo período houve uma reformulação no Projeto Pedagógico Curricular - PPC do curso.

complexidade que nos envolve. São memórias de vivências e aprendizagens que não cabem todas no papel.

O trabalho com a formação de professores indígenas de matemática continuou, mas a presença em sala de aula, nas aldeias e nas escolas, para mim já, trazia outros sentidos. Passei a problematizar sobre como a escola é reflexo de todas as questões vividas pelos Guarani e Kaiowá. De diferentes maneiras, os professores e gestores indígenas, na escola, constroem instrumentos de resistência em suas práticas. Estes movimentos se expressam nas formas estabelecidas nas redes de relações que eles agenciam por meio da escola, com as lideranças locais, com a Secretaria de Educação, com os partidos políticos da cidade e com a própria universidade.

1.4. O envolvimento com os Guarani e Kaiowá e os caminhos da pesquisa

As experiências narradas até aqui tecem a rede em que me emaranhei e que me levou a olhar para o campo de trabalho e de pesquisa com a educação escolar indígena sob outra ótica. Um certo distanciamento do trabalho na Educação Escolar Indígena, ao mesmo tempo permitiu-me olhar de outro lugar as influências das escolas indígenas na vida das comunidades. Passei, cada vez mais, a fazer novos questionamentos, puxar fios, a partir dos entrelaçamentos das linhas e das conexões desta rede em que fui me envolvendo e sendo envolvida. Esta rede é formada no entrecruzamento da universidade com as escolas indígenas, da escola com a comunidade e com as instituições locais. Passei a questionar sobre as linhas de fuga produzidas pelas formas como as práticas e os conhecimentos indígenas se configuram nestas relações em rede.

As experiências que vivi me levaram à formulação de uma série de situações-problemas, que textualizo nesta pesquisa em forma de questionamentos sobre a educação indígena, a educação escolar indígena, a comunidade indígena, a universidade e toda a complexidade envolvida no processo de formação de professores e na Educação Escolar Indígena. Estes questionamentos são fios que se conectam na tessitura desta rede na qual estou emaranhada.

A participação como professora formadora na Ação Saberes Indígenas na Escola⁴⁴ também foi uma atividade que merece ser mencionada, pois configurou-se como espaço do campo de pesquisa. Nele foram produzidos dados para análise e formulação de questões, tais como: Quais saberes indígenas na escola? A escola é lugar dos saberes indígenas? A organização curricular da escola indígena favorece os modos de criação e circulação de saberes indígenas? O que é fundamental para nos movimentar de maneira a entender **como os professores indígenas de matemática relacionam diferentes conhecimentos em sua prática na sala de aula?**

A compreensão destas questões passa por entender os processos de educação que estão se desenvolvendo nas escolas indígenas, na perspectiva da educação intercultural e bilíngue. Também é importante observar a forma como os professores indígenas fazem circular, em sua prática, os diferentes sistemas de conhecimento indígena e não indígena na organização de suas aulas de matemática, assim como verificar como os regimes próprios de aprendizagem são percebidos no fazer pedagógico destes professores e valorizados na prática.

Estas questões, de acordo com Chon (2014), só podem ser percebidas e respondidas etnograficamente. Neste sentido pretendemos apresentar alguns apontamentos sobre a etnografia, que pensamos ser importantes para a orientação dos caminhos metodológicos da pesquisa.

1.6. Etnografia e pesquisa em educação: onde me localizo?

Não é possível, ao considerar as redes de relações que as populações indígenas estabelecem, pensar as formas como os diferentes regimes de conhecimento circulam, sem passar pela escola (CHON, 2014). Também não é possível pensar a escola desconectada destas redes, pois, de acordo com Pereira (2016), a escola, assim como a igreja, o campo de futebol, entre outras instituições presentes nas áreas indígenas,

⁴⁴ O Ministério da Educação, junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, por meio da Portaria nº 98, de 6 de Dezembro de 2013, regulamenta a Ação Saberes Indígenas na Escola, desenvolvida em regime de colaboração com os Estados, Municípios e instituições de ensino superior (IES), com objetivo de promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena e oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas.

constituem-se em espaços públicos de sociabilidade. A escola, como já apresentada na narrativa anterior, ocupa um lugar fundamental nas comunidades indígenas Guarani e Kaiowá⁴⁵, onde as crianças, cada vez mais cedo, adentram este espaço de sociabilidade⁴⁶. Cada vez mais aumenta o número de jovens à procura de ampliar seus estudos, seja nos cursos de formação específica para professores indígenas, seja na entrada em outros cursos e universidades, garantidas por uma política de acesso.⁴⁷

É preciso olhar para as crianças, jovens, professores e todos os atores que fazem parte da escola, como pessoas que trazem, para dentro dela, marcas inditárias (BRANDÃO, 2013) de seus modos de vida, de suas parentelas, das relações com os não índios, etc. A escola assume um papel na vida das comunidades e povos indígenas, em que atua com os regimes de conhecimento indígena, ou seja, com princípios, normas, regras e processos próprios de produção e circulação do conhecimento. Por outro lado, a escola traz para estas comunidades regimes de conhecimentos produzidos por uma cultura escolar atrelada ao modelo de colonialidade. Neste espaço coabitam diferentes lugares de enunciação, onde os regimes de conhecimento presentes na cultura escolar, que representa uma perspectiva hegemônica, assumem lugar privilegiado.

Com isso, grande parte dos conhecimentos que circulam pelas aldeias e comunidades provém da escola, dialoga com ela, ou é (embora não devesse ser) dela proscrito; e a formação de novas pessoas, atualmente, passa pela escola, em formação e fabricação de corpos e no que diz respeito aos conhecimentos em formação. [...] por isso, enfatizo que é a etnografia o melhor instrumento que temos para enfrentar, analiticamente esse desafio: entender as demandas indígenas por escola, de um lado, as possibilidades de escolarização que se lhes

⁴⁵ Nas áreas indígenas, não é à toa que as agências do Estado como escola, posto de saúde, CRAS, entre outras, têm se configurado como o centro. É um vocábulo muito específico ligado ao espaço, como aponta Smith, a linha, o centro e o exterior como conceitos que fundamentam uma concepção de espaço colonialista. Ainda de acordo com a autora, “o centro é importante em razão de que a orientação para o centro foi a orientação de poder. O “exterior” é importante porque ele posiciona o território e as pessoas em uma relação oposta ao centro de poder” (SMITH, p. 71, 2018).

⁴⁶ Atualmente o número de escolas indígenas que têm oferecido educação infantil tem aumentado cada vez mais em MS. Assim como nos encontros de professores e outros espaços da comunidade a discussão sobre a criação de Centros de Educação Infantil nas aldeias também tem sido pautada.

⁴⁷ No caso de Mato Grosso do Sul, a política de cotas está presente em diferentes instituições. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS⁴⁷ - aprovou em 2003, no âmbito de suas políticas de acesso, reserva de 10% de suas vagas via sistema de cotas para indígenas por meio da Lei Estadual nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002. Nas Universidade Federais, após a implantação da Lei nº12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas nas universidades federais e nos institutos federais de educação, sendo que destes 50%, 12 % reservadas a cotas raciais (indígenas, negros e pardos). Após a implementação desta lei é possível verificar um aumento de acesso de indígenas nos diferentes cursos da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. Algumas Universidades privadas como a UNIGRAN em Dourados e a UCDB em Campo Grande, também oferecem um sistema de cotas para atender as populações indígenas no ensino superior.

apresentam, de outro, e os impactos que isto tem nos regimes de conhecimento ameríndios (CHON, 2014, p. 314-315).

Investigar as práticas de professores indígenas sobre os conhecimentos que mobilizam no seu fazer pedagógico, no interior de escolas inseridas nas áreas indígenas, passa por entender a demanda dos indígenas por uma formação específica. Desta forma, a etnografia se configura, para este trabalho, como uma das bases de investigação, com vistas a conhecer, em profundidade, a realidade educativa promovida no interior das escolas indígenas. É um caminho fundamental para conhecer os processos educativos que realmente são colocados em prática nas escolas das áreas indígenas.

Assumir este trabalho como uma pesquisa etnográfica não foi, para mim, tarefa fácil, pois foi necessário circular no campo da educação e buscar produzir uma pesquisa a partir da interface com métodos presentes na Antropologia. Foram várias situações que me puseram a pensar sobre a forma de construir os caminhos metodológicos da pesquisa. Primeiro veio a ideia de desenvolver estudos etnográficos em escolas indígenas, para analisar práticas de professores indígenas. Segundo, foi preciso entender que a escola está ligada a uma rede de instituições que interferem ou compõem suas práticas e as práticas dos professores. Terceiro, foi necessário entender o que é o campo onde se realiza a etnografia.

No campo da educação percebe-se uma certa cautela ao se referir ao trabalho etnográfico (SCHEFER e KNIJNIK, 2015). Há um fecundo debate na educação sobre o que se considera um trabalho de pesquisa de observação e quando esta se constitui como etnografia, ou trabalho de cunho etnográfico (FONCECA 1998; GREEN *et al*, 2014). De acordo com Green, há, entre os críticos, “um desconforto em relação ao fato de educadores terem adotado, cooptado, os métodos etnográficos sem o devido entendimento de suas bases teóricas, bem como dos princípios e das metas que a antropologia (e outras disciplinas) assumem ao se engajar na etnografia” (GREEN *et al*, p.16, 2014).

Alguns autores, como Peiriano (2014), Valente (1996), Fonseca (1998), Gusmão (1997 e 2015), Oliveira *et al* (2018), analisam a forma como as pesquisas em educação adotam o método etnográfico. Valente (1996) discute o ecletismo metodológico, presente nos estudos etnográficos nas pesquisas em educação. Em “Quem tem medo da antropologia?”, Oliveira *et al* (2018) destacam que o uso da etnografia em pesquisas educacionais, ao mesmo tempo que fortalece os diálogos entre a antropologia e a

educação, também evidencia as disputas e tensões entre estes dois campos. A aproximação entre estes dois campos é ainda mais fecunda a partir do acesso de populações indígenas e quilombolas ao debate de uma educação diferenciada desses grupos e a entrada destes sujeitos nas universidades (OLIVEIRA *et al*, p. 14, 2018).

Percebo-me, de certa forma, na fronteira entre a educação e a antropologia, uma vez que a etnografia possui uma relação intrínseca com a antropologia. Um dos critérios para o trabalho ser etnográfico é estar inteiramente em contato com o campo⁴⁸ de estudo, no meu caso a matemática, os professores indígenas e as escolas em aldeias indígenas. Por se tratar de um trabalho no campo da educação e não da antropologia, destacamos a necessidade de diálogo entre elas.

Neste trabalho trago a etnografia numa interface da antropologia com a educação (GREEN, *et al*, p.22, 2014) e procuro me posicionar metodologicamente a partir do diálogo entre estes dois campos de conhecimento. Não entendo este trabalho como uma pesquisa em antropologia, mas em educação. A etnografia, que caracteriza os trabalhos em antropologia, é um caminho que constrói para o desenvolvimento desta pesquisa, por esta estudar um grupo específico - o professor indígena de matemática e suas práticas. Este grupo está inserido na realidade de suas comunidades indígenas, bem como no contexto da escola e dos cursos de formação pelos quais passaram.

A etnografia na educação tenta oferecer uma compreensão maior da realidade, desde as significações que aportam os participantes, proporcionando valiosos dados descritivos dos contextos, atividades e crenças dos participantes nos cenários educativos (PINA, 2008). Em seus trabalhos, Cohn (2014) tem proposto a realização de etnografias que atentem para as escolas, sem, no entanto, olhar para elas de maneira isolada do que se tem vivido nas aldeias. Podemos perceber, nos momentos que vivenciamos nas aldeias, que as escolas não estão isoladas da vida da comunidade. Identifica-se que conflitos internos e relações políticas se estabelecem e são estabelecidas pelos Guarani e Kaiowá no entorno da escola.

Os trabalhos etnográficos de pesquisadores indígenas sobre processos próprios de aprendizagem (LESCANO; 2014; AQUINO, 2012) e da relação destes processos na

⁴⁸ Não utilizo, aqui, a ideia de objeto de pesquisa. Entendo o trabalho junto aos professores indígenas como uma oportunidade de produção de conhecimentos por mim e por eles neste processo de pesquisa, que não se restringe ao período do doutorado. A ideia de tratar o indígena como objeto de pesquisa, remete ao modelo colonizador da academia, que, como afirma Smith (2018, p.78), com a qual compartilho, “Os objetos de pesquisa não têm voz e não contribuem para a investigação ou para a ciência (...) não têm força vital, humanidade, e nem espíritos próprios, portanto não podem fazer uma contribuição ativa”.

escola (RAMIRES, 2016; BENITES E., 2014; BENITES T., 2009) não acontecem de forma isolada, mas simultaneamente. Estas etnografias apontam, em grande medida, o valor que os indígenas dão à escola e às relações conflituosas dos agentes envolvidos na condução. Mostram igualmente que os professores destas escolas, por serem moradores da aldeia, também são afetados por estes conflitos e tensões no entorno das escolas indígenas.

Ao empreender um estudo etnográfico na escola indígena, considero o que Cardoso de Oliveira (2000) aponta como três momentos do que seria o trabalho do etnólogo: o olhar, o ouvir e o escrever. De acordo com o autor, os dois primeiros momentos que estão relacionados ao trabalho de campo - o olhar e o ouvir - não podem ser tratados de forma separada. Estes dois momentos se complementam e permitem o caminhar do pesquisador, “ainda que tropeçando, na estrada do conhecimento” (p. 21), pois, de acordo com o autor, se o olhar possui uma significação específica para um cientista social, o ouvir também goza dessa propriedade.

Dessa forma, tanto o ouvir como o olhar não podem ser tomados como faculdades totalmente independentes no exercício da investigação. O que orienta o olhar e o ouvir do etnólogo, segundo Cardoso de Oliveira (2002), são as teorias com as quais o pesquisador vai investido para o campo: “as disciplinas e seus paradigmas são condicionantes tanto de nosso olhar como de nosso ouvir” (p.22).

1.4.1. O campo de pesquisa e a pesquisa em campo

Para esta pesquisa, o campo é mais do que os momentos em que estou em situação de diálogo mais aprofundado com os professores de matemática egressos da Licenciatura Intercultural Indígena. Campo considero todos os momentos em que estou presente e exercito o olhar e o ouvir em diferentes situações, que são compostos por um olhar e um ouvir presentes no meu percurso como pesquisadora junto aos Guarani e Kaiowá. São vários fios que conduzem ao que chamamos de “produção de dados da pesquisa”, como afirma Pereira (1999, p.10), em que não é possível definir o início do presente trabalho de pesquisa. O presente etnográfico compreende todo o período que cobre o momento que inclui dados da pesquisa, no sentido de cobertura do tempo de convivência com o grupo, o período que envolve a relação com o grupo, anterior ao início do doutorado.

Percorri meus cadernos de campo, que mantive ao longo deste período, a fim de trazer para o trabalho informações que já possuía antes do início desta pesquisa e as

informações produzidas durante os anos de doutorado, para, desta maneira, produzir um presente etnográfico. Esta perspectiva é comum a pesquisadores da região, como Pereira (1999 e 2004), Cariaga (2012 e 2018), Seraguza (2013), Cavalcante (2013), entre outros que, envolvidos em outros projetos junto aos indígenas, produziram pesquisas junto aos povos Guarani e Kaiowá.

Meu trabalho de campo nas áreas indígenas, de observação e acompanhamento das aulas dos professores indígenas nas escolas, iniciou no acompanhamento pedagógico desenvolvido durante as Etapas Intermediárias⁴⁹ no curso *Ára Verá*, quando permanecia de três a quatro dias na aldeia, acompanhando os professores indígenas em seu trabalho em sala de aula e vivenciando as questões que atravessavam a escola indígena. Outro momento que destaco são os períodos do Tempo Comunidade – TC, desenvolvidos na Licenciatura Intercultural Indígena, quando, inicialmente⁵⁰, ficávamos um maior tempo nas aldeias, observando a escola, orientando os alunos e acompanhando suas aulas.

O trabalho de campo mais sistemático, voltado à realização da pesquisa, foi a partir das observações das escolas e entrevistas com professores egressos do curso de matemática da Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, que estão atuando nos anos finais do Ensino Fundamental - EF2. Entrevistei professores indígenas de sete aldeias Guarani e Kaiowá, da região sul do Estado de Mato Grosso do Sul. Destas áreas, cinco foram reservadas no período de 1915 a 1928 e as outras duas áreas regularizadas em virtude de reivindicação dos movimentos indígenas de retomada de seus territórios, a partir da década de 1970⁵¹. Mesmo que em aldeias diferentes, todos os professores e professoras com quem dialoguei são indígenas, com a tarefa de ensinar matemática para crianças nas escolas das aldeias.

Muitos dados e reflexões aqui apresentados têm origem nestes diferentes momentos de produção numa relação de construção conjunta, em que desenvolvemos

⁴⁹ O Ara Verá assim como a Licenciatura Intercultural Indígena estão organizados em dois diferentes tempos/espacos de aprendizagem: o tempo em que estão nos espacos de formação nos alojamentos do *Ara Verá*, denominado Etapa Presencial, ou nas salas de aula da Universidade, no caso do *Teko Arandu* - Tempo Universidade; e o tempo em que estão nas aldeias, que, no *Ara Verá*, era denominado de Etapa Intermediária e, no *Teko Arandu* chama-se Tempo Comunidade.

⁵⁰ Numa primeira fase da LI, antes do processo de ruptura como apontado por Knap (2016), o tempo que permanecíamos nas aldeias era maior, propiciando uma melhor interação com a comunidade e com a escola indígena. Atualmente, a nossa permanência nas aldeias, no TC, é cada vez menor.

⁵¹ Sobre a atual conformação territorial guarani e kaiowa em Mato Grosso do Sul, face do processo colonialista ao qual os Guarani e Kaiowa foram intensamente submetidos, Cavalcante (2013) apresenta algumas considerações sobre as formas de assentamentos nas áreas reservadas entre 1915 a 1928 e as áreas demarcadas após a década de 1980, além de tratar da territorialidade guarani e kaiowa atual.

uma interlocução compartilhada e engajada, envolvendo momentos de troca de dúvidas e de compartilhamento de conhecimentos.

Este campo não se deu apenas nas áreas indígenas, mas também nos diferentes momentos de diálogo com estes professores, na sala de aula no Ara Verá e na Licenciatura Intercultural Indígena enquanto professora e em cursos de formação continuada, como na Ação Saberes Indígenas na Escola e outros promovidos por diferentes instituições. Outro espaço que considero, aqui, como campo são as assembleias organizadas pelo movimento indígena, como os encontros de professores promovidos pelo Movimento de Professores Guarani e Kaiowá – MP GK, que acontece todos os anos, o Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul - FOREEIMS⁵², as *Aty Guasu* e nos diferentes momentos em que tenho exercitado o olhar, o ouvir e o escrever sobre. Dessa forma, o campo de pesquisa é múltiplo. Essas diferentes situações e momentos estão situados num tempo/espaço em que se desenvolveu esta pesquisa, que não se restringe a apenas o período do doutorado.

Um terceiro momento do trabalho do etnólogo se constitui na escrita, na textualização da cultura observada, momento realizado nos gabinetes, longe do campo de investigação. No entanto, apesar deste momento estar em outro lugar, ele não está desvinculado do que se vivencia em campo, “quer de sua aparência externa, propiciada pelo olhar; quer de seus significados íntimos ou do “modelo nativo, proporcionados pelo ouvir” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p.27).

Entendo que o desenvolvimento da pesquisa demanda soluções metodológicas inerentes à relação com o tema proposto. A pesquisa etnográfica é marcada pela interação humana, situando o pesquisador e o interlocutor em um plano de relação horizontal, porém assimétrico. Para equacionar as questões centrais para esta pesquisa e para garantir a execução da proposta, a etnografia sustentou-se em eixos básicos, como a observação e a interação com os interlocutores em campo, entrevistas e o levantamento de dados bibliográficos e documentos.

A observação *in loco* foi acrescida de levantamentos e análises de documentos produzidos nos diferentes níveis de atuação neste processo, desde os órgãos gestores até os planos de ensino organizados pelo professor. A interlocução com os professores indígenas foi facilitada devido ao domínio destes da língua portuguesa e da minha inserção nos espaços de formação e nas comunidades indígenas.

⁵² É uma organização que reúne professores indígenas de todas as etnias de Mato Grosso do Sul e acontece a cada dois anos.

Para esta interlocução realizei entrevistas, conversas com diferentes professores em diferentes momentos. As entrevistas fazem parte do que Cardoso de Oliveira (2000) chama de um “ouvir especial”, pois as obtenções de explicações fornecidas pelos próprios membros da comunidade investigada, neste caso, os professores indígenas e os atores da escola, permitem obter aquilo que os antropólogos chamam de “modelo nativo”, matéria-prima para o entendimento do problema investigado. Contudo, como afirma o autor, para isso é necessário o desenvolvimento de uma escuta sensível, saber ouvir, pois

Se, aparentemente, a entrevista tende a ser encarada como algo sem maiores dificuldades, salvo, naturalmente, a limitação linguística - isto é, o fraco domínio do idioma nativo pelo etnólogo -, ela torna-se muito mais complexa quando consideramos que a maior dificuldade está na diferença entre “idiomas culturais”, a saber, entre o mundo do pesquisador e o do nativo, esse mundo estranho no qual desejamos penetrar. [...] E é o confronto entre esses dois mundos que constitui o contexto no qual ocorre a entrevista. E, portanto, em um contexto essencialmente problemático que tem lugar o nosso ouvir. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 22-23).

Uma série de ações eventos perpassam pelo trabalho que realizei, como já mencionei num campo múltiplo. O trabalho de campo é uma vivência e, como tal, produz experiências que têm uma dimensão muito intensa de subjetividade (BRANDÃO, 2007). Brandão também descreve o trabalho etnográfico e destaca que este é desenvolvido a partir de duas entradas em campo. Pensando na experiência de trabalho com os povos indígenas, considero que minhas primeiras entradas de campo provêm da experiência e da vivência narrada até o presente momento no texto.

O estar em campo é entendido a partir da experiência vivida com estes povos, construída no processo de enredamento, através da qual, em muitos momentos, foram produzidos relatos e observações a respeito da realidade vivida pelos Guarani e Kaiowá nas aldeias, na universidade e nas escolas. Essas experiências me permitiram realizar inferências, questionamentos e estranhamentos, que possibilitaram a elaboração de um problema de pesquisa. A segunda entrada em campo é marcada após o delineamento de um projeto de pesquisa, que no período de desenvolvimento do doutorado. Mas, como bem coloca Brandão (2007), nesse movimento do trabalho de campo se constrói e reconstrói hipóteses e, por vezes, os problemas se apresentam com outras formulações.

Portanto, a etnografia, enquanto “atenta aos processos históricos e aos contextos políticos” (COHN, 2014, p. 318), auxiliará na compreensão de “como os professores

indígenas relacionam diferentes sistemas de conhecimentos na formação/ensino de Matemática em sua prática pedagógica na escola indígena, na sala de aula”.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MATO GROSSO DO SUL: UM OLHAR A PARTIR DOS INDÍGENAS

O termo “educação” para nós, Kaiowá e Guarani, é denominado ñembo’e, que podemos traduzir como: “ñe” - nós, como auto-afirmação, “mbo”, como a ponta do corpo que mostra a direção, e “’e” é a redução do termo “ñe’ẽ” (linguagem, palavra, alma). Assim, ñembo’e é a “construção do próprio caminho a partir das possibilidades dadas pelo contexto, através da palavra”. Ela também é sinônimo de canto, porque o canto - porahéi (ou mborahéi) - possibilita o autoconhecimento a partir da conexão contínua com a espiritualidade. Para nós, o mundo espiritual é a fonte da sabedoria, o arandu. (Eliel Benites, 2014)

Neste capítulo desenvolvo uma reflexão sobre as escolas indígenas Guarani e Kaiowá e o papel que estas assumem na vida das comunidades, com a finalidade de situar o contexto dos processos de educação escolarizada para os indígenas. Tomo como referência, para a apresentação do cenário da Educação Escolar Indígena - EEI - entre os Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, o diálogo com trabalhos realizados por pesquisadores indígenas Guarani e Kaiowá, como os de Tônico Benites (2009), Eliel Benites (2014), Claudemiro Pereira Lescano (2015), Elda Vasques Aquino (2012), Teodora de Souza (2013), Lídio Cavanha Ramires (2015) e Katiana Barbosa de Carvalho (2018). E também com outras autoras como Antonella Tassinari (2001, 2008, 2012), Clarisse Cohn (2014), Dominique Gallois (2014) e Adir Casaro do Nascimento (2004), Veronice Lovato Rossato (2002) que, em seus textos, trazem uma contribuição da antropologia e da educação para análise das políticas culturais presentes no campo da educação escolar indígena.

A partir destas pesquisas apresento algumas considerações sobre o papel da escola na vida dos professores indígenas e os conhecimentos presentes nos cenários de formação destes sujeitos, na atual perspectiva de educação escolar indígena intercultural e bilíngue. Optei por buscar a compreensão sobre alguns aspectos do processo de escolarização e dos impactos deste na vida dos povos indígenas, que estão ligados à identidade e à forma como os professores indígenas vivenciaram e vivenciam hoje o processo de escolarização. Esta compreensão que apresento, a partir das pesquisas desenvolvidas por professores indígenas Guarani e Kaiowá, encontra referência, também em trabalho desenvolvido por Rossato (2002). Em sua pesquisa de mestrado “Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – “será o letrado ainda um dos nossos? ”, ao analisar o impacto da escola na vida dos Kaiowá/Guarani do Mato Grosso do Sul, a autora destaca elementos que apontam como os escolarizados seguem “identificando-se com sua etnia, com seu modo-de-ser tradicional, senão na cultura material, pelo menos no imaginário” (ROSSATO, 2002).

A escola indígena é permeada por tensões entre diferentes regimes de conhecimento e, como apresenta Tassinari (2001), se constitui como espaço de fronteira entre a educação indígena e a educação escolar indígena. Entendo que os trabalhos dos pesquisadores indígenas, que destaco aqui, possam ocupar as lacunas deixadas por “trabalhos teóricos sobre os povos indígenas (suas histórias, cosmologias rituais, organização social) e aqueles sobre escolas indígenas (suas práticas pedagógicas, uso de línguas nativas) e também fruto do silêncio da etnologia nacional a respeito de questões educativas” (TASSINARI, 2008, p. 219-220). Trata-se de pesquisas, exceto a de Tonico Benites (2009), produzidas no campo da educação, as quais apresentam fortes elementos que apontam para os impactos da educação escolarizada nos modos de vida destas comunidades.

Ao privilegiar a perspectiva de pesquisadores indígenas, trazemos um outro olhar sobre a educação escolar. Um olhar que apresenta a escola para os indígenas como um instrumento de colonialidade e de apagamento de identidades, ao mesmo tempo em que esta vem sendo também entendida como um lugar de apropriação e ressignificação pelos indígenas. Gallois (2014) destaca que há, perceptivelmente, diferentes visões entre os indígenas, educadores e antropólogos não indígenas sobre a educação escolar indígena atualmente. Segundo a autora, ao contrário de educadores e antropólogos não indígenas,

as posições dos indígenas, em sua maioria, não apresentam críticas radicais à escola diferenciada, nem colocam em xeque a noção de bilinguismo e interculturalidade.

É fundamental entender o papel dos professores indígenas neste cenário, para que se possa entender como vêm se configurando os processos de educação escolarizada para os povos indígenas. Estes determinam a forma como organizam suas práticas e a maneira como fazem circular diferentes regimes de conhecimento no interior das escolas indígenas e, conseqüentemente, nas áreas indígenas.

2.1. Faces da colonialidade na educação escolar para os índios

O processo de escolarização dos povos indígenas no Brasil iniciou-se por meio de políticas assimilacionistas e integracionistas (FERREIRA, 2001), que pretendiam, através do modelo homogeneizador da escola, assimilar ou integrar o índio à sociedade nacional, assim como em outras regiões do mundo. Como afirma Carolina Tamayo-Osório, estes processos de escolarização expandiram-se por todos os continentes, em diferentes tempos e espaços como decorrência dos processos de colonização organizados institucionalmente com base em uma concepção de conhecimento visto como universal e submetido à categoria dicotômica de formas versus conteúdo. (TAMAYO-OSÓRIO, 2017, p.37)

O processo arbitrário de escolarização imposta aos povos indígenas funcionou, como afirma Boaventura de Sousa Santos, como um meio de invisibilização de identidades, marcada por uma ação brutal de colonização marcada pelo epistemicídio por meio de uma “vasta destruição de conhecimentos próprios de diferentes povos, causada pelo colonialismo europeu” (SANTOS, 2010, p.08). Foi também pautada pelo genocídio - destruição física de diversos grupos indígenas - como ocorreu ao longo da história no Brasil. Ainda de acordo com Santos (2010), este movimento se compõe de apropriação e violência promovida contra estes povos, que, no domínio do conhecimento, a apropriação vai desde a pilhagem dos conhecimentos indígenas ao uso de seus rituais para a conversão. Além disso, esta violência é promovida principalmente por meio dos processos de educação **para** os índios, da proibição do uso das línguas próprias e de todas as formas de discriminação cultural e racial. (Apud SANTOS, p. 38, 2010)

É possível destacar, grosso modo, uma história que vai da inserção das escolas nas comunidades indígenas à apropriação da escola por parte destes (FERREIRA, 2001, TASSINARI, OLIVEIRA, 2009). Esta história de escolarização dos indígenas, ou das

“escolas para índios” revela as diferentes faces do colonialismo. Bartomeu Melià (1979) destaca que este processo histórico está atrelado a um movimento de colonização que colonizou não só politicamente e economicamente, mas também os corpos, os saberes e próprio ser. Para o autor (1979, p. 43), “o desejo de educar o índio aparece mais definido quando o anseio de submeter o indígena passou a ser o elemento central da ideologia dominante no mundo colonial lusitano”. Este desejo foi concretizado nos processos de assimilação empreendidos pelos jesuítas, na escolarização dos indígenas, por meio da catequese no Brasil colônia (FERREIRA, 2001).

O princípio fundamental do processo de assimilação era o de imposição do etnocentrismo europeu através da evangelização, seguido pela tentativa de civilização dos “selvagens”, com o objetivo de exterminar culturas e se apropriar da mão de obra indígena. Os indígenas deveriam deixar de ser selvagens e passar a entes colonizados, desempenhando um papel fundamental na negação das identidades culturais (OLIVEIRA, 2009).

A política educacional dos jesuítas coincidia com a política de colonização portuguesa. Tratava-se de um movimento construído por uma ideologia que buscava anular a história dos povos dominados, a partir de um modelo ocidental de sociedade presente na época da dominação colonial e pós-colonial. Esta forma de dominação não se caracteriza apenas como dominação política, social e econômica, mas também cultural. “O ocidente não tinha apenas explorado os povos colonizados, mas tinha imposto seus modos de pensar, suas categorias, suas referências e seus sistemas de valores” (CHARTIER, 2005, p. 18).

Após a independência política da coroa portuguesa e da expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, o processo de colonialidade teve continuidade com a adoção de uma política *integracionista*, em que aparece no cenário os novos missionários do século vinte e a configuração do Estado moderno como Estado-Nação. Esta política de educação para o índio, de acordo com Melià (1974) - sob o ponto de vista assimilacionista incorporado pelos jesuítas – “foi realizada com profunda devoção pelos novos missionários do início do século XX”. O fim da política colonialista assimilacionista, “não representou o fim do colonialismo das mentalidades e subjetividades, na cultura e na epistemologia; pelo contrário, continuou reproduzindo-se de modo endógeno” (SANTOS, 2010, p. 8)

Com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, fortaleceu-se o processo de aldeamento, principalmente em Mato Grosso do Sul, configurando-se como

uma ação de “confinamento”⁵³ através da demarcação de reservas indígenas. E nesse processo surgem as primeiras experiências de educação escolarizada entre os Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul.

2.2 A escola na vida das áreas indígenas Guarani e Kaiowá

O período orientado pela política integracionista, como proposto por Tassinari (2008) e Ferreira (2001), pode ser pensado em três momentos: o da política do SPI, 1930; o da política da FUNAI, 1960; e o período pós Constituição de 1988. Segundo as autoras, estes momentos marcam fases de rupturas nos modelos de políticas educacionais voltadas para indígenas. Considerando a diversidade de experiências de processos de escolarização, dada as diferentes e diversificadas realidades indígenas no Brasil, seguiremos esta linha temporal, mas procuraremos destacar, nos textos dos pesquisadores indígenas, como eles vivenciaram ou descrevem estes períodos em Mato Grosso do Sul.

As experiências formais em educação escolarizada, entre os Guarani e Kaiowá de MS, se configuram no bojo da política integracionista do Estado. Tem como marco inicial a instalação das missões religiosas, que datam do final da década de 1920 ao início da década de 1930. As primeiras iniciativas de educação escolarizada para estes povos, foram realizadas por missionários da Missão Evangélica Caiuás, em estreita relação com o órgão indigenista SPI e, posteriormente, FUNAI (CARVALHO, 2004; TROQUEZ, 2015). Nesse período, a educação para os índios tinha como intuito a evangelização e a integração destes sujeitos ao estado nacional. De acordo com Benites, T.,

Antes mesmo da introdução da escola formal nas reservas, alguns indígenas já procuravam dominar a palavra escrita, como alfabeto e o sistema de numeração, e medidas (*kúvika*). Esses kaiowás se

⁵³ Antônio J. Brand (1993) utiliza o termo confinamento para retratar a situação dos indígenas que foram colocados nas reservas, configuradas por territórios diminutos. Para o autor, “confinamento é o processo histórico de concentração da população Kaiowá/Guarani dentro das reservas demarcadas até 1928, após a destruição de suas aldeias e/ou a conclusão do processo de implantação das fazendas de gado e correspondente desmatamento do território tradicional. Este processo histórico de confinamento geográfico e cultural se acentua durante a década de 1970, com a mecanização da lavoura e correspondente ampliação do desmatamento do território tradicional Kaiowá/Guarani, como emerge no decorrer do texto” (BRAND, 2016, p.21). Esta condição alterou profundamente os modos de produção e reprodução social, cultural e política entre estes povos. “O confinamento dos Kaiowá e Guarani não significou apenas a perda de terras de ocupação tradicional e consequentemente problemas para a satisfação de suas necessidades e demandas por proteção, segurança alimentar, saúde, entre outros, mas impôs-lhes profundas transformações em relação a sua organização social e essas refletiram-se na sua relação com o sobrenatural. Gerou um desequilíbrio nas relações entre o mundo dos homens e a natureza, desequilíbrio esse atribuído pelos índios não tanto aos problemas decorrentes da excessiva exploração dos mesmos recursos nas poucas terras que ocupam, mas às dificuldades na relação com o sobrenatural”. (BRAND; COLMAN; COSTA, 2001, p.173)

alfabetizavam aprendendo individualmente com os padrões “paraguaios”. Durante a derrubada de mato, estes em diversas ocasiões lhes ensinavam a medição de extensão de terra: “*kúvica*”, mais leitura, escrita e contabilização. Neste sentido, os integrantes de algumas famílias já apresentavam interesse pela aprendizagem da palavra escrita. Por isso, ao saber que os missionários estavam experimentando o ensino nas aldeias, essas famílias interessadas procuram a escola missionária, mas encontraram um amplo desafio e frustração. (2009, p. 76)

Em seu trabalho, Elda V. Aquino menciona que a FUNAI oferecia educação escolarizada antes da chegada da Missão.

A comunidade Guarani/Kaiowá da aldeia Amambai, Amambai-MS, anteriormente, era atendida pela escola da FUNAI e mais tarde pela Missão Caiuá Presbiteriana. A esse processo modelo de educação escolar estava atribuído a uma pedagogia repressiva, totalmente autoritária preparando as crianças para uma realidade que não se vive na comunidade Guarani/Kaiowá, conteúdo desconectada da vivência das crianças e dos adultos [...] (2012, p. 43) (Sic)

Neste período, parte da educação dos indígenas, em Mato Grosso do Sul, foi delegada às missões religiosas, ao SPI e, posteriormente, à FUNAI. Foram implementadas, no entorno das aldeias reservadas⁵⁴ em Mato Grosso do Sul, escolas conduzidas por missões religiosas, que tiveram forte influência na educação escolar para os índios até meados da década de 1990.

[...] em 1928 se instalou na proximidade de Reserva Indígena de Dourados a instituição religiosa protestante presbiteriana conhecida até hoje com sede central da Missão Evangélica Caiuá com o emblema de “Porta da Esperança”. Esta é uma associação evangélica de catequese ao índio, sua sede central sendo fundada em 1928, na cidade de Dourados. Ela se expandiu estrategicamente a partir de 1940 para outras reservas nas bacias da região mais ao sul do Estado, como as de Amambai e Iguatemi, sedes sendo construídas próximas de cada aldeia. (BENITES, T., 2009, p.28)

O pesquisador indígena Tonico Benites destaca que, naquele período, os jovens das comunidades Kaiowá e Guarani foram “vítimas da educação escolar integracionista”. A presença dos missionários contribuiu para a reprodução de relações políticas, no interior das áreas indígenas, que desestabilizaram as formas de organização social.

⁵⁴ De 1917 a 1928 foram criadas, em Mato Grosso do Sul, oito reservas indígenas, para onde foram deslocadas parte da população Guarani e Kaiowá, para a liberação de terras no então Estado de Mato Grosso. São elas: Dourados, Caarapó, Amambai, Sessoró, Taquaperi, Pirajui, Porto Lindo e Limão Verde.

[...] agentes e missionários passaram de fato a interferir diretamente na organização social, política e educativa dos Kaiowá, guiados claramente por ideias etnocêntricas e preconceituosas, considerando as famílias Kaiowá desorganizadas, tendo uma educação atrasada e uma religião inadequada, de modo que não estavam conformes com os preceitos e normas da lógica colonialista. (p. 30, 2009)

Muitos jovens, para continuar os estudos, tinham que sair de suas comunidades. Os que moravam nas reservas mais próximas à zona urbana eram deslocados para as escolas da cidade, e os de aldeias mais distantes, para o regime de internato na escola da Missão Caiuá, localizada no município de Dourados. Este período de escolarização, de fato, se revela de maneira traumática para os indígenas. Isso aparece em muitos relatos dos indígenas que passaram por esta experiência:

Continuei minha vida escolar na via de memorização: “não compreendia quase nada”, só achava lindas as palavras pronunciadas por mim e o meu professor se orgulhava disso, por eu estar lendo. Até os números tão fáceis de contar eu não entendia: só memorizava. Lembro como se fosse hoje: ele me mandou fazer os números de zero a cem. Tentei fazer, mas não consegui escrever nem o número um não sabia! Então ele me deu umas palmadas de régua. Chorei muito; não entendia o porquê da palmada e, mesmo assim, minha mãe me obrigava ir à escola. (AQUINO, p.12, 2012) (Sic)

Esta ação brutal empreendida com o processo de escolarização destes indígenas constituiu-se não só no silenciamento de valores culturais e, principalmente, no processo que interferiu na identidade destes sujeitos. Neste processo foram produzidas também distintas classificações de identidades jurídicas⁵⁵. Isso é evidente nas dissertações dos pesquisadores indígenas, que relatam como esta forma homogeneizadora e colonizadora, implementada pela educação escolar para os indígenas, produziu o enfraquecimento de suas identidades, no processo de subjetivação pelo qual passaram.

Muitos professores consideravam que nós não tínhamos capacidade intelectual para acompanhar a turma, alegando que tal incapacidade resultava do nosso ser indígena [...] Pude perceber que sou índio a partir da convivência com o não índio [...] a escola com seu currículo disciplinado, durante a minha formação no contexto escolar não indígena, desviou o meu olhar e me afastou do meu ser kaiowá” (BENITES, E., 2014, p.16 e p.19)

Essa trajetória de me arriscar para continuar estudando me fez transitar pela mudança e adaptação muito rápidas, nas condições da Missão Caiuá. Foi então que começou o silêncio dos valores guarani e Kaiowá que estavam em mim, sendo, muitas vezes, obrigado a conviver e me comunicar somente em língua portuguesa. Isso produziu uma visão

⁵⁵ Ver referência aos indígenas na Constituição Federal.

negativa sobre minha identidade de ser Guarani e Kaiowá, ao longo dos cinco anos em que convivi naquele lugar. Ali foi construída uma nova identidade, que parecia ser algo superficial, restrito, mas muito bom e tentador. [...] O contexto anterior da aldeia e também fora dela foi muito forte. A atuação da política de integração, por meio das instituições a que os indígenas tiveram acesso, assim como a escola, enquanto ambiente de ensino e aprendizagem, foram instrumentos que ajudaram a enfraquecer nossa identidade, quando, pedagogicamente, trabalhava-se para silenciar o nosso modo de ser. (LESCANO, 2016, p.15-16)

Comecei a estudar o pré-escolar na escola Nandejara, na reserva. Minha professora era não indígena, [...]. Eu ia para a escola não porque gostava, mas porque era obrigada: primeiro porque a língua portuguesa me confundia muito, e fazia um grande esforço para entender a professora. Logo após, passei a estudar a primeira série na escola Loide Bonfim Andrade na Missão Kaiowá. Fiquei nessa instituição até a antiga quarta série. Estudando nesta escola presenciei muitas cenas desagradáveis que as professoras não indígenas cometiam com as crianças da minha turma. Tinha uma professora, missionária da igreja, que cometia barbaridades na sala de aula. [...] A tristeza veio quando tive que sair da escola da aldeia para estudar a antiga quinta série, na cidade. [...] O preconceito e a discriminação eram muito fortes nos espaços onde percorri; sabia que não eram o meu lugar, mas tive que resistir, mesmo que, muitas vezes, minha alma saía ferida. (CARVALHO 2018, 17-20).

Estes relatos se referem ao período de escolarização, em que já estava em curso, no Brasil, o movimento por uma educação escolar indígena diferenciada. A partir da década de 1970, povos indígenas, apoiados por organizações não governamentais e universidades de todo o país, desenvolveram um movimento de elaboração de propostas “diferenciadas, interculturais e bilingues” para as escolas indígenas.

Na década de 1970, educadores e antropólogos idealizaram uma educação escolar indígena diferenciada, em que “propunham articulações mais sutis para os saberes e práticas indígenas, que não precisavam ser segmentados entre as diferentes disciplinas. Quando se esboçam experimentos de tradução cultural muito mais ricos que a simples transposição de uma língua para outra, na forma simplória que o bilinguismo acabou adotando. (GALLOIS, 2014, p. 515)

No Estado de Mato Grosso do Sul, este momento se revelou em ações desenvolvidas por indigenistas do Conselho Indigenista Missionário - CIMI, já na década de 1980 e, mais tarde (década de 1990), junto à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Este período é reconhecido como das primeiras experiências de formação diferenciada para professores indígenas Guarani e Kaiowá (ROSSATO, 2002, e BENITES, T., 2009). Em 1994, de acordo com Rossato, dentre as iniciativas de propostas

de formação de professores indígenas numa perspectiva de educação diferenciada, intercultural e bilíngue,

[...] destaca-se um curso, iniciado em 1994, para 40 alunos/professores kaioiwá/guarani não possuidores de primeiro grau completo, em nível de ensino fundamental, coordenado pela UFMS, numa parceria com o CIMI, mas não aprovado pelos órgãos competentes, por sua proposta diferenciada (2002, p.90).

O Estado, ao reconhecer estas experiências diferenciadas de formação de professores indígenas, inicialmente por meio da implantação do Projeto Curso Normal Médio Ará Verá⁵⁶, contribuiu para a construção de uma perspectiva de uma educação intercultural e bilíngue nas escolas nas aldeias de MS. No entanto, percebo hoje a institucionalização cada vez maior por parte do Estado, com a implantação do Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas pela Secretaria Estadual de Educação, que tem se revelado “um fracasso” no modelo que vinha se constituindo com estas diferentes experiências. De acordo com Gallois (2014), estas diferentes experiências fracassaram no momento em que o Estado assumiu as escolas indígenas, pois este impõe um modelo que não permite o diálogo entre as diferentes formas de conhecer.

As experiências de educação escolar indígena em grande medida “voltaram a ser escolas para índios” (GALLOIS, 2014), sob a responsabilidade das Secretarias de Educação, tanto estaduais como municipais. Mas, é a partir deste momento que também se inicia um movimento por parte dos indígenas por processos de autonomia, de protagonismo. Foram experiências diversas, em todo país, com a implantação de uma educação escolar que apontava um horizonte quase revolucionário.

De fato, essas oportunidades de tradução da instituição e da aprendizagem escolar a outros ambientes socioculturais apontam para um horizonte revolucionário, em que, nas definições legais atuais, como veremos, poder-se-ia antever inclusive sua abolição, ou melhor, sua dissolução pelas práticas pedagógicas nativas dos lugares onde se insere. No entanto, por mais variadas que sejam as propostas pedagógicas, curriculares e programáticas das escolas indígenas diferenciadas, elas sempre correspondem, de um modo ou de outro, ao modelo escolar de referência (TASSINARI e COHN, 2012, p. 248).

⁵⁶ Importante destacar que, em todos os trabalhos de pesquisadores indígenas que cursaram o Ará Verá, nas suas primeiras edições, enquanto ainda era um projeto, apontam o curso como um espaço de reconhecimento e de valorização de sua cultura e que permitiu, em muitos casos relatados, uma “volta” da construção de suas identidades indígenas.

Afinal, como afirma Gallois (2014), “escola é escola”, é uma instituição formadora muito poderosa, que assumiu um papel importante na produção de relações internas nas aldeias. A escola produz conexões com o mundo não indígena. E ainda, de acordo com a autora, justamente por ser tão poderosa é que desperta o interesse dos indígenas “que nela buscam armas para as suas próprias políticas” (p. 515). E, segundo Benites, T. (2009), o que mais os Guarani e Kaiowá fazem com as agências externas, como a escola, é política. A forma de se produzirem culturalmente são as conexões que estabelecem. É a escola, como espaço de mediação, que permite trânsito entre mundos. Nesse sentido, é interessante observar que, entre os Guarani e Kaiowá,

[...] enquanto fontes de saberes exógenos, poderosos e perigosos, a escola vem sendo associada ao xamanismo. Gow (1991) discute essa relação, feita nas comunidades nativas do baixo rio Urubamba (Peru), entre o xamã – mediador que transita e possibilita o contato entre vários mundos sobrenaturais – e a escola – também espaço de mediação que permite o trânsito entre mundos (comunidade nativa/exterior). Através do contato com o sobrenatural, os xamãs adquirem capacidades que permitem estabelecer o equilíbrio no interior das comunidades nativas. Assim também os conhecimentos advindos da escola possibilitaram a essas populações mais recursos para garantir um modo de vida considerado “verdadeiro” e “adequado”. Mas o autor ressalta que tanto as capacidades xamânicas quanto as advindas da escola têm, igualmente, um latente potencial destrutivo. (TASSINARI, 2012, p. 288)

É na produção destas conexões que fazem política. A escola, nas áreas indígenas de MS, assim como em outras experiências vivenciadas por grupos indígenas no Brasil no processo de escolarização (TASSINARI e COHN, 2012), valorizou o que vinha de fora para a produção de si própria, o que fez com que não se constituísse apenas como um problema para estas comunidades, mas também como um valor.

Há, perceptivelmente, um esforço constante dos governos e instituições em negar a constituição histórica dos povos indígenas, o que reforça a negação dos apelos destes povos por reconhecimento de sua humanidade, de sua história, de seus regimes próprios de conhecimento, produzindo a condição de não existência dos conhecimentos dos povos indígenas⁵⁷. Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2010; SANTOS e MENEZES,

⁵⁷ De acordo com Boaventura de Souza Santos sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível, se produz ausências. Ainda de acordo com o autor, as principais formas sociais de produção se destacam a partir de cinco lógicas: a primeira que deriva da monocultura do saber e do rigor do saber, em que se produz um critério único de verdade e de qualidade estética, por meio das ciências modernas; a segunda se assenta na monocultura do tempo linear, em que a história tem sentido e direção únicas e conhecidas; a terceira, das classificações social, que se caracteriza

2009) defende a existência de uma linha abissal, que divide os dois tipos de conhecimento, os do Sul e os do Norte, de uma realidade social dividida em dois, de um lado e de outro lado da linha. Essa divisão faz com que o conhecimento do outro lado da linha desapareça como realidade, se converta em não existente, e, assim, seja produzido como não existente.

No entanto, entendo que, ao resistirem, seja por meio dos movimentos indígenas, seja por meio da ocupação dos espaços do Estado nas áreas indígenas, produzem um movimento de “emancipação”. Para Linda T. Smith (2018), esta resistência permite uma recuperação de um refazer-se enquanto povos indígenas. Ainda de acordo com a autora, “O passado, nossas histórias locais e globais, o presente, nossas comunidades, culturas, línguas e práticas sociais – todas estas coisas podem ser espaços de marginalização, mas também se tornam espaços de resistência e esperança” (p. 15).

Entendo que é possível afirmar que escola para/nas comunidades indígenas, como um lugar permeado de tensões e contradições, também é lugar de produção de pensamentos de fronteira no sentido apontado por Mignolo (2013).

2.2 A fé na emancipação

O desejo dos Kaiowá e Guarani pela escola refere-se à possibilidade de um espaço onde possamos iniciar nosso exercício da autonomia, buscando caminhos para reafirmar e fortalecer os valores tradicionais, em diálogo com outros saberes; é um espaço que possibilita a retomada dos valores tradicionais, porque são eles que estimulam o ser Kaiowá e Guarani. (Benites, E. 2014, p. 76)

Os processos de escolarização dos povos indígenas foram produzidos dentro da perspectiva da não existência. Contra esta invisibilidade existencial, as lutas dos movimentos sociais indígenas resultaram, nas últimas décadas, na ampliação da agenda política do país, com relação ao reconhecimento dos direitos dos povos indígenas. Estes movimentos pautaram, também, a reivindicação por uma educação diferenciada.

pela monocultura da naturalização das diferenças hierarquizadas; a quarta lógica da escala dominante; e a quinta, a lógica produtivista (SANTOS, 246-248, 2002).

Atualmente, as comunidades indígenas passam por um processo de apropriação dos espaços escolares em busca de sua autonomia, com propostas de construção de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural e bilíngue. Entre experiências possíveis e o que está disponível, se apropriam da escola nas áreas indígenas⁵⁸ enquanto um território de possibilidades de emancipação.

Na luta pela ampliação da agenda indigenista na política do país, os movimentos conseguiram pautar fortemente a legislação brasileira. Ou seja, foi num contexto de lutas que estas conquistas constitucionais foram garantidas.

É preciso considerar que a Constituição foi elaborada e aprovada num contexto de redemocratização do País. Lideranças indígenas de diferentes povos, com o apoio de intelectuais e religiosos, ao longo dos anos 1980, atuaram junto à Assembleia Constituinte, reivindicando o reconhecimento de direitos que assegurassem sua continuidade como grupos étnicos diferenciados. (TASSINARI, 2008, p. 232)

A construção de uma “escola indígena” vem, em grande medida, respaldada por um apanhado de legislação pós-Constituição Federal de 1988. Com a promulgação da Constituição, as sociedades indígenas tiveram suas relações com o Estado brasileiro reguladas por um novo quadro jurídico. Estas mudanças decorrem da forma como o texto da lei aborda o sujeito indígena na sociedade brasileira, colocando-o num outro lugar, no lugar de cidadão de direito. No art. 231, parágrafos 1º ao 7º, é reconhecido aos índios o direito a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e seu direito originário à terra (BRASIL, 1988). Estas garantias apontam para um horizonte emancipatório (SANTOS, 2019), acompanhando os movimentos dos povos indígenas em toda a América Latina. A garantia destes direitos, mesmo que negociados em contexto de luta e, portanto, permeado por relações de poder presentes na construção do texto constitucional⁵⁹, apontavam para possibilidades de autonomia e emancipação.

No que tange à educação escolar, a Constituição Federal de 1988 reconhece, em seus diferentes artigos, “a utilização da língua materna e processos próprios de aprendizagem”, bem como seus “modos de criar, fazer e viver” como patrimônio cultural

⁵⁸ Cada vez mais, ao longo da última década, os professores indígenas Guarani e Kaiowá vêm ocupando o território da escola não só como professores, mas como coordenadores e diretores, assumindo a gestão destes espaços, mesmo vivenciando tensões com as secretarias municipais de educação e, às vezes, com a própria comunidade local. Tratarei mais sobre a forma como os indígenas vêm se apropriando da escola enquanto território, no capítulo quatro.

⁵⁹ Por exemplo, a garantia aos povos indígenas de “seu direito originário à terra” esbarra no direito à propriedade privada.

imaterial (art. 210, parágrafo 2º e artigo 216). Todo o apanágio legal sobre a Educação Escolar Indígena (EEI) surgido após a promulgação da CF de 1988⁶⁰ e seguido da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96, marcam a reforma educacional ao longo dos anos 1990, entrando no século XXI. Todo o aparato legal permite ter uma dimensão do projeto nacional para uma educação específica e diferenciada que possibilita para Educação Escolar Indígena - EEI, o estabelecimento de um espaço de manifestação de diferentes formas de conhecimento.

A partir deste processo, os movimentos de professores em todo o país, aliados ao movimento indígena de forma geral, se empenharam não só na luta por uma educação escolar específica, intercultural e bilíngue, mas também pela retomada de seus territórios tradicionais. Este é o caso dos povos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, uma população composta de cerca de 51.800 habitantes, restritos a um território que não ultrapassa, em todo o Estado, a 30 mil hectares de terras demarcadas (CAVALCANTE, 2013), num cenário de conflito fundiário que se agrava a cada ano.

Em seu trabalho, a pesquisadora indígena Teodora de Sousa (2013) analisa o processo histórico da tentativa de implementar, mais concretamente, a política específica de educação escolar indígena, em atendimento ao princípio do direito à diferença, pautado nas legislações vigentes, no município de Dourados. A autora destaca o período de redemocratização do país como um marco no processo de emersão de elementos culturais que estavam silenciados, que eram negados.

O reconhecimento/conhecimento pelos indígenas dos direitos adquiridos leva a um movimento de busca de construção da escola indígena, que, em Mato Grosso do Sul, se fortalece no início do século XXI. Na medida em que os indígenas percebem seus direitos garantidos em lei, começam a fomentar a discussão por uma educação escolar indígena diferenciada. Isso fica evidente no que afirma Teodora de Souza (2013, p.16),

⁶⁰ **Decreto presidencial n 26 de 1991**, que inclui as escolas indígenas no Sistema Nacional de Educação; a Lei de Diretrizes e Base da Educação - **LDB 9.394/96**, nos artigos 26, 32 e, mais especificamente, nos artigos 78 e 79; o **Parecer 14/99**, do Conselho Nacional de Educação, de 14 de setembro de 1999; a **Resolução 03/99**, do Conselho Nacional de Educação, de 10 de novembro de 1999, que, entre outras definições, cria a categoria de Escola Indígena; o **Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001)** que traz um capítulo sobre Educação Escolar Indígena; o **Decreto Presidencial 6.861 de 27 de maio 2009**, que aborda a organização territorial da educação escolar sob a definição de territórios etnoeducacionais; a **Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012**, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, os Referenciais Para a Formação de Professores Indígenas (2001); e a **Resolução Nº 1, de 7 de janeiro de 2015**, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.

pois, “à medida que compreendia mais sobre os direitos assegurados em lei, como indígena professora, percebia que havia possibilidade de pensar e construir uma educação que correspondesse às necessidades da(s) comunidade(s).”

Ao meu modo de ver, no entanto, mesmo com uma legislação que se pode considerar bastante avançada, não se estabeleceu mudanças efetivas no sistema educacional. Mesmo com as orientações de base legal, a escola indígena não se constitui como um espaço onde os conhecimentos tradicionais (conhecimentos indígenas) e os conhecimentos científicos (conhecimentos tidos como universais) estão em diálogo.

Entretanto, mesmo com a Constituição de 1988, que reconhece a diferença, a construção histórica dos estereótipos sobre nossa própria cultura estava/está tão impregnada no nosso imaginário, que a ideia se reproduz até hoje, inclusive, em alguns casos, pelo próprio indígena professor. (SOUZA, 2013, p. 52)

Em suas considerações, Teodora de Souza aponta para a forma como, ao longo da história, o colonialismo recaiu, sobretudo, sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual (QUIJANO 1992, p.12). Estas marcas da colonialidade do poder, do saber e do ser estão presentes no imaginário dos dominados e atuam na interioridade desse imaginário e, em certa medida, são parte dele (QUIJANO 1992), e se revelam nas escolas indígenas.

A escola, cada vez mais, ocupa espaço na vida das comunidades indígenas. Uma possível análise sobre a proporção do espaço que as escolas têm ocupado nas áreas Guarani e Kaiowá pode ser feita a partir dos dados de matrículas nas escolas indígenas de Mato Grosso do Sul, nos últimos anos. A partir de um levantamento que realizei, considerando o número de matrículas nas escolas indígenas Guarani Kaiowá entre os anos de 2010 e 2017, foi possível verificar um considerável aumento do número de crianças indígenas matriculadas nestas escolas.

Os valores totais apresentados na tabela abaixo, elaborada a partir dos dados do Censo Escolar da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - SED/MS, são referentes ao número de matrículas em cada nível e modalidade de ensino das redes estaduais e municipais. Considerou-se, para este levantamento, os municípios onde estão

as populações Guarani e Kaiowá⁶¹. O Censo Escolar não apresenta de forma separada os dados das escolas indígenas. Estas estão classificadas como escolas rurais. Os dados mostram um aumento de 17,8% das matrículas em escolas indígenas entre o período de 2010 a 2017.

Tabela 1: Número de indígenas matriculados nas redes Municipais e Estaduais de ensino por etapa e modalidade de ensino, de escolas indígenas Guarani e Kaiowá de MS.

Etapa e Modalidade	Número de alunos/Ano de Referência		Porcentual de aumento
	2010	2017	
Educação Infantil (Creche)	0	25	
Educação Infantil (Pré-Escola)	928	1.484	59,9%
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	7.905	8.073	2,1%
Ensino Fundamental – Anos Finais	2.759	3.777	36,9%
EJA Ensino Fundamental	498	473	-5%
Ensino Médio Regular	334	789	136%
EJA Ensino Médio	181	236	30%
Total	12.605	14.857	17,8%

Fonte: Censo Escolar de MS, Matrículas por etapa e Modalidade de Ensino das redes estaduais e municipais 2017-2018, disponível em <https://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6/>

Nos últimos anos, o número de matrículas na Educação Infantil aumentou em 59,9%, no Ensino Fundamental anos finais (36,9%) e no Ensino Médio (136%). Entretanto, o total geral de matrículas nas redes estaduais e municipais de ensino, durante o mesmo período⁶², apresenta uma diminuição de cerca de 1%. Por outro lado, o aumento de matrículas indígenas demonstra, também, a crescente necessidade de ampliação das escolas indígenas nas comunidades Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. Isto

⁶¹ Não foi possível, neste levantamento, trazer dados de alunos matriculados no Ensino Médio de duas aldeias, Taquaperi e Sessoró, pois esta modalidade de ensino funciona, nas áreas indígenas, como extensão de escolas urbanas. Não há, no censo escolar de Mato Grosso do Sul, dados que indiquem a especificidade das escolas indígenas. Elas são categorizadas como escolas rurais. O levantamento feito inclui as escolas que aparecem indicadas no nome como escolas indígenas. Também, não estão incluídas nestes dados crianças indígenas que estudam nas escolas das cidades. Em muitos municípios, onde não há as séries finais do Ensino Fundamental nem Ensino Médio, as crianças indígenas são transportadas para as cidades, e mesmo sendo oferecidas estas etapas de ensino na escola indígena, em muitos casos, dada a proximidade das cidades, muitas famílias matriculam seus filhos em escolas urbanas.

⁶² O total geral de matrículas nas redes estadual e municipais de ensino foi de 596.330 em 2010 e 591.999 em 2016 (dados disponíveis na página SED/MS).

significa que aumenta também a demanda por formação de professores indígenas para atuarem nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Neste cenário, em que a escola toma um espaço cada vez maior, também vem se colocando, nesta instituição, uma fé/crença de que, por meio da educação escolar, os conhecimentos e a própria identidade indígena - que vinham sendo silenciados historicamente também pela escola – possam construir possibilidades de autonomia e emancipação (ROSSATO, 2002). A escola indígena se constitui como um espaço onde as práticas culturais de um determinado povo, e as práticas culturais presentes no currículo, imposto pelas secretarias, estão em diálogo.

Os programas curriculares que se desenvolvem nas escolas indígenas são os mesmos que no restante do país, e trazem um modelo de organização próprio. O que se percebe é que a escola indígena se configura como espaço de fronteira, mas ao mesmo tempo continua sendo um espaço de sobreposição de um conhecimento sobre o outro. Pois, os valores que permeiam a organização curricular destas escolas ainda são fortemente influenciados pela lógica ocidental. A escola entra na vida de comunidades e povos indígenas para atuar simultaneamente com seus próprios regimes de conhecimento (COHN, 2014, p. 320).

As escolas indígenas, ou escolas em áreas indígenas, se constituem como espaços de tensão entre diferentes práticas culturais: práticas indígenas trazidas para o interior da escola, a partir da presença destes (professores, alunos, pais e mães e lideranças) no espaço escolar, e as práticas presentes no currículo prescrito. É possível questionar o currículo imposto às escolas indígenas, tendo em vista o avanço da legislação indigenista. Desde a menção na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 210, 230 e 231, do respeito às línguas, organizações culturais e territorialidade, determinou-se, a partir de diferentes marcos legais, um outro olhar para a educação escolar indígena. No entanto, nas ações organizadas pelo MEC - Ministério da Educação - e Secretarias de Educação municipais e estadual, as escolas indígenas entram no bojo das políticas nacionais, sem respeito às diferenças como, por exemplo, nas avaliações nacionais.

As escolas indígenas são incluídas no sistema de avaliação da educação básica brasileira, como a Prova Brasil e a Provinha Brasil, que avaliam, respectivamente, os alunos de 5º e 9º anos e o segundo ano do nível de alfabetização, do Ensino Fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Estas avaliações oferecem resultados por escola, município, Unidade da Federação e país, as quais são utilizadas no cálculo do Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Por se tratarem de avaliações de caráter censitário, que não diferenciam as escolas, não levam em consideração a diversidade dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, como, por exemplo, o fato de a Provinha Brasil ser realizada em língua portuguesa e, nesta fase de alfabetização, a maioria das escolas indígenas alfabetiza as crianças na língua Guarani. É comum nos municípios onde há escolas indígenas, estas serem acusadas de baixo desempenho. Claudemiro P. Lescano (2016), ao tratar destas avaliações impostas às escolas indígenas, destaca que a maioria das escolas indígenas ainda não consegue romper ou mesmo entender estes formatos de avaliação. Ele considera que este modelo de avaliação padrão não considera a pedagogia da escola indígena. De acordo com o autor,

A escola indígena não consegue ir adiante e também não é avaliada positivamente pelo sistema que a coloca numa baixa classificação do sistema geral. A escola indígena ainda se encontra num fogo cruzado: ora se insere como parte do sistema, ora é diferenciada, porque a própria legislação não é respeitada pelo sistema. É como se o que a escola indígena busca fosse contraditório a todos os modelos desejados pelo sistema. Por isso, o caminho seria criar um sistema próprio para a escola indígena. (LESCANO, 2016, p.101)

Os movimentos de professores indígenas em todo país fizeram parte do processo de formulação de uma escola indígena diferenciada. Em Mato Grosso do Sul, o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá (MPGK) tem assumido papel fundamental na discussão e elaboração de uma educação escolar indígena diferenciada para as áreas indígenas Kaiowá e Guarani. Este processo vem sendo marcado, como afirmam os próprios pesquisadores indígenas, por situações antagônicas. Ou seja, o processo de construção da Educação Escolar Indígena – EEI - é marcado pela existência simultânea, e com a mesma intensidade, de duas práticas e regimes de conhecimentos diferentes.

Os processos de educação indígena e de educação escolar indígena são marcados, como afirma Benites, E. (2014), pelas disputas internas: “No contexto atual, as crianças Kaiowá circulam entre dois sistemas de educação distintos e dessa ambivalência emerge uma disputa contínua entre famílias Kaiowá e escola pela educação das crianças (BENITES, E., 2014, p. 97)”. Tassinari e Chon (2012) definem o cenário da educação escolar indígena como permeado e caracterizado por ambiguidades. Tal situação também se verifica em outros grupos indígenas, como apontado por Kécio Leite, ao analisar o discurso de professores Paiter sobre a importância da escola nas aldeias. Eles entendem que, embora o espaço escolar seja concebido “como necessário por sua importância na

contemporaneidade, está permeado de ambiguidades e contradições” (LEITE, 2014, p. 302).

O momento atual, em que se dá o processo de construção de uma escola diferenciada, intercultural e bilíngue, traz rupturas, como afirma Tassinari (2008) com relação ao modelo de educação escolar em áreas indígenas. É possível verificar que as experiências de educação diferenciada, que se desdobraram nos cursos de formação específica para professores indígenas, trazem o discurso, entre os professores indígenas, da escola enquanto espaço de valorização da identidade indígena. A pesquisadora indígena Teodora de Sousa descreve bem esta expectativa apresentada em relação à formação específica de professores indígenas:

A reivindicação contínua dos professores para o atendimento à formação específica em diferentes níveis de formação e diferentes modalidades, não só para valorizar as pedagogias próprias indígenas e os processos próprios de aprendizagem, mas, em muitos casos, principalmente entre professores mais jovens, a possibilidade de, através dos cursos, buscar e redescobrir os valores importantes da cultura de suas etnias, tendo em vista que muitos foram expropriados dela. E acredita-se que a formação é um instrumento importante para essa reconstrução e ressignificação da cultura e dos seus valores, pelos próprios indígenas. (SOUZA, 2013, p.81).

Há uma forte crença, entre professores indígenas, de que nos cursos de formação específica, diferenciada e intercultural estariam se formando professores com as condições de implementar uma escola diferenciada. Esta crença e a busca pela apropriação da escola em áreas indígenas por parte dos indígenas leva a um movimento de inversão do papel da escola e da escolarização que, historicamente, implementou a política assimilacionista e integracionista do Estado brasileiro. A participação dos professores indígenas no Movimento de Professores é identificada como um fator importante e fundamental para a percepção da importância da escola.

Teodora de Souza (2013) destaca, ainda, que a participação no movimento de professores indígenas, a partir de 1997, levou-a a compreender melhor a importância de uma educação diferenciada que valorizasse sua cultura. Fala da importância das discussões promovidas no movimento, que, com o aumento do número de professores indígenas, fortaleceu as discussões e reivindicações sobre uma educação diferenciada, que reconhecesse e valorizasse as identidades culturais, as línguas indígenas e os saberes. O pesquisador indígena Eliel Benites também reforça a importância da participação no

MPGK, no processo de conhecimentos e modos de organização próprios, enquanto espaço de formação:

O Movimento dos Professores Indígenas Kaiowá e Guarani é um espaço de formação contínua, de atuação política, tendo em vista os direitos indígenas, mas essa formação é diferente, porque os professores indígenas, que se envolviam, redescobriam os valores e conhecimentos tradicionais, ouvindo as pessoas mais velhas. Ao mesmo tempo, o movimento é espaço de conhecimentos sobre a conjuntura política que envolvia a educação escolar indígena. Este espaço possibilitou, com o tempo, o surgimento de novas lideranças e os professores indígenas atuais, ou seja, uma nova identidade kaiowá e guarani, tendo em vista a retomada dos valores culturais tradicionais e o conhecimento sobre as outras culturas, de forma crítica e reflexiva. (BENITES, E., 2014, p.18).

A apropriação desta categoria de escola, a escola indígena, por parte dos indígenas, ou, mais especificamente, dos professores indígenas, produz efeitos sobre os modos diferenciados de vivenciar a cultura. Segundo Gallois (2014), os indígenas têm assumido o espaço da escola de forma corajosa, para fazer dela um lugar “para o exercício da política indígena, que consiste inclusive em aprender a política do branco” (ibidem, p. 512).

[...] considero a educação escolar indígena um dos meios mais importantes para desmistificar os preconceitos construídos historicamente em relação ao outro, ao diferente, ao índio, e para fugir da lógica da mesmidade, contemplando saberes específicos de cada povo étnico, bem como os conhecimentos acumulados pela humanidade, por conta da necessidade e também do princípio da interculturalidade. (SOUZA, 2013, p. 68).

Os pesquisadores indígenas apresentam duas explicações possíveis para o papel da escola: como meio para valorização dos conhecimentos indígenas e como lugar para aprender o conhecimento dos não índios. A cultura indígena deve ser tratada na escola, mas não em detrimento dos conhecimentos necessários para a vivência com o não índio. Isso está presente nos discursos dos professores Guarani e Kaiowá, como no texto publicado pelo professor indígena Joaquim Adiala Hara

Eu confio na Escola Indígena. Contudo, é preciso respeitar as decisões da comunidade, os órgãos públicos precisam escuta-las, e as escolas indígenas devem ser gerenciadas pela comunidade onde estiver instalada. Não podemos aceitar as imposições do poder público. Eles acham que a educação deles vai servir aos índios, mas não deve ser assim. Nós, índios, também temos coisas a ensinar aos não índios. Porém, é importante conhecermos a escola deles, para, a partir daí,

construirmos a nossa escola dentro de diretrizes que melhor atendam nossas necessidades e nossa realidade.

Posso assegurar que é impossível a população indígena de Mato Grosso do Sul viver isolada, aprendendo apenas a língua, a cultura e os conhecimentos indígenas. Por outro lado, cometeremos um etnocídio se não ensinarmos o nosso idioma e não passarmos a nossa cultura às nossas crianças. A escola indígena tem um grande desafio a enfrentar, o de integrar conhecimento indígena e não indígena à didática pedagógica, considerando que as duas culturas são importantes. (HARA, 2015)

A apropriação, por parte dos indígenas, do que chamam de conhecimento não indígena, é uma fonte de garantia de autonomia e emancipação. Ao mesmo tempo em que se reconhece que o modelo de educação não indígena, imposto no processo de escolarização, não atende as suas demandas, afirmam que não é possível viver sem estabelecer conexões com outros conhecimentos. Para Benites, E. (2014), a escola indígena é vista como um lugar de encontro de saberes e culturas, numa perspectiva intercultural, pois se configura como lugar onde o sujeito Guarani e Kaiowá pode construir a sua identidade, que pressupõe o diálogo entre esses saberes. A crença de que a escola indígena, como espaço de encontro e da reconstituição dos valores Kaiowá e Guarani, é muito forte (ROSSATO, 2002)

Os espaços educativos que constituem a escola buscam o diálogo entre os saberes como estratégia de resistência. A escola é vista como espaço onde podemos nos encontrar com os outros, com outros pensamentos; mas o cerne da escola, o esteio principal (*arandu yta*) que a sustenta é a “espiritualidade” na formação contínua do sujeito kaiowá e guarani, para alcançar o objetivo maior do nosso povo, que é o *teko araguyje*. (BENITES E., 2014, p. 123)

Lescano afirma, ainda, que o trânsito por uma escola indígena permite à nova geração uma melhor preparação para o atual contexto.

[...] a nova geração, que teve formação escolar e transita pela escola indígena, tem uma preparação melhor para o contexto social atual, com melhor noção do espaço, das demandas e necessidades, possibilitando, assim, abertura ao diálogo com a sociedade envolvente, no intuito de se apropriar do entendimento e aprimorar os saberes, para a continuidade do povo e para estabelecer relações com a sociedade envolvente, sem deixar os próprios valores culturais. (LESCANO, 2016, p. 15)

O que vemos, em muitos currículos de escolas indígenas em Mato Grosso do Sul, assim como em outras áreas indígenas em todo Brasil, como afirma Gallois (2014), são

formulações onde os conhecimentos indígenas se apresentam de maneira disciplinar, como língua, práticas culturais, entre outras disciplinas criadas nas escolas indígenas, para marcar a diferença, mas que acabam se configurando como “fiapos de cultura” (AZEVEDO, citada por GALLOIS, 2014).

É nesse sentido – o de perceber que o potencial de mudança, ou o alcance da tradução cultural, vê-se limitado pela própria instituição escolar que sempre acaba por se impor como modelo e referência – que buscamos discutir os preceitos da educação escolar diferenciada indígena no Brasil contemporâneo a partir de duas experiências que nos permitirão perceber o valor que os índios dão à *escola* – à aprendizagem escolar, para além dos conhecimentos e técnicas que buscam por meio dela dominar. (TASSINARI e COHN, 2012, p. 249).

As expectativas na formação de professores indígenas, como um elemento importante para a construção de uma escola diferenciada, são também muito fortes entre os Guarani e Kaiowá (BENITES E., 2014; LESCANO, 2016; RAMIRES, 2016; SOUZA, 2013). Em diferentes momentos, os professores indígenas colocam que a garantia dos direitos a uma educação escolar diferenciada trouxe a possibilidade de elaboração de um currículo construído a partir das referências indígenas. E a garantia da efetivação deste currículo, que possibilite a inserção, nas escolas indígenas, dos processos próprios de ensino e aprendizagem (BENITES, E. 2014; LESCANO, 2016; RAMIRES, 2016) só será possível com a presença dos professores indígenas assumindo os espaços de condução da escola, na coordenação, na direção e nas Secretarias de Educação.

Reforçam a necessidade de formação específica e diferenciada para estes professores, de forma a garantir a construção desta categoria de escola. Na sequência, destacamos as menções dos professores e pesquisadores indígenas, que reforçam, cada vez mais, o papel do professor indígena no processo de construção de uma educação diferenciada, intercultural e bilingue.

[...] buscamos, no contexto da educação escolar indígena, a partir das práticas dos professores indígenas, a construção de um currículo que fortaleça o diálogo dos valores e conhecimentos tradicionais kaiowá e guarani com outros saberes. Ou seja, através do currículo buscamos vivenciar modos de ser, a partir de um ambiente que se constitui como espaço de encontro de mundos e de saberes, cujos significados são encontrados a partir do diálogo entre esses saberes, na perspectiva da produção das identidades. (BENITES, E., 2014, p. 74)

A participação em cursos diferenciados tem trazido um maior autoestima para o professor indígena. Os cursos de formação específica

têm grande importância e significado para os povos guarani e kaiowá, no seguinte sentido: as concepções educacionais que têm permeado o ensino e as práticas pedagógicas dos cursos têm devolvido aos Guarani e Kaiowá a sua autoestima, pois reconhece e valoriza as identidades culturais, as línguas indígenas e os saberes, que há tanto tempo a história tem silenciado, ocultado ou negado; a segunda questão é que os cursos, através da metodologia de pesquisa, têm possibilitado a cada Guarani e Kaiowá descobrir-se a si mesmo, individual e coletivamente enquanto grupo étnico cultural, no resgate ou no fortalecimento de seus saberes, sua ciência, sua arte, sua língua, sua forma de organização, embora não mais como antes. (SOUZA, 2013, p.88)

É administrada pelas próprias pessoas da comunidade, entre os quais estão os professores, direção, coordenação, secretários, vigias, serventes, merendeiras e inspetores de alunos são indígenas, criadas com intuito de atender a necessidade e solucionar os problemas herdadas da educação europeia desenvolvem seus projetos em prol de uma educação engajada de renascer com conteúdo esquecidos pelo sistema de ensino, que quer construir o Projeto Político Pedagógico a gerir sua autonomia e se auto valorizar a sua identidade quase perdida, por causa dessa instituição escolar e agora essa mesma instituição levará o povo indígena a encontrar o caminho de volta para a Terra Sem Males. (AQUINO, 2012, p.44) (Sic)

[...] os professores indígenas terão que se formar como guardiões dos dois conhecimentos (tradicional e da sociedade majoritária) e saber usá-los no espaço da escola. Ser professor é ocupar um espaço muito importante na comunidade, mas, para que seja eficiente, é necessária a formação específica e contínua, para entender e saber conviver no contexto atual, valorizando e respeitando os mais velhos e, também, para poder visualizar um novo caminho de educação para as novas gerações por meio da escola. (LESCANO, 2016, p. 94)

Ao mesmo tempo reconhecem que as práticas pedagógicas dos professores são fortemente influenciadas pelas experiências anteriores, no processo de escolarização pelo qual foram e, em muitos casos, ainda são submetidos⁶³. Isso evidencia ainda mais a ambiguidade em que as escolas indígenas se encontram.

No processo de construção de uma escola própria, mesmo com a inserção sistemática de professores indígenas e com a participação da comunidade direcionando a trajetória escolar, sinto que a presença indígena ainda está à margem deste processo. Isso não é porque o poder nestes espaços específicos não foi conquistado: a presença dos professores indígenas é bem evidente na gestão, nas séries iniciais do ensino fundamental, nas atividades curriculares, como as aulas de arte e de língua Guarani, e nos projetos extracurriculares, como no viveiro

⁶³ Ainda é muito recente a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas indígenas Guarani e Kaiowá em MS. Boa parte dos estudantes ainda são deslocados de suas aldeias para estudar em escolas não indígenas. E mesmo nas escolas indígenas, a presença de professores não indígenas é predominante nestes níveis de ensino. Os professores indígenas assumem, em sua maioria, as disciplinas de língua indígena e de práticas culturais. Os conhecimentos “científicos” ficam a cargo de professores não indígenas.

de mudas, na unidade experimental e nas práticas culturais. Mas, **nos espaços de ciências da natureza, matemáticas e ciências humanas, nos anos finais do ensino fundamental**, a presença não indígena é muito visível: **mesmo quando um professor kaiowá ou guarani ocupa estes espaços, ele atua exatamente como um não indígena**. (BENITES, E., 2014, p. 26, grifo nosso)

Além da presença dos professores não indígenas há, nas escolas indígenas Guarani e Kaiowá de MS, uma diversidade de formação entre os professores que atuam nas escolas indígenas. Alguns são formados por cursos diferenciados, como o Curso Normal Médio *Ara Verá* e a Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*. Há uma parcela significativa de professores que não passaram por nenhuma formação diferenciada, sendo formados nas universidades locais, em cursos, prioritariamente de pedagogia, mas também em outras áreas (História, Ciências Humanas, Biologia, Matemática, Letras)⁶⁴, principalmente na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS e, muito recentemente, em outros cursos da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, em virtude da política de inclusão destas instituições, mas também um grande número de professores indígenas em instituições particulares. Esta diversidade reflete-se perceptivelmente no modelo de educação diferenciada, pois nem sempre facilita o acordo de práticas pedagógicas que circulam no interior das escolas indígenas.

Os trabalhos dos pesquisadores indígenas apontam a necessidade de que os processos próprios de aprendizagem estejam presentes nestas práticas. A professora Elda V. Aquino (2012) e o professor Claudemiro Lescano (2016), ambos da etnia Kaiowá, em suas pesquisas de mestrado, fazem um estudo de como se dão os processos próprios de aprendizagem entre os Guarani e Kaiowá de suas respectivas aldeias, apontando para a necessidade de a escola incorporar estes processos. Benites (2014) e Ramires (2016) relatam, a partir da experiência de educação escolar desenvolvida na reserva Indígena Te'ýi Kue, caminhos para este diálogo. Mas estas experiências não se dão dentro dos muros da escola ainda fechada na sua organização de espaço e tempo e nas grades curriculares. É o professor indígena o elemento central neste processo, oportunizando as possibilidades de tradução intercultural (SANTOS, 2019). E, como apontam as antropólogas Tassinari e Cohn,

[...] essas oportunidades de tradução da instituição e da aprendizagem escolar a outros ambientes socioculturais apontam para um horizonte revolucionário, em que, nas definições legais atuais, como veremos,

⁶⁴ Não tenho dados sobre o número de professores formados em outras áreas. É perceptível que a maioria estão em cursos de ciências humanas. Na área de matemática, são poucos que conseguem concluir os cursos, de acordo com LEME (2010).

poder-se-ia antever inclusive sua abolição, ou melhor, sua dissolução pelas práticas pedagógicas nativas dos lugares onde se insere. No entanto, por mais variadas que sejam as propostas pedagógicas, curriculares e programáticas das escolas indígenas diferenciadas, elas sempre correspondem, de um modo ou de outro, ao modelo escolar de referência (TASSINARI e CHON, 2012, p.248).

Entendo que a participação dos professores indígenas, formados nas diferentes áreas de conhecimento, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ainda é um desafio, mesmo que, como aponto no capítulo quatro, esta presença esteja se ampliando nos últimos três anos. Nessa pesquisa faço um recorte para o trabalho sobre como os professores indígenas, formados na área de matemática, articulam, “traduzem”⁶⁵, em suas práticas pedagógicas, os diferentes regimes de conhecimento presentes na escola indígena.

A escola indígena, ou a definição desta categoria de escola, é um lugar povoado por situações complexas. Investigar como professores indígenas de matemática circulam em meio a esta complexidade é algo ainda por entender. Nesse sentido, há que se considerar os limites impostos pela própria instituição escolar, que sempre acaba por se impor como modelo e referência (TASSINARI e COHN, 2012), principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

2.3. Formação de professores indígenas de matemática: conhecimentos necessários em cenário intercultural

A presença dos indígenas nos cursos de formação inicial de professores de matemática, mais especificamente nas Licenciaturas Interculturais Indígenas, nos remete a uma reflexão sobre as ações desenvolvidas no âmbito da formação de professores de matemática. Vários pesquisadores têm se dedicado ao tema na última década,

⁶⁵ Neste texto, a “tradução” não é tratada como apenas um processo de criação de novas palavras de uma língua para outra. Concorro com as discussões feitas por Hélio Simplício Rodrigues Monteiro, quando aborda sobre as “(im)possibilidades de tradução, visto que, segundo o autor, o processo de tradução ou criação de novos termos de uma língua para outra não é tão simples como pode equivocadamente parecer. Isto pode estar relacionado com outras questões que, além de envolverem a linguagem, envolvem também a cosmovisão daquele grupo nas relações que estabelecem com o mundo, a partir do local que esse grupo ocupa neste mesmo mundo”. (MONTEIRO, p.22, 2016).

pincipalmente em pesquisas no campo da Etnomatemática, que discutem a formação de professores indígenas de matemática. (OLIVEIRA, 2019)⁶⁶

No âmbito da educação intercultural e na busca de formar professores neste contexto, considerando as expectativas em torno do professor indígena, as questões colocadas para os formadores e para os próprios indígenas, quando de volta às suas comunidades, são: Quais os conhecimentos exigidos para um professor em contexto intercultural? Quais conhecimentos são priorizados? Como valorizar, na configuração do currículo da escola indígena intercultural e bilíngue, a formação das crianças e jovens indígenas? Gallois (2014) afirma que estas questões ainda estão por responder. Nesta pesquisa não tenho intenção de responder a perguntas, mas de refletir sobre estes aspectos que estão presentes na prática pedagógica dos professores indígenas de matemática nas escolas indígenas.

Nas pesquisas mencionadas (OLIVEIRA, 2019) desenvolvidas em cursos específicos de formação de professores indígenas, a palavra interculturalidade circula bastante, no entanto, outras perguntas são colocadas: O que se está compreendendo por interculturalidade? Que práticas de interculturalidade têm circulado nesses cursos? Que outros modos de conhecer os indígenas trazem para a universidade? Como os professores indígenas relacionam estes conhecimentos e planejam a sua ação pedagógica na escola indígena?

Em Tubino (2002) encontramos uma descrição de diferentes práticas de interculturalidade. O autor defende o que define como “interculturalidade crítica”, em que a palavra-chave é o diálogo. O diálogo pressupõe o reconhecimento de diferentes formas de conhecer a partir das desigualdades sociais, econômicas, políticas e de poder, com objetivo de diminuí-las. O diálogo decorrente da ação entre diferentes formas de conhecimentos tem influenciado no ensino de matemática nas escolas indígenas e na formação de professores indígenas de matemática. No entanto, este necessita ser considerado de maneira equitativa entre diferentes regimes de conhecimentos, entre as diferentes pessoas, as diferentes práticas e as diferentes formas de compreensão.

⁶⁶ No capítulo três trago uma relação das teses e dissertações onde é possível visualizar que, de 2006 até 2018, o número de pesquisas sobre a formação de professores indígenas em cursos de Licenciaturas Indígenas tem aumentado na medida em que também aumenta o número destas licenciaturas ofertadas ao longo das últimas duas décadas.

A formação desenvolvida no curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*⁶⁷, na habilitação em matemática, em seu Projeto Pedagógico Curricular, propõe o desenvolvimento de uma ação pedagógica cujo pressuposto é que, no encontro entre grupos de culturas distintas, haja intercâmbio de conhecimentos. Os professores indígenas, para além das competências a serem desenvolvidas para a sala de aula, devem desenvolver outras competências como a gestão das escolas indígenas e a gestão dentro de suas comunidades.

Para atender as demandas apresentadas por uma escola indígena, que têm sido formuladas a partir da perspectiva da interculturalidade e do bilinguismo, é preciso pensar que a profissionalização docente exerce outras funções que precisam ser consideradas e que superam a simples transmissão de conhecimentos. Neste contexto, a formação de professores indígenas deve assumir a função de “motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais e com a comunidade” (IMBERNÓN, 2011, p. 14).

O que se espera destes professores indígenas é que se preparem para serem mediadores de saberes, num diálogo de culturas em contexto de poder, ou seja, de uma episteme colonizadora para uma episteme descolonizadora (SANTOS, 2010, ESCOBAR, e QUIJANO, 2010). A expectativa diante destes professores é que tragam para o contexto da escola situações do cotidiano de suas comunidades, como aponta o professor indígena Eliel Benites:

Ser professor, neste sentido, é fazer o papel de intermediário das diversidades existentes na comunidade, estimulando a reflexão, no processo de formação do sujeito kaiowá e guarani. É importante que este professor efetive primeiro a desconstrução dos elementos que o tornam fixo, estável, seguro, para constituir-se num sujeito que consegue transitar entre os mundos, saberes, conceitos e paradigmas diferentes. Ao mesmo tempo precisa deixar emergir (*heñói*), assentar (*oguapy*), reconstituir (*omopu'ã*) os conhecimentos, os saberes, a religiosidade, a visão de mundo kaiowá e guarani, para possibilitar a construção e experimentação contínuas de novas práticas pedagógicas, utilizando como fio condutor os processos próprios de ensino e aprendizagem. (BENITES, E., 2014, p. 124)

⁶⁷ A experiência que tenho em mente, ao delinear a problemática levantada neste trabalho, é a do processo de formação desenvolvido ao longo do curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* (viver com sabedoria), oferecido pela Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD - aos povos indígenas Guarani e Kaiowá, ambos falantes da língua Guarani, no sul do Estado de MS, no qual atuo como professora desde 2006.

São complexos, como já descrevi anteriormente, os dilemas enfrentados pelos professores indígenas. Isso também se reflete atualmente nos cursos específicos, interculturais, de formação de professores indígenas. Nestes cursos emergem tensões e, em muitos momentos, incompreensão sobre quais conhecimentos e práticas interculturais e bilíngues os professores indígenas necessitam para atuarem nas escolas indígenas.

As elaborações que apresento neste item são norteadoras para a breve análise que traço acerca da formação de um profissional intercultural, que merecerá um melhor desenvolvimento ao longo deste trabalho de pesquisa. Ou seja: discuto a formação docente de professores indígenas e, mais especificamente, do que seria um professor intercultural, se é que posso formular nesse sentido.

2.3.1. Educação intercultural e formação do professor indígena (de matemática)

Atualmente a interculturalidade se apresenta como um novo paradigma para a educação (TUBINO, 2002; WALSH, 2010; CANDAU, 2012; FLEURI, 1998). Configura-se, na discussão sobre a educação escolar indígena e na formação de profissionais para atuar nas escolas indígenas, como uma forma de pensar uma relação que dialogue com a assimetria em que se posicionam diferentes culturas. Tem, como pressupostos, a busca de modos de comunicação, de interação e de conexão entre diferentes espaços de produção de conhecimento.

O grande desafio que está colocado para a educação intercultural é pensar o indivíduo como um ser capaz de combinar a cultura universalizada com a cultura local (GÓMEZ ZERMEÑO, 2010) e, ainda, quais competências este indivíduo, o professor indígena, deve dominar para ser um “bom professor”. O professor indígena, Claudemiro Lescano (2016), aponta que o único caminho para formar um *bom Kaiowá*, hoje, se dá a partir da habilidade de transitar entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos ditos científicos, resultando, conseqüentemente, em um “bom professor”. Para o autor, a escola indígena, ao se reinventar, pode construir estratégias para a reconstituição e o fortalecendo da identidade do povo, mas, ao mesmo tempo, tem que preparar a juventude para transitar nos diferentes cenários sociais fora da escola.

As investigações que tenho realizado, no campo da formação de professores indígenas (de matemática) das áreas Guarani e Kaiowá, têm se constituído num modo de

explorar e conhecer, que leva em consideração como os povos indígenas se apropriam dos conhecimentos indígenas/tradicionais, e se relacionam com conhecimentos necessários à profissão docente.

O que se evidencia é que as vivências das escolas indígenas estão fortemente marcadas pelas matrizes e estruturas vigentes do sistema educacional. Por exemplo, a matemática que se ensina nas escolas indígenas ainda tem sido tratada como um conhecimento neutro, com sua ‘universalidade’ enquanto ciência. O ensino da matemática é proposto a partir de uma racionalidade que não vai ao encontro das diferentes práticas culturais presentes no universo dos indígenas, com pouca relação com a cultura local.

Pensar numa educação matemática que supere a racionalidade do saber científico eurocentrado é caminhar no sentido de um projeto de ação que possa estabelecer uma relação e negociação *entre* conhecimentos. Além disso, deve se mover em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade (WALSH, 2010), com vistas a superar a visão de conhecimento objetivo presente na forma de conceber a matemática.

2.3.2. Conhecimentos necessários para formação de professores com competências interculturais

Quando nos referimos à formação de professores indígenas, para além de dominar os conhecimentos necessários à prática docente, como planejamento, condução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, o professor indígena deve possuir conhecimentos necessários para se posicionar diante da diversidade cultural e da interculturalidade em sua ação pedagógica, em um ambiente de extrema dificuldade que é a escola indígena, a sala de aula. Na escola indígena encontram-se, perceptivelmente, projetos diferentes como: os projetos das Secretarias de Educação Municipais e Estaduais (em sua maioria, ainda com uma visão fortemente integracionista); o projeto de futuro de suas comunidades e o projeto de uma educação intercultural preconizada pelas políticas públicas e pelas instituições formadoras para a Formação de Professores Indígenas e para a Educação Escolar Indígena.

Nesse contexto, a formação de professores indígenas passou a ser uma condição da educação intercultural de qualidade. É o professor indígena quem, em muitas situações, responde, perante outros representantes políticos, pela mediação e interlocução de sua comunidade com o

mundo de fora da aldeia. E transforma os elementos culturais, econômicos e científicos oriundos dessa relação em conhecimento sistematizado para a escola intercultural. (BRASIL/MEC, 2002, p.12)

Certamente, o desempenho esperado de um professor indígena em sua comunidade é mais complexo do que a necessária formação para um professor em uma escola regular, não indígena. Para ser professor indígena é preciso que, além das habilidades específicas do ensino, haja a aceitabilidade do professor por parte da comunidade onde a escola se insere. Assim, a educação escolar indígena apresenta uma característica que vai além da organização institucional governamental, dado que ela alcança outros espaços sociais e organizações da comunidade.

Nestes espaços de organização social das comunidades indígenas, a matemática tem sido tratada dentro de uma estratégia de diálogo com o mundo exterior, pois a necessidade de trato com o dinheiro e com as situações de tensão relacionadas ao território têm sido um dos desafios para os povos indígenas (BENITES, T., 2009). A negociação com o não índio e a lida com o dinheiro, por exemplo, são formas de relação com o mundo exterior, que demanda a mobilização de conhecimentos matemáticos. Considerando que o conhecimento (matemático) tem sido importante nas redes de relações produzidas nas comunidades indígenas, a matemática tem sido tratada como área de formação de professores nos cursos de Licenciatura Indígena. Entender, por exemplo, como lidam com os conhecimentos (matemáticos) em suas práticas e nas relações sociais, é fundamental para se pensar a formação de professores para atuarem nestes contextos.

No bojo das políticas para a formação de professores indígenas no Brasil, em 2002 o Ministério da Educação (MEC) publicou os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas e, em 2015, as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Estes documentos têm como objetivo orientar a organização de cursos para a formação de professores, tanto em nível médio (Magistério) quanto em nível superior (Licenciaturas Interculturais). Pressupõe-se que esses cursos devem formar professores, com competências gerais, como para qualquer outra escola, para atuarem nas diferentes áreas de conhecimento. As competências e habilidades propostas no Projeto Pedagógico Curricular da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*, pressupõe que os professores indígenas, formados neste curso possam:

(a) dar conta de atender aos(sic) desafios colocados pelos contextos históricos do povo Guarani e Kaiowá quando relacionados à sociedade envolvente, nas demandas por território, sustentabilidade e educação;

(b) ser um professor educador comprometido com as causas do seu povo, inserido nos movimentos sociais regionais, nacionais e internacionais, sendo um “agente ativo na transformação da escola num espaço para o exercício da interculturalidade” (BRASIL, 1999b) da pluralidade, da cidadania, da solidariedade, superando o individualismo característico de uma sociedade neo-liberal(sic);

(c) além da habilitação por área específica, pela qual fez opção (*Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza*) espera-se que o egresso tenha desenvolvido um perfil polivalente (*Educação Intercultural*), explicitado nos fundamentos legais, nas concepções e objetivos do curso. Ser capaz de dar conta da educação escolar indígena, na docência e na gestão nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em suas diversas modalidades e atuar em projetos de ação em sua comunidade, colocando a escola como aliada do contexto Guarani e Kaiowá. (UFGD/PPC-LI, 2012, p. 24).

O desafio para as instituições formadoras é a formação deste professor, com um perfil que atenda as demandas apresentadas pelas comunidades indígenas. Nascimento (2004), ao mencionar as competências definidas nos documentos oficiais para a formação de professores, destaca que a qualidade das escolas indígenas passa pela sustentação dos conhecimentos gerais, mas que devem ser definidos

[...] a partir dos sujeitos que nela estão inseridos, é necessário sustentar estas competências em um estudo particularizado do contexto da escola e suas determinações. Estas determinações devem ser traduzidas na busca de se fazer a crítica a escola indígena para além da perspectiva reprodutivista. É preciso, na formação destas competências, que o discurso de respeito às diferenças não seja encoberto por um discurso pedagógico que silencie as tramas do tecido social, entretecido pela cultura e pelas relações de poder (p. 141).

Os documentos que tratam da formação de professores indígenas apresentam uma sistematização de diferentes propostas discutidas, coletadas a partir de representantes indígenas, indigenistas e instituições de ensino de diferentes localidades do país, que visam propiciar uma formação intercultural aos professores indígenas. As questões que norteiam estes documentos são: O que é este profissional intercultural? Que competências este sujeito deve apresentar para o desenvolvimento de uma educação em contexto intercultural? (BRASIL, 2002).

As questões colocadas nos documentos oficiais sobre quais competências/conhecimentos são necessários à prática dos professores indígenas, para

atuar numa escola intercultural, também estão muito presentes nos cursos de formação específica. Na complexa realidade que vem se configurando na educação escolar indígena, os professores indígenas são chamados a assumir diferentes tarefas. Isso exige destes sujeitos a aquisição de conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento da complexa tarefa de ser a ponte entre lugares em um espaço de fronteira - a escola indígena. De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas,

[...] os professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores privilegiados, entre mundos, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural. Desempenham um papel social novo, criando e ressignificando, a todo momento, sua cultura. Nesse processo, o professor indígena desempenha funções sociais específicas segundo o papel da escola para cada sociedade indígena em um determinado momento de sua história. (BRASIL, 2002, p.21)

Considerando os três elementos da ideia de competência, enunciados por Machado (2010), da pessoalidade, do âmbito e da mobilização, estes profissionais tendem a desenvolver competências e valores associados ao indivíduo e ao coletivo. Estes valores estão sempre presentes, nas considerações feitas pelos pesquisadores indígenas, a respeito dos processos de resistência e negociação, na configuração atual da organização social.

A organização social atual das comunidades indígenas *Kaiowá* é resultado de longo processo de contato, de resistência, de negociação e de nova organização social. Os *Kaiowá* constituem seus saberes por meio de diversos valores internos e externos, ou seja, adquirem materiais ou tecnologias externas, mas o uso destes materiais ainda é fortemente baseado na espiritualidade e na coletividade. (LESCANO, 2016, p. 32)

Os conhecimentos necessários à formação dos professores indígenas são construídos a partir de um quadro de valores, a serem definidos e reconhecidos no âmbito sociocultural (a aldeia, a etnia) em que estão inseridos. Estes conhecimentos tendem a ser coletivizados na medida em que estes sujeitos se constituem como professores e na medida em que se relacionam com os outros e com o projeto de futuro de suas comunidades indígenas.

Ainda nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, é possível verificar elementos que apontam em direção a uma dimensão coletiva, reforçando o papel da escola e dos professores indígenas, no projeto de comunidade em que estão envolvidos.

[...] os professores indígenas têm a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural; por outro lado, eles são responsáveis também por estudar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar. (BRASIL, 2002, p. 20-21)

Assim, os conhecimentos profissionais definidos pelo Referencial para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL/MEC, 2002), constituem-se de objetivos da formação estabelecidos para qualquer professor, de maneira geral; no entanto, leva-se em consideração o âmbito cultural. Trata-se de conhecimentos a serem desenvolvidos para estes sujeitos atuarem na Educação Escolar Indígena, que estão “ligados a função do professor como mediador, produtor, intérprete, pesquisador e divulgador de saberes e culturas entre outros – a seus alunos e a comunidade e a sociedade envolvente”. (BRASIL/MEC, 2002, p. 28)

Os conceitos atuais sobre conhecimentos docentes são definidos como práticas, em que se articulam um conjunto de competências e habilidades mobilizadas pelo professor em seus esforços de ensino, e como espaços de formação de professores indígenas que se propõem interculturais. Ou seja, é fundamental o reconhecimento de que qualquer prática educacional é baseada em crenças, hábitos, costumes e informações que possuem os indivíduos envolvidos; por isso a necessidade de se pensar a formação a partir da cultura e das experiências anteriores destes docentes.

Na busca de criar contextos educativos que favoreçam este entrecruzamento dos diferentes contextos sociais e culturais é que se constitui, segundo Fleuri (1998, p. 3), o horizonte da *educação intercultural*. Quando se apresenta, nas narrativas das escolas indígenas, a ideia de competência e habilidades, estas estão relacionadas à necessidade de contextualizar os conhecimentos trabalhados em sala de aula. Espera-se que os alunos tenham competências a partir das habilidades desenvolvidas para aplicar estes conhecimentos no seu dia a dia, na aldeia e na relação com a sociedade do entorno. Machado (2010, p. 17) chama a atenção para a ideia de que “as ciências precisam servir as pessoas e a organização da escola deve visar ao desenvolvimento de competências pessoais”.

É necessário considerar que a produção destes conhecimentos profissionais se dá, também, nas práticas sociais que se efetivam na vivência no e do mundo deste grupo étnico. A formação de professores indígenas (de matemática) na perspectiva intercultural deve contribuir para a modificação de formas de abordagem, na diversidade cultural em que a escola está inserida. Esta faceta da formação específica é muito evidente nos depoimentos de pesquisadores indígenas, quando estes se referem ao processo de transformação que sofreram ao passar por cursos específicos.

O curso foi disponibilizando ferramentas para trabalhar na sala de aula com os alunos. Assim, o curso foi ocupando espaço e dando o sentido de ser um professor na aldeia, por isso me converti e procurei ingressar no espírito do curso. [...]. Pedagogicamente, o curso espelhava a realidade de forma dinâmica e real; assim consegui compreender e repensar a realidade em que vivo, despertando meu interesse e questionamento para ser professor indígena diante do contexto atual. A partir dessa formação, pouco a pouco busquei me desconstruir e me recompor com as novas bagagens de conhecimentos e valores que eu já tinha, mas estavam guardados há bastante tempo. Aos poucos senti a necessidade de me reorganizar como indígena e buscar ampliar mais ainda o meu saber, tanto indígena, quanto acadêmico e docente, saber quem sou eu e como é a história do meu povo. (LESCANO, 2016, p. 18)

A formação docente diferenciada, na perspectiva intercultural, tem influenciado a identidade dos professores indígenas. Os conhecimentos e valores que perpassam por estes cursos e a constante busca de diálogo entre diferentes conhecimentos passam a ser pilares para se pensar o currículo e as práticas de ensino, nos cursos de formação, na escola indígena e em sala de aula. Para as agências formadoras apresenta-se a necessidade de um aprofundamento acerca dos desafios que estão postos, na construção de uma educação inclusiva. Este desafio está em possibilitar o acesso aos conhecimentos que reivindicam a universalidade, numa sociedade globalizada e que valorize, ao mesmo tempo, as práticas e conhecimentos próprios.

Diante disso, ao pensar a formação inicial de professores indígenas (de matemática), é necessário levar em consideração que, em contextos culturais indígenas, o ensino de matemática não pode ser separado das práticas culturais do grupo. Os professores indígenas (de matemática) muitas vezes assumem um papel de mediador, não só dos conhecimentos a serem ensinados nas escolas, mas também das relações que são estabelecidas fora e dentro de suas aldeias.

CAPÍTULO 3

ETNOMATEMÁTICA, INTERCULTURALIDADE, ENQUANTO MOVIMENTOS DE DECOLONIALIDADE

Neste capítulo faço uma discussão preliminar sobre a perspectiva da Etnomatemática e as aproximações com a perspectiva intercultural, tendo em vista que esta pesquisa, assim como tantas outras em Educação Matemática e na educação escolar indígena, traz para o diálogo a Etnomatemática e a Interculturalidade. Estes trabalhos trazem para o campo da Etnomatemática vários sentidos sobre a abordagem da Interculturalidade apresentada na Educação Escolar Indígena no Brasil.

O sentido que procuro produzir neste trabalho vai ao encontro do que Mendes e Tamayo-Osório (2018) produzem, em comunicação intitulada “Descolonizar o saber: por outros modos de conhecer na educação (matemática)”, apresentada no 6º Congresso Internacional de Etnomatemática. Segundo eles, “os movimentos de pesquisa sobre os saberes no interior de distintas práticas culturais alinhados ao Programa de Pesquisa da Etnomatemática, proposto por D’Ambrosio, abriram portas para possibilidades e saberes e pensamentos outros” (2018, p.5).

Parto da leitura das pesquisas desenvolvidas neste campo e procuro traçar uma linha de entendimento sobre a forma como a Etnomatemática e a Interculturalidade se apresentam nesses textos. Muitos deles são produzidos a partir de lugares - dos cursos de formação de professores indígenas e das escolas indígenas - onde se estabelecem relação entre professores indígenas, comunidades, universidades e escolas indígenas. Entendo que esta discussão possibilita a percepção sobre como a atuação de professores indígenas se constitui por atravessamentos produzidos nos diferentes modos de compreensão sobre o conhecimento, impregnados por relações de poder. Estes conhecimentos são produzidos num contexto histórico de colonização vivenciado pelos povos indígenas do país, que

teve como ponto de partida a homogeneidade fundada por uma única forma de pensar, de ser e estar no mundo, construída sob os propósitos da modernidade (WALSH, 2009a, 2009b, 2004, 2012; MIGNOLO, 2000, 2002; QUIJANO, 1992; SANTOS, 2010, 2019; ESCOBAR, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007; CASTRO GOMES E RAMÓN GROSFUGUEL, 2007).

Nesse sentido apresento uma discussão sobre como os processos de colonialidade atravessam e produzem modos de ser e de se organizar e como se refletem na organização entre os povos indígenas, sendo a escola um instrumento importante de colonialidade, como já apontei no capítulo anterior.

3.1. Aproximações da Etnomatemática e da Interculturalidade

Nas últimas décadas foram produzidos um número significativo de trabalhos em Educação Matemática no campo da Etnomatemática, como apontam levantamentos já realizados por diferentes autores. Gelsa Knijnik (2004) e Andréia Lukes Conrado (2005) apresentam como uma das categorias, dos trabalhos produzidos neste campo, a temática Etnomatemática e Educação Indígena. Nesta temática foram identificadas pesquisas que apresentam uma discussão acerca da matemática de povos indígenas (educação indígena) e, mais recentemente, entre os anos de 1995 a 2017⁶⁸, identifiquei, nas produções acadêmicas, um percentual grande de pesquisas que têm se preocupado com a educação escolar indígena e formação de professores indígenas. Entendo que isso foi motivado pela criação de cursos de formação específica para professores indígenas, tanto em nível de magistério⁶⁹ como na formação superior em licenciaturas específicas⁷⁰, que começaram a ser ofertados pelo sistema nacional de ensino, a partir de 1993 e 2001, respectivamente.

A ideia de interculturalidade, partilhada pelos pesquisadores que trabalham com etnomatemática e educação escolar indígena, está presente nas pesquisas, em sua maioria, quando se referem à escola indígena e à formação de professores indígenas. Nesse

⁶⁸ Levantamento realizado a partir do Catálogo de Teses e Dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em fevereiro de 2018.

⁶⁹ Destacamos algumas destas experiências: Comissão Pró-Índio Acre (CPI/Acre), criado a partir de 1994 com um programa que abarcou parte da Amazônia Ocidental brasileira; Formação dos professores Ticuna, organizado inicialmente pelo Centro Magüta e, posteriormente, pela Organização Geral dos Professores Ticuna, no Estado do Amazonas, com início em 1993 (GRUBER, 2003); O Projeto Tucum, em Mato Grosso, em 1995. O curso Normal Médio *Ará Verá*, em Mato Grosso do Sul, ofertado pela Secretaria de Educação, a partir de 1999. Foram dezenas de experiências em todo país (MATOS & MONTE, 2006).

⁷⁰ O primeiro curso de licenciatura para os povos indígenas foi criado em 2001, com o Projeto de Formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena, em Mato Grosso, pela UNEMAT.

sentido, ao fazer uma busca textual pelos termos intercultural ou interculturalidade, os mesmos aparecem em diferentes usos: na designação que segue a legislação brasileira ao se referir à Educação Escolar Indígena; na terminologia dos nomes das escolas indígenas ou das licenciaturas ou cursos específicos para a formação de professores indígenas. Nos trabalhos identificamos que a interculturalidade assim como a etnomatemática são referenciadas como perspectivas pedagógicas, teóricas ou metodológicas.

As pesquisas que abordam a temática da educação indígena, da educação escolar indígena e da formação de professores indígenas se referem diretamente a grupos étnicos culturalmente distintos, com seus diferentes modos de ver e de representar o mundo, social, política, econômica e culturalmente. Essa é uma característica marcante nos trabalhos em Etnomatemática, pois reconhecem que a educação e o conhecimento possuem raízes culturais, ou seja, cada cultura apresenta estilos cognitivos próprios e diferenças interculturais (D'AMBRÍSIO, 2001). Ainda, de acordo com D'Ambrósio (2001), estas diferenças interculturais e diferentes modos de pensamento e expressão resultam em uma dinâmica de encontro de culturas.

É necessário destacar que estes encontros de culturas também são produzidos por relações de dominação de uma cultura [dominante] sob outra [dominada] (D'AMBRÓSIO, 2005), ou seja, por processos de colonialidade. Ao destacarem os aspectos históricos e culturais de grupos indígenas nas 27 unidades federativas do país, as pesquisas trazem à tona não só a diversidade de povos e comunidades tradicionais presentes em todo Brasil, mas o reconhecimento dos diferentes modos de conhecer e produzir conhecimento destes grupos. Apresentamos, na tabela 1, uma visão geral das produções encontradas (mestrado e teses de doutorado) em Etnomatemática, que abordam a temática indígena.

Tabela 2: Relação das pesquisas encontradas por nível, ano e local de produção.

	NÍVEL	AUTOR	TÍTULO	UNIV.	ANO	UF
01	MS	LOPES BELLO, S. E.	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INDÍGENA - UM ESTUDO ETNOMATEMÁTICO COM OS INDIOS GUARANI-KAIOVA DO MATO GROSSO DO SUL	UFPR	1995	PR
02	MS	MENDES, J. R.	DESCOMPASSOS NA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA AULA DE	UNICAMP	1995	SP

			MATEMÁTICA EM CONTEXTO INDÍGENA			
03	MS	SCANDIUZI, P. P.	A DINÂMICA DA CONTAGEM DE LAHATUA OTOMO E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS: UMA PESQUISA EM ETNOMATEMÁTICA	UNICAMP	1997	SP
04	MS	AMÂNCIO, C N.	OS KANHGÁG DA BACIA DO RIOA TIBAGI: UM ESTUDO ETNOMATEMÁTICO EM COMUNIDADES INDÍGENAS.	UNESP-RC	1999	SP
05	DO	LOPES BELLO, S. E.	ETNOMATEMÁTICA: RELAÇÕES E TENSÕES ENTRE AS DISTINTAS FORMAS DE EXPLICAR E CONHECER.	UNICAMP	2000	SP
06	DO	SCANDIUZI, P. P.	EDUCAÇÃO INDÍGENA X EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA RELAÇÃO ETNOCIDA EM UMA PESQUISA ETNOMATEMÁTICA.	UNESP-RC	2000	SP
07	DO	MENDES, J. R.	LER, ESCREVER E CONTAR: PRÁTICAS DE NUMERAMENTO-LETRAMENTO DOS KAIABI NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ÍNDIOS DO PARQUE INDÍGENA DO XINGU.'	UNICAMP	2001	SP
08	DO	CORREA, R. A.	A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: OS PROFESSORES TICUNA DO ALTO SOLIMÕES	UNICAMP	2001	SP
09		LUBECK, M.	UMA INVESTIGAÇÃO ETNOMATEMÁTICA SOBRE OS TRABALHOS DOS JESUÍTAS NOS SETE POVOS DAS MISSÕES/RS NOS SÉCULOS XVII E XVIII	UNESP-RC	2005	SP
10	MS	RODRIGUES, R. A.	AS "TICAS" DE "MATEMA" DOS ÍNDIOS KALAPALO: UMA INTERPRETAÇÃO DE ESTUDOS ETNOGRÁFICOS'	UNSEP-RC	2005	SP

11	DO	Ferreira, Rogerio.	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E ETNOMATEMÁTICA: A PLURALIDADE DE UM ENCONTRO NA TRAGÉDIA PÓS-MODERNA	USP	2005	SP
12	MS	MARCILINO, O. T.	UMA ABORDAGEM ÉTNOMATEMÁTICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NAS ALDEIAS TUPINIKIM E GUARANI DO ESPÍRITO SANTO.	UFES	2005	ES
13	DO	RIBEIRO, J. P. M.	ETNOMATEMÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: UM ENCONTRO NECESSÁRIO EM MEIO AO DIÁLOGO INTERCULTURAL	USP	2006	SP
14	MS	DOMINGUES, K. C. de M.	INTERPRETAÇÕES DO PAPEL, VALOR E SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA DO ESTADO DE SÃO PAULO	USP	2006	SP
15	MS	SILVA, V. A.	NOÇÕES DE CONTAGENS E MEDIDAS UTILIZADAS PELOS GUARANI NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS - UM ESTUDO ETNOMATEMÁTICO	UFMS	2006	MS
16	MS	JESUS, C. L.	A ETNOMATEMÁTICA DAS PRÁTICAS COTIDIANAS NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS INDÍGENAS NO XINGU	USP	2006	SP
17	MS	SILVA, A. A da.	A ORGANIZAÇÃO ESPACIAL A ÛWE - XAVANTE UM OLHAR QUALITATIVO SOBRE O ESPAÇO	UNSEP-RC	2006	SP
18	DO	CARDOSO, W. T.	O CÉU DOS TUKANO NA ESCOLA YUPURI CONSTRUINDO UM CALENDÁRIO DINÂMICO	PUC-SP	2007	SP
19	MS	MELO, E. A. P de	INVESTIGAÇÃO ETNOMATEMÁTICA EM CONTEXTOS INDÍGENAS: CAMINHOS PARA A REORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	PUC-SP	2007	RN

20	MS	MENDONÇA, A. A. N. de	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NAS ESCOLAS XACRIABÁ	UFMG	2007	M G
21	DO	COSTA, W. N. G..	A ETNOMATEMÁTICA DA ALMA A 'UWE-XAVANTE EM SUAS RELAÇÕES COM OS MITOS'	FE-USP	2008	SP
22	DO	SILVA, A. A. da	EM BUSCA DO DIÁLOGO ENTRE DUAS FORMAS DISTINTAS DE CONHECIMENTO MATEMÁTICO	USP	2008	
23	MS	OLIVEIRA, M. A. M. de	PRÁTICAS VIVENCIADAS NA CONSTITUIÇÃO DE UM CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA EM MATEMÁTICA PARA AS COMUNIDADES INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ DE MATO GROSSO DO SUL	UFMS	2009	MS
24	MS	A.MORIM, G. M de.	A DIDÁTICA DA MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA: POSSIBILIDADES DE RELAÇÃO COM A ETNOMATEMÁTICA	UNIJUÍ	2009	RS
25	DO	LORENZONI, C. A. C. de A.	CESTARIA GUARANI DO ESPÍRITO SANTO NUMA PERSPECTIVA ETNOMATEMÁTICA	UFES	2010	ES
26	MS	FILHO, J. S.	MARCADORES DE TEMPO INDÍGENAS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ETNOMATEMÁTICA	UNEMAT	2010	MT
27	DO	LEME, H. A. S.	FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES INDÍGENAS DE MATEMÁTICA EM MATO GROSSO DO SUL: ACESSO, PERMANÊNCIA E DESISTÊNCIA	FEUSP	2010	?
28	MS	VOLTOLINI, L.	CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS: UM CONTEXTO EM TRANSIÇÃO NA COMUNIDADE INDÍGENA SERRA DA MOÇA	Luterana do Brasil	2011	RS
29	MS	SILVA, S. F. da	SISTEMA DE NUMERAÇÃO DOS GUARANIS: CAMINHOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	UFSC	2011	SC

30	MS	SOUZA, C. E. de	VĚHNĚKŘEN: UM ESTUDO SOBRE A MATEMÁTICA KAINGANG	UFRGS	2011	RS
31	MS	GEORGE, I. T. B. de.	CONHECIMENTOS (ETNO)MATEMÁTICOS DE PROFESSORES GUARANI DO PARANÁ	UFPR	2011	PR
32	MS	MONTEIRO, H. S. R.	MAGISTÉRIO INDÍGENA: CONTRIBUIÇÕES DA ETNOMATEMÁTICA PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO ESTADO DO TOCANTINS	UFPA	2011	
33	DO	BERNARDI, L. T. M. dos S.	FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATEMÁTICA DO PROFESSOR INDÍGENA KAINGANG: ENFRENTAMENTOS NA BUSCA DE UM PROJETO EDUCATIVO	UFSC	2011	SC
34	MS	PARRA SÁNCHEZ, A. I.	ETNOMATEMÁTICA E EDUCAÇÃO PRÓPRIA	UNESP RC	2011	
35	MS	SANTOS, R. R.	ANÁLISE CRÍTICA DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES APYÁWA/TAPIRAPÉ GRADUANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	UFG	2012	GO
36	MS	PINHEIRO, P. M.	A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA APYÁWA/TAPIRAPÉ A PARTIR DA PRÁXIS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	UFG	2012	GO
37	MS	RIBEIRO, G. de A.	ETNOMATEMÁTICA: SITUAÇÕES, PROBLEMAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REALIDADE DO SISTEMA EDUCACIONAL MACUXI EM RORAIMA	UNIBAM	2012	SP
38	MS	SILVA, R. P. da.	APROPRIAÇÃO DE PRÁTICAS DE NUMERAMENTO EM UM	UFMG	2012	M G

			CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES INDÍGENAS			
39	MS	COSTA, L. de F. M. da	A ETNOMATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO, EM CONTEXTOS INDÍGENA E RIBEIRINHO, SEUS PROCESSOS COGNITIVOS E IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES	UEA	2012	A M
40	MS	SILVA, M. P. S. da	DA ALDEIA PARA A CIDADE: A MATEMÁTICA DA ETNIA PARESÍ E A INSERÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.	UFRJ	2013	RJ
41	MS	NETO, A. F.	A ETNOMATEMÁTICA NO COTIDIANO DO ENSINO INDÍGENA EM ALDEIAS PAITER SURUÍ	UFRRJ	2013	RJ
42	MS	ELO, E. M. de.	KATSITĨ; UM ESTUDO SOBRE A MATEMÁTICA NOKE KOĨ'	UNI. FED. FLUMINEN SE	2013	RJ
43	DO	OLIVEIRA, S. de.	O SABER/FAZER/SER E CONVIVER DOS EDUCADORES INDÍGENAS APINAYÉ: ALGUMAS REFLEXÕES NO CAMPO DA TEORIA DA COMPLEXIDADE E DA ETNOMATEMÁTICA'	UNESP-RC	2013	SP
44	DO	SILVA, A. A. da	OS ARTEFATOS E MENTEFATOS NOS RITOS E CERIMÔNIAS DO DANHONO - POR DENTRO DO OCTÓGONO SOCIOCULTURAL A'UWẽ/XAVANTE'	UNESP-RC	2013	SP
45	DO	LUBECK, M.	UTOPIA E ESPERANÇA: DO MITO DA TERRA SEM MALES À EDUCAÇÃO ETNOMATEMÁTICA	UNESP-RC	2013	SP
46	MS	POLEGATTI, G. A.	A MATEMÁTICA RIKBAKTSA PARA O POVO RIKBAKTSA: UM OLHAR DA ETNOMATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	UFRRJ	2013	RJ
47	DO	LEITE, K. G..	NÓS MESMOS E OS OUTROS: ETNOMATEMÁTICA E INTERCULTURALIDADE	UFMT - UFPA - UEA	2014	MT

			NA ESCOLA INDÍGENA PAITER			
48	DO	MENDONÇA, A. A. N.	FECHANDO PRA CONTA BATER: A INDIGENIZAÇÃO DOS PROJETOS SOCIAIS XAKRIABÁ	UFMG	2014	M G
49		PEREIRA, P. M. P.	ANÁLISE DE PINTURA DE CUIAS TAPAJÓNICAS: UMA LEITURA ETNOMATEMÁTICA	UNIV. FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	2015	PA
50	DO	FILHO, J. S.	MARCADORES DE TEMPO APYÃMA: A SOLIDARIEDADE ENTRE OS POVOS E O AMBIENTE QUE HABITAM	UNESP-RC	2015	SP
51	MS	AMADOR, A. P.	A GEOMETRIA DAS PINTURAS CORPORAIS E O ENSINO DA GEOMETRIA: UM ESTUDO DA ESCOLA INDÍGENA WARARA-AWA ASSURINÍ, TUCURUI, PA	UFPA	2015	PA
52	DO	SILVA, R. M. L. da.	ESTUDANTES INDÍGENAS NOS CURSOS DE BACHARELADO E LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	UNIBAM-AMANHNG UERA	2015	SP
53	MS	SANTOS, J. D. dos.	SABERES ETNOMATEMÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL NA AMAZÔNIA	PUC-RS	2015	RS
54	MS	SILVA, M. R. da C	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA: EXPERIÊNCIAS DE UM PROCESSO FORMATIVO	UFACRE	2015	AC
55	DO	CUNHA, A. C. da	A CONTRIBUIÇÃO DA ETNOMATEMÁTICA PARA A MANUTENÇÃO E DINAMIZAÇÃO DA CULTURA GUARANI E KAIOWÁ NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES INDÍGENAS	UNIBAM-AMANHNG UERA	2016	SP
56	MS	SILVA, R. C. da	A ARTE INDIGENA COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO DE GEOMETRIA.	UFRRJ	2016	RJ

57	MS	SARAIVA, D. C. M	O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DA ETNIA SATERÊ-MAWÉ	UFRRJ	2016	RJ
58	MS	SILVA, W. G.	SENTIDOS QUE OS ESTUDANTES PATAXÓ DA EJA CONFEREM AOS CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS PARA AS SUAS VIDAS	UNIV. EST. SUDOESTE BAHIA	2016	BA
59	DO	MONTEIRO, H. S. R.	O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: (IM)POSSIBILIDADES DE TRADIÇÃO'	UNICAMP	2016	SP
60	MS	RAMOS, G. C.	SISTEMAS DE NUMERAÇÃO E PINTURAS CORPORAIS JAVAÉ: A ETNOMATEMÁTICA POR UMA RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO ESCOLAR	UFG	2016	GO
61	DO	MELO, E. A. P. DE.	SISTEMA XERENTE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: NEGOCIAÇÕES ENTRE PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E COMUNIDADES DE PRÁTICA	UFPR	2016	PR
62	DO	TAMAYO OSORIO, C.	VENHA, VAMOS BALANÇAR O MUNDO, ATÉ QUE VOCÊ SE ASSUSTE: UMA TERAPIA DO DESEJO DE ESCOLARIZAÇÃO MODERNA	UNICAMP	2017	SP
63	MS	TAFFAREL, M.	SISTEMA DE CONTAGEM E OS MARCADORES DE TEMPO DO POVO RIKBAK TSA	UNEMAT	2018	MT
64	MS	CARVALHO, K. B. DE	A MATEMÁTICA DA CULTURA GUARANI/KAIOWA E O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM: DIÁLOGOS DE SABERES	UCDB	2018	MS
65	MS	BERNAL, J. I. O.	INDÍGENAS, COSMOVISÃO E ENSINO SUPERIOR: [ALGUMAS] TENSÕES	UNESP-RC	2018	SP

É possível observar que houve um considerável aumento destas publicações a partir do ano de 2005 (Figura 1). Este aumento pode estar relacionado ao número de cursos de Licenciaturas Interculturais para povos indígenas a partir deste período, com a implementação de programas de financiamento, como o Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciaturas Interculturais Indígenas - PROLIND⁷¹.

Figura 1: Produção sobre etnomatemática e a temática indígena (dissertações e teses) período de 1995 a 2018

No processo de leitura identificamos que boa parte dos pesquisadores se aproximam da temática indígenas a partir de experiências que tiveram em cursos de formação de professores indígenas, seja nas Licenciaturas Interculturais, nos cursos de magistério ou em outros cursos para a formação de professores. A partir de busca textual, classificamos os trabalhos relacionados na Tabela 1 em três categorias, sendo que, em muitos trabalhos, mais de uma destas categorias estão presentes.

⁷¹ Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) é um *programa* realizado pelo Ministério da Educação (MEC), numa iniciativa conjunta de duas de suas secretarias, a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU). O principal objetivo do programa é *apoiar financeiramente* cursos de licenciatura especificamente destinados à formação de professores de escolas indígenas, as chamadas *licenciaturas indígenas ou licenciaturas interculturais*.

Educação Indígena: pesquisas sobre o conhecimento etnomatemático do grupo pesquisado, sem necessariamente haver a preocupação com a inserção destes conhecimentos no contexto escolar das áreas indígenas;

Educação Escolar Indígena: pesquisas que focaram o ensino da matemática nas escolas indígenas, a partir dos conhecimentos etnomatemáticos do grupo;

Formação de professores indígenas: pesquisas que se desenvolveram em contextos da formação de professores indígenas e discutiram perspectivas teóricas e metodológicas da etnomatemática na formação de professores.

Para compreender as práticas matemáticas desenvolvidas por estes diferentes grupos, as pesquisas trazem apontamentos sobre os modos de organizar, inferir e medir dos povos indígenas, destacando a linguagem utilizada. Mostram que, nas relações que estes povos estabelecem com a sociedade envolvente, conhecimentos são intercambiados, e estas práticas podem servir para o ensino da matemática formal. Nesses contextos, as escolas indígenas, os processos de formação de professores indígenas e as práticas desenvolvidas por estes professores no interior de suas aldeias inserem-se numa dinâmica cultural, em que se tem estabelecido trocas de conhecimentos em relações de poder.

Ao se referir a uma escola indígena diferenciada, boa parte dos trabalhos analisados remetem a uma postura de reconhecimento das diversas formas de transmissão e difusão desses conhecimentos, da importância da dimensão sociocultural e política da Educação Matemática. Estes aspectos aproximam essas pesquisas em educação escolar indígena do campo denominado Etnomatemática. (D'AMBROSIO, 1994, 2001, 2005)

Os trabalhos produzidos nesta área, com as populações indígenas, consideram a necessidade de procurar entender, dentro do contexto cultural do povo pesquisado, seus modos de explicar, de entender e de se desempenhar na realidade nas quais as escolas indígenas estão inseridas. Portanto, a Etnomatemática é uma postura teórica e de ação pedagógica (D'AMBROSIO, 1994), que possibilita levar as suas amplas possibilidades de pesquisa no campo da Educação Escolar Indígena e da formação de professores indígenas.

A preocupação em compreender as diversas formas de saber dos povos indígenas e em como inserir esses saberes no currículo das escolas são questões que podemos destacar nas reflexões presentes nas pesquisas analisadas. Muitas delas se movimentam a partir de inquietações sobre como levar os saberes produzidos no cotidiano da comunidade para a sala de aula e, a partir dele, entender os conceitos e práticas matemáticas ali envolvidos. A etnomatemática, como teoria educacional, perpassa boa

parte destes trabalhos. Se apresenta como *o grande enigma da etnomatemática* (FERREIRA, 2004) para a educação escolar indígena e para a formação de professores indígenas, pois trazem uma preocupação em como se apropriar do conhecimento étnico na sala de aula e fazer a ponte entre conhecimento produzido localmente por diferentes povos e o conhecimento dito institucional. (FERREIRA, 2004, p. 75)

O estabelecimento desta *ponte* entre conhecimentos indígenas e não indígenas está no cerne do que se tem entendido como uma educação intercultural na educação escolar indígena. Neste sentido, mais do que valorizar os saberes e os fazeres de um determinado grupo cultural, há a preocupação com relação aos conhecimentos matemáticos que circulam nas escolas indígenas, nos cursos de formação de professores indígenas e estão inseridos em processos de uma *dinâmica cultural* estabelecida por meio de diálogo. Como afirma Lopez Bello (2000), qualquer que seja a realidade, esta não deve ser compreendida apenas em seus aspectos internos, ou étnicos, mas também em relação às influências externas e, portanto, a partir da relação com a sociedade envolvente, dando ênfase ao entendimento dessa dinâmica cultural vivida pelo povo em estudo.

Aqui podemos identificar um dos primeiros pontos de convergência entre as perspectivas da etnomatemática e da interculturalidade: a preocupação com a *dinâmica cultural* e a necessidade de estabelecer o *diálogo entre culturas*. Nesta perspectiva, a Etnomatemática se configura como referencial que contribui para a compreensão da especificidade, tanto do pensamento matemático quanto dos contextos sociais, políticos e culturais, nos quais se manifesta (AMANCIO, 2004) e é enfocada a partir de questões psicológicas, sociais, epistemológicas, pedagógicas e de poder.

O campo da Etnomatemática, de acordo com Monteiro e Mendes (2015), ao questionar as principais estruturas de poder da Matemática, estabelece uma resistência, não ao conhecimento matemático, mas na busca de novas formas de pensar este saber, novas condutas e normas de constituição deste saber, como um movimento de *contraconduta*:

[...] a Etnomatemática aparece como uma contra-conduta – uma vez que não rompe com a Matemática nem mesmo se coloca contra os princípios de campo do saber, mas reclama por outra forma de pensar e de se fazer matemática. Esta outra forma emerge da dúvida e de novas questões propostas sobre a unicidade e universalidade que este campo do saber matemático se auto afirmava. E os rastros dessa contra-conduta nos aponta em especial para as experiências pautadas na alteridade cultural e social [...]. (MONTEIRO e MENDES, 2015, p. 6)

Esta postura discursiva, presente nos trabalhos que tem a etnomatemática como perspectiva política, teórica e prática, se aproxima do que é proposto na perspectiva da interculturalidade.

A frequência com que a palavra interculturalidade aparece nos trabalhos que estão no campo da Etnomatemática e Educação Indígena é maior quando se trata da Educação Escolar Indígena e da formação de professores indígenas. Esta frequência se justifica, em grande medida, nas referências que estas pesquisas trazem a partir da formulação legal de uma “educação escolar indígena intercultural, diferenciada e bilíngue”, ou na terminologia dos nomes das escolas indígenas e dos cursos para a formação de professores indígenas, que carregam a prerrogativa de serem interculturais. Isso se deve ao fato da interculturalidade ser entendida, nestes cenários, como uma categoria constitutiva da escola indígena (PAULA, 1999) e, conseqüentemente, dos cursos de formação específica para professores indígenas.

Destaco e relaciono, na sequência, as principais menções à ideia de Interculturalidade presentes nos textos analisados, tais como: Contexto intercultural; Perspectiva intercultural; Metodologia intercultural; Currículo intercultural; Conteúdo intercultural; Matemática Intercultural; Intercultural e interdisciplinar; Interculturalidade e relações de poder; Transdisciplinaridade e Interculturalidade; Diálogo de qualidade na educação intercultural; Interculturalidade como produtora de conflitos no encontro de culturas; Dinâmica intercultural; Contato intercultural; Transmitir a Interculturalidade para o ensino/aprendizagem; Encontro intercultural entre indígenas e não indígenas; Meio intercultural; Enfoque intercultural; Postura Intercultural; Conhecimento intercultural; Sub conceitos de Interculturalidade e hibridismo cultural; Interculturalidade e relações entre culturas distintas; Paradigma da Interculturalidade; Promoção da Interculturalidade atrelado ao desenvolvimento cultural; Etnomatemática e perspectiva intercultural.

A presença das escolas nas comunidades indígenas, seja por meio da imposição de uma política instaurada durante o processo de colonização, seja atualmente, por reivindicação das comunidades (PAULA, 1999), traz a condição para a Educação Escolar Indígena ser intercultural e bilíngue, questão que trato mais adiante no texto. Por outro lado, o acesso dos indígenas às universidades, a partir da reivindicação de uma formação diferenciada que atenda às especificidades, também traz para estes cursos esta condição. Fala-se da formação de professores indígenas interculturais, para atuarem na realidade de uma escola indígena intercultural, com competências necessárias para posicionar a

diversidade cultural e intercultural em sua ação pedagógica, em ambientes de extrema dificuldade. (OLIVEIRA, 2017)

Portanto, a dimensão da interculturalidade é colocada, hoje, como um dos aspectos desejáveis para uma escola indígena e para a formação de professores indígenas. A educação bilíngue é concebida e proposta pelos povos indígenas, de acordo com Walsh (2009), como prática de enfrentamento às políticas educativas integracionistas, homogeneizantes e colonizadoras, que aprofundam as reformas desiguais de poder.

Para Walsh (2009), o projeto de *educação intercultural* não pode reduzir a interculturalidade a uma simples mescla, função ou combinação híbrida de elementos, tradições, características ou práticas culturais distintas. É preciso falar de uma outra *ordem do conhecimento*, com a possibilidade de abordar o problema educativo a partir de uma perspectiva que permita ir além das políticas educativas ou das propostas curriculares presentes nas escolas.

Ao considerar a complexa relação entre as diferentes formas de conhecer, a etnomatemática tem se configurado como um potencial para se pensar a ação pedagógica para as escolas indígenas, na perspectiva de uma educação intercultural, “pois reclama por outras formas de pensar e de se fazer matemática”. (MONTEIRO e MENDES, 2015)

A etnomatemática, de acordo com D’Ambrósio (2001), tem como objetivo maior dar sentido a diferentes modos de saber e de fazer de várias culturas, reconhecer como e porque grupos de indivíduos organizados como famílias, comunidades, profissões, tribos, nações executam suas práticas de natureza matemática. Além disso, contribui para a construção de uma educação intercultural e descolonizadora. A perspectiva da etnomatemática e da interculturalidade apontam para o aprofundamento de processos de descolonização das dinâmicas escolares por meio da socialização, reconstrução e reivindicação dos conhecimentos produzidos a partir de diferentes lugares de enunciação.

Destaco⁷² as pesquisas de Lopez-Bello (2000), Ribeiro (2006), Oliveira (2009), Bernardi (2011), Leite (2014), Ramos (2016) e Melo (2016), que apontam a etnomatemática como uma condição de educação intercultural de qualidade nas escolas indígenas. Essas pesquisas reforçam a natureza intercultural do trabalho desenvolvido no contexto escolar indígena e abordam ainda a fecundidade da Etnomatemática enquanto

⁷² Não é possível aqui mencionar todos os trabalhos, que, de alguma forma, fazem referência às aproximações entre a etnomatemática e a interculturalidade. Os trabalhos destacados são os que mais se detêm a esta discussão.

campo de pesquisa e de ensino, como ação pedagógica intercultural, como forma de superar o paradigma da integração dos povos indígenas à sociedade nacional.

Os trabalhos apontam que a educação escolar indígena e a formação de professores indígenas acontecem em espaços de encontro de diferentes culturas e, por isso, permeados por tensões, conflitos, instabilidades e negociações (OLIVEIRA, 2009). Neste sentido acrescentam que a escola na aldeia, projetada a partir do paradigma da interculturalidade, passa a ser um espaço de hibridação (LEITE, 2014). A polarização entre igualdade e identidade, integração e pluralismo, homogeneidade e diversidade são questões a serem discutidas na educação, para caracterizar a interculturalidade. (LOPEZ-BELLO, 2000)

Outra característica que se encontra nestas pesquisas é a busca por desvelar práticas matemáticas presentes na cultura indígena, que possibilitem o diálogo na escola indígena, ou seja, que promovam a inserção destes conhecimentos no currículo. Ao que Lopes-Bello (2000) alerta para uma questão que entendemos como fundamental para pensarmos, e que podem se constituir em armadilhas, como Tamayo - Osório e Mendes (2018) alertam: a aproximação entre a etnomatemática e a interculturalidade, o fato de que a etnomatemática presente nas escolas não é mais a etnomatemática do grupo pesquisado, pois está colocada em outro contexto, o escolar. Nessa reinterpretação há uma distinção, uma negociação em espaços de poder, onde se desenvolve a interculturalidade, em que as

(...) práticas sociais não são interpretadas e vistas apenas com olhos de quem as vê e se desenvolve em meio as relações sociais, mas de quem fez uso também de instrumentos alheios aos contextos ao qual estas práticas são produzidas adotando uma proposta de comunicação para a produção de novos significados. (LOPEZ-BELLO, 2000, p. 218)

A etnomatemática assim como a interculturalidade podem, então, apontar para o perigo de converter-se em um produto a mais na educação escolar indígena. É preciso reconhecer que, ao tratarmos da educação escolar indígena, estamos falando de poder e assimetrias, e são estas estruturas de poder que a área de etnomatemática (MONTEIRO e MENDES, 2015; TAMYO-OSÓRIO, 2018) vem questionando ao entender que o conhecimento é localmente produzido. É possível identificar em todos os trabalhos, mesmo que indiretamente, que há uma aproximação entre a perspectiva da etnomatemática e da interculturalidade, na educação escolar indígena e na formação de professores indígenas, ao questionarem uma única forma de produção de conhecimento.

Esta aproximação está presente na necessária apropriação e difusão de conhecimento e a necessidade de construção de novas cosmologias e epistemologias, a partir de outros lugares de enunciação, como pressupõem os referenciais teóricos da Etnomatemática e da Interculturalidade.

O que verificamos, nos trabalhos de acompanhamento desenvolvidos em escolas indígenas do sul do Estado de Mato Grosso do Sul, é que muitos destes conhecimentos indígenas ficam no universo da cultura e das práticas sociais e é pouco presente no currículo de matemática nas escolas. São conhecimentos relacionados ao mundo do trabalho, da relação com a sociedade envolvente e da cosmologia de cada grupo.

Quando observamos a forma com que os Guarani e Kaiowá utilizam conhecimentos de natureza matemática em suas práticas cotidianas, há uma lógica matemática própria do pensamento indígena que não faz parte da escola. E tenho dúvidas se tem como fazer parte da escola. A estrutura escolar é hierarquizada em disciplinas, tendo a língua portuguesa como língua de instrução, e um ensino de matemática pautado na neutralidade do conhecimento, sem priorizar os conhecimentos indígenas. É preciso olhar para a formação de professores indígenas e para as escolas indígenas com a concepção de respeito ao outro, às suas diferenças, ao seu *nhande reko*⁷³, à sua língua, aos seus costumes, às suas crenças, aos conhecimentos tradicionais, para a valorização do ensino e aprendizagem de matemática.

3.2. Sobre a decolonialidade e interculturalidade: alguns apontamentos

Tenho sérias razões para supor que o planeta de onde viera o príncipe era o asteroide B612. Esse asteroide só foi visto uma vez ao telescópio, em 1909, por um astrônomo turco.

Ele fizera, na época, uma grande demonstração de sua descoberta, num congresso internacional de astrologia. Mas, ninguém lhe dera crédito, por causa das roupas típicas que usava. As pessoas grandes são assim.

Felizmente para a reputação do asteroide B612, um ditador turco obrigou o povo, sob pena de morte, a vestir-se a moda europeia. O astrônomo repetiu sua demonstração em 1920, vestido numa

⁷³ Modo de ser e de viver.

elegante casaca. Então, desta vez, todo mundo acreditou.
(SAINT-EXUPÉRY, 2015)

Ao falar de conhecimento de forma geral, parto da perspectiva de que este passou e passa por processos de colonialidade (WALSH, 2009) e, neste processo, vários modos de produção de conhecimento são encobertos por um paradigma universal de conhecimento, numa perspectiva eurocêntrica. Para Maldonado Torres (2007, p. 130), a colonialidade do saber “tem a ver com o rol das espistemologias e as tarefas gerais da produção e da reprodução de regimes de pensamentos coloniais”.

Na epígrafe que apresento, retirada do livro “O Pequeno Príncipe”, Saint-Exupéry (2015) evidencia o quanto a necessidade de se revestir de uma casaca europeia foi importante para que um determinado conhecimento fosse reconhecido como tal. O conhecimento produzido por uma determinada cultura passa a ter valor e reconhecimento se revestido de outra, a cultura dominante detentora de poder. A cultura europeia, como aponta Quijano (1992), se converteu em uma sedução, dado o acesso ao poder que ela propicia.

Entendo que, ao discutirmos a escola indígena, estamos falando aqui, como coloca Walsh (2009, p.186), de uma “ordem de conhecimento” que permite abordar o problema educacional que vá para além das políticas públicas preconizadas na legislação vigente ou do currículo destas escolas. Trata-se de uma perspectiva que considere como as instituições educacionais contribuíram e continuam a contribuir para a “colonização das mentes, para as noções de singularidade, objetividade e neutralidade da ciência” (WALSH, 2009, p.186) em geral. Em particular, são valores tão presentes na matemática enquanto disciplina, que, no imaginário das pessoas, é identificada por sua pureza, unicidade, universalidade, neutralidade e que algumas pessoas são mais aptas que outras.

A matemática é, desde os gregos, uma disciplina de foco nos sistemas educacionais, e tem sido a forma de pensamento mais estável da tradição mediterrânea que perdura até nossos dias como manifestação cultural que se impôs, incontestada, as demais formas [...] a matemática se universalizou, deslocando todos os demais modos de quantificar, de medir, de ordenar, de inferir e servindo de base, se impondo, como o

modo de pensamento lógica racional que passou a identificar a própria espécie. (D'AMBROSIO, 1993, p. 10)

Neste trabalho falo a partir de lugares - dos cursos de formação de professores indígenas e das escolas indígenas - onde se estabelecem relação entre professores indígenas, comunidades, universidade e escola. Trago aqui, como referência para pensar os processos pelos quais as escolas indígenas são afetadas, e consequentemente o professor indígena em sua prática, conceitos como: decolonialidade/descolonialidade; superação do eurocentrismo; desobediência epistêmica; modernidade/colonialidade/colonialismo; fronteiras epistêmicas; geopolítica do conhecimento; interculturalidade; e colonialidade do poder, do saber e do ser. Produzidos por uma rede que forma o programa de Investigação Modernidade-Colonialidade, num movimento que denominam de “Giro decolonial”. (CASTRO-GÓMEZ e RAMÓN GROSGUÉL, 2007)

Este movimento reúne um conjunto de tentativas de produção de conhecimento crítico para abordar os dilemas políticos e culturais que a América Latina enfrenta na atualidade. E tem se configurado como um “giro decolonial”, pois trata-se da abertura e da liberdade de pensamento e de outras formas de vida - outras teorias, outras economias, outras políticas – a limpeza da colonialidade do ser e do saber, o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial. (MIGNOLO, 2007 p. 29)

Entendo ser importante pensar os efeitos da colonialidade produzidos no contexto indígena, pela escola e pelas instituições formadoras. Considero, pois, que a partir destes pressupostos, é possível delinear a forma como, em meio a esse processo, seja possível perceber alguns nós e fios de decolonialidade, num movimento transgressor da ótica colonial, na rede em que professores indígenas de matemática estão inseridos nas suas práticas pedagógicas na escola indígena.

Proponho aqui uma leitura sobre a Interculturalidade enquanto um movimento de luta decolonial, conforme Walsh (2009), que toma o conceito de interculturalidade como central na valorização do pensamento-outro, e de como, neste processo, diferentes regimes de conhecimentos dialogam no contexto das escolas indígenas a partir de diferentes *lócus* de enunciação. Pensar essas relações no contexto das práticas de professores indígenas de matemática, que produzem diferentes modos de ver e ensinar a matemática nas escolas, também é uma preocupação do programa Etnomatemática. A

Etnomatemática aqui é vista como possibilidade de um movimento de descolonização, pois, em seu vasto campo de pesquisa, “sugerem, apontam e demandam práticas teóricas e pedagógicas de ação, caminhos que em sua caminhada vinculam o pedagógico com o descolonial” (WALSH, p. 25, 2017, tradução minha). Desta forma, nesta pesquisa, a Etnomatemática está sendo entendida como um programa que vem construindo para, digamos assim, a descolonização do conhecimento matemático, configurando-se como mais um movimento de “luta decolonial”, como um movimento de contraconduta, como entendido por Monteiro e Mendes (2019).

Como aponta Walsh (2017), é muito recorrente, na literatura relacionada à descolonialidade do poder, encontrar referências aos termos descolonial e descolonialidade, assim como decolonial e decolonialidade. Na introdução do livro “El giro decolonial”, Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007) apresentam a decolonialidade como um processo de descolonização do ser, do poder e do saber. A descolonização pode indicar uma superação do colonialismo, ao passo que a decolonialidade questiona abertamente o mito da descolonialidade e as teses sobre colonialidade propondo transcender a colonialidade (BALLESTRIN, 2013). Ou seja, os vários movimentos de descolonização compõem uma “luta decolonial” nos termos de Walsh (2017).

A partir deste enfoque, que os autores chamam de ‘decolonial’, o capitalismo global contemporâneo ressignifica, em um formato pós-moderno, as exclusões provocadas pelas hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais/étnicas e de gênero/sexualidade implantados pela modernidade (CASTRO-GÓMEZ e RAMÓN GROSFUGUEL, 2007). Catarina Walsh, ao suprimir o “s” da palavra descolonialidade, tem a intenção de produção que põe em evidência a não existência de “um estado nulo de colonialidade, mas sim posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, criar e incidir” (WALSH, 2017, p. 25).

Maldonado-Torres (2006) também define a decolonialidade como “o desmantelamento das relações de poder e concepções de conhecimento que fomentem a reprodução das hierarquias de raça, gênero e geopolíticas que se originaram ou encontraram novas e mais poderosas formas de expressão no mundo moderno/colonial” (In NDLOVU, 2017, p.136). A opção pelo uso do termo decolonial, de acordo com Luciana Ballestrin (p. 89, 2013), é uma opção “epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos

diferentes níveis da vida pessoal e coletiva”. Ao longo do texto adoto o termo decolonial ou decolonialidade no sentido apontado pelos autores.

3.2.1 A modernidade e seus efeitos de colonialidade: a colonialidade do poder, do ser e do saber

Os seres colonizados internalizam o colonizador e o defendem. Pensam que somente serão felizes e bem-sucedidos se se igualarem a eles (paráfrase do Professor Indígena Anastácio Peralta⁷⁴)

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. (Frans Fanon)

O professor indígena Anastácio Peralta, em diferentes situações e ocasiões, faz uso deste discurso para refletir o quanto o colonizador está internalizado na forma de ser dos indígenas, o que, em diferentes situações, os impedem de lutar por seus direitos originários e por direitos definidos por força de uma legislação indigenista e modelos impostos pelos não índios. Não creio que ele tenha lido Frans Fanon, mas Anastácio, nos seus relatos, apresenta as mesmas ambiguidades que o autor aponta na complexidade da relação de dependência do colonizado. De acordo com Fanon, “O problema da colonização comporta assim não apenas a intersecção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas condições” (2008, p.84).

A racionalidade/modernidade europeias, ao longo do período de consolidação colonial, foi se estabelecendo como paradigma universal de conhecimento e de relação entre a humanidade e o resto do mundo. Entre outras características, pauta-se no conhecimento como produto da relação sujeito-objeto, negando a totalidade do ser e impondo uma relação individualista, apartando-o da sociedade e da natureza (QUIJANO,

⁷⁴ Indígena, que já foi representante do movimento em diferentes instâncias, como a APIB-Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, e professor indígena.

1992, 2010). Ainda de acordo com o autor, o “sujeito” é entendido como categoria referida ao indivíduo de maneira isolada, que se constitui em si mesmo a partir de seu discurso e de sua capacidade de reflexão, presente no “*cógito, ergo sun*” de Descartes. O objeto é entendido como uma categoria que se refere a uma entidade, não apenas diferente do sujeito individualizado como externo a sua natureza (apud QUIJANO, 1992 p. 14). O autor destaca, ainda, que o individualismo presente no paradigma europeu de racionalidade se funda na total ausência do “outro” que, na prática, buscou omitir as referências a todo “outro” sujeito, para se identificar enquanto ocidente (*ibidem*, 1992).

A modernidade “declara como não humano o conteúdo de outras culturas por ser diferente da própria” (DUSSEL, 2010, p. 355). Com este argumento filosófico da modernidade justificou-se o processo de genocídio dos povos indígenas em toda a América Latina no processo de colonização, com vistas à civilização, em nome de uma falácia desenvolvimentista. A colonialidade é apontada por Quijano (1992, 2002, 2010) como a outra face da modernidade e se estabelece como uma colonialidade do poder que, de forma hegemônica, estabelece controle sobre a economia, a autoridade, os recursos naturais, o gênero e a sexualidade, a raça, a subjetividade/ intersubjetividade, e o modo de produzir conhecimento.

O processo de colonialidade reforça a condição de subalternidade em sociedades plurais e instaura uma lógica nas relações de poder que permaneceram e permanecem se reproduzindo em meio aos diversos campos da vida social, pessoal e coletiva, nas esferas cultural, política e econômica. A estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que, posteriormente, foram codificadas como raciais, étnicas, nacionais, segundo os momentos, os agentes e as populações implicadas (QUIJANO, 1992). Expressa-se intelectualmente e academicamente, estabelecendo em nosso imaginário a ideia de que os povos subalternizados não possuem capacidade de produzir conhecimento, fabricando, de acordo com Mignolo (2007), uma clara divisão global do conhecimento, a partir de uma geopolítica do conhecimento.

Para Quijano, fora do Ocidente, em virtualmente todas as culturas conhecidas, toda cosmovisão, todo imaginário, toda produção sistemática de conhecimento, estão associadas a uma perspectiva de totalidade. Entretanto, nessas culturas, a perspectiva de totalidade do conhecimento apoia-se na diversidade e na heterogeneidade histórico-estrutural (QUIJANO, 1992). O autor destaca a necessidade de desprendimento do modelo de racionalidade da modernidade para um movimento de descolonização

epistêmica, para dar lugar a uma nova comunicação intercultural livre das prisões da colonialidade, a uma troca de experiências e de significações, como base para outras racionalidades.

Percebo esses efeitos da colonialidade se atravessando em mim mesma, nas minhas práticas e em muitos momentos, que me levam a refletir sobre o meu trabalho enquanto formadora de professores indígenas. Posso dizer que sou fruto de um processo de colonialidade, tanto quanto os indígenas com quem trabalho. Estes efeitos também produzem diferentes modos de ser entre os professores indígenas. Acredito que estas reflexões podem contribuir para a compreensão de questões inerentes à circulação de conhecimentos e do papel da educação escolar nas comunidades indígenas e, consequentemente, como os professores indígenas de matemática produzem/organizam suas práticas pedagógicas nesse processo. Entendo que, ao tentar produzir novas comunicações interculturais, presentes tanto nos espaços de formação de professores indígenas como em suas práticas pedagógicas, é preciso considerar que “a experiência e história nos fizeram perceber que vivemos uma Interculturalidade colonizada, vista e criada a partir de uma lógica ocidental e colonial” (WALSH, 2012. p.5).

3.1.4. Interculturalidade e decolonialidade: rabiscos presentes

Ao longo do processo de colonização, empreendido fortemente pela inserção da escola, foram sendo produzidos para os povos indígenas silenciamentos de seus modos de produção de conhecimento. Trata-se de um silêncio epistêmico, mas também ontológico, do seu próprio modo de ser (*nhande reko*).

A atuação da política de integração, por meio das instituições a que os indígenas tiveram acesso, assim como a escola, enquanto ambiente de ensino e aprendizagem, foram instrumentos que ajudaram a enfraquecer nossa identidade, quando, pedagogicamente, trabalhava-se para silenciar o nosso modo de ser. (LESCANO, 2014, p.16)

A isso Santos (2010) também chamou de “epistemicídio”, dado o processo de subalternização de conhecimentos próprios de diferentes povos, causado pelo colonialismo europeu. O processo de colonialismo, imposto aos diferentes povos que foram subalternizados, produziu não só o domínio econômico mas o domínio dos corpos, por meio da escravização e o genocídio não só físico como cultural.

A alteridade kaiowá e guarani, nesse sentido, para o discurso colonial, é a busca do enquadramento ao modelo fixo palpável, ao lugar do “conhecido”, e este conhecido deve ser reproduzido continuamente na perspectiva da mesmidade. Neste sentido, a postura do colonizador é fazer com que o diferente se enquadre ou se normalize, adaptando-se ao contexto colonizador, transformando o outro num mesmo e não dialogando com este outro, ou impondo os termos do diálogo. (BENITES, E., 2014, p. 50)

Esse colonialismo também passa pelo campo do saber, na medida em que promoveu e promove o silenciamento dos conhecimentos dos indígenas e de outros povos. Os processos próprios de produção de conhecimento de diferentes povos foram subalternizados e continuam sendo, no modelo colonialista, calcados no ideário da modernidade. Para Maldonado-Torres⁷⁵, a colonialidade

[...] refere-se a padrões de longa data de poder que surgiram como resultado do colonialismo, mas que definem a cultura, o trabalho, as relações de intersubjetividade e a produção de conhecimento muito além dos limites estritos das administrações coloniais. Assim, embora o colonialismo anteceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela é mantida viva nos livros, nos critérios de desempenho acadêmico, nos padrões culturais, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em muitos outros aspectos da nossa experiência moderna. Em certo sentido respiramos a colonialidade e a modernidade diariamente. (2007, p. 131, tradução minha)

Ao tratar dos conhecimentos indígenas presentes nas escolas, estes falam do avivamento de conhecimentos que vinham sendo silenciados. Da emersão desses conhecimentos que estão ali, mas agora outros, já modificados. O mundo moderno colocou na mente e no ser de cada um de nós o conceito de conhecimento universal, que todos devemos conhecer. Isso não é diferente para os povos indígenas. O que tem sido produzido pelos povos indígenas, e mais especificamente pelos Guarani e Kaiowá, é um movimento de resistência a este processo.

⁷⁵ “La colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que, en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente”. (MALDONADO-TORRES, 2000, p.131)

Essas resistências guardam, no fundo do ser Kaiowá e Guarani, os elementos fundantes que fazem parte da sua subjetividade e que estão ligados diretamente com a sua constituição no universo tradicional, no momento em que as lógicas e os valores tradicionais são mais presentes ou vivos, na geografia (espaço e tempo) específica de sua subjetivação tradicional. Estes elementos afloram nos momentos de reivindicação dos seus direitos constitucionais, como povos diferenciados. (BENITES, E., 2014, p. 52)

O conceito de geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2000; WALSH, 2009), é importante como elemento, para entender o que aponta Benites, E. (2014), como a “geografia (espaço/tempo)” da subjetivação tradicional, nesta geografia do processo de colonialidade do poder. Aproprio-me, aqui, do conceito de geopolítica do conhecimento e da necessidade de construção de novas cosmologias e epistemologias a partir de outros lugares de enunciação. Primeiro é preciso colocar que há um entendimento de que os conhecimentos humanos não se produzem em uma única região do globo, como, por exemplo, a história da filosofia é apresentada (desde a Grécia, a Europa ao norte do Mediterrâneo) (MIGNOLO e WALSH, 2002). Todo conhecimento é também local, e

[...] es necessário recordarlo, puesto que sabemos ya desde hace tiempo que todo pensamiento está localizado, pero, a pesar de saber esto, hay una tendencia general a entender el pensamiento construido a partir de la historia y la experiencia europeas como si estuviera des-localizado” (MIGNOLO, 2007, p.33)

Há outras geografias de produção de conhecimento, de produção do ser, outros lugares de enunciação. O processo de colonização estabeleceu uma relação de poder em que o conhecimento se revela tal qual a economia. Estão organizadas a partir de centros de poder e regiões subalternas, norte e sul (SANTOS, 2010). O discurso da modernidade criou a ilusão de que o conhecimento é universal, que não está ligado ao local.

O processo de crescente especialização das ciências modernas vem restringindo os objetos sobre os quais incide o conhecimento produzido. Ou seja, o aumento do rigor do conhecimento caminha paralelamente a crescente arbitrariedade e a necessidade de proteção/controle das fronteiras entre diferentes conhecimentos. Isso significa que o conhecimento disciplinar é também conhecimento disciplinado, em virtude da necessidade de policiar e reprimir as possíveis transformações de fronteira. (OLIVEIRA, I.B, 2008, p. 29)

A monocultura do conhecimento eurocêntrico moderno, sob a forma de colonialismo do poder, do conhecimento e do ser, de acordo com Santos (2019), produziu

a não existência, a invisibilidade, a inferioridade e a irrelevância de grupos de pessoas e de modos de vida. Criam “a monocultura do conhecimento válido, a monocultura do tempo linear, a monocultura da classificação social, a monocultura da superioridade do universal e do global e a monocultura da produtividade” (SANTOS, 2019, p. 50). Ainda sobre esta monocultura do conhecimento produzida pelo colonialismo e pelo imperialismo, SMITH⁷⁶ aponta que

Imperialismo e colonialismo são formas específicas pelas quais o Ocidente veio a “ver”, “nomear” e “conhecer” as comunidades indígenas. O arquivo cultural, com seus sistemas de classificação e representação, seus códigos para decifrar tais sistemas e seus fragmentados artefatos de conhecimento permitiu aos aventureiros e observadores atribuir significado ao que viam e representar seus conhecimentos recém-descobertos ao retornarem ao Ocidente, por meio de autoria e autoridade de suas representações” (2018, p.77).

Mignolo (2000), ao falar de geopolítica, espaços epistemologicamente desenhados, não só faz uma referência ao espaço físico, localizado em um mapa, mas aos espaços históricos, sociais, culturais e discursivos. São espaços epistemológicos que oferecem base para as subjetividades (identidades).

De esta manera, la colonialidad del poder va pasando al campo de saber, descartando la noción del indígena como intelectual, como alguien que puede intervenir directamente en la producción de conocimiento. Y como parte esencial de esta colonialidad del saber, se mantiene la hegemonía del eurocentrismo como única perspectiva de conocimiento. (WALSH, 2004, p.2)

É esta geopolítica do conhecimento, segundo Walsh (2009), que orienta a educação e suas concepções de ciência de conhecimento e de saber. A educação bilíngue, concebida e proposta pelos povos indígenas como prática de enfrentamento às políticas educativas integracionistas, homogeneizantes, colonizadoras e as reformas desiguais de poder, tem um caráter claramente identitário e político reivindicativo. Para a autora, é necessário caminhar em direção a uma reformulação educativa a partir de uma orientação decolonial, que implica trabalhar estrategicamente em diferentes frentes, incluindo a do conhecimento.

⁷⁶ Sobre a forma como a monocultura do conhecimento eurocêntrico moderno produz conceitos-chaves para a pesquisa é interessante ver Linda T. Smith (2018), tais como: “as intersecções de gênero e raça”, as “conceituações de indivíduo e sociedade”; as “concepções de espaço e tempo”.

Para discutir uma política epistêmica de interculturalidade, mas também epistemologias políticas e críticas no campo da educação, poderia servir para elevar os debates em torno da interculturalidade para outro nível, passando de suas raízes na diversidade étnico-cultural para o problema de "Ciência" em si. Ou seja, para mostrar como a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto de modernidade / colonialidade, contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da ordem racial hierárquica histórica e atual, em que os brancos - Homens brancos europeus - permanecem no topo. (WALSH, 2009, p. tradução minha)

É fundamental perceber que as relações de saberes, estabelecidas no modelo imposto pelas estruturas, sistemas de poder e pelos conhecimentos coloniais, são mantidas e reproduzidas pela escola, e ainda guiam os modos de ser e de se perceber no mundo. Desta forma, interculturalidade e decolonialidade são projetos que estão ligados à luta por uma escola indígena diferenciada e sempre em construção, permeada por uma série de tensões.

Ao se referir ao trabalho do professor indígena em um espaço que teve potência de colonialidade, nas comunidades indígenas, é mister pensarmos que a superação é mais do que só resistência, que essa eles têm feito. É preciso ter em consideração a necessidade de incorporação e superação e a reconstrução radical de seres, ou seja, de criar as condições de existência, conhecimento e de poder que poderiam contribuir para sociedades mais justas. (WALSH, 2006, p.170)

3.2. Conhecimentos indígenas, Conhecimentos escolares e a Educação Intercultural

Os conhecimentos desejados pelos indígenas se constituem a partir dos elementos de valores da própria cultura, mas também do conhecimento do outro, do não indígena. Esta concepção compõe a tessitura de um projeto de formação de professores indígenas (OLIVEIRA, 2009) e, igualmente, estes valores estão presentes na escola indígena. Neste sentido, a formação inicial de professores indígenas para atuarem nas escolas indígenas, traz para a universidade o desafio do desenvolvimento de uma ação que vise a pessoa humana, a criança e a comunidade onde estes povos estão inseridos.

Trata-se de um olhar para as questões do conhecimento, tendo em vista as relações de poder, as experiências e a identidade de um povo, neste caso, dos Guarani e Kaiowá. Isso se revela na fala do professor indígena Otoniel Ricardo, professor indígena formado na Licenciatura Indígena *Teko Arandu*, durante o Seminário *Desafios para uma Educação*

Superior para os Povos Indígenas no Brasil, realizado em Brasília, em agosto de 2004. De acordo com este professor indígena, “Muitos buscam conhecimento do outro lado, do lado de fora, mas a gente tem que levar as ciências para os dois lados: a nossa ciência, como Guarani e Kaiowá, ou seja, como indígena, e a segunda ciência, que não é nossa, que não pertence a nós. [...]” (2004, p. 105). Nesse sentido, Claudemiro Lescano também aponta a necessidade de

Pensar a cultura e *teko* que formam a identidade atual como elementos de resistência, a apropriação e conhecimentos desses dois campos de força é importantíssimo para continuar mantendo e construindo a proteção cultural. Hoje, os valores internos e externos já se conhecem e se transformam constantemente, que também cria o modo de ser do povo pobre, desorganizado, confuso, despreparado. Os elementos culturais dos Kaiowá foram abalados e muitos já substituídos, por outros valores, que os *omba'ekuaáva* - rezadores e mais velhos - chamam de *ha'e raanga* falso, que não é mais verdadeiro. Os conhecimentos das comunidades já sofreram e ainda sofrem bombardeio constante de informações que estão em todos os lugares, por meios mecânicos e imateriais, de fora, que já não são mais de fora, ambos se misturam para continuar a se estabilizar. (LESCANO, 2016, p.51)

Este misturar e continuar a se estabilizar, na expressão usada por Lescano (2016, p. 51) “*ha'e raanga*: não é mais verdadeiro, não é totalmente falso, porque é composto de um e de outro”. Este processo está presente o tempo todo na vida dos Guarani e Kaiowá, na relação com o mundo não indígena, na disputa de valores e de negociação que está colocada nestas relações. Vivem, como propõe Mignolo, numa situação de “pensamento fronteiro”, na condição de relação entre os conhecimentos subalterinizados e o conhecimento universalizado pelo mundo ocidental, com capacidade de negociar e transgredir, de afetar a partir do lugar dos povos indígenas. “O pensamento fronteiro não deixa de lado, mas incorpora o pensamento dominante, coloca-o em questão, contamina-o com outras histórias e outros modos de pensar” (WALSH, 2012). A produção dos diferentes modos de ser entre os Guarani e Kaiowá nestes processos de negociação e de reafirmação de suas identidades já é outra, como aponta Lescano, entre os modos tradicionais de ser e a cultura ocidental.

O que está em questão é a natureza performativa das identidades diferenciadas: a regulação e a negociação daqueles espaços que estão, continuamente, contingencialmente, se abrindo, retrazendo as fronteiras, expondo os limites de qualquer alegação de um signo regular ou autônomo de diferença – seja ele classe, gênero ou raça. Tais

atribuições de diferenças sociais – onde a diferença não é nem Um nem o Outro, mas algo além, intervalar – encontram sua agencia em uma forma de um futuro onde o passado não é originário, em que o presente não é simplesmente transitório. Trata-se, se me permitem levar adiante o argumento, de um futuro intersticial, que emerge *no entre-meio* entre as exigências do passado e as necessidades do presente. (BHABHA, 2005, p. 301, grifo do autor)

Entendo que os movimentos de resistência produzidos pelos povos indígenas apontam para “linhas de fuga”⁷⁷ da fixidez da construção ideológica colocada no processo de colonialidade que viveram e que vivem. São linhas de fuga que se movimentam no esboço de “rabiscos” de decolonialidade, produzidas entre as fissuras e as frestas, dentro da ordem moderno/colonial (WHALSH, 2014). A constante luta pela recuperação dos territórios, à qual está atrelada a busca de (re)avivamento de um modo de ser próprio⁷⁸, a busca por uma formação diferenciada que valorize seus conhecimentos em diálogo com os conhecimentos ocidentais são, no meu entender, o que podemos identificar como algumas linhas de fugas.

A discussão sobre a perspectiva da interculturalidade está inserida nesta complexidade, que vai para além de afirmar que esta se dá no encontro entre duas culturas, pois, quando tratamos dos povos indígenas em geral e dos Guarani e Kaiowá em particular, estes encontros se deram e se dão em meio a processos de colonialidade. A Interculturalidade, mais do que a simples relação entre culturas, pressupõe a visibilização de outros processos de construção de conhecimentos, de práticas políticas, sociais e de formas distintas de pensar e de atuar contra a modernidade/colonialidade (WALSH, 2012, p.53-54). Vejo a necessidade de apresentar, de forma mais ampla, o que seria a “Interculturalidade”, quais suas perspectivas e objetivos; recorro, então, a Walsh (2009), para buscar uma conceituação mais geral sobre a interculturalidade. Para a autora

A interculturalidade não pode ser reduzida a uma simples mescla, função, combinação híbrida de elementos, tradições, características ou

⁷⁷ Trago para o texto a ideia de “linhas de fuga” apresentada do volume 1 de Mil Platôs e Deleuze e Guattari, para me referir aos movimentos de resistência que os povos indígenas produzem e as linhas que traçam nas complexas redes de relações, contra a tentativa unificadora e totalizadora dos processos de colonialidade, seja por meio dos movimentos indígenas organizados, seja por meio da apropriação da escola enquanto espaço de resistência e busca da emancipação. Para os autores, “Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear. Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza” (Deleuze e Guattari, p. 31, 2000).

⁷⁸ Sobre a importância de retomada dos territórios indígenas Guarani e Kaiowá, *tekoha*, ver Mota (2017), Benites, T. (2014) e Pereira (2010).

práticas culturais distintas. Tampouco deve ser entendida como uma forma de intervenção do melhor de dois ou mais mundos possíveis ou reduzida a enunciados como “sociedade intercultural”, “educação intercultural”, “democracia intercultural”, “Estado intercultural”, que em geral somente sugerem que a diversidade existe. Representa, pelo contrário, processos dinâmicos e de dupla ou múltipla direção, repletos de criação e de tensão e sempre em construção; processos enraizados nas brechas culturais reais e atuais, brechas caracterizadas por assuntos de poder e pelas grandes desigualdades sociais, políticas e econômicas que não nos permitem relacionarmos equitativamente e processos que pretendem desenvolver sociedades e responsabilidades compartilhadas. (p. 47, tradução minha)

A autora destaca, ainda, que a Interculturalidade, na América Latina, está ligada às geopolíticas de espaço e lugar e às lutas históricas e atuais dos povos indígenas e negros, quando discutem em seus movimentos e lutas, em seus projetos sociais, culturais e políticos, orientados para a descolonização e a transformação (WALSH, 2012, p.53). Para Fornet-Bitencour (2009), a interculturalidade parte do diálogo, não das próprias culturas, mas daquilo que está posto entre sujeitos. O diálogo intercultural é, no fundo, um diálogo entre modos diferentes de conhecer e de produzir conhecimento, modos diferentes de viver e de produzir enquanto sujeitos no mundo. Nas diferentes formulações sobre a Interculturalidade, têm-se falado do diálogo como uma certeza, como uma condição para a interculturalidade, mas o diálogo pode não ser uma categoria verdadeira, quando a tratamos apenas como encontro de culturas. Pois a *experiência e história nos fizeram perceber que vivemos uma Interculturalidade colonizada, vista e criada a partir de uma lógica ocidental e colonial*. (WALSH, p.5, 2012)

O diálogo intercultural só acontece quando se afronta as desigualdades de classe entre os grupos culturais envolvidos. E, ao afrontar e reconhecer estas desigualdades sociais, econômicas, políticas e de poder, observa-se o que está sendo marginalizado (WALSH 2004, FORNET-BITENCOU, 2005; ALBÓ, 2002; TUBINO, 2002). Assim, interculturalidade vem sendo entendida como um processo de inter-relação, que parte da reflexão, do reconhecimento da diversidade e do respeito às diferenças. São relações complexas de negociações e trocas culturais, que buscam desenvolver uma interação social equitativa entre pessoas, conhecimento e diferentes práticas. Walsh (2012, p.69-74) alerta para a questão do uso disciplinar e do Estado da Interculturalidade, que se assemelha ao sentido de multiculturalismo, pois não coloca em jogo a diferença colonial, que é o ponto de partida para a construção da interculturalidade.

Em essência, a interculturalidade é um processo e projeto “outro” de existência que questiona e desafia a colonialidade do poder enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. Ao adicionar uma dimensão “outra” epistemológica e de existência a esses conceitos - uma dimensão concebida em relação a e por meio de verdadeiras experiências de subalternização promulgadas pela colonialidade -, a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença para a descolonização até a decolonialidade a construção e a constituição de uma sociedade radicalmente diferente. O fato de esse pensamento não apenas transcender a diferença colonial, mas também torná-la visível e se articular em novas políticas de subjetividade e uma lógica diferente, é fundamental para o desafio que apresenta à colonialidade do poder e ao sistema mundo moderno / colonial. (WALSH, 2012, p.76, tradução minha)

A autora coloca em diálogo o conceito de Interculturalidade com os conceitos de colonialidade do poder e da diferença colonial, como processo de descolonização contra a colonialidade, o que chama de “decolonialidade”.

A perspectiva da Interculturalidade na Educação na América Latina (WALSH, 2009, 2012) se faz presente nas práticas educativas bilíngues e processos de discussão e da implementação de políticas de uma Educação Intercultural Bilingue – EIB - entre os indígenas, experiências promovidas pelos movimentos indígenas, por Organizações não Governamentais e também pelo Estado. Esta perspectiva refletiu-se também nas experiências desenvolvidas por uma educação diferenciada e bilíngue no Brasil, como apresentei no capítulo 2, que se deram a partir da década de 1970, no processo de redemocratização do país e se consolidaram, enquanto política pública para a Educação Escolar Indígena, com a constituição de 1988 e as leis que se seguiram. Como aponta criticamente Walsh (2012), também no Brasil, a perspectiva intercultural marca a relação dos alunos indígenas, que estudam em escolas indígenas, com a língua dominante, mas o mesmo não se dá nesta relação em escolas “não indígenas”⁷⁹.

Em uma breve análise da legislação brasileira, esta menciona a Interculturalidade ou educação intercultural, apenas quando se refere à EEI. Na Constituição brasileira de 1988, a menção à Interculturalidade não aparece. Na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a palavra intercultural é mencionada em dois artigos, o 78 e o 79, que se referem especificamente à oferta de EEI, quando trata, no primeiro, da EIB, e no segundo, da “educação intercultural a povos indígenas”. Na Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999, a EIB é mencionada no artigo 1º e no artigo 9º: “apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no

⁷⁹ Escolas que não se localizam em áreas indígenas.

provimento dos programas de educação intercultural das comunidades indígenas”. No Parecer nº 14/99, de 14.9.99, do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aparece fazendo referência à EIB. No Plano Nacional de Educação 2001-2010, sancionado pela LEI Nº 010172, de 9 de janeiro de 2001, a questão da Interculturalidade também aparece atrelada à EIB, no item 09, que versa sobre a EEI. Já na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2014, a palavra é suprimida do texto, e a questão EEI vem atrelada às propostas para a diversidade, a outras modalidades como a educação especial, do campo e quilombola. Na RESOLUÇÃO Nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no parágrafo único do art. 1º, fica claro que os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade são fundamentos da Educação Escolar Indígena. Neste texto, assim como na Resolução Nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, o professor indígena aparece como elemento fundamental na promoção do diálogo intercultural a ser produzido na EEI.

Art. 19 A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades.

§ 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas.

§ 2º Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas. (BRASIL, 2012)

Art. 18. Com o objetivo de assegurar a qualidade e o respeito às especificidades desta formação, a participação dos indígenas nos quadros de formadores e da gestão desses cursos é primordial para a colaboração institucional, a promoção do diálogo intercultural e o

efetivo estabelecimento de relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas mais simétricas. (BRASIL, 2015)

Ou seja, a educação específica, diferenciada,⁸⁰ intercultural e bilingue nomeia um programa especial para as escolas indígenas e para a formação de professores indígenas. Portanto, como aponta Walsh (2012, p. 80-164), o termo intercultural assume, no campo educativo, um duplo sentido. Um deles parte da reivindicação dos povos indígenas em seus movimentos para enfrentar a exclusão e promover, em áreas indígenas, uma educação própria, “com uma conceituação política, ideológica e educativa da interculturalidade que partia do problema histórico e ainda presente da matriz colonial de poder e de exclusão, subalternização e exterminação – de identidade, línguas, saberes, cosmovisão, lógicas e sistemas de viver” (*Ibidem*, p.81). Por outro lado, o intercultural dentro da EIB, tem assumido sentidos alheios a perspectiva proposta pelos movimentos indígenas, presentes nas formulações de diferentes organizações e do Estado. Este é o caso do Brasil, onde é possível perceber, como assevera Walsh (2012), que o termo intercultural foi inicialmente promovido mais por organizações não governamentais, universidades e educadores indigenistas⁸¹. E a Interculturalidade vem sendo assumida pelo Estado como um instrumento para designar a especificidade e a diferença na educação indígena.

Ao legalizar a EIB como “direito étnico e coletivo” e como programa educativo para indígenas – o que aconteceu na maioria dos países latino-americanos com populações indígenas, ao longo da década de 1980 e 1990- respaldado pela Convenção 169 da OIT, a intervenção das entidades e instituições previamente mencionadas, mas também resultado, em grande medida, das demandas indígenas, o intercultural, passou a ser parte do aparato, controle e política educativa estatal. (WALSH, 2012, p.160)

No Brasil, com o avanço das políticas para a EEI, tivemos a implantação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND, em 2014⁸², que trouxe um grande impulso para a criação de cursos específicos

⁸⁰ Na legislação brasileira e nos textos que se referem a EEI, acrescenta-se o específico e diferenciado atrelado à perspectiva intercultural. Não me aprofundo aqui neste debate, mas fica a questão do por quê o diferenciado na EEI está atrelado à Interculturalidade, para uma análise mais aprofundada dos referências para a EEI.

⁸¹ No capítulo 2 já me referia a esta questão, quando aponto para as experiências de educação diferenciada de iniciativa não governamental, no Brasil, entre as décadas de 1970 a 1990, que, assumidas pelo Estado, se modificam em suas propostas iniciais de educação bilíngue. (GALLOIS, 2014, p. 515).

⁸² O PROLIND, programa de governo, estimulou, nos últimos 15 anos o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas federais e

de Licenciaturas Interculturais, assim como ocorreu, conforme aponta Walsh, em outros países da América Latina. É possível verificar também um grande aumento no número de Escolas Indígenas em todo país⁸³. Estas ações se constituem como programas pensados para o indígena. Para Walsh, o entendimento do que seja a interculturalidade é um ponto importante. A concepção de interculturalidade tem sido associada ao indígena e a programas de educação diferenciada e específica, que assumem a diversidade cultural como eixo central, apontam para o reconhecimento e inclusão desta diversidade dentro da estrutura dos Estados nacionais, sem questionar os dispositivos e padrões de poder, o que a autora denomina como “interculturalidade funcional” (WALSH, 2012).

O grande desafio hoje, para a EEI e para os pesquisadores que atuam na discussão do currículo das escolas indígenas e na formação de professores indígenas, tem sido o estabelecimento de um projeto de ação educativa a partir de uma “interculturalidade crítica”, como definido por Walsh, que aponta para uma perspectiva da interculturalidade como projeto político de clara orientação decolonial. “Entender a Interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos outros de poder, saber, ser, viver, permite ir muito além dos pressupostos atuais da educação inetercultural” (2012, p.174).

O que verifico na minha trajetória de pesquisadora na EEI, e aponto neste trabalho, é que as escolas indígenas, mais especificamente as localizadas em áreas Guaraní e Kaiowá, não superaram as matrizes curriculares e estruturas vigentes do sistema educacional não indígena, nem tão pouco os espaços de formação inicial. No entanto, entendo que muitas ações educacionais empreendidas nestes espaços apontam para linhas de fugas ao modelo instituído, como destaco no capítulo quatro e cinco.

Por exemplo, observo que a matemática que se ensina e que está presente nos currículos das escolas indígenas ainda tem sido tratada como um conhecimento neutro, com sua universalidade enquanto ciência, e se ensina matemática a partir de uma racionalidade que não vai ao encontro de diferentes práticas culturais. O ensino da matemática, nas escolas indígenas, tem pouca relação com a cultura local. No entanto, quando na formação dos professores indígenas, os docentes se dispõem a dialogar com outras formas de produção de conhecimento, colocando o estudante indígena sujeito da

estaduais. Tem como objetivo formar professores indígenas para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas.

⁸³ De acordo com os Censos Escolar da Educação Básica realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP no ano de 1999 o número de escolas indígenas era de 1392, passando para 2.323 em 2005 (INEP, 2007) e chegou a 3.345 em 2018 (INEP, 2019). Estes dados apontam para um aumento de 240,3% do número de escolas indígenas em todo o Brasil, nos últimos 19 anos.

produção destes conhecimentos, subverte-se a lógica que está colocada para o ensino da matemática acadêmica⁸⁴.

Pensar numa educação matemática que supere a racionalidade do saber científico eurocentrado é caminhar no sentido de um projeto de ação que possa estabelecer uma relação e negociação *entre*, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade (WALSH, 2010), com vistas a superar a visão de conhecimento objetivo, presente na forma de conceber a matemática.

Tanto na formação de professores, como nas escolas indígenas, o que está colocado como desafio para os formadores e professores indígenas, na perspectiva da educação intercultural, é o de colocar um conhecimento em diálogo com outros conhecimentos - a matemática em diálogo com outras matemáticas – o que, como aponta Walsh (2012, p. 83), pode abrir espaço para “perspectivas novas para a ordem geopolítica de produção de conhecimento”. No entanto, como afirma a autora,

Mais do que colocar conhecimentos em diálogo, o que sugerem estas reformulações e perspectivas é uma relação epistemológica diferente, uma relação que intencionalmente permite posicionar estes conhecimentos (e suas lógicas, seus modos de pensar e seus pensantes) a partir de uma postura social, política e ética e com a meta de um projeto de transformação. (WALSH, 2012, p.83)

Nesse sentido, a Etnomatemática, ao considerar a complexa relação entre as diferentes formas de conhecer, tem se configurado como um potencial para pensarmos uma ação pedagógica para as escolas indígenas, na perspectiva de uma educação intercultural, fundada num diálogo entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos escolarizados. A Etnomatemática, de acordo com D’Ambrósio (2008), tem como objetivo maior dar sentido a diferentes modos de saber e de fazer, de várias culturas, reconhecer como e por que grupos de indivíduos organizados como famílias, comunidades, profissões, tribos, nações executam suas práticas de natureza matemática. Podemos aqui pensar o programa etnomatemática como elemento que contribui para a construção de uma educação intercultural e decolonizadora. A Etnomatemática pode apontar para processos de decolonização das dinâmicas escolares por meio da socialização,

⁸⁴ É interessante observar as experiências apresentadas em diferentes pesquisas acadêmicas, no campo da Etnomatemática, que abordam a formação de professores indígenas, para citar algumas CORREA (2001), MENDES (2001), JESUS (2006), MENDONÇA (2007), SILVA. A (2008), OLIVEIRA (2009), LEITE (2014), MONTEIRO (2016), MELO (2016), entre outras produções que apresentam possibilidades “outras” de trabalho com a matemática nas escolas indígenas e na formação de professores indígenas de matemática.

reconstrução e reivindicação dos conhecimentos produzidos a partir de outros lugares de enunciação (LEAL, 2014).

A complexidade encontrada em estabelecer um diálogo entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos ditos científicos se dá, também, pela marcante diferença entre eles. Para Carneiro da Cunha (2007, p. 78), o conhecimento científico e o conhecimento tradicional são incomensuráveis, e essa incomensurabilidade não reside primordialmente em seus respectivos resultados, as diferenças são muito mais profundas. Entre outras razões, o caráter de reivindicação da universalidade do saber científico não se aplica aos saberes tradicionais.

Poderíamos começar notando que, de certa maneira, os conhecimentos tradicionais estão para o conhecimento científico como as religiões locais para as universais. O conhecimento científico se afirma, por definição, como verdade absoluta até que outro paradigma o venha sobrepujar, como mostrou Kuhn. Essa universalidade do conhecimento científico não se aplica aos saberes tradicionais – muito mais tolerantes – que acolhem frequentemente com igual confiança ou ceticismo explicações divergentes cuja validade entendem seja puramente local. (CARNEIRO DA CUNHA, 2007, p. 78)

O saber científico estabelece um regime único para o conhecimento, é hegemônico e se funda em conceitos objetivos. A perspectiva eurocêntrica se encaminhou para um universalismo desencarnado, dissolvendo todo o particular no universal (CASTRO-GOMES, 2007) e é fundamental para os processos de colonização. O conhecimento tradicional pressupõe uma legião de regimes de conhecimento e se funda nas percepções. No entanto, ambos os conhecimentos são crenças e formas de procurar entender e agir no mundo. O valor dos conhecimentos tradicionais e dos conhecimentos científicos está justamente na sua diferença (CARNEIRO DA CUNHA, 2007).

A partir das considerações feitas até o momento, a pergunta que nos persegue é: como se dá a relação entre esses diferentes conhecimentos? Como esses conhecimentos tão diferentes podem dialogar na formação de professores indígenas e na prática dos professores indígenas (de matemática)?

Na universidade, ao longo do processo de formação desses professores, esses conhecimentos defrontam-se com diferentes formas de conhecer, como muito bem descrevem, em texto a ser publicado, os pesquisadores Levi M. Pereira, Rosa S. Colmam e Camila Camila E. Lopes (2019), intitulado “Knowledge dialogues: the role of *Kaiowa* and *Guarani* knowledge systems within the Intercultural Teacher Education program of

the Federal University of Grande Dourados, Brazil” (Diálogos sobre o conhecimento: o papel dos sistemas de conhecimento Kaiowa e Guarani no programa de Educação Intercultural de Professores da Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil).

Melià, Grünberg & Grünberg (2008 [1976]), na etnografia sobre os Pãi Tavyterã do Paraguai, mesmo grupo que, no Brasil, é denominado de Kaiowá, identificam, a partir das percepções dos próprios indígenas, dois sistemas de conhecimento, o sistema pãi/kaiowá – *ava reko* - e o sistema não indígena – *karai reko*. Em sua formulação original, ou seja, aquela que emana espontaneamente nas formas de interação comunitária, estes dois sistemas são pensados como opostos e excludentes, forma que segue sendo expressa pela maior parte dos indígenas não letrados, em especial os xamãs. **Esta oposição e exclusão é problemática para a utilização do viés teórico da interculturalidade**, oriunda dos estudos culturais, sempre predispostos a considerar que os saberes circulam, interagem e produzem sínteses, mesmo podendo conviver com ambiguidades e hibridismos. Para os conhecedores indígenas, ou xamãs, o *ava reko* se conecta com o modo de ser autêntico e antigo – *teko yma guare*, praticado em toda sua extensão antes da dominação colonial (PEREIRA, COLMAN e LOPES, 2019, p.4, grifo meu).

O estabelecimento do diálogo entre estes conhecimentos tem se tornado um desafio contínuo para os professores formadores e para os alunos indígenas, como também aponta Manuela Carneiro da Cunha (2009, p. 313): “A política acadêmica e a política étnica caminham em direções contrárias. Mas, a academia não pode ignorar que a “cultura” ressurge para assombrar a teoria ocidental”. Portanto, os conhecimentos indígenas - *ava reko* - entram na universidade, nas nossas ações pedagógicas, mesmo que não tenhamos intencionalidade.

CAPÍTULO 4

O LUGAR DA ESCOLA INDÍGENA: INTERFACE ENTRE AS TERRITORIALIDADES PRODUZIDAS NO CONTEXTO DOS GUARANI E KAIOWÁ

Neste capítulo concentro parte dos sentidos produzidos ao longo da pesquisa. Trago uma determinada “ordem”⁸⁵ às produções desenvolvidas durante o trabalho de campo, com o objetivo de procurar compreender e percorrer o problema que me conduziu ao longo do trabalho: **como os Kaiowá e os Guarani relacionam os sistemas de conhecimentos indígenas (*ava reko*) e os sistemas de conhecimentos não indígenas (*kari reko*) na formação/ensino de matemática durante sua prática pedagógica na escola indígena.**

A analítica presente no desenvolvimento deste capítulo é composta de diversos elementos que passam pela compreensão do cenário presente nas áreas indígenas Guarani e Kaiowá, nas quais as escolas indígenas ocupam lugar de interface entre as relações sociais que os grupos indígenas estabelecem com as instituições externas, como já apontei no segundo capítulo. Percorro um caminho de significação que parte da identificação de situações comuns ao contexto de trabalho dos professores indígenas em suas práticas de ensino de matemática nas escolas das aldeias onde moram e da especificidade da formação em um curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

4.1. Um caminho de significações e produção de sentidos

O questionamento que me movimentou no decorrer da pesquisa foi gerado a partir de diversas entradas no contexto da educação escolar indígena entre os Guarani e os

⁸⁵ Uma ordem que não é cronológica....

Kaiowá. Dentre elas, o tempo de observação das práticas desses professores durante os diferentes períodos em que estive nas aldeias. Como já apontei no primeiro capítulo, a minha vivência como professora de matemática em uma escola indígena e a atuação em cursos de formação inicial e continuada de professores indígenas, foi o que me moveu para o desenvolvimento desta pesquisa. Foram várias conversas e reflexões desenvolvidas junto aos professores indígenas que atuam em escolas de suas aldeias nos diferentes espaços de formação inicial e continuada.

Essas conversas não eram motivadas por um questionário previamente elaborado, mas por uma série de questões minhas e dos próprios professores que possibilitaram percorrer, com eles, os caminhos que nos levam a compreender melhor o problema da pesquisa. As oportunidades de desenvolver uma escuta atenta às falas destes professores me possibilitaram aprender e entender, junto a estes sujeitos, as conquistas e desafios presentes no contexto dos cursos de formação e das escolas indígenas, vivenciadas no processo de busca por uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue.

Realizei, num determinado momento da pesquisa, além das observações nas escolas, entrevistas com professores que cursaram a Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*. As entrevistas tinham, como pressuposto, o diálogo em que se busca o protagonismo do participante e foram desenvolvidas a partir de conversas em que os professores indígenas pudessem se expressar livremente sobre como vivenciam suas práticas em sala de aula.

Percebi que, a partir destas entrevistas, surgiram uma multiplicidade de narrativas dos professores indígenas sobre o ensino de matemática e como lidam com as relações colonialistas presentes no contexto das escolas indígenas. A opção por entrevistar apenas os egressos desta licenciatura se deu pelo fato de entender que, neste espaço de formação, está presente uma proposta de perspectiva intercultural crítica. Ou seja, uma formação que leva em consideração diferentes modos ou modos outros de conhecer e de produzir conhecimento, que trazem para a universidade outras lógicas de organização do tempo e do espaço formativos.

A escuta atenta nos diferentes tempos e espaços em que desenvolvi as observações e as conversas/entrevistas me possibilitaram um trabalho de cunho etnográfico, no qual procuro “encontrar uma ordem nas coisas e, depois, um colocar as coisas em ordem mediante uma escrita realista, polifônica e inter-subjetiva” (URIART, 2012, p.10). Assim, neste capítulo, faço o exercício de colocar numa determinada ordem as diferentes vozes,

a partir da produção de sentidos possíveis constituídos ao longo dos relatos, os quais são mobilizados no pesquisador. Ou seja, são sentidos que afetam os nossos modos de olhar, como pesquisadores, para compreender em nós mesmos o contexto no qual estamos atuando.

Na verdade, esse trabalho mobiliza mais sentidos para mim do que para os professores indígenas com os quais dialoguei, pois sobre o que eles entendem não é possível ter controle. Nestes escritos, ao que chamo de dados produzidos no percurso do trabalho, é apresentada minha própria construção das construções que os professores indígenas apresentam ao se propor a dialogar com esta pesquisa (GEERTZ, 2008). Ainda de acordo com o autor, “a maior parte do que precisamos para compreender um acontecimento particular, um ritual, um costume, uma ideia, ou o que quer que seja está insinuado como informações de fundo antes da coisa em si mesma ser examinada diretamente” (GEERTZ, 2008, p.7).

É inevitável que os sentidos que produzo a partir das falas destes professores, sobre os fatos observados nos diferentes momentos, sejam determinados pela minha compreensão e atravessados pela minha vivência e participação na vida destes sujeitos. “Bem no fundo da base factual, a rocha dura, se é que existe uma, de todo o empreendimento, nós já estamos explicando e, o que é pior, explicando explicações. Pinceladas de pinceladas de pinceladas...” (ibidem, 2008, p.7). Estes sentidos estão relacionados com as distintas formas de relação com a instituição escolar das diferentes áreas indígenas. Os processos em jogo em cada uma destas realidades e o processo comparativo das semelhanças e também das diferenças serviram para compor o cenário da investigação.

No primeiro momento do trabalho realizei um levantamento em que foi possível identificar quais professores estavam atuando na disciplina de matemática, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas indígenas. Este primeiro levantamento possibilitou, posteriormente, a definição dos sujeitos e das aldeias nas quais desenvolvi entrevista com os professores. Tal prática, ou momento do trabalho etnográfico, é indicado por Fonseca (1998) como fundamental para a definição das possíveis generalizações, bem como para levantamento e refutação de hipóteses.

Realizei diálogos com diferentes professores indígenas já formados e também com os professores que estavam em processo de conclusão do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*, na habilitação em matemática. Durante este período estive com professores em diferentes áreas indígenas, nos municípios de Paranhos (áreas

indígenas Pirajui e Potrero Guassu); Tacuru (áreas indígenas Sassoró e Jaguapiré); Japorã (área indígena Porto Lindo); Coronel Sapucaia (área indígena Taquaperi); Antonio João (área indígena Campestre); Dourados (áreas indígenas Jaguapiru, Bororó e Panambizinho); Bela Vista (área indígena Pirakua); Juti (área indígena Taquara); Caarapó (área indígena Te'ýikue); Laguna Carapã (acampamento Guaiviri). Também tive acesso a estes professores, em diferentes momentos de formação continuada, nos encontros promovidos pela Ação Saberes Indígenas na Escola⁸⁶, em encontros promovidos pela SED/MS e nos encontros do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá⁸⁷.

Nos diferentes momentos de diálogo com os professores tive a oportunidade de realizar um breve levantamento sobre onde eles estavam atuando, em que modalidade de ensino e em qual área indígena. A atuação destes professores varia muito de acordo com a conjuntura local. Ou seja, em um ano podem estar numa aldeia atuando em uma determinada modalidade de ensino ou função, e em outro ano podem nem estar mais na escola, ou terem se deslocado para outras áreas indígenas. Fatores como mudança de gestão no município, mudança de liderança na aldeia, entre outras variantes, afetam a escola e, conseqüentemente, a vida dos professores.

Nas conversas realizadas, sempre esclarecia que tinha como objetivo uma investigação sobre como os egressos estavam atuando após a saída do curso de Licenciatura Intercultural Indígena e como estes têm se organizado para o desenvolvimento de sua prática pedagógica no ensino de matemática⁸⁸. Não utilizei equipamentos de gravação, pois, em muitos destes momentos, os encontros não eram planejados ou marcados com esta finalidade, mas foram conduzidos por questionamentos que iam surgindo na medida em que o diálogo fluía. Sempre iniciava com perguntas sobre como estava o trabalho na escola, sobre a vida deles e se estavam trabalhando ou não nas

⁸⁶ O Ministério da Educação, junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, por meio da Portaria nº 98, de 6 de Dezembro de 2013, regulamentou a Ação Saberes Indígenas na Escola, desenvolvida em regime de colaboração com os estados, municípios e instituições de ensino superior (IES). No Estado de Mato Grosso do Sul, esta ação foi desenvolvida em uma rede formada por quatro universidades (UFGD, UCDB, UEMS e UFMS) que atuam em dois etnoterritórios: Povos do Pantanal e Cone Sul. A Universidade Federal da Grande Dourados, a UCDB e a UEMS constituíram-se em três núcleos que abrangiam os municípios onde estão localizadas as áreas indígenas Guarani e Kaiowá. A ação foi desenvolvida em colaboração com os municípios, considerando que, em Mato Grosso do Sul, as escolas indígenas são municipalizadas.

⁸⁷ Anualmente, o MPGK realiza um grande **Encontro de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá**, onde se reúnem lideranças indígenas (Aty Guasu), professores e instituições governamentais e não governamentais para discussão sobre a Educação Escolar Indígena nas áreas indígenas Guarani e Kaiowá e questões relacionadas. Estes encontros são realizados desde 1991.

⁸⁸ Importante destacar que muito dos egressos com quem dialoguei não estão atuando de 6º ao 9º ano, mas atuam nas séries iniciais, ensinando matemática para as crianças. A diferença, de acordo com eles, é que nos anos finais a matemática fica isolada.

séries finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio (quando tem na aldeia). Se não, por que não assumiam estas modalidades de ensino; se sim, como estavam se organizando, quais dificuldades, etc.

A técnica que utilizei foi a produção de um caderno onde reunia notas de campo das conversas e das observações feitas. No campo, anotava apenas alguns tópicos da conversa e das falas dos professores. Posteriormente, já no momento que Cardoso de Oliveira chama de “escrever aqui”, produzia um caderno de memórias onde redigia as anotações das conversas. Neste processo de produção do “estar lá e escrever aqui”, descrito por Cardoso de Oliveira (2000), apontava as falas dos professores e também minhas considerações a respeito do que ouvia. Em alguns casos, encaminhava as anotações para o interlocutor. Com relação às referências aos seus nomes, em algumas situações, utilizo os nomes próprios, com vistas a dar autoria às falas dos professores com quem dialoguei ou às produzidas em contextos de formação, que são públicas.

Como já havia mencionado no início deste capítulo e no primeiro capítulo, o campo da pesquisa perpassa por um tempo/espço vivenciados pela minha atuação na formação inicial e continuada de professores indígenas. Dessa forma, ao me propor traçar as linhas de fugas produzidas nas práticas pedagógicas destes professores, esses tempos/espços se sobrepõem, de maneira que a escrita não assume uma ordem linear. Estão presentes e se entrelaçam diversos sentidos produzidos nesses diferentes tempos/espços em que realizo meu trabalho de pesquisa.

4.2. Os territórios Guarani e Kaiowá: lugares de re(existências)

A situação fundiária em Mato Grosso do Sul e as transformações históricas, econômicas e sociais vivenciadas pelos Guarani e Kaiowá é bastante complexa e permeada pela expropriação de seus territórios, por disputas violentas entre índios e fazendeiros, além dos inúmeros tipos de violência vividos por esta população ao longo de sua história⁸⁹. É num contexto de violência/apropriação, como coloca Santos (2010),

⁸⁹ Não nos aprofundaremos nestas situações de conflito e violência contra os povos indígenas deste Estado. Remeto o leitor a acessar os “Relatórios de Violência contra os Povos Indígenas do Brasil” publicados, anualmente desde 2003, pelo CIMI - Conselho Indigenista Missionário, disponíveis em <https://cimi.org.br/observatorio-da-violencia/edicoes-anteriores/>. Estes relatórios se constituem num importante instrumento de denúncia das violências sofridas pelos povos indígenas, e é possível verificar que a situação de violência sofrida pelos Guarani e Kaiowá aumenta a cada ano, como destacado por Don Erwin Karutter, na edição 2006-2007, em que afirma que, dentre as regiões do país, “de maneira particular no Mato Grosso do Sul, envolvendo o povo Guarani Kaiowá, e sob determinados aspectos, tais violências aumentaram nos dois últimos anos. Continua sendo chocante o número e os tipos de violências sofridas

ainda presente na relação colonialista imposta às comunidades indígenas, que vivem os povos Guarani e Kaiowá. Neste cenário, as escolas configuram-se como espaços de resistência nos processos de luta, por se colocarem como um território dentro das áreas indígenas, onde se vivencia uma situação de fronteira, conforme aponta Tassinari (2011), produzindo também, assim como define Mignolo (2005), um “pensamento fronteiro”.

Os indígenas Guarani e Kaiowá vivenciam diferentes configurações territoriais. Atualmente, de acordo com dados da FUNAI (ano?), em relação à situação fundiária das Terras Indígenas⁹⁰ Guarani e Kaiowá, estes povos se encontram em 17 aldeias indígenas Regularizadas, cinco Homologadas, seis Declaradas, quatro Delimitadas e 13 em estudo. Esta situação produz diferentes modos de assentamento, entre estes, os produzidos pelos Guarani e Kaiowá⁹¹. De acordo com Pereira (2007), além da situação de vida em aldeias já regularizadas, os Guarani e Kaiowá se encontram em espaços sociais de acampamentos mobilizados para a retomada de terras, consideradas por eles como de ocupação tradicional; nas periferias de cidades; e em situação “corredor”, caracterizadas por famílias isoladas e mesmo comunidades que, nos últimos anos, passaram a residir, em caráter relativamente permanente, entre estradas vicinais ou rodovias e cercas de arame das fazendas (PEREIRA, 2006).

Tais variações nas modalidades de assentamento impõem a necessidade de ampliação da compreensão dos seus modos organizacionais, uma vez que os Kaiowá e Guarani respondem com criatividade a esses novos desafios, desenvolvendo novas formas de seguirem produzindo seus coletivos indígenas, em condições muito desfavoráveis em termos ambientais e humanos e expostos a constantes violências. Todos esses contextos interferem nos processos de produção e circulação de conhecimentos. (PEREIRA, COLMAM e LOPES, 2019)

pelos povos indígenas naquele estado, notadamente os inúmeros e persistentes suicídios, hoje sendo praticados na sua maioria por crianças e adolescentes Guarani Kaiowá” (2007, p.07).

⁹⁰ Estes dados sobre a situação fundiária estão organizados de acordo com fases do procedimento demarcatório das terras tradicionalmente ocupadas, definidas em decreto presidencial - Decreto nº 1775/96 de 08 de janeiro de 1996: **Em estudo:** Realização dos estudos antropológicos, históricos, fundiários, cartográficos e ambientais, que fundamentam a identificação e a delimitação da terra indígena; **Delimitadas:** Terras que tiveram os estudos aprovados pela Presidência da Funai, com a sua conclusão publicada no Diário Oficial da União e do Estado, e que se encontram na fase do contraditório administrativo, ou em análise pelo Ministério da Justiça, para decisão acerca da expedição de Portaria Declaratória da posse tradicional indígena; **Declaradas:** Terras que obtiveram a expedição da Portaria Declaratória pelo Ministro da Justiça e estão autorizadas para serem demarcadas fisicamente, com a materialização dos marcos e georreferenciamento; **Homologadas:** Terras que possuem os seus limites materializados e georreferenciados, cuja demarcação administrativa foi homologada por decreto Presidencial; e **Regularizadas:** Terras que, após o decreto de homologação, foram registradas em Cartório em nome da União e na Secretaria do Patrimônio da União (Informações retiradas do site da FUNAI).

⁹¹ Uma discussão mais aprofundada sobre esta pluralidade de ambientes é melhor desenvolvida por Pereira (2007), no artigo “Mobilidade e Processos de Territorialização entre os Kaiowá Atuais”.

Estas novas formas de assentamento causaram profundas transformações no modo de viver entre os Guaraní e Kaiowá, alheios aos modos culturalmente estabelecidos de exercício do poder em suas comunidades. O antropólogo Levi Marques Pereira, ao apontar para os aspectos de organização social entre estes povos, destaca que

Antes da expansão das frentes de ocupação econômica no sul de MS, os Kaiowá e Guaraní viviam em pequenos núcleos locais, denominados, pela literatura, de família extensa ou parentela – *te'yi*. A população desses módulos organizacionais dificilmente ultrapassava uma centena de pessoas. As parentelas de determinada região estabeleciam alianças entre si por meio de redes de parentesco e cooperação festiva e ritual, instituindo a comunidade supralocal – *tekoha* ou *tekoha guasu*. Uma comunidade supralocal poderia ocupar dezenas de milhares de hectares, com atividades de agricultura, caça, pesca e coleta. As casas coletivas das parentelas de um *tekoha* estavam assentadas às margens de rios e córregos, distando entre si vários quilômetros, mas sempre interligadas por caminhos – *tape po'i*, que asseguravam a comunicação frequente. (PEREIRA, 2012, p.126)

Schaden (1974) afirma que a forma de organização dos Kaiowá era favorecida pela habitação, haja vista as habitações coletivas que satisfazia a uma série de requisitos da organização social e religiosa deste povo. Constituía abrigo ideal para o conjunto de famílias elementares que, congregadas em família grande, sob a égide de um chefe único, formavam estreita comunidade de vida. No entanto, devido à forma como os Kaiowá e Guaraní foram forçados a se reterritorializarem (MOTA, 2015), em virtude do processo de invasão de suas terras, e dadas as condições de vida enfrentadas hoje por este grupo, não se encontra mais, nas aldeias do sul do Estado de Mato Grosso do Sul, este tipo de organização.

Entre as décadas de 1940 a 1970, quase uma centena de aldeias Kaiowá e Guaraní foi invadida por fazendeiros, que promoveram a expulsão de seus ocupantes originais. A partir desse período, muitas famílias foram transferidas para as reservas, enquanto outras passaram a perambular pelas fazendas vizinhas. Portanto, a fisionomia do território disponível para esta população foi profundamente alterada em um período bastante recente e relativamente curto. (VIETTA, 2001, p. 90)

As atividades coletivas, que fortaleciam os laços de união entre os membros das parentelas, atualmente são cada vez menos frequentes, o que fragiliza os vínculos de agregação no círculo maior dos parentes, que tendem a uma fragmentação em núcleos menores. Esta configuração gera conflitos entre pessoas e grupos de famílias

que se intensificaram, provocando o deslocamento e a dispersão de muitos segmentos de parentelas. (PEREIRA, 2012, p.127)

No Mapa 1 é possível visualizar a distribuição territorial das áreas indígenas Guarani e Kaiowá na porção sul do Estado de Mato Grosso do Sul, onde estão destacadas todas as áreas, inclusive as não regularizadas, como os acampamentos e retomadas. Esta área compõe parte do território dos Guarani (*guarani retã*)⁹². As áreas circuladas compõem o campo de trabalho da pesquisa, onde dialogo com professores indígenas que ensinam matemática nos anos finais do EF.

Mapa 1: Território Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul

Fonte: Fonte: Mapa Guarani Continental, 2016 (adaptação da autora)

Esta breve descrição das formas de assentamento atual e dos processos de territorialização entre os Guarani e Kaiowá é fundamental para entendermos a relação que estabelecem com as escolas nas aldeias e modos múltiplos de ser destes povos (*ava reko kuéra*). Estas condições produzem diferentes modos de vida, dada a pluralidade de ambientes nos quais as populações Kaiowá e Guarani vivem atualmente em MS

⁹² O Mapa Guarani Continental, material produzido pela equipe Mapa Guarani Continental (EMGC), no âmbito da Campanha Guarani, é uma importante introdução ao território guarani de hoje. O trabalho abrange parte dos países da Argentina, da Bolívia, do Brasil e do Paraguai. Os povos Guarani atualmente se constituem em mais de 280.000 pessoas, unidas por uma língua e cultura comuns, distribuídas em 1.416 comunidades, aldeias, bairros urbanos ou núcleos familiares, desde o litoral do Atlântico até a região pré andina. Os Guarani constituem um dos povos indígenas de maior presença territorial no continente americano. O Mapa Guarani Continental mostra onde vivem, como se denominam esses lugares, quantos são e quais são os ecossistemas naturais em que habitam” (Caderno Mapa Guarani Continental 2016, p.6).

(PEREIRA, 2004). Destaco esta pluralidade de situações em que vivem, pois também é plural as formas de organização das escolas indígenas nesses espaços. Pode-se falar de educação indígena no plural, mesmo entre os Guarani e Kaiowá. Na educação escolar indígena também apresentam diferentes formulações que acompanham as transformações nos modos de produção da vida social e da diversidade atual nos modos de ser Guarani e Kaiowá, pois, de acordo com o antropólogo indígena Celuniel A. Valiente, “Longe de serem homogêneos em seu modo de ser – *teko kuéra*, pelo contrário, os Kaiowá são múltiplos – *ava reko kuéra*” (VALIENTE, 2019, p.74), e múltiplas são as configurações que as escolas indígenas assumem entre os Guarani e Kaiowá. O que procuro, ao dialogar com os professores Guarani e Kaiowá de diferentes aldeias, é produzir sentidos às situações presentes em suas práticas, que são comuns.

4. 2.1 A territorialidade das escolas indígenas

No âmbito do território nacional, os Territórios Etnoeducacionais - TEEs, instrumento de gestão da educação escolar indígena, foram instituídos pelo Decreto nº 6.861, em 27 de maio de 2009. Pressupõe um espaço sem fronteiras administrativas na condução das políticas para a EEI. Propõe que a territorialidade e a autonomia dos povos indígenas, respeitando suas necessidade e especificidades, sejam determinantes na elaboração das políticas para a EEI. Oferece possibilidades para a implantação e a execução dos etnoterritórios, com indicações das responsabilidades de cada ente envolvido no processo, inclusive em relação a dotações orçamentárias, em gestão colaborativa entre os entes federados (BERGAMASCHI e SOUSA, 2015). E, entre outras questões, no art 2º, em seus incisos, reforça os objetivos da EEI:

- I valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e

VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. (Decreto Presidencial nº 6.861, 2009)

Os Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul propuseram a criação do Etnoterritório Cone Sul⁹³, que reúne duas etnias em 18 municípios (VINHA, et al, 2016). De acordo com Bergamaschi e Sousa (2015), o decreto de lei que cria os TEEs inaugura uma nova situação política e jurídica para a EEI no Brasil, pois “reconhece as identidades étnicas dos povos indígenas, e a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos escolares, ao aliar a questão educacional à territorial” (p. 145).

No entanto, como já apontava Bergamaschi e Sousa (2015), além da complexidade da implementação e funcionamento dos TEEs, foi possível verificar o desconhecimento dessa política por grande parte das lideranças e dos professores indígenas, bem como dos agentes envolvidos na sua efetivação. Em visitas realizadas a algumas secretarias municipais de educação, durante o trabalho de campo, desenvolvido junto com professora Noemia dos Santos Pereira Moura, que também realizava sua pesquisa pós-doutoral, pude perceber que poucas secretarias consideravam, na relação com a EEI, as questões pactuadas dos TEEs e o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais (PNTEE, 2013)⁹⁴

Em diálogo com técnicos e secretários do TEE Cone Sul, percebemos que alguns conheciam o decreto, mas desconheciam o período de sua vigência; outros (a maioria) não tinham conhecimento do PNTEE. Questionados sobre quem representava o município na Comissão Gestora do etnoterritório, poucos souberam informar. Afirmaram ter respondido, recentemente, ao Ministério Público sobre os critérios de lotação dos professores indígenas. Daí deduzirmos que a Comissão Gestora não conseguiu envolver as secretarias municipais e as demais instituições e organizações. (MOURA, 2019)

As escolas indígenas então ligadas às Secretarias Municipais de Educação, que possuem diferentes formas de se relacionar com a política de educação escolar indígena, não obstante tenham pactuado no Território Etnoeducacional. Apresento inicialmente estas considerações, pois observo que as escolas indígenas presentes nas aldeias Guarani

⁹³ Importa ressaltar que, na primeira configuração dos TEEs, o território Guarani abarcava as terras Guarani e Kaiowá do Sul do Estado de MS e do Paraná. A partir de reivindicação dos Movimentos Indígenas Guarani e Kaiowá, na I CONEEI-Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, foi pactuada a criação do TEE Conesul, abarcando apenas as áreas indígenas Guarani e Kaiowá de MS.

⁹⁴ A Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013 do Ministério da Educação, que instituiu o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE.

e Kaiowá, em sua maioria, foram ou estão sendo implantadas e geridas pelas secretarias municipais de educação⁹⁵, tal qual o modelo das escolas não indígenas, desde a organização do tempo e espaço da escola e a relação dos sujeitos neste tempo/espaço da escola indígena. No entanto, os indígenas, ao assumirem o espaço da escola, produzem territorialidades a partir de seus diferentes modos de se organizarem.

Ao buscar as relações entre território e Educação, pensamos nas conexões entre os processos educacionais e as dimensões do território (política, econômica, cultural). O campo da educação abarca processos de aprendizado e de construção do conhecimento que se estabelecem a partir da relação com o outro. A prática pedagógica produz efeitos de transformação, interfere nos processos de desenvolvimento. Entendemos que a educação se faz no território, a partir das territorialidades. (ENES e BICALHO, 2014, p.192)

Ao pensar o conceito de território, para pensar a realidade educacional, destaco que esse abriga relações entre pares que se mostram opostos e complementares – *ava reko kuéra* (diversidade dos modos de ser indígena) e *karai reko kuera* (as várias influências não indígenas) – e que são convidados a coexistirem e influenciarem-se mutuamente (ENES e BICALHO, 2014) nas escolas indígenas. Nesta configuração das escolas presentes nas áreas indígenas, os indígenas vivenciam diferentes situações relacionadas a seus modos próprios modos de fazer e de ser com o modelo de educação implantada nas escolas indígenas. Desenvolvem uma territorialidade⁹⁶ específica em cada comunidade, atravessados pelo modelo de escola hegemônico. E é nesta escola que os professores indígenas vão desenvolvendo suas práticas pedagógicas e produzindo linhas de fuga ao modelo imposto.

⁹⁵ A Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, no art. 9º, estabeleça que, dentre as competências institucionais, administrativas e organizacionais das escolas indígenas, devem estar estruturadas a partir de regime de colaboração entre Governo Federal, Estados e Municípios, “é de responsabilidade dos Governos estaduais a oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios”. A situação da esfera administrativa das escolas indígenas, no Mato Grosso do Sul, está a cargo dos municípios. Estes estabelecem uma política para a Educação Escolar Indígena diferenciada em cada uma destas áreas em que atuamos. O que é possível verificar, embora se possa reconhecer que os mecanismos jurídicos apontem para EEI diferenciada, intercultural e bilíngue, é que as secretarias municipais e estaduais atuam de forma desarticulada.

⁹⁶ Adoto a referência à produção de diferentes territorialidades na escola, entendendo-a enquanto território a partir da concepção deste como uma “malha de gestão de espaço, de apropriação não plenamente realizada; espaço apropriado, com sentimento ou consciência de sua apropriação; noção ao mesmo tempo jurídica, social e cultural, e mesmo afetiva” (ENES e BICALHO, 2014, p.191).

4.3. A formação na Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* e seus efeitos na atuação do professor na escola indígena

Como já anunciei antes em diferentes momentos deste trabalho, o lugar de onde produzo sentidos à formação dos professores de matemática que atuam nas escolas indígenas é a Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*. Este curso assume o processo de criação e implementação de uma proposta para a formação de professores indígenas em nível superior, dentro de uma perspectiva intercultural, na qual um dos desafios consiste em reconhecer as diferentes formas de produzir e comunicar conhecimentos (OLIVEIRA, 2009). Dessa forma entendo ser fundamental refletir sobre como os professores indígenas articulam suas práticas, em sala de aula, com os conhecimentos negociados e produzidos neste curso, durante a formação, e sobre como os saberes matemáticos são intercambiados na relação estabelecida no âmbito desta formação.

O Projeto Pedagógico Curricular - PPC - do curso aponta para uma organização inserida num contexto em que se pressupõe um diálogo intercultural, tendo três eixos fundamentais no processo de desenvolvimento da aprendizagem, articulados com conteúdo e metodologias: o *teko* (cultura)⁹⁷, o *tekoha* (território)⁹⁸ e o *ñe'ë* (língua)⁹⁹. Estes eixos são trazidos como balizadores desta proposta curricular, pois:

[...] a destruição dos *tekoha*, produzida pela perda da terra, inviabiliza a vivência cultural, religiosa e social, fazendo todo o sistema guarani (*teko*) entrar em crise, colocando em risco à própria sobrevivência do grupo, principalmente porque sem a terra não há condições de exercer a economia de reciprocidade (*teko joja*), característica do sistema de cooperação da família extensa, unidade básica da organização social dos Guarani e Kaiowá. Do ponto de vista curricular, este eixo tratará de todas as questões referentes ao território em seus aspectos de uso e apropriação, de sustentabilidade, de biodiversidade, de legislação, além

⁹⁷ *Teko* – Cultura: A produção e reprodução da sociedade Guarani e Kaiowá se articula e se concretiza a partir do *teko*, que é o conjunto de valores e práticas que definem a identidade coletiva desse povo. *Teko* é “o modo de ser”, “modo de estar”, “sistema”, “lei”, “cultura”, “norma”, “comportamento”, “hábito”, “condição”, “costume”, dos quais a espiritualidade é componente indissociável. Resumindo, é tudo aquilo que se refere ao modo de ser e de viver dos Guarani e Kaiowá, articulado num sistema por eles denominado *ñande reko*. (PPP-Teko Arandu, 2006, p. 16).

⁹⁸ *Tekoha*, tem sido traduzido como o lugar onde se pratica o modo de ser guarani e kaiowá ou *nhande reko*.

⁹⁹ *Ñe'ë* – Língua: Mais do que um sistema de comunicação, a língua étnica, para os Guarani e Kaiowá, é considerada “a alma espiritual que se manifesta através do falar e toma seu assento na pessoa” (Melià et al, 1976:248). Segundo este autor (1991), “a valorização e o prestígio dos Guarani e Kaiowá [...] é medido pelo grau de perfeição do seu dizer”. É a palavra, divinamente inspirada, o eixo propriamente dito que define o *logos* do *teko*, e através do qual tudo se manifesta e se concretiza. (PPP-Teko Arandu, 2006, p. 17).

dos aspectos culturais e históricos e sua relação com a sobrevivência física e cultural das futuras gerações. (PPC, 2012, p. 16)

É interessante observar, como aponta Cariaga (2012), que as palavras *tekoha*, *teko* e *ñe'ẽ* são acionadas por lideranças mais jovens em discursos públicos, também relacionadas à afirmação de diferentes aspectos da luta pela demarcação dos territórios tradicionais. Ainda de acordo com o autor, estas palavras estão presentes nas formulações feitas por estes sujeitos na elaboração de políticas públicas, como categorias agenciadoras da cultura. Na formulação das propostas para a formação de professores indígenas, estes agenciamentos também estão presentes, tendo em vista que estes percebem a universidade como espaço de resistência:

Esta estratégia construída no cotidiano e nas lutas coletivas ampliou o significado destas categorias, atribuindo a elas um caráter político, enquanto formas instrumentais da cultura para a “cultura”. O que esperam dessa forma, creio, é assegurar a construção de mecanismos de mediação diante da pressão das agências da sociedade não-indígena na composição de seu estilo, na formação e educação das crianças. (CARIAGA, 2012 p,107)

Em ocasião de uma formação na Ação Saberes Indígenas na Escola, ocorrido em Dourados com a equipe do núcleo da UFGD¹⁰⁰, em abril de 2016, ao discutir sobre os pilares que sustentam a escola, estas categorias apareceram. A formadora na ocasião, Veronice L. Rossato, trouxe uma metáfora da panela como escola, e questionou o que teria que ter na panela para ser uma escola indígena. O debate girou em torno do fogo que deveria estar aquecendo a panela, como o fogo doméstico. Para a professora indígena Braulina, da aldeia Te'yíkue, “o fogo é o momento em que a gente junta a família. Antigamente era um momento de compartilhamento”. Afirmou, ainda, que “o fogo é aquecedor de conhecimento; o fogo não pode ser tão quente, *teko joja*, tem que ter equilíbrio”. Disse que “não vivemos em casa só com lenha e panela”, ao se referir a metáfora à escola como panela. (Fala da professora indígena Braulina, da Reserva indígena Te'y'iykue, Memória de campo, 01 de abril de 2016).

O “fogo familiar” é tomado por Pereira (1999, p.81) como uma “unidade sociológica no interior do grupo familiar extenso”, que expressa o lugar de formação da pessoa. A partir deste modelo de interpretação do sistema social, Cariaga (2012) destaca

¹⁰⁰ A ASIE se constitui em uma rede formada por quatro universidades que atuam em dois etnoterritórios: Povos do Pantanal e Cone Sul. A Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, por meio da Faculdade Intercultural Indígena-FAIND, coordena um dos núcleos que atuam com os Guarani e Kaiowá.

que “é no fogo que são acentuadas as relações de conviviabilidade e comensalidade, denotando um sentido de expressiva coesão social” e se constitui num ambiente em que as crianças podem experimentar liberdade irrestrita para conhecer o mundo que as circunda. Benites, E. (2014), ao tratar de novas configurações sociais nas áreas de reserva, destaca a escola e outros agentes externos como elementos mobilizados por dirigentes de grupos familiares, para sobrepor seus interesses a outros grupos, constituindo, desta forma, novas formas de organização social.

A interface da escola com o “fogo familiar”, feita pela professora Braulina e outros participantes no momento da discussão, remete à escola e à universidade como elementos de conviviabilidade, onde os conhecimentos circulam. O antropólogo indígena Tonico Benites destaca que, na escola, “a sala de aula passou a propiciar um contato direto e mais frequente entre as crianças e jovens de famílias distintas, o que antes ocorria esporadicamente, de forma diferente, por ocasião dos rituais religiosos e profanos” (2009, p.78). O professor indígena Eliel Benites também aponta que a perspectiva integracionista da escola fragilizou o sistema de educação Kaiowá e Guarani. No entanto, considera que, com o protagonismo dos professores indígenas, “buscam modificar as pessoas, seus conceitos e visões de mundo, possibilitando a emergência dos sistemas de valores tradicionais” (2014, p.75).

Ainda nesta discussão, o professor Pedro, da aldeia Pirajuí, levantou-se e disse a seguinte frase em Guarani: “*Inhe’ë ayvu marangatu ikatu kuéra nhe’ë*” (a voz, pessoa correta, “as pessoas podem falar coisas certas”, tradução feita para mim pelo professor Pedro em conversa posterior). Ele se dirigiu ao quadro, pegou o giz e desenhou uma panela mais achatada e não tão funda como a que a formadora havia desenhado. E disse que, no seu modo de olhar, a metáfora da escola como panela, “ela tem que ser mais achatada e não tão funda”. Explicou seu desenho (Figura 1) colocando que, na sustentação da panela, tem que ter *pytu*, *nhe’ë*, *teko* e *tekoha*. Para mim a expressão *pytu* era nova, pois o que sempre esteve presente nos discursos dos professores indígenas, como já dito, e compõem os três eixos que estruturam o curso, são *nhe’ë*, *teko* e *tekoha*. No entanto, o *pytu* era um ingrediente diferente neste processo.

Figura 2: Representação do desenho feito pelo professor Pedro Duran

Fonte: Imagem reproduzida por mim a partir da representação desenhada por Pedro no quadro.

Continuando sua fala, ele disse que o que está dentro da panela tem que ser apreciado pelos alunos. E pergunta para os demais participantes: “qual dos quatro ingredientes, dos que estão dentro desta panela, é o mais gostoso?” Para ele, “o professor tem que escolher, tem que agir”. Então pergunta novamente: “quem é o “fogo”, então, que está nesta panela?” Para ele, o fogo é o professor, o fogo é também o suporte, como o professor.

Ainda na sua avaliação, na Faculdade, ao se referir à Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, faltou o *pytu*¹⁰¹. Perguntei a ele, posteriormente, o que seria o *pytu*, pois, para mim, era um ingrediente novo que ainda não tinha ouvido falar. Ele deu a seguinte explicação: “Quando damos uma comida quente para o nosso bebê, a gente sopra para ele conseguir comer, não damos comida quente. O professor tem que dar o sopro (*pytu*), ser mais calmo, tranquilo para explicar”.

Esta fala nos remete a uma reflexão sobre o papel do curso de LI na formação destes professores, pois, no processo de diálogo entre os Kaiowá e Guarani no curso, algumas destas categorias não se articulam, muitos conhecimentos tratados na formação precisam deste “sopro”, para que eles possam compreender. A fala do Pedro reforça o que Adir C. do Nascimento (2003) constata, quando diz que são nos diferentes momentos de formação, nas falas dos professores indígenas, que ficam mais explícitas as tensões no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas diferentes das produzidas pela cultura ocidental. As

¹⁰¹ *Pytu* também pode ser traduzido como espírito.

instituições universitárias, ainda de acordo com a autora, se deparam com uma instabilidade de cunho epistemológico e metodológico (NASCIMENTO, 2003).

O professor indígena Enoque Batista¹⁰², egresso do curso habilitado na área de matemática, também em uma ocasião durante o processo de formação, destaca a forma como entendem as relações entre saberes no currículo e como vão construindo processos de novas práticas provenientes desta relação com a universidade.

Vivo sempre pensando sobre entrar na faculdade gostaria de falar sobre o que senti durante este tempão quando entrei no Ará Verá e depois no Teko Arandu. Vou resumir em quatro eixos principais que eu tenho na minha vida para entender (...) o que seria este estudo na faculdade: primeira coisa é **eu aprendi**, não somente aprender como momento dentro do contexto desta faculdade, também o contexto Guarani e Kaiowá, a ciência Guarani e Kaiowá com os mais novos e mais velhos. Aprendi também, ... durante o estudo da faculdade, a ciência do ocidente, o conhecimento ao redor que precisa ser entendido. Isso é, a primeira coisa, que são o eixo que escrevi, é **aprender a conhecer primeiro**. O segundo eixo que escrevi é **aprender a fazer** tudo isso que eu aprendi com os povos guarani e kaiowá com os professores, colegas de faculdade, eu aprendi a fazer as coisas, a sistematizar a escrever com os professores (...) então, é a partir destes estudos que eu aprendi a escrever, interpretar, de fazer e praticar; então, o segundo eixo é **aprender a fazer**, isso que sempre anda junto com nós tem que aprender a fazer. Por exemplo, nunca mexi no computador, mas depois de entrar na faculdade eu mexi computador... então isso são fatos que podem fazer que eu tô aprendendo alguma coisa... que está dentro do nosso contexto. Terceiro é **aprender a viver** com este contexto da faculdade, da academia e também conviver com a sociedade Guarani e Kaiowá como **intercultural**. E o quarto eixo é **aprender a ser** isso. Então esses eu resumi (...) todas as coisas que aprendi, por exemplo, eu coloquei na prática junto com os professores, colegas, os rezadores, comunidade. Isso é o caminho para mim, por exemplo, para entender mais cada vez o que é o estudo, (...) porque, quando no início vocês falou sobre a identidade, nós também estamos construindo uma identidade, Meliá falou, no contexto de seus discípulos, sobre o construção da identidade, que tipo de identidade, depois que eu termino o curso da faculdade, que tipo de identidade vou mostrar para a comunidade, como a comunidade vai me ver depois que eu termino este curso. Isso é uma grande preocupação que eu tenho o que é sair da faculdade. Será que no final desse curso vou ser cacique (...) fazer guaxiré? É isso? Depois que terminar este curso, será que vou ser um doutor de estudo? Então isso também eu reflito muito, que quero falar e deixar, por exemplo, uma lacuna para dentro do contexto que nós estamos discutindo no grupo. E no final eu quero ler uma mensagem que nosso parente (...) escreveu, quando eu estava lendo estava pensando, fala assim:

[...] o sofrimento que cantamos entre todos nós, apesar de tudo nós não perdemos nossas memórias, nunca esquecemos de nosso pai criador que tudo fez para sermos felizes, nós estamos sofrendo sim em sua terra sagrada, mas este sofrimento não será para sempre, só vossa sabedoria infinita pode nos levar à justiça ...então esta sabedoria. (Professor Kaiowá, Enoque Batista, memória do Etapa Pólo, LI-Teko Arandu, 2009).

¹⁰² Enoque Batista é egresso da turma 2006, habilitação em Matemática. Professor da escola na aldeia Taquaperi, município de Coronel Sapucaia-MS. Esta transcrição foi feita por mim a partir de uma fala que foi proferida por ele durante atividade de formação na Licenciatura Intercultural Indígena, em 2007.

Estamos diante da questão que diz respeito às relações entre diferentes conhecimentos, as quais se configuram em um movimento, de um lado e do outro, do indígena e do não indígena (OLIVEIRA e MENDES, 2018). Nessa relação, na busca de diálogo, ficam explícitas as tensões no espaço acadêmico, diante da necessidade de considerar saberes que circulam no processo de formação a partir da diferença, ou seja, a partir de outras epistemologias que se diferenciam das produzidas a partir da racionalidade ocidental. É importante ressaltar, na fala do Enoque, que a formação na universidade o fez um pesquisador de sua própria cultura, um conhecedor: “**eu aprendi**, não somente aprender como momento dentro do contexto desta faculdade, também o contexto Guarani e Kaiowá, a ciência Guarani e Kaiowá com os mais novos, mais velhos”.

Em seu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC - “Concepções e práticas dos professores indígenas da aldeia Taquaperi a respeito da sua formação”, Batista (2011) traz uma reflexão sobre as situações presentes no trabalho pedagógico, na escola indígena, “em que devem lidar na prática o que aprendem na teoria”, na relação ensino e aprendizagem, principalmente nas séries finais do ensino fundamental. Cita, como um exemplo, o desafio de trabalhar numa perspectiva intercultural, com temas geradores por exemplo, se eles são colocados a trabalhar com listas de conteúdos isoladas e na visão não-indígena. Neste trabalho, Enoque Batista (2011) aponta que os professores indígenas, após a formação em cursos específicos como o *Ara Verá* e a Licenciatura Intercultural Indígena, mantêm forte a identidade kaiowá.

[...] passaram a valorizar e a respeitar mais os conhecimentos tradicionais, hoje têm orgulho de ser Guarani Kaiowá e estão fortemente ligados à concepção de ser ainda pertencentes à sua comunidade. [...]. Por outro lado, colocar em prática o que aprenderam não está sendo nada fácil para muitos professores. Existe ainda conflito entre a pedagogia indígena e a pedagogia escolar, a dificuldade é como se lidar o convívio dos alunos em relação ao conteúdo escolar.

Quanto a esta relação com a formação inicial, alguns professores indígenas chegaram a alegar uma certa insegurança em assumir as aulas de matemática na escola indígena de sua aldeia. Esta insegurança, em grande medida, é consequência de um discurso corrente nas escolas das aldeias de que há uma má formação do professor egresso do curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Mas também é perceptível que a expectativa depositada nestes professores indígenas, no interior das escolas, é de que

reproduzam um determinado modelo de ensino. Ou seja, que deem conta de reproduzir os conhecimentos escolares tal qual a escola não indígena, com os saberes organizados da forma que as escolas da cidade estão organizadas. Em muitos casos, como relatado por um dos professores, a insegurança é causada justamente pela “escola exigir uma coisa e o curso ter pregado outra”.

Retomo, de meus cadernos de campo do dia 20 de maio de 2013, uma passagem de diálogo com o professor Enoque Batista¹⁰³, em visita à aldeia Taquaperi, município de Coronel Sapucaia, para ilustrar estas situações mencionadas. Primeiro gostaria de observar que, ao chegar na escola naquele dia, tive um forte estranhamento, já que havia quase cinco anos que não ia a essa aldeia. Na minha memória estava a imagem de um lugar aberto, que remontava ao ano de 2005, a primeira vez em que estive naquele local, em uma *Aty Guasu*.

Vi uma escola, que não tinha muro nem grades, transformar-se numa escola murada, com grades fechando a quadra de esportes, espaço de lazer e de ensino. Aos olhos comuns, a escola estava muito bonita, pintura nova, muitas salas de aula, quadra de esporte coberta, uma boa infraestrutura. Mas, ao mesmo tempo, cada vez mais próxima do modelo que, por meio de muros, tenta separar a escola da vida da comunidade. O cenário não só se modificou com esta escola, mas tem modificado a paisagem das escolas em diversas aldeias. Cada vez mais as escolas indígenas estão envoltas de muros que as cercam, produzindo novas formas de colonialidade.

Iniciei um diálogo com Enoque, em 2013, que na ocasião estava na direção, a respeito da escola, das relações internas da aldeia e da influência da formação da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*, na atuação dos professores indígenas. Comentei com este professor indígena as indagações que fazia a respeito da influência do curso na formação profissional dos professores indígenas. Levantei algumas situações, tais como o fato de os professores formados nas turmas 2006 e 2008 não estarem atuando nas séries finais do Ensino Fundamental e nem no Ensino Médio na área de matemática. Partindo de levantamentos preliminares já realizados, fiz os seguintes questionamentos para este professor indígena: Será que não estão se sentindo seguros para atuarem nestas modalidades da Educação Básica? Ou ainda há uma disputa dos professores não indígenas por assumirem estas vagas na aldeia? Será que estes professores acham que a formação

¹⁰³ Enoque Batista é professor indígena desta aldeia desde 1995, cursou a segunda turma do Ara Verá, no período de 2001 a 2004. Foi aluno da primeira turma do Teko Arandu e formou-se em matemática. Nesta época Enoque estava como diretor da escola.

no Teko não é de qualidade?

De acordo com relato de Enoque, um dos motivos alegados para não estarem atuando nestas modalidades de ensino não diferiu das justificativas dadas por outros professores já mencionadas anteriormente. A maioria dos professores indígenas da aldeia, que cursaram o Teko Arandu, é concursada nas séries iniciais, e a Secretaria Municipal de Educação exige que estes atuem de acordo com seu objeto de concurso.

Não importa a habilitação apenas, tem que ser concursado. Não tem professores indígenas concursados nas séries finais do Ensino Fundamental ou médio. Não tinha concurso para indígenas nestas modalidades de ensino. Abriam vagas, no concurso anterior, para não indígenas darem aula na aldeia. A administração não faz consulta a comunidade a este respeito (Enoque Batista, caderno de campo, 2013)

Ainda de acordo com este professor indígena, no regimento da escola está previsto que, para atuar nas escolas indígenas da aldeia, o professor tem que ser índio e morador da aldeia. No entanto, em uma fala subsequente, este mesmo professor admite que, para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, esta condição não está prevista nem no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, nem no Regimento Escolar.

Temos três professores indígenas (formados no Teko) que atuam no Ensino Fundamental, o Claudemiro (Ciências da Natureza), Zunilda (Ciências da Natureza) e o Osmar (Matemática). Ambos são concursados de 1º ao 5º ano, mas a convite da direção da escola eles estão atuando nestas modalidades. Convidou outros professores, formados no Teko, mas os mesmos não aceitaram, preferiram ficar nas séries iniciais.

A escola desta aldeia tem um PPP aprovado em 2012. Entretanto, os relatos dos professores indígenas ressaltam que as questões políticas internas e externas interferem na organização da escola e nas disputas entre os professores indígenas. Perguntei se ele acha que a formação oferecida na Licenciatura Intercultural Indígena -*Teko Arandu* influencia a forma de relação que os professores estabelecem nas disputas de poder interno, tanto na escola quanto na comunidade. Enoque acredita que hoje o Teko deve refletir mais sobre isso. Segundo ele,

Pela formação que teve, aprendeu a trabalhar para a coletividade da aldeia, para ajudar a comunidade. Mas isso hoje não está acontecendo na realidade. A política interfere [se refere aqui a eleições, candidatos que os indígenas apoiam, etc]. Tem a questão individual de cada um, aprendeu a união, mas o professor está individualizado.

Este professor afirma, ainda, que em sua trajetória de formação nos cursos específicos de formação de professores indígenas, *Ara Verá* e *Teko Arandu*, foi preparado para o trabalho na coletividade. Entretanto, a fragmentação da disciplina imposta na organização curricular da escola indígena, acaba levando ao individualismo.

Na cosmovisão dos Kaiowá e Guarani, de acordo com o pesquisador indígena Lidio Ramires Cavanha, as práticas da reciprocidade são comuns, pois a educação indígena tem como fundamentos a união (*pavê*), a solidariedade, o viver em harmonia (*jeiko porã* e *teko marangatu*). Ainda de acordo com este autor, existem a reciprocidade material e imaterial/espiritual, o compartilhar – *mboja’o* – com os seus próximos, a coletividade, na rede macrofamiliar. É na reciprocidade imaterial/espiritual que compartilham seus conhecimentos (os saberes, as rezas, os cantos *ñengary*, *mborahéi*, *guahu*, *kotyhu*) que são transmitidos através da oralidade e que conduzem o ser Kaiowá e Guarani, partindo do princípio do *Teko Pavê*¹⁰⁴ (RAMIRES, 2012, p.43).

Esta mesma formulação é apresentada por outros professores indígenas. Eliel Benites¹⁰⁵, em conversa realizada em 06 de agosto de 2016, sobre o fato de os professores não assumirem as diferentes fases do ensino fundamental, falou dos possíveis motivos para esta situação. Dentre estes motivos destaca o fato de muitos professores indígenas colocarem um certo “medo e insegurança” para assumirem estas modalidades de ensino. De acordo com ele,

Este medo também advém do modelo de escola que está colocado para os indígenas. Existe um currículo com uma lógica para a qual não se sentem muito preparados. O *Teko Arandu* tem preparado os professores para atuarem em uma escola indígena diferenciada, com um currículo diferenciado. Muitos dos egressos do *Teko* podem não estar nem nos anos finais do Ensino Fundamental e nem no Ensino Médio, mas cumprem funções importantes na escola e na comunidade. Os modos de organização do Ensino Fundamental e Ensino Médio, as formas de saber que são predominantes não favorecem a inserção destes professores. Muitos relatam que são tidos nas escolas como mal formados no *Teko*, não sendo este um curso de boa qualidade. Estes

¹⁰⁴ “A coletividade (*teko pavê*), como venho colocando, é vista, neste sentido, como caminho e não como ponto de chegada ou de partida. As lideranças tradicionais, através de suas metodologias próprias, buscam viver no *Teko Marangatu*. É o *Teko Pavê* (forma coletiva de viver) que favorece o *Teko Marangatu*, ou seja, o modelo de ser não linear ou individualista, mas cada elemento depende de todos os elementos que formam o universo kaiowá e guarani, para poder constituir o ser Kaiowá e Guarani. (BENITES, E. 2014, p. 65).

¹⁰⁵ Eliel Benites, atualmente, é professor indígena concursado na UFGD e atua na Licenciatura Intercultural Indígena. Foi aluno da primeira turma do *Ara Verá* e da primeira turma do *Teko Arandu*, habilitado na área de Ciências da Natureza, mestre em educação pela UCDB e, atualmente, doutorando em geografia na UFGD. Tem se constituído, em muitos momentos, um importante interlocutor que contribuiu e contribui imensamente para compreender as relações aldeia, escola da aldeia e universidade.

argumentos me levam a crer que de fato, a formação do *Teko* não atende este modelo de escola indígena, presente nas aldeias.

As falas destes professores egressos da Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, em diferentes momentos, nos remete à relação que está colocada entre as formas de como os conhecimentos estão sendo produzidos no âmbito da licenciatura intercultural. Presentes na universidade, os indígenas, em diferentes situações, carregam consigo e levam aos espaços acadêmicos seus sistemas de conhecimento, sua concepção de corpo e de saber e se fazem presentes no ambiente da universidade. Em determinados momentos, eles também se apropriam de outros regimes de conhecimento. Para Pereira, Colman e Lopes (2019), as relações entre sistemas de conhecimento permeiam as atividades de formação escolar desenvolvidas no curso de Licenciatura *Teko Arandu*. Tais relações se realizam no campo problemático do diálogo entre os dois sistemas de conhecimentos (*ava reko e karai reko*).

No caso da formação em matemática, os componentes curriculares desenvolvidos durante três anos de processo de formação na área específica¹⁰⁶ trazem uma lógica, uma construção de conhecimento matemático voltado para a “matemática escolar”, com conteúdos abordados na disciplina de matemática presentes nas propostas curriculares da Educação Básica. No entanto, estes conteúdos têm sido abordados, durante o processo de formação, buscando diálogo com o contexto de trabalho destes professores, a escola indígena. No curso como um todo e nas áreas específicas, a valorização da língua Guaraní e da pesquisa voltadas à realidade das aldeias estão muito presentes nas práticas desenvolvidas, como podemos perceber no quadro abaixo, onde estão relacionados os Trabalhos de Conclusão de Curso dos professores indígenas, produzidos a partir de pesquisas desenvolvidas no âmbito do curso.

Quadro 3: Relação de TCCs defendidos pelos egressos da Licenciatura Intercultural Indígena- Teko Arandu, na habilitação em matemática

TURMA	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO
-------	-------	--------------------

¹⁰⁶ A Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, é composta de dois momentos de formação. Assim que entram na licenciatura cursam o Núcleo Comum, desenvolvido durante os primeiros um ano e meio de formação. Neste núcleo, os componentes curriculares são compostos, predominantemente, de conteúdos da área de linguagens e uma abordagem de aspectos pedagógicos e da história, cultura e cosmologia Guaraní e Kaiowá. O Núcleo Específico, em que os estudantes fazem a opção por umas das quatro áreas, Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, passam a ter uma formação mais direcionada à atuação destes nas séries finais do EF e no EM.

2006	ENOQUE BATISTA	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES INDÍGENAS DA ALDEIA TAQUAPERI A RESPEITO DA SUA FORMAÇÃO
	GERALDO CARLOS	O CONCEITO DE DIVISÃO NA VISÃO DOS GUARANI E KAIOWÁ NA ALDEIA JAGUARI
	JOAQUIM ADIALA HARA	NOÇÕES DE MATEMÁTICA UTILIZADAS PELOS GUARANI NA CONSTRUÇÃO DA CASA TRADICIONAL
	KATIANA BARBOSA DE CARVALHO	REGISTROS DOS NÚMEROS E DAS MANEIRAS DE CONTAR DO GUARANI E KAIOWÁ DA ALDEIA TE'YIKUE
	LÍDIO CAVANHA RAMIRES	O ESTUDO DE SIMETRIAS NOS TRANÇADOS GUARANI E KAIOWÁ DA ALDEIA TE'YIKUE
	SERGIO VELÁRIO	O USO E OS SENTIDOS DAS FIGURAS GEOMÉTRICAS PRESENTES NA CULTURA GUARANI E KAIOWÁ
	UDO PIRES	COMO OS GUARANI/KAIOWÁ ANTIGOS MEDIAM
	VICENTE CANDIA MORALES	AUTONOMIA E ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA NA ALDEIA PIRAJUY
	OSMAR MARQUES	USO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA NAS AULAS DE MATEMÁTICA NA ALDEIA TAQUAPERI
2008	ABIGAIL VERA DUARTE	SITUAÇÕES COTIDIANAS DOS KAIOWÁ QUE PROPICIAM EXPLORAÇÕES MATEMÁTICA: UM ENFOQUE NAS SÉRIES INICIAIS
	CLAUDETE VERA	A UTILIZAÇÃO DO QUADRO DE VALOR DE LUGAR NO ENSINO DA MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS INDÍGENAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.
	DEVANILDO RAMIRES	TECNOLOGIA NA ALDEIA TE'YIKUE
	ELIVELTON SOUZA	USANDO GEOGEBRA EM CONSTRUÇÕES GEOMÉTRICAS
	ORIEL BENITES	CONTEXTOS DE VIOLÊNCIA NO PÓLO BASE DE AMAMBAI
	VENACIO CACERES	MATEMÁTICA COTIDIANA EM SALA DE AULA: UMA FORMA DE CONTRIBUIR PARA EVITAR A EXPLORAÇÃO CAPITALISTA AO POVO GUARANI DA ALDEIA PORTO LINDO
2011	EZIQUEL OLIVEIRA	AS FONTES DE RENDA DA ALDEIA INDÍGENA TE'YIKUE, E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO MUNICÍPIO DE CAARAPÓ
	SABINO ADIALA	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR MEIO DA ETNOMATEMÁTICA, CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DOS ALUNOS NA ESCOLA INDÍGENA TEKHA GUARANI ALDEIA PORTO LINDO JAPORÃ – MS
	RIBELINO ESCOBAR	AS MEDIDAS TRADICIONAIS NA COMUNIDADE KAIOWÁ DA ALDEIA BORORÓ NO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS.

	VALDOMIRO ORTIZ.	CONFEÇÃO DE REDE TRADICIONAL DO POVO GUARANI DA ALDEIA PORTO LINDO E YVY KATU.
	LUCIANE CARMONA NIMBU	A FUNÇÃO DA MULHER INDÍGENA NA COMUNIDADE DA ALDEIA JAGUAPIRU NO MUNICÍPIO DE DOURADOS – MS.
	EUGÊNIO GONÇALVES	REFLEXÕES SOBRE ETNOMATEMÁTICA NA ESCOLA INDÍGENA E SUAS CONSIDERAÇÕES EM SALA DE AULA.
	ADRIANO MORELIS	A ROÇA TRADICIONAL NA PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA DA ALDEIA SASSORÓ NO MUNICÍPIO DE TACURU-MS.
	MÁRCIO CACERES	O PROCESSO DE COMERCIALIZAÇÃO DE PRODUTOS AGRÍCOLAS NA ALDEIA DE PORTO LINDO MS: MANDIOCA (MANDI’O)
	HELIO MEDINA	A MATEMÁTICA USADA NO PROCESSO DE CONFEÇÃO DE PENEIRAS DOS GUARANI NA ALDEIA PIRAJUÍ- PARANHOS MS
	JUNIOR OLIVEIRA CAVALHEIRO	EDUCAÇÃO FINANCEIRA DA COMUNIDADE INDÍGENA DA ALDEIA AMAMBAI: TERCEIRA IDADE
	JAQUELINO FERNANDES	A OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP): UM OLHAR NA ESCOLA INDÍGENA TOMAZIA VARGAS NO MUNICÍPIO DE TACURU-MS.
	DAYSY MONTIEL LOPES	ARTESANATO INDÍGENA: PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ENSINO DE MATEMÁTICA POR MEIO DA CESTARIA NAS COMUNIDADES INDÍGENAS GUARANI MBYÁ
	DILSON DOS SANTOS	A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ÁREA DE MATEMÁTICA: OS ALUNOS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE JUTI-MS
2012	ALEX JUNIOR DA SILVA	O ENSINO DE GEOMETRIA A PARTIR DE ARTESANATOS DA CULTURA GUARANI E KAIOWÁ NA ALDEIA TE’YIKUE CAARAPÓ MS
	CASSILA BABOSA DE CARVALHO	UMA EXPERIÊNCIA DE TRADUÇÃO DA LINGUAGEM MATEMÁTICA PARA LÍNGUA GUARANI NO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA INDÍGENA DA ALDEIA TE’YIKUE.
	SILLENE CAVALHEIRA VEROM	UMA EXPERIÊNCIA DE TRADUÇÃO DA LINGUAGEM MATEMÁTICA PARA LÍNGUA GUARANI NO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA INDÍGENA DA ALDEIA TE’YIKUE.

	EDSON ESCALANTE	A ROÇA (KOKUEI) COMO INSTRUMENTO DE SUSTENTABILIDADE ECONÔMICA NA ALDEIA PIRAKUA DO PASSADO AOS DIAS ATUAIS: ELEMENTOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA
	IVANUZA DA SILVA PEDRO	UMA PROPOSTA DE ENSINO NA ÁREA DE MATEMÁTICA: PRÁTICAS E SABERES PRESENTES NA CONSTRUÇÃO DA CASA DE REZA KAIOWÁ NA ALDEIA PANAMBIZINHO, MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS
	MATILDE GOMES MEDINA	O COMÉRCIO DE PRODUTOS INDUSTRIALIZADOS NA ALDEIA POTRERO GUASÚ NO MUNICÍPIO DE PARANHOS -MS
	ROZIANE DUARTE CASTELÃO	MEDIDA TRADICIONAL DE TEMPOS GUARANI E KAIOWA DA ALDEIA SASSORÓ
	DORIVAL RAMIRES ALMEIDA	
	TONINHO ORTIZ GOULARTE	O ENSINO DA MATEMÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA MBO'EROY TUPÃ'I ARANDU REÑOI DA ALDEIA CAMPESTRE (ÑANDERU MARANGATU)
2013	NOELI CÁCERES E VAGNER CACERES	A HISTÓRIA DO ANGU'A NA CULTURA INDÍGENA DA ETNIA GUARANI NA ALDEIA DE PORTO LINDO-MS
	ORLANDO LOPES	ANGU'A E AVATI SOKA (PILÃO)
	ROBSON PIRES	A ETNOMATEMÁTICA DO ARCO E FLECHA: UMA PROPOSTA PARA ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
	SAUL VELASQUE	SISTEMA DE CONTAGEM KAIOWA
	SIDAMARA LEMES BATISTA	K U'AKUAHA KAIOWÁ E O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ALDEIA TAKUAPIRY
	ZELIA VASQUE	OGA PYSY (CASA DE REZA)
	JOELMIR VERA	CASA TRADICIONAL NA RETOMADA YPO'I
	LUIS CARLOS MONTIEL	CASA TRADICIONAL DOS GUARANI E KAIOWA DA ALDEIA DE SASSORO ENVOLVENDO A GEOMETRIA E A ETNOMATEMÁTICA

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir dos arquivos do curso

Neste quadro podemos observar uma diversidade de temas e abordagens referentes a elementos e práticas presentes no cotidiano das aldeias. No entanto, os professores indígenas, que têm assumido a tarefa de trabalhar no ensino de matemática nas séries finais do Ensino Fundamental, têm relatado também algumas dificuldades, relacionadas à falta de material didáticos de matemática em língua Guarani e de orientação para o trabalho em sala de aula. Há dificuldades por parte dos professores

indígenas em trabalhar suas próprias pesquisas na sala de aula, de tratar este material produzido por eles, como suporte para o ensino de matemática. O que evidencia que a perspectiva Etnomatemática e Intercultural, que atravessam o currículo do curso, estão presentes em diversos componentes curriculares; no entanto, o mesmo parece não acontecer quando estes desenvolvem suas práticas pedagógicas em sala de aula na escola indígena.

Em uma das conversas com o professor indígena Vicente Candia¹⁰⁷, na aldeia Pirajui, em 2017, onde havia sido implantado os anos finais do Ensino Fundamental no local¹⁰⁸, relatou-me que ficava muito feliz que eu estivesse ali, que sentia muita falta de nós (professores da universidade). Para ele, a distância entre a aldeia e a universidade e a falta de formação continuada “enfraquece a gente”. Percebemos as dificuldades e a necessidade que estes nos apresentam de continuidade de formação.

Em outra conversa com professores indígenas da aldeia Porto Lindo, onde tem dois egressos que estão atuando nas séries finais do EF, os professores indígenas Marcio Cáceres e Sabino Ajala¹⁰⁹ relataram a dificuldade que encontram para produzir material específico e para trabalhar em sala de aula. Usam o livro didático para tirar algumas atividades, mas não o seguem. Um dos professores mostrou algumas atividades escritas em Guarani, que tem elaborado para as crianças.

O que percebo é que pouco se tem colocado em discussão no âmbito da formação de professores indígenas, a respeito das concepções de saberes que estão se conectando no processo de formação. Por outro lado, os indígenas percorrem diferentes práticas de conhecimento e reconhecem que a formação que estão tendo na Licenciatura Intercultural Indígena. Ainda destacam que este modelo não atende ao que a escola tem colocado para as comunidades indígenas. É importante reconhecer que a perspectiva intercultural, presente na Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, e da Etnomatemática, no

¹⁰⁷ O professor Vicente foi aluno da segunda turma do *Ara Verá* e aluno da primeira turma do *Teko Arandu*, e terminou a habilitação em matemática. Trabalhou muitos anos na escola da Missão; em 2017 atuou como professor de matemática na Escola Municipal Adriano Pires, na aldeia Pirajui, mas, no ano seguinte, retornou para o trabalho nas séries iniciais.

¹⁰⁸ Neste dia estive na casa do professor, que havia assumido, naquele ano, a tarefa de ensinar matemática nos anos finais do EF, recém implantado na aldeia, em meio a uma disputa com o município e muita tensão interna entre as lideranças indígenas daquela comunidade. Ao chegarmos na sua casa e iniciarmos nossa conversa, ele, apesar da timidez, demonstrou muita felicidade ao nos avistar.

¹⁰⁹ Marcio e Sabino são egressos da Licenciatura Indígena, habilitados na área de matemática. Estes professores também disseram que tinham interesse em contribuir com a pesquisa. Sabino demonstrou mais interesse, pois propunha, em troca, ajuda para elaborar um projeto para entrar no mestrado. Nestas situações, ambos, pesquisadora e sujeitos da pesquisa, mostram abertamente seus interesses.

caso da habilitação em matemática, procura promover, quando possível, a busca de diálogo entre diferentes conhecimentos.

Nessas primeiras conversas com os professores foi possível identificar alguns problemas relacionados ao ensino da matemática nestas modalidades de ensino, que também estão vinculados ao modelo colonizador ainda presente no currículo da escola, o qual é cobrado destes professores para o ensino das crianças. A comparação com o que os professores não indígenas trabalham também foi um elemento que apareceu em algumas conversas. Muitos são orientados por professores não indígenas que já atuam nesta modalidade de ensino há mais tempo na escola, cuja orientação não está direcionada à forma como eles trabalhavam no curso.

Como já destaquei no capítulo três, o modelo colonialista ainda desenvolve raízes nos sistemas educacionais brasileiros e deixam marcas profundas na constituição do ser e nas concepções de saber dos sujeitos. Ao destacarmos estas marcas do colonialismo, podemos tomá-las como elementos para discutir as múltiplas faces do colonialismo e das alternativas e estratégias de resistências nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores indígenas em suas aulas de matemática e na sua relação com o conhecimento.

Procurou trazer à tona aspectos da Interculturalidade presentes neste movimento de resistência/existência que, ao meu ver, estão presentes nas práticas pedagógicas dos professores, mesmo que estes estejam, aparentemente, reproduzindo um modelo de escola colonizadora. Estes constroem linhas de fuga a este modelo, como explica, por exemplo, a pesquisadora indígena Katiana Carvalho Barbosa, quando afirma que ao serem colocados como professores indígenas, na condição de ter domínio dos dois conhecimentos, estes estão ‘guaranizando’ os conteúdos (2018, p.93)¹¹⁰, estão produzindo novas epistemes de fronteira (MIGNOLO, 2015).

4.4 As comunidades e a escola

No cenário apontado anteriormente, considerando que os principais interlocutores nesta pesquisa são professores indígenas egressos da Licenciatura Intercultural Indígena, habilitados em matemática, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental, realizei algumas entrevistas com professores de sete áreas indígenas. Duas delas, na sua maioria, são compostas por indígenas da etnia Guarani Nhandeva - Pirajui e Porto Lindo; as outras

¹¹⁰ Retomaremos esta questão ao longo do texto.

cinco escolas são localizadas em áreas predominantemente de Guarani e Kaiowá - Taquaperi, Teyi Kue, Panambizinho, Campestre e Pirakua.

Cabe acrescentar que as comunidades indígenas nestas áreas, assim como na maioria das áreas Guarani e Kaiowá, ao longo da história, sempre estiveram envolvidas em dinâmicas territoriais, como Juliana Mota (2015) define em sua tese, em processos de T-D-R (Territorialização-Desterritorialização-Reterritorialização). Vivem em um contexto de reivindicação de demarcação de seus territórios de ocupação tradicional pelo Estado brasileiro. Encontram-se envoltas em movimentos de retomada de seus territórios tradicionais.

Ainda de acordo com Mota (2015), a desterritorialização¹¹¹ e reterritorialização promovida pela criação de reservas pelo Estado Brasileiro¹¹² e, atualmente, nos acampamentos de retomada, em que pesem “as particularidades próprias em relação aos modos como esses povos se “adaptaram” às imposições dos colonialismos” (ibidem, 2015, p. 112), podem ser entendidas como territórios precarizados. A busca por seus territórios ancestrais marca, de acordo com a autora, os processos de des-reterritorialização,

As relações assimétricas da colonialidade redefinem as multiterritorialidades Guarani e Kaiowá, agora notoriamente marcadas pela necessidade de reivindicação de territórios-zonas para a recriação, reprodução e reinvenção do tekoha, prerrogativa contemporânea, o que significa dizer que os processos de des-reterritorialização são estratégias de resistências pela Des-colonização, inerentes às relações que envolvem as tramas vividas entre a condição de Reserva e de acampamentos-tekoha. (MOTA, 2015, p.152)

Portanto, ao olharmos para estes professores, para as escolas nas comunidades onde atuam, destaco que estes sujeitos e essa escola são afetados por estes movimentos de des-reterritorialização pelo qual estão envolvidas a comunidade. Para Ramires (2016), a educação Kaiowá e Guarani, constituída a partir dos princípios de saberes próprios de ensino-aprendizagem, “fortalece a importância do território/territorialidade – *tekoha* – na

¹¹¹ A autora aponta como processo de desterritorialização a remoção de grupos indígena de seus territórios ancestrais e a reterritorialização a alocação destas famílias nas áreas de reservas instituídas pelo Estado brasileiro, que se iniciou entre 1915 a 1928, com a criação das reservas e se estendeu até os dias atuais, acentuando-se a partir das décadas de 1970 com o processo de modernização da agricultura. Este fenômeno também os levou a buscar novamente seus territórios ancestrais, marcados por movimentos de reivindicação de demarcação

¹¹² A política territorial de Estado, como bem define Motta (2015, p.151), “ ao impulsionar e legitimar a ocupação dos “espaços vazios”, não somente deu títulos de propriedade privada para colonização não-indígena em território indígena, mas, sobretudo, impôs modos de ser, viver e imaginar o espaço, marcando as trajetórias de muitos homens, mulheres e crianças que vivenciaram a dor, a doença, a violência, a desolação, o deslocamento de não saberem para onde ir”.

construção, reconstrução e na ressignificação de saberes” (2016, p.43). Eliel Benites afirma “que o conhecimento tradicional kaiowá e guarani como visão espiritual é adquirido a partir da vivência social e ambiental no território tradicional (*ñane retã*), a partir de uma relação física e espiritual”. É nesta vivência no território, de acordo com o autor, que se dá “a aquisição da capacidade de contemplação do tempo e do espaço, com sua sensibilidade própria, e que constitui a cosmologia kaiowá e guarani”. (BENITES, E., 2014, p.66)

Dessa forma, mesmo que as escolas sigam um curso determinado ou estabelecido por uma política de um Estado colonialista, em diferentes momentos, como os de retomadas de território, por exemplo, esses professores e a escola, por conseguinte, produzem linhas de fuga, ao reabilitarem seus modos próprios de ensinar e aprender, transgredindo ou “guaranizando” (CARVALHO, 2018) os conteúdos, as rotinas e as divisões de tempo/espaço escolares.

CAPÍTULO 5

CAPÍTULO 5

LINHAS DE FUGA E DESENHOS DE (RE)EXISTÊNCIAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES INDÍGENAS

Neste capítulo apresento os sentidos produzidos a partir das entrevistas e conversas com egressos da Licenciatura Intercultural Indígena desenvolvidas em diferentes momentos com os professores que se dispuseram a dialogar sobre suas práticas. A partir dos diferentes espaços em que os professores produziram suas narrativas, foi possível desenvolver uma análise sobre a forma como percebo a relação destas práticas desenvolvidas nas escolas, com a comunidade e com as instituições externas.

Procuró dialogar com diferentes elementos, presentes nas práticas dos professores indígenas de matemática, que apontam para uma perspectiva pedagógica decolonial. Ou seja, são linhas de resistência nas relações interculturais que apontam para movimentos de decolonialidade frente ao lugar que a escola ocupa historicamente no cenário destes povos e na construção de uma escola indígena, vista sob a ótica das práticas pedagógicas dos professores Guarani e Kaiowá. Destaco que, em nenhum momento do diálogo, os professores indígenas foram por mim perguntados ou sequer discutimos especificamente sobre Interculturalidade ou sobre Etnomatemática. O que apresento neste texto são sentidos possíveis que podem ser delineados no movimento analítico que proponho.

5.1. Uma breve descrição das escolas nas áreas indígenas

Nas Terras Indígenas Guarani e Kaiowá estão em funcionamento cerca de 30 escolas¹¹³, sendo 27 escolas municipais, que atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e três escolas estaduais de Ensino Médio. Até os anos 2000, a maioria das escolas em áreas indígenas ofereciam apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir desse período, houve um aumento considerável do número de escolas indígenas localizadas nessas áreas. Este aumento é decorrente do movimento, por parte dos indígenas, de reivindicação de abertura das séries finais do Ensino Fundamental nas escolas indígenas, considerando a dificuldade das crianças indígenas para concluir esta fase de estudos em escolas fora da aldeia, principalmente pelas situações de preconceito e dificuldades com a língua portuguesa. Mais recentemente, nas Reservas Indígenas onde há uma população maior, também reivindicam a abertura de escolas de Ensino Médio.

Nos primeiros momentos de observação e levantamento de informações a respeito dos egressos da Licenciatura Intercultural Indígena, identificamos que os professores indígenas habilitados em matemática estão distribuídos em 17 aldeias; destas, 14 possuem escolas que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental. No entanto, até o momento dessa pesquisa¹¹⁴, estes professores estavam atuando nas séries finais do EF em oito aldeias. Quanto ao Ensino Médio, em apenas cinco áreas indígenas¹¹⁵ é ofertada esta modalidade de ensino, e, em apenas uma tem um professor indígena egresso do curso dando aula de matemática.

Nos primeiros momentos de conversa com os professores, passei a identificar alguns que poderiam ou que gostariam de dialogar mais profundamente sobre a forma como organizam suas práticas pedagógicas na escola. Na sequência descrevo quais foram as áreas indígenas em que desenvolvi um trabalho de observação e entrevistas, de maneira a possibilitar uma visualização do cenário de atuação destes professores. Também, na identificação destes professores, não faziam objeção, em momento algum, a que seus nomes fossem citados. Em algumas aldeias, quando expunha minha intenção de trabalho, professores egressos, mesmo que de outras áreas, queriam falar e colaborar; portanto, em alguns momentos trago suas falas. É perceptível a necessidade que estes professores

¹¹³ Estes dados foram obtidos do Censo Escolar 2017-2018 de MS, disponível na página da Secretaria Estadual de Educação <https://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6/>. O número de escolas indígenas foi identificado nas planilhas que apontam as Matrículas por Etapa e Modalidade de Ensino das redes Estadual e Municipais.

¹¹⁴ O levantamento feito no período de 2016 a 2019 teve como objetivo identificar alunos egressos das turmas 2006, 2008, 2011 e 2012.

¹¹⁵ Apesar de ter apenas três escolas estaduais de Ensino Médio em algumas aldeias, esta modalidade de ensino é ofertada como extensão de outras escolas, como é o caso do Ensino Médio nas aldeias Sassoró, Taquaperi e Panambizinho.

apresentam de dialogar sobre suas inseguranças e também de falar sobre seus feitos. Estando nas escolas, somos capturados por diferentes situações.

5.1.1 A escola na Reserva *Te'yi Kue*

A Reserva Indígena *Te'yi Kue* está localizada na Rodovia MS 280, Km 15, no município de Caarapó-MS, distante a 40 km do município de Dourados. Esta área possui uma extensão territorial de 3.594 hectares e é composta, em sua maioria, por indígenas da etnia Kaiowá, com população de cerca de 5.405 habitantes, de acordo com dados do DSEI Mato Grosso do Sul sobre a população indígena (DISEI-MS, 2017).

Mapa 2: Localização da Reserva Indígena *Te'yi Kue* no município de Caarapó

Fonte: Geoprocessamento neppi/ucdb

Nesta área indígena está instalada a Escola Municipal Indígena *Nhandejara* Pólo, que atende todos os anos do Ensino Fundamental, com três extensões (Sala *Mbocajá*, Sala *Saverá*, Sala Loide Bonfim). Estas extensões estão localizadas em diferentes regiões da área indígena onde funcionam apenas a Educação Infantil e a primeira fase do Ensino Fundamental. O Ensino Médio é ofertado na aldeia pela Escola Estadual Indígena de

Ensino Médio *Yvy Poty*. As duas escolas somam 1799 alunos matriculados (Censo Escolar MS 2017-2018).

Estas escolas apresentam uma proposta de educação que se destaca pelo desenvolvimento de atividades curriculares que ultrapassam as salas de aulas, por meio de projetos diversos, conforme podemos verificar nos trabalhos de Eliel Benites (2014), Lidio R. Cavanha (2016) e Katiana C. Barbosa (2018), pesquisadores indígenas desta comunidade que descrevem as experiências com uma educação intercultural e diferenciada. A Escola Municipal Indígena *Nhandejara* Pólo e a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio *Yvy Poty* estão localizadas no local que comumente tem se identificado geograficamente como o centro da aldeia, onde também estão localizados os postos de saúde, o CRAS - Centro de Referência de Assistência Social e o posto da FUNAI. Os alunos se deslocam de diferentes regiões da aldeia para estas duas escolas. Dada a extensão da aldeia e as longas distâncias que as crianças necessitam percorrer, o transporte é realizado internamente por meio de ônibus escolares.

Nesta aldeia, além do professor Eliel Benites, que tem sido interlocutor constante, tive oportunidade de realizar entrevista com a professora Katiana, que trabalha na escola municipal. Mesmo havendo outros professores indígenas egressos do curso de matemática que atuam no Ensino Fundamental e Médio, não tive a oportunidade de encontrá-los para uma conversa mais prolongada.

Em 2011, a gestão da escola Escola *Nhandejara* Pólo foi assumida integralmente pelos professores indígenas. Importante destacar que os professores que assumem a gestão desta escola são egressos da Licenciatura Intercultural Indígena. Percebe-se que, com a formação da primeira turma da LI – *Teko Arandu*, estes professores cada vez mais começam a assumir os espaços de gestão das escolas. Também a Secretaria Municipal de Educação de Caarapó conta, atualmente, com a participação de um professor indígena na coordenação de Educação Escolar Indígena.

Grupos indígenas desta área reivindicam a ampliação de seus territórios onde atualmente existem nove retomadas¹¹⁶. As retomadas contam com a participação de pais, alunos e professores. Nestes processos de retorno às áreas reivindicadas, as escolas

¹¹⁶ As áreas retomadas são: Pindo Roky, Pãi Tavyterã, Itaguá, Ñandeva, Jeroky Guasu, Nhamõi Guavira'i, Te'yjusu, Kunumi, Guapo'i. No processo de retomada destas áreas, vivenciaram, recentemente, momentos de muita tensão e violência com os proprietários rurais na região. Em 2013, um adolescente de 15 anos foi assassinado a tiros por um fazendeiro, que provocou a retomada da área da fazenda. Em 2015, um ataque direto de fazendeiros levou à morte um agente de saúde indígena, e um professor, egresso da LI, foi baleado.

indígenas são diretamente afetadas, pois boa parte dos moradores que ocupam a área tem crianças nas escolas, e os professores, que assumem papel importante junto às lideranças, também acabam se envolvendo. O clima de tensão gerado nestes momentos afeta toda a organização da escola e, conseqüentemente, a forma como estes professores lidam com o conhecimento.

5.1.2 A escola na Reserva Indígena Porto Lindo

A Reserva indígena Porto Lindo, está localizada no município de Japorã-MS, mais ao sul do Estado, na fronteira com o Paraguai. Esta área é composta, em sua maioria, por indígenas da etnia Guaraní Nhandéva, que ocupam uma extensão territorial de 1.648,8899 ha, com uma população de cerca de 5.116 habitantes (DSEI Mato Grosso do Sul, 2017). Também estão envolvidos em processos de reterritorialização, reivindicando e ocupando áreas no entorno da reserva.

Mapa 3: Localização da Reserva Indígena Porto Lindo, no município de Japorã

Fonte: Geoprocessamento nepi/ucdb

Na reserva de Porto Lindo, a Escola Indígena Municipal *Mbo'ehao Tekoha* Guarani Polo possui cinco extensões: a Escola *Marangatu Porã* (Bom Viver), a Escola *Arandu Porã* e Dr Nelson Araujo, localizada na Missão e duas extensões nas áreas de retomada, uma na Remanso - "*Mbo'ehao Arandu Ñepyrũ*", e outra na *Yvy Katu*. São ao todo 1276 alunos (Censo Escolar MS 2017-2018) matriculados, da EI às séries finais do EF. Para cursar o Ensino Médio, os alunos são deslocados para o distrito de Jacarei, localizado nas proximidades da área indígena, onde, de acordo com levantamentos de campo, também estuda uma grande quantidade de alunos indígenas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Nestas escolas da aldeia, além da direção e da coordenação, a maioria dos professores são indígenas e egressos da Licenciatura Intercultural Indígena -*Teko Arandu*. Até 2018 contavam com um representante indígena na Secretaria de Educação, o que, em 2019, se modificou, dada a correlação de forças políticas no município. Nos últimos oito anos construíram uma forte aliança com a administração local, sem contar que conseguem manter a eleição de representantes indígenas na Câmara de Vereadores e hoje contam com três vereadores indígenas, sendo que um deles é egresso do curso de Licenciatura Indígena, formado em matemática, o professor Joaquim Ajala Hara. Dois professores egressos da LI atuam no Ensino Fundamental, ministrando a disciplina de matemática. Tive oportunidade de realizar uma entrevista apenas com o Professor Sabino Ajala e o professor Valdomiro Ortiz, ambos formados em matemática, egressos do curso. Valdomiro, na ocasião, estava atuando como coordenador na escola.

Os Guarani desta área também vivenciam processos de reocupação de seus territórios tradicionais. De acordo com o pesquisador indígena Eliezer Martins Rodrigues, em 2003 os Guarani resolveram retomar *Yvy Katu*¹¹⁷, área reivindicada pelos indígenas como território de ocupação tradicional. Atualmente estão acampadas mais de oitenta famílias nesta área. O autor explica que esta área se divide em cinco setores: *Larreakue*, Paloma, Remanso, Agrolak e a Missão Evangélica Caiuá. "Os lugares onde os Guarani estabeleceram seus acampamentos receberam o nome das fazendas que estavam dentro dos limites do *tekoha*". (2018, p.52)

¹¹⁷ Uma referência para entender os processos de retomada é a dissertação de mestra de Rosa Sebastiana Colmam (2007) que analisa o processo de retomada de *Yvy Katu*.

5.1.3. A escola na Reserva Indígena Taquaperi

A Reserva Indígena Taquaperi está localizada no município de Coronel Sapucaia, fronteira com o Paraguai. Possui uma população predominantemente Kaiowá e ocupam um território de 1.776,9594 ha, com cerca de 3.317 habitantes (DISEI-MS, 2017). Nas proximidades desta reserva há dois grupos de famílias Kaiowá, que ocupam duas áreas de retomada, *Kurusu Amba* I e II.

Mapa 4: Localização da Reserva Indígena Taquaperi, no município de Coronel Sapucaia

Fonte: Geoprocessamento nepi/ucdb

Esta aldeia possui duas escolas: a Escola Municipal Indígena *Nhande Reko Arandu*, criada em 2002, e a Escola Municipal Indígena *Mbo'e Ro'y Arandu*, criada em 2014. Estas escolas oferecem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental completo. Nas áreas de ocupação funcionam duas extensões: uma em *Kurusu Amba* I¹¹⁸, a extensão da *Nhande Reko Arandu*; e outra em *Kurusu Amba* II, a extensão da *Mbo'e Roy Arandu*, com salas multisseriadas de 1º ao 5º anos. Ao todo são 819 alunos matriculados (Censo Escolar MS 2017-2018), da EI às séries finais do EF. Nesta área, os alunos cursam o Ensino

¹¹⁸ O processo de reocupação também tem sido de conflito e violência ao longo dos últimos anos.

Médio em extensão de uma escola urbana, na Missão Evangélica, que está localizada em uma área contígua à da reserva.

A grande maioria dos professores das escolas na aldeia são indígenas, que gradativamente também vem ocupando as salas de aula nas séries finais do Ensino Fundamental. A gestão é exercida pelos professores indígenas, na direção das duas escolas e na coordenação, em sua maioria egressos da LI, cujos espaços são negociados internamente e com as secretarias municipais de educação. No entanto, não possuem representação de indígenas na Secretaria de Educação do município. Esse fato, de acordo com Claudemiro Lescano, professor indígena na aldeia Taquaperi, dificulta a promoção de uma política de EEI diferenciada. Para ele, “esse espaço ainda precisa ser ocupado por pessoas indígenas, tanto na parte pedagógica, como na parte técnica da gestão do sistema. O sistema não disponibiliza acesso aos técnicos indígenas formados para este fim” (2016, p.95).

Dialoguei em diferentes momentos com o professor Enoque Batista, egresso da LI-*Teko Arandu*, com habilitação em matemática. Atualmente Enoque está trabalhando nas séries finais do EF, na disciplina de matemática.

5.1.4. A escola na área indígena Campestre e Cerro *Marangatu* ou *Nhanderu Marangatu*

A TI Indígena Campestre e a TI *Nhanderu Marangatu*, estão localizadas no município de Antônio João, próximo à fronteira com o Paraguai. Campestre conta com uma população de cerca de 746 habitantes, predominantemente da etnia Kaiowá, numa extensão territorial de 9,2225ha, e a área *Nhanderu Marangatu* possui uma extensão de 9.300 ha, no entanto ocupam parcialmente este território, com uma população de 533 pessoas (DISEI-MS, 2017). Esta área foi regularizada pelo Decreto de Homologação assinado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 29 de março de 2005. Em dezembro daquele mesmo ano, o Presidente do Supremo Tribunal Federal, Ministro Nelson Jobim, suspendeu os efeitos do decreto de homologação e os indígenas foram retirados do território. Até hoje esta área é palco de conflito entre indígenas e fazendeiros.

Mapa 5: Localização da Terra Indígena Cerro *Marangatu* ou *Nhanderu Marangatu*, município de Antônio João

Fonte: Geoprocessamento neppi/ucdb

Na área indígena Campestre está em funcionamento a Escola Municipal Indígena *Mbo'eroy Tupã'i Arandu Reñoi*, que atende a EI até os anos finais do EF. Para cursar o Ensino Médio, as crianças e jovens são deslocadas para a cidade de Antônio João. Possui, atualmente, 331 alunos matriculados (Censo Escolar MS 2017-2018). A maioria dos professores desta escola são indígenas, além da coordenadora. A direção ainda é exercida por uma professora não indígena nomeada pela Secretaria de Educação. Estudam nesta escola também os alunos das áreas de retomada, localizadas no entorno da reserva.

A TI *Nhanderu Marangatu* tem uma extensão de 9.317 ha, mas os indígenas ocupam apenas 112ha (CAVALCANTI, 2014). É palco de constantes conflitos entre fazendeiros e indígenas. Recentemente, em 2015, esta população passou também por conflito com fazendeiros da região, em processo de retomada, que resultou a morte de uma liderança indígena. Naquele período, as aulas das escolas paralisaram, pois parte das famílias estavam envolvidas neste processo.

Nesta aldeia dialoguei com dois professores indígenas egressos do curso de matemática que estão atuando nas séries finais do Ensino Fundamental - Joel Aquino e Toninho Ortiz Gularte. Joel trabalhava, na ocasião da entrevista/conversa, com a disciplina de matemática, com 7º, 8º e 9ª anos e também com a disciplina de questão indígena. Toninho, no 6º ano com matemática, e no 7º, 8º e 9ª com artes e geografia.

5.1.5. A escola na área indígena Pirajui

A Aldeia Indígena Pirajui localiza-se na porção sul do Estado de Mato Grosso do Sul, no município de Paranhos, fronteira com o Paraguai. Conta com uma população de cerca de 2257 habitantes (DISEI-MS, 2017) e uma área de 2.118,2325 ha, predominantemente composta de Guaraní.

O município de Paranhos está localizado na fronteira com o Paraguai, fazendo divisa com a cidade de Iperum. Neste município estão localizadas cinco terras indígenas regularizadas, sendo uma Reserva, a aldeia Pirajui e outras quatro retomadas e regularizadas a partir da década de 1970: Sete Serros, Potrero Guasu, Paraguassu e Arroyo-Korá. Assim como as demais áreas indígenas, vivenciam conflitos pela terra, e um grupo de famílias ocupa, atualmente, a terra indígena denominada Ypo'i¹¹⁹. Em todas estas áreas funcionam escolas indígenas. Atualmente, nas aldeias Pirajui e Paraguassu, está funcionando a fase dois do Ensino Fundamental. Ao todo são sete egressos formados em matemática, nestas aldeias. Um deles, Jaquelino, era de Jaguapiré e, atualmente, está em Arroyo Corá.

Mapa 6: Localização da Reserva Indígena Pirajui, município de Paranhos

¹¹⁹ Em 2009, famílias desta aldeia fizeram um processo de retomada da área que denominam de *Ypo'i*, em situação de conflito violento com fazendeiros da região que culminou no assassinato e ocultação de cadáver de dois professores indígenas, Genivaldo Vera e Rolindo Vera, sendo que o corpo de Rolindo Vera nunca foi encontrado. Genivaldo era aluno do *Teko Arandu* e Rolindo era aluno do *Ara Verá*.

MATO GROSSO DO SUL

MUNICÍPIO DE SETE QUEDAS

Fonte: Geoprocessamento nepi/ucdb

Na Reserva Indígena Pirajui funciona a Escola Municipal Indígena Professor Adriano Pires. Esta escola possui duas extensões que é escola Marechal Cândido Rondon - Missão e a sala Potrero Guassú. Em 2017 foram implantadas as séries finais do EF, mas muitos alunos ainda estudam em escolas da cidade para cursarem o EF e o EM. Possui um total de 784 alunos matriculados da EI aos anos finais do EF. Todos os professores e coordenadores da escola são indígenas, mas ainda estão vinculados a uma direção única, não indígena, nomeada pela Secretaria Municipal de Educação que dirige todas as escolas indígenas do município.

Nas ocasiões em que estive na aldeia, dialoguei com os professores Sergio Morales, que está atuando nas séries finais do EF, e com o professor Wilmar, que, na ocasião, ocupava a função de coordenador.

5.1.6. A escola na área indígena Panambizinho

A Aldeia Indígena Panambizinho localiza-se na porção sul do Estado de Mato Grosso do Sul, está inserida em terras do Município de Dourados, próxima ao distrito de Panambi, com uma extensão territorial de 1.240,00 ha. Possui uma população estimada

em 414 habitantes (DISEI-MS, 2017), predominantemente da etnia Kaiowá. Esta área foi ampliada em 2003, após anos de conflito com colonos da região.

Mapa 7: Localização da Terra Indígena Panambizinho, município de Dourados

Fonte: Geoprocessamento neppi/ucdb

Nesta aldeia funciona a Escola Municipal Indígena PA'I CHIQUITO-CHIQUITO PEDRO, e atende da EI às séries finais do EF, num total de 71 alunos, e mais o EM como extensão de uma escola estadual. Boa parte dos professores são indígena nas séries iniciais, mas, nas séries finais do EF, a maioria é não indígena. Seu diretor é indígena de outra aldeia. O pequeno número de alunos matriculados nesta escola se deve ao fato de muitas famílias matricularem seus filhos na escola não indígena localizada na vila próxima da aldeia. No município de Dourados, onde está localizada a TI Panambizinho e a Reserva de Dourados (aldeias Jaguapiru e Bororó), possui uma Coordenadoria de Assuntos Indígenas na Secretaria Municipal de Educação, com uma representante indígena.

Como já expus no primeiro capítulo, foi nesta aldeia que iniciei minhas primeiras aproximações na discussão sobre educação indígena e Etnomatemática. Ivanusa, professora indígena egressa do curso de matemática da LI - *Teko Arandu*, que assumiu as aulas de matemática, foi minha aluna nos anos finais do EF, e hoje uma interlocutora com quem troco muitas experiências, se dispôs a dialogar comigo nesta pesquisa.

5.1.7. A escola na terra indígena *Pirakua*

A Aldeia *Pirakua* está localizada no município de Bela Vista no Estado de Mato Grosso do Sul, a 65 km da cidade de Bela Vista, na fronteira com o Paraguai. Esta aldeia tem 2.384 hectares, dividida em cinco regiões: Apa (ponte e o centro); Palmeira; *Piri*; Cascavel e *Apyka* (ESCALANTE, 2017). Nesta área moram cerca de 536 habitantes (DISEI-MS, 2017), predominantemente da etnia Kaiowá. Esta área é fruto da luta pela terra, que levou ao assassinato do líder indígena Marçal de Souza – *Tupã'i*. Esta área está entre as terras indígenas delimitadas e demarcadas a partir da década de 1980, resultante dos movimentos de reocupação dos *tekoha*, empreendidos pelos Guarani e Kaiowá a partir de meados da década de 1970. (CAVALCANTI, 2014)

Mapa 8: Localização da Terra Indígena *Pirakua*, município de Bela Vista

Fonte: Geoprocessamento neppi/ucdb

É na área central da aldeia, no lugar chamado Apa (ESCALANTE, 2017), que está localizada a Escola Municipal Indígena *Pirakua*, onde estão matriculados 111 alunos da

EI até as séries finais do EF. Todos os professores desta escola são indígenas, além da coordenação e direção. Para cursar o Ensino Médio, os alunos precisam se deslocar até o município de Bela Vista.

No trabalho que desenvolvi de acompanhamento pedagógico nesta escola, ao longo dos últimos anos, foi possível perceber um certo “distanciamento” da Secretaria de Educação do Município. A escola não é cercada de muros e os professores indígenas, junto com a comunidade, definem o tempo e espaço da escola. De acordo com o professor indígena Edison Escalante, para os Guarani e Kaiowá desta aldeia, “a escola faz parte da comunidade e nela se revela as questões que vivemos internamente. Não há nem cerca ou muro, do ponto de vista físico, e do currículo da escola” (2017, p.2). O professor Edson, egresso da LI-*Teko Arandu*, na habilitação em matemática, tem sido também um dos interlocutores deste trabalho de pesquisa.

5.2. Fios e traçados nas práticas narradas por professores indígenas

No decorrer do texto apresento um pouco sobre como os professores indígenas têm organizado suas práticas pedagógicas nas aulas de matemática nas escolas indígenas. Como já mencionei anteriormente, dialoguei com estes professores em diferentes momentos, mas boa parte das considerações que aqui apresento foram produzidas em visitas às escolas, em observações de suas aulas e nas entrevistas que concederam.¹²⁰

A breve descrição de algumas áreas indígenas Guarani e Kaiowá de MS estão neste texto para nos localizarmos geograficamente no território em que as escolas indígenas estão e em qual contexto os professores indígenas, com os quais dialoguei, atuam. Entendo a escola também como um “território de fronteira”, inserida nos territórios hoje ocupados por estes povos, produto de processos violentos de deslocamento, de esbulho e de luta contínua enfrentados por estas comunidades (BERNAL e OLIVEIRA, 2019).

Para Maria do Remédio de Brito (2012), o conceito de território é, de certa forma, um agenciamento, sendo possível ser territorializado e desterritorializado. Assim, “As territorialidades são, pois, atravessadas, de um lado a outro, por linhas de fuga que dão

¹²⁰ Destaco que estas entradas nas aulas destes professores não ocorreram necessariamente no período da pesquisa, nem tão pouco foram gravadas. Este olhar para o que acontece dentro da sala de aula ocorreu em diferentes momentos desde meu trabalho no *Ara Verá*, e na Licenciatura Intercultural Indígena, nas disciplinas de estágio supervisionado. A presença constante nas aldeias foi propiciada pelos acompanhamentos pedagógicos do Tempo Comunidade dos dois cursos em que atuei e atuo.

prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização” (DELEUZE, G; GUATTARI, F. 1995, p. 71, apud, BRITO, 2012).”

É neste território ocupado pelas escolas indígenas dentro das aldeias, que os professores indígenas de matemática desenvolvem suas práticas pedagógicas. Estes professores, diante da ambiguidade que a escola traz, tecem “linhas de fuga” ou “fios de decolonialidade” ao modelo de racionalidade-colonialidade. Produzem seus modos próprios – *nhande reko mbo’e* - de ensinar matemática nas escolas indígenas.

As escolas não estão alheias aos movimentos indígenas, no trabalho dos professores em sala de aula, mesmo que fortemente influenciados por uma “educação maior” (GALLO, 2012), estes produzem linhas de fuga. Uma “educação maior”, de acordo com Silvio Gallo, é a proposta pelas políticas públicas de educação “dos parâmetros, das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. É aquela instituída e quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer” (2012, p. 173). Entendo que o conceito de “educação maior”, apresentado por Silvio Gallo, é consoante ao modelo de escola colonialista, que, como uma máquina, produz e reproduz processos de colonialidade do poder, do ser e do conhecimento. Para o autor, uma “educação menor” é um ato de revolta e resistência.

[...] revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é uma atitude de singularização e militância. (Gallo, 2012, 173)

Nestas linhas que tecem, ao mesmo tempo que se prendem aos agenciamentos¹²¹ de dentro e de fora da sala de aula na escola - dos movimentos indígenas, da própria comunidade, das secretarias municipais de educação e dos locais de formação - levam estes fios a se prenderem a uma rede, os quais, no meu entender, dão forma a uma escola diferenciada, numa perspectiva intercultural crítica. São estas linhas de fuga produzidas pelos professores em suas práticas pedagógicas em sala de aula, no interior dos diferentes agenciamentos a que são submetidos, que pretendo destacar neste momento da escrita.

¹²¹ Aqui me refiro ao conceito de “agenciamento” apresentado por Deleuze e Gattari, em Mil Patos, que trazem a definição de agenciamento em estreita ligação com o conceito de território, para os agenciamentos comportam estados e misturas de corpos, mas também de enunciados, de regimes de signos, em relações em conexões complexas. Os modos de vida caminham em relação com os enunciados, mas são também atravessados por linhas (apud, MARQUES, 2015)

5.2.1. Movimentos decoloniais e linhas de fuga nas práticas dos professores indígenas

Ao chegar em uma escola indígena, em qualquer uma das áreas descritas acima, encontraremos um prédio com salas de aulas, muito semelhante às escolas que encontramos na cidade. Olhando os cadernos dos alunos, ou assistindo a uma aula, encontramos escrito no quadro boa parte das explicações em língua portuguesa, o que pode nos levar a crer que estes seguem o que está prescrito no currículo da escola. No entanto, a comunicação entre os professores e as crianças indígenas ocorre apenas na língua Guaraní. Como não sou falante da língua indígena, algumas vezes entendo algumas palavras emprestadas da língua portuguesa e, nas áreas localizadas mais na fronteira com o Paraguai, muitos empréstimos do Espanhol, como por exemplo, os números.

Em uma ocasião, assistindo a aula do professor indígena Herminio¹²², na época em que acompanhava o estágio do *Ara Verá* (Relatório de Viagem, Ara Verá, 2005), na escola da aldeia Porto Lindo, ele explicava, em uma aula de ciências, o processo de purificação de água, desde a captação até chegar às casas, a partir do princípio de vasos comunicantes. Ao menos era a página do livro de ciências que estava aberto na mesa das crianças e os desenhos que estavam no quadro. Falavam e dialogavam em Guaraní. Após terminar o diálogo com as crianças, ele se virou para mim e me explicou, em língua portuguesa, o que estava conversando em Guaraní com os alunos. Disse que explicava como a água chegava a suas casas na aldeia¹²³ e que, antes dos poços artesianos, cavados pela FUNASA¹²⁴ (Fundação Nacional de Saúde), eles tinham poço caseiro, e não faltava água nas casas. Também disse que a FUNASA havia tampado os poços caseiros das casas e que agora eles sofriam muito pela falta de água. Ele falava que aquele modelo que estava no livro era da cidade.

A partir da observação da aula, comecei a indagar sobre como se dava o processo de tradução do que estava escrito em Português no quadro, ou no livro didático usado pelas crianças, para a língua Guaraní. Pude perceber que, ao falarem em Guaraní, não

¹²² Na época em que observei essa aula, o professor indígena Hermínio atuava como docente no quinto ano do Ensino Fundamental, durante acompanhamento das atividades dos alunos da segunda turma do Ara Verá, nas etapas intermediárias nas aldeias.

¹²³ Nas aldeias indígenas em MS, a água encanada chega por meio de uma torneira na maioria das casas, proveniente de poços artesianos mantidos pela SESAI.

¹²⁴ O subsistema de saúde indígena do Sistema Único de Saúde (SUS) era então gerido pela Fundação Nacional de Saúde (Funasa). Em outubro de 2010, a Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) foi criada pela [Lei nº 12.314/2010](#), e o Ministério da Saúde passa a gerenciar diretamente a atenção à saúde dos indígenas.

produzem uma tradução do que estava no livro, mas outro conhecimento. No processo de tradução para a língua Guaraní produziam outra interpretação sobre o assunto tratado. Trazia o assunto que estava no livro para uma análise da realidade concreta da aldeia, da falta d'água e da forma como os programas implantados pelos não índios afetavam a vida desta comunidade.

Em outra ocasião, já na *LI-Teko Arandu*, em um acompanhamento pedagógico na aldeia Arroio Corá, no município de Paranhos, na aula do professor Tomas Vera¹²⁵, observei que na sala de aula havia muitas crianças pequenas que não alcançavam os pés no chão, ao sentarem na cadeira. Olhei para o caderno delas e só via riscos e rabiscos. Perguntei ao professor porque tinha crianças tão pequenas – de três ou quatro anos. Ele me respondeu que aquelas crianças não eram matriculadas, mas que acompanhavam os irmãos mais velhos na escola, pois, de acordo com a educação própria – a educação indígena – as crianças menores acompanham as maiores (memória de campo do Tempo Comunidade, 26.08.2008 – Aldeia Arroio Corá).

A partir destas situações relatadas acima, entre tantas outras, comecei a perceber que os professores indígenas, mesmo que seguindo o currículo imposto para as escolas indígenas, subvertem sua lógica. Em uma escola não indígena, por exemplo, dificilmente encontraríamos crianças em sala de aula que não fossem da faixa etária da série ou fase de ensino correspondente. Numa escola não indígena dificilmente o que está colocado no livro didático é questionado, raramente se leva em consideração, por exemplo, as diferentes realidades de acesso à água que as crianças da periferia da cidade enfrentam.

Outra discussão apresentada por Claudemiro Lescano, em sua dissertação de mestrado, relacionada à forma como os professores indígenas encaram as avaliações de aprendizagem aplicadas às escolas indígenas pelos sistemas educacionais, reforça minha percepção. O autor menciona que estas avaliações não dão certo nas escolas indígenas porque os professores indígenas entendem que este tipo de avaliação não é da escola indígena, é externa. De acordo com ele,

Os professores não proíbem os alunos de participar e não se preocupam com o resultado que se dará para fora, se vai ser bom ou ruim, simplesmente não tem valor algum para eles. Quando são cobrados pelo resultado, têm uma resposta na ponta da língua: “É uma prova dos Karai, dos brancos, não tem nada a ver com a gente, vem tudo em Português”. Considera-se isso como resistência. Os professores

¹²⁵ Tomas Vera foi aluno da primeira turma da Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*.

indígenas consideram como avaliação aquilo que repercute na comunidade, aquilo que se enxerga acontecendo, quando o aluno faz a mudança na comunidade. A maioria das avaliações é feita de forma oral e o critério é o que os alunos, de fato, modificam em sua vida na comunidade. É nisso que esses professores indígenas assentam seus ensinamentos, assim como os aconselhamentos que fazem na sala de aula. Essas práticas não entram em nenhum currículo, nem mesmo são registradas; mas, para os professores indígenas, só há sentido no trabalho, se isso acontecer na sala de aula. (LESCANO, 2016, p.104)

Para mim, estes episódios reforçam a hipótese de que **os professores indígenas Kaiowá e Guarani produzem relações próprias entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos não indígenas/escolarizados na organização de suas práticas pedagógicas na escola indígena**. Indo além, eles mobilizam dentro das salas de aula outros conhecimentos em diálogo com o modo de vida deles.

Entre as muitas situações que vivenciei junto aos professores indígenas me levaram a defender a tese de que, em suas aulas de matemática, após uma formação específica na área, também produzem linhas de fuga ao modelo - linear, de neutralidade e hegemônico - proposto nos currículos de matemática. São linhas que emergem pela forma que são atravessadas pelo modo de ser Kaiowá ou Guarani, pelas situações vividas nas aldeias, pela forma como “traduzem” estes conhecimentos para a sala de aula, produzindo o que Gallo chama de “educação menor”.

5.2.2 Práticas pedagógicas nas aulas de matemática: tensões e linhas de fuga

Neste tópico trago as falas dos professores de matemática com quem dialoguei a respeito das formas como estes organizam suas aulas, para ensinar matemática. Seleciono, das memórias de campo, anotações mais específicas que remetem a situações vivenciadas por estes no desenvolvimento de suas atividades na escola e na sala de aula. Destaco, principalmente, elementos destas falas que apontam para a construção de um modo próprio de lidar com os agenciamentos das famílias, da Secretaria de Educação e da universidade, que repercutem em suas práticas.

Primeiro considero importante destacar que os Guarani e os Kaiowá dificilmente, em situações de tensão, se colocam numa condição de enfrentamento direto, ou tomam posturas de oposição. No exemplo dado por Lescano (2016), sobre como reagem às avaliações de fora, isso fica evidente. Conforme destaca Pereira, Colman e Lopes (2019), de acordo com a ética Kaiowá e Guarani, sempre existe o receio de assumir discussões

polêmicas em público. Isto faz parte do próprio estilo de comportamento político, compartilhado por todas as parentelas.

O não enfrentamento ao modelo de escola que tem sido imposto pode estar relacionado também ao fato de não se ter um modelo ou uma certeza do que seria exatamente uma “educação escolar indígena, diferenciada, intercultural e bilíngue”. Eles ainda estão em busca de uma escola diferenciada e em busca de um modo próprio de ensinar.

Há resistência a um modelo imposto, traduzido nas diferentes formas de subversão produzidas na escola indígena, na sala de aula em que se encontram professores e alunos indígenas. São movimentos que percebo presentes em modos próprios de ensinar matemática nas escolas indígenas. Na sequência apresento algumas situações que pretendo problematizar a partir das referências apontadas ao longo deste texto, como movimentos de decolonialidade, linhas de fuga, produzidas por estes professores em suas práticas em sala de aula, nas escolas indígenas.

Coloco em destaque algumas maneiras como estes professores desenvolvem estratégias, que dão indícios destes movimentos para lidarem com situações como: a) A cobrança de famílias da comunidade e Secretarias de Educação para que a língua de instrução nas séries finais do EF seja a língua portuguesa; b) A formação recebida na Licenciatura Intercultural x currículo da escola; c) Os processos de tradução produzidos em sala de aula e d) Os diferentes modos de ser Kaiowá e Guarani presentes na sala de aula. Estas situações foram percebidas durante todo processo de trabalho junto às escolas indígenas.

5. 2. 2. 1 A cobrança de famílias da comunidade e Secretarias de Educação para que a língua de instrução nas séries finais do EF seja a língua portuguesa

As escolas nas áreas indígenas Guarani e Kaiowá, são marcadas pela constante presença das famílias e das lideranças da comunidade. Também os professores indígenas, em diferentes situações, se constituem como lideranças ou são cobrados a desempenhar diferentes papéis como liderança nas comunidades. Por outro lado, a escola indígena, como já apontamos anteriormente, pertence ao sistema de educação nacional, que nos casos das escolas em áreas Guarani e Kaiowá, são administradas diretamente pelas Secretarias Municipais de Educação. A proximidade das secretarias, gerenciadas por não indígenas, leva a uma tensão entre o exigido no ensino da escola, a partir do currículo

oficial, e o que os professores têm desenvolvido nas suas práticas pedagógicas. Esta tensão está relacionada, em grande medida, pela exigência de que a língua de instrução seja a Língua Portuguesa, que é a segunda língua (para os indígenas), o que não é levado em consideração pelo órgão educacional.

Em diferentes momentos de suas colocações, os professores indígenas apontam que, nas séries finais do Ensino Fundamental, há uma cobrança, por parte das famílias indígenas, de que a língua de instrução seja a língua portuguesa, pois acreditam que as crianças precisam se comunicar melhor nesta língua, considerando a necessidade de lidar com o não indígena. Esta cobrança também é muito forte por parte das secretarias de educação, que apresentam a estas escolas um currículo pronto, de acordo com a lógica não indígena. Cobrança esta que vem sendo constante por parte das famílias, como apresenta Rossato (2002) por entenderem que a escola é o lugar de “aprender Português” e “fazer contas”, para resolver as suas necessidades imediatas no convívio com a sociedade majoritária. De acordo com a autora aprender português “era (como ainda é) entendido como passaporte para o sucesso na escola e na sociedade não-indígena” (ROSSATO, 2002, p. 96)

Outros fatores como a presença cada vez maior de igrejas evangélicas e a influência que estas exercem sobre o modo de ser das famílias indígenas também são elementos que produzem tensões no ambiente da escola indígena. Em uma das aldeias onde estive, o professor relatou que houve uma pressão das famílias evangélicas que lideraram manifestação contra os saberes indígenas na escola. Com apoio da Secretaria de Educação, estas famílias conseguiram colocar na direção da escola um indígena pastor. Relatos como estes são muito frequentes nas escolas indígenas.

A forma como as secretarias atuam tem sido um elemento que atravessa as práticas dos professores: eles estão sempre apontando que as mudanças de gestão, ou seja, as eleições a cada quatro anos no município, leva a descontinuidades nas propostas e na busca que estes enfrentam por uma educação diferenciada intercultural e bilíngue. De acordo com relatos de professores indígenas e do que observamos na continuidade das políticas para a Educação Escolar Indígenas, em muitos municípios, a mudança de gestão interfere e causa descontinuidade na política para a Educação Escolar Indígena.

Por conta da forte cobrança aos professores, por parte das famílias, para que ensinem as crianças em Português, muitos pais acabam matriculando os filhos em escolas da cidade, pois acreditam na necessidade de as crianças aprenderem nessa língua, para aprender melhor. De acordo com informações do secretário de educação, em entrevista

realizada no município de Japorã, cerca de 500 crianças indígenas da aldeia Porto Lindo estudam na vila próxima à aldeia, pois os pais acreditam que é melhor para as crianças. A secretária de Antonio João destaca, por exemplo, que tem feito esforços para que os professores indígenas venham para a cidade para fazer intercâmbio com as professoras não indígenas com objetivo de melhorarem sua atuação em sala de aula. A estas tensões, os professores indígenas criam mecanismos próprios para desenvolverem suas práticas em sala de aula.

Em outra escola indígena, o professor relatou que há um desencontro entre o que ensinam e o que a Secretaria gostaria que eles ensinassem, como avaliam e a forma como a Secretaria entende a avaliação. Dizem que, no modo deles (dos professores indígenas), a avaliação não é feita por prova, mas pelos trabalhos que os alunos realizam. Eles observam os erros e tentam corrigir no coletivo. Destacam ainda - ao falarem das provas que a Secretaria de Educação aplica para as crianças – que as avaliações reforçam o individualismo. “O modelo de avaliação da secretaria é muito diferente. Eles querem que os alunos decorem os conteúdos” (Joel Aquino, memória de campo, 28 de novembro de 2018).

O professor Sabino, que estava atuando nos 6º e 7º anos das séries finais do Ensino Fundamental, na disciplina de matemática, colocou que a secretaria lotou, nas aulas de 8º ao 9º ano, uma professora não indígena. Mencionou que isso poderia ser motivado pelo fato de que os alunos, depois, iriam para o Ensino Médio em uma escola não indígena, e que deve ser para eles irem se acostumando com a língua portuguesa. (Memória de campo, 04 de abril de 2019)

Dentre tantas situações apontadas pelos professores, perguntei a eles como organizam suas aulas, diante das cobranças das famílias e da Secretaria de Educação, como têm lidado com as exigências dos pais de só falarem em Português nos anos finais do Ensino Fundamental e da Secretaria para seguirem uma determinada lista de conteúdos.

O professor Enoque relatou que, desde quando iniciou a dar aulas de matemática, em 2004, até o momento, as coisas estão diferentes e que a leitura da Base Nacional Curricular Comum - BNCC - traz novas situações para eles (não explicou o porquê, apenas mencionou a leitura). Informou que, na organização de suas aulas, ele procura partir dos conhecimentos indígenas e quase não acompanha o Projeto Político Pedagógico - PPP - atual da escola, pois este reflete o modelo de outra escola não indígena. De acordo

com ele, os conteúdos presentes no PPP da escola “são muito soltos, só tem uma lista de conteúdos”. Falou também da forma como o conteúdo está organizado no diário do sistema *online*, que tem uma lista fixa de conteúdos que precisam preencher. Muitas vezes os professores não conseguem seguir o PPP (Memória de campo, 04 de abril de 2019). O professor Enoque continuou esclarecendo sua prática: “Fala misturado nas duas línguas, fala na linguagem portuguesa, guarani e na linguagem matemática”. Disse que quando fala em Guarani, os alunos entendem melhor. Dá um exemplo sobre quando está explicando a fórmula de *baskhara* para a resolução das equações de segundo grau:

$$\Delta = b^2 - 4ac$$

Como o desenho da letra *delta* se assemelha a de uma casinha, ele chama de “*oga i*”. Segundo ele, se falar *delta*, o aluno não vai entender. Mas ao tentar fazer estas correspondências para a língua Guarani, expressou uma preocupação com os alunos quando vão para o Ensino Médio, pois lá os professores são todos não indígenas: “Os alunos têm muita dificuldade e o diretor da escola reclama que os alunos indígenas não sabem nada”. Também falou um pouco do conhecimento básico de matemática dos alunos, pois, segundo ele, os que vêm dos anos anteriores das séries finais do EF não sabem a base. Deu como exemplo a potência, que os alunos do 9º ano não dominam. Disse que, ao pensar suas aulas, precisa selecionar o básico para ensinar aos alunos.

O professor Edison Escalante, da aldeia Pirakua, revelou que não segue uma lista de conteúdos, mas trabalha a partir da necessidade que percebe nos alunos. Destacou, por exemplo, que os alunos do EM na cidade não sabem operar com números decimais; então ele trabalha com este conteúdo. Disse que não segue, na sala de aula, um livro didático, mas lê o que está no livro. Este material tem servido como orientador para os professores indígenas sobre os conteúdos a serem ensinados e como suporte de estudo.

Joel e Toninho apontaram que, num processo de negociação na organização de suas aulas, “A Secretaria cede em algumas coisas, mas não tudo. A gente vai de encontro com a Secretaria” (Este “vai de encontro” significou que vai em direção oposta e não na mesma direção, por isso eles “vão de encontro”, mas tentando aproximar.). Segundo eles, “nas aldeias grandes tem professores indígenas que vêm formados de outras universidades e seguem o modelo da Secretaria”. Colocou, como exemplo, que a pedagogia indígena é bem diferente e atravessa os ensinamentos indígenas tradicionais, mas a escola ignora os conteúdos tradicionais. De acordo com ele, “a gente vai driblando esta lógica da escola para trabalhar do jeito que a gente aprendeu no Teko” e destacam ainda que muitas vezes são cobrados porque seus alunos não apresentam rendimento de

aprendizagem de acordo com a lógica da Secretaria de Educação (Joel, memória de campo, 28 de novembro de 2018).

A forma como “driblam a lógica” da Secretaria, presentes nos relatos dos professores, configura-se como um potencial movimento de oposição às lógicas empreendidas no interior das escolas nas aldeias. Estes assumem posicionamentos e promovem movimentos de resistência e de transgressão. Produzem uma resistência que não consiste apenas em uma revolta contra o currículo imposto, às regras colocadas em jogo na escola indígena, mas criam seus modos próprios de ação pedagógica.

Sabino apontou que os alunos vão para o 6º ano do EF com muitas dificuldades nas operações básicas, necessitando, então, trabalhar de novo, seguindo as dificuldades percebidas nos alunos. Falou que explica em Guarani para os alunos, para ver se eles entendem melhor. Por exemplo, ele passa um problema em Português no quadro e explica em Guarani. Mas preocupa-se que entendam também em Português, pois, depois, os alunos vão ter uma professora que só fala em Português.

As dificuldades que estes professores apresentam estão sempre relacionadas ao domínio de conteúdos matemáticos por parte dos alunos. Em suas narrativas, Sabino, Enoque e Edson, por exemplo, evidenciam a preocupação com o domínio destes conteúdos, mas sempre atrelados à ida das crianças para a cidade, para uma escola não indígena. Esta preocupação está fortemente ligada às experiências que já vivenciaram, as quais estão relacionadas à forma como estes alunos serão tratados pelo outro, o não indígena.

A professora Ivanusa, ao relatar sua primeira experiência em assumir as aulas de matemática na escola de sua aldeia, apontou para o fato de ter sido precedida por uma professora não indígena, apresentando uma insegurança motivada pela possível comparação professora não indígena x professora indígena. De acordo com a professora, na primeira semana deu aula seguindo o planejamento que a professora não indígena já havia deixado; depois, planejou sua própria aula. Continuou falando que, no primeiro bimestre do sexto ano, trabalhou sobre o milho, quantidade, etc., pois o tema gerador era “roça”, desenvolvido a partir de um planejamento coletivo envolvendo todas as áreas, do qual são executados os planos de aula em torno dos temas propostos. No segundo bimestre trabalharia com a mandioca. Sempre pedem para os alunos fazerem pesquisas com os pais sobre o assunto definido. Apontou que, após assumir as aulas de matemática, acredita que o envolvimento dos alunos é maior, pois procura “aproximar os conteúdos para a questão indígena” (Ivanusa, memória de campo, 22 de maio de 2018).

Estas narrativas colocam a situação que os professores indígenas vivenciam diante de programas curriculares desenvolvidos nas escolas indígenas, os mesmos do restante do país, excetuando-se algumas disciplinas, como Língua Guarani e Práticas Culturais, presentes nos currículos das escolas indígenas, de maneira geral¹²⁶. Os valores que permeiam a organização curricular destas escolas ainda são fortemente influenciados pela lógica ocidental. A escola indígena se constitui como um espaço de tensão entre diferentes práticas culturais.

A forma como está organizado o currículo da escola indígena, imposto pelas secretarias, ao serem conduzidos pelos professores indígenas, se reproduz em suas práticas pedagógicas de maneira distinta do “esperado” e engendram novos espaços – tempo que instituem outras relações pedagógicas (GALLO, 2015). O que entra em jogo são as práticas indígenas trazidas para o interior da escola, a partir da presença destes no espaço escolar (dos professores, dos alunos e da comunidade) - uma “educação menor”, e as práticas presentes no currículo prescrito - uma “educação maior”. No desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, a “educação maior” e a “educação menor” produzidas não se opõem.

Não podemos entendê-las numa relação binária: uma ou outra. Aprendemos com Deleuze a aposta na disjunção inclusiva, uma lógica da diferença, que faz proliferar: e, e, e, ...Educação maior e educação menores. Há como que uma justaposição de espaços, em que uns não substituem os outros, mas coexistem, com mais ou menos conflito, dependendo da situação. (GALLO, 2015, p. 85-86)

O professor Wilmar, da aldeia Pirajui em Paranhos¹²⁷, relatou que, com relação aos conteúdos trabalhados na escola, “a Secretaria manda da cidade, mas nós trazemos para a nossa realidade”. De acordo com ele, no período em que realizamos esta conversa, estavam trabalhando com o tema gerador *tekoha*, e usam o livro didático apenas como um exemplo, não seguem um livro específico. Expôs também as relações com a administração local que, no movimento de resistência, “não avançam de uma só vez, vão fazendo política”. Também há resistência dos pais quanto a matricularem seus filhos na aldeia. Mesmo nas séries iniciais, alguns pais não querem matriculá-los na aldeia e os levam para a cidade. Por isso precisam convencê-los a trazer os filhos para as escolas da

¹²⁶ Há nos currículos das escolas indígenas uma disciplinarização da língua e cultura.

¹²⁷ As séries iniciais do Ensino Fundamental foram implantadas recentemente nesta aldeia, em 2017, o que tem demandado por parte dos professores o convencimento das famílias a matricularem seus filhos na escola da aldeia. Como o município oferece o transporte das crianças para a cidade muitas famílias ainda mantêm os filhos nas escolas não indígenas.

aldeia. Mas os pais percebem a positividade dos professores indígenas. Nesta escola, como recentemente foram implantadas as séries finais do Ensino Fundamental, ainda há um trabalho com as famílias, por parte dos professores indígenas e também de gestores da Secretaria Municipal de Educação, de convencimento em matricular seus filhos na escola indígena.

O professor Sergio, da aldeia Pirajui, destacou que “Os pais pediram na escola para falar só em Português com as crianças das séries finais do EF, mas, segundo ele, é difícil pois os alunos não entendem. Contou uma história de um pai que cobrou que as crianças não sabiam mexer num caixa eletrônico, para ajudá-los no banco, a mexer nas máquinas, nas redes sociais. Isso parece, de acordo com Sergio, ser importante para os pais e, para tanto, é necessário ter um certo domínio da língua portuguesa e conhecer os números. Perguntei-lhe o que faz, então, como lida com isso na sala de aula? Disse que explica nas duas línguas, fala em Português, passa no quadro em Português, mas depois tem que explicar em Guaraní para os alunos entenderem melhor (memória de campo, Paranhos, 02 de maio de 2019).

A professora Katiana também falou da relação da família com a escola e destacou que a dificuldade das crianças pode estar relacionada com a dificuldade das famílias em auxiliar nas atividades da escola. De acordo com ela, “tem família que não consegue ajudar os filhos nas tarefas para fazer leitura”. Relata que os pais reclamam muito que as crianças não sabem conferir um troco, e que questionam o que os professores ensinam na matemática. Em meio a estes questionamentos dos pais, reconhece que, na escola, “às vezes damos um monte de conteúdo e eles acabam não aprendendo nada”. Reconhece também que precisa estabelecer uma relação entre o conhecimento ocidental e o indígena, os quais necessitam estar mais na escola. Como exemplos a serem mais trabalhados na escola, citou a questão dos empréstimos e a comercialização do dorso do frango: “Um dorso pequeno, na cidade, custa R\$1,30, na aldeia pode custar R\$5,00, R\$6,00 ou R\$8,00, enquanto o outro não tem, a gente vende a R\$10,00.” O preço varia de acordo com cada região da aldeia, pois consideram a distância até Caarapó para compor o preço. Também exemplificou outra situação da comercialização de alimentos na aldeia. Destacou que é bastante comum as cestas básicas serem vendidas na aldeia com data de validade dos produtos vencidas ou prestes a vencer, sem que as pessoas se atentem a estes números. Para a professora Katiana é importante trabalhar, como conteúdo em sala de aula, a lista dos produtos da cesta básica, vendidos na aldeia e na cidade, comparar valores dos produtos, ver as diferenças, a data de validade (dia, mês e ano), entre outras situações

ligadas a esta realidade da aldeia, pois, de acordo com professora, “tudo isso é matemática” (Memória de Campo, 11 de dezembro de 2018).

Entendo que algumas considerações apresentadas pelos professores apontam para a busca de um modo próprio de driblar as situações de tensão apresentadas na relação com as famílias e com as Secretarias de Educação. Não deixam de negociar o tempo todo, ora considerando o currículo do “Estado”, ora produzindo um modo próprio de selecionar o que entendem ser importante para a vida das crianças, na relação da aldeia com a cidade.

Uma questão a ser evidenciada é que, ao destacar outras práticas curriculares na escola, na verdade, como é possível verificar no texto de Benites, E. (2014) e de Ramires (2016), parte das experiências diferenciadas, de práticas outras, acontecem paralelamente ao currículo prescrito na escola, o que aponta para as linhas de fuga que estes têm produzido na EEI. Benites, E. (2014) usa a expressão currículo velho, para se referir ao currículo praticado na escola, mas também fala de experiências curriculares diferenciadas que são realizadas em outros espaços. E, dessa forma, vão produzindo negociações e traduções, na fronteira epistemológica¹²⁸ em que vivem.

A presença das famílias na escola, que apresentam a necessidade de que seus filhos lidem melhor com o mundo não indígena, coloca para estes professores a necessidade de, em suas práticas em sala de aula, criarem “formas outras de fazer e de viver” (GALLO, 2015, p.86), no contexto da escola, que contemplem as situações vivenciadas por este povo, instituídas pelo modelo de sociedade não indígena. Nessas práticas, ao acreditarem no mundo e na escola, experimentam e inventam linhas de fuga na educação maior instituída por meio da escola.

5. 2. 2. 2 A formação recebida na Licenciatura Intercultural x currículo da escola

Uma outra situação presente, a partir destas práticas, é a tensão produzida quando se deparam com um modelo de ensino de matemática que as Secretarias de Educação cobram destes professores e o modelo de educação proposto pelo curso de Licenciatura Intercultural. Como já destacado anteriormente, a LI - habilitação na área de matemática - segue, em certa medida, uma lógica em que o professor indígena, a partir da pesquisa de situações em que os conhecimentos matemáticos não indígenas e indígenas possam estar presentes na organização das aulas de matemática. Por outro lado, ao

¹²⁸ Mignolo (2015, p.12) define fronteiras epistemológicas como as fronteiras onde a diferença colonial se faz tanto visível quanto lacerante.

assumirem as salas de aula, são cobrados a dar conta de uma determinada lista de conteúdos presente no currículo das escolas, geralmente vindo das Secretarias Municipais de Educação. Concordando com Pereira, Colman e Lopes (2019), as relações entre sistemas de conhecimentos permeiam as atividades de formação escolar desenvolvidas no curso de licenciatura *Teko Arandu*. Isto permite a esses professores o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva em relação ao seu próprio sistema de conhecimento, procurando novos sentidos e explicações para as situações que se colocam nesta relação (PEREIRA, COLMA e LOPES, 2019).

Destaco que, ao se falar das escolas indígenas Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul, é necessário considerar a diversidade em cada área indígena, pois cada escola tem uma realidade diferente. Nesse sentido, entendemos o currículo como o conjunto das experiências e conhecimentos proporcionados aos estudantes nos processos de escolarização. De acordo com Silva (1995), o currículo encontra-se no centro da atividade educacional. Para o autor, “o nexos íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo”. (SILVA, 1995, p. 184)

Em seus relatos, os professores apontam para a construção de práticas, que buscam dialogar com o modelo instituído pelas Secretarias e o modelo apresentado a eles na formação inicial, o qual se propõe e espera deles que seja intercultural. O professor Edson, por exemplo, ao citar a forma como trabalha com proporcionalidade no 8º ano, declarou que olha no livro para entender o que é, e interpreta para a realidade. Explicou que cria “o problema por mim mesmo”, ou seja, elabora outro problema na língua Guarani. Afirmou que tem trabalhado com resolução de problemas e que, na medida em que trabalha com os alunos, aborda o conteúdo que entende necessário aos alunos, sem seguir a lista da Secretaria. Ele me mostrou um caderno onde elabora suas aulas, com alguns problemas em Português e em Guarani. Na busca de um modo próprio de ensinar matemática, apesar de “não seguir uma lista”, ele tem como referência os conteúdos que são ensinados nas escolas e que estão presentes nos livros didáticos (Memória de Campo, novembro de 2018).

Na aldeia Campestre¹²⁹, os professores Joel e Toninho, ao relatarem como desenvolvem o trabalho em sala de aula, destacaram que trabalham com o que está no livro didático e com alguns conteúdos que aprenderam no *Teko*. Comentam que

¹²⁹ Neste dia conversei com os dois professores juntos.

trabalharam com a Etnomatemática com os alunos, o que gerou certo estranhamento por parte da Secretaria de Educação. Joel relatou que, em 2019, trabalhou com a *aripuca* (um tipo de armadilha utilizada para pegar pequenos animais, no formato de um tronco de pirâmide) nas aulas de matemática. Fizeram a construção dos objetos, explorando as medidas, as formas e vários exemplos para trabalhar. (Memória de Campo, novembro de 2018, aldeia Campestre)

Ao mencionar este trabalho, Joel afirmou que “não dá para ficar só trabalhando no livro didático”. Relatou que saíram da sala de aula para coletar os materiais para a construção da armadilha, e afirmou que “ficar na sala de aula cansa”. Destacou que, a partir desta atividade, trabalhou mais com as formas geométricas fora da sala de aula. Falou sobre como usar a *aripuca* em equação do 2º grau, etc. [não consegui entender de que forma ele fez isso, não explicou muito]. Para a construção, usou material como madeira e taquara, pois outros materiais são escassos na escola. Joel e Toninho informaram que, para planejar suas aulas seguem o currículo do Estado, que é o mesmo seguido pelas Secretarias Municipais de Educação. Mas, afirmaram que trabalham “o que dá para trabalhar”, e que acompanham o ritmo dos seus alunos.

O professor Joel destacou, ainda, que trabalha bastante com porcentagem, pois os alunos têm que lidar com isso no seu dia a dia. Para ele, este conteúdo é importante, pois a porcentagem está no preço das mercadorias que compram na cidade. Mencionou, como exemplo, que, ao comprar uma roupa nas lojas na cidade, às vezes é necessário saber o quanto vão pagar de juros, ou quanto vão ter de desconto; mas normalmente os índios compram à vista as mercadorias.

Com relação à organização de suas aulas, o professor Sabino, da Reserva Indígena de Porto Lindo, relatou que a escola recebeu o livro didático “Praticando a Matemática”, de Alvaro Andrine e Maria José Vasconcellos. No entanto, destacou que não participam da escolha e que seguem a orientação do Estado¹³⁰ e que usam o livro de acordo com o referencial curricular estadual. Por outro lado, acrescentou que elabora atividades para os alunos para além do que vem no livro. Trabalha com problemas relacionados à vida na aldeia e com a matemática padrão. Mencionou que, por exemplo, quando trabalha com o tema roça, não dá para falar da roça como era antigamente, mais na oralidade que na

¹³⁰ As secretarias municipais de educação de forma geral acompanham a matriz curricular elaborada pela Secretaria de Estado de Educação, e normalmente há um acordo tácito entre municípios e estados de escolherem os mesmos livros, considerando que alunos podem migrar de uma escola para outra. A política do PNLD, de que cada escola pode escolher o livro acaba ficando apenas na intenção, pois na prática isso não acontece.

escrita, costuma falar um pouco como era antes, mas trabalha a matemática que se usa agora. Mencionou, como exemplo, alguns questionamentos que faz em sala de aula aos alunos, como: Qual medida se usava para vender milho antigamente? Qual a unidade padrão que se usa atualmente para vender o milho? Mandioca, por exemplo, como vendem em grande quantidade, trabalham com tonelada. (Memória de campo, 21 e 22 novembro de 2018).

Na Terra Indígena Panambizinho, a professora Ivanusa relatou que, para organizar suas aulas, fez uma busca no RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, e procurou saber com os alunos sobre suas dificuldades. Segundo ela, a tabuada tem sido a maior dificuldade deles. Destaca, por exemplo, que eles não conseguem fazer multiplicações mais complicadas. Também mencionou que, como falante de Guarani, percebe que a comunicação com os alunos se torna mais fácil (isso porque as últimas experiências de formação que esta professora teve foi com professores não indígenas e não falantes da língua indígena). Em alguns momentos da conversa, ela mencionou que, às vezes, os alunos não entendiam o que a professora não índia falava, por causa da língua portuguesa.

Continuando seu relato, Ivanusa destacou uma atividade que desenvolveu no nono ano, em que trabalhou com a maquete da escola, motivada pela necessidade de produzirem alguma coisa para a mostra cultural da Ação Saberes Indígenas na Escola¹³¹. Nesta atividade, estudou as medidas com os alunos. Continuou falando que, no sexto ano, percebeu que os alunos tinham muita dificuldade em entender as frações. Disse que, no final de semana, elaborou uma aula e que usou o desenho do calendário tradicional exposto na parede da escola, para pensar a divisão das fazes do ano. Este calendário está organizado em um círculo dividido em 12 partes iguais. Mencionou a dificuldade deles em entender a ideia de parte todo, ou seja, da divisão em partes iguais, e que a fração representa uma parte do todo. Ao questioná-la sobre como trabalha os conteúdos de matemática de cada ano, relatou que “usa o que aprendeu e pegou no curso, no conceito indígena”, e que aproveita situações presentes na aldeia. Disse que trabalha com o tema, mas não fuge dos conteúdos curriculares da série.

¹³¹ A Mostra Cultural Saberes Indígenas na Escola é um evento resultante das atividades do programa Saberes Indígenas na Escola, Núcleo UFGD, onde são apresentados os resultados dos projetos, pesquisas, boas práticas e atividades desenvolvidos nas escolas indígenas de Dourados, pelos educadores e alunos. Tem como objetivo o fortalecimento da educação escolar indígena entre as etnias Kaiowá, Guarani e Terena, e é voltado à valorização da história e culturas indígenas e os conhecimentos produzidos a partir destas práticas culturais e escolares. Em 2019 aconteceu a V edição desta mostra cultural.

O professor Wilmar¹³², da escola Adriano Pires, em Paranhos, ao conversarmos sobre a minha pesquisa, mesmo não sendo da área de matemática, disse que gostaria de contribuir e falar dos momentos em que lhe cabia ensinar física e química para as crianças indígenas. Iniciou afirmando que “aprendemos muitas coisas na universidade, mas quando pega a sala de aula, no livro didático, as coisas são diferentes”. Destacou que a maior dificuldade em sala de aula é “fazer do jeito indígena o que não é do indígena”. Ou seja, como ensinar disciplinas como matemática, química e física, a partir de suas referências culturais, se não encontram estes tipos de conhecimento na sua cultura! (Caderno de Campo, 02 de maio de 2019).

Na mesma escola, o professor Sérgio disse que, “no momento seguem as ordens de lá da Secretaria”, para preparar suas aulas a partir de um tema¹³³, pois a escola escolhe o tema e os professores têm que trabalhar em cima dele. Perguntei, então, qual o tema que estavam trabalhando e como relacionava com os conteúdos de matemática. Ele respondeu que, no ano anterior, o tema foi “*Kokue* (roça)”. Quanto a relacionar os conteúdos de matemática com o tema trabalhado, disse que trabalhou com economia. Mencionou, como exemplo, o trabalho com empréstimos dos aposentados, etc. Nas aldeias Guarani, de forma geral, é muito comum as financiadoras fazer empréstimos consignados a juros altos para aposentados indígenas, cujo desconto é feito diretamente do salário deles.

Relatou, também, que segue o livro didático para auxiliar na organização das aulas e para estudar. Também busca, nas apostilas do curso de Licenciatura Indígena, lembrar das coisas que estudou, pois se formou em 2012 e só começou a dar aula nos anos finais do EF em 2017; ou seja, passou cinco anos sem ver os conteúdos do EF. Falou das dificuldades dos alunos em decompor, e deu um exemplo da extração de uma raiz cúbica:

$$\sqrt[3]{8} = \sqrt[3]{2^3} = 2$$

Neste caso, mostrou que, para extrair a raiz cúbica tem que decompor o número 8 em fatores primos. Destacou que esta é a maior dificuldade dos alunos. Provavelmente insistiu em retomar este exemplo, porque deve ser o conteúdo que estava trabalhando com

¹³² O professor Wilmar é egresso da Licenciatura Intercultural Indígena com habilitação na área de Ciências da Natureza, que tem seu currículo composto pelas disciplinas de química, física e biologia. No momento em que estive na aldeia Pirajui, ele estava na função como coordenador. Fez questão de contribuir com a pesquisa e sentia a necessidade de falar sobre as angústias e dificuldades que teve para trabalhar as disciplinas de química e física.

¹³³ Algumas escolas indígenas junto a equipe pedagógica desenvolvem atividades orientadas por um tema de pesquisa, muitas assumem a idéia de “tema gerador”, emprestando esta denominação dos ensinamentos de Paulo Freire. A partir da escolha em todas as disciplinas curriculares os professores têm que desenvolver atividades relacionadas ao tema proposto. Em diferentes momentos de formação continuada nas aldeias professores demonstram a dificuldade de trabalhar com estes temas nas disciplinas de matemática.

os alunos quando me deu a entrevista. O livro didático que segue é “Vontade de Saber”, de Joanir Souza e Patricia Moreno Pataro, da editora FTD, livro do PNLD 2014, 2015, 2016, recebido pelos alunos na escola. Novamente, ao se referir ao trabalho na sala, disse que passa no quadro em Português, explica nas duas línguas, mas os alunos entendem mais quando explica em Guarani. “Os alunos falam que, na cidade, não conseguiam acompanhar em Português”. (Caderno de Campo, 02 de maio de 2019)

Ainda sobre o planejamento de aula, a professora Katiana, da Reserva Te'yi Kue, relatou que encontra dificuldade de incluir a matemática no tema gerador. Citou, como exemplo, o conteúdo de raiz quadrada e colocou alguns questionamentos sobre: “Como envolver a cultura, o dia a dia, com este conteúdo? Como escolher os conteúdos? Quais são mais importantes?” Destacou, ainda, que na Escola Indígena Nhandejara Pólo e suas extensões, eles trabalham com “tema gerador”. Segundo ela, em reunião com os professores, “eles primeiro escolhem um tema gerador, depois verificam quais conteúdos de matemática vão trabalhar naquele tema. Aí é que está a dificuldade. Por exemplo, quando vai trabalhar com o Bolsa Família, conversa sobre o boleto bancário no 6º ano, já no 9º ano trabalha com taxa de juros. Fala da importância de estar por dentro das problemáticas da aldeia e participar”. (Caderno de campo, 11 de dezembro de 2018).

Quanto à escolha dos conteúdos, igualmente repetiu que se baseia no currículo que está pronto, na lista de conteúdos. Falou que faz uso de diferentes mecanismos para a organização da aula. Menciona alguns exemplos. “Se o tema é água, pensa na Etnomatemática. O que pode trabalhar? Medida de capacidade? Que está no livro didático? Em cada nível até que ponto pode trabalhar?”. “Se o tema são as plantas, vai procurar referências nos saberes indígenas Guarani Kaiowá e disso retira os conteúdos da matemática, por exemplo as medidas em Guarani. Exemplo, qual a medida para cortar uma árvore, etc., aí casa com a matemática padronizada. Acha que a Interculturalidade não é tão forte, vê mais a interdisciplinaridade”. (Caderno de campo, 11 de dezembro de 2018).

Para a professora Katiana, “trazer o conteúdo ocidental, que não é nosso”, é muito difícil. Segundo ela, os professores, às vezes, têm muito conhecimento da sua cultura, mas não trazem para a sala de aula. E na prática, eles não conseguem ver isso como conteúdo escolar. Por isso entende que, na escola, fazem mais interdisciplinaridade. “Hoje muitas coisas na cultura são quebradas. Quando mede uma criança na escola, por exemplo, na cultura não pode. Pode atrair a morte ou uma doença. Por isso as crianças adoecem e morrem”. Destacou que os professores formados no *Teko* têm uma concepção

de ensino muito diferente dos que são formados em outros cursos, em outras instituições. Entre os indígenas formados em instituições diferentes há uma certa divergência. “Sou muito de caçar os saberes da cultura com a matemática escolar. Trabalho esta questão no Saberes.” [Aqui ela se refere ao projeto Saberes Indígenas na Escola.]

Estes professores desenvolvem uma prática pedagógica que subverte uma única lógica de currículo, linear, pautado na sequência de conteúdos listados pelo Estado. A formação na licenciatura indígena *Teko Arandu* permite que eles estabeleçam uma busca para a criação de práticas que vislumbram, de certa forma, um diálogo entre os diferentes conhecimentos, com a necessidade apresentada pela comunidade, a partir dos problemas que vivenciam.

Nas conversas com estes professores percebo o quanto as tensões criadas pela forma como eles aprenderam na Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* entram em conflito com a forma como a escola indígena organiza o currículo. Destacam que o trabalho com o tema gerador, mencionado por estes professores, tem se constituído como uma forma de aproximar os conteúdos escolares com temas que sejam importantes para a vida na comunidade¹³⁴.

Por outro lado, o professor indígena Enoque, apontou algumas contradições existentes nesta busca de relação entre sistemas de conhecimento distintos, na escola. De acordo com ele, na formação continuada que recebem (Saberes Indígenas na escola), falou do trabalho com tema gerador¹³⁵. Mas, questiona: “Até que ponto podemos usar?”. Relatou que, nas séries iniciais, é mais fácil trabalhar com o tema gerador. “Quando passa para 6º a 9º anos é muito difícil, pois os conhecimentos da matemática Guarani e Kaiowá não batem com a lista de conteúdos exigidas. Nesta fase de ensino, segundo Enoque, “conhecimento é fragmentado e para os Guarani e Kaiowá não é fragmentado. Estudamos e fomos formados nas caixinhas, mas nosso conhecimento não é assim”. (Caderno de campo, maio de 2019)

Enoque continua questionando, em sua fala, a possibilidade de diálogo entre os modos tradicionais de explicar e compreender, com o que se apresenta para eles na cultura

¹³⁴ Os trabalhos de pesquisa de Katiana B. Carvalho, Lidio C. Ramires e Eliel Benites, trazem um debate sobre como, na escola Nhandejara, trabalham com os temas geradores, e a relação do surgimento destes temas com os Fóruns que realizam anualmente na aldeia, que envolve escola, comunidade e os diferentes agentes externos presentes na aldeia. Também nas aldeias que participam da Ação Saberes Indígenas na Escola, como Pirajui, esta questão do “tema gerador” aparece como uma imposição da Secretaria.

¹³⁵ Na formação Saberes Indígenas, assim como nos cursos, como *Ara Verá*, se reforça a ideia do trabalho em sala de aula a partir do “tema gerador”. É um termo presente na obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*. Trata-se de um trabalho que busca elementos da cultura indígena para a reprodução dos conhecimentos escolares.

escolar. Destacou, por exemplo, que a forma como o tempo está organizado na escola, com aulas de 50 minutos, não possibilita a articulação entre os conhecimentos tradicionais, ou o modo de ensinar tradicional, com o modo de conhecer não indígena. Completa que, em quatro aulas semanais fracionadas, não é possível fazer este diálogo. São outras geografias de produção de conhecimento, de produção do ser, distintos lugares de enunciação.

O reconhecimento desta diferença e o colocar em xeque a noção de diálogo possível entre dois sistemas de conhecimento distintos, o professor remete à reflexão sobre os sentidos produzidos para uma educação intercultural na escola indígena. Não se trata apenas de promover o diálogo, que, de certa forma, pode produzir armadilhas, levando à sobreposição dos conhecimentos escolares aos conhecimentos indígenas. Mas trata-se de reconhecer as diferenças entre estes conhecimentos, de questionar a ordem estabelecida por uma lógica dominante, com a produção de “modos outros” de ensinar, que pode ser considerado como decolonial. O que podemos destacar nas narrativas destes professores são as fissuras presentes neste processo, fissuras presentes nas práticas pedagógicas que estão construindo (WALSH, 2014).

O discurso da necessidade de buscar o diálogo entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos escolares em sala de aula é muito frequente e se naturaliza no discurso dos professores indígenas. No entanto, ao questionar esta possibilidade, Enoque coloca em evidência as situações destacadas por Pereira, Colman e Lopes (2019), ao afirmarem que, nestas relações entre conhecimentos distintos, *ava reko* e *karai reko* se comunicam e se conectam, além de se oporem. Oposição versus conexão/apropriação oscilam como figura e fundo, sem que a proeminência promova um eclipse total da outra.

5. 2. 2. 3. Os processos de tradução produzidos em sala de aula

Já aponteí, neste trabalho, que a escola indígena ou a escola nas comunidades indígenas Guarani e Kaiowá constitui-se em um espaço onde circulam diferentes formas de conhecimentos, como espaço de fronteira (TASSINARI, 2011, MIGNOLO, 2015). Neste espaço acontecem traduções entre diferentes formas de conhecimento e também os relacionados aos conhecimentos matemáticos do universo Guarani e Kaiowá.

Nos diálogos junto aos professores perpassando pelas questões já indicadas, o processo de comunicação em sala de aula na língua portuguesa e na língua Guarani estão muito presentes. Os professores, em suas práticas pedagógicas, acionam diferentes

dispositivos para ensinar matemática, dialogando com o currículo oficial. No entanto, é na sala de aula que eles produzem diferentes processos de tradução, de negociação entre sistemas de conhecimento distintos. Ao traduzirem ou explicarem na língua Guarani conceitos pertencentes a outro sistema de conhecimento, no meu entendimento, estão produzindo um outro conhecimento. Ao explicar em sua língua para a criança, os professores trazem elementos da cultura, do seu modo de pensar e estar no mundo. Pois, de acordo com Hall (2006, p. 40), a língua pode ser utilizada para:

[...] produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura. A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais.

No sentido apontado por Hall (2006), na constituição do sujeito, a linguagem e o conhecimento estão interligados. Isso porque, segundo as considerações do autor, a língua constitui um sistema de referências sociais. Ainda a este respeito, Jackeline R. Mendes, a partir dos estudos realizados por Philips (1972), aponta que

[...] a compreensão das crianças índias de como participar individualmente e demonstrar competência diferia consideravelmente do que era esperado na classe. Philips (1972) acrescenta nesse trabalho que as variações culturais dos padrões sociolingüísticos, ou estruturas de participação, não são reconhecidos pelas escolas, resultando em dificuldades de aprendizagem e sentido de inferioridade nas crianças, apontando que são necessárias mudanças nas estruturas em sala de aula. (1995, p. 18)

A partir de exemplos de trabalho fornecidos pela autora, ela faz uma comparação entre uma sala de aula com professor índio e outra com professor não índio, Mendes (1995) mostra como “as más interpretações ocorridas no plano lingüístico podem determinar falsas avaliações que comprometem a motivação e a compreensão do aluno em sala de aula, tornando-se, de certa forma, um dos fatores que se relacionam ao insucesso e à evasão escolar de alunos de classes culturalmente minoritárias. As

diferenças culturais de organização de fala determinam, portanto, um papel importante na aprendizagem e na linguagem estabelecida em sala de aula pelo professor.

Nos relatos dos professores, que destaco aqui, é compartilhada a necessidade de ensinar matemática nas escolas indígenas em língua Guarani, apresentando uma forte tensão entre o Português que os professores ensinam nas escolas indígenas e nas escolas não indígenas frequentadas por parte das crianças indígenas, e a língua Guarani, com a qual elas produzem significados próprios da cultura. Além disso há a relatividade e a comensurabilidade de diferentes formas de conhecimento, procurando equacionar as relações entre linguagens diferentes e uma perspectiva intercultural.

O professor indígena Edison Escalante, da aldeia Pirakua, destacou que a maioria dos alunos das séries iniciais, na aldeia, não são falantes em Português. De acordo com ele, “as crianças entendem, mas não falam”. Então, quando trabalha com os problemas matemáticos escritos em Português, “o problema é a interpretação”. Nas “contas soltas” eles fazem, mas quando têm que resolver problema, os alunos têm dificuldade. (Caderno de Campo, 27 de novembro de 2018) O professor indígena Enoque Batista, ao falar das dificuldades que possui em trazer um conhecimento ou uma explicação de conceito matemático para a língua Guarani, deu, como exemplo, uma situação com as operações de subtração. De acordo com ele “Há uma tradução que não responde aos Guarani e Kaiowá”. “Tem formação continuada no calendário. Sempre tentamos fazer a ligação, mas nem sempre é possível. Muitas coisas têm limite de aprendizagem. Alguma matemática não aparece na educação indígena. Muitas vezes tenta traduzir para o Guarani o que não é real e complica mais” (Caderno de Campo, maio de 2019). O professor quer dizer que “não é real”, referindo-se ao que não está presente na realidade. Mencionou, como exemplo, a raiz quadrada, a fração, como matemática que não existe no sistema guarani, mas precisa ser ensinado na escola. Para ele, no conhecimento dos indígenas, a prática se aproxima do *erejapo kuaa* (saber fazer), que traduziu como “tem que ser na prática o aprendido” e *ara kuaa* (conhecer o tempo/espço), (*kuaa* pode ser traduzido como saber, entender, compreender): tem que ouvir a linguagem. (Memória de campo, maio de 2019)

Os professores Joel e Toninho também relataram que os alunos têm muita dificuldade na interpretação da escrita em Português. De acordo com estes professores “Se der um problema, eles não conseguem fazer, se der a conta solta, eles conseguem”. Para eles, “a língua é um ponto fraco da interpretação em Português”. Toninho mencionou

que elabora os problemas para trabalhar em sala na língua portuguesa, mas explica em Guarani para os alunos entenderem. Joel disse que trabalha com problemas elaborados em Português, mas também escritos na língua Guarani.

Ainda sobre esta questão, a professora Ivanusa, ao mencionar que, na sala de aula, só fala em Guarani com os alunos, destaca que percebe, com isso, que os alunos estão gostando mais da matemática. Para exemplificar, contou sobre a situação de duas alunas que odiavam matemática porque não entendiam o Português da professora não índia. Durante a aula, Ivanusa não pára, vai de carteira em carteira dos alunos, tirando suas dúvidas. Declarou que chega no final da aula cansada, pois nem consegue sentar, de tanto que os alunos pedem sua atenção. Eles a chamam pelo primeiro nome, e não de “professora”, pois conhece todos do cotidiano da aldeia. Citou dois ou três alunos que vieram de outras aldeias recentemente, mas conhece a maioria do dia a dia da aldeia. Também destacou a dificuldade dos alunos em interpretar problemas, segundo ela, por causa da dificuldade de leitura na língua portuguesa. (Memória de Campo, 02 de julho de 2018)

Diante do tensionamento das duas línguas na escola - Português e Guarani - os professores indígenas deixam claro que a compreensão dos conceitos ou ideias matemáticas, apresentadas em sala de aula, são possíveis na medida em que buscam um sentido para estes conceitos na língua materna das crianças. Isso nos leva a uma questão sobre os processos de tradução produzidos na sala de aula e para a forma como estes têm criado linhas de fuga para o modelo que o “Estado” impõe à escola indígena.

A forma como estes professores lidam com o universo das duas línguas implica na tentativa de transposição de uma linguagem para o terreno de outra linguagem, dos conhecimentos e práticas da vida indígena para a linguagem da matemática escolar. Ou inversamente, da maneira como os indígenas realizam esta tradução cultural, buscando a transposição de uma linguagem da universidade para o universo da cultura indígena, e, posteriormente, para a escola indígena. Esta complexidade presente no ato de traduzir, de acordo com Monteiro (2016), tem ocorrido nas salas de aulas, nas escolas indígenas. Para o autor,

A tradução será sempre uma interpretação ou uma versão do texto original, que ganha novos sentidos com os novos usos que serão dados nos sistemas da cultura de chegada. Dessa forma, em acordo com as reflexões propostas por Ricoeur, a tradução poderá exercer um papel central diante das possibilidades de trocas interculturais, desde que seja possibilitado ao professor indígena uma formação segura em seu papel

como professor indígena, participante de uma cultura diferenciada, que se expressa e se comunica por meio de sua língua (MONTEIRO, 2016, p. 92)

Estes processos de tradução cultural se dão em condição de negociações fronteiriças. Homi Bahabha (1998) coloca a questão da tradução cultural como um elemento de resistência nos processos de transformação e negociação, associada ao ato de viver em condição de fronteira.

Boaventura de Souza Santos propõe, diante das “profundas diferenças entre saberes” e da incompatibilidade entre dois sistemas de conhecimento, uma teoria da tradução como negociação dialógica, articuladora de uma inteligibilidade mútua e não hierárquica do mundo.

Na perspectiva das epistemologias abissais do Norte Global, o policiamento das fronteiras do conhecimento relevante é de longe mais decisivo do que as discussões sobre diferenças internas. Como consequência, um epistemicídio maciço tem vindo a decorrer nos últimos cinco séculos, e uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçada. Para recuperar algumas destas experiências, a ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. Embebida de diferentes culturas ocidentais e não-ocidentais, estas experiências não só usam linguagens diferentes, mas também distintas categorias, diferentes universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor. (SOUZA SANTOS, p. 61, 2010)

Os processos de tradução cultural estão imbuídos de relações de poder. Neste sentido, a busca por uma educação diferenciada, intercultural, pode ser entendida, não só como lugar de resistência, como é muito forte no discurso dos indígenas, mas também como lugar de produção de conhecimentos outros, nos processos de “tradução intercultural”. Para Boaventura de Sousa Santos, a tradução intercultural assume um lugar fundamental nas epistemologias do Sul, “por ser um instrumento decisivo nas aprendizagens recíprocas entre grupos sociais oprimidos que, em diversas regiões e tempos históricos, resistem e lutam contra as diferentes formas de dominação de que são vítimas” (2019. p. 295).

O professor Enoque destacou também o lugar da escola na vida destas crianças, e que o problema com a linguagem não está relacionado só ao fato de circularem duas línguas e dois sistemas de conhecimentos neste ambiente. Relatou que explica o conteúdo e pergunta aos alunos na língua Guarani e que, mesmo assim, os alunos não falam, não respondem às perguntas. Segundo ele, o problema não é só a língua. Nas suas palavras, “parece que é a escola, a sala de aula; fora da escola eles falam”. (Caderno de Campo,

maio de 2019) Isso também é possível perceber no relato de Eliel Benites que, com a idade escolar, começou a frequentar a escola da aldeia, a conviver com pessoas diferentes da própria aldeia e a conhecer também a professora não indígena. “Para mim era um mundo diferente, mesmo dentro da aldeia; os espaços públicos da aldeia eram como espaços de ninguém e diferentes”. (BENITES, 2014, p.61)

Ainda a este respeito, o professor Wilmar relatou que tem buscado, em vários livros, modos de entender e explicar os conteúdos escolares; no entanto, de acordo com ele, como já mencionado anteriormente, o problema é como explicar um conceito que não tem referência no universo dos Guarani. Ele deu outro exemplo: a dificuldade que encontra para explicar o que é molécula e partícula em Guarani. Disse que, nas aulas de 6º a 9º anos, fala nas duas línguas com os alunos, pois há conceitos que não têm explicação na língua Guarani. Usa o livro didático e também produz um livrinho traduzido para a língua indígena. O professor destacou, ainda, que: “Quando saí da universidade para a sala, aí é diferente”. Novamente exemplificou um conteúdo que, para ele, teve muita dificuldade de explicar para as crianças: A Biosfera explicou em Guarani e desenhou no quadro: na cosmologia Guarani não tinha biosfera”. Disse que as crianças reprovam muito quando estudam na cidade porque não entendem. Quando vai traduzir estes conceitos para a língua Guarani, “explica cada partícula da palavra, como *osfera*, que significa bola, e *bio* que significa vida”. Nesse momento pegou uma bola e me explicou. De acordo com ele, “tem coisas que não tem em Guarani. O processo de tradução acontece quando tentamos explicar em Guarani, [pois] muitas palavras e conceitos não existem na língua”. (Caderno de Campo, 2 de maio de 2019)

O professor Sergio, da mesma aldeia, por sua vez, destacou a dificuldade das palavras da matemática, que encontra para traduzir e explicar para os alunos. E dá, como exemplo, a palavra “decomponha”, para a qual não existe uma tradução em Guarani. Disse que procura explicar em Guarani, mas que não há uma palavra para traduzir. “Quando explicamos em Guarani, os alunos entendem mais”. Outro exemplo que ele deu foi RAIZ quadrada, uma palavra e um conceito também difícil para os alunos entenderem. Disse que usa a “mistura das palavras” para explicar, um pouco em Guarani, outro pouco em Português. E foi dando diferentes exemplos: “No 6º ano, os alunos precisam entender as classes e as ordens, que são importantes para decompor; o numerador e o denominador, achar as frações equivalentes; na hora de explicar em Guarani, usa a expressão “o de cima pelo de baixo”, em guarani, *yvate yvyype*.” (Caderno de Campo, 02 de maio de 2019)

O esforço que estes professores fazem em sala de aula para buscar correspondências de uma língua para outra, de um sistema de conhecimentos para outro é hercúleo, pois este processo de tradução não é simples, como muito bem analisa Hélio Simplicio R. Mendonça, em sua tese de doutorado sobre “O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: (Im)Possibilidades de Tradução”. Em seu trabalho junto aos povos indígenas Xerente e Karajá, o autor destaca que, ao vivenciar as práticas de professores indígenas em sala de aula, foi possível perceber que este processo envolve, além da linguagem, a cosmovisão do grupo nas relações que estabelecem com o mundo, a partir do local que esse grupo ocupa neste mesmo mundo. (MONTEIRO, 2016, p.22)

Os professores Guarani e Kaiowá, ao trabalharem os conteúdos em sala de aula, estão, o tempo todo, fazendo traduções de um sistema de conhecimentos para outro, o que tem sido uma das principais preocupações. Todos apontam que, ao buscar nas suas referências da língua étnica e, conseqüentemente, nos sistemas de significados de sua cultura, não encontram elementos para explicar alguns conceitos. Entendo que, ao buscarem significar um sistema de conhecimentos a partir de outro sistema, estes estão produzindo outros conhecimentos outros.

5. 2. 2. 4. Os diferentes modos de ser Kaiowá e Guarani presentes na sala de aula

Considerar os povos indígenas como uma unidade, bem como a educação escolar indígena em geral, é um dos principais equívocos ao se pensar as políticas de educação para estes povos. Ao questionar os professores indígenas sobre como vão produzindo um modo próprio de ensinar e se a forma como educam a partir das referências indígenas não poderia contribuir para pensar o ensino e a aprendizagem na escola, mencionam que isso não é possível, pois os sujeitos Kaiowá e Guarani não são únicos, mas são produzidos de forma plural.

Enoque fala sobre os diferentes modos de ser professor em sala de aula Guarani e Kaiowá. Relatou que, antes de 2004 era diferente, tanto a sua postura quanto a dos alunos. Colocou que, nesses dez anos, teve que lidar com diferentes configurações familiares na aldeia, e cada família ensina de um jeito seus filhos, com um modo próprio e costumes diferentes. E os alunos trazem para a sala de aula estes diferentes modos. *Ava kaiowa reko kuera* (modos múltiplos de ser Kaiowa). Ele listou essas diferenças que estão também presentes na sala de aula:

Crianças de famílias evangélicas pentecostais;

Crianças de famílias evangélicas, ligadas à IPI (Igreja Presbiteriana Independente), da missão evangélica;

Crianças de famílias onde tem pai ou mãe funcionário público (professor ou agente de saúde indígena);

Crianças de famílias de rezadores;

Crianças de famílias que consomem bebidas alcoólicas;

Crianças de famílias das retomadas *Kurusu Ambá* I e II.

O antropólogo indígena Tônico Benites destaca que cada grupo familiar produz um modo de ser peculiar (*teko laja kuera*), conformando uma realidade contemporânea como sendo caracterizada pelo *teko reta*, ou seja, o modo de ser múltiplo do conjunto destas famílias indígenas Kaiowá. Ainda de acordo com o autor, o *teko reta* continua sendo, no entanto, um *ñande reko*, o “nosso modo de ser indígena”, sempre contraposto ao *karai kuera reko*, modo de ser do não-índio” (2009, p.20).

De acordo com Enoque, para os indígenas, antigamente, existia apenas uma categoria de criança *Te'yi tee*, um modo próprio de educar a criança, não havia uma classificação de criança. Hoje, nas escolas indígenas, os professores precisam lidar com a classificação das crianças em faixas etárias ou em seriação escolar. De acordo com Enoque, atualmente, “se usarmos uma única metodologia para trabalhar com estas crianças, eles não aguentam a sala de aula. As crianças hoje são mais agitadas, e trazem muita tecnologia e informação para a escola”. (Caderno de Campo 04 de maio de 2019)

Nesse sentido, Diógenes E. Cariaga (2012), em sua dissertação de mestrado, ao propor uma discussão sobre como a criança se insere gradativamente nos espaços político-familiares entre os Kaiowá, nos ajuda a perceber que elas trazem para a escola estas diferentes configurações, como é apontado por Enoque. De acordo com Levi M. Pereira, as unidades sociológicas Kaiowá combinam elementos de distintos campos da vida social, abrangendo o parentesco, alianças políticas e intercâmbio religioso. Estas unidades são enraizadas em categorias do pensamento próprias aos Kaiowá, compondo um conjunto que apresenta considerável coerência lógica quando considerado em seus próprios termos. (PEREIRA, 2004, apud CARIAGA, 2012)

Sobre esta questão, Pereira (2004b) aponta que “velho e/ou antigo” ou “novo e/ou jovem” não expressam apenas categorias de idade, mas falam de percepções organizacionais das famílias Kaiowá, demonstram aspectos referentes à tradição e à transformação, em camadas conflitantes de tempo e espaço. Isso resulta na reinvenção de

múltiplas camadas de tempos e espaços Kaiowá, mesmo num cotidiano marcado pela predominância da dinâmica imposta pela sociedade nacional. Para o autor, “[...] A alternativa para o impasse seria reatualizar o primeiro tempo, o que implica em “valorizar o que é nosso”. (PEREIRA, 2004b, p. 273)

O professor Enoque destacou ainda que, para as famílias Kaiowá, principalmente nas Reservas, foram apresentadas diversas estratégias educativas e um modelo de vida ideal e etnocêntrico, com o intuito de desvalorizar os métodos próprios de educação e de ser e viver das famílias indígenas. Assim, começou-se a ensinar e socializar o modo de se vestir, alimentar, namorar, casar, punir, adorar a Deus, tratar as doenças, ler e escrever etc. Em decorrência disso, as famílias passaram a se deparar com um leque de possibilidades de experimentar elementos culturais diversificados. Tonico Benites, em sua dissertação de mestrado, relata que um líder político Kaiowá (*mburuvicha*) argumentou o seguinte, numa reunião intercomunitária (*Aty Guasu*), no ano de 2008, em relação aos elementos culturais apresentadas pelos agentes coloniais não indígenas:

Há muito tempo atrás, os karai vieram nos mostrar os seus objetos, além do seu modo de vida. Ensinarão-nos diversos tipos de culturas, por isso, hoje existem vários modo de ser e viver assumidos por nós. Por exemplo, os diversos contatos produziram variedades de estilos comportamentais como: as pessoas estudantes, crentes, bêbadas, violentas, progressivamente transformam-nos em Kaiowá esperto, sabido, crítico, mas mesmo assim, continuamos a ser exclusivamente Ava Kaiowá. (BENITES, 2009 p. 49-50)

Neste sentido, de acordo com Benites T. o próprio Kaiowá reconhece que não existe um modo de ser e viver homogêneo, visto que houve contato com diversos grupos sociais e apropriação de distintos elementos culturais não indígenas presentes na região. A socialização da criança Kaiowá e Guarani assumiu as formas de sociabilidade internas às comunidades e transformações históricas recentes no ambiente de vida. A escola, o posto de saúde e as agências do Estado quebram algumas regras presentes no modo de socialização das crianças no interior das áreas indígenas.

A escola, no interior das comunidades, altera ou apresenta outras *ticas* de *matema*. Isso ficou evidente na fala de Enoque, quando apresentou, como exemplo, o conceito de divisão que se apresenta às crianças na educação escolar. Para ele, a “divisão em partes iguais rompe uma lógica cultural”, e destaca que há um certo “egoísmo na divisão”. O professor relatou que, uma vez em uma aula do 6º ano, explicando a divisão, as crianças o questionaram. “Uma delas falou que se o pai der dez reais para um filho tem que dar

para outro. Um disse que o pai dá mais para os mais velhos. Na hora da alimentação, por exemplo, as crianças não comem a maior parte e sim os adultos, primeiro serve pais, depois as crianças.” (Caderno de Campo, 04 de maio de 2019)

O exemplo apresentado pelo professor nos remete à questão de como são produzidos os processos de Interculturalidade, nos quais se identifica que a busca de um diálogo entre diferentes formas de conhecer passa pelo reconhecimento e percepção da diferença entre os diferentes sistemas de conhecimento. A Interculturalidade também ocorre na afirmação, como se apresenta nas colocações de alguns destes professores sobre oposição entre os modos de conhecer a das (im)possibilidades de tradução (MONTEIRO, 2017), presentes neste diálogo que está colocado na escola indígena.

Nas entrevistas com os professores indígenas de matemática, diferentes situações colocadas por eles apontam para o entendimento de que produzem uma “educação menor”, e que esta educação produzida por eles, imbricada nas linhas de resistência, linhas de fuga e rabiscos nas escolas indígenas, produz movimentos decoloniais nas fissuras e frestas da ordem/moderno colonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões que tentei apresentar ao longo do trabalho, entendo que os indígenas Guarani e Kaiowá estão em dezenas de territórios lutando, resistindo, sobrevivendo e produzindo, neste processo, um emaranhado de fios, de linhas de fuga e tecendo teias com fiapos de processos de decolonialidade.

A escola nas áreas indígenas, mesmo ainda assumindo papel colonialista e produzindo efeitos de colonialidade na vida destas comunidades indígenas e, consequentemente, nas práticas pedagógicas desenvolvidas no interior destas escolas, pelos professores indígenas, como apontamos neste trabalho, tem sido ressignificada pelos indígenas. Estes produzem linhas de fuga e de resistência às diferentes formas de colonialidade do ser indígena, produzindo movimentos decoloniais, mesmo via escola. Neste sentido percebo que há uma ambiguidade nas escolas indígenas Guarani e Kaiowá. Estes movimentos são produzidos na medida em que, mesmo que indiretamente, em suas práticas pedagógicas em sala de aula produzem um modo próprio de ensinar, subvertem e afrontam o modelo de conhecimento e de escola que lhes são impostos. Também escapam, em diferentes momentos, do modelo de escola concebido a partir de um paradigma universal de conhecimento (WALSH, 2009). Além disso produzem fugas ao colocar em questão a perspectiva individualista presente no paradigma europeu de racionalidade, fundado na total ausência do “outro” (QUIJANO, 1992).

Estas fugas, mesmo que sutis, são importantes para pensar os efeitos da colonialidade produzidos no contexto indígena pela escola e pelas instituições formadoras, bem como a forma como os professores indígenas de matemática, após os processos de formação específica pelas quais têm passado, tecem possíveis fios ou fiapos de decolonialidade na rede em que estes professores estão inseridos e nas suas práticas pedagógicas na escola indígena.

Tenho defendido que o fato de o professor ser indígena, falante da língua Guarani, ao ensinar matemática para crianças indígenas também falantes de Guarani, já demonstra que este conhecimento passa por processos de tradução permeados por elementos da cultura destes sujeitos. O bilinguismo, como afirma Lopez Bello, já é uma forma de resistência, de produção de outras lógicas de conhecer (Ver BELLO, p. 86), e destaco que esta resistência também é produzida por meio de suas práticas pedagógicas que são

atravessadas pelos diferentes modos de ser Guarani e Kaiowá, – *ava reko kuéra* (VELIENTE, 2019; BENITES, T., 2009).

Iniciei esta pesquisa com a tese de que **as práticas pedagógicas de professores indígenas de matemática, na escola indígena, são atravessadas por diferentes fatores: a da formação inicial em um curso diferenciado, que se propõe intercultural; os efeitos de colonialidade da escola na vida das comunidades; e os modos próprios de ser e de viver da cultura Guarani (*nhande reko*)**. Os professores indígenas de matemática, em suas práticas pedagógicas em sala de aula, produzem modos próprios de ensinar, que são atravessados pelos seus sistemas próprios de conhecimentos – *ava reko kuera*. Também procurei evidenciar que estes sistemas de conhecimento são atravessados por outros sistemas de conhecimentos que circulam nas escolas indígenas, nas quais desenvolvem suas práticas, e na Licenciatura Intercultural Indígena, lugar de formação que se propõe intercultural.

A lógica ainda presente e imposta pelos sistemas de ensino às escolas indígenas é pautada num modelo colonialista. E este modelo colonialista afeta não só a escola mas as próprias famílias indígenas, que, como aponta Anastácio Peralta e Fanon, incorporam a lógica do colonizador, acreditando que, ao colocar seus filhos na escola para aprender a língua portuguesa, estes terão mais chances de sobrevivência.

A escola indígena, onde os professores desenvolvem suas práticas, está permeada por tensões, entre as quais destaco: a) A cobrança de famílias da comunidade e Secretarias de Educação para que a língua de instrução nas séries finais do EF seja a língua portuguesa; b) A formação recebida na Licenciatura Intercultural x currículo da escola; c) Os processos de tradução produzidos em sala de aula e; d) Os diferentes modos de ser kaiowá e guarani presentes na sala de aula. Não tenho a pretensão de reduzir as tensões apenas a estas categorias, mas, nas falas dos professores indígenas, dentre diferentes situações, estas se apresentam como as mais latentes.

As situações que aponto no quinto capítulo talvez mereçam uma reflexão mais aprofundada, visto que como não sou conhecedora da língua Guarani e muitas delas revelam as formas como os diferentes sistemas de conhecimentos – *ava reko kuera* e *karai reko kuera* –, como afirma Levi M. Pereira, estão, em alguns momentos, se conectando ou se opondo. Em diferentes momentos de suas falas, os professores indígenas apontam uma impossibilidade de confecção e de diálogo entre a matemática da escola e os sistemas de conhecimento indígena. Apontam para impossibilidades de tradução (MONTEIRO,

2017) e ao mesmo tempo buscam, a todo momento, a produção de significados na língua para conceitos de matemática.

Entendo que é neste processo que se dá um movimento de Interculturalidade, pois não se trata apenas de pensar a Interculturalidade em termos de diálogo de conhecimentos num encontro de cultura, uma vez que este diálogo pode se dar sob a forma de dominação, como aponta Walsh. Os movimentos que estes professores produzem em suas práticas pedagógicas vão em direção à produção de conhecimentos de fronteira, pois o conhecimento matemático que se produz em sala de aula, na língua Guarani, pode não ser a matemática tal qual está nos manuais escolares, também não é a matemática Guarani e Kaiowá. É uma “mistura” produzida na sala de aula de matemática, na expressão usada por Lescano (2016, p. 51) - “*ha'e raanga*: não é mais verdadeiro, não é totalmente falso, porque é composto de um e de outro”. Que matemática guaranizada, como afirma Katiana B. Carvalho, é esta que se desenvolve na sala de aula? Como saber o que é?

Como me disse uma vez seu Papito¹³⁶, em uma reunião no Ministério Público Federal de Dourados, na ocasião em que colocava os problemas que vinham passando na terra indígena Guiraroka, quando me questionou: “Você fala Guarani?” Eu respondi “não”. “Você mora numa aldeia indígena Guarani”. Eu respondi “não”. Então, me disse ele: “você jamais vai entender a situação que passa um Guarani”. Papito, naquela ocasião, me deixou uma importante lição para compreender como estes conhecimentos matemáticos se “traduzem” em sala de aula: eu precisaria ser uma Guarani ou uma Kaiowá. Portanto, deixo para os pesquisadores indígenas esta missão.

Como destaco no início deste trabalho, a pesquisa de cunho etnográfico traz a percepção do que venho a compreender e dos significados que tenho produzido a partir das vozes destes professores a respeito das tensões presentes ao proporem suas práticas pedagógicas. Não conseguiria, assistindo suas aulas, entender que tipo de comunicação se dá entre os professores e alunos, na língua Guarani, por não ser falante. Portanto, resolvi não realizar a observação das aulas destes professores, mas ouvir deles sobre como estão vivendo a experiência de ser professor indígena de matemática numa escola indígena.

Neste trabalho falo a partir de lugares onde se estabelecem relações entre professores indígenas, comunidades, universidade e escola. Ou seja, da atuação de

¹³⁶ Seu Papito é uma liderança indígena da terra indígena em litígio Guiraroka, já bem idoso, que com este diálogo, a partir de sua sabedoria, me fez refletir sobre o quanto eu estava distante de conseguir compreender o universo Guarani e Kaiowá.

professores indígenas, atravessada por diferentes *locus* de produção de conhecimento, regida por relações de poder. Estas relações foram produzidas num contexto histórico de colonização, vivenciadas pelos habitantes nativos da América Latina, que tiveram como ponto de partida a homogeneidade fundada por uma única forma de pensar, de ser e estar no mundo, construídas sob os propósitos da modernidade.

Ao me referir ao trabalho do professor indígena, em um espaço que teve potência de colonização nas comunidades indígenas, é mister pensarmos que a superação é mais do que só resistência, pois essa eles têm feito. É preciso ter em consideração a necessidade de incorporação e superação e a reconstrução radical de seres, ou seja, criar as condições de existência, de conhecimento e de poder que possam contribuir para sociedades mais justas (WALSH 2006, 170). Os diferentes momentos de conversa com os professores indígenas, as produções acadêmicas de indígenas Guarani e Kaiowá no campo da educação, apontam que a formação específica e diferenciada não encobre seus conhecimentos, que deixa fluir seus modos de existência e, mesmo que também permeados por muitas tensões¹³⁷, tem contribuído para uma outra condição de existência. (BENITES, T., 2009; AQUINO, 2012; SOUZA, 2013; BENITES, E, 2014; LESCANO, 2016; RAMIRES, 2016; CARVALHO, 2018; MATINS, 2018; VALIENTE, 2019)

Destaco elementos que me permite afirmar que estes professores estão produzindo uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue: a forma de organizar suas aulas; como seguir o currículo do Estado; trabalhar o que é possível; dar mais importância ao que entendem ser necessário para a vida na aldeia; a comunicação na língua Guarani em sala de aula, apesar da pressão das famílias e das Secretarias para que falem em Português; a consciência e compreensão da impossibilidade de ensinar de um único modo, diante dos modos múltiplos de ser um Guarani ou um Kaiowá, na sala de aula; as tentativas de trazer para sala de aula práticas matemáticas presentes nos artefatos indígenas e nas práticas vivenciadas na aldeia, bem como as relações comerciais com a cidade, a produção de roças, entre outras situações mencionadas pelos professores. Além disso, a presença marcante destes professores nos movimentos indígenas e a forma como as retomadas de seus territórios tradicionais afetam a escola, pois afetam a vida das pessoas. Também destaco a forma como estes agenciam a escola como instrumento político na relação entre diferentes regimes de conhecimento, pois, de acordo com BENITES, T. (2009), o que mais os Guarani e Kaiowá fazem com as agências externas,

¹³⁷ As tensões presentes no espaço de formação merecem outra reflexão, que não caberia nesta tese.

como a escola, é política. A escola produz conexões com o mundo não indígena, “nela buscam armas para as suas próprias políticas” (GALLOIS, 2016, p. 515). A forma de se produzirem culturalmente, enquanto Guarani e Kaiowá, são as conexões que estabelecem. E a escola, a universidade, como espaços de mediação, permitem trânsito entre mundos.

É para estes movimentos que tenho direcionado meu olhar, para defender, aqui, que os professores indígenas produzem linhas de fuga que atravessam o modelo de escola, e, desta forma, vão constituindo movimentos decoloniais. Defendo que, nas escolas indígenas, se produz uma educação diferente do que se produz numa escola não indígena, mesmo ainda pertencentes ao mesmo sistema educacional em que vivenciam uma relação entre os conhecimentos subalternizados e o conhecimento universalizado pelo mundo ocidental.

No meu entendimento, os professores mostram, em suas práticas, a capacidade de negociar, de transgredir e de afetar, a partir do lugar dos povos indígenas. Destaco que entendo a escola indígena como um território de fronteira, como defende Tassinari (2011), e como lugar que se produz um pensamento fronteiriço (MIGNOLO, 2015), pois neste modo em que estão produzindo a escola, não deixam de lado, mas incorporam o pensamento dominante, colocando-o em questão e contaminando-o com outras histórias e outros modos de pensar. (WALSH, 2012)

Destaco que, mesmo em poucos momentos, ao colocarem as formas como se organizam em suas práticas pedagógicas em sala de aula, os professores indígenas não afirmam que seguem uma perspectiva intercultural e poucas vezes dizem fazer Etnomatemática. No entanto, quando coloco uma discussão sobre as aproximações destas perspectivas, acredito que elas estão presentes nas práticas destes professores, pois a Etnomatemática, assim como a interculturalidade, como perspectivas, produzem outros modos de pensar. A Interculturalidade, mais do que a simples relação entre culturas, pressupõe a visibilização de outros processos de construção de conhecimentos, de práticas políticas, sociais, de formas distintas de pensar e de atuar contra a modernidade/colonialidade. (WALSH, 2012, p.53-54)

O programa Etnomatemática propõe um movimento de “libertar-se do padrão eurocêntrico e procurar entender, dentro do próprio contexto cultural do indivíduo, seus processos de pensamento e seus modos de explicar, de entender e de se desempenhar na sua realidade” (D’AMBROSIO, 1991, p. 72). Retomo as considerações de Alexandrina

Monteiro e Jackeline R. Mendes (2015), que trazem o entendimento da Etnomatemática enquanto um movimento de contraconduta, ao questionar as principais estruturas de poder da matemática, estabelecendo uma resistência, não ao conhecimento matemático, mas na busca de novas formas de pensar esse saber, novas condutas e normas de constituição desse saber. Os professores indígenas, ao ensinarem matemática nas escolas indígenas buscam, por meio da língua Guarani, que se constitui a partir de um sistema de referências sociais, explicações ou entendimento deste campo do conhecimento e produzem novas condutas e normas que constituem este saber.

As considerações presentes neste texto só foram possíveis a partir da longa convivência com estes povos, conforme destaco no primeiro capítulo desta tese, e que me permitiu um diálogo aberto com os professores indígenas que colaboram com seus conhecimentos ao longo desta escrita. Deixo para estes mesmos professores algumas questões que me conduziram inicialmente nesta pesquisa, mas que ainda não consegui entender. Estas questões podem ser encontradas no final da minha dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2009) ou mesmo na introdução deste texto, quando se trata da atuação de professores indígenas Guarani e Kaiowá, com indagações como:

- As manifestações de pensamento matemático desta cultura podem ser escolarizadas? Isso é necessário?
- Como expressá-las nas práticas escolares?
- Qual o caminho para que estas manifestações possam assumir formas, de maneira a estarem presentes no currículo da escola?
- E ainda, com relação à especificidade da formação do professor de matemática, como os conteúdos elaborados nas duas culturas podem dialogar, complementar, ressignificar um ao outro, se opor, descontextualizar e (re)contextualizar?
- Existe possibilidade de traduzir conceitos matemáticos ocidentalizados para a cultura Guarani? Isso é necessário?
- Quais práticas matemáticas são mantidas e como se articulam aos conhecimentos matemáticos escolares?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADIALA, S. **Práticas pedagógicas por meio da Etnomatemática:** contribuição para o ensino dos alunos na escola indígena Tekoha Guarani aldeia Porto Lindo em Japorã/MS. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2015.

ALBÓ, X. **Educando en la diferencia:** Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, CIPCA, UNICEF, 2002. (Cuadernos de Investigación CIPCA, n° 56).

AMADOR, A. P. **A geometria das pinturas corporais e o ensino da geometria: um estudo da escola indígena Warara-Awa Assuriní, Tucuui, PA. 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciência e Matemática) – UFPA, Belém, 2015.**

AMÂNCIO, C N. **Os Kanhgág da bacia do Rio Tibagi: um estudo etnomatemático em comunidades indígenas.** 1999. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE/UNESP-RC, Rio Claro, 1999.

AMÂNCIO, C. N. Da Universalidade. In. KNIJNIK G, WALDERER F. e OLIVEIRA C. J. de (org). **Etnomatemática:** currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

AQUINO, E. V. **Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai, Amambai – MS. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCDB, Campo Grande, 2012.**

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BATISTA, E. **Concepções e práticas dos professores indígenas da aldeia Taquaperi a respeito da sua formação.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena-Teko Arandu) - FAIND/UFGD, Dourados-MS, 2011.

BATISTA, S. L. **K u´akuaha Kaiowá e o ensino de matemática na educação básica na aldeia Takuapiry.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2018.

BENITES, E. **Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena Te’ýikue.** 2014. 165 f. Dissertação (mestrado em educação) – UCDB, Campo Grande, 2014.

BENITES, O. **Contextos de violência no pólo base de Amambai.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2012.

BENITES, T. **A escola na ótica dos ava kaiowá: impactos e interpretações indígenas.** 2009. 105f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). /MN/PPGAS/UFRJ, Rio de Janeiro 2009.

BENITES, T. **História da Aty Guasu Guarani-Kaiowá/Ms.** Disponível em: <<http://atyguasublogspot.com/2012/11/historia-da-aty-guasuguarani-kaiowams.html>>. Acesso em: 09 de maio de 2019.

BENITES, T. **Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico do Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha.** 2014. 270f. (Doutorado em Antropologia) - UFRJ/MN/PPGAS, Rio de Janeiro, 2014.

BERGAMASCHI, M. A.; SOUSA, F. B. Territórios Etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2, pp.143-161, mai/ago, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000200143&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Jun. 2018.

BERNARD, L. T. M. S. **Formação continuada em matemática do professor indígena Kaingang: enfrentamentos na busca de um projeto educativa.** 2011, 266f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - UFSC, Florianópolis, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Trad. Myriam Ávila, Eliane Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRAND, A. J. **“Quando chegou esses que são nossos contrários”- a ocupação espacial e o processo de confinamento dos Kaiowá/ Guarani no Mato Grosso do Sul.** Disponível em: < <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1235-3602-1-PB.pdf>>. Acesso em: set de 2018.

BRAND, A. J. Desenvolvimento Local em Comunidades Indígenas no Mato Grosso do Sul: a construção de alternativas. **Interações**, Campo Grande: UCDB, v. 1, n. 2, p. 59-68, março de 2001. Disponível em:<<https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/601/631>>. Acesso em: 17 de mar de 2017.

BRAND, A. J. Os Kaiowá/ Guarani no Mato Grosso do Sul e o processo de confinamento-a “entrada de nossos contrários” In **Conflitos de direitos sobre as terras guarani kaiowá no Estado de Mato Grosso do Sul.** São Paulo: Palas Athena, 2000.

BRANDÃO, C. R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, V. 10, N. 1, jan/jun. pp 11-27, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/1719/2127>>. Acesso em: 3 de jan. 2018.

BRASIL, MEC/SECAD. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005a.

BRASIL. MEC/SECAD. **As Leis e a Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC/Secad, 2005c.

BRASIL. MEC/SECAD. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005b.

BRITO, M. das D. Dialogando com Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre a ideia de subjetividade desterritorializada. **Alegar**, nº09 - jun/2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Deleuze e dialogo sobre desterritorializ.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Deleuze%20e%20dialogo%20sobre%20desterritorializ.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRITO, R. P. da S. **Apropriação de práticas de numeramento em um contexto de formação de educadores indígenas**. 2012. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – FE/UGMG, Belo Horizonte, 2012.

BURKE, P. Culturas da tradução nos primórdios da Europa Moderna. In.: BURKE, Peter e HSIA, R. Po-chia (Orgs.). **A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p.13-46.

BURKE, P. Traduções para o latim na Europa Moderna. In.: BURKE, Peter e HSIA, R. Po-chia (Orgs.). **A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p.75-92.

CACERES, M. **O processo de comercialização de produtos agrícolas na aldeia de Porto Lindo MS: mandioca (mandi'ó)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2015.

CÁCERES, N.; CACERES, V. **A história do angu'a na cultura indígena da etnia Guarani na aldeia de Porto Lindo-MS**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2018.

CACERES, V. **Matemática cotidiana em sala de aula: uma forma de contribuir para evitar a exploração capitalista ao povo guarani da aldeia Porto Lindo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2012.

CANDADO, R. **A recepção da constituinte escolar pelas escolas indígenas do município de Dourados/MS (2001 a 2003)**. 2015. 148f. Dissertação (Mestrado em História) - UFGD, Dourados, 2015.

CANDAU V. M.; FERRÃO, K. R. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, PR, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076/3004>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **O Trabalho Do Antropólogo**. 2 ed. Brasília: paralelo 15; São Paulo Editora UNESP, 2000.

CARDOSO, W. T. **O céu dos Tukano na escola Yupuri: construindo um calendário dinâmico**. 2007. 390f. Tese (Doutorado Educação Matemática) - PUC-SP, São Paulo, 2007.

- CARLOS, G. **O conceito de divisão na visão dos Guarani e Kaiowá na aldeia Jaguari**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena-Teko Arandu) - FAIND/UFGD, Dourados, 2011.
- CARIAGA, D. E **As transformações no modo de ser criança entre os Kaiowá em Te'yikue (1950 -2010)**. Dissertação (Mestrado em História) – UFGD, Dourados, 2012.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. **Cultura com asas**. São Paulo, Cosac & Naify, 2009.
- CARVALHO, C. B. de; VEROM, S. C. **Uma experiência de tradução da linguagem matemática para língua guarani no ensino fundamental na escola indígena da aldeia Tey'Ikue**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2017.
- CARVALHO, K. B de. **Registros dos números e das maneiras de contar do Guarani e Kaiowá da aldeia Te'yikue**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena-Teko Arandu) - FAIND/UFGD, Dourados, 2011.
- CARVALHO, K. B. de. **A matemática da cultura Guarani/Kaiowa e o processo de ensino/aprendizagem: diálogos de saberes**. 2018. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UCDB, Campo Grande, 2018.
- CASTAÑEDA, C. Pensamentos críticos desde e para a América Latina. **Caderno IHU**, São Leopoldo, RS, ano 11, n. 44, p. 9-15, 2013. Disponível em: < [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Pensamentos cri ticos desde e para a Ame.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Pensamentos%20cr%C3%ADticos%20desde%20e%20para%20a%20Ame.pdf) >. Acesso em: 15 e mai. 2018.
- CASTELÃO, R. D. ; ALMEIDA, D. R. **Medida tradicional de tempos Guarani e Kaiowa da aldeia Sassoró**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2017.
- CASTRO-GÓMES, GROSGOUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- CASTRO-GÓMEZ, S, SCHIWY, F. e WALSH, C. E. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: entrevista a Walter Dignolo. In: **Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino**. Quito: UASB/Abya Yala, 2002.
- CAUTY, A. Matemática e linguagens: como continuar sendo ameríndio e aprender a Matemática necessária hoje e amanhã? In **Pluralidade e aprendizagem da Matemática na América Latina: experiências e desafios**. LIZARZABURU, A. E., SOTO, S.G &. cols Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artemed, 2006, p.39-69.
- CAVALCANTE, T. L. V. **Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul**. Tese (Doutorado em História). Assis, SP: UNESP, 2013.
- CAVALHEIRO, J. O. **Educação financeira da comunidade indígena da aldeia Amambai: para a terceira idade**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2015.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Medicas, 2000.

COHN, C. A. Cultura nas escolas indígenas. In: Carneiro da Cunha, M. and Cesarino, J.N (Orgs). **Políticas culturais e povos indígenas.** (Cap.12, pp. 313-338). São Paulo: UNESP, 2016.

COLMAN, R. S. **Território e sustentabilidade: Os Guarani e Kaiowá de Yvy Katu.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – UCDB, Campo Grande, 2007.

CONRADO, A. L. **A pesquisa brasileira em Etnomatemática: desenvolvimento, perspectivas, desafios.** 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CORREIA, R. A. **A educação matemática na formação de professores indígenas: os professores Ticuna do Alto Solimões.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação-UNICAMP, Campinas, p. 419, 2001.

COSTA, L. de F. M. da. **A etnomatemática na educação do campo, em contextos indígena e ribeirinho, seus processos cognitivos e implicações à formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia) - UEA, Manaus, p.123, 2012.

COSTA, W. N. G. **A etnomatemática da alma A'uwe-xavante em suas relações com os mitos.** Tese (Doutorado em Educação) - FE-USP, São Paulo, p. 270, 2007.

CRUZ, L de O. Historicidade do contato entre índios e não índios no oeste paulista. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 6, n. 1/2/3, p. 39-45, 2006. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/viewFile/145/136>. Acesso em: 13 maio 2017.

CUNHA, A. C. da. **A contribuição da etnomatemática para a manutenção e dinamização da cultura Guarani e Kaiowá na formação inicial de professores indígenas.** 2016. 114f. Tese (Educação Matemática). UNIBAM-AMANHIGUERA, São Paulo, 2016.

D'AMBROSIO, U. A etnomatemática no processo de construção de uma escola indígena. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul/set. 1994.

D'AMBROSIO, U. **Elo entre as tradições e a modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade.** 2 ed. São Paulo: Atlas Athenas, 2001.

D'AMBROSIO, U. Do Saber Matemático ao Fazer Pedagógico: o desafio da educação **Revista Educação Matemática em Foco** – 2012 - Campina Grande: EDUEPB, v. 1, n.1, jan./jun 2012, pg. 53-64. Disponível em: <
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Revista%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20MAT>

EM%C3%81TICA%20em%20focoMatem%C3%A1tica%20FINAL_15%2008%2012.pdf >. Acesso em: 2 ago. 2014.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar e conhecer. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DESCOLA, P. **Outras naturezas, outras Culturas**. Trad. Cecília Ciscato. São Paulo: editora34, 2016. 64 p. Coleção Fábula.

DOMINGUES, K. C. de M. **Interpretação do papel, valor e significado da formação do professor indígena do Estado de São Paulo**. 2006. 250f. Dissertação (Mestrado Em Educação) - FE-USP, São Paulo, 2006.

DOMITE, M. do C. S. Acertando o passo do movimento entre etnomatemática, formação de professores e aprendizagem da matemática: pré-requisito dos alunos e escuta dos professores em discussão. **Revista Educação Matemática em Foco** – 2012 - Campina Grande: EDUEPB, v. 1, n.1, jan./jun 2012, pg. 83-98. <
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Revista%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20MAT
EM%C3%81TICA%20em%20focoMatem%C3%A1tica%20FINAL_15%2008%2012.p
df >. Acesso em: 2 ago. 2014.

DOMITE, M. do C. S.; FERREIRA, R. (org). **Etnomatemática**: papel, valor e significado. São Paulo: Zouk, 2004.

DUARTE, A. V. **Situações cotidianas dos Kaiowá que propiciam explorações matemática: um enfoque nas séries iniciais** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2012.

ENES, E. N. S.; BICALHO, M. G. P. Desterritorialização/reterritorialização: processos vivenciados por professoras de uma escola de Educação Especial no contexto da educação inclusiva. **Educação em Revista**. vol.30 no.1, jan./mar, Belo Horizonte, 2014, pp. 189-214. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/edur/v30n1/a08v30n1.pdf> >. Acesso em: 20 ago. 2019.

ESCALANTE, E. **A roça (kokuei) como instrumento de sustentabilidade econômica na aldeia Piracua do passado aos dias atuais**: elementos para o ensino de matemática. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2017.

ESCOBAR, A. **Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia**. Bogotá, Colômbia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2005.

ESCOBAR, R. **As medidas tradicionais na comunidade Kaiowá da aldeia Bororó no município de Dourados-MS**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2015.

FERNANDES, J. **A olimpíada brasileira de matemática das escolas públicas (OBMEP): um olhar na escola indígena Tomazia Vargas no município de Tacuru-MS**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2015.

FERNANDES, O. L.; CANDAU V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.26, n.01, pp.15-40, abr. 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf> >. Acesso em: 12 fev. 2018.

FERREIRA, E S. Os índios Waimiri-Atroari e a etnomatemática. In. **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. KNIJNIK G.; WALDERER F.; OLIVEIRA, C. J. de (org). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In. FERREIRA, M. K. L.; SILVA A. L. da, (orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global, p.71-111, 2001.

FERREIRA, Rogerio. **Educação escolar indígena e etnomatemática: a pluralidade de um encontro na tragédia pós-moderna**. 2005. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - FE/USP, São Paulo, 2005.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. Trabalho apresentado na **XXI Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, setembro de 1998, Jan/Fev/Mar/Abr 1999 N° 10.

FORNET-BETANCOURT, R. Interculturalidad o barbarie 11 tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad. **Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura**, v.1 n.4, 27-49, 2006. Disponível em: <interculturalidad_o_barbarie_11_tesis_provisionales_para_el_mejormiento_de_las_teorias_y_practicas_de_la_interculturalidad_como_alternativa_de_otra_humanidad>. Acesso em: 12 fev. 2018.

FORNET-BETTANCOURT, R. **Hacia una filosofía intercultural latinoamericana**. San José, Costa Rica: DEI, 1994.

FRANCHETTO, B. Sobre discursos e práticas na Educação Escolar Indígena. In: LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Org). **Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista II**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ LACED, 2002, p. 95-99.

FRANÇOIS, Z. **O Vocabulário De Deleuze**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: IFCH-UNICAMP, 2004.

- FREIRE, J. R. B. Fontes históricas para a avaliação da escola indígena no Brasil. **Tellus**. Campo Grande: UCDB, ano 2, n. 3, p.87-98, out. 2002. Disponível em: <<https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/26/35>>. Acesso em: 02 nov. 2016.
- FREITAS, R. M. C. **Sistemas numéricos e ensino de ciências**: Construção do conhecimento matemático de povos indígenas do Alto Rio Negro. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) – UEA, Manaus, p. 103, 2011.
- GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GALLO, S. Educação Menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: GRUPO TRANSVERSAL (Org.). **Educação Menor**: conceitos e experimentações. Curitiba: Appris, 2015. P. 75-88.
- GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre n.27, v. 2. jun/dez 2002 – 169-178. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>>. Acesso em: 07 mar. 2017.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1 ed. 13. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GEORGE, I. T. B. de. **Conhecimentos (etno)matemáticos de professores guarani do Paraná. 2011. 332f. Dissertação (Ciências e Matemática) - UFPR, Curitiba, 2011.**
- GÓMEZ ZERMEÑO, M. Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 2010. Disponível em: <<http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-gomezzermeno.html>>. Acesso em: 02 abr. 2017.
- GONÇALVES, E. **Reflexões sobre etnomatemática na escola indígena e suas considerações em sala de aula**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2015.
- GOULARTE, T. O. **Oo ensino da matemática na escola municipal indígena Mbo´Eroy Tupã´I Arandu Reñoi da aldeia Campestre (Ñanderu Marangatu)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2017.
- GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n42/n42a02.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2019.
- GRUPIONE, L.D.B. Contextualização no campo da formação de professores indígenas no Brasil. In. GRUPIONE, L.D.B (Org.) **Formação de professores indígenas no Brasil**: repensando trajetória. Brasília: MEC, 2006.

- GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, Dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 04 Set. 2019.
- GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 19-37, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4463/4074>>. Acesso em: 18 set 2018.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARA, J. A. **Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul - Desafios e conquistas**. (17 de abril de 2015). Disponível em: <<http://www.fetems.org.br/Utilidades/view/noticia:32/categoria:/search/menu:5/submenu:35:|>>>. Acesso em :27 jun. 2017.
- HARA, J. A. **Noções de matemática utilizadas pelos Guarani na construção da casa tradicional**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena-Teko Arandu) - FAIND/UFGD, Dourados-MS, 2011.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010 Características gerais dos indígenas**: Resultados do universo. Rio de Janeiro, p.1- 245, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- INEP. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.
- INEP. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.
- JESUS, C. L. **A etnomatemática das práticas cotidianas no contexto de formação de profissionais indígenas no Xingu**. Dissertação (Mestrado em Educação) - FE/USP, São Paulo, 2006.
- KNIJNIK G. Etnomatemática em movimento. In: XI Encontro Nacional de Educação Matemática, 2013, Curitiba. **Anais**. Curitiba, 2013. Disponível em <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3690_2118_ID.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2014.
- KNIJNIK, G. **Educação Matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2006.
- KNIJNIK, G. Itinerários da etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. In: KNIJNIK, G., WANDERER, F., OLIVEIRA, C. J. **Etnomatemática Currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 19-38.

LEITE, K. G. **Nós mesmos e os outros: etnomatemática e interculturalidade na Escola Indígena Paiter**. 2015. 409f. Tese. (Doutorado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA) - UFMT - UFPA - UEA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá, 2014.

LEITE, K. G. Pesquisas brasileiras em educação matemática situadas na interface entre etnomatemática e educação escolar indígena. VII Congresso Internacional de Ensino da Matemática. ULBRA. **Anais**– Canoas – Rio Grande do Sul – Brasil. 04, 05, 06 e 07 de outubro de 2017.

LEME, H. A. S. **Formação superior de professores indígenas de matemática no Mato Grosso do Sul: acesso, permanência e resistência**. 2010. 185f. Tese (Doutorado em Educação- Área de concentração Ensino de Ciências e Matemática). FE/USP, São Paulo, 2010.

LESCANO, C. P. **Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem**. 2016. 108f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

LIMA, A. C. de S. e HOFFIMANN, M. B. (org). **Seminário: Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2007. (Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>>. Acesso em: 20 abr. de 2015.

LOPES BELLO, S. E. **Educação Matemática Indígena: um estudo Etnomatemático com os índios Guarani-Kaiowa do Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR, Curitiba, 1995.

LOPES BELLO, S. E. **Etnomatemática: relações e tensões entre as distintas formas de explicar e conhecer**. 2000. 210f. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Campinas, 2000.

LOPES, D. M. **Artesanato indígena: prática pedagógica para ensino de matemática por meio da cestaria nas comunidades indígenas Guarani Mbyá**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2017.

LOPES, O. **Angu`A e Avati Soka (Pilão)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2018.

LOPEZ BELLO, S. E. Jogos de linguagem, práticas discursivas e produção de verdade: contribuições para a educação (matemática) contemporânea. **ZETETIKÉ – FE** – Unicamp – v. 18, Número Temático 2010, p.545-588. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646662/13564>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

LORENZONI, C. A. C. de A. **Cestaria Guarani do Espírito Santo numa perspectiva Etnomatemática**. 2010. 268f. Tese (Doutorado em Educação), UFES, Vitória, 2010.

LUBECK, M. **Uma investigação etnomatemática sobre os trabalhos dos jesuítas nos Sete Povos das Missões/RS nos séculos XVII e XVIII**. 2005. 150f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – IGCE- UNESP, Rio Claro 2005.

LUBECK, M. **Utopia e esperança: do mito da terra sem males à educação etnomatemática**. 2013. 185f. **Tese (Doutorado em Educação)** – IGCE- UNESP, Rio Claro, 2013.

MACIEL, G. **A didática da matemática na formação do professor indígena: possibilidades de relação com a Etnomatemática**. 2009. 149 f. **Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências)** - UNIUIÚ, Ijuí, 2009.

MACIEL, N. A. **História da comunidade Kaiowá da Terra Indígena Panambizinho (1920-2005)**. Dourados: Editora UFGD, 2012.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In. CASTRO-GÓMES, S y GROSGOUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MARCILINO, O. T. **Uma abordagem étnomatemática no ensino e aprendizagem de matemática nas aldeias Tupinikim e Guarani do Espírito Santo**. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - UFES, Vitória, 2005.

MARIN, J. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal no contexto da globalização. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 1, 17 out. 2017. Disponível em: < <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7447/4365> >. Acesso em: 23 ago. 2018.

MARINHO, E. **Caixa de poemas**. 3ª ed. Dourados: Manuscrito Edições, 2000.

MARQUES, D. E. In: GRUPO TRANSVERSAL (Org.). **Educação Menor: conceitos e experimentações**. Curitiba: Appris, 2015a. P. 75-88.

MARQUES, O. **Uso do laboratório de informática educativa nas aluas de matemática na aldeia Taquaperi**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2011.

MEDINA, H. **A matemática usada no processo de confecção de peneiras dos Guarani na aldeia Pirajuí- Paranhos MS**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2015.

MEDINA, M. G. **o comércio de produtos industrializados na aldeia Potrero Guassú no município de Paranhos – MS**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2017.

MEIRELES, C. **Poesias completas** v. 1; Viagem/Vaga música. Civilização Brasileira, 1976. Disponível em:< <http://www.vidrguas.com.br/cecilia-meireles-memoria/>>. Acesso em: 02 de dez 2017.

MELO, E. A. P de **Investigação etnomatemática em contextos indígenas: caminhos para a reorientação da prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - UFRN, Natal, p. 167, 2007.

MELO, E. A. P. **Sistema Xerente de Educação Matemática: negociações entre práticas socioculturais e comunidades de prática**. 2016. 211f. Tese. (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) - UFPA, Belém, 2016.

MENDES, J. R. **Descompassos na interação professor-aluno na aula de matemática em contexto indígena**. 1995. 81f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - IEL-UNICAMP, Campinas, 1995.

MENDES, J. R. **Ler, escrever e contar: práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios do parque indígena do Xingu**. 2001. 254f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - IEL-UNICAMP, Campinas, 2001.

MENDONÇA, A. A. N. **“Fechando pra conta bater”: a indigenização dos projetos sociais xakriabá**. 2014. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – FE/UFMG, Belo Horizonte, 2014.

MENDONÇA, A. A. N. de. **Práticas pedagógicas nas aulas de matemática: um estudo exploratório nas escolas xacriabá**. 2007. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação), FE/UFMG, Belo Horizonte, 2007.

MIGNILO, W. D.; WALSH, C. Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. In: WALSH, C, SCHIWY, F y CASTRO-GÓMEZ, S. **Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: Perspectivas desde lo Andino**. Quito. UASB/Abya Yala, en prensa, 2002.

MIGNOLO, W.D. Diferencia colonial y razón posoccidental. In S. Castro Gomes. (ed.). Bogotá: Centro editorial Javeriano, 2000. Disponível em: <http://waltermignolo.com/wp-content/uploads/2013/03/DiferenciaColonial.pdf>. Acesso em: 2 out 2016.

MIGNOLO, W. D. **Habitar La Frontera Sentir y pensar la descolonialidad** (Antología, 1999-2014). Barcelona. Edición: CIDOB y UACJ. 2015.

MONTEIRO, A.; MENDES, J. R. Etnomatemática como movimento de contraconduta na mobilização de saberes em práticas culturais. **VI SIPEM- Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática**. **Anais** 2015. Disponível em: http://www.sbemrasil.org.br/visipem/anais/story_html5.html. Acesso em: 20 de fev. 2016.

MONTEIRO, A.; MENDES, J. R. Saberes em práticas culturais: condutas e contracondutas no campo da matemática e da educação matemática. **Periódico Horizontes**, – USF – Itatiba, SP. vl 37, 2019. Disponível em <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/763>. Acesso em: 15 dez. 2019.

MONTEIRO, H. S. R. **Magistério indígena: contribuições da etnomatemática para a formação dos professores indígenas do estado do Tocantins**. 2011. 134f. **Dissertação (Mestrado Educação em Ciências e Matemáticas)** - UFPA, Belém, 2011.

MONTEIRO, H. S. R. **O ensino de matemática na educação escolar indígena: (Im) possibilidades de tradução**. 2016. 173f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática), UNICAMP, 2016.

MORALEZ, V. C. **Autonomia e administração financeira na aldeia Pirajuy**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena-Teko Arandu) - FAIND/UFGD, Dourados, 2011.

MOREIRA, A. F. Sociologia e teoria Crítica do Currículo: uma introdução T. T MOREIRA, A. F.; SIVA, T. T (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MORELIS, A. **A roça tradicional na perspectiva da etnomatemática da aldeia Sassoró no município de Tacuru-MS**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2016.

MOTA, J. G. B. Os Guarani e Kaiowá e suas lutas pelo tekoha: os acampamentos de retomadas e a conquista do tekoha porã (bem viver) 1. **Revista NERA**. Presidente Prudente Ano 20, nº. 39 - Dossiê pp. 60-85. 2017. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/4959-18968-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/4959-18968-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2019.

MOTA, J. G. B. **Territórios, multiterritorialidades e memórias dos povos Guarani e Kaiowá: diferenças geográficas e as lutas pela Des-colonização na Reserva Indígena e nos acampamentos-tekoha – Dourados/MS**. Tese (Doutorado em Geografia). FCT/UNESP. Presidente Prudente, 2015.

MOURA, N. dos S. P.; MILITÃO, A. N. Implementation of Guarani/Kaiowá indigenous school education in the ethnoeducational territory Cone Sul. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, MG. v. 10 p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/337318596_Implementacao_da_educacao_e_scolar_indigena_GuaraniKaiowa_no_territorio_etnoeducacional_Cone_Sul/fulltext/5dd1eccc299bf1b74b4b32a8/Implementacao-da-educacao-escolar-indigena-Guarani-Kaiowa-no-territorio-etnoeducacional-Cone-Sul.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

NASCIMENTO, A. C. **Escola indígena: palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB, 2004. (Coleção teses e dissertações em educação, v.2).

NETO, A. F. **A etnomatemática no cotidiano do ensino indígena em aldeias Paiter Suruí**. 2013. 49f. **Dissertação**. (Mestrado em Ciências) - UFRRJ, Seropédica, 2013.

NETO, A. F. **Ensino e aprendizagem de matemática na educação escolar indígena Paiter Suruí**. 2018. 198f. Tese. (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - PPGECEM/REAMEC, Cacoal, 2018.

NIMBU, L. C. **A função da mulher indígena na comunidade da aldeia Jaguapiru no município de Dourados – MS.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2015.

OLIVEIRA, A, BOIN, F e BÚRIGO, B. D. Quem tem medo de etnografia? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, jan/abr 2018. Disponível

em:<<http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.12243>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

OLIVEIRA, E. **As fontes de renda da aldeia indígena te'ýikue, e sua contribuição para o desenvolvimento do município de Caarapó.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2015.

OLIVEIRA, I. B. **Boaventura & Educação.** 2 ed. Belo Horizonte. Autentica, 2008.

OLIVEIRA, J. S. B. de. Etnomatemática e práticas pedagógicas: saberes matemáticos escolares e tradicionais na educação escolar indígena Karipuna. 2018. 196f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – PPGECEM/REAMEC, Belém, 2018.

OLIVEIRA, M. A. M. Formação de professores indígenas de matemática: conhecimentos necessários em cenário intercultural. XI Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática, de 23 a 26 de maio de 2017. **Anais.** v. 11, n. 1, Campo Grande, MS, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/3682>>. Acesso em: 06 de jun. 2018.

OLIVEIRA, M. A. M. **Práticas vivenciadas na constituição de um curso de licenciatura indígena em matemática para as comunidades indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul.** 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - UFMS, Campo Grande, 2009.

OLIVEIRA, M. A. M. **Educação etnomatemática em uma comunidade indígena Kaiowá.** Monografia (Especialização em Educação Matemática) – UFGD, Dourados, 2006.

OLIVEIRA, M. A. M.; MENDES, J. R. (2018). Formação de professores Guarani e Kaiowá: interculturalidade e decolonialidade no ensino de matemática. **Zetetike**, 26(1), 167-184. Disponível em:<<https://doi.org/10.20396/zet.v26i1.8650893>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

OLIVEIRA, S. de. **O saber/fazer/ser e conviver dos educadores indígenas Apinayé: algumas reflexões no campo da teoria da complexidade e da Etnomatemática.** 2013. 157f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE/UNESP, Rio Claro, 2013.

ORJUELA-BERNAL, J. I. **Indígenas, cosmovisão e ensino superior:** [algumas] tensões. 2018. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE/UNESP, Rio Claro, 2018.

ORTIZ, V. **Confecção de rede tradicional do povo Guarani da aldeia Porto Lindo e Yvy Katu**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2015.

PARRA SÁNCHEZ, A. I. **Etnomatemática e educação própria**. 2011. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE/UNESP, Rio Claro, 2011.

PAULA, E.D. de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedex**, Campinas, SP, ano XIX, nº 49, p. 76- 91, 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a07v1949>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

PEDRO, I. da S. **Uma proposta de ensino na área de matemática: práticas e saberes presentes na construção da casa de reza Kaiowá na aldeia Panambizinho, município de Dourados/MS**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2017.

PEIRANO, M. Etnografia, ou a teoria vivida. **Ponto Urbe**, 2 | 2008. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/pontourbe/1890>; DOI: 10.4000/pontourbe>. Acesso em: 19 abril 2019.

PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PEREIRA, L. M. A Reserva Indígena de Dourados: a atuação do Estado brasileiro e o surgimento de figurações indígenas multiétnicas. In: CHAMORRO, G. e COMBÈS, I. (Org). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

PEREIRA, L. M. Demarcação de terras Kaiowa e Guarani em MS: ocupação tradicional, reordenamentos organizacionais e gestão territorial. **Tellus**, ano 10, n. 18, Campo Grande – MS p. 115-137, jan/jun. 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/202-Texto%20do%20artigo-811-1-10-20141127.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

PEREIRA, L. M. **Imagens Kaiowá do Sistema Social e seu Entorno**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) USP, São Paulo, SP: 2004.

PEREIRA, L.M. Expropriação dos territórios Kaiowá e Guarani: Implicações nos processos de reprodução social e sentidos atribuídos às ações para reaver territórios - tekoharã. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v.4, n.2, jul-dez, p.124-133, 2012. Disponível em: <http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/05/vol4no2_07.LEVI.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2016.

PEREIRA, L.M. Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais. **Revista História em Reflexão**: Vol. 1 n. 1 – UFGD - Dourados Jan/Jun. 2007. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/490-1170-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/490-1170-1-PB%20(3).pdf)>. Acesso em: 13 nov 2017.

PEREIRA, L.M. Modalidades de assentamento entre os Kaiowá atuais: o caso dos índios de corredor. **Tellus** (Campo Grande), v. 10, p. v.10, 2006. Disponível em:<<https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/120>>. Acesso em: 13 nov 2017.

PEREIRA, L.M.; COLMAM, R. S. e C. E. LOPES. Knowledge dialogues: the role of *Kaiowa and Guarani* knowledge systems within the Intercultural Teacher Education programme of the Federal University of Grande Dourados, Brazil. **Dutkansearvi** Volume 3, Issue 2, 2019. Disponível em: <<http://dutkansearvi.fi/levi-marques-pereira-rosa-sebastiana-colman-and-camila-emboava-lopes-knowledge-dialogues-the-role-of-kaiowa-and-guarani-knowledge-systems-within-the-intercultural-teacher-education-program/>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

PEREIRA, Levi M. **Parentesco e organização social Kaiowá**. 1999. 251f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - UNICAMP, Campinas, 1999.

PEREIRA, P. M. P. **Análise de pintura de cuias tapajônicas: uma leitura etnomatemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIV. FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, 2015.

PINA, M. B.; ESTEBAN, M. P; SORRIBAS J. del C.. La investigación cualitativa em educación intercultural: de la comprensión educativa. In. CANDAU, Vera Maria. **Sociedade Educação e Cultura(s): questões e propostas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PINHEIRO, P. M. **A construção da escola Apyãwa/Tapirapé a partir da práxis dos professores em formação na Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás**. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - UFG, Goiânia, 2012.

PIRES, R. **A etnomatemática do arco e flecha: uma proposta para ensino da matemática na educação básica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2018.

PIRES, U. **como os Guarani e Kaiowa antigos mediam**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena-Teko Arandu) - FAIND/UFGD, Dourados, 2011.

PIRES, U. Como os Guarani/Kaiowa antigos mediam. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2011.

POLEGATTI, G. A. **A matemática Rikbaktsa para o povo Rikbaktsa: um olhar da etnomatemática na educação escolar indígena**. 2013. 74f. Dissertação (Mestrado em Ciências). UFRRJ, Seropédica, 2013.

PRADA, F. e LÓPEZ, L. E. Educación Superior y Descentralización Epistemológica. In: **Anais - I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena: construindo novos paradigmas**. Barra do Bugres: UNEMAT, 2005.

QUIJANO, A. “Colonialidad y modernidad/racionalidad”. **Perú Indígena** (lima) vol. 13, nº 29, 1992.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.V.S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pg. 31-83.

RAMIRES, D. **Tecnologia na aldeia Te'yikue**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2012.

RAMIRES, L. C. **O estudo de simetrias nos trançados Guarani e Kiaowá da aldeia Te'yikue**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena-Teko Arandu) - FAIND/UFGD, Dourados, 2011.

RAMIRES, L. C. **processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Nandajara Pólo da reserva indígena Te'yikue: saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade e sustentabilidade**. 2016. 121f. Dissertação (mestrado em educação) – UCDB, Campo Grande, 2016.

RAMOS, G. C. **Sistemas de numeração e pinturas corporais Javaé: a etnomatemática por uma relação dialógica entre cultura e educação escolar**. 2016. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - UFG, Goiania, 2016.

RIBEIRO, G. de A. **Etnomatemática: situações, problemas e práticas pedagógicas na realidade do sistema educacional Macuxi em Roraima**. 2012. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - UNIBAM, São Paulo, 2012.

RIBEIRO, J. P. M. **Etnomatemática e formação de professores indígenas: um encontro necessário em meio ao diálogo intercultural**. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação-USP. São Paulo, 2006.

RODRIGUES, E. M. **A criança Guarani Nandeva na Tekoha Porto Lindo/Japorã-MS**. 2018. 64f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCDB, Campo Grande, p., 2018.

RODRIGUES, R. A. **As "ticas" de "matema" dos índios Kalapalo: uma interpretação de estudos etnográficos**. 2005. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE/UNSEP, Rio Claro, 2005.

ROLIM, M. L. da S. **Estudantes indígenas nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Roraima**. 2015. 182f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Anhanguera, São Paulo, 2015.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os Resultados da Escolarização Entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: —Será o letrado ainda um dos nossos?** 2002. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCDB, Campo Grande, 2002.

SAHLINS, M. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I). **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 41-73, 1997. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/mana/v3n1/2455.pdf> >. Acesso em: 13 jan.2014.

SAINT-EXUPÈRY, A de. **O pequeno Príncipe**. 53.ed. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2015.

SANTOS, B. de S. **Descolonizar el saber: reinventar el poder**. Ediciones trilce-Extencion Universitaria. Universidad de la republica, Montevudeu Uruguai, 2010b.

SANTOS, B. DE S. ***O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul***. Belo Horizonte. Editora: Autentica, 2019.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências** / Boaventura de Sousa Santos. — 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. P. **A etnomatemática e suas possibilidades pedagógicas: algumas indicações pautadas numa professora e em seus alunos e alunas de 5ª série**. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE/USP, São Paulo, 2002.

SANTOS, B. V de S. Para uma Sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**. n 63, outubro 2002, 237-280.

SANTOS, B. V. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes In: SANTOS, B.V.S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pg. 31-83.

SANTOS, D. dos **A prática pedagógica na área de matemática: os alunos indígenas do município de Juti-MS**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2017.

SANTOS, J. D. dos. **Saberes etnomatemáticos na formação de professores indígenas do curso de Licenciatura Intercultural na Amazônia**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). PUC-RS, Porto Alegre, p.121, 2015.

SANTOS, R. R. **Análise crítica das ações pedagógicas dos professores apyãwa/tapirapé graduandos do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - UFG, Goiânia, p. 105, 2012.

SARAIVA, D. C. M. **O ensino e a aprendizagem da matemática na educação escolar indígena da etnia Saterê-Mawé**. Dissertação (Mestrado em Ciências), UFRRJ, Seropédica, p. 96, 2016.

SARAMAGO, J. **As pequenas memórias**. São Paulo, Companhia das Letras, 2006. p.14-15.

SCANDIUZI, P. P. **A dinâmica da contagem de Lahatua Otomo e suas implicações educacionais: uma pesquisa em etnomatemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE/UNICAMP, p.216, 1997.

SCANDIUZI, P. P. **Educação Indígena X Educação Escolar Indígena: Uma Relação Etnocida Em Uma Pesquisa Etnomatemática. Tese (Doutorado em educação Matemática) – IGCE/UNESP, Rio Claro, 2000.**

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. Educação Matemática indígena: a Constituição de Ser entre os Saberes e Fazeres. In. **Educação Matemática: Pesquisa em movimento/** Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Marcelo de Carvalho Borba –São Paulo: Cortez, 2004.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani.** 3. ed. São Paulo: EDUSP, 1974.

SERAGUZA, L. **Cosmos, Corpos e Mulheres Kaiowá e Guarani de Aña a Kuña.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, Dourados, 2013.

SEVERINO FILHO, J. **Marcadores de tempo Apyãma: a solidariedade entre os povos e o ambiente que habitam. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE/UNESP-RC, Rio Claro, p. 164, 2015.**

SEVERINO FILHO, J. **Marcadores de tempo indígenas: educação ambiental e etnomatemática. Dissertação (Mestrado Ciências Ambientais) - UNEMAT, Cáceres, p. 157, 2010.**

SILVA, A. A. da. **A organização espacial A`uwẽ - Xavante um olhar qualitativo sobre o espaço. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - UNESP-RC, Rio Claro, p. 152, 2006**

SILVA, A. A. da. **Em busca do diálogo entre duas formas distintas de conhecimento matemático. Dissertação (Doutorado em Educação) – FE/USP, São Paulo, p. 174, 2008.**

SILVA, A. A. da. **Os artefatos e mentefatos nos ritos e cerimônias do *danhono*: por dentro do octógono sociocultural A`uwẽ/Xavante. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - UNESP-RC, Rio Claro, p.348, 2013.**

SILVA, A. J. da. **O ensino de geomeria a partir de artesanatos da cultura Guarani e Kaiowá na aldeia Te'yikue Caarapó-MS. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2017.**

SILVA, A. L. da. Uma antropologia da educação no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In. FERREIRA, M. K. L. & SILVA A. L. da, (orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** 2 ed. São Paulo: Global, p.71-111, 2001.

SILVA, M. P. S. da. **Da aldeia para a cidade: a matemática da etnia Paresí e a inserção escolar indígena. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - UFRRJ, Seropédica, 2013.**

- SILVA, M. R. da C. **Educação matemática no contexto escolar indígena: experiências de um processo formativo. Dissertação (PROFMAT) - UFACRE**, Acre, p.90, 2015.
- SILVA, R. C. da. **A arte indígena como instrumento para o ensino de geometria. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - UFRRJ**, Rio de Janeiro, p.94, 2016
- SILVA, R. P. **Apropriação de práticas de numeramento em um contexto de formação de educadores Indígenas**. 2012. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- SILVA, S. F. da. **Sistema de numeração dos guaranis: caminhos para a prática pedagógica**. 2011. 252f. **Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - UFSC**, Florianópolis 2011.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2. ed., 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVA, T. T. e MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1 ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SILVA, V. A. **Noções de contagens e medidas utilizadas pelos Guarani na Reserva Indígena de Dourados: um estudo etnomatemático**. 2006. 128f. **Dissertação (Mestrado em educação) – UFMS**, Campo Grande, 2006.
- SILVA, W. G. **Sentidos que os estudantes Pataxó da EJA conferem aos conhecimentos matemáticos para as suas vidas**. 2016. 104f. **Dissertação (Mestrado Ensino de Ciências e Matemática)**. UNIV. EST. SUDOESTE BAHIA, Jequié, 2016.
- SMITH, L. T. **Decolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba. Ed. UFRP, 2018.
- SOUZA, C. E. de **Vëhnikrén: um estudo sobre a matemática Kaingang**. 2011. 99f. **Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRGS**, Posto Alegres 2011.
- SOUZA, E. **Usando Geogebra em construções geométricas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGRD, Dourados, 2012.
- SOUZA, T. de. **Educação Escolar Indígena e as políticas públicas no município de Dourados/MS**. 2013. 216f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.
- TAFFAREL, M. **Sistema de contagem e os marcadores de tempo do povo Rikbaktsa**. 2018. 150f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - UNEMAT, Barra do Bugres.

TAMAYO-OSORIO, C. A colonialidade do saber: um olhar desde a Educação Matemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, 10(3), pp. 39-58, 2017. Disponível em: < [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/475-1938-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/475-1938-1-PB%20(3).pdf) >. Acesso em: 29 jan. 2018.

TAMAYO-OSORIO, C. **Venha, vamos balançar o mundo, até que você se assuste:** uma terapia do desejo de escolarização moderna. 2017. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – FE/ UNICAMP, Campinas, 2017.

TASSINARI, A. M. I. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha**, v. 10, n. 1, 2008. Santa Catarina - UFSC, Florianópolis

TASSINARI, A. M. I. e COHN, C. Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré Xikrin: uma abertura para o outro. In: TASSINARI, A. M.I., GRANDO, B. S. e ALBUQUERQUEMARCOS, A. dos S. (Orgs) **Educação Indígena:** reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

TASSINARI, A. M. I. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: Lopes da Silva, A; Ferreira A. M. (Org.). **Antropologia, História e Educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo/SP: MARI/FAPESP/Global Editora, 2001.

TOREN, C. Antropologia e Psicologia. Trad. Tradução de André Villalobos. **Revista Brasileira De Ciências Sociais** - VOL. 27 N° 80, outubro/2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v27n80/v27n80a02.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

TUBINO, F. Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades. FULLER, N. (org). **Entre el multiculturalismo y la interculturalidad:** más allá de la discriminación positiva. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales el Perú, 2002. pp.51-76. TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. ENCUESTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS-**Anais**. Lima, enero, 2005. pp. 24-28

TURNER, T. De cosmologia a história: resistência, adaptação e consciência social entre os Kayapó. In: Eduardo Viveiro de Castro e Manuela Carneiro da Cunha (org). **Amazonia: etnologia e história indígena**. São Paulo: Núcleo de História Indígena e Indigenismo: FAPESP, 1993.

UFGD. FAIND. Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu. Projeto Pedagógico, Dourados: [s.n], 2012

VALENTE, A. L. E. F. (2016). Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. *Pro-Posições*, 7(2), 54-64. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644228>. Acesso em: 16 jul. 2019.

VASQUE, Z. **Oga Pysy (Casa De Reza)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2018.

- VEIGA-NETO, A. **Foucault e Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VELÁRIO, S. **O uso e os sentidos das figuras geométricas presentes na cultura Guarani e Kaiowá**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena-Teko Arandu) - FAIND/UFGD, Dourados, 2011.
- VELÁRIO, S. **O uso e os sentidos das figuras geométricas presentes na cultura guarani e kaiowá**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2011.
- VELASQUE, S. **Sistema de contagem Kaiowa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2018.
- VERA, C. **A utilização do quadro de valor de lugar no ensino da matemática: uma experiência com alunos indígenas do 5º ano do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2012.
- VERGANI, Teresa. **Educação etnomatemática: o que é?**. Natal: Flecha do Tempo, 2007. (Coelção Metamorfose – Numero Especial).
- VERGANI, Teresa. **Matemática e linguagem(s): olhares interactivos e transculturais**. Lisboa: Pandora, 2002.
- VOLTOLINI, L. **Conhecimentos matemáticos: um contexto em transição na comunidade indígena serra da moça. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, p.154 ,2011.**
- WALSH, C. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. **Boletín ICCI-ARY Rimay**, Año 6, No. 60, Marzo del 2004. Disponível em: <<http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html>>. Acesso em: 12 de mai. 2018.
- WALSH, C. Interculturalidad crítica e educación intercultural. **Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural**, organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009a. Disponível em:<[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20(1).pdf)>. Acesso em: 13 set. 2013.
- WALSH, C. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala**. Qui to-Ecuador. Ediciones Abya-Yala. 2012.
- WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito, marzo 2009b.
- WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Ecuador, 2017.
- XIMENES, A. J. **Os conhecimentos tradicionais indígenas de Matemática: a marcação de tempo no conhecimento Guarani e Kaiowá**. Trabalho de Conclusão de

Curso (Licenciatura Intercultura Indígena – Teko Arandu) – FAIND/UFGD, Dourados, 2016.

ANEXOS

Anexo I – Modelo do Termo de consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Conhecimentos Indígenas e Conhecimentos Acadêmicos no Ensino de Matemática na Educação Escolar Indígena: Práticas Pedagógicas De Professores Guarani E Kaiowá

Pesquisadora: Maria Aparecida Mendes de Oliveira

Orientadora: Jackeline Rodrigues Mendes

Natureza da pesquisa: a Sra (Sr.) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa de Doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP, no período de maio de 2015 a 2019, que tem como objetivo central investigar e analisar como os professores indígenas, traduzem e produzem conhecimentos(matemáticos) na sua prática pedagógica, na escola indígena, que é um lugar de encontro de conhecimentos produzidos no contexto da formação acadêmica e da cultura. Para a realização dessa pesquisa serão coletados dados por meio de entrevistas, observações na sua comunidade e na sua sala de aula.

Participantes da pesquisa: Professores indígenas Guarani e Kaiowá egressos do curso de matemática da Licenciatura Intercultural Indígena da FAIND/UFGD

Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o pesquisador faça entrevistas e observações. Por esse instrumento serão explorados os seguintes itens: questões sobre como o processo de formação dos professores indígenas no curso de formação em nível superior no tocante à Matemática, contribuem para a atuação como professor de matemática na escola da aldeia, de que maneira estes saberes são intercambiados na relação intercultural estabelecida no âmbito da escola indígena; que práticas os professores desenvolvem no planejamento de suas aulas e como estes relacionam diferentes conhecimentos em sua prática pedagógica.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com a pesquisadora do projeto.

1. **Sobre o instrumento de coleta de dados:** as entrevistas serão realizadas na Escola Indígena em que atua ou em outro lugar sugerido pelo (a) participante, em horário adequado e com tempo suficiente para ser respondido.

2. **Risco da Pesquisa:** a participação nesta pesquisa não prevê danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural do ser humano participante. A pesquisadora se compromete a discutir qualquer risco que se apresentar durante as fases da pesquisa com seus participantes. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, conforme previstos na Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade humana.
3. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores envolvidos terão conhecimento dos dados que depois de analisados serão divulgados em seu conjunto, com a autorização dos participantes.
4. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo leve a uma melhor compreensão das práticas desenvolvidas pelos docentes e da formação específica na área de matemática de professores indígenas Guarani e Kaiowá. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos aos(as) entrevistados(as) e suas respectivas instituições.
5. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos sua autorização para o uso dos dados coletados na pesquisa para produção de uma tese de doutorado, bem como para a produção de artigos técnicos e científicos. Agradecemos por sua participação e colaboração

Assinatura da Pesquisadora

Pesquisadora: Prof^a Maria Aparecida Mendes de Oliveira

E-mail: mariooliveira@ufgd.edu.br ou liamendeo@yahoo.com.br (67) 99903-6425

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto, e que poderá ser utilizado meu nome. Eu compreendo que neste estudo serão realizadas observações das da escola e observações na comunidade, bem como serão realizadas entrevistas sobre os processos e práticas pedagógicas nas aulas de matemática em escolas indígenas nas áreas Guarani e Kaiowá, sendo que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Dados do (a) participante: Nome :

Telefone: e-mail:

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa
de de 2018.

Dourados-MS,