

HELENA ALESSANDRA SCAVAZZA LEME

**Formação Superior de Professores Indígenas de Matemática em Mato
Grosso do Sul: Acesso, Permanência e Desistência**

Tese apresentada a Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutor.

Área de Concentração:
Ensino de Ciências e Matemática

Orientador:
Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrosio

São Paulo

2010

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.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12 L551f Leme, Helena Alessandra Scavazza
Formação superior de professores indígenas de matemática em Mato Grosso do Sul : acesso, permanência e desistência / Helena Alessandra Scavazza Leme ; orientação Ubiratan D'Ambrosio. São Paulo : s.n., 2010.
185 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Ensino de Ciências e Matemática) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação de professores 2. Índios – Formação Profissional – Mato Grosso do Sul 3. Matemática - Estudo 4. Curso de licenciatura 5. Etnomatemática I. D'Ambrosio, Ubiratan , orient.

Nome: LEME, Helena Alessandra Scavazza

Título: Formação de professores indígenas de matemática em Mato Grosso do Sul: acesso, permanência e desistência

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico:

À minha mãe, Lila, por sempre ter me incentivado a correr atrás dos meus sonhos.

Ao Luis, companheiro de todas as horas, por acreditar, junto comigo, que meus sonhos poderiam se tornar realidade.

Especialmente ao Henrique, que chegou no meio desta tese, e me fez ver a vida, e meus sonhos, sob uma nova perspectiva.

A todos os graduandos indígenas em matemática que, apesar de todos os obstáculos, sonham e correm atrás!

AGRADECIMENTOS

São muitas pessoas a quem agradecer. Não só aquelas que participaram diretamente da minha vida durante esta tese e que tiveram papel relevante de suporte para o desenvolvimento dela, mas também aquelas que influenciaram minha história pessoal e me levaram a, nesse momento, concluir esta etapa e realizar mais este sonho. Fica difícil aqui listar todos os nomes, mas eles fazem parte de minha história e estão bem guardados, mesmo que, eventualmente, eu me esqueça de algum. Abaixo tentarei colocar os que diretamente influenciaram a trajetória desta pesquisa e, espero com isso, através desses, agradecer a todas as outras pessoas não citadas nominalmente.

Agradeço imensamente:

Ao Prof. Ubiratan D'Ambrosio, pelas palavras sábias que sempre me orientaram. Pela dedicação, respeito e incentivo aos seus orientandos. Registro aqui a imensa satisfação e orgulho por tê-lo como orientador.

Ao Luis, que abdicou de muitas coisas para estar comigo no início desta tese. Pela serenidade com que me ajudou a escolher caminhos.

À Marina, a primeira a fazer com que eu voltasse meus olhos de pesquisadora para as questões indígenas. Exemplo de determinação e respeito para com esses povos.

À Prof^a. Do Carmo, que me estendeu a mão quando precisei e possibilitou que eu fosse orientada pelo Prof. Ubiratan. Sempre disposta a “ouvir” o outro.

Aos amigos(as) do GEPEM/FE/USP, pelas preciosas trocas de idéias.

Aos amigos(as) do doutorado, pelos momentos compartilhados.

E especialmente, aos graduandos indígenas que fizeram parte desta pesquisa. Pela capacidade de terem me ouvido, respeitado meu trabalho e compartilhado comigo algumas de suas experiências.

Não poderia deixar de agradecer também:

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, por possibilitar o afastamento de minhas funções docentes para o desenvolvimento desta tese.

À Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul - FUNDECT, por possibilitar, financeiramente, que esta pesquisa fosse realizada.

"Queremos com a ajuda da escola, com uma educação que responda às nossas necessidades, conquistar a autonomia sócio-econômica e cultural e sermos reconhecidos como cidadãos etnicamente diferentes. Neste processo, a escola tem um papel fundamental. Não queremos mais que a escola sirva para desestruturar a nossa cultura e nosso jeito de viver, que não passe mais para nossas crianças a idéia de que somos inferiores e que, por isso, precisamos seguir o modelo dos brancos para sermos respeitados. Pelo contrário, achamos que temos muito para ensinar do nosso jeito de viver para os brancos e queremos o respeito da sociedade, que se diz democrática, e do governo que deve cumprir a Lei que ele mesmo criou."

Carta da Comissão de Professores Guarani/Kaiowá enviada em 1995 à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

RESUMO

LEME, Helena Alessandra Scavazza. **Formação de professores indígenas de matemática em Mato Grosso do Sul: acesso, permanência e desistência**. 2010. 185 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

O propósito deste trabalho foi o de investigar a formação superior de professores indígenas em matemática no estado de Mato Grosso do Sul. Especificamente três aspectos dentro dessa formação: por que os estudantes indígenas escolhem o curso de licenciatura em matemática, quais são suas maiores dificuldades na 1ª série do curso e por que acabam desistindo dele. Utilizei a abordagem qualitativa de pesquisa, com a aplicação de questionários aos graduandos indígenas de diferentes instituições de ensino superior do estado; formei um grupo de estudos com graduandos da 1ª série do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS/Dourados e realizei entrevistas com alguns alunos desistentes desse curso. Essa Instituição oferece em seus vestibulares a possibilidade de acesso aos indígenas pelo regime de reserva de vagas – cotas - nos vestibulares, mas não tem conseguido assegurar a conclusão desses cotistas no curso de matemática. Constatei, pelos questionários, que os estudantes indígenas escolhem a licenciatura em matemática porque é um curso que oferece possibilidade de trabalho nas escolas das aldeias e pela preocupação em, depois de formado, poder ensinar uma matemática mais contextualizada, dentre outros aspectos. No grupo de estudos foi possível verificar que os alunos têm muita dificuldade com o conteúdo específico, fato também aparente nas entrevistas com os desistentes. Alguns deles relataram que deixaram o curso por causa dessa dificuldade, aliada ao fato de o curso de matemática não ser a graduação que gostariam de fazer como primeira opção, mas por ser a mais oportuna, tendo em vista diversos fatores. Para a realização desta pesquisa procurei suporte teórico no Programa Etnomatemática que, no contexto da formação de professores, se coloca como possibilidade de interação, de respeito ao outro - etnicamente diferenciado - e como suporte intelectual para ações que possibilitem o diálogo intercultural.

Palavras-chave: formação de professores indígenas, licenciatura em matemática, etnomatemática, reserva de vagas.

ABSTRACT

LEME, Helena Alessandra Scavazza. **Training of indigenous teachers in mathematics in Mato Grosso do Sul: access, permanence and abandonment.** 2010. 185 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

The purpose of this study was to investigate the higher education of native Brazilian teachers in mathematics in the state of Mato Grosso do Sul, in particular three aspects of training: why these students choose to take degree in mathematics, what are the major difficulties in the 1st grade of the course and why do they end up leaving it. I used a qualitative approach, with questionnaires to indigenous students from different institutions of higher education in the state, formed a study group with students from the 1st grade of the Degree in Mathematics from Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS / Dourados and held interviews with some dropouts from this course. This institution offers in their SATs the possibility to gain access to the Indian people by a system of reserved places - quota - but has failed to ensure the completion of these “quotistas” in the course of mathematics. I found, in the questionnaires, the Indian students choose a degree in mathematics because it is a course that offers the possibility of working in the village schools and because of the concern of, after graduating, teaching a more contextualized mathematics, among other things. In the study group it was possible to verify that students have great difficulty with the specific content, which was also an apparent fact in the interviews with the dropouts. Some of them reported that they left the course because of this difficulty, attached with the fact that the math course wasn't what they would like to take as a first option, but they chose it for being the most convenient in many aspects. For this research I sought theoretical support in the Ethnomathematics Program which, in the context of teacher's training, offers a chance to interact with respect one to another - ethnically different - and as intellectual support for actions that enable intercultural dialogue

Keywords: training of indigenous teachers, degree in Mathematics, Ethnomathematics, reserved places (quota).

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização da Reserva Indígena de Dourados e perímetro urbano.....	15
Mapa 2 - Município de Dourados com perímetro urbano e aldeia indígena.....	17
Mapa 3 - Território adquirido com a Guerra do Paraguai.....	38
Mapa 4 - Distribuição Geográfica da erva-mate em Mato Grosso do Sul.....	39
Mapa 5 - Território ocupado originalmente pelos Guarani.....	40
Mapa 6 - Território Kadwéu em Mato Grosso do Sul.....	42
Mapa 7 - Território Terena em Mato Grosso do Sul.....	43
Mapa 8 - Território Guató em Mato Grosso do Sul.....	45
Mapa 9 - Território Ofayé em Mato Grosso do Sul	46
Mapa 10 – Localização da cidade de Corumbá em Mato Grosso do Sul.....	49
Mapa 11 – Localização das Unidades Universitárias da UEMS em Mato Grosso do Sul.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Comparação entre o oferecimento de cursos de bacharelado e licenciatura na UEMS.....	70
Gráfico 2 – Relação candidato/vaga do Curso de Matemática da UEMS/Dourados.....	88
Gráfico 3 – Vagas ofertadas e candidatos aprovados do Curso de Matemática da UEMS/Dourados.....	89
Gráfico 4: Número de matrículas em escolas indígenas de Mato Grosso do Sul em 2005....	102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – <i>O caminho</i>	23
A realização da pesquisa: caminhos escolhidos e percorridos	23
CAPÍTULO 2 – <i>O contexto</i>	31
Povos indígenas de Mato Grosso do Sul	31
Povos reconhecidos oficialmente	37
Povos não reconhecidos oficialmente	47
Povos extintos	50
CAPÍTULO 3 – <i>O solo teórico</i>	53
Formação de professores indígenas no Brasil: pequeno histórico	53
Professores indígenas, educação indígena e educação escolar indígena	57
Etnomatemática e formação de professores indígenas	62
CAPÍTULO 4 – <i>A universidade</i>	69
Reserva de vagas para indígenas na UEMS	69
A Licenciatura em matemática na UEMS e os graduandos indígenas	85
CAPÍTULO 5 – <i>Os indígenas</i>	94
Graduandos indígenas de matemática em Mato Grosso do Sul	94
Grupo de estudos com os graduandos indígenas	104
A desistência pelos cotistas indígenas do curso de matemática da UEMS/Dourados	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	136

INTRODUÇÃO

*Tenho andado distraído, impaciente e indeciso
E ainda estou confuso só que agora é diferente
Estou tão tranqüilo e tão contente...*

Dado Villa-Lobos/Renato Russo/Renato Rocha¹

A formação de professores passou a fazer parte de minha trajetória profissional a partir do dia 13 de setembro de 1999², data em que comecei a trabalhar no curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS³. Até então minha experiência docente havia sido construída no ensino fundamental e médio em escolas no interior de São Paulo (Rio Claro, Araraquara e Leme). Depois de fazer o concurso para docente na UEMS, mudei-me do interior de SP para a cidade de Dourados/MS e comecei a lecionar em cursos de licenciatura (matemática, física e biologia) pelas Unidades Universitárias da UEMS no interior de Mato Grosso do Sul.

Trabalhar com formação de professores em matemática foi a concretização de um desejo que surgiu na época em que cursava o mestrado⁴ em Educação Matemática da UNESP/Rio Claro.

Nesse trabalho com formação de professores, muitas inquietações começaram a me acompanhar como professora, principalmente quando passei a ministrar a disciplina de Prática de Ensino de Matemática. Muitas dessas inquietações foram compartilhadas com meus alunos, que se viam em dilema com alguns professores do Curso de Matemática, pelo fato de eles, os professores, insistirem em apresentar uma matemática desconectada do foco principal do curso: a formação de professores. Uma matemática desprovida de significado, que não levava em conta o contexto sociocultural dos graduandos, professores em formação.

Esse choque de ideias, e por que não dizer de ideais, não se fazia presente apenas nos embates em sala de aula relatados pelos próprios alunos, nas diferentes disciplinas, mas

¹ Fragmento da música “Quase sem querer”, composta por Dado Villa-Lobos, Renato Russo e Renato Rocha, da banda Legião Urbana.

² Lembro-me bem da data porque foi no dia do meu aniversário.

³ Na época a UEMS começava o ano letivo em setembro e terminava em julho do ano seguinte.

⁴ LEME, Helena Alessandra Scavazza. **Matemática Financeira através de Atividades Orientadoras de Ensino (AEO) com jornais e dinâmica de grupo**. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 1997.

também se manifestava em “calorosas” discussões nos colegiados de curso entre docentes com posicionamentos distintos acerca das propostas didático-pedagógicas para um curso de formação de professores. Diferentes concepções acerca do que é e como deve ser a formação de professores de matemática, permeavam e ainda permeiam as discussões entre os docentes nas reuniões de colegiado de curso.

Algumas questões afloraram desse contexto e estão em minhas constantes reflexões: Como a formação de professores de matemática deve ser realizada? De que maneira o “saber fazer” dos alunos deve ser incorporado ao dia a dia da sua formação como professor? Como a especificidade de um curso de formação no interior de Mato Grosso do Sul pode ser considerada dentro das propostas didático-pedagógicas do curso? Essas e outras questões me acompanharam e ainda me acompanham. Não espero encontrar para elas respostas totalistas e findáveis, mas ir construindo caminhos junto com os alunos e outros colegas docentes de cursos de formação de professores.

Nesta tese essas perguntas também me acompanharam ao longo do caminho da pesquisa, complementada com outra variável que se fez presente quando fui para Dourados: a questão indígena, mais especificamente a formação de professores indígenas nos cursos de licenciatura em matemática do estado.

Quando cheguei a Dourados uma das coisas que me chamaram a atenção foi perceber como era natural ver os indígenas no meio urbano; isso era uma realidade totalmente diferente para mim. Só descobri então que o estado de Mato Grosso do Sul possui a 2ª maior população indígena do País, com aproximadamente 33.000 indivíduos⁵, cujas principais etnias são: Guarani (Kaiowá e Nhandeva)⁶, Terena, Kadiwéu, Guató e Ofayé, além dos Kamba, Kinikinawa e Atikum. Em Dourados, especificamente as aldeias Bororo e Jaguapiru, que juntamente formam a Reserva Indígena de Dourados – RID, permeiam os arredores da cidade e se situam próximas ao centro urbano.

Com o tempo constatei como o contato interétnico modificou o modo de vida dos indígenas, levando-os a ser um povo socialmente marginalizado. Hoje, crianças e mulheres indígenas se veem forçadas a sair da reserva em carroças, perambulam pelas vias urbanas de Dourados, para pedir comida e roupas ou vender mandioca e milho para subsistência⁷.

⁵ Conforme dados da Fundação Nacional do Índio - FUNAI (www.funai.gov.br, acesso em 04/02/2009). Esses dados diferem dos apresentados, por exemplo, pelo Instituto Sócio Ambiental – ISA (www.socioambiental.org, acesso em 04/02/2009), que indica uma população de, aproximadamente, 47.000 indivíduos.

⁶ Neste trabalho quando utilizo apenas o termo Guarani estou me referindo tanto aos Kaiowá quanto aos Nhandeva. Quando há necessidade de especificar uso Guarani/Kaiowá ou apenas Kaiowá e Guarani/Nhandeva ou apenas Nhandeva.

⁷ Os indígenas que vemos pelas ruas de Dourados, em carroças, são principalmente da etnia Guarani/kaiowá.

Geralmente são mães com seus filhos, que praticam nos dias de hoje o que seus antepassados faziam nas matas que ora não existem mais: o extrativismo, a coleta de frutas, raízes e itens que serviam para sua subsistência. A tradição da coleta foi transposta para a cidade, em virtude da falta de espaço na reserva e pela não mais existência dos espaços naturais de coleta nas matas e rios da região, uma vez que as matas foram derrubadas e os rios que ainda restam, com possibilidade de pesca, ficam fora da reserva.

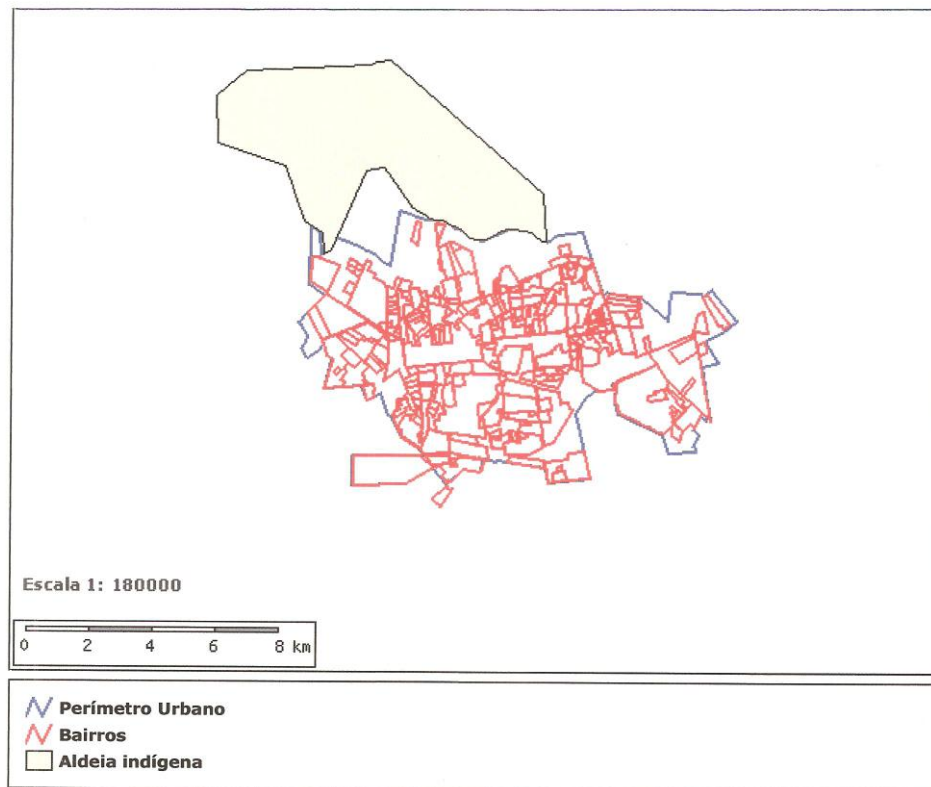
Aos poucos foi ficando claro para mim o contraste cultural e social advindos desse contato e das consequências dele, uma vez que uma das partes é mantida acuada, à margem de uma sociedade que aos poucos foi se instalando e os deixando à periferia, tanto física quanto social e cultural. Confinou-se um povo acostumado a viver livre por seu território, em reservas cuja quantidade de terra é insuficiente para o sustento das famílias que crescem e ficam sem condições de subsistência.

A área indígena de Dourados (RID) localiza-se ao norte da cidade, como podemos observar no Mapa 1; ela está bem próxima ao perímetro urbano, cerca de 5 km do centro, possui uma população de 11.000 indígenas que vivem numa área de 3,5 mil hectares. É cortada pela Rodovia MS-156, que liga a cidade de Dourados à cidade de Itaporã. Na RID há presença de dois grupos étnicos, os Terena⁸ e os Guarani (subdivididos em Kaiowá e Nhandeva). A maior população é de Guarani/Kaiowá a oeste, Nhandeva na região central e os Terena encontram-se mais a leste, além de mestiços espalhados por toda a área. Apesar de ter sido demarcada no início do século XX, o título de propriedade de reserva foi expedido definitivamente somente em 1985. (JESUS, 2004).

No mapa abaixo se pode verificar a proximidade da reserva com o meio urbano.

⁸ Nesta pesquisa escrevemos os Terena, os Guarani, ao invés de os Terenas, os Guaranis, flexionando assim, o artigo no plural e deixando no singular a designação da etnia, conforme a convenção internacional de etnólogos sobre o plural dos nomes de tribos, agrupamentos sociais e linguísticos.

Mapa 1: Localização da Reserva Indígena de Dourados e perímetro urbano.



Fonte: <http://geo.dourados.ms.gov.br>

A comunidade Guarani da RID vive num espaço exíguo. Apesar disso, seu aumento populacional mostra que foi um povo capaz de resistir aos inúmeros avanços da sociedade envolvente, seja na espoliação de suas terras, na transformação de seu modo de ser, seja na exploração histórica de sua mão de obra servil.

A RID, hoje, vive situação conflitante, em vista do aumento populacional e, conseqüentemente, da diminuição do espaço territorial quando delimitado numericamente. [...] No que se refere ao espaço territorial, destacamos que a superpopulação existente na reserva, num cálculo proporcional, há mais ou menos 0,3326ha por pessoa, enquanto a reserva possui um total de 3.659ha e cerca de 11.000 indígenas, dados esses oferecidos pela FUNASA (2004). (WENCESLAU, 2008, p.24)

Os 0,3326ha por pessoa passam longe de serem suficientes para as famílias que vivem na reserva. O próprio Governo Federal determina de 10 a 12ha por família como sendo a quantia mínima estipulada de terra na reforma agrária. Isso faz com que os indígenas tenham que procurar meios de sustentação de suas famílias fora da reserva. Hoje a changa⁹, que é o trabalho assalariado que os homens fazem fora ou mesmo dentro da própria aldeia para um patrício, serve como opção de sobrevivência, mas traz com ela sérios problemas, pois

⁹ A changa passa a ser realizada mais intensamente a partir da década de 1980, geralmente nas usinas de cana-de-açúcar, a mão de obra indígena mostra-se barata e lucrativa para os empregadores.

deseestrutura a família, uma vez que os homens podem chegar a ficar fora por vários meses. Também interfere na cultura e no modo de ser do indígena, transformando e, até mesmo destruindo rituais e manifestações tradicionais.

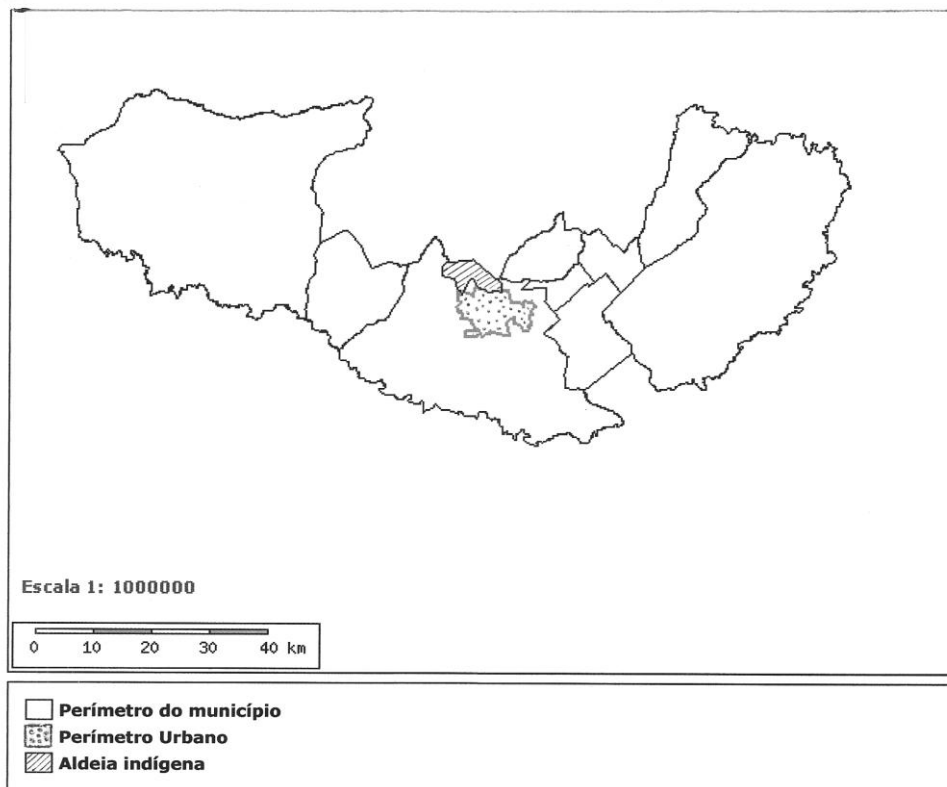
O grupo Guarani do estado é o mais numeroso. Apesar disso estão confinados em 27 pequenas reservas, que hoje representam menos de 1% do território tradicional que ocupavam no passado. Cerca de duzentos anos atrás o território Guarani no estado representava 25%. Essas terras foram aos poucos sendo ocupadas e os indígenas perdendo espaço frente à expansão econômica. As terras indígenas foram espoliadas, primeiramente com a concessão de exploração dos ervais dada pelo governo após a Guerra do Paraguai à Companhia Mate Laranjeira em 1882, e após o declínio dessa exploração dos ervais vieram os migrantes de diferentes partes do Brasil, principalmente do sul, com a implantação de fazendas no início do século XX, à custa de derrubada das árvores nativas da região, fonte de sobrevivência física e cultural dos Guarani. A passagem dessa situação ao confinamento em espaços exíguos não demorou a acontecer. Entre 1915 e 1928 a demarcação de terras indígenas ocorreu com um único propósito: desocupar grandes extensões de terras, que os indígenas utilizavam em forma de rodízio para não esgotar os recursos naturais, para que espaços fossem abertos para a implantação de uma economia voltada para a agropecuária. (SILVA, 2002).

A expansão econômica, alavancada pela excelente qualidade das terras da região, encurralou os indígenas em porções de terra insuficientes para se praticar o modo de ser Guarani, “As relações entre a frente de expansão agrícola e os Kaiowá caracterizaram-se pela instigação constante daqueles sobre o território físico ocupado pelos índios.” (WENCESLAU, 1994, p.62)

Com a superpopulação de indígenas da RID fica difícil para que todos tirem da terra o seu sustento. Ela é insuficiente e já não existem matas e todos os recursos naturais de décadas atrás. “A AID [RID] passou e passa por vários períodos de destruição, quando observamos a retirada das árvores e conseqüentemente a destruição da floresta, o índio começa a encontrar muita dificuldade em continuar subsistindo em seu território.” (WENCESLAU, 1994, p.141)

Pelo mapa abaixo podemos notar, tomando como base o município de Dourados, a pequena porção de terra em que se confinou uma grande população indígena, e pior ainda, bem próxima ao centro urbano, o que acaba por piorar a situação desse povo que se vê cada vez mais espremido à margem da cidade e sofrendo todo o tipo de influências, muitas vezes desastrosas para sua cultura.

Mapa 2: Município de Dourados com perímetro urbano e aldeia indígena



Fonte: <http://geo.dourados.ms.gov.br>

Outro problema da RID é a presença de mais de uma etnia – Guarani e Terena – vivendo no mesmo território. O povo Terena é o povo que mais se adaptou à situação de contato com outros povos e, principalmente, com a sociedade envolvente. Por essa característica e por serem bons agricultores, no final da década de 1970 o órgão indigenista¹⁰ decidiu levar algumas famílias Terena para viverem em território Guarani na cidade de Dourados. O intuito foi o de achar que eles pudessem “ensinar” aos Guarani as formas de cultivo e manejo da terra, para um melhor desenvolvimento dessa última etnia. Grave engano, uma vez que o problema dos Guarani não residia nas questões de cultivo da terra, eram bem mais complicadas. Além disso, essa iniciativa acabou por criar outras situações conflituosas. Colocaram-se sob o mesmo território duas etnias diferentes. Decorrentes dessa situação, ocorreram casamentos mistos¹¹ e os filhos dessas uniões ficam divididos frente às referências de ambas as culturas, dificultando a formação de sua identidade cultural.

¹⁰ No final da década de 1960 o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi extinto e, no seu lugar, surgiu a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

¹¹ Exemplo disso também aconteceu com os imigrantes que chegaram ao Brasil, casamentos mistos entre italianos, alemães, portugueses, espanhóis. Em parte o que ocorreu com os imigrantes se aplica ao que ocorreu e ocorre com os casamentos mistos entre etnias diferentes. Por isso, nas escolas é importante que se trabalhe com

Quanto à presença de mais de uma etnia na RID, Wenceslau (1994, p.60) coloca:

A presença de mais de uma etnia é complicada, pois passa a existir confronto direto. O índio tido como o mais trabalhador ou o mais adaptado, aquele que consegue se integrar, tem mais importância aos olhos do órgão tutelar e obviamente recebe mais benefícios, passando a ser privilegiado aos olhos dos outros índios que tentam manter seus padrões culturais.

Outro problema enfrentado pelos indígenas da RID, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, foi o número de suicídios cometidos por jovens indígenas¹².

Inúmeras inferências externas foram minando a cultura, de modo a comprometer severamente a identidade pessoal e grupal desse povo. [...] Dessa forma, pode-se vislumbrar elementos explicativos para a epidemia suicida que atingiu esse grupo de meados da década dos 80 até o final da década dos 90. Foi, sem dúvida, um dramático apelo para que a sociedade nacional voltasse seu olhar para os Guarani/Kaiowá, massacrados pela rápida expansão da economia envolvente, responsável pela desorganização da sua cultura, e pela proposição de uma forma de inserção na sociedade abrangente extremamente desfavorável que, por esse motivo, foi rejeitada daquela forma dramática e radical. (CABRAL, 2002, p.55)

Sobre esse problema dos suicídios, Wenceslau (1994, p.142) destaca que: “As agressões corporais, as expulsões, as repressões através de detenções sob as ordens do capitão¹³, pode induzi-los a morte. Os índios repreendidos passam por uma fase de depressão e sua reação imediata é a de tirar a própria vida.” Assim, o indígena, sem conseguir ter perspectiva de vida dentro de seus padrões tradicionais e culturais, parece ver na morte sua única saída, entendendo ser ela a “passagem para um outro tempo, um outro momento” (WENCESLAU, 1994, p.461).

O suicídio é um meio de alerta para os não indígenas, alerta de que as coisas não vão bem, de que mudanças são necessárias e tirar a própria vida parece ser um ato extremista de alguém que já não encontra esperança de que as coisas mudem, e de que possa haver uma transformação com melhorias para o futuro.

Conforme colocado por Silva (2002, p.60), o confinamento parece ser o grande desencadeador de instabilidade para o indígena e é apontado como uma das possíveis causas para esses suicídios, inclusive os próprios indígenas destacam a falta de terra e,

as crianças indígenas o respeito por todas as culturas; uma não deve ser menosprezada em relação a outra. Há que se ensinar o respeito por todas. Com o nascimento de filhos provenientes de casamentos mistos aparece o conceito de raízes culturais, advindas das culturas envolvidas, tanto paterna quanto materna.

¹² Quando cheguei a Dourados, em 1999, esses suicídios ainda estavam ocorrendo, fato que me chocou muito e, na ânsia de obter respostas que me explicassem minimamente tal atitude extrema praticada por esses jovens, fui descobrindo e compreendendo que a falta de perspectiva no futuro, o preconceito que enfrentavam, entre tantos outros problemas vividos por eles, suas famílias e seu povo, poderia levá-los àquela atitude extrema.

¹³ Capitão foi um cargo criado pelo antigo SPI – Serviço de Proteção aos Índios, com a função de ser o chefe político da aldeia, agente de interlocução entre os indígenas e o governo, como forma de concretizar o fim integracionista proposto na época. Mas essa função acabou por descaracterizar o poder dos líderes indígenas tradicionais, além do que, com o tempo alguns capitães usaram seu poder sob forma de violência física contra os próprios indígenas sob seu jugo.

consequentemente, a impossibilidade de exercer suas atividades econômicas, culturais e religiosas, como fatores preponderantes para a ocorrência dos suicídios. Conforme dados da Fundação Nacional do Índio – FUNAI de Mato Grosso do Sul e do Conselho Indigenista Missionário - CIMI, foram 308 suicídios entre os Guarani no período de 1986 e 1999, e só na área indígena de Dourados aconteceram 120 casos.

Outros problemas afetam os indígenas frequentemente, entre eles a desnutrição infantil¹⁴ e o alcoolismo. As dificuldades enfrentadas por eles, por falta de terra para a subsistência, por empregos que exploram sua mão de obra, surtos de doenças, falta de liderança, entre outros, os fazem cair na mendicância nos centros urbanos e, consequentemente, eles muitas vezes lançam mão da bebida como forma de refúgio para os problemas, ou “por despeito”, como colocado por Wenceslau (1994, p.67).

Todo esse contexto da presença indígena na cidade e o conhecimento que aos poucos fui adquirindo das dificuldades e problemas por que eles passaram e passam, despertou em mim a vontade de me envolver com a temática indígena, especialmente por notar o descaso com que são tratados pelo governo (federal, estadual e municipal). Nesse ínterim comecei a fazer parte de um grupo que, na época, era ligado ao Núcleo de Pesquisa em Questões Indígenas – NUPEQI (hoje extinto) da UEMS, para discutir, estudar e pesquisar a temática indígena, um grupo multidisciplinar, e assim fui mergulhando aos poucos nesse meio. Também comecei a acompanhar um grupo que estudava, juntamente com os indígenas, a implantação de uma licenciatura específica no estado, o que acabou sendo a semente para a licenciatura específica que hoje é oferecida pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, em parceria com a Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

Em 2002 a Lei Estadual¹⁵ nº 2.589 instituiu na UEMS a obrigatoriedade do oferecimento de reserva de vagas¹⁶ para estudantes indígenas, o que mergulhou definitivamente a comunidade acadêmica da universidade na temática indígena do estado.

Em meio ao cenário exposto anteriormente e como já era minha intenção para o doutorado trabalhar com formação de professores, resolvi aliar a essa vontade a temática

¹⁴ Em 2007 os meios de comunicação noticiaram os números alarmantes de mortes de crianças indígenas vítimas da desnutrição, que também pode ser atribuída à situação precária de sobrevivência em que os indígenas se encontravam (e ainda se encontram) dentro da reserva.

¹⁵ MATO GROSSO DO SUL (Estado). Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002. **Dispõe sobre a reserva de vagas aos vestibulandos índios na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)**. Diário Oficial do Estado, Poder Executivo, Campo Grande. O texto da lei consta do Anexo A.

¹⁶ Resolução COUNI/UEMS nº 241 de 17 de novembro de 2003. A Resolução consta no Anexo B. Abordo a questão da reserva de vagas na UEMS no Capítulo 4.

indígena. Eu já trabalhava com os alunos¹⁷ cotistas (oriundos da reserva de vagas) no curso de licenciatura em matemática, então resolvi pesquisar a formação de professores indígenas em matemática e assim nasceu a proposta para esta pesquisa.

[...] quando um professor (de Matemática) se dispõe a realizar uma pesquisa na área de Educação (Matemática), talvez seja porque ele vem problematizando sua prática, o que poderá levá-lo a se dedicar com afinco ao desenvolvimento de uma pesquisa originada dessa problematização [...] (ARAÚJO; BORBA, 2004, p.28)

Desse modo a presente pesquisa nasceu da problematização originada em minha prática como docente em um curso de formação de professores de matemática. Ela se justifica porque como professora de estudantes cotistas indígenas do curso de matemática pude acompanhar as dificuldades enfrentadas por eles, dificuldade de entrosamento inicial, de conteúdo, em relação à língua, financeira, entre tantas outras. Notei que já ao longo da 1ª série do curso alguns acabavam desistindo, o que foi me deixando bastante incomodada. A adoção das cotas pela Universidade permite o acesso do estudante indígena a esse nível de ensino, mas essa ação isolada não é suficiente. A preocupação, quando eles já estão na Universidade, passa a ser pela permanência desses indígenas no curso e sua consequente formação como professor.

Assim, o intuito desta pesquisa foi o de investigar a formação de estudantes indígenas como professores de matemática. Como são vários os cursos de matemática oferecidos no estado, o primeiro passo foi fazer o levantamento das Instituições de Ensino Superior - IES que ofereciam cursos de licenciatura em matemática em Mato Grosso do Sul. Depois, se esses cursos tinham alunos indígenas matriculados. Para as instituições que possuíam alunos indígenas matriculados, encaminhei, ou eu mesma apliquei um questionário¹⁸. Também formei um grupo de estudo com os estudantes indígenas da 1ª série do curso de matemática da UEMS e começamos a trabalhar os conceitos matemáticos nos quais eles mais sentiam dificuldades durante as aulas do curso e nos reuníamos semanalmente. Por notar a grande desistência dos indígenas já na 1ª série do curso de matemática, realizei um levantamento junto à Secretaria Acadêmica da UEMS para verificar quantos realmente desistiram do curso desde que as cotas foram implantadas em 2003. Com base nesses dados comecei a realizar algumas entrevistas com os alunos desistentes para verificar o que os levava a tomar essa atitude.

¹⁷ Nesta pesquisa optei por não utilizar expressões como aluno(a), ele/ela, professor-professora, por acreditar que essas expressões dificultam a leitura e justifico minha decisão citando a frase do Prof. Ubiratan: “Respeito e solidariedade pelo outro vão além da expressão escrita de gênero.” (D’AMBROSIO, 1997, p.172).

¹⁸ Esse questionário consta no Anexo D.

Assim, esta pesquisa encontra-se alicerçada num tripé de investigação: os questionários respondidos pelos alunos indígenas em formação nos cursos de licenciatura em matemática do estado, o grupo de estudos com os graduandos da 1ª série do curso de matemática da UEMS e as entrevistas com os alunos desistentes do curso de matemática da UEMS. Com base nesses três eixos de investigação, elenco abaixo alguns objetivos que nortearam, de modo geral, o curso da pesquisa:

- Mapear a formação de professores indígenas em matemática em Mato Grosso do Sul, apresentando quais IES estão formando os alunos indígenas em matemática;
- Verificar porque escolheram ser professores e entender especificamente porque escolheram ser professores de matemática;
- Entender porque o graduando indígena desiste do curso de licenciatura em matemática da UEMS;
- Contribuir para a compreensão e análise das concepções que os graduandos indígenas fazem sobre seu curso de licenciatura em matemática, verificando como veem essa formação e como prefeririam que ela fosse realizada;
- Levar a uma construção conjunta de valores e práticas de modo a não sobrepor um conhecimento a outro, para que essa construção seja realizada com base no respeito mútuo;
- Encaminhar um processo contínuo de diálogo com os graduandos indígenas da 1ª série do curso de matemática da UEMS, a fim de identificar seus anseios, dificuldades e concepções;
- Contribuir para a formação do professor indígena de matemática, valorizando seus conhecimentos e sua cultura.

Com base nesses objetivos a pergunta central que direcionou a pesquisa foi:

Por que os estudantes indígenas escolhem o curso de licenciatura em matemática, quais as dificuldades dos ingressantes e por que os graduandos indígenas acabam desistindo do curso de matemática da UEMS?

Com base nessa pergunta direcionadora, aos poucos fui procurando percorrer caminhos que me possibilitassem a busca pela compreensão desses questionamentos, bem como procurando encontrar *atores* ou *sujeitos* que me possibilitassem tal compreensão.

Levando em conta os objetivos explicitados e a pergunta que direcionou este trabalho, procurei organizar todo o material proveniente da pesquisa em cinco capítulos.

O primeiro deles aborda a questão de cunho metodológico e dos procedimentos/instrumentos que utilizei ao longo da investigação e com os quais colhi e produzi os dados que aqui estão apresentados. O segundo capítulo tem por objetivo apresentar o contexto histórico e contemporâneo dos povos indígenas do estado de Mato Grosso do Sul, cenário do desenvolvimento desta pesquisa. No capítulo três apresento um breve histórico da formação de professores indígenas no Brasil e essa formação frente à educação indígena e à educação escolar indígena, bem como a presença do viés da etnomatemática nessa formação. No capítulo quatro discorro sobre a presença dos indígenas na UEMS por conta do sistema de reserva de vagas – cotas – e, especificamente nesse cenário, a presença deles no curso de licenciatura em matemática. Finalmente, no capítulo cinco apresento a análise dos dados da pesquisa, provenientes dos questionários aplicados aos graduandos dos cursos de licenciatura em matemática do estado, das reuniões do grupo de estudos com os graduandos cotistas da 1ª série do curso de matemática da UEMS e das entrevistas realizadas com os alunos desistentes desse curso.

Ao contextualizar as situações podemos entender os propósitos, as motivações e os desfechos que se colocam ao longo de um processo, por isso nesta introdução procurei mostrar quais foram os encaminhamentos que primeiro levaram à concretização desta pesquisa, o novo cenário que se colocou como pano de fundo para minhas preocupações como investigadora e todos os focos que apresento neste trabalho.

CAPÍTULO 1 – *O caminho*

Caminhante, não há caminho. Faz-se caminho ao andar.

Antonio Machado¹⁹

A realização da pesquisa: caminhos escolhidos e percorridos

Tentar classificar nos moldes da academia a pesquisa que realizamos não é tarefa fácil. Sempre corremos o risco de nos apropriar de maneira indevida de algum posicionamento metodológico que não foi o que realmente se utilizou ou corremos também o risco de contrariar certos teóricos do contexto metodológico escolhido. Por isso, talvez, tenha deixado para fazer isso após novamente verificar todo o material coletado: documentos, notas de campo e entrevistas, e analisar também o material escrito, apesar de no início da pesquisa já haver feito a escolha dos procedimentos e abordagem que me conduziram no processo. Eis-me aqui com a tarefa de fazer tal categorização. Para tanto, escolhi e apoio-me em fontes teóricas que abordam as questões de metodologia e de procedimentos de pesquisa.

O “apoio” às fontes metodológicas vem ao encontro do que sempre ouvi do Prof. Ubiratan em suas orientações, para que não nos tornássemos (seus orientandos) escravos da metodologia, mas que ela fosse nossa companheira no decorrer da pesquisa, e “jamais cobrar a sua arregimentação em uma ou outra das correntes metodológicas.” (D’AMBROSIO, 2004a, p.22). Talvez por isso as questões metodológicas no decorrer desta pesquisa fluíram de maneira natural, porque não procurei seguir à risca modelos de uma ou outra vertente, fui construindo meu caminho na pesquisa com base no desenrolar dos fatos que me conduziram ora por um caminho ora por outro. É claro que todas as leituras e as experiências anteriores com outras pesquisas influenciam e fazem diferença na escolha de procedimentos que precisamos utilizar e isso foi fundamental para a escolha dos “caminhos” escolhidos aqui.

Para iniciar meu intento de abordar as questões metodológicas que nortearam este trabalho, começo por dizer que a pesquisa que realizei é qualitativa. Minha justificativa vem do fato de que muito dos procedimentos que escolhi são decorrentes das características dessa abordagem. Isso me leva a justificar, tomando de Bogdan e Biklen (1994), de maneira geral, as principais características da pesquisa qualitativa: nela o investigador é o instrumento

¹⁹ Frase do poeta espanhol Antonio Machado (1875-1939).

principal; é realizada de forma descritiva; o interesse está no processo e não apenas no resultado final; a análise dos dados é feita de maneira indutiva; o significado tem grande importância. Essas características, umas em mais profundidade, outras em menos, estiveram presentes ao longo do desenvolvimento da investigação e análise dos dados desta pesquisa.

Procurei ao longo dela “dar voz aos alunos”, no sentido de escutar atentamente seus anseios, suas opiniões, seus modos de pensar, para que pudesse mergulhar em suas experiências como professores em formação e captar com isso os meandros dessa formação através de suas visões, com o intuito de conhecer suas motivações, suas intenções e as dificuldades inerentes desse processo. A pesquisa qualitativa, como tão bem colocado por D’Ambrosio (2004a, p.21): “Lida e dá atenção às pessoas e às suas idéias, procura fazer sentido de discursos e narrativas que estariam silenciosas.” E mais, “[...] tem como foco entender e interpretar dados e discurso [...]. Ela depende da relação observador-observado”.²⁰

E com referência à pesquisa em educação, Monteiro (1998, p.20) destaca:

São qualitativas as pesquisas que privilegiam o sentido dos fenômenos sociais, compreendendo-os, como no caso da educação, pelo seu processo e pela experiência humana envolvida, mais que pela explicação de seus eventuais resultados.

Para realizar a coleta dos dados sem fugir da intenção acima exposta, utilizei, dentro da abordagem qualitativa, a pesquisa do tipo etnográfica. Coloquei o “tipo etnográfica” ao invés de apenas etnográfica para que haja uma variante daquilo que realizo nesta pesquisa daquilo que é realizado pelos antropólogos, que se utilizam muito dessa abordagem na descrição da cultura de determinados grupos sociais exigindo, para tanto, uma longa permanência no campo de trabalho.

Concordo, assim, com André (1995, p.28) quando esta coloca que: “O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.” E, continuando esse pensamento, a autora completa:

Em que medida se pode dizer que um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação? Em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

Nesta tese me propus investigar três aspectos dentro da formação de professores indígenas de matemática: por que o estudante indígena escolhe ser professor de matemática, quais são as maiores dificuldades desses estudantes na 1ª série do curso e por que muitos deles desistem do curso de matemática.

²⁰ Ibidem, p.12

Para tentar responder a essas questões utilizei para cada uma delas, procedimentos diferentes e, sob meu ponto de vista, adequadas a cada viés da investigação de modo que se enquadrassem no que eu precisava compreender e verificar.

Esses procedimentos escolhidos estiveram sempre balizados dentro da perspectiva qualitativa de pesquisa, uma vez que o intuito foi a análise interpretativa dos dados coletados, o que estava em sintonia com esse tipo de pesquisa, já que “Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações”. (SANTOS FILHO, 2002, p.43). Além disso, a pesquisa qualitativa, “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2007a, p.21), e isso justamente vai ao encontro das minhas aspirações nesta pesquisa.

A escolha pela abordagem qualitativa se fez imprescindível uma vez que o intento foi compreender interpretativamente certas situações dentro do ambiente de formação de professores indígenas em matemática e nesse sentido, conforme colocado por Bogdan e Biklen (1994, p.138), o meu papel, enquanto investigadora, “não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumí-los.”

Além disso, reconheço e concordo com Santos Filho (2002, p.40), quando este coloca que:

Na ótica da pesquisa qualitativa, é impossível o investigador e o processo de pesquisa não influenciarem o que é investigado – como o instrumento não pode separar-se do que está sendo medido -, sendo este uma extensão do pesquisador e um fator na construção da realidade pesquisada.

Como em Mato Grosso do Sul tem-se cursos de matemática espalhados por todo o estado, em cidades diferentes e universidades/faculdades também diferentes, elaborei e posteriormente encaminhei um questionário²¹ para ser respondido pelos graduandos indígenas matriculados nesses diferentes cursos de matemática do estado, no intuito de verificar principalmente por que cada um deles escolheu essa licenciatura em matemática.

Os questionários encaminhados aos cursos de matemática do estado serviram como primeiros balizadores e para verificar a opinião geral desses graduandos acerca de várias questões postas dentro da sua formação enquanto professor de matemática.

No questionário encaminhado aos graduandos indígenas de matemática as primeiras perguntas versavam sobre a etnia, a aldeia, a idade e a língua falada. Procurei com essas perguntas conhecer a origem étnica e regional dos acadêmicos que cursam a licenciatura em

²¹ Anexo D.

matemática, bem como se eram falantes do idioma materno. Depois as questões focavam os auxílios financeiros que os graduandos recebiam, tais como bolsas e também se exerciam algum tipo de trabalho, seja formal seja informal. A seguir o foco era a escolarização, ou seja, saber onde eles haviam cursado o ensino básico e médio, principalmente se havia sido em escolas localizadas na aldeia ou fora dela, assim como se haviam tido aula com professores indígenas. Depois o graduando era levado a responder acerca de sua experiência como professor e se já houvesse tido experiência, para quais séries, em quais escolas e em que disciplinas já haviam ministrado aula. Com isso tencionava verificar se os formandos em matemática já eram professores em serviço²² ou não. Então as perguntas eram direcionadas para a formação atual dos graduandos, ou seja, por que haviam escolhido a universidade que cursavam, se gostariam de exercer a profissão de professor de matemática depois de formado e por que haviam escolhido justamente o curso de matemática. Para finalizar, o graduando era questionado sobre o que mudaria em seu curso se pudesse e como achava que deveria ser um curso para formação de professores indígenas²³. Esse foi basicamente o teor das perguntas constantes do questionário respondido pelos estudantes em formação nos cursos de licenciatura em matemática do estado, e eles foram aplicados durante os anos letivos de 2007 e 2008.

Quanto ao segundo questionamento, cujo objetivo era verificar as dificuldades no curso, principalmente com relação aos graduandos da 1ª série, bem como as perspectivas relacionadas à sua formação, ponderei que seria preciso ter um contato maior com esses graduandos e por um determinado tempo. Dessa maneira, um questionário ou mesmo uma entrevista não seriam adequados para verificar essa questão. Resolvi então realizar encontros semanais com eles para que pudesse, aos poucos, ir detectando tais dificuldades. Assim, com a necessidade de compreender melhor a visão do aluno no dia a dia dessa formação, esses encontros, que chamo de grupo de estudo, foram fundamentais. Nesses encontros procurei ouvir o que eles tinham a dizer acerca do seu curso, da sua experiência como graduando.

O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Oiça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar o mundo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.137)

A observação participante foi o princípio adotado dentro do ambiente que primeiro foi desenvolvido no trabalho, o do grupo de estudo, no qual me via como investigadora, mas ao

²² Professores em serviço é uma denominação dada aos indígenas que já se encontram ministrando aula, mesmo que às vezes sem formação docente.

²³ A análise dos questionários respondidos encontra-se no Capítulo 5.

mesmo tempo me colocando no emaranhado da pesquisa, interagindo constantemente com os sujeitos, mantendo contato direto e frequente com eles.

A observação participante diz respeito ao engajamento na cena social, experienciando e procurando entendê-la e explicá-la. O pesquisador é o meio através do qual isso acontece. Escutando e vivenciando, as impressões são formadas e as teorias consideradas, refletidas, desenvolvidas e modificadas. (MAY, 2004, p.202)

A escolha pelos graduandos com o qual trabalharia no grupo de estudos ocorreu tendo em vista alguns fatores. Como já tinha feito o levantamento dos cursos de matemática com alunos indígenas matriculados, constatei que eram três as instituições com indígenas em seus cursos, em duas cidades do estado, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS, em Aquidauana, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, em Dourados e o Centro Universitário da Grande Dourados-UNIGRAN, também em Dourados. O intuito era realizar os encontros com os alunos semanalmente. Desse modo eles teriam que ser realizados aos sábados, dia em que os alunos envolvidos não tinham aula e mais adequado para os que trabalhavam poderem participar. Sendo assim, não poderia atender as duas cidades distantes uma da outra, Dourados e Aquidauana²⁴. Como meu objetivo foi investigar os alunos da primeira série do curso, os meus sujeitos de pesquisa se restringiram aos matriculados na UEMS, uma vez que a UNIGRAN não possuía, na época, alunos na 1ª série e a UFMS, como mencionado, localizava-se em outra cidade (Aquidauana). Além disso, a UEMS concentrava um maior número de graduandos indígenas matriculados e também havia a possibilidade de trabalhar com alunos da instituição da qual sou docente. Trabalhar com os alunos da UEMS não traria para mim problemas burocráticos com relação à minha presença e permanência em outra Instituição, e ao acesso à coordenação do curso e a todos os meandros burocráticos, além do que mesmo não conhecendo propriamente os alunos da 1ª série, que são ingressantes no curso, mas conhecendo os estudantes indígenas das outras séries, isso poderia facilitar a formação e a participação deles no grupo de estudos.

Na pesquisa qualitativa, opta-se pelo método indutivo (dos dados para a teoria), por definições que envolvem o processo e nele se concretizam, pela intuição e criatividade durante o processo da pesquisa, por conceitos que se explicitam via propriedades e relações, pela síntese holística e análise comparativa e por uma amostra pequena escolhida seletivamente. (SANTOS FILHO, 2002, p.45)

Com esses encontros semanais, que ocorreram durante os anos letivos de 2007 e 2008, tive a possibilidade de contato permanente com os graduandos indígenas e fora do ambiente de sala de aula o que facilitou a detecção de suas dificuldades - em seus vários fatores, não só

²⁴ A cidade de Aquidauana dista 366 km da cidade de Dourados, conforme tabela da AGESUL – Agência Estadual de Gestão de Empreendimentos de Mato Grosso do Sul (www.agesul.ms.gov.br, acesso em 06/07/2009).

de conteúdo -, suas concepções e aspirações frente à formação que haviam escolhido. Eu não estava preocupada em produzir generalizações que pudessem ser direcionadas aos indígenas acerca dos fatores que seriam investigados, mas sim procurar compreender esses fatores analisando o contexto que eles apresentariam sob suas próprias óticas. “Como seres humanos que pesquisam o significado das ações sociais de outros seres humanos, os pesquisadores são ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas próprias pesquisas.” (SANTOS FILHO, 2002, p.31). Toda a parte de análise das reuniões do grupo de estudo que realizei com os graduandos da 1ª série consta do Capítulo 5.

O terceiro questionamento surgiu ao longo da realização desses encontros com os graduandos da 1ª série. A princípio não era um problema a ser investigado, mas aos poucos tomou proporções que necessitavam de compreensão. Fiquei preocupada com o número de desistências que aconteciam logo no primeiro ano do curso e isso me levou a investigar também essa situação. Para tanto resolvi realizar entrevistas com alguns dos alunos desistentes do curso de matemática da UEMS.

Quando houve a necessidade de procurar esclarecer os fatores relacionados à desistência, as entrevistas pareceram a melhor alternativa, na qual poderia ouvir aqueles alunos que foram, por diversas razões, excluídos da possibilidade de se tornar um professor de matemática. Para isso decidi elaborar um roteiro para as entrevistas, ou seja, fazer uma entrevista semi-estruturada, na qual haveria a possibilidade de perguntar coisas comuns para todos e também a possibilidade de deixar que cada um abordasse o tema de forma mais aberta. A entrevista semi-estruturada, “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada.” (MINAYO, 2007b, p.64).

Além disso, como colocam Bogdan e Biklen (1994, p.135), “Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.”

Essa flexibilidade que a entrevista semi-estruturada traz possibilita a coleta de dados “na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134)

Para que pudesse obter algumas informações gerais de todos eles, fiz um roteiro (“guião”) para as entrevistas. No início de cada entrevista procurava obter informações referentes à etnia, localização da aldeia, questões referentes à língua, idade. Depois o alvo era

a questão financeira: trabalho, auxílios como bolsa, passe, moradia, etc. Na seqüência, perguntas sobre a formação dos entrevistados desde as séries iniciais. Procurava também questionar a respeito das escolas que eles haviam cursado: de fora ou de dentro da aldeia, se os professores que tiveram foram indígenas ou não indígenas. No transcorrer da “conversa” perguntava sobre a experiência deles como docente, ou seja, se o entrevistado já havia tido alguma experiência como professor e, em caso afirmativo, como, onde e para quais séries havia ministrado aula. Nessa altura da entrevista já procurava conduzir o foco para o curso de matemática, quando começou a cursar, por quanto tempo, por que havia escolhido a UEMS, quais as dificuldades de conteúdo, de relacionamento com os professores, os outros estudantes, a coordenação, se já havia se sentido discriminado dentro da Universidade. E durante esse processo abordava duas questões bastante importantes para a pesquisa: por que eles haviam escolhido o curso de matemática e por que haviam desistido dele. Após essa parte, o indígena era incentivado a falar do curso que estava fazendo no momento, se fosse o caso, ou para os que não estavam cursando nenhum, quais eram suas intenções para o futuro. Para encerrar, o entrevistado era indagado sobre o que mudaria se pudesse, no curso de matemática, e como achava que deveria ser um curso para formação de professores indígenas. Basicamente foi essa a estrutura da entrevista. Ela foi realizada de maneira a deixar o entrevistado livre para falar e comentar. O roteiro apresentado acima serviu como organizador e, muitas vezes, como fio condutor da conversa. Ele ajudou a obter algumas informações básicas de todos os entrevistados. À medida que a entrevista fluía, os acadêmicos iam respondendo às questões organizadas no roteiro e as que eles não abordavam espontaneamente, eu, como entrevistadora, ia aos poucos fazendo com que eles comentassem.

As entrevistas foram realizadas com os acadêmicos desistentes do curso de matemática da UEMS/Dourados. Decidi fazer as entrevistas com esses ex-alunos porque foi onde primeiramente constatei a desistência, depois porque eu conseguia contato com esses desistentes por meio dos outros alunos que frequentavam as reuniões semanais e como a UEMS oferece o sistema de cotas em seus vestibulares, fica mais fácil conhecer o aluno, sua etnia, a aldeia em que reside por ele declarar isso no ato da inscrição no vestibular e matrícula no curso. Para fazer um levantamento dos desistentes em outras instituições do estado, teria certa dificuldade, uma vez que nem todas as instituições têm um controle e sabem ao certo se possuem alunos indígenas matriculados em seus cursos, quanto mais se os desistentes são de origem indígena²⁵. Eu teria que contar muito com a colaboração de vários setores dentro das

²⁵ Mais informações acerca desse aspecto constam na página 96.

instituições para fazer esse levantamento e depois começar a procurar esses alunos pelas aldeias do estado. Esse talvez seja um trabalho mais para longo prazo, para desenvolver como continuação às investigações desta pesquisa. Começar pela UEMS será um primeiro passo para continuar nessa linha de investigação, mesmo porque a implantação das cotas, agora também pelas instituições federais, facilitará o controle desses alunos dentro dos cursos de formação em matemática e a detecção de possíveis desistências por parte deles. Desse modo, comecei a realizar entrevistas com alunos desistentes da UEMS com o intuito de verificar porque ocorriam tais desistências. Encontra-se também no Capítulo 5 a análise dessa parte da pesquisa.

A opção por diferentes procedimentos de investigação foi decidida conforme os dados que necessitava recolher para cada uma das indagações da pesquisa. E essa escolha ocorreu de modo gradual à medida que começava a investigar o que pretendia. A construção gradativa e flexível ocorreu em função das variáveis de pesquisa que foram se apresentando ao longo de todo o processo de desenvolvimento, o que esteve em consonância com o que André (1995, p.30) destaca em relação à pesquisa etnográfica:

[...] busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho flexível, em que os focos de investigação, vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Procurei apresentar aqui basicamente os caminhos escolhidos que possibilitaram acesso ao que me propunha investigar nesta pesquisa, desde a escolha por parte dos estudantes indígenas pela licenciatura em matemática, suas dificuldades no curso até a desistência por alguns deles. Talvez algumas escolhas de caminho tenham me levado a percorrer maiores distâncias e com mais obstáculos que outros, mas serviram para meu crescimento como pesquisadora. Quando vamos conhecendo muitos caminhos podemos ao longo do tempo fazer escolhas mais adequadas e que nos levem com maior eficiência ao destino procurado.

CAPÍTULO 2 – *O contexto*

Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão – antes que das coisas celestiais.

Manoel de Barros²⁶

Povos indígenas de Mato Grosso do Sul

Optei por apresentar neste capítulo um mapeamento dos diferentes povos indígenas do estado, abordando brevemente um pouco de sua cultura, seu modo de vida, sua localização geográfica e sua história ao longo do contato com o não indígena, numa tentativa de mostrar o contexto de sua situação contemporânea dentro do estado. O intuito foi de situar o leitor de maneira geral, sem com isso necessariamente me ater a detalhes ou fornecer um estudo mais aprofundado de toda a teia político-econômico-social e histórica que compõe a questão indígena em Mato Grosso do Sul. Esse quadro também vai ajudar a entender em quais universidades e campi os estudantes indígenas optam por estudar, tendo em vista a proximidade de suas aldeias, a facilidade de locomoção, os incentivos oferecidos, dentre outros aspectos, como apontado no Capítulo 5 em que consta quais universidades estão recebendo estudantes indígenas em seus cursos de licenciatura em matemática.

Mas, antes de entrar especificamente na questão indígena do estado de Mato Grosso do Sul, precisamos lembrar da questão histórica dos indígenas no Brasil, isso porque durante muitos anos e ainda hoje, vemos esquecida nos livros a história dos povos indígenas brasileiros. Eles são geralmente citados e ilustrados apenas nos fatos que relatam o “descobrimento”²⁷ do Brasil pelos portugueses.

Ao longo de outros episódios da história do Brasil, os indígenas são invariavelmente esquecidos pelos historiadores, muitos interessados em relatar a história sob o ponto de vista do dominador, do colonizador. Aprendemos nos livros didáticos de história do ensino básico, quem foram os grandes bandeirantes, desbravadores de nossa terra, mas falta-nos ensinar o outro lado, o desses bandeirantes que caçavam, escravizavam e matavam os indígenas ao

²⁶ Frase de Manoel de Barros. Escritor e poeta brasileiro, nascido em Cuiabá (MT), vive hoje em Campo Grande (MS). Tematiza o pantanal em suas obras e por isso é conhecido como “poeta do pantanal”.

²⁷ Uso nesta pesquisa o termo descobrimento entre aspas para destacar que de fato o Brasil não foi descoberto pelos portugueses, pois já viviam aqui vários povos, com seus modos próprios de se vestir, festejar, suas religiões e culturas específicas. A idéia que se inculcou em nossas mentes de “descobrimento” vem sob uma ótica imposta pelos colonizadores que se apossaram desta terra e também dos seus habitantes.

longo de suas bandeiras pelo interior do Brasil. Os índios escravizados eram mandados para o trabalho em fazendas e engenhos. Dessa forma as bandeiras se tornaram muito rentáveis uma vez que, mesmo sem encontrar pedras preciosas, a princípio seu grande objetivo, acabavam recolhendo inúmeros indígenas para serem vendidos como escravos.

Foi-nos imposta uma visão de que a nossa história, a história do Brasil, após o “descobrimento”²⁸ foi pautada no encontro harmonioso entre brancos²⁹ e índios, sem mencionar o quanto esse encontro aconteceu de forma violenta, com massacres, escravidão, injustiças. Um encontro que não admitia a convivência com diferenças culturais e religiosas, um encontro baseado na submissão e doutrinação do colonizado.

Nesses mais de 500 anos passados desde a chegada dos portugueses e, apesar dos sucessivos genocídios e etnocídios³⁰ praticados contra os indígenas, roubo de suas terras, transmissão de doenças, para as quais não tinham defesa e, contrariando especulações de que não sobreviveriam para além do ano 2000, eles ainda continuam resistentes e lutando pelos seus interesses, que foram extorquidos ao longo da história. Sua população aos poucos começou a aumentar e seus direitos começam a ser reconhecidos através da Constituição³¹, apesar de muito ainda ter que ser feito para que efetivamente esses direitos saiam do papel e se tornem realidade mas, mesmo assim, isso significa um avanço na marcha para sua não extinção, para sua retomada cultural, para que suas tradições sejam respeitadas, para terem em suas escolas possibilidade de uma educação que respeite seus costumes e valores enquanto povo diferenciado da sociedade envolvente.

Os grupos indígenas cada vez mais se organizam para que juntos tenham maior poder de luta, para conseguirem articulação de caráter nacional, clamando em uma única voz por seus direitos, usurpados ao longo do tempo. Foi com esse intuito que surgiu em 1980 a UNI – União das Nações Indígenas, uma organização na qual os indígenas se uniram para denunciar a inoperância da FUNAI, a estadualização da política indigenista, para reivindicar seus direitos de território, de autonomia e de liberdade, que há muito estavam ameaçados.

A UNI nasceu em Campo Grande/MS, estado de grandes lideranças, entre elas, Marçal de Souza, o pequeno Tupã, em guarani, o pequeno deus do trovão, silenciado por ser uma das

²⁸ Remeto à existência de uma história “pós-descobrimento”, pois o Brasil também tem toda uma história “pré-descobrimento”, vivida pelos indígenas, habitantes originais do Brasil.

²⁹ O termo branco é utilizado no sentido de não indígena.

³⁰ Genocídio: extremismo deliberado, parcial ou total, de uma comunidade, grupo étnico, racial ou religioso, destruição de população ou povos. (HOUAISS; SALLES, 2001, p. 1.443). Etnocídio: destruição da civilização ou cultura de uma etnia por outro grupo étnico. (HOUAISS; SALLES, 2001, p. 1.272). De maneira geral, no etnocídio morre a cultura, no genocídio morrem os indivíduos.

³¹ BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Senado, 1988.

vozes que clamavam por justiça aos povos indígenas e que, em seu discurso ao então Papa João Paulo II, quando de sua visita ao Brasil em 1980, sintetizou em poucas palavras o que os povos indígenas vinham sofrendo ao longo dos anos pós-chegada dos europeus:

Como representante, porque não dizer, de todas as nações indígenas que habitam esse país, que está ficando tão pequeno para nós e tão grande para aqueles que nos tomaram essa pátria. Somos uma nação subjugada pelos potentes [poderosos], uma nação espoliada, uma nação que está morrendo aos poucos sem encontrar caminho, porque aqueles que nos tomaram esse chão não têm dado condições para a nossa sobrevivência. Nossas terras são invadidas, nossas terras são tomadas, os nossos territórios são diminuídos, [e] não temos mais condições de sobrevivência. (PREZIA, 2006, p.13)

Marçal sabia de todas as mazelas passadas pelos indígenas no Brasil e principalmente em seu estado, Mato Grosso do Sul. A questão territorial destacada pelo Guarani em seu discurso fica clara quando conhecemos como foi a ocupação deste estado ao longo da história “pós-descobrimento”, e é um breve relato das etnias presentes em Mato Grosso do Sul e da sua história de contato com o não indígena sobre o qual discorro a seguir.

O estado de Mato Grosso do Sul possui uma população estimada pela FUNAI de 32.519 indígenas³² das etnias: Guarani (Kaiowá e Nhandeva), Guató, Kadiwéu, Ofaié, Terena, Kamba, Kinikinawa, Atikum. Sendo os três últimos grupos ainda não reconhecidos oficialmente.

Mato Grosso do Sul apresenta a segunda maior população indígena do país. Em contraponto, apresenta infelizmente a menor proporção de terras indígenas. As etnias presentes no estado estão em 74 aldeias em 28 municípios³³, em diferentes regiões.

Esses povos têm toda uma história de ocupação da região onde atualmente é o Mato Grosso do Sul e essa história indígena no estado foi marcada pelo avanço do não indígena que logo se apossou de suas terras, seus rios, suas riquezas naturais e sua força de trabalho. Quando esses não indígenas enfrentavam resistência em conseguir o que queriam, era imperativo que acabassem com os nativos para que não se tornassem um obstáculo para as rotas comerciais e para a expansão da atividade mineradora e agropastoril. Assim, levou de

³² Nas fontes consultadas encontraram-se diferentes estimativas da população indígena. Isso ocorre por várias razões: não se fez ainda um censo especificamente indígena no Brasil, há povos de que não se tem informação, outros são emergentes, há indígenas isolados, indígenas que vivem nos centros urbanos, além do que parece não haver vontade do governo em estimar oficialmente esses dados, talvez porque esses indígenas não se apresentem como porcentagem ativamente produtiva e relevante no cenário nacional ou porque se tem receio de que com números mais próximos da realidade o governo tenha que assumir maior compromisso com essa parcela da população. Os números apresentados pela FUNAI sempre estão em dissonância com os apresentados por diferentes setores do governo (federal, estadual ou municipal) ou outras entidades, e esses números da FUNAI apresentam uma população indígena bem menor em comparação aos de outras fontes. Até os dados de 1998 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE apresentam uma população indígena de Mato Grosso do Sul maior (38.392 indivíduos) do que a apresentada pelo *site* da FUNAI (32.519 indivíduos) – www.funai.gov.br, acesso em 05/02/2009.

³³ Dados do Governo Estadual (www.ms.gov.br, acesso em 05/02/2009).

indígenas foram escravizados, massacrados e os que restam, ainda vítimas desse contato desastroso, tentam sobreviver, “[...] reprocessando parcelas consideráveis de sua identidade étnica/cultural, pressionados pela expansiva e sufocante fronteira da sociedade envolvente.” (MARTINS, 2002, p.92)

Não é à toa que hoje estejam à margem da sociedade, historicamente foram massacrados, expulsos de sua terra, seu habitat foi totalmente destruído e transformado, sua língua menosprezada e sua cultura modificada por conta da convivência, muitas vezes forçada, com o não indígena.

A estratégia fundamental no processo de conquista, adotado por um indivíduo, um grupo ou uma cultura [dominador], é manter o outro, indivíduo, grupo ou cultura [dominado], inferiorizado. Uma forma, muito eficaz, de manter um indivíduo, grupo ou cultura inferiorizado é enfraquecer suas raízes, removendo os vínculos históricos e a historicidade do dominado. Essa é a estratégia mais eficiente para efetivar a conquista. (D’AMBROSIO, 2007, p.39)

Frente a esse contexto histórico, que certamente tem reflexos na realidade atual, a problemática da questão indígena do estado envolve vários elementos, mesmo porque estamos diante de uma realidade indígena multiétnica, marcada por disputas, sejam elas internas, entre as próprias lideranças indígenas, sejam externas, envolvendo setores governamentais e da sociedade civil.

A própria questão fundiária, aflorada mais uma vez em setembro de 2008 com a vinda de técnicos da FUNAI para o estudo de demarcação de novas terras indígenas, colocou o “dedo na ferida” e provocou acirradas discussões por causa de diferentes posicionamentos de setores da sociedade, da própria população não indígena e das entidades governamentais municipais, estaduais e federais. São diferentes visões e a sociedade envolvente não compreende que a terra para o índio é um bem coletivo e não se enquadra nos padrões de propriedade privada da sociedade capitalista³⁴.

É certo que apenas através do diálogo entre as diferentes partes envolvidas, indígenas e fazendeiros/produtores rurais, é possível que se encaminhe para a solução desse impasse da demarcação, assim como de vários outros problemas próprios do contexto do estado. Um

³⁴ A ideia de propriedade, de posse, é do mundo capitalista. Para o indígena a ideia de propriedade não é a mesma do mundo capitalista; para o indígena a posse está vinculada à questão de uso da terra, e a terra é de todos. Essa maneira de enxergar a posse da terra só veio a mudar na cultura indígena quando eles sentiram necessidade de brigar por mais espaço dentro das reservas que se tornaram cada vez mais reduzidas e insuficientes para a prática de seu modo de vida tradicional. O que acaba por alterar o conceito de mundo, de planeta e de terra. Talvez a maior violência que esteja sendo praticada no ponto de vista cultural, modificando as suas raízes, seja a questão da posse da terra e dessa necessidade de mudança de visão do que é a terra para o indígena. Pedir a posse da terra, da demarcação de limites territoriais passou a ser uma questão de sobrevivência para alguns povos indígenas. A terra começou a ser encarada como propriedade, o que muda o conceito ancestral desses povos, porque a ideia de posse era vinculada principalmente ao uso da terra.

contexto que foi marcado historicamente “[...] pela violência, pelo estrangulamento espacial e pelo desrespeito ao modo de ser indígena” (MARTINS, 2002, p.84)

Por ter uma significativa população indígena, Mato Grosso do Sul também registra, proporcionalmente a essa população, grandes índices de miséria, problemas com álcool, drogas, desnutrição infantil, suicídio (destaque para as aldeias de Dourados), conflitos fundiários, falta de perspectiva do indígena para o futuro, e tudo isso faz com que seja imprescindível a organização sociopolítica desses povos.

Felizmente a previsão pessimista que se tinha de extinção dos povos indígenas hoje está afastada, a não ser pela questão dos Ofaié e Guató, especificamente em Mato Grosso do Sul. Como veremos adiante, o que se constata é o crescimento dessa população e sua maior politização, que faz com que eles gradualmente se organizem e passem a cobrar e exigir os seus direitos.

Também é preciso que as diferentes esferas públicas, municipal, estadual e federal, se comprometam em fazer cada uma a sua parte, para “[...] atenuar a marginalidade desses cidadãos no que diz respeito às responsabilidades dos órgãos públicos e de suas funções constitucionais.” (MARTINS, 2002, p.85).

Hoje vemos a presença marcante de organizações não governamentais agindo junto aos povos indígenas. As que agem realmente de forma séria e com lisura ajudam de diferentes maneiras e conforme a necessidade e a realidade de cada povo, mas isso não deve substituir a ação governamental e fazer com que os setores públicos sejam omissos para com esses cidadãos brasileiros, que como os demais, merecem e têm o direito de serem assistidos, conforme garante a Constituição.

Outro problema recorrente é o não conhecimento por parte da sociedade civil da realidade, da cultura e do contexto de vida dos diferentes povos indígenas. Mesmo pessoas que vivem em cidades em que se localizam terras indígenas parecem desconhecer a realidade e o modo como vivem seus “vizinhos” indígenas. Eles são tratados genericamente como “índios”, como se todos eles tivessem a mesma origem, a mesma língua³⁵ e a mesma cultura. Não há uma conscientização de quais são seus problemas, do que necessitam e por que necessitam. Há um descaso para com seu jeito de viver, seus hábitos, enfim, seu modo de vida. Isso dificulta as relações entre ambas as partes, indígena e não indígena. No Mato Grosso do Sul, por exemplo, eles são chamados pejorativamente de “bugres” e vistos como vagabundos, por não seguirem o modo capitalista do “ter” cada vez mais. A sociedade

³⁵ São quase duas centenas de línguas indígenas faladas no Brasil. (MONSERRAT, 2006, p.134)

envolvente parece enxergar bem todos os problemas relacionados aos indígenas (alcoolismo, drogas, homicídios, suicídios, desnutrição infantil, entre outros), mas o que nem todos parecem saber e compreender são as causas, as origens de todos esses problemas e acabam tratando-os como se fossem inferiores, como se não merecessem nosso respeito como indivíduos, apenas por não pensarem e agirem como nós, não indígenas, fazemos.

Não quero com isso idealizar a imagem do indígena, apenas enfatizar que para que possamos viver e conviver em harmonia precisamos conhecer uns aos outros, entender e respeitar nossas diferenças, assumir que nós, não indígenas, temos responsabilidades por muitos dos problemas que eles enfrentam e que é preciso ter essa consciência para que possamos nos ajudar mutuamente e juntos tomarmos decisões frente aos conflitos que se colocam no caminho dessa convivência, para que o futuro possa ser melhor para ambas as partes. Como apontado por Martins (2002, p.89), “Garantir a sobrevivência dos atuais povos indígenas, em Mato Grosso do Sul, de acordo com seu modo de ser, é restaurar o eixo civilizatório.”

Ainda com relação à questão histórica, Mato Grosso do Sul no início do século XVI era povoado por sociedades indígenas representantes de várias etnias. Foram povos que resistiram bravamente à colonização europeia e que por isso mesmo sofreram com o quase extermínio. Nos mais de cinco séculos de colonização os que sobreviveram agora vivem em áreas bem reduzidas, “frações mínimas de seu território pré-colonial” (MARTINS, 2002, p.12), e outros tantos à margem de centros urbanos, tais como Campo Grande e Dourados, os chamados “índios desaldeados”.

Conforme já destacado, a FUNAI aponta para uma população indígena com cerca de 32.519 indivíduos espalhados pelas diferentes regiões do estado. São cinco povos reconhecidos oficialmente: Guarani (Kaiowá e Nhandeva), Guató, Kadwéu, Ofaié e Terena, e três povos que ainda não estão reconhecidos oficialmente, Atikum, Kamba e Kinikinau. Além desses, há registros arqueológicos e etno-históricos de mais dois povos, hoje extintos, os Payaguá e Kaiapó Meridional, entre outros que porventura ainda possam vir a ser identificados.

Para entender um pouco cada um desses povos e sua distribuição pelo estado, segue abaixo um breve histórico de cada uma das etnias, sua localização geográfica, sua língua e destaque de alguns aspectos mais importantes de sua cultura. Para que o leitor pudesse localizar melhor as etnias do estado, incluí mapas ao longo do texto. Eles também servem para mostrar como alguns indígenas se estabeleceram em função das riquezas naturais do estado e como isso acabou por influenciar o contato com o não indígena, como se pode

verificar ao longo do texto. Vale destacar que as áreas sombreadas nos mapas indicam a região em que o referido grupo indígena situa-se no estado, não indicam as áreas demarcadas como reservas desses grupos.

Povos reconhecidos oficialmente

Os Guarani

Dentre os índios que habitavam Mato Grosso do Sul no período colonial, os mais numerosos foram os Guarani, que cultivavam principalmente o milho, base de sua alimentação. Até hoje é a etnia mais numerosa do estado, contando com mais de 28.000 indivíduos, segundo Cabral (2002), o que representa cerca de 50% dos indígenas que vivem em Mato Grosso do Sul. Também ocupam a maior área do estado, estendendo-se por 16 municípios. Pertencem ao tronco Proto-Tupi e dividem-se em três sociedades étnicas: Kaiowá (mais numerosos), Mbya e Nhandeva. Os números da população indígena são controversos. Martins (2002), por exemplo, aponta como sendo 25.000 o número de indígenas da etnia Guarani presentes em Mato Grosso do Sul.

Com a necessidade de mão de obra escrava no século XVII, os bandeirantes os capturavam para trabalhar em São Paulo ou nas lavouras de cana-deaçúcar do nordeste brasileiro.

Os Guarani, ao longo dos séculos que se seguiram ao “descobrimento”, tiveram seus territórios invadidos, saqueados, sua cultura sofreu impactos por conta dos contatos e sua população diminuiu drasticamente por conta do genocídio bandeirante.

Nas últimas décadas, a devastação da paisagem natural, para dar espaço às atividades agro-pastoris modernas, fez com que estes índios mudassem substancialmente suas tradições econômicas, levando-os, em grande número, a ingressarem no mercado de trabalho rural da região. (MARTINS, 2002, p.43)

É um povo que historicamente viveu da caça, da pesca e da coleta das matas que ainda não tinham sido destruídas pela ocupação do não indígena.

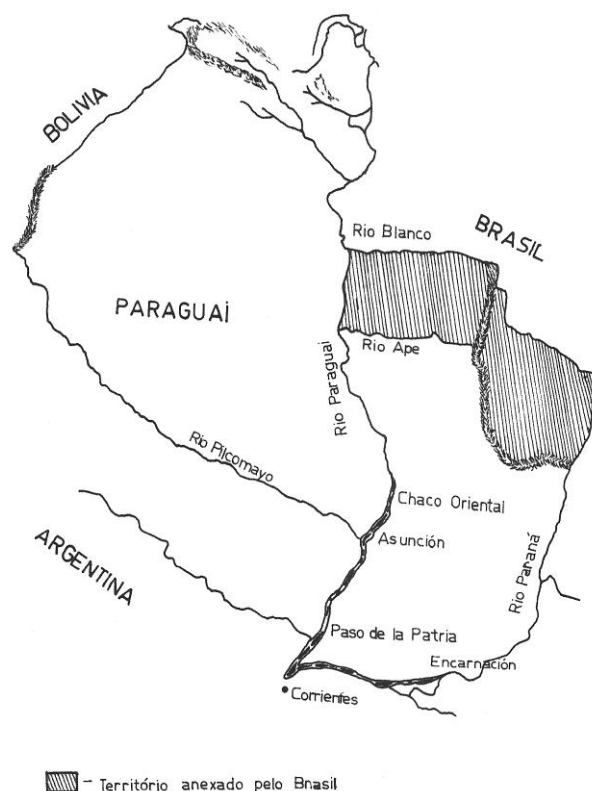
Após a Guerra do Paraguai o Governo Imperial incentivou a ocupação da área recém-adquirida, como forma de “efetivar a presença do estado” (CABRAL, 2002, p.51), exatamente a área habitada pelos Guarani.

Esse território perdido pelo Paraguai, de 156.415 km², era muito rico em ervais naturais e o governo brasileiro, para “tomar posse” e efetivamente ocupar o território anexado,

executou uma atitude imediatista, arrendando a exploração desses ervais. (ARRUDA, 1986, p.211)

A parte sombreada do Mapa 3 mostra o território adquirido com a guerra, ricamente habitado na época pelos Guarani, que viviam livres pelo seu território tradicional, tirando seu sustento dos recursos naturais da região e mudando de lugar frequentemente para, sabiamente, não exaurir esses recursos.

Mapa 3: Território adquirido com a Guerra do Paraguai



Fonte: Núcleo de Pesquisa em Questões Indígenas – NUPEQI/UEMS³⁶

Para a exploração dos ervais, e assim fincar o domínio brasileiro sobre a região conquistada, foi concedida à Companhia Mate Laranjeira o direito de explorar os ervais naturais da região. Com isso, os Guarani, além de serem expulsos de suas terras, tiveram que sujeitar-se a um trabalho servil nos ervais, como forma de sobrevivência.

Quando o governo concede à Companhia Mate Laranjeira o direito de exploração dos ervais, no território anexado após a Guerra do Paraguai, comete um terrível erro, uma vez que a concessão era de terras já povoadas pelos indígenas. Essa situação parece ter sido proposital

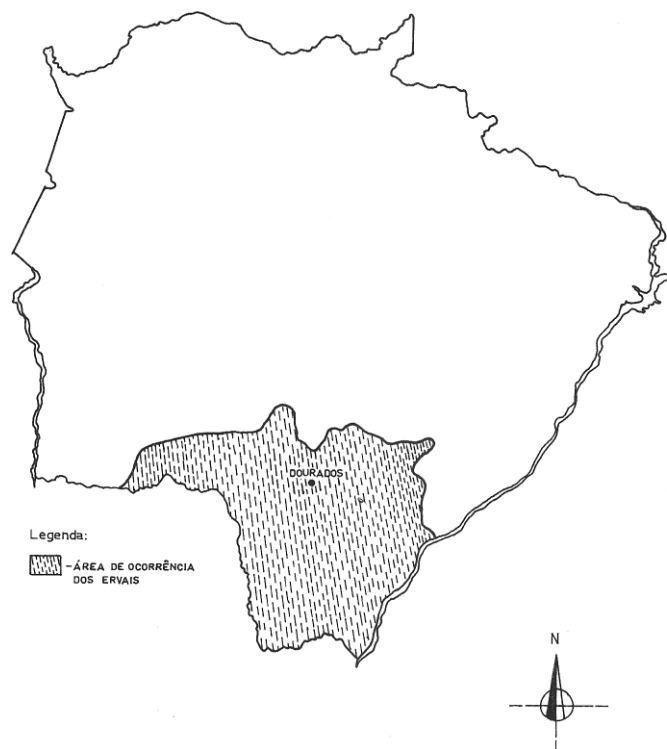
³⁶ Esse núcleo de pesquisa foi extinto na UEMS.

por parte do governo, uma vez que era muito mais fácil e, sobretudo lucrativa, a concessão das terras ao invés de estruturar uma ocupação por não indígenas de uma forma mais racional e organizada,

[...] o que no futuro poderia reverter em diversificação de cultivo e desenvolvimento maior. Prevaleceu o imediatismo e a comodidade, além dos arranjos políticos, o que se reflete até hoje no modo de ocupação e exploração das terras no Mato Grosso do Sul, cuja economia baseia-se na monocultura e criação de gado em latifúndios. (SILVA, 2002, p.26)

A parte sombreada do mapa abaixo mostra a distribuição geográfica da erva-mate em Mato Grosso do Sul.

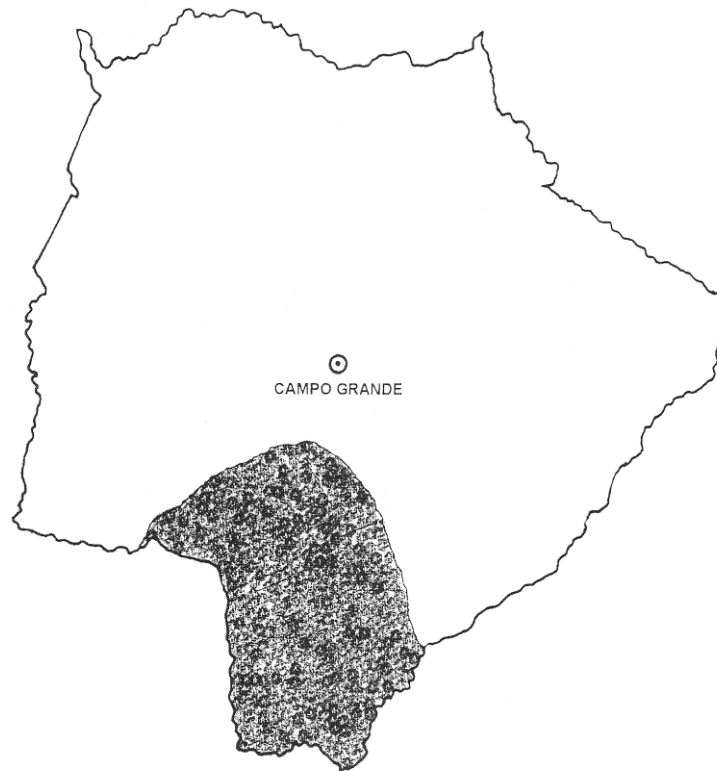
Mapa 4: Distribuição Geográfica da erva-mate em Mato Grosso do Sul



Fonte: Núcleo de Pesquisa em Questões Indígenas – NUPEQI/UEMS

A ocorrência dos ervais coincide com o território ocupado pelos Guarani, como vemos no Mapa 5.

Mapa 5: Território ocupado originalmente pelos Guarani



Fonte: Cabral, 2002

A presença da Companhia Mate Laranjeira começou a causar impacto nos recursos naturais, pois explorava a erva até a exaustão, e então seguia para novo trecho para fazer o mesmo processo, além de derrubar trechos da mata para a criação de gado para o transporte do produto de comercialização. Todo esse processo causava grandes estragos nos territórios tradicionais habitados pelos Guarani.

A Companhia Matte-Laranjeira dispunha de força paramilitar própria, incumbida de garantir a segurança patrimonial e a ordem. Vale dizer que os interesses da Companhia eram lei e, nessa medida, os do povo Guarani, absolutamente desprezados. [...] Aliás, não somente os índios sofriam a truculência e arbítrio da Matte-Laranjeira, mas também paraguaios e brasileiros que tentavam fixar-se na área. (CABRAL, 2002, p.52)

Depois que o ciclo da erva-mate finda, o território acaba sendo ocupado efetivamente por migrantes vindos de várias regiões do Brasil, principalmente do Sul, tornando assim, cada vez mais escassos os espaços naturais e ancestrais ocupados pelos Guarani. Eles acabam ao longo do tempo confinados em reservas, áreas insuficientes, densamente povoadas, dificultando as práticas tradicionais de modo de vida e de ser Guarani.

Atualmente os Kaiowá e Nãndeva ocupam menos de 1% de seu território tradicional antes do processo de espoliação de suas terras. Estão confinados em 27

pequenas reservas, um total aproximado de 33.431 índios, havendo ainda 4.000 índios desaldeados, vivendo às margens de rodovias e periferias de cidades. (SILVA, 2002, p.15)

Os Kadiwéu

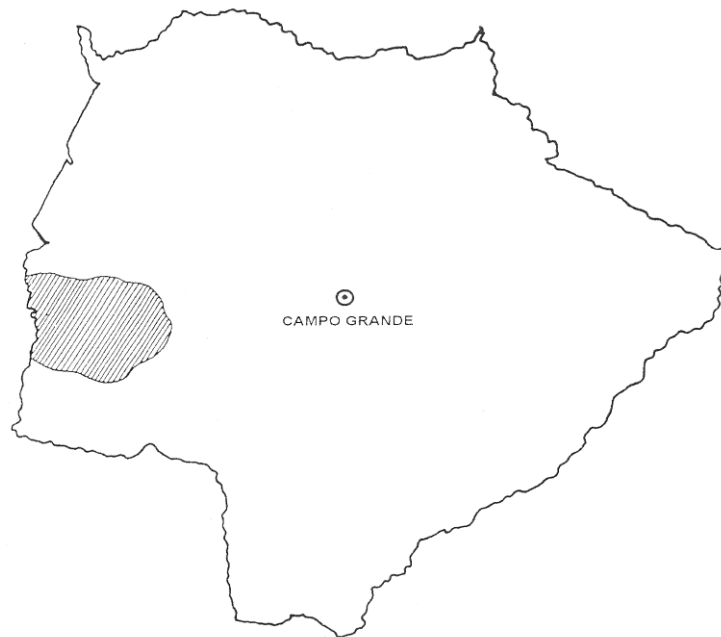
Povo linguisticamente classificado como Guaicuru que na segunda metade do século XVII, começou a chegar ao território onde hoje é o estado de Mato Grosso do Sul, atravessando o rio Paraguai, aproveitando-se do espaço deixado pela diminuição dos habitantes de origem guarani do lado oposto do rio. Eram índios do lado paraguaio do rio, falantes do tronco linguístico Aruak e da família Guaikuru. Em terras de Mato Grosso do Sul iniciaram um novo comportamento que passaria a fazer parte de sua tradição, a de domesticar cavalos, o que com o tempo os levou a serem conhecidos como “índios cavaleiros” e, “[...] nos séculos XVII e XVIII, a sua supremacia diante de outros povos indígenas, de espanhóis e paulistas, consolidou-se com a adoção da montaria em sua cultura.” (CABRAL, 2002, p.39).

Esse novo comportamento os tornou “senhores absolutos da região pantaneira” (MARTINS, 2002, p.56), pelo incremento do seu poder de luta, seja contra outras etnias seja contra os bandeirantes e colonos luso-brasileiros. Com isso acabaram por oferecer resistência à invasão do não indígena, “[...] formaram assim uma das maiores barreiras indígenas à colonização na história da América do Sul.” (MARTINS, 2002, p.58).

Foram grandes aliados das tropas nacionais durante a Guerra do Paraguai e por causa desse apoio conseguiram em troca a doação, por parte de Dom Pedro II, de suas terras em 1872, tornando-se os primeiros indígenas brasileiros a terem suas terras demarcadas (CABRAL, 2002). A posse da terra desde o século XIX garantiu a esse povo a maior preservação de sua cultura e sua prosperidade atual, se comparado aos outros povos do estado. Puderam assim, praticar a sua agricultura e pastoreio numa área de reserva que representa 88% das áreas indígenas de Mato Grosso do Sul³⁷.

³⁷ Conforme dados do Instituto Sócio Ambiental (www.socioambiental.org, acesso em 10/07/2009)

Mapa 6: Território Kadwéu em Mato Grosso do Sul



Fonte: Cabral, 2002

Após a Guerra do Paraguai e por conta da expansão econômica da região, sua população foi diminuindo e hoje cerca de apenas 1.800 indígenas (segundo Cabral, 2002 e 1.500, segundo Martins, 2002) dessa etnia vivem numa reserva (ainda não legalizada completamente), localizada no município de Porto Murtinho.

Outro traço de sua cultura é a fabricação de cerâmicas decoradas, marcadas por traços geométricos característicos.

Os Terena

Povo da família Aruak, de segunda maior população de Mato Grosso do Sul e assim como os Kadwéu, adentraram o território sul-mato-grossense atravessando o rio Paraguai em meados do século XVIII, como forma de escapar da dominação espanhola da outra margem do rio. Estabeleceram-se na bacia do rio Miranda e diferentemente dos Kadwéu, mantiveram contato mais pacífico com os colonos de origem luso-brasileira. Desde aquela época começaram a fazer comércio e abastecer de alimentos a região na qual se estabeleceram,

como hoje, em que comercializam sua produção agrícola e hortifrutífera, principalmente nos municípios de Nioaque, Miranda e Aquidauana.

Mapa 7: Território Terena em Mato Grosso do Sul



Fonte: Cabral, 2002

A Guerra do Paraguai colocou tanto os Kadwéu como os Terena no fogo cruzado dos dois lados, já que as batalhas aconteceram em terras ocupadas por esses povos. Os Terena chegaram a formar batalhões que lutaram junto com as tropas do império brasileiro, mas,

Para os índios, o episódio da Guerra do Paraguai foi desastroso, entre outras conseqüências, as comunidades indígenas sofreram uma redução drástica em seus contingentes populacionais, pois foram diversas vezes atingidas pelos combates ou pelas enfermidades trazidas pelos exércitos adversários. (MARTINS, 2002, p.64)

Com o final da guerra, os remanescentes indígenas ficaram em porções de terra loteadas, encolhidas de seu território original, o que obrigou muitos desses índios a abandonarem seu modo de vida e sua produção tradicional para trabalharem nas grandes fazendas em formação no final do século XIX, já que se apresentavam como mão de obra muito barata.

A construção da Ferrovia Noroeste do Brasil, ligando a bacia do rio Paraguai ao Atlântico, diminuiu ainda mais suas porções de terra, levando-os a ocuparem áreas cada vez

menores e insuficientes para o contingente de famílias. Em decorrência muitos deixaram as aldeias em busca de empregos, deslocando-se para a periferia das cidades.

Atualmente os Terena vivem em áreas localizadas principalmente nos municípios de Miranda, Nioaque, Aquidauana, Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti e, segundo Cabral (2002), totalizam mais de 25.000 indivíduos (e 18.000, segundo Martins, 2002). Alguns vivem em Dourados e Porto Murtinho. Esses foram levados pela FUNAI, outros são “desaldeados” vivendo em fazendas ou periferia de algumas cidades tais como Campo Grande. Nessa cidade, por conta da quantidade de índios Terena que se alojaram numa determinada área, deu-se origem a um bairro ocupado majoritariamente por eles, uma verdadeira aldeia urbana.

Os Terena têm a maioria de suas terras legalizadas, mas o aumento populacional ocasiona problemas pelo excesso de pessoas em áreas reduzidas. Foi também em escolas terena que as primeiras experiências com o ensino bilíngue começaram no estado.

Além da agricultura, que sempre foi forte na cultura terena, esse povo passou a comercializar os produtos que plantavam ou os que coletavam, o que os levou a uma inserção maior nos centros urbanos. É grande a sua capacidade de adaptação, não apenas frente ao contato com o não indígena, como no contato e convivência com outros grupos indígenas.

[...] a expansão demográfica do povo Terena é uma das expressões mais cabais de sua estratégia adaptativa. [...] Sem sombra de dúvida, dentre todos os povos do território sul-mato-grossense, os Terena foram os que, na situação de intenso contato, obtiveram, já a mais de três décadas, um adequado conjunto de respostas para equacionarem as questões decorrentes dessa interação com a sociedade envolvente. (CABRAL, 2002, p.47)

Os Guató

Esse povo pertence ao tronco Macro-Jê e de família linguística Guató. Estão presentes no noroeste do estado e habitavam geralmente as margens de rios, lagoas ou ilhas do pantanal, possuindo grande tradição ligada à construção e utilização de canoas. Por conta dessa particularidade viviam predominantemente da pesca e caça dos animais do pantanal. “Os Guató, ao contrario do arredo comportamento dos Payaguá, seus vizinhos fluviais, eram dóceis e praticamente não opuseram obstáculo à colonização européia nessa porção da bacia platina.” (MARTINS, 2002, p.70).

Assim como os demais indígenas das outras etnias, também sofreram diminuição populacional, ocasionada pela Guerra do Paraguai. No século XVI eram bem numerosos e por volta da década de 1980 foram considerados um grupo em extinção por ser composto por pouco mais de 10 pessoas, mas descobriu-se um grupo que vivia na cidade de Corumbá e

como estratégia de sobrevivência esse grupo misturava-se com os não indígenas. Com a retomada da Ilha de Insua como área indígena, parte desse grupo que vivia na cidade acabou por reunir-se aos demais na ilha. Além dos que ainda vivem na cidade de Corumbá, há também aqueles que optaram por viver em fazendas pantaneiras. Somam cerca de apenas 500 indivíduos, segundo Cabral (2002). Por habitarem uma ilha fluvial do rio Paraguai o acesso é mais difícil e por isso é o povo mais isolado do estado.

Mapa 8: Território Guató em Mato Grosso do Sul



Fonte: Cabral, 2002

Os Ofayé

Os Ofayé são um grupo indígena que vive às margens de outro importante rio do estado, o Paraná. Seu tronco linguístico é o Macro-Jê e é a etnia que tem o menor número de indígenas do estado, contando com cerca de 100 pessoas (CABRAL, 2002). Suas terras tradicionais localizam-se à margem direita do rio Paraná. Por essa localização logo fizeram contato com os bandeirantes que iam rumo ao oeste do país. Muitos deles foram capturados como escravos e, posteriormente, o avanço das áreas pastoris levou esse grupo a perder a sua

coesão. Como os outros povos do estado, também sofreram violências, escravidão e genocídio.

Mapa 9: Território Ofayé em Mato Grosso do Sul



Fonte: Cabral, 2002

No passado sua alimentação era baseada na caça, mas a diminuição de seu território ocasionada pela implantação de fazendas, obrigou-os a criar gado extensivamente para suprir suas necessidades. A tentativa de extermínio desses indígenas ocorreu preponderantemente pela sede de posse de suas terras por parte de fazendeiros pecuaristas, que costumavam contratar os chamados “bugreiros” para fazer o serviço de extermínio dos índios que se opusessem à ocupação das terras.

Esses indígenas chegaram a ser considerados extintos nas décadas de 1960 e 1970, mas conseguiram se reagrupar e atualmente ocupam um território localizado no município de Brasilândia. Os que vivem nessa área, em parte demarcada pela FUNAI, “[...] lutam pelo reconhecimento de seus direitos étnicos, principalmente pela posse de uma área suficiente para conservar viva sua cultura e multiplicar sua população com qualidade de vida.” (MARTINS, 2002, p.74). Esse grupo é um exemplo de perseverança na luta por seus direitos,

como povo indígena, na retomada tanto de seus espaços físicos tradicionais como de outros aspectos de sua cultura ancestral, como a preservação de seu idioma.

Povos não reconhecidos oficialmente

São três os povos não reconhecidos oficialmente no estado de Mato Grosso do Sul, os Kinikinawa, os Kamba e os Atikum. Os Kinikinawa lutam por serem reconhecida sua identidade étnica, visto que por muito tempo foram considerados extintos, sendo confundidos com índios Terena, e os outros dois, Kamba e Atikum não são povos originários do estado de Mato Grosso do Sul, mas atualmente se fazem presentes nele por conta de circunstâncias específicas de cada um. Para esses três povos não são apresentados mapas de territórios tradicionais, como feito com os demais, apenas há menção de sua localização no estado, com base nos mapas já apresentados para as outras etnias. No caso dos Kamba há apenas um mapa que apresenta a localização da cidade de Corumbá, local em que vive esse povo.

Os Kinikinawa

Os Kinikinawa vivem em áreas de reserva Kadwéu e Terena, especificamente nas aldeias: São João (Cidade de Porto Murtinho), Brejão (cidade de Nioaque) e Lalima (cidade de Miranda)³⁸ e são bons agricultores. Originalmente ocupavam uma área na margem oriental do rio Paraguai.

No passado foram convencidos pelo órgão indigenista oficial a renunciarem a sua identidade étnica e se autodeclararem índios Terena, com quem possuem laços culturais estreitos. Hoje lutam pelo reconhecimento de sua identidade étnica. Segundo dados de 2005, em Mato Grosso do Sul são cerca de 250 indivíduos³⁹, espalhados por aldeias Terena e Kadwéu. Falam sua língua original, ligada à família linguística Aruak e também o português. Assim como os Terena, por volta do século XVIII, atravessaram o rio Paraguai e se estabeleceram em território sul-mato-grossense.

³⁸ Ver mapas da localização dos territórios dos Kadwéu, página 42 e Terena, página 43.

³⁹ Os dados sobre a população dessa etnia são muito diversos. O *site* do Conselho Indigenista Missionário – CIMI (www.cimi.org.br, acesso em 01/05/2009) aponta a existência de 1.860 indígenas dessa etnia em Mato Grosso do Sul, já Cabral (2002) aponta a existência de 50 indivíduos dessa etnia e os 250 apresentados no corpo deste texto são os constantes do *site* www.socioambiental.org, (acesso em 28/04/2009).

Após a Guerra do Paraguai e por conta da invasão de suas terras por posseiros, os Kinikinawa acabaram convivendo com os Terena e sendo muitas vezes confundidos com eles, o que em certa medida os protegia de perseguições, chegando a serem dados como desaparecidos em meados do século XX.

Esse povo luta atualmente para ver reconhecida oficialmente sua identidade étnica, para terem direito a seu próprio território, já que não possuem nenhuma terra demarcada, e uma educação a serviço de seu povo e específica para suas crianças⁴⁰.

Os Kamba

É um povo de origem boliviana, vivendo nas proximidades de Corumbá, cidade sul-mato-grossense que faz fronteira com a Bolívia.

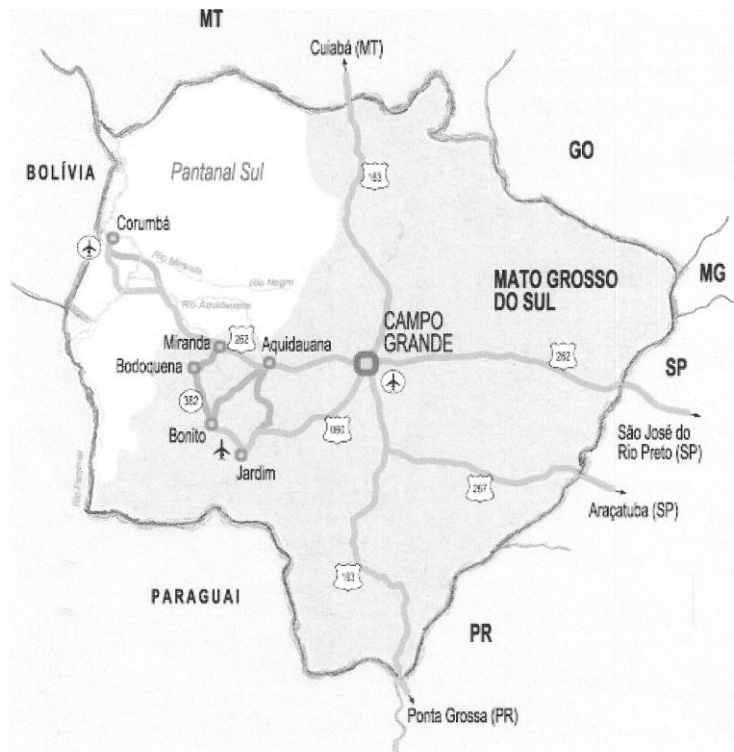
Os Kamba localizados na periferia da cidade de Corumbá migraram há cerca de três décadas para o Brasil, vindos da Bolívia. Vivem em situação de pobreza e são duplamente discriminados, por serem indígenas e por serem bolivianos. Hoje são aproximadamente 300 indígenas⁴¹ que infelizmente já não falam mais a língua materna. Os bolivianos de Puerto Suarez os chamam de “índios sem terra”, o que não deixa de ser uma grande verdade, já que vivem num bairro periférico de Corumbá, sem um espaço definido de reserva ou território demarcado. Os Kamba, assim como muitos outros povos indígenas, historicamente eram nômades, mas toda a falta de condições de sobrevivência a que foram submetidos devido à apropriação indevida de seus espaços territoriais impediu a continuidade dessa característica cultural e fez com que eles acabassem forçadamente migrando para a cidade.

No mapa abaixo é possível verificar a localização geográfica de Corumbá, a oeste de Mato Grosso do Sul, município de fronteira com a Bolívia, local em que os Kamba estão estabelecidos no estado.

⁴⁰ Fonte: *site* www.socioambiental.org, (acesso em 28/04/2009).

⁴¹ Conforme dados do Governo Estadual: www.educar.ms.gov.br, acesso em 19/08/2009.

Mapa 10 – Localização da Cidade de Corumbá em Mato Grosso do Sul



Fonte: www.roteirosdobrasil.tur.br

Os Atikum

Em Mato Grosso do Sul constituem-se de um grupo pequeno, composto por apenas 27 pessoas que se dispersaram de seu agrupamento original em Pernambuco por conta de atritos internos. Vivem no município de Nioaque, próximo a uma área Terena⁴², segundo Cabral (2002).

Os Atikum que vivem em Mato Grosso do Sul pertencem a um povo originário do sertão de Pernambuco, que perdeu sua língua original e hoje são falantes apenas do português; lá são cerca de 5.852 indivíduos, segundo dados de 2006 da Fundação Nacional de Saúde - FUNASA. No início da década de 1940 requereram junto ao então Serviço de Proteção aos Índios (SPI) o reconhecimento oficial como grupo indígena, o que efetivamente ocorreu em 1949. A terra indígena dos Atikum foi homologada em 1996 e conta com 16.290 hectares, distribuídos em 20 aldeias ou sítios, como se referem os indígenas.

⁴² Ver mapa da localização do território dos Terena, pág. 43.

Como marcadamente ocorreu em Mato Grosso do Sul, também em Pernambuco por volta dos séculos XVII e XVIII ocorreu a expansão pastoril e, conseqüentemente, a entrada de não índios nas terras indígenas.

Atualmente sua atividade de subsistência tem como base a agricultura, formada por roças de mandioca, fava, milho, entre outros, o cultivo de algumas frutas, tais como a banana, a manga, o caju e a caça de alguns animais nativos da Serra do Umã, onde se localiza a terra indígena em Pernambuco⁴³.

Povos extintos

Os Kaiapó-Meridional

Esse grupo indígena viveu na porção norte e nordeste de Mato Grosso do Sul e estão extintos desde o século XIX. Sua extinção ocorreu essencialmente em função do comércio monçoeiro⁴⁴ que ligava São Paulo a Cuiabá, por meio das vias fluviais. Esses indígenas costumavam assaltar as monções quando estas passavam por seu território. Isso fez com que os colonos luso-brasileiros os combatessem até o extermínio, para assim poder transitar pelas vias fluviais sem obstáculos e manter o ciclo minerador de Cuiabá.

Os Payaguás

Em Mato Grosso do Sul destacam-se as vias fluviais, e muitos grupos indígenas tiveram seu modo de vida e cultura adaptados e influenciados por causa dessa característica do estado. Infelizmente, desses grupos indígenas, apenas os Guató ainda existem; os outros foram extintos, como vimos, por exemplo, com os Kaiapó. Outro grupo indígena também extinto no estado são os Payaguá. Esse grupo indígena, assim como os Guató, tinham a tradição canoeira, por terem habitado as margens do rio Paraguai. Eram da família Guaikuru,

[...] viviam quase que todo o tempo a bordo de suas canoas e só desembarcavam delas, por períodos mais longos para participar de festas tradicionais ou de confraternização étnica, mesmo assim circunscritos às margens fluviais ou lacustres. Eram exímios remadores e nadadores. (MARTINS, 2002, p.79)

⁴³ Os dados referentes aos Atikum de Pernambuco têm como fonte o site: www.socioambiental.org, acesso em 28/04/2009.

⁴⁴ O comércio monçoeiro ligava São Paulo a Cuiabá e era realizado através das vias fluviais durante o século XVIII e início do século XIX. Esse comércio iniciou-se principalmente por causa da descoberta de ouro em Cuiabá e também serviu para a ocupação da fronteira do lado oeste da América Portuguesa.

Assim como os Kaiapó, o confronto com o não indígena, que começava a utilizar maciçamente as vias fluviais do estado para o transporte de mercadorias, cargas e metais preciosos vindos das mineradoras de Cuiabá, e “[...] sobretudo por perderem o controle sobre o ambiente natural (o rio) de realização de sua cultura” (MARTINS, 2002, p.80), os levou gradativamente a extinção por volta do século XIX.

Como mostrado por esse breve panorama, em Mato Grosso do Sul há uma grande diversidade cultural, isso apenas citando a questão indígena Além disso, é o estado com a segunda maior população indígena do país, o que acarreta compromissos, responsabilidades e deveres do Estado e também da sociedade civil para com esses povos que sofreram ao longo dos séculos, genocídios, sobreposição cultural, confinamento territorial, e pior, perda dos territórios ancestrais, perda de parte de sua herança cultural, apenas para citar algumas das muitas atrocidades que eles vêm sofrendo ao longo do contato interétnico.

As mudanças históricas ocorridas ao longo do tempo também alteram o modo de vida dos indígenas, e fazem com que para eles seja imprescindível lutar pelos seus direitos, defender cada vez mais a preservação de sua cultura e a reincorporação da autonomia para decidir sobre os rumos de suas comunidades.

Quando se dá o encontro de culturas diferentes, inevitavelmente ocorrem conflitos em função das relações de poder, da necessidade de se estabelecer um dominador e um dominado. Essa dinâmica intercultural se estabeleceu entre indígenas e não indígenas: colonizado e colonizador. A partir desse contato foram usurpadas dos índios suas terras, seu modo de viver, sua religião, sua medicina, todos os seus conhecimentos foram considerados atrasados, uma verdadeira destituição de seus patrimônios: culturais, linguísticos, religiosos. Mas, na verdade, atrasada é a cultura que se acha superior, que massacra, tira, suprime, dizima em busca do poder, sem o menor respeito pelo outro.

Nesse contexto se instala a incapacidade de algumas pessoas ou grupos de aceitar e respeitar o outro que é culturalmente diferente. Isso produz intolerâncias que levam ao preconceito e minimizam as possibilidades de convivência harmoniosa entre os diferentes.

A dinâmica cultural não precisa acontecer através da dominação de uma frente a(s) outra(s), ela pode se dar com base no reconhecimento e respeito pelo outro, aquele que é diferente de nós. “Na diferença, as culturas podem construir um mundo em que todos possam conviver em harmonia e pautados pelo respeito mútuo.” (RIBEIRO, 2006, p.93)

As relações interétnicas, quando se dão como via de mão única, como imposição de uma única verdade absoluta, em que há sobreposição em relação ao outro, sem respeito e tolerância⁴⁵, causam desequilíbrios culturais, sociais, econômicos e políticos, sempre com perdas significativas para uma das partes.

Concepções diferentes de mundo, de vida, de sociedade, se chocam, cada qual carregada, embebida em contextos culturais/sociais diferenciados. Para que esse contato de contextos diferentes não signifique perda para algum dos lados, nem uma supremacia cultural/econômica/política, é necessário que se conheça o outro, que é culturalmente distinto. Só através do conhecimento pelo que nos é diferenciado, podemos vir a compreender e respeitar o novo.

⁴⁵ O termo tolerância é aqui utilizado no sentido de “respeito por posições assumidas em termos filosóficos, políticos, ideológicos e religiosos que não redundem em qualquer prejuízo ao Outro que não partilha das mesmas posições”, conforme Fischmann coloca na apresentação de: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli. (Org.). **Povos indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CAPÍTULO 3 – *O solo teórico*

A gente tem que sonhar, senão as coisas não acontecem.

Oscar Niemeyer⁴⁶

Formação de professores indígenas no Brasil: pequeno histórico

Historicamente os cursos de formação de professores indígenas no Brasil ocorreram primeiramente através de iniciativas de grupos organizados da sociedade civil. Dentre os pioneiros destacam-se os implementados pela Comissão Pró-Índio/Acre (cursos oferecidos desde 1983), pelo Centro de Trabalho Indigenista – CTI, pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI, entre outros.

Esses cursos, muitas vezes denominados de “magistério indígena”, são pioneiros na formação de professores indígenas em nível médio e os capacitam para atuarem da Educação Infantil até a 4ª série do Ensino Fundamental, quase sempre uma formação “em serviço”, já que muito dos professores se encontram ministrando aula nas escolas de suas aldeias. Os cursos de magistério indígena geralmente contam com etapas presenciais, ao longo do ano, e etapas não presenciais nas quais os professores realizam atividades em suas próprias aldeias e escolas, e costumam ter duração de três a quatro anos.

A formação do professor indígena se dá invariavelmente em serviço, pois eles, na maioria das vezes, já atuam como professores em escolas de suas comunidades, pela falta de professores formados para desempenhar a função. A formação em serviço costuma levar em conta a experiência desses professores junto aos alunos indígenas, e a partir daí estabelece um diálogo promotor dos trabalhos e metodologias que embasam essa formação.

Quanto aos docentes formadores que ministram aulas nesses cursos, eles geralmente têm um histórico de atuação junto às comunidades indígenas e são advindos de organizações não governamentais (antropólogos, linguistas, educadores, etc), professores universitários que trabalham com a educação indígena e, a partir de 1991 - após o Ministério da Educação (MEC) substituir a FUNAI na responsabilidade sobre a educação escolar indígena - pessoas ligadas às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação também passaram a atuar como formadores.

⁴⁶ Arquiteto e urbanista brasileiro.

Além desses cursos de magistério indígena, que oferecem uma formação em nível médio, através da atuação das Secretarias Estaduais de Educação em quase todos os estados brasileiros, várias instituições universitárias começaram a oferecer cursos específicos para formação de professores indígenas em nível superior.

A pioneira foi a Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, cuja primeira turma, composta por 186 indígenas de 36 etnias, colou grau em julho de 2006. Esse curso, chamado de 3º Grau Indígena, iniciou-se em julho de 2001, tem duração de 5 anos e suas áreas de formação são: Línguas, Artes e Literaturas; Ciências Matemáticas e da Natureza e Ciências Sociais.

O segundo curso a ser instituído foi o da Universidade Federal de Roraima – UFRR, junto ao Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena. O Curso de Licenciatura Intercultural de Formação de Professores Indígenas habilita o professor indígena a trabalhar na Educação Básica, e tem como áreas de concentração: Ciências Sociais; Comunicação e Artes e Ciências da Natureza.

O terceiro curso de formação específica de professores indígenas foi implementado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP com início em maio de 2005 e habilitou os professores indígenas a ministrarem aulas da Educação Infantil até a 4ª série, teve duração de três anos e assim como os outros dois, constituiu-se em etapas presenciais e não presenciais. A seleção para esse curso foi realizada com o auxílio da comunidade, ou seja, para que os estudantes indígenas pudessem concorrer com os demais estudantes de outras etnias e aldeias, foi necessário que as lideranças de sua comunidade fornecessem um “aval” indicando-o. Assim já nessa escolha as lideranças escolhem pessoas de confiança e aptidão da comunidade, geralmente aqueles que podem servir como exemplo, que saibam os costumes, que falem a língua materna, que residam na comunidade, entre outros requisitos próprios. Isso leva a pessoa indicada a ser reconhecida como alguém que saberá lidar com o conhecimento dos não indígenas e possibilitará a decodificação do que vem de fora, do que não é familiar aos costumes da aldeia. Tudo isso contribui para que essa pessoa tenha uma posição diferenciada e importante dentro de sua comunidade.

Os três cursos citados são os primeiros cursos específicos de formação superior de professores indígenas. A partir desses, outros cursos foram estruturados e estão em execução em várias universidades espalhadas pelo Brasil. Entre elas, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Estadual do Amazonas (UEA), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em Mato Grosso do Sul, a Universidade Federal de Goiás (UFGO), a Universidade Federal de

Tocantins (UFTO), a Universidade Federal do Amapá (Unifap) e a Universidade Federal do Acre (UFAC). Outras se encontram em processo de construção de projetos de licenciaturas específicas para professores indígenas, mas ainda não abriram os cursos.

Apesar dessas iniciativas, ainda há muita resistência da sociedade em geral e dentro da própria comunidade acadêmica, encarando com preconceito o fato de os indígenas terem acesso ao Ensino Superior. O MEC, por exemplo, só passou a lidar efetivamente com o fato dos indígenas estarem no Ensino Superior a partir de 2003 e ainda por causa das pressões exercidas pelos cursos pioneiros. Foi criado, então, pelo MEC, o Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciatura para Formação de Professores Indígenas - Prolind, que desenvolveu ações, oferecendo recursos financeiros para apoiar três modalidades de projeto: para a implantação e manutenção de cursos de licenciatura específicos para a formação de professores indígenas em nível superior; para a elaboração de projetos de novos cursos de licenciatura específicos para a formação de professores indígenas em nível superior e para a permanência de alunos indígenas na educação superior. O Prolind ofereceu recursos às universidades públicas, federais e estaduais, que tivessem demanda para o oferecimento de formação superior indígena, com o objetivo de expandir essa formação. Isso ocorreu principalmente através do oferecimento de três editais – em 2005, 2008 e 2009 -, para financiamento nas modalidades expostas acima.

A partir de 2001, data da implantação do primeiro curso específico na UNEMAT, só aumentou a preocupação com a formação desses professores, e hoje contamos com cursos específicos oferecidos em alguns estados, reserva de vagas (cotas) nos vestibulares, bem como convênios entre universidades e FUNAI/MEC, que oferecem vagas e bolsas de estudo a acadêmicos indígenas em várias instituições, públicas e privadas.

O cenário da entrada dos indígenas no nível superior, principalmente no que diz respeito aos cursos de formação de professores, ocorreu através do diálogo entre instituições públicas e das próprias comunidades indígenas, reivindicando o direito a terem em suas escolas da aldeia professores indígenas, conforme garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) em seus artigos 78 e 79, em que estabelece a “oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas”⁴⁷.

Em 2002 o MEC apresentou à sociedade os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas⁴⁸, um trabalho que teve início em 2000, com a ajuda de profissionais

⁴⁷ Grifo meu.

⁴⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

que estavam envolvidos em cursos de formação já existentes, profissionais que atuavam na educação escolar indígena e representantes dos próprios indígenas, principalmente daqueles que participavam dos cursos de formação, e outros professores indígenas que trabalhavam nas escolas das aldeias. Foi um trabalho de dois anos que também passou por pareceres e análise dos técnicos de Secretarias Estaduais de Educação bem como de especialistas no assunto em todo o Brasil. O intuito do material é contribuir para implementação de programas de licenciatura pelo país, que atendam à demanda por formação de professores para atuarem em suas próprias escolas na aldeia, seja como professores seja como gestores.

Nele encontramos descritos aspectos legais, institucionais e administrativos para a implantação de cursos; uma caracterização geral de quem é e qual o perfil dos professores indígenas que estão em atuação, mesmo que sem formação completa em Nível Superior; características gerais de um currículo para formação de professores indígenas; a avaliação em programas de formação; questões referentes ao material didático e à necessidade de implementação de materiais específicos através do desenvolvimento de pesquisas; questões referentes a aspectos de administração de parcerias, apoios institucionais diversificados para suporte do curso, recursos financeiros e articulação entre os Conselhos Estaduais de Educação.

É um material que subsidia e fornece caminhos para as instituições que pretendem, juntamente com as comunidades indígenas, oferecer oportunidades de formação em Nível Superior a estudantes indígenas que, muitas vezes, já são professores nas aldeias, mas que sentem necessidade de formação superior específica.

[...] sabemos que a proposta de uma escola indígena de qualidade – específica, diferenciada, bilíngüe, intercultural – só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar. (BRASIL, 2002, p.10)

As ações de investimento na oferta de cursos de formação de professores indígenas e na própria oferta de reserva de vagas nas universidades, se intensificam pela própria reivindicação por parte dos indígenas para continuarem sua formação e capacitação e inclusive para possibilitar sua habilitação na atuação em escolas de Ensino Médio, ainda em quantidade insatisfatória e até mesmo irrisória dentro das aldeias espalhadas pelo Brasil. A concentração de estudantes indígenas está no Ensino Fundamental, como consequência a maioria dos professores indígenas atua nesse nível de ensino. Ainda é insuficiente o número de estudantes indígenas no Ensino Médio, faltam professores capacitados para atuar nesse nível, bem como faltam estabelecimentos de ensino dentro das aldeias indígenas. A demanda

por escolas de nível médio e de professores formados para atuarem nesse nível são fatores presentes na reivindicação de grande parte das comunidades indígenas e de suas lideranças.

Os cursos de formação de professores indígenas que iniciaram a formação em nível médio, com os chamados cursos de magistério indígena, acabaram por ser a semente dos atuais cursos de formação superior específicos, oferecidos hoje em universidades em várias regiões do Brasil. Além dessa formação, com o aumento de interesse das esferas públicas em formular e implementar ações de inclusão e de promoção de igualdade social, as chamadas ações afirmativas, começou-se⁴⁹ um processo mais amplo de discussão e implantação gradual de reservas de vagas em Instituições de Ensino Superior, principalmente em universidades públicas, no sentido de proporcionar o acesso de estudantes advindos de parcelas da população discriminadas ou em situação de desvantagem por conta de aspectos de origem histórica, social ou cultural.

Atualmente os espaços para formação de professores indígenas vão desde o oferecimento de cursos específicos, seja em nível médio seja em nível superior, até a conquista de acesso assegurada por meio de reserva de vagas. E essa começa a tornar-se cada vez mais uma opção na formação de professores indígenas, principalmente porque todas as Instituições Federais de Ensino Superior têm prazo de quatro anos para oferecer o sistema de cotas em seus vestibulares.

A discussão de qual alternativa na formação de professores indígenas se coloca mais adequada, tendo em vista o cenário das escolas indígenas no Brasil, só poderá ser efetiva se analisarmos cada caso, por conta das diferentes realidades por que passam os indígenas espalhados pelas várias regiões do território nacional. E as propostas de formação devem ser realizadas juntamente com as respectivas comunidades indígenas, para que haja um consenso e para que a formação seja realmente efetiva e atenda aos anseios dessas comunidades.

Professores indígenas, educação indígena e educação escolar indígena

Os povos indígenas têm suas formas próprias de educação que são tradicionais e que podem variar conforme os costumes específicos da cada povo. A educação no meio indígena é cultural, não se enquadra em padrões formais, é de responsabilidade de toda a aldeia e o aprender é prático, vivenciado pelo aprendiz ao longo de suas atividades diárias. Cada grupo étnico tem suas formas próprias de fazê-lo, dentro dos padrões específicos de sua cultura.

⁴⁹ Principalmente a partir de 2002, ano em que algumas instituições passaram a adotar o sistema de cotas. (SILVA, 2003)

Por isso não podemos considerar as escolas nas aldeias de forma etnocêntrica, como única e exclusiva possibilidade de formação, numa visão da sociedade envolvente, visto que os indígenas possuem sistemas próprios de educação. A escola na aldeia se configura desse modo como mais um espaço de educação, que deve estar integrado com os demais espaços - não unicamente no sentido físico - no qual tradicionalmente acontece a educação indígena. Muitos professores indígenas lutam para que a escola da aldeia possa constituir-se em espaço no qual se trabalhe com aspectos vinculados às necessidades e anseios da realidade vivida pelos indígenas no momento atual.

Assim, essa escola indígena⁵⁰ deve ter a possibilidade de trabalhar as tradições e a modernidade, meio para que se estabeleçam os diálogos interculturais. Nesse contexto o papel do professor indígena é crucial, uma vez que cabe a ele ser o interlocutor e o agente para que as ações aconteçam de maneira harmônica, para que os saberes internos e externos à comunidade possam dialogar sem sobreposição entre eles.

Convém lembrar, também, que para os indígenas a escola tem um papel de decodificadora dos conhecimentos dos não indígenas. É comum escutarmos depoimentos que afirmam a necessidade de os indígenas aprenderem os conhecimentos externos às suas comunidades para que não sejam enganados, para que possam ter possibilidade de reivindicar seus direitos e saber lidar com as situações inevitáveis de contato. Assim, mais do que querer a escola do não indígena, eles querem conhecer o novo para que tenham recursos e “armas” de resistência àquilo que vem de fora e que não lhes é favorável. Um exemplo disso, especificamente no caso dos saberes matemáticos, é destacado por D’Ambrosio (1997, p.130) quando este coloca: “Sem aprender a ‘aritmética do branco’, o índio será enganado nas transações comerciais com o branco.”

Ainda nesse sentido Knijnik (1996, p.89) nos chama a atenção destacando que: “Os grupos socialmente subordinados (...) expressam sua necessidade de dominar a Matemática acadêmica frente aos desafios cotidianos que têm no confronto com a lógica e os processos que constituem e são constituídos pelos saberes oficiais dos grupos dominantes.”

A educação escolar indígena muitas vezes se configura entre os indígenas em ferramenta de emancipação. Por isso, também os professores indígenas começam a querer formular e implementar propostas de uma escola própria, a partir de seus modelos e ideais, para que ela sirva aos interesses e necessidades da comunidade nas quais estão inseridas. Anseiam pela autogestão da escola para que ela seja de dentro de suas sociedades e não

⁵⁰ O termo “escola indígena” é usado no sentido da instituição escolar presente dentro da aldeia, da comunidade indígena.

meramente um ente externo e estranho, para que possam decidir o que é melhor para eles, dentro de suas perspectivas. O direito à educação escolar diferenciada já está posto pela Constituição (1988) e pela LDBEN (1996), mas ainda precisa ser implementada, já que deveria significar a possibilidade de possuir um currículo próprio, adequado à realidade e não um currículo imposto pelos órgãos oficiais. Direito a uma merenda adequada aos seus hábitos alimentares e não uma merenda enlatada que lhes é encaminhada pelas Secretarias de Educação e nada tem a ver com seus costumes.

Por ocasião da I Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena⁵¹, ouvi o relato de uma professora indígena perguntando às autoridades presentes, se ao invés de receber feijão enlatado para oferecer aos seus alunos indígenas, por que ela não tinha a oportunidade de adequar a merenda com os alimentos aos quais as suas crianças estavam acostumadas, como por exemplo, a mandioca?⁵² Continuou relatando que a escola construída em sua comunidade fugia aos padrões de construção de seu povo. Ela, por exemplo, não podia acender a fogueira e colocar seus alunos em volta quando ia contar as histórias e mitos, porque não havia no teto lugar para sair a fumaça, visto que era uma construção nos moldes da sociedade de fora da aldeia. As carteiras e cadeiras eram muito altas e inadequadas para seus alunos, de origem Guarani e de estatura baixa.

A escola da aldeia só será verdadeiramente indígena quando as adequações forem possíveis e quando as reivindicações pleiteadas pelos professores e lideranças se tornarem uma realidade, ou seja, quando as escolas estiverem, conforme colocado por Silva (2006, p.114), “[...] a serviço de cada povo, sendo instrumentos de resistência e afirmação cultural, enfim, que contribuam no processo histórico de sobrevivência de povos etnicamente diferenciados.”

A escola para os indígenas foi por muito tempo espaço de subjugação, rejeição e negação de suas tradições e modos de vida, uma escola na qual a língua única e oficial, o

⁵¹ A I Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena do estado de São Paulo ocorreu em julho de 2006 na Faculdade de Educação da USP e foi promovida pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

⁵² A questão da merenda também passa por sérios problemas de adaptação numa aldeia de Dourados, só que diferente do que ocorre com essa professora presente na I Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena, o que está ocorrendo em Dourados é o contrário. Nas escolas das aldeias de Dourados a comida é preparada nos moldes da que é feita nas demais escolas da rede urbana, com temperos e ingredientes de fora da aldeia, ou seja, aos quais as crianças indígenas não estão acostumadas. Mas com o tempo, as crianças começaram a se adaptar às refeições servidas nas escolas e isso alterou o paladar delas, já que em casa o que é servido e o modo de preparo são diferentes. Assim, as crianças começaram a estranhar a comida feita em casa, que ao contrário da escola, não usa os temperos a que a sociedade envolvente está acostumada. O que ocorreu, infelizmente, por mais absurdo que possa parecer, não foi uma adaptação da escola ao meio indígena, mas a idéia que se teve nessa aldeia em Dourados foi a de “ensinar” as mães a cozinhar como é feito na escola, ou seja, nos moldes do não indígena, para que as crianças não estranhassem quando fossem fazer suas refeições em casa.

português, não deixava espaço à língua materna de cada povo, na qual se pretendia transformar o *selvagem e pagão*, em *civilizado e cristianizado*.

A importância na formação de professores indígenas para o trabalho em escolas indígenas, passa pelo pressuposto de que a escola pode constituir-se em espaço no qual haja o respeito e a retomada da identidade cultural do grupo étnico na qual está inserida, mas sem negligenciar o conhecimento de outras sociedades e grupos.

Cabe ao professor indígena a responsabilidade de servir muitas vezes como elo entre as sociedades não indígena e indígena. “O fato de terem acesso aos códigos da sociedade brasileira faz com que se percebam, e com que sejam percebidos, como elementos cruciais na interlocução cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade envolvente.” (MAHER, 2006, p.26).

A Constituição de 1988 passou a garantir aos povos indígenas, em seu artigo 210, uma educação em suas línguas maternas com direito a estabelecer processos próprios de aprendizagem e respeito aos seus valores culturais e artísticos. A LDBEN (1996), em seus artigos 78 e 79, instituiu o direito de uma escola específica e diferenciada para o indígena, com a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural. Dessa maneira:

O primeiro passo para garantir a existência desse tipo de escola é que o condutor de todo o processo escolar seja, evidentemente, um professor indígena. Esse profissional, entende-se, seria o mais adequado para levar a cabo o projeto político-pedagógico de sua comunidade. (MAHER, 2006, p.23)

Hoje, observa-se que as experiências nas escolas indígenas contribuem para melhor compreender e atuar na educação escolar indígena, que, como todo processo de ensino, constitui intercâmbio entre prática e teoria, outras formas de saber e pensar o mundo, possibilitando a transposição das fronteiras entre os diversos saberes.

A escola indígena pode constituir-se em espaço no qual os professores indígenas têm a oportunidade de realizar suas buscas por metodologias e seus processos próprios de ensino e aprendizagem, oportunidade também de reflexão do que é ser indígena e de como atuar efetivamente sobre seu próprio destino.

Com isso, fugimos do esquema de que o índio – ou qualquer outro povo – tem de aprender nossos usos e costumes e ficar com estes usos e costumes porque, sob o nosso ponto de vista, são os melhores. [...] como se os nossos conhecimentos estivessem acima dos deles. (SCANDIUZZI, 2004, p.190)

As bases de sustentação de uma determinada cultura são abaladas na medida em que se deslegitima, se impede e não se tolera que práticas sociais que sustentam essa cultura sejam praticadas. Isso ocorreu e ocorre quando, por exemplo, nas escolas indígenas um currículo único é imposto, quando não se dá o direito a uma escolarização na língua étnica das

comunidades, quando não se tem professores indígenas trabalhando nas escolas indígenas, quando a merenda escolar segue padrões da sociedade envolvente e não da própria comunidade, entre tantas outras formas de desestabilização cultural.

É por isso que cabe aos próprios indígenas a gestão e o controle de sua escola, para que ela se construa e se efetive em favor das comunidades em que estão inseridas, para que se tornem meio de resistência, diálogo, afirmação cultural e contribuam para a convivência pacífica entre povos etnicamente diferenciados.

Cabe também ao professor indígena a tarefa na elaboração de materiais, estratégias de ensino, propostas alternativas que mais se adaptem à cultura de seu povo, em função dos interesses próprios de sua comunidade, com base em sua história e suas maneiras de enxergar o mundo.

O professor indígena tem a função de elo entre os saberes de sua própria cultura e da cultura do não indígena. Compete a ele transitar entre uma e outra e, sobretudo, a responsabilidade pelo equilíbrio nessa relação e nesse processo que se estabelece entre duas culturas diferentes. E assim, a escola pode se colocar ao mesmo tempo como via de contato entre o de “fora” e o “dentro” da aldeia, bem como espaço de resistência e afirmação cultural.

É fundamental que o professor indígena possa reencontrar-se com sua própria comunidade educativa, já que, na maioria dos casos, ele foi formado fora dessa. Tornando-se parte da comunidade educativa, poderá contribuir na busca de novas respostas, colocando a escrita a serviço de uma nova expressão; procurando inspiração nos sábios da comunidade; colocando-se como ouvinte – aquele que domina novas técnicas modernas, mas coloca-as em continuidade com o saber indígena, como forma de ampliação do mundo, como expansão cultural, nunca como substituição. (SILVA, 2006, p.130)

A escola aparece como instituição dentro das aldeias depois do contato entre indígenas e não indígenas, pois antes cada povo dava conta da educação de suas crianças e jovens por meio principalmente da experimentação e da transmissão oral da herança cultural. A necessidade da alfabetização, da escrita de uma nova língua se colocou aos indígenas à medida que estes começaram a conviver com os não indígenas e precisavam se apropriar de conhecimentos que não lhes eram habituais, como forma de resistência e meio de defesa de seus direitos.

Aprender a falar português e a contar como os não indígenas é importante para que não sejam lesados quando comercializarem sua produção agrícola, pecuária, seu artesanato, quando venderem sua força de trabalho em fazendas e quando precisarem comprar produtos e defender a demarcação de suas terras ancestrais. Portanto, a escola passa a ser em muitos casos, uma necessidade de sobrevivência e resistência em meio a atuais situações de relações

interétnicas, e o professor a figura-chave nesse espaço de comunicação entre os diferentes saberes.

Resta saber se essa escola vai se constituir em espaço efetivo de comunicação intercultural ou apenas em instituição de doutrinação e repressão a serviço da sociedade envolvente, e isso vai depender muito dos seus professores e gestores.

Em meio a esse contexto tem-se a figura central do professor indígena, esse agente que se vê como interlocutor de tantas situações conflitantes de sua comunidade: substituição da oralidade pela escrita, perda de prestígio dos saberes tradicionais, substituição da religiosidade tradicional por outras manifestações, perda crescente dos ritos e cerimônias de seu povo.

Por dominar conhecimentos e técnicas de fora de sua comunidade, é comum ver os professores indígenas junto a lideranças lutando pelo direito à demarcação de terras, pelo atendimento médico em suas aldeias, reivindicando medicamentos, denunciando a derrubada das matas, a invasão de suas reservas, a contaminação dos rios, entre tantos outros problemas enfrentados pelos povos indígenas.

Precisamos educar para o futuro. Isso não significa esquecer e suplantando o passado, a história e as raízes culturais e tradicionais das pessoas, mas capacitá-las a enfrentar o futuro tendo como base segura suas próprias raízes e sua história. O professor indígena tem em mãos uma grande missão e responsabilidade frente à escola indígena que aí está e à escola do futuro para as comunidades indígenas.

Etnomatemática e formação de professores indígenas

Formar professores requer uma formação na e para a diversidade. Diversidade de cultura, de hábitos, de olhares de mundo. Quando formamos professores lidamos com essa diversidade.

O formador de professores indígenas deve aceitar e, sobretudo, respeitar o saber/fazer de diferentes culturas, para que não se coloque na posição de detentor de um saber hegemônico e dominante, mas que, ao contrário, consiga compartilhar seu saber e aprender e conhecer o saber do outro.

Tendo em vista tais concepções, quando comecei a receber estudantes indígenas em minhas aulas por conta da adoção do regime de cotas na Universidade, procurei suporte na etnomatemática, para conseguir exercer um olhar diferenciado para aqueles estudantes, tentando entender as suas dificuldades e tentando me colocar um pouco na posição deles para compreender todo o contexto que se configurava com sua inserção no meio acadêmico.

A etnomatemática veio de forma natural em todo esse processo de envolvimento, uma vez que eu não enxergava outra maneira de tratar essas questões, do ponto de vista da formação de professores indígenas em matemática, senão pela via da etnomatemática.

Minha atuação como formadora de professores tomou uma nova dimensão ao trabalhar com alunos etnicamente diferenciados. Não que antes a etnomatemática não estivesse presente como suporte a minha atuação docente, já que em toda sala de aula, a cada ano/semestre letivo, recebemos alunos diferentes e com histórias de vida específicas, mas com a presença de estudantes indígenas frequentando o curso, inclusive alguns com dificuldade em relação à língua portuguesa, o cenário se apresentava completamente diferente e desafiador.

Assim como procurei enquanto formadora um aporte da etnomatemática em minha atuação docente diária, não foi diferente com relação a esta pesquisa, ainda mais quando todo o trabalho aqui desenvolvido teve como “sujeitos” os estudantes indígenas. Dessa maneira, pela própria especificidade desta pesquisa que envolveu estudantes etnicamente diferenciados, tomei como base teórica o Programa Etnomatemática, que estabelece e se orienta pela valorização de uma visão do conhecimento a partir do ponto de vista de outras culturas.

Dentro da perspectiva etnomatemática não se restringem conhecimentos, não se valoriza um em detrimento do outro, não se menospreza o saber que esse “outro” traz consigo, que está impregnado por seus valores, praticados em sua cultura e são importantes dentro de sua historicidade e de sua realidade contemporânea. Como muito bem colocado por Monteiro (2004, p.445): “[...] a Etnomatemática nos permite pensar o conhecimento como algo impregnado de valores culturais e sociais não fragmentados, constituindo-se de elementos mais amplos que conhecimentos específicos. Esse conhecimento recheado de vida é o que entendo por Etnomatemática.”

O nome, etnomatemática, pode sugerir, a princípio, que suas bases sejam apenas pautadas na matemática, mas o programa não se limita a esse foco, está voltado para o conhecimento como um todo, e por isso tem relação com a etnociência e o etnoconhecimento.

Em meados da década de 1970 começa a tomar corpo um programa educacional denominado Programa Etnomatemática. Embora esse nome sugira ênfase na matemática, ele é um estudo da evolução cultural da humanidade no seu sentido amplo, a partir da dinâmica cultural que se nota nas manifestações matemáticas. Mas que não se confunda com a matemática no sentido acadêmico, estruturada como uma disciplina. (D'AMBROSIO, 2005, p.102)

A etnomatemática está ligada aos processos de investigação que procura conhecer, entender, valorizar as diferentes formas de pensar, de fazer, em diferentes contextos, por grupos ou etnias diversificadas. A etnomatemática nos coloca o desafio de compreender e aprender com o outro.

Esse contexto em que a etnomatemática se sustenta favorece o tratamento das questões referentes à formação de grupos diferenciados, e especificamente a formação do professor indígena em que é importante que se levem em consideração as experiências próprias desses estudantes, os aspectos culturais e sociais de seu grupo étnico, sem lhe furtar também o direito do conhecimento de outras culturas e outros modos de agir e pensar que não indígena. Essa formação deveria passar, além do desenvolvimento profissional e acadêmico, pelo desenvolvimento pessoal, em que se considerariam os saberes provenientes de seu ambiente de vida, sua cultura.

O estudante indígena, no seu curso de graduação, geralmente se vê frente a uma realidade de confronto diante de diferentes saberes: de conteúdo, pedagógico, que lhes são transmitidos ao longo de sua formação. Teorias, práticas de uma sociedade que lhe foi imposta à medida que ocorreu e ainda ocorre a aculturação de seu povo. Tal situação faz com que cada vez mais presenciemos discursos dos indígenas que dizem ter necessidade de aprender esses conhecimentos dos não indígenas para poderem se proteger e lidar de igual para igual nas situações de contatos culturais inevitáveis.

Compete ao graduando indígena, futuro professor, refletir continuamente sobre sua prática, tendo em vista as variáveis que se processam dentro desse contexto escola-comunidade indígena e de seu papel enquanto agente de elo, na transposição de práticas e conhecimentos externos a sua comunidade de origem.

Com relação à formação do professor, a Etnomatemática apresenta-se como uma proposta pautada na prática docente e entende que a formação desse profissional é um processo contínuo de reflexão sobre a ação. Desse modo, a formação do professor necessariamente deve considerar suas experiências, seus saberes práticos e teóricos, seus valores e a característica principal desse processo deve ser o diálogo, a promoção do debate. Logo, é um processo coletivo. (MONTEIRO; OREY; DOMITE, 2004, p.30)

O ensino da matemática, assim como o de qualquer disciplina, deve mostrar-se mais como maneira de se conhecer e reconhecer as relações de poder presentes nas situações vivenciadas. Assim, concordo com Bello (2004) quando este coloca que o ensino da matemática, bem como das demais disciplinas, passa pela compreensão dessas relações e deve servir como forma de entender os aspectos de dominação e resistência cultural, do qual não podemos nos abster. Nesse sentido:

Novas abordagens teóricas se fazem necessárias, a partir de pressões produzidas no amplo espectro do espaço social pelas fortes desigualdades e discriminações a que os grupos “minoritários” estão submetidos e suas decorrentes conseqüências. Isto também se expressa na área da Educação Matemática. É nesse contexto que se situa o surgimento da *Etnomatemática*. (KNIJNIK, 1996, p. xii)⁵³

⁵³ O fragmento citado encontra-se na introdução da referida obra.

Cabe ao graduando indígena, futuro professor, o papel de mediador e de desencadeador da sistematização do conhecimento, não apenas gerado como disciplina curricular, mas como meio que possibilita a decodificação das relações existentes entre as distintas esferas de dominação pelo poder e de resistência a ele.

Os professores indígenas formados em matemática são pessoas que, dentro de suas comunidades, detêm ambos os conhecimentos, os apreendidos em sua formação superior e institucionalizado pela sociedade envolvente, e também são detentores dos conhecimentos étnicos. Dessa maneira, conforme destacado por Ferreira (2004, p.88),

Conhecem e vivem suas realidades, detêm o conhecimento dos valores culturais importantes, que devem ser transmitidos na escola e juntamente com a matemática acadêmica são capazes de fazer uma leitura mais profunda de sua realidade. Além disso, estão aptos também a compreender melhor o mundo do não-índio e de todo o papel que a matemática institucional exerce nesse mundo [...].

Outra preocupação que se mostra pertinente nesse contexto diz respeito às Instituições de Ensino Superior - IES que estão formando o professor indígena, e aqui considero o caso particular da formação do professor de matemática, na perspectiva de que ele possa assumir uma postura com base na matemática concebida em seu meio cultural, ou seja, a etnomatemática de seu povo, frente às possibilidades e perspectivas de sua futura atuação profissional. Ou seja, enquanto professor, ele ensinará apenas a calcular, por exemplo, o que é devido com a changa⁵⁴, ou muito mais, o que a changa significa e quais as consequências dela para a comunidade indígena?⁵⁵

Assim, conforme Bello, (2004, p.386):

Será que deve-se levar o aluno [...] a contar milho, arrobas de batata, ou estimar quantos quilos de milho representa um “chimpu”⁵⁶. Ou seria melhor perguntar-lhe e discutir: Qual o significado dessa medida em sua língua materna? E no contexto social no qual você vive? O que se produz nessas terras é suficiente para satisfazer suas necessidades, crescer, desenvolver-se plenamente?

Sendo assim, é necessário oferecer subsídios e incentivar os docentes universitários que trabalham com indígenas, a conhecer melhor esse aluno, sua cultura, suas inquietações, motivações, modos de conhecer e saber próprios, para que juntos, graduandos e docentes, possam conviver com as diferenças e poder, sobretudo, aprender com elas.

⁵⁴ A changa é um termo utilizado no Mato Grosso do Sul para designar o trabalho assalariado realizado pelos indígenas fora ou mesmo dentro da própria aldeia, como por exemplo, o corte de cana. Wencesalau (2008, p.27) define: “Changa é todo trabalho desenvolvido fora das terras que estão sob o controle de sua família. A changa pode ser um trabalho realizado para um outro patrício dentro da própria aldeia, ou um trabalho fora da aldeia ou até mesmo em suas próprias terras quando estas são arrendadas. Enfim, é caracterizado como changa a atividade que ao final de cumpri-la percebe-se um salário referente a atividade desenvolvida.”

⁵⁵ A questão da changa foi também discutida na página 15.

⁵⁶ No contexto Andino Boliviano Chimpu é a quantidade de milho paga a um trabalhador por um dia de trabalho.

Conforme D'Ambrosio (2004b):

O multiculturalismo está se tornando a característica mais marcante da educação atual. Com grande mobilidade de pessoas e famílias, as relações interculturais serão muito intensas. O encontro intercultural gera conflitos que só poderão ser resolvidos a partir de uma ética que resulta do indivíduo conhecer-se e conhecer a sua cultura e respeitar a cultura do outro. O respeito virá do conhecimento. De outra maneira, o comportamento revelará arrogância, superioridade e prepotência, o que resulta, inevitavelmente, em confronto e violência.

Nessa perspectiva os educadores não podem e não devem ser tão arrogantes a ponto de acreditar que somente os indígenas têm a aprender com eles, mas assumir uma posição de aceitação e convivência com a lógica imposta pela cultura desses indígenas para que se possa construir o conhecimento junto com eles. D'Ambrosio (2002, p.24) nos chama atenção quando coloca: “Como o colonizador dominou o colonizado? Impondo uma nova língua, uma nova religião, uma nova matemática. Nenhum professor pode agir como colonizador.”

No contexto da formação de professores, a etnomatemática se coloca como possibilidade de interação, de respeito ao outro - etnicamente diferenciado - e como suporte intelectual para ações que possibilitem o diálogo intercultural.

A etnomatemática tem tido a audácia de conhecer diferentes grupos sociais e etnias. Esta capacidade de lançar em busca do novo e do diferente tem sinalizado processos educacionais de resistência, de formação e propagação de comunidades felizes, autônomas e criativas. Vai-se descobrindo os processos educacionais de diferentes povos e percebemos que – mais que ensinar- temos muito o que aprender!. Os profissionais em educação estariam dispostos a recomeçar para aprender? Podemos começar um trabalho profissional dialógico em vez de ideológico? (SCANDIUZZI, 2006, p.4)

A etnomatemática nos abre caminho na busca que pretende resgatar e respeitar a condição cultural e social de cada um, reconhecendo, entre outras coisas, sua matemática e todos os seus conhecimentos como construção de um povo, de um grupo, que tem suas próprias raízes.

Isso não significa refutar ou menosprezar a matemática acadêmica, moderna, uma vez que ela própria foi concebida como parte cultural de um povo que teve sucesso em dominar, expandir e disseminar seus conhecimentos, conhecimentos estes, que proporcionam a modernidade dos dias atuais em todos os seus aspectos. Privar os adolescentes e crianças dessa matemática é furtar-lhes o direito de ser atuante no mundo em que vivem.

O que justifica o papel central das idéias matemáticas em todas as civilizações [etnomatemática] é o fato de ela fornecer os instrumentos intelectuais para lidar com situações novas e definir estratégias de ação. Portanto a etnomatemática do indígena serve, é eficiente e adequada para as coisas daquele contexto cultural, naquela sociedade. Não há porque substituí-la. A etnomatemática do branco serve para outras coisas, igualmente muito importantes, propostas pela sociedade moderna e não há como ignorá-la. Pretender que uma seja mais eficiente, mais rigorosa, enfim melhor que a outra é, se removida do contexto, uma questão falsa e falsificadora. (D'AMBROSIO, 2004b).

Quando se usa o termo “matemática” reporta-se geralmente à matemática acadêmica, e há uma dicotomia em tentar encontrar essa “matemática” dentro dos conhecimentos que são construídos e utilizados por determinados povos. É como se esses conhecimentos só assumissem seu aspecto relevante tendo como referência a matemática preconizada como acadêmica. Nesse aspecto, o uso do termo “matemática” é contestado por D’Ambrosio, quando coloca a matemática como “as artes e técnicas de explicar e entender.”

Em todas as culturas e em todos os tempos, o conhecimento - gerado pela necessidade de respostas a problemas e situações distintas – está subordinado a um contexto natural, social e cultural. Os indivíduos e os povos têm criado, ao longo da história, instrumentos teóricos de reflexão e observação . Associados a esses instrumentos, também desenvolveram-se técnicas e habilidades (teorias, *techné*, *tics*) para explicar, entender, aprender (matema) visando saber e fazer, como resposta a necessidade de sobrevivência e transcendência. (D’AMBROSIO, 1997, p.16)

Independentemente da disciplina que se enfoque, o Programa Etnomatemática inova no sentido de oferecer caminhos de respeito, valorização dos conhecimentos advindos de populações, comunidades ou grupos diferenciados. Conhecimentos estes que são muitas vezes menosprezados porque não seguem o modelo preconizado pela sociedade dominante.

Com o programa da Etnomatemática reconhecemos, assim, a capacidade social de decisão e direito de participação na programação dos processos de formação dos povos indígenas. Reconhecemos e aceitamos a pluralidade cultural e o direito de manejar, de maneira autônoma, os recursos de sua cultura. Reconhecemos que são eles, os Povos Indígenas, que devem decidir seu futuro, segundo um projeto que parta de seus interesses e aspirações. (SCANDIUZZI, 2004, p.194)

O formador que assume uma postura etnomatemática tem a premissa de respeitar o que seu aluno é, suas origens, sua cultura, sua história e toda a bagagem de conhecimento que traz consigo e por isso é importante que passe também a ouvir cuidadosamente o que esses alunos têm a dizer, para que possa haver trocas focadas nos saberes de ambos os lados: formadores e formandos, e não monopólio e sobreposição de saberes.

As ações pedagógicas realizadas segundo um contexto que leve em consideração a etnomatemática requerem um agir diferente dos formadores. Requerem uma postura de respeito pelos saberes do “outro”, graduandos indígenas, tentando compreender o “olhar” deles frente às situações acadêmicas às quais estão expostos dentro da universidade.

O papel posto pela etnomatemática passa pela oportunidade de “deixar falar” aqueles que foram silenciados ao longo de séculos de dominação e subjugação, na tentativa de reverter o processo de emudecimento a que certos povos e grupos foram submetidos ao longo da história.

Dessa maneira há que se respeitar a alteridade e identidade dos estudantes indígenas para que se possa começar um processo pedagógico baseado não unicamente em saberes da sociedade dominante, mas também em outras formas e modos de conhecimento que certamente aparecerão, tendo em vista, às vezes, as várias etnias presentes em sala de aula. Como bem colocado por D'Ambrosio (2007, p.42): “Reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes. Essa é, no meu pensar, a vertente mais importante da etnomatemática.”

Se o graduando indígena, futuro professor indígena, tem uma grande missão e responsabilidade frente à escola indígena, como colocado anteriormente, os formadores desses professores também têm essa mesma responsabilidade, já que lhes cabe oferecer uma formação que capacite os indígenas a enfrentar e lidar de maneira crítica com os problemas enfrentados hoje não apenas pela escola presente em suas comunidades, mas com todos os outros problemas vivenciados pelo seu grupo étnico.

CAPÍTULO 4 – A *universidade*

A grandeza não consiste em receber honras, mas em merecê-las.

Aristóteles⁵⁷

Reserva de vagas para indígenas na UEMS

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS foi instituída através da Lei nº 1.461, em 20 de dezembro de 1993, e é a única universidade pública estadual de Mato Grosso do Sul. Foi criada com o intuito de propagar o ensino superior para o interior do estado, em época carente no oferecimento desse nível de ensino. Quando de seu estabelecimento foi criada uma “Comissão de Implantação” com a incumbência de oferecer uma proposta de universidade em consonância com as necessidades das comunidades regionais e eleger, com base no perfil dessas necessidades, quais seriam as cidades que abrigariam as Unidades da Universidade. Na cidade de Dourados, a segunda maior do estado, foi implantada a sede da UEMS.

A estrutura física da Universidade está baseada em Unidades Universitárias espalhadas por cidades no interior do estado e não em campus, e sua estrutura de administração centrada em coordenações de cursos e não em departamentos, como é comum ocorrer em universidades públicas. Essa estrutura diferenciada foi pensada para que oferecesse maior agilidade nas ações administrativas, para racionalizar recursos e evitar duplicação de funções. Cada Unidade Universitária funciona oferecendo em média três cursos de graduação e estão localizadas no interior do estado com o intuito de facilitar o acesso e a locomoção dos estudantes advindos das várias regiões de Mato Grosso do Sul.

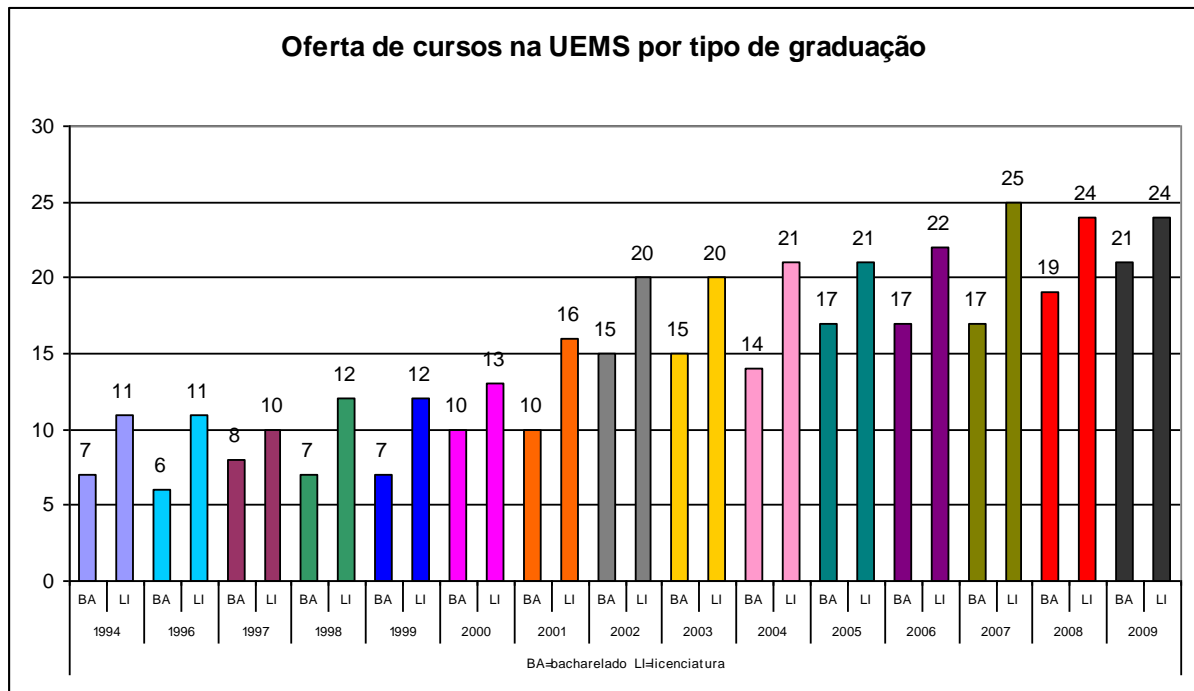
Em fevereiro de 1994 o Conselho Estadual de Educação autorizou a implantação da Universidade e aprovou o Estatuto e o Regimento Geral. O intuito com a criação da UEMS foi o de reduzir as desigualdades sociais e principalmente alterar o cenário da Educação Básica no estado, tomando-se como missão: *“gerar e disseminar o conhecimento, voltada para a interiorização, e com compromisso em relação aos outros níveis de ensino”*.

No seu início ela foi implantada, além da sede, em 14 outros municípios e oferecia 12 cursos, com 18 ofertas, muitos deles voltados para a melhoria do Ensino Básico, ou seja,

⁵⁷ Filósofo grego.

cursos para a formação de professores, já que eram muitos os professores em exercício na rede estadual e municipal de ensino sem a devida habilitação. O oferecimento de cursos de licenciatura sempre se destacou na UEMS, desde o primeiro vestibular de 1994, como pode ser verificado pelo gráfico abaixo:

Gráfico 1: Comparação entre o oferecimento de cursos de bacharelado e licenciatura na UEMS



Fonte: Divisão de Processo Seletivo da UEMS⁵⁸

A UEMS também sempre ofereceu a maioria de seus cursos no período noturno, como forma de contemplar os estudantes trabalhadores, e como forma de se consolidar gradualmente como universidade no estado, com o passar dos anos aumentou também o oferecimento de cursos em outros períodos. Desde 1994 até 2007 foram ofertados 45 cursos no período matutino, 15 no vespertino, 48 no integral e 263 no período noturno.

Atualmente a Universidade funciona nas seguintes cidades: Amambai, Aquidauana, Campo Grande, Cassilândia, Coxim, Dourados, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba e Ponta Porã, conforme mostra o mapa abaixo:

⁵⁸ Em 1995 não houve vestibular.

Mapa 11 - Localização das Unidades Universitárias da UEMS em Mato Grosso do Sul



Fonte: www.uems.br/portal/mapa.php

Para o vestibular de 2009 (ano letivo de 2010) foram disponibilizadas 2.300 vagas, 1.610 nas vagas gerais, 460 na reserva para negros e 230 na reserva para índios. Essas vagas são distribuídas em 30 cursos, com 52 ofertas. Desses cursos 24 são de licenciatura, 21 são de bacharelados, 3 cursos de licenciatura e bacharelado e 4 cursos tecnológicos, oferecidos nas 15 Unidades espalhadas pelo estado. O primeiro curso de pós-graduação, mestrado em agronomia, iniciou-se em 2009 na Unidade Universitária de Aquidauana. Para 2010 foi aprovado o curso de mestrado em recursos naturais, na Unidade de Dourados e mais outros três projetos de mestrado estão em análise na CAPES.

Em 2002 a UEMS conquistou sua autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial através da Lei nº 2.583, o que lhe conferia maior agilidade e flexibilidade em suas ações de ensino, pesquisa e extensão. Mas sua autonomia durou pouco, pois a partir de 2008 essa autonomia foi cancelada pelo atual governador do estado.

Apesar de a UEMS já ter mais de 15 anos e o estado de Mato Grosso do Sul possuir a segunda maior população indígena do Brasil, a reserva de vagas só veio a ser adotada a partir do vestibular de 2003, quando a Instituição passou a oferecer cota de 10% das vagas para estudantes de origem indígena e 20% para estudantes negros.

Esse oferecimento das cotas deflagrou-se para cumprir duas leis estaduais, a Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002, que institui reserva de vagas para estudantes indígenas e a Lei nº 2.605, de 6 de janeiro de 2003, que institui reserva de vagas para estudantes negros.

Antes do oferecimento de reserva de vagas para indígenas, a UEMS promoveu uma ação voltada para essa população, um curso de formação de professores específicos para os indígenas, o curso Normal Superior Indígena. Foram oferecidas duas turmas, uma na Unidade de Amambai para a etnia Guarani/Kaiowá e a outra na Unidade de Aquidauana voltada para a etnia Terena. O curso Normal Superior Indígena - Habilitação em Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocorreu no período de 2001 a 2004 e objetivou principalmente habilitar professores indígenas em serviço, ou seja, professores que lecionavam em escolas nas aldeias mas que não tinham ainda formação para o magistério. Aliás, ser professor indígena em serviço era uma das condições para a inscrição na seleção. Essas duas turmas formaram 51 professores, 39 da etnia Terena e 12 da etnia Guarani/Kaiowá.

Com a adoção das cotas em todos os cursos da Instituição e para que a seleção dos cotistas fosse realizada no vestibular de 2003 para o ano letivo de 2004, foram realizados em todas as Unidades espaços de discussão durante o ano de 2003 para que a comunidade acadêmica pudesse encaminhar sugestões referentes à reserva de vagas aos Colegiados Superiores, que tinham a missão de regulamentar todo o processo de ingresso, inclusive estipulando uma porcentagem para as cotas dos estudantes indígenas que, diferentemente da reserva para os negros (a Lei 2.605 já determinava a reserva mínima de 20%), não continha previamente uma porcentagem estipulada no corpo da lei.

Essa mudança na Universidade, promovida pela necessidade de atendimento às duas leis acima citadas, levou a comunidade acadêmica a entrar no debate desse oferecimento. Esse debate foi caloroso e permeado por discussões entre aqueles que eram a favor e os que eram contra as cotas. Além daqueles que simplesmente não aceitavam a idéia de que as cotas foram impostas à Universidade, uma medida para a qual a comunidade acadêmica não tinha sido consultada, e por isso uma imposição que feria a autonomia universitária, até então em vigor.

Em meio a essas discussões que ocorriam em cada curso e nos “corredores” da Universidade, os Conselhos Superiores começaram a ter incluído em suas pautas a questão da

reserva de vagas, para que se pudesse regularizar uma situação já posta, e que deveria ser implantada no próximo vestibular. Dessa maneira, as discussões que já ocorriam paralelamente em todos os “cantos” da Universidade, foram levadas efetivamente para seus Conselhos Superiores.

A UEMS conta com dois Conselhos Superiores, o Conselho Universitário – COUNI, órgão colegiado de instância superior, de caráter normativo e deliberativo e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, órgão colegiado de instância superior, de caráter deliberativo e consultivo em matéria didático-científica da Universidade, relativa ao ensino, pesquisa, extensão e cultura. Dentro do CEPE há três Câmaras, a de Ensino, a de Pesquisa e a de Extensão. As primeiras discussões nos Colegiados Superiores acerca da implantação da reserva de vagas pela Universidade começaram nas reuniões da Câmara de Ensino.

A reunião da Câmara de Ensino de 18 de março de 2003 foi a primeira reunião do Conselho em que se iniciou uma discussão tendo em vista a necessidade de regulamentação da implantação de cotas para o Processo Seletivo aos cursos de graduação, em atendimento às duas leis já promulgadas. Em todas as reuniões dos conselhos o assunto em pauta tem um parecer prévio dado por um dos conselheiros para que depois seja discutido por todos em assembleia. O parecerista incumbido da tarefa de elaborar o parecer sobre a implantação das cotas foi contrário a isso, detendo-se em seu parecer a analisar apenas as questões referentes às cotas para negros, sem fazer qualquer menção à questão das cotas para indígenas. A princípio, os conselheiros nessa reunião de câmara se manifestaram frente à imposição da lei, vinda das esferas do governo estadual, mostrando indignação porque a Universidade não tinha sido consultada e nem preparada para enfrentar tal situação. Como o assunto em pauta era muito importante e a discussão por demais delicada, nessa primeira reunião decidiu-se retirá-lo de pauta para que fosse formada uma “Comissão de Estudo” que teria a função de aprofundar as discussões para, então, retornar em outra reunião, com mais subsídios aos conselheiros.

A segunda reunião da Câmara de Ensino em que se discutiu a questão da cotas aconteceu em 8 de julho de 2003, com a participação de uma professora rerepresentando a etnia Terena, outra representando a etnia Guarani-Kaiowá⁵⁹, a Gestora de Educação Indígena do município de Dourados e também representantes envolvidos com a questão racial e do Movimento Negro. Especificamente em relação à questão indígena, foco deste trabalho, foram discutidos os critérios que seriam utilizados para selecionar qual candidato indígena

⁵⁹ Essas são as duas etnias mais numerosas do estado.

poderia concorrer às cotas. Depois de muitas considerações ficou decidido que os critérios ali elencados que passariam para aprovação do CEPE seriam: apresentação da cédula de identidade indígena, autodeclaração e declaração de descendência indígena. Essa declaração seria fornecida por uma comissão étnica formada em cada comunidade, e era ela quem decidiria. A UEMS não questionaria a declaração de descendência indígena, iria considerar o documento fornecido pelas lideranças.

As decisões realizadas nessas reuniões da Câmara de Ensino foram levadas para apreciação do CEPE em reunião realizada em 14 de agosto de 2003. Mas antes dessa reunião a primeira discussão do regime de reserva de vagas pelo COUNI ocorreu em 17 de julho de 2003. Fora dos conselhos a discussão sobre a implantação das cotas pela UEMS já havia começado antes dessa data. Todas as Unidades Universitárias foram convidadas a discutir o assunto, num fórum de debates entre professores, funcionários e alunos para então encaminhar as sugestões para serem apreciadas nos Conselhos Superiores. Nessas discussões, as unidades indicaram uma porcentagem de 10% das vagas de cada curso a ser reservada para os indígenas. Quanto à reserva para os negros, a Lei 2.506 já explicitava o total de 20% das vagas em cada curso da Instituição. A UEMS foi uma das primeiras universidades no Brasil a incorporar o regime de reserva de vagas. Antes dela apenas duas experiências estavam em curso, uma no Rio de Janeiro e outra na Bahia. Durante a reunião do COUNI alguns conselheiros se colocaram a favor das cotas, como possibilidade, em curto prazo, de reparação de erros cometidos e forma de legitimar as lutas das minorias, embora concordassem que não era a proposta ideal. Os representantes discentes se colocaram contrários às cotas da forma como estavam estabelecidas. Um deles alertou que a raça não deveria ser o critério para o estabelecimento de cotas e sim um atendimento às pessoas que possuíam baixa renda, uma vez que o problema residia na falta de qualidade da escola pública e as cotas, como estavam, serviam apenas para minimizar o problema da falta de qualidade do ensino.

Após essa reunião do COUNI a próxima reunião dos Conselhos Superiores que discutiu a questão da reserva de vagas, ocorreu no dia 14 de agosto de 2003, no CEPE. Nessa ocasião estiveram presentes, além dos conselheiros, representantes de diversas entidades ligadas às questões indígenas e de movimentos contra discriminação racial. Já nessa reunião se fez presente a preocupação de como esses alunos cotistas seriam recebidos em sala de aula. Seria especial, diferenciado? Aparecera por parte dos professores conselheiros o receio de não saber lidar com tal situação. Nessa reunião foi lembrado que esse receio foi expresso pelas Unidades, no momento das discussões prévias que aconteceram por conta da implantação do regime de cotas na Universidade. A preocupação posta pelos representantes dos indígenas

alertava para o fato de que o estudante que se candidatasse à vaga pelas cotas teria que comprovar ser descendente de índio em primeiro grau, ou seja, ser filho(a) de indígenas. Outra preocupação dividia a opinião dos representantes indígenas e dizia respeito a dar prioridade a oferecer as vagas pelas cotas efetivamente aos indígenas que residiam na aldeia. O que acabou não sendo aprovado, uma vez que os conselheiros concordaram que isso seria uma forma de discriminação e a lei que determinava a reserva de vagas dizia respeito a todos os indígenas.

Assim como aconteceu na reunião do COUNI houve manifestações de conselheiros que declararam que o caminho adequado não era o oferecimento de cotas. O problema residia na falta de qualidade da escola pública, que era lá que deveriam ocorrer as mudanças e as melhorias. Havia, também, a preocupação de que oferecendo o regime de reserva de vagas, haveria mais desigualdades.

Uma das conselheiras, negra, declarou que votaria a favor das cotas, mas que não era totalmente a favor delas, pois tinha receio de que com o estabelecimento de critérios, de quem poderia ou não concorrer, acabariam por criar outro tipo de discriminação e racismo e ponderou que o que faltava para brancos pobres, índios e negros era igualdade de condições de trabalho.

Foi destacado por um dos representantes dos negros que o regime de cotas era uma questão de dar oportunidades àqueles que foram discriminados ao longo da história; era um sistema que tentava reparar distorções que foram construídas ao longo dos séculos.

A preocupação de um dos conselheiros era se a UEMS estava preparada para o embate judicial perante o número de recursos na justiça impetrados por aqueles que se sentissem prejudicados, como foi o caso acontecido na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Mas foi esclarecido pela presidente do conselho, que nessa universidade o problema dos recursos foi gerado porque a reserva estabelecia 50% para estudantes das escolas públicas e mais 20% para negros, o que se caracterizou como sobreposição da reserva de vagas. O esforço na UEMS era fazer com que o Edital do Vestibular não oferecesse nenhuma dúvida e que ficassem muito claros as porcentagens das vagas e os critérios que seriam utilizados.

Uma outra dúvida lançada nessa reunião alertava para o fato de que se com as cotas para negros e índios a Universidade estava conseguindo abranger todos os excluídos socialmente, ou apenas uma parcela deles, e esse era um fator que precisava ser discutido internamente pelos conselheiros.

Mais uma vez, por conta da complexidade do assunto, ele continuou a ser discutido na reunião seguinte do COUNI, em 7 de maio de 2004 e as falas dos conselheiros lançavam

dúvida sobre a questão das cotas como uma medida que poderia amenizar ou piorar o problema da desigualdade. Novas discussões ocorreram por conta da natureza do regime das cotas, pois, segundo o que foi discutido, o problema, para alguns conselheiros, era que as cotas privilegiavam apenas a questão da raça e não a classe social, o que para alguns era um erro, já que um negro de escola privada teria os mesmos direitos de concorrer pelas cotas que um negro de escola pública. Mas a lei estava posta e promulgada e à Universidade só cabia cumpri-la. Voltou-se a discutir a questão de que as cotas, da maneira como se apresentavam, não resolviam o problema, pois assim como o negro pobre não conseguia entrar na universidade o branco pobre também não tinha acesso, então as cotas eram excludentes. E essa alegação continuou na fala de um outro conselheiro que alegava que o sistema era discriminatório já que não abarcava os pobres da escola pública e lembrou que essa medida fora imposta à Universidade, uma vez que ela não fora consultada e não houve tempo para sua adequação. Veio como uma lei pronta e acabada, e também os professores não estavam preparados para lidarem com a cultura indígena. Um outro conselheiro lembrou que a lei do regime de cotas feria a autonomia universitária, já que foi uma medida imposta e não discutida pela comunidade interna.

Outro conselheiro declarou que considerava o sistema de cotas uma medida muito simplista para um problema sério que vinha de décadas e que acreditava que sua implantação só iria causar novos problemas para a Universidade.

Esse foi o cenário das discussões nos Conselhos Superiores da UEMS frente às duas leis que estabeleciam o oferecimento de cotas nos vestibulares para negros e índios. Embora as discussões e embates “calorosos” nos conselhos mostrassem que alguns eram contra e outros a favor do regime de reserva de vagas, um fato que parecia incomodar a maioria era o de a Universidade não ter sido previamente consultada a respeito. Ela não tinha sido convidada a participar do processo de discussão para a implantação desse regime, foi uma imposição vista por muitos como um ato que feria a autonomia universitária. Além disso, não foi oferecido qualquer tipo de apoio seja de ordem intelectual seja financeira à Universidade por parte do governo estadual para que se pudessem fazer adequações para lidar com a situação posta.

A comunidade acadêmica acabou dividida entre os que eram favoráveis às cotas e os que eram contrários a ela. Havia também os que nem queriam discutir as cotas, alegando que a autonomia da Universidade estava sendo ferida se fossem implementar tais ações. Todos estavam muito cautelosos e preocupados com as consequências da adoção de um regime que provavelmente mudaria muito a Universidade, mas evidentemente o que restava aos

Conselhos era decidir como seriam as regras para a adoção das cotas, já que as duas leis estavam promulgadas e à Universidade caberia fazer com que elas fossem executadas⁶⁰. Foi uma época tumultuada e tensa, na qual as incertezas eram grandes e a insegurança de se tomar um caminho novo estava presente em todas as decisões efetuadas, quer nas esferas superiores da Universidade, quer pelos próprios professores em suas ações diárias em sala de aula.

Especificamente com relação à questão indígena, com a implantação das cotas nos vestibulares da UEMS, praticamente todos os docentes da Instituição passaram efetivamente a receber estudantes indígenas cotistas oriundos de diferentes aldeias e etnias do estado de Mato Grosso do Sul em seus respectivos cursos e disciplinas. Durante o ano de 2003, as cotas fizeram com que a comunidade acadêmica entrasse num debate que já vinha sendo acaloradamente discutido em âmbito nacional. De repente estávamos – toda a UEMS - numa situação defendida por muitos como de reparação e combate às desigualdades e para outros como de favorecimento inadequado a determinados grupos.

Paralelamente às discussões que ocorreram nos Conselhos Superiores, toda a Universidade se agitava com o assunto e por um tempo as conversas giraram em torno das cotas. Se por um lado havia os defensores de que o impacto de uma política de cotas não era relevante, de outro estavam aqueles que defendiam que essas ações afirmativas produziam condições de equidade para os grupos atendidos.

Vale ressaltar que as cotas, como uma ação afirmativa⁶¹, não se esgota no fato de oferecimento de vagas e acesso em instituições de ensino superior. Para que ela seja efetiva e duradoura a continuação do processo precisa ser garantido, ou seja, é imprescindível que haja a permanência desses alunos cotistas na Universidade. “Para que um programa de ações afirmativas seja efetivo, a oferta de oportunidades é apenas um dos primeiros passos.” (SILVA, 2003, p.21). Sem que ocorra a permanência desses alunos e a conclusão no curso que escolheram, o acesso fica como apenas uma ação vazia de sentido frente a problemas que realmente não estão sendo resolvidos.

As discussões nos Conselhos Superiores que antecederam ao primeiro vestibular que estabelecia a oferta pelo regime de reserva de vagas abordavam apenas o problema do acesso, uma discussão que se configurava em defender ou repudiar as cotas, elencar os prós e os

⁶⁰ O regime de cotas foi estabelecido na UEMS através da Resolução COUNI-UEMS nº 241, de 17 de julho de 2003. Essa resolução consta no Anexo B.

⁶¹ Não é o foco nesta pesquisa fazer uma análise aprofundada das questões de ações afirmativas, em especial do sistema de cotas dentro da Universidade, uma vez que isso implicaria outra pesquisa, mas não podemos deixar de trabalhar com esse aspecto, visto que é por meio das cotas que se dá o acesso dos estudantes indígenas em formação no curso de matemática da UEMS, sujeitos deste trabalho.

contras. Naquele momento o foco era o acesso, a implantação das cotas, não apareceu nas falas dos conselheiros a preocupação para além do acesso, ou seja, ninguém havia atentado para o fato de que uma outra situação viria a preocupar, o da permanência, principalmente com relação à questão dos cotistas indígenas.

Essa é uma questão que hoje, após seis anos do primeiro vestibular com cotas, preocupa professores, coordenadores e instâncias superiores da Universidade⁶², já que a questão da permanência dos indígenas se mostrou problemática por conta de vários fatores que abordarei mais adiante, principalmente no que se refere aos cursos na área de exatas, e aqui especificamente o de licenciatura em matemática da UEMS.

Quando a lei de reserva de vagas se colocou dentro da Universidade com apenas um “cumpra-se” vindo das esferas públicas do governo, ficar discorrendo se o sistema de cotas era viável ou não, se reparava as desigualdades sociais, ou se era uma medida compensatória adequada ou inadequada, já não era mais o âmago da questão. Importava naquele momento começar a desenvolver as ações que levariam à entrada dos cotistas no meio universitário e preparar-se para atender tais cotistas em suas particularidades.

Foi assim que todos na UEMS se depararam com a situação: tendo que implementar um sistema que nem ao menos tinha sido de antemão discutido seriamente, mas que ao mesmo tempo agilizava uma situação que se arrastaria se ficasse por conta da boa vontade da comunidade acadêmica.

A Universidade não pode primeiro mudar para receber os indígenas, seria como esperar mais 500 anos! As mudanças vão ocorrer porque os indígenas estão dentro da Universidade. E os novos caminhos percorridos pela UEMS, com a entrada dos indígenas, certamente apontam hoje e apontarão no futuro para a necessidade de mudanças curriculares e metodológicas desencadeadas a partir da presença deles dentro da academia.

Frente à situação da entrada dos estudantes cotistas indígenas na UEMS, os docentes preocupados com a questão se perguntavam como lidar com esses cotistas, principalmente com os cotistas indígenas, visto que estes, culturalmente diferenciados, poderiam ter dificuldades de relacionamento com os não indígenas e dificuldades de compreensão frente ao idioma e à adequação ao mundo acadêmico: horários definidos, formas próprias de controle, agilidade no cumprimento de cronogramas, apresentação de resultados imediatos, coisas que nem sempre fazem parte do cotidiano dos povos indígenas.

⁶² Vale ressaltar que essa preocupação não é de todos, mas apenas daqueles que estão efetivamente comprometidos com as questões indígenas.

Na época da implantação das cotas o que me preocupava como docente era como deveriam ser minhas atitudes frente a possíveis conflitos que teria que enfrentar dentro dessa temática em sala de aula, com a convivência de alunos cotistas e não cotistas. Além de conflitos com base social que poderiam ocorrer o que mais me fazia refletir eram as questões pedagógicas, principalmente quanto a ensinar os alunos cotistas indígenas. Minha preocupação era focada nos indígenas, pois sabia que vinham de culturas e condições sociais e econômicas totalmente diferentes dos demais acadêmicos, inclusive alguns com dificuldades em relação à língua, já que para muitos que são falantes de suas línguas maternas a língua portuguesa é a segunda língua falada.

Em um evento promovido na universidade, para discutir a implantação das cotas, lembro-me de um professor que, aflito com a situação de receber indígenas em suas aulas, perguntou para a antropóloga que compunha a mesa de debate, como ele deveria trabalhar, pedagogicamente, com esses alunos diferenciados. Ela disse que nós, professores, é que teríamos aos poucos, resposta para a pergunta, uma vez que éramos nós que enfrentaríamos aquela situação e que teríamos muito a contribuir, posteriormente, a partir das nossas próprias experiências.

Estariamos ali começando um processo novo, em que aos poucos iríamos construindo caminhos, alguns deles que seriam percorridos e compartilhados com outros por terem dado certo, outros que seriam desprezados por não terem chegado a lugar algum. Seria de nossa inteira responsabilidade ir construindo esses caminhos junto aos cotistas, principalmente os indígenas, que agora tinham conquistado a oportunidade e o direito efetivo de acesso à universidade.

Infelizmente essas preocupações de como agir, ensinar, receber os cotistas nos diferentes cursos da Universidade não era motivo de reflexões e adequações pedagógicas da maioria de seus professores. Muitos deles não alteraram em nada sua postura autoritária de detenção de saber hegemônico e cristalizado certificado pela academia. Para esses escutar o outro, entender que ele também traz consigo outras formas de pensar, compreender e conhecer o mundo, era meramente “fantasioso” frente a toda a gama de conhecimento que esses cotistas teriam que aprender, como via de mão única, com os docentes “doutores” da Instituição.

Assim como a UEMS outras universidades espalhadas pelo Brasil hoje têm o processo de reserva de vagas nos vestibulares para o acesso de estudantes em desvantagem, seja histórica, política ou social, frente aos demais. Abaixo seguem algumas delas⁶³:

⁶³ Segundo dados do MEC, www.mec.gov.br, acesso em 19/08/2008.

- *Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)* – reserva de 45% de vagas para alunos de escola pública e desse percentual 5% são para deficientes e indígenas;
- *Universidade Federal da Bahia (UFBA)* – reserva de 43% das vagas, das quais 15% para estudantes não negros de escolas públicas, indígenas e quilombolas;
- *Universidade Federal do Paraná (UFPR)* – reserva de 5%;
- *Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)* – ampliação de 10% das vagas para afrodescendentes e indígenas de escolas públicas;
- *Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)* – reserva de 5% para indígenas e portadores de deficiências;
- *Universidade Federal do Tocantins (UFT)* – reserva de 5%;
- *Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)* – reserva de 5% para indígenas e portadores de deficiência;
- *Universidade de Brasília (UnB)* – reserva de 20% para negros e 10 vagas para indígenas a cada vestibular;
- *Universidade Federal de Uberlândia (UFU)* – reserva de 20% das vagas para negros e indígenas;
- *Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)* – reserva de uma vaga para indígenas em cada curso de graduação.

Houve também em 2008 a aprovação, pela Câmara dos Deputados, do projeto que reserva vagas nas Universidades Públicas Federais para estudantes negros, pardos e indígenas. Essas universidades têm prazo de quatro anos para, gradualmente, cumprirem as regras estabelecidas pelo projeto.

Na UEMS a matrícula dos estudantes indígenas tem aumentado a cada ano desde 2004, como pode ser acompanhado pelo quadro abaixo⁶⁴:

Ano letivo	Indígenas matriculados
2004	67
2005	96
2006	164
2007	181
2008	198
2009	209

⁶⁴ Informações obtidas junto à Diretoria de Registro Acadêmico da UEMS.

Em 2007 os primeiros cotistas indígenas se formaram na UEMS e nos vestibulares os cursos mais procurados por eles, desde a implantação das cotas são os de direito, enfermagem e pedagogia (normal superior), como vemos no próximo quadro. Isso pode expressar, analisando superficialmente, que a preocupação da maioria dos indígenas que se inscrevem no vestibular está voltada à questão da saúde, da educação e às questões jurídicas, essas são áreas que envolvem problemas sempre presentes nas comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul. São questões envolvendo demarcação de terras, saúde indígena (principalmente no que se refere à desnutrição infantil) e educação (maior oferta de vagas nas escolas indígenas para as séries finais do Ensino Básico e Ensino Médio e gestão da escola pelos próprios indígenas).

Vestibular	Curso	Unidade Universitária	Concorrência (candidato/vaga)
2003	Direito	Paranaíba	5,2
2004	Enfermagem	Dourados	11,5
2005	Normal Superior	Coxim	14,8
2006	Enfermagem	Dourados	19,0
2007 ⁶⁵	Enfermagem	Dourados	8,25
2008	Pedagogia	Campo Grande	19,25
2009 ⁶⁶	Enfermagem	Dourados	12,5

Fonte: Divisão de Processo Seletivo/UEMS⁶⁷

Os alunos indígenas cotistas assistem às aulas todos os dias da semana, como os demais alunos não indígenas, e nos cursos de licenciatura, diferentemente do que acontece geralmente nos cursos específicos de formação de professores indígenas, nem todos eles são professores em serviço em escolas das aldeias.

Os indígenas que ingressam na UEMS, em seu primeiro dia de aula se deparam com cursos não específicos, com salas de aula com 40 ou 50 estudantes não indígenas, sendo eles os diferentes e tendo que, de uma maneira ou de outra, conviver também com a situação de serem cotistas dentro do curso. Além disso, há a tarefa de precisar aprender e acompanhar o

⁶⁵ Nesse vestibular a análise dos mais procurados considerou os cursos com aulas todos os dias, independentemente do turno. O curso Normal Superior em Campo Grande, que tem aulas às quintas e sextas-feiras no período noturno e aos sábados no período integral, teve concorrência de 19,7.

⁶⁶ Também nesse vestibular a análise dos mais procurados considerou os cursos com aulas todos os dias, independentemente do turno. O curso de Pedagogia em Campo Grande, que tem aulas às quintas e sexta-feiras no período noturno e aos sábados no período integral, teve concorrência de 12,8.

⁶⁷ O quadro apresenta o ano do vestibular e refere-se ao ano letivo posterior, por exemplo, o vestibular de 2008 refere-se ao ano letivo de 2009.

conteúdo que está sendo abordado em sala de aula, fazendo ele sentido ou não, entendendo ou não os termos utilizados pelo professor que fala a língua portuguesa, que muitas vezes não é a primeira língua falada pelos indígenas.

A despeito de todas as dificuldades enfrentadas pelos indígenas no dia a dia da Universidade e apesar das desistências que ocorreram e que ainda ocorrem nos cursos escolhidos por eles, vários cotistas indígenas se formaram em diferentes cursos e Unidades, mostrando que é possível haver acesso, permanência e formação. Mas isso precisa ser mais frequente, efetivo e permanente na universidade e se estender a todos os cursos em que os cotistas indígenas ingressam⁶⁸.

Apesar de todas as limitações e críticas que recaem sobre a adoção de cotas na universidade não se pode deixar de enfatizar que ela é um espaço conquistado pelos indígenas, significa um inicial comprometimento da universidade com esses povos. Para o avanço das cotas é necessário que os cursos discutam a inclusão efetiva dos indígenas e que eles próprios sejam ouvidos nesse processo. Afinal de contas, hoje, pelo menos na UEMS, eles têm vaga garantida pelas cotas, mas não têm permanência e formação garantidas, uma vez que muitos não conseguem se adaptar e não têm condições financeiras de manter moradia e alimentação durante seu curso, por serem de várias aldeias localizadas no estado. Nem sempre eles conseguem estudar numa cidade próxima a sua aldeia, muitas vezes precisam residir no local onde se encontra a Unidade da Universidade em que o curso que escolheram é ofertado.

Para oferecer suporte aos graduandos indígenas o governo do estado concede a eles algumas bolsas de estudos, um programa chamado de Bolsa Universitária Indígena, mas com todos os problemas de repasses de verba pública, constantemente há atrasos, não pagamentos, o que dificulta a “vida” do indígena na Universidade.

Essa modalidade de bolsa universitária só foi criada em 2005, após dois vestibulares com cotas, e após vários indígenas já terem desistido de seus cursos por falta de recursos financeiros que os auxiliassem nas despesas. Essa bolsa veio através do Decreto nº11.856 de 12 de maio de 2005, e o valor era de R\$300,00 além de R\$46,00 destinados ao transporte dos indígenas até a Universidade. Desde a sua criação foram destinadas 334 bolsas aos acadêmicos indígenas cotistas da UEMS, 116 em 2006, 118 em 2007, 100 em 2008. O aluno que recebia a bolsa prestava estágio em diferentes áreas da Universidade e de outros setores e órgãos públicos e não governamentais, além de não poder ficar com disciplinas em regime de

⁶⁸ No início de 2008, após quatro anos do primeiro vestibular com cotas, formaram-se 8 indígenas cotistas e 49 negros cotistas.

dependência e ter necessariamente mais que 90% de presença no curso. Se isso não ocorresse, o benefício podia ser suspenso. E foi o que aconteceu com vários alunos, por causa de inúmeros fatores de dificuldades frente ao meio “inóspito” da universidade que o recebia.

Em 2009 o governo estadual substituiu o Programa Bolsa Universitária Indígena pelo Programa Vale Universidade, fazendo algumas adequações e os alunos que participam desse “novo” programa recebem ainda o mesmo benefício de R\$300,00 mais R\$46,00 destinados ao transporte.

Há também em desenvolvimento na UEMS o programa Rede de Saberes, que é realizado em parceria com o Projeto Trilhas do Conhecimento, financiado pela Fundação Ford e gerenciado pelo LACED/Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. O objetivo maior do programa é desenvolver ações diversas que possam apoiar os graduandos indígenas em suas trajetórias acadêmicas. Essas ações visam oferecer suporte também para a permanência dos alunos na universidade, criando espaços e estruturas de apoio que favoreçam essa permanência. Na UEMS entre as ações já realizadas pelo Rede de Saberes, está a criação de sala de informática com acesso à internet, aquisição de equipamentos, tais como máquina fotográfica, gravadores, data-show, impressoras, oferecimento de cursos de acompanhamento e orientação acadêmica aos estudantes indígenas, cursos de capacitação para não indígenas sobre a questão indígena, apoio à participação e organização de eventos voltados para essa questão, seminários internos, entre outras. A primeira etapa do programa aconteceu de 2005 a 2007, e tinha como parceira no estado a Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. A segunda etapa do Rede de Saberes iniciou-se em 2008 e termina em 2010. Nessa etapa além da UCDB mais duas parceiras se juntaram ao programa, a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Campus de Aquidauana.

Também em 2009 a UEMS lançou um projeto piloto em parceria com o CNPq para seleção de alunos ao Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas – PIBIC/AF. Nessa primeira experiência o edital contemplou 14 bolsas, com recursos do CNPq no valor de R\$ 300,00 exclusivamente para seleção de projetos de alunos que ingressaram na universidade pelo regime de cotas no vestibular. A concorrência a essas bolsas se deu exclusivamente entre os alunos cotistas, seja pela cota de negros seja pela cota de indígenas e o período de vigência da bolsa é de setembro de 2009 a julho de 2010. Os alunos contemplados realizam projetos de pesquisa sob a orientação de um professor. Na Instituição são oferecidas, além das 14 bolsas referentes ao edital exclusivo para os cotistas, 183 bolsas de iniciação científica das quais 141 são com recursos internos da Instituição e 42 com

recursos do CNPq. Por certo 14 bolsas é ainda um número simbólico para um edital como esse de ação afirmativa, já que 30% dos alunos da UEMS são provenientes do sistema de cotas. Além disso, essas 14 bolsas são pagas aos cotistas com recursos externos da Instituição, que por sua vez não ofereceu, infelizmente, nenhuma bolsa com recursos próprios nesse projeto piloto.

Basicamente essas são as ações institucionais mais importantes implantadas tendo em vista a preocupação com a permanência do indígena na Universidade, mas também entre os indígenas a permanência é fator preocupante, tanto que em 2007 no 3º Encontro dos Estudantes Indígenas da UEMS, as discussões foram voltadas para a questão da permanência, por conta do grande número de desistência por parte dos indígenas nos diferentes cursos da Instituição. Nesse encontro houve o encaminhamento e planejamento de ações na tentativa de minimizar esse problema.

Mas ao que parece, a permanência do indígena na universidade não depende apenas da questão financeira/material. Se ele realmente não se sentir incluído, respeitado e efetivamente aceito pela universidade como um todo – dirigentes, professores, funcionários, demais graduandos – essa permanência não se consolidará já que o preconceito aparece por vezes de maneira sutil nas relações do dia a dia da universidade, em comentários, ações, olhares que denunciam a intolerância.

Outra questão relevante, e que nem sempre é tratada com a importância que merece, diz respeito aos professores formadores dos alunos indígenas, que foram sem preparo colocados frente à proposta de formar alunos etnicamente diferenciados, sem muitas vezes a predisposição para tal tarefa. Todo docente da Universidade acaba ministrando aula para os indígenas, e é preciso que haja envolvimento desses docentes nessa tarefa, para que pelo menos eles conheçam alguns aspectos importantes sobre a questão indígena e possam encaminhar um trabalho não excludente em suas salas de aula.

Não basta apenas oferecer reserva de vagas em vestibulares. É importante a garantia da permanência de alunos indígenas cotistas em universidades de todo o Brasil, bem como a implantação de novos cursos específicos, pois ainda temos um longo caminho a percorrer se quisermos ver assegurado a esses povos o direito a uma escola diferenciada, bilíngue, conforme preveem a Constituição (1988) e a LDBEN (1996).

Especificamente com relação ao estabelecimento de reserva de vagas em várias instituições do país, é necessário que se constituam espaços de troca de experiências entre os formadores das diferentes universidades para que se compartilhem os bons resultados e se discutam ações que possam contribuir para a formação dos graduandos indígenas. Também há

a necessidade de intercâmbio entre os próprios indígenas em formação nas diferentes universidades, para que eles tenham chance de discutir sua inserção no meio acadêmico, bem como propor caminhos que melhorem sua formação.

Conforme colocado por Azele Kaingang (2004, p. 10)⁶⁹:

A universidade deve se preparar para receber os indígenas, inserindo-se em políticas de preservação e promoção das culturas indígenas. A ocupação de espaços na universidade e o domínio do conhecimento dos brancos são estratégias de conquista e defesa dos direitos indígenas.

O conhecimento e a valorização dos traços culturais dos estudantes indígenas fazem-se necessários para que todos saibam compreender, reconhecer e valorizar sua identidade numa convivência pacífica, baseada no respeito ao que é próprio do outro e diferente para nós, não indígenas.

A Licenciatura em Matemática na UEMS e os graduandos indígenas

Quando a UEMS foi implantada uma comissão chamada de “Comissão de Implantação” foi incumbida de verificar quais cursos de relevância deveriam ser ofertados pela nova universidade do estado. Para isso verificaram-se quais as áreas de maior carência por profissionais habilitados nas diferentes cidades do interior do estado. Dentre as áreas de formação para o magistério, ou seja, para os cursos de licenciatura, constatou-se a grande necessidade de professores formados na área de matemática. Assim, o curso de licenciatura na área de matemática instituiu-se na UEMS em 8 de agosto de 1994⁷⁰, inicialmente com a oferta de 40 vagas na Unidade da cidade de Glória de Dourados.

Com o tempo houve a necessidade de mais ofertas do curso e no ano letivo 2000/2001 foram ofertadas 170 vagas no vestibular, das quais 50 para a Unidade de Amambai, 40 para Cassilândia, 40 para Glória de Dourados e 40 para Nova Andradina⁷¹.

O curso de matemática passou a ser oferecido na cidade de Dourados somente a partir de 2003, com 40 vagas. Também continuou a ser oferecido em Nova Andradina (40 vagas) e Cassilândia (40 vagas) e nas Unidades Universitárias de Amambai e Glória de Dourados deixou de ser ofertado.

Nesses anos de funcionamento, especificamente o curso de matemática de Dourados formou 22 professores, 7 foram formados em 2006, 6 em 2007 e 9 em 2008. Desses a maioria

⁶⁹ Relatório de Mesas e Grupos do Seminário Nacional: **Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas**. Trilhas do Conhecimento. O Ensino Superior de Indígenas no Brasil, Brasília, Outubro de 2004.

⁷⁰ Na época o ano letivo começava no meio de um ano e terminava no meio do ano seguinte.

⁷¹ Conforme Resolução CEPE/UEMS nº 158 de 23 de fevereiro de 2000.

trabalha como professor no Ensino Fundamental e Médio e alguns egressos foram aceitos em programas de mestrado. Em 2009 o curso de matemática/Dourados contava com 151 estudantes matriculados, dos quais: 43 na 1ª série, 34 na 2ª série, 36 na 3ª série e 38 na 4ª série.

Neste trabalho o foco está no curso de matemática da Unidade de Dourados, pois dentre os cursos de matemática oferecidos na UEMS, o de Dourados é o único em que há alunos indígenas efetivamente matriculados, eram oito – tendo em vista o ano letivo de 2008 - provenientes das etnias: Guarani, Terena e Xavante⁷². Desses alunos – todos são do sexo masculino – em 2008, um estava matriculado na 4ª série, um na 3ª série, um na 2ª série e cinco na 1ª série. Cito o ano letivo de 2008, pois foi o ano em que foi realizada a maior parte da coleta de dados da pesquisa (aplicação dos questionários, grupo de estudos e três das quatro entrevistas realizadas com estudantes desistentes do curso de matemática).

Considerando todas as Unidades Universitárias da UEMS, entre as três licenciaturas na área de exatas: química, física e matemática, a que tem sido com mais frequência procurada nos vestibulares pelos indígenas é a de matemática. O quadro abaixo mostra a concorrência entre os indígenas em cada vestibular para o curso mais procurado de licenciatura na área de exatas:

Vestibular	Curso	Unidade Universitária	Concorrência (candidato/vaga)
2003	Química	Naviraí	2,7
2004	Matemática	Dourados	1,5
2005	Matemática	Dourados	3,25
2006	Matemática	Dourados	3,75
2007	Matemática	Dourados	2,75
2008	Matemática	Dourados	1,5
2009	Química	Dourados	1,7

Fonte: Divisão de Processo Seletivo/UEMS⁷³

Com relação à procura pelas outras licenciaturas, como biologia, letras, história, geografia e pedagogia, também oferecidas pela UEMS, pode-se notar que para essas

⁷² A presença de um acadêmico xavante, etnia que não é tradicional no estado de Mato Grosso do Sul, encontra-se abordada no próximo capítulo.

⁷³ O quadro apresenta o ano do vestibular e refere-se ao ano letivo posterior, por exemplo, o vestibular de 2008 refere-se ao ano letivo de 2009.

licenciaturas a concorrência entre os indígenas é maior se comparada às licenciaturas na área de exatas, como podemos ver no quadro abaixo, que apresenta as mais procuradas nos vestibulares:

Vestibular	Curso	Unidade Universitária	Concorrência (candidato/vaga)
2003	História	Amambai	3,5
2004	Ciências Biológicas	Dourados	3,2
2005	Ciências Biológicas	Dourados	5,8
2006	Ciências Biológicas	Dourados	4,4
2007	Pedagogia	Dourados	5,75
2008	Pedagogia	Maracaju	3,5
2009	Ciências Biológicas	Dourados	6,25

Fonte: Divisão de Processo Seletivo/UEMS⁷⁴

Para as licenciaturas na área de exatas, para os vestibulares de 2003 a 2009, a concorrência entre os indígenas fica em média em 2,45, já para as outras licenciaturas a concorrência média é de 4,63, mostrando que é menor a procura pelas licenciaturas em exatas.

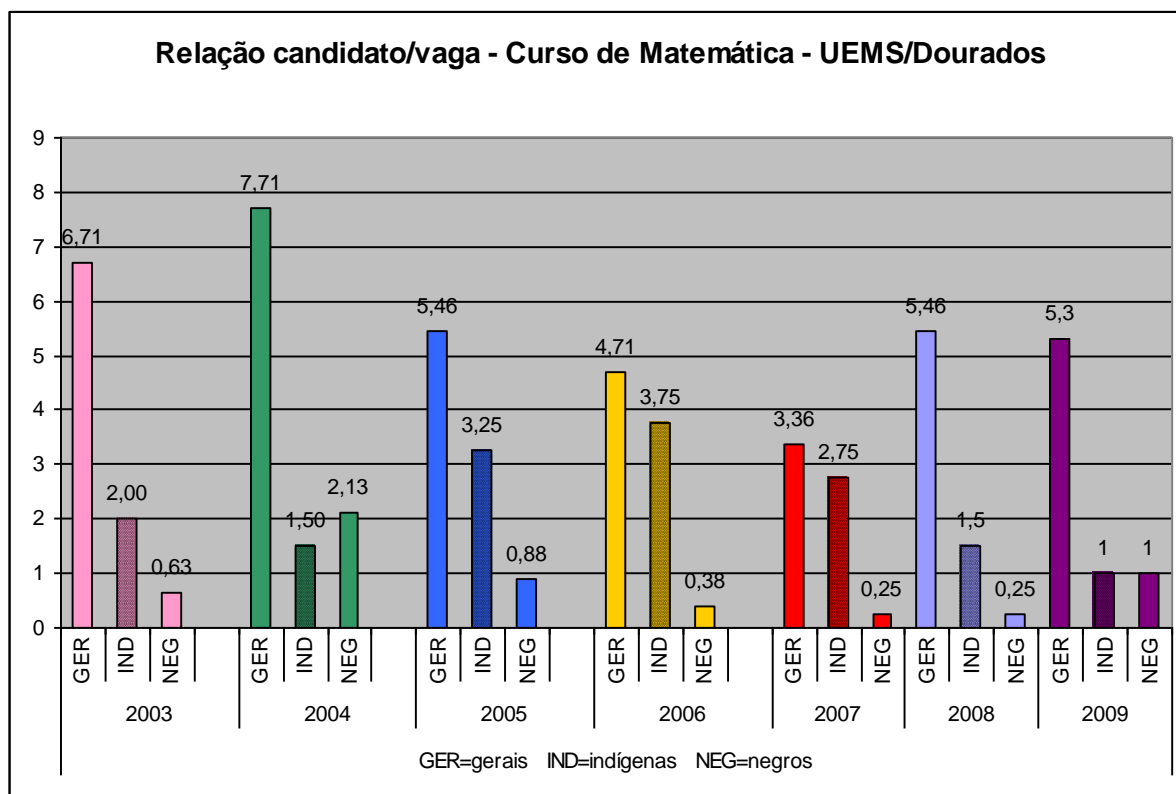
Com relação à concorrência nas vagas gerais, que são as vagas oferecidas fora das cotas para indígenas e negros, o curso com a maior concorrência nas licenciaturas nas áreas de exatas, de 2005 a 2009, foi o de química em Dourados, com média de 6,4 candidatos por vaga. Já para as licenciaturas das outras áreas, de 2003 a 2009 o curso de ciências biológicas de Dourados sempre foi o mais concorrido, em média 12,2 candidatos por vaga. Se compararmos essa situação à das licenciaturas na área de exatas, a procura por curso difere da apresentada nas vagas gerais e nas vagas para indígenas, já que matemática tem sido o curso com maior procura pelos indígenas e química o mais procurado pelos não indígenas. Para as demais licenciaturas o cenário da concorrência nas vagas gerais e nas vagas para indígenas, o curso de ciências biológicas se destaca em ambas.

O gráfico abaixo apresenta a relação candidato/vaga no curso de matemática da Unidade de Dourados e possibilita a comparação da procura pelas vagas nas cotas, para indígenas e negros, e nas vagas gerais, também se pode notar que até o vestibular de 2006

⁷⁴ O quadro apresenta o ano do vestibular e refere-se ao ano letivo posterior, por exemplo, o vestibular de 2008 refere-se ao ano letivo de 2009.

houve um gradativo aumento na procura pelo curso por parte dos indígenas, depois ocorreu uma tendência de diminuição dessa procura nos vestibulares de 2007 a 2009.

Gráfico 2 – Relação candidato/vaga do Curso de Matemática da UEMS/Dourados

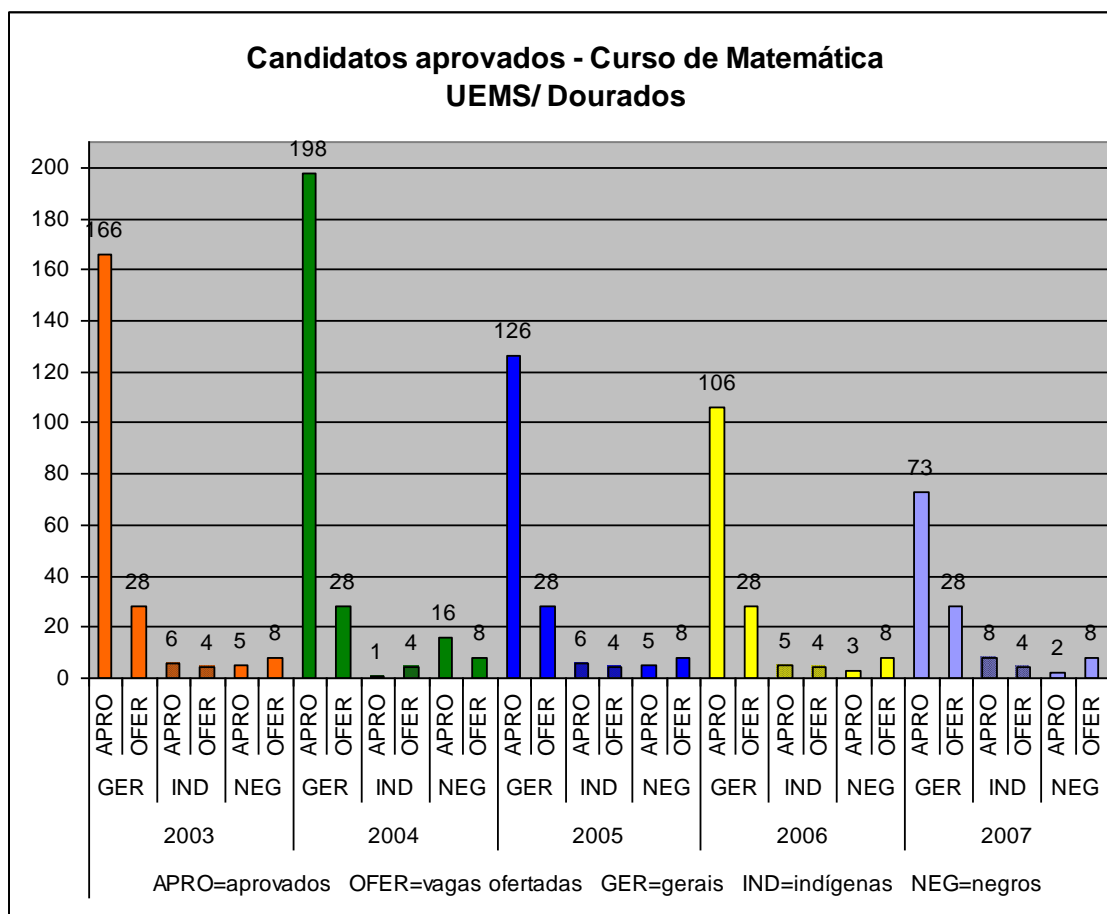


Fonte: Divisão de Processo Seletivo/UEMS

O curso de matemática/Dourados oferece 40 vagas em cada vestibular, como a reserva de vagas para os indígenas é de 10%, são então reservadas 4 vagas para estudantes indígenas em cada vestibular, 8 vagas para estudantes negros (reserva de 20%) e 28 vagas para os demais estudantes.

O próximo gráfico apresenta a quantidade de estudantes aprovados em cada vestibular, desde a implantação da reserva de vagas em 2003:

Gráfico 3 – Vagas ofertadas e candidatos aprovados do Curso de Matemática da UEMS/Dourados.



Fonte: Divisão de Processo Seletivo/UEMS⁷⁵

Ser aprovado no vestibular não significa que efetivamente os estudantes indígenas vão cursar a licenciatura em matemática. Muitos são aprovados, mas não chegam a se matricular. Por exemplo, no primeiro vestibular de 2003, ano letivo de 2004, foram aprovados seis cotistas indígenas para quatro vagas ofertadas e apesar das várias “chamadas” que o vestibular realiza, dos seis aprovados apenas três estudantes efetivamente fizeram matrícula no curso, sobrando assim uma vaga na cota indígena⁷⁶.

Os estudantes indígenas que entram pela reserva de vagas, nos diferentes cursos, acabam tendo que se adaptar ao que eles encontram na Universidade. A 1ª série talvez seja a mais complicada em termos de adaptação para eles, pois como são minoria na sala de aula, tendem a ficar isolados, não costumam se manifestar durante as aulas, não perguntam, e a

⁷⁵ Não foram disponibilizados pela Divisão de Processo Seletivo os dados referentes ao vestibular de 2008.

⁷⁶ As vagas remanescentes do regime de cotas para indígenas são preenchidas por candidatos da cota para negros e vice-versa.

situação piora quando encontram professores que não se preocupam com suas dificuldades e seu desempenho. O entrosamento com os demais colegas na sala de aula ocorre de maneira mais rápida, quando o professor oferece atividades que permitem o trabalho conjunto, tornando mais efetiva a comunicação entre indígenas e não indígenas. Dessa maneira, o isolamento tende aos poucos a diminuir.

O curso de matemática já tem um histórico bastante complicado de reprovações ao longo de suas séries. Uma parcela significativa dos 40 alunos que ingressam a cada ano não chega a concluir o curso. Ainda não fiz um levantamento sistemático dentro dos cursos de matemática da UEMS que me permitam oferecer dados e informações mais precisos quanto a esses números, mas a quantidade de alunos na última série e os que se formam é bastante reveladora dessa situação.

Se isso já acontece com os alunos não indígenas, a situação também é bastante preocupante com os indígenas que, além da tarefa de aprender o conteúdo que está sendo abordado em sala de aula, ainda se veem frente a outra dificuldade: a língua portuguesa, que é falada pelo professor que ensina, mas muitas vezes não é a primeira língua deles. Como os indígenas geralmente não costumam se manifestar durante as aulas, fazendo perguntas, questionando o professor frente às dúvidas, isso pode dificultar todo o processo de aprendizagem, que se somado a outros fatores, como distanciamento da família, falta de amparo financeiro, carência de meios de locomoção até o campus⁷⁷, entre outras, só fazem aumentar as possibilidades de desistência e conseqüentemente não permanência desses alunos dentro da Universidade, e aqui, propriamente, no curso de matemática.

O curso de matemática tem apresentado um alto índice de desistência pelos estudantes indígenas. O fato é que grande parte desses estudantes que ingressam acabam desistindo logo no primeiro ano do curso⁷⁸.

A entrada sistemática dos indígenas mudou o cotidiano da Universidade e fez com que houvesse mais reflexões acerca da convivência diária desses estudantes etnicamente diferenciados, mostrando-se como um grande diferencial para a UEMS.

Com relação às questões de cunho pedagógico, não houve por enquanto, pelo menos no curso de matemática, grandes mudanças depois da implantação das cotas, apenas ações isoladas de alguns professores mais comprometidos e preocupados com a questão de ter em suas aulas alunos indígenas e, além disso, por vezes de etnias diferentes.

⁷⁷ O campus da UEMS em Dourados fica na zona rural e dista aproximadamente 15 km do centro da cidade. O acesso da maioria dos estudantes é feito através de ônibus circular, em número insuficiente para a demanda. É frequente encontrarmos os ônibus superlotados a caminho da universidade.

⁷⁸ A análise das desistências no curso de matemática é realizada no Capítulo 5.

Os professores geralmente relatam que é difícil em meio a classes de 40, 50 alunos, trabalhar de maneira diferenciada com os indígenas, esses professores não foram preparados para recebê-los, muitas vezes não conhecem nada sobre a temática indígena e, de repente, se defrontam com essa realidade diferenciada em suas salas de aula. Alguns tentam se adaptar, procurando entender a situação, dão atenção e se preocupam com a aprendizagem desses alunos, mas há sempre os que claramente ignoram a presença diferenciada em aula, ou simplesmente não dão importância e não estão preocupados com isso, e esses infelizmente são a maioria.

No caso específico dos cursos de licenciatura, os docentes universitários formarão professores indígenas e muitos dos graduandos indígenas em formação provavelmente ministrarão aula, se já não ministram, em escolas indígenas, ou seja, terão a importante tarefa de conduzir o ensino em suas comunidades e fazer com que essa educação não comprometa ou contribua para a perda da identidade cultural do povo, que se valorize nas escolas indígenas a busca pelo respeito das crenças, saberes e práticas que fazem parte da cultura indígena. É uma grande tarefa realizar a formação do professor indígena tendo em vista esse contexto.

Esses docentes formadores têm em mãos a responsabilidade por uma formação que possa oferecer ao indígena e à escola que o espera dentro da aldeia, suporte para ações que serão importantes para o futuro da comunidade, uma vez que é nas escolas que as crianças indígenas, futuros adultos, receberão a sua educação escolar e por vezes é na escola que essas crianças entrarão em contato com os conhecimentos e a língua de fora da aldeia. Se essa educação escolar privilegiar também os conhecimentos da própria comunidade, além dos outros conhecimentos dos não indígenas, e tiver como base o respeito a ambos os conhecimentos sem sobreposição, uma vez que cada um deles têm sua importância, isso fortalecerá a cultura e preservará os valores e práticas históricas desses povos.

Cabe aqui lembrar que a instituição “escola” faz parte da sociedade não indígena, a educação, no sentido amplo da palavra, ocorre no meio indígena pela convivência diária com os membros da comunidade. Quando a instituição escola começou a fazer parte do meio indígena foi de forma impositória, como um ente externo e estranho se infiltrando. Hoje ela se coloca em muitos aspectos como forma de elo entre o de fora e o de dentro da comunidade, como meio de conhecer e se apropriar dos códigos da sociedade envolvente, importantes nas situações de contato. A escola ao mesmo tempo em que se colocou historicamente como agente externo e imposto, hoje também se apresenta como possível instrumento de defesa nas situações de contato e de espaço na retomada de valores culturais relegados. O grande desafio

é tornar a escola um espaço no qual os interesses indígenas estejam presentes e assegurados. E é também um grande desafio formar professores indígenas, e aqui especificamente professores indígenas em matemática, conscientes dessa função da escola em sua comunidade, comprometidos em fazer dela esse espaço em benefício da sua cultura e de seus alunos.

Mesmo que a escola indígena tenha também a função de ensinar o modo como o não indígena conta, classifica, ordena e opera, pois cada vez mais o indígena necessita desse conhecimento para sua própria proteção, seja ela física, moral seja financeira, cabe ao professor indígena alertar o seu aluno que aquele conhecimento que ensina é não indígena, que apesar desse conhecimento ser importante para eles não é o único, e que o conhecimento advindo da própria comunidade também deve ser valorizado, sem sobreposição e imposição de padrões não indígenas. Essa consciência deve ser trabalhada desde cedo com as crianças e cabe, sobretudo ao professor indígena, fazê-lo por ser conhecedor das especificidades da condição de “ser indígena” e por ter também condições de transitar entre os dois universos: indígena e não indígena.

Apropriar-se da cultura não indígena é uma opção cada vez mais necessária frente às situações de comércio, trabalho e reivindicação em que os indígenas precisam desse conhecimento como ferramenta de defesa para não serem ludibriados e enganados pelos não indígenas. Isso se faz necessário, principalmente com os conhecimentos em matemática, ferramenta importante nessas transações. Conhecer matemática e saber usá-la do modo como o não indígena faz é indispensável nas relações de comércio e trabalho. Mas isso não significa que a escola não possa ser um espaço de valorização e retomada dos aspectos culturais e conhecimentos etnomatemáticos próprios da comunidade. Caberá ao professor indígena ser o interlocutor entre esses dois conhecimentos: o de fora e o de dentro. E mais, caberá também a ele a elaboração de metodologias e formas próprias de ensino desses conhecimentos, adequadas ao modo de ser e enxergar o mundo como indígena.

E aí está o grande desafio, formar profissionais indígenas em educação que tenham consciência de sua função dentro da escola indígena, que tenham responsabilidade sobre aquilo que ensinam e do modo que ensinam e formar esses profissionais em cursos de licenciatura não específicos requer comprometimento desses formadores e conhecimento mínimo e respeito frente às questões e problemas históricos e contemporâneos enfrentados pelos indígenas.

Há muitos obstáculos na formação do professor indígena em matemática, principalmente em cursos não específicos, uma formação multicultural, já que muitas vezes há alunos de mais de uma etnia. Mas há também muito a se aproveitar com ela, adequando-a para formar os futuros professores indígenas com condições de exercer seu trabalho de maneira satisfatória e com qualidade dentro das escolas de suas aldeias e no qual possam discutir e aprender conteúdos focados em sua particularidade de serem indígenas e trabalharem com alunos indígenas.

Criar possibilidades de diálogo quando além de escutar, respeitem-se as diferenças advindas do aluno etnicamente diferenciado. Saber lidar e respeitar a diversidade cultural requer disposição e despojamento de conceitos preconcebidos, requer e/ímergir na cultura do outro não com olhos de julgamento, mas com olhos para compreender e conhecer o novo, o diferente, sob outro ponto de vista, “[...] onde prevaleça uma ética maior para o convívio na diferença” (RIBEIRO, 2006, p.62).

Esse cenário ainda não ocorre no curso de matemática. Não vi, por exemplo, sendo discutidos nas reuniões de colegiado de curso a questão da inclusão efetiva dos indígenas, suas dificuldades no curso, o que fazer para oferecer ajuda e, principalmente, o problema da evasão desses alunos. Esse parece ser um assunto que diz respeito à universidade de maneira geral, mas que não é discutido e enfrentado pelo próprio curso de matemática e por que não dizer das demais licenciaturas na área de exatas. Os professores desconhecem os alunos que têm em suas disciplinas. Parece que ainda não se deram conta da presença dos indígenas e da responsabilidade que têm na formação desses estudantes, não se preocupam com os índices de evasão desses cotistas, e que ainda o curso não deu conta de realizar a formação de nenhum deles. Ao que parece, nessa situação, é que a matemática está revelando a sua face mais discriminadora, a que exclui e que segrega.

Hoje o grande desafio passa pelo comprometimento desses docentes para que se possa reverter esse quadro de fracasso e evasão e, para que, no futuro, espero que próximo, possamos assistir a uma formatura do curso em que esteja entre os formandos um ou alguns cotistas indígenas.

CAPÍTULO 5 – *Os indígenas*

Não façás aos outros o que para ti desejas: os outros podem ter desejos diferentes.

George Bernard Shaw⁷⁹

Graduandos indígenas de matemática em Mato Grosso do Sul

Um dos objetivos desta pesquisa foi o de mapear a formação de professores indígenas em matemática do estado. Na verdade, esse foi o “mote” inicial, o que primeiro me levou a iniciar a investigação que pretendia. Com esse intuito comecei a fazer o levantamento de quais instituições ofereciam o curso de licenciatura em matemática no estado, para que depois pudesse fazer o levantamento de quais delas possuíam estudantes indígenas matriculados.

Em Mato Grosso do Sul há três Instituições de Ensino Superior públicas, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, a Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, além de muitas outras instituições de ensino privado. Para que pudesse saber em quais dessas instituições havia o oferecimento de cursos de licenciatura em matemática, fiz um levantamento junto ao Ministério da Educação.

No estado, as Instituições de Ensino Superior - IES que oferecem cursos de formação de professores em matemática são as seguintes:

- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS – nos campi de Dourados, Cassilândia e Nova Andradina;
- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS – nos campi de Corumbá, Aquidauana, Campo Grande, Três Lagoas e Paranaíba;
- Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD – campus de Dourados;
- Centro Universitário da Grande Dourados/UNIGRAN – campus de Dourados;
- Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal/UNIDERP – campus de Campo Grande;
- Universidade Católica Dom Bosco/UCDB – campus de Campo Grande.

⁷⁹ Escritor irlandês, vencedor do prêmio Nobel de literatura em 1925.

O quadro abaixo apresenta as instituições, públicas e privadas, que oferecem curso de licenciatura em matemática, o local do campus e o período em que o curso é oferecido:

INSTITUIÇÃO	TIPO	LOCALIZAÇÃO- CAMPUS	PERÍODO DO CURSO
UEMS	Pública	Dourados Nova Andradina Cassilândia	Noturno Noturno Noturno
UFGD	Pública	Dourados	Diurno
UFMS	Pública	Campo Grande Três Lagoas Aquidauana Corumbá Paranaíba	Diurno Noturno Vespertino Noturno Noturno
UNIGRAN	Particular	Dourados	Noturno
UCDB	Particular	Campo Grande	Noturno
UNIDERP	Particular	Campo Grande	Noturno

Tendo em mãos quais eram e onde eram ofertados os cursos, passei a entrar em contato com as respectivas coordenações, via ofício⁸⁰, solicitando que informassem a existência de estudantes indígenas matriculados.

No ofício encaminhado às coordenações expliquei qual era o foco da minha pesquisa e solicitei informações sobre a existência de estudantes indígenas matriculados nos respectivos cursos de matemática e solicitei também, às instituições que responderam ter estudantes indígenas, a aplicação do questionário⁸¹, conforme já relatado no Capítulo 1. No primeiro contato, as IES que prontamente me responderam foram:

- UFGD/Dourados, informando que não tinham alunos indígenas matriculados;
- UFMS/Paranaíba, informando que não tinham alunos indígenas matriculados;
- UCDB/Campo Grande, informando que não tinham alunos indígenas matriculados;
- UFMS/Aquidauana, informando que tinham quatro alunos indígenas matriculados;
- UNIGRAN/Dourados, informando que tinham dois alunos indígenas matriculados;

⁸⁰ Anexo C.

⁸¹ O questionário encaminhado aos cursos de matemática encontra-se no Anexo D.

- UEMS, como é a instituição da qual sou docente, fiz o levantamento junto à coordenação do curso e constatei que havia alunos indígenas apenas no campus de Dourados, oito no total.

As informações obtidas são referentes ao ano letivo de 2008.

Encaminhei então os questionários para as instituições em que havia indígenas, a UFMS/Aquidauana, cuja coordenadora se prontificou a aplicá-los aos alunos e a UNIGRAN/Dourados, na qual eu mesma fui aplicar os questionários para os dois alunos matriculados, assim como apliquei também para os da UEMS.

Como não obtive resposta das demais instituições, posteriormente encaminhei um segundo ofício e obtive as seguintes informações:

- UFMS/Três Lagoas, informando que não tinham alunos indígenas matriculados;
- UFMS/Campo Grande, informando que não tinham alunos indígenas matriculados.

Duas instituições não responderam aos ofícios encaminhados, a UNIDERP e a UFMS/Corumbá. Então resolvi fazer o contato via telefone. Nesse contato as coordenações das respectivas instituições declararam não haver estudantes indígenas matriculados em seus cursos de matemática.

Após o envio dos ofícios, como houve bastante demora da resposta por parte de algumas instituições, cheguei a entrar em contato via e-mail e por telefone com os coordenadores dos cursos de matemática, e o que surpreendeu foi constatar através de seus relatos que alguns nem sequer tinham noção se havia indígenas em seus cursos. Eles foram levados a fazer uma verificação juntos aos setores acadêmicos ou mesmo junto às suas (seus) secretárias(os) de curso, mostrando assim, a falta de entrosamento e conhecimento dos alunos que tinham sob sua coordenação. Falta também às instituições preparo para identificar certos aspectos referentes aos alunos no ato da matrícula no curso, desconhecendo a origem da comunidade acadêmica que possuem.

Sendo assim, no estado, pelas informações que obtive, as instituições que possuem alunos indígenas matriculados em cursos de licenciatura em matemática são: UEMS/Dourados, UFMS/Aquidauana e UNIGRAN/Dourados. As duas primeiras instituições são públicas, estadual e federal respectivamente, e a última privada. A UEMS oferece cotas para indígenas em seus vestibulares e a UNIGRAN concede desconto de 50% na mensalidade e há uma parceria com a FUNAI que paga os outros 50%.

Foram os alunos dessas instituições que responderam ao questionário. Como já mencionado, na UEMS e na UNIGRAN eu mesma apliquei-o e na UFMS a coordenadora do curso se dispôs a aplicar a seus alunos.

Além dessas instituições que trabalham com estudantes indígenas, vale ressaltar que em Mato Grosso do Sul, desde 2007, a UFGD oferece uma licenciatura específica, o Curso de Licenciatura Indígena Teko Arandu⁸². Trata-se de um projeto diferenciado voltado para a formação superior de professores Guarani, principalmente os egressos do Curso Normal em nível médio – Projeto Ara Verá⁸³. Não foi o intuito neste trabalho incluir os estudantes dessa licenciatura específica na aplicação dos questionários, apesar de ela oferecer uma de suas habilitações na área de matemática. O foco de investigação pousou apenas nos graduandos dos cursos de licenciatura de matemática não específicos, oferecidos pelas IES de Mato Grosso do Sul. Além disso, mesmo que o intuito fosse incluí-los na pesquisa, na época em que os questionários foram respondidos, os alunos da licenciatura específica ainda não tinham optado pelas habilitações que o curso oferece, assim sendo não havia certeza de quantos e quais alunos optariam pela habilitação na área de matemática.

Com relação ao questionário⁸⁴, elaborei perguntas diretivas, em que o estudante indígena informava idade, etnia, etc e questões não diretivas de caráter descritivo, em que havia necessidade de discorrer sobre o tema focado. A primeira pergunta solicitava o nome, mas eu deixei claro que não era necessário se identificar. As primeiras 7 perguntas abordavam a etnia, língua e dados como sexo e idade, da 8ª a 12ª, questões financeiras: sobre o trabalho, recebimento de bolsa e ajuda financeira; da 13ª a 17ª, o foco foi a escolarização do aluno; da 18ª a 21ª, sobre possível experiência como professor. A partir da 22ª até a 27ª o objetivo era fazer o aluno pensar sobre o seu curso de formação, sua vontade de ser professor, a escolha pela formação em matemática e as possíveis alterações que gostaria de fazer em seu curso.

A análise que farei a seguir dos questionários respondidos será de cunho qualitativo⁸⁵, mais voltada a examinar o todo, interpretando as respostas de cada um, mas não deixarei de exibir os dados de caráter puramente informativo sobre etnia, idade, experiência docente, ou seja, as que são referentes às 21 primeiras questões, pois fornecem o contexto para a análise das demais questões. As questões de número 22 a 27 foram analisadas de maneira interpretativa, com o intuito de verificar as concepções, as motivações e o desejo desses estudantes em formação. É claro que essas interpretações dependeram de meu ponto de vista como investigadora e, portanto, estão repletas de minhas concepções próprias, meus modos de pensar. “A análise das entrevistas focaliza não apenas as motivações e razões, mas também as

⁸² A expressão guarani *Teko Arandu* pode ser traduzida como *modo de ser sábio*.

⁸³ O curso Ara Verá é um curso de magistério indígena de nível médio, oferecido desde 1999 pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul.

⁸⁴ Exemplos do questionário respondido pelos acadêmicos constam do Anexo E.

⁸⁵ Ver Capítulo 1.

identidades sociais e como estas são construídas nas situações sociais nas quais as pessoas vivem e trabalham.” (MAY, 2004, p.168)

Obtive nove questionários respondidos, dos quais cinco foram de alunos da UEMS, dois da UFMS e dois da UNIGRAN. A coordenação da UFMS informou que haviam quatro alunos matriculados, mas apenas dois responderam aos questionários, pois um desses alunos desistiu do curso e o outro não quis responder. Na UEMS, dos oito alunos matriculados no curso, apenas cinco estavam cursando efetivamente e responderam ao questionário.

Desses nove, sete são homens e duas mulheres em idade entre 18 e 29 anos e apenas um deles não informou a idade. Quanto à etnia, três são Guarani/Kaiowá, um Guarani/Nhandeva, quatro Terena e um Xavante, assim distribuídos por instituição:

	Guarani/Kaiowá	Guarani/Nhandeva	Terena	Xavante
UEMS	1	1	2	1
UFMS			2	
UNIGRAN	2			
Total	3	1	4	1

A presença dessas etnias nas respectivas instituições explica-se por conta da proximidade dos campi com as aldeias. Em Aquidauana (campus da UFMS) temos aldeias Terena e em Dourados (UEMS e UNIGRAN) há aldeias de Guarani/Kaiowá e Nhandeva e também Terena. A presença de um Xavante é diferenciada, uma vez que Mato Grosso do Sul não apresenta presença histórica dessa etnia. A explicação é que esse aluno é natural de uma aldeia xavante de Mato Grosso e está atualmente vivendo na RID – Reserva Indígena de Dourados, para estudar. Posteriormente à aplicação do questionário, numa reunião do grupo de estudos, ele me relatou que veio para Dourados através de um professor não indígena que esteve em sua aldeia de origem.

Desses nove alunos apenas um não reside nas aldeias, mora na cidade justamente para poder estudar, pois sua aldeia fica fora da cidade da Universidade que frequenta. Quanto a ser falante do idioma materno, os Guarani/Kaiowá falam tanto a língua materna como o português, o Xavante fala o idioma materno e fala o português com dificuldade, o Guarani/Nhandeva e os Terena falam apenas o português.

Quanto aos recursos financeiros, o governo estadual disponibiliza uma quantidade de bolsas para auxílio, a bolsa universitária indígena⁸⁶ e apenas um desses alunos a recebe; os

⁸⁶ Conforme exposto na página 82.

dois da UNIGRAN recebem auxílio da FUNAI que arca com as mensalidades, dois deles recebem da FUNAI passes de ônibus municipais e um deles fica em alojamento também da FUNAI.

Ainda em relação à questão financeira, quatro deles trabalham como funcionários públicos, um deles como professor em escola da aldeia, e os outros três também em escola da aldeia, dois como técnico administrativo e o outro como monitor de pátio. Uma das acadêmicas declarou ser professora substituta há dois anos em escola da aldeia; sempre que há falta de professor ou alguma licença ela faz a substituição. Um deles declarou ser trabalhador informal e três deles não trabalham.

Sobre a escolarização, três estudaram somente em escola de dentro da aldeia, do Ensino Básico ao Ensino Médio e tiveram aulas ministradas por professores indígenas; outros três tiveram a escolarização toda em escolas de fora das aldeias e não tiveram aulas com professores indígenas. Os outros três tiveram aula em escola fora da aldeia somente no Ensino Médio, por não haver escola desse nível em suas aldeias. E dos nove apenas três colocaram não haver atualmente escolas de nível médio em suas aldeias.

Sobre a experiência docente, como já destacado anteriormente, três ministram ou ministraram aula. Um deles com experiência de seis anos, ministrou aulas desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio em escola indígena, outra como substituta, e o terceiro tem experiência como professor em cursos diversos, mas não em escolas indígenas; os outros não tiveram experiência como professor.

Essas foram as questões de cunho mais informativo, que nos fornecem o contexto para uma análise mais de caráter interpretativo das questões finais do questionário.

A escolha da instituição em que esses alunos fazem seus cursos está relacionada principalmente ao fator de proximidade com as respectivas aldeias. Desse modo não precisam se afastar de filhos, esposos(as) ou pais e também não têm despesas com moradia, alimentação, etc. Outro fator importante para a escolha da instituição é o fato de ela ser pública e assim não haver necessidade de arcar com os custos da mensalidade, ou no caso da particular, a oportunidade da bolsa oferecida em parceria com a FUNAI.

Esses universitários escolheram a formação como professores por motivos diversos: por gostarem da profissão (mesmo que ainda não a tenham exercido), por causa da oportunidade de emprego, ou seja, falta profissional formado nas escolas das aldeias, e para poder ajudar a comunidade.

Por que falta profissional na minha comunidade⁸⁷.

Pois é uma área que tem mais chance de emprego, na aldeia.

Gosto pela profissão.

Na minha aldeia há uma defassagem de professores habilitados, pretendo ajudar minha comunidade.

As escolas implantadas nas aldeias até pouco tempo, se estendiam, em sua maioria apenas até a 4ª série do Ensino Básico e a maior parte dos professores indígenas foram habilitados para ministrarem aula para esse nível de ensino. Com a implantação de escolas de Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série, e mais recentemente algumas de Ensino Médio nas aldeias, faltam professores indígenas habilitados nas diferentes áreas (matemática, letras, biologia, química, física, etc) para ministrarem aula nesses níveis. Isso explica, em parte, a presença de professores não indígenas nas escolas das aldeias e agora a procura, principalmente de jovens indígenas, por licenciaturas. Eles acabam tendo emprego garantido e vão em busca de cursos superiores específicos nas diferentes áreas, em que há falta em sua comunidade, uma vez que os professores indígenas que já atuam geralmente fizeram cursos de magistério ou curso superior em pedagogia.

A falta de estrutura educacional no meio indígena já que muitos deles (dos professores indígenas) preferem fazer curso superior para os anos iniciais, logo os alunos que terminam esse período passam a estudar com professores brancos, e aí começam as dificuldades.

Muitos alunos tem dificuldade, principalmente quando vão da 4ª para a 5ª série onde encontram professores não-indígenas que ministram aula.

A escolha pela matemática parece estar vinculada a diversos fatores: gosto pela disciplina, oportunidade garantida de emprego na própria comunidade, o fato de o curso ser oferecido próximo à aldeia do estudante indígena e a preocupação em levar uma matemática que possa ser compreendida pelos alunos indígenas.

... para que como novos docentes, poderemos mostrar novos métodos de ensino e fazer com que a matemática seja uma aula mais prazerosa e divertida.

... eu quero ensinar cálculos para as crianças.

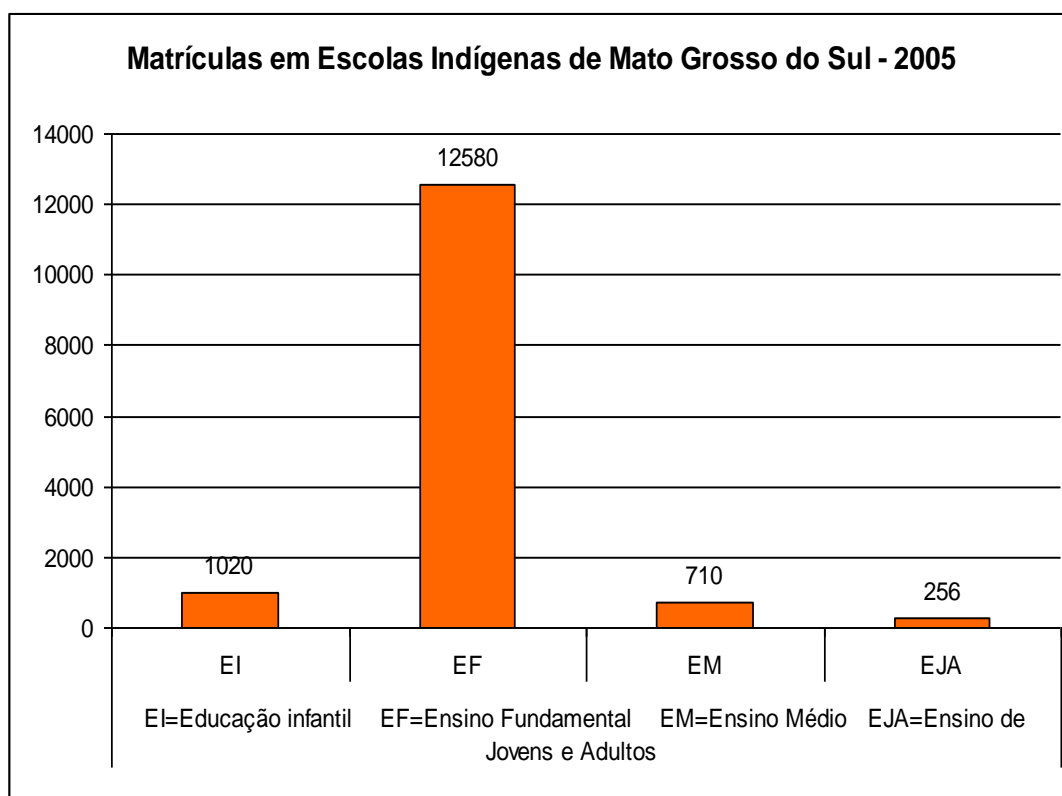
⁸⁷ As diferentes análises realizadas neste capítulo, dos questionários, do grupo de estudos e das entrevistas, foram realizadas trazendo para o texto fragmento das falas e dos relatos das situações envolvendo os indígenas nas diferentes fases da pesquisa – esses fragmentos aparecem no texto em itálico -, para que pudesse confrontar a análise com base nas perspectivas deles, quer na corroboração de fatos quer na sua refutação.

Era o meu sonho, desde a 5ª série, de ser um professor de matemática e devido às dificuldades que os alunos da 4ª série têm no estudo da matemática quando vão para a 5ª série.

Muitos alunos que estudam nas aldeias ao completar a primeira fase do ensino fundamental, tendem a estudar com professores brancos, como a matemática já é difícil ensinar na língua materna fica pior para o aluno indígena aprender em outra língua, ou seja, muitas vezes a falta de compreensão é o principal fator que contribui para a grande evasão escolar na comunidade indígena.

Esse último depoimento expõe vários problemas enfrentados nas escolas das aldeias, como a presença de professores não indígenas ministrando aula para indígenas, principalmente se os alunos são falantes da língua materna e têm o português como segunda língua. A dificuldade em ensinar e aprender matemática é bastante preocupante e fonte de inesgotáveis pesquisas entre os educadores matemáticos, e isso se torna ainda mais preocupante se levarmos em consideração o ensino e a aprendizagem da matemática para uma comunidade diferenciada, em um contexto diferenciado, uma matemática “externa”, por vezes apresentada de maneira descontextualizada e numa língua que não é de todo compreendida pelos que estão escutando. As preocupações colocadas por esse estudante são fundamentais: necessidade de professores indígenas ensinando em escolas indígenas, no idioma falado pelo aluno, necessidade de adequação de metodologias apropriadas para as especificidades de cada comunidade e grande evasão dos alunos indígenas, principalmente após a 4ª série do Ensino Básico. Os dados apresentados no gráfico abaixo mostram bem essa realidade do estado.

Gráfico 4: Número de matrículas em escolas indígenas de Mato Grosso do Sul em 2005



A questão de metodologias adequadas para o ensino da matemática no meio indígena está diretamente relacionada à formação dos estudantes nos cursos de licenciatura. Isso faz com que sejam colocadas algumas questões cruciais para os cursos de licenciatura e, aqui, especificamente os de matemática. Algumas dessas questões foram exploradas nos capítulos 3 e 4.

Os graduandos indígenas apontaram que o curso de formação deveria ser mais voltado à cultura indígena, que tivesse professores formadores que conhecessem o ensino e a cultura indígena.

A formação de licenciatura em matemática poderia ter um professor que trabalhasse um pouco mais a nossa cultura com os desenhos e traçados indígenas, que podem ter um papel fundamental na Geometria.

Essa resposta expõe a necessidade de haver por parte dos formadores um maior comprometimento com questões da própria cultura do indígena que está formando, para que os conteúdos que abordassem em sala de aula pudessem também ser apresentados com base

⁸⁸ Esses são os dados oficiais mais atualizados e específicos da educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul.

na cultura daqueles que estão aprendendo. O formador acaba perdendo a oportunidade de envolver esses alunos que muito teriam a contribuir com os demais se soubesse e se interessasse em conhecer um pouco do saber do outro e incorporasse essas informações no dia a dia de sua disciplina.

Alguns alunos colocam em suas respostas que o curso que fazem não deveria ser diferente nem específico e que não gostariam de mudar nada no seu curso.

... *eu quero terminar fora do curso dos professores indígenas...* (ou seja, fora do curso específico)

Isso expõe um outro fator importante na formação desses alunos: a necessidade por parte deles de fazer um curso *reconhecido e certificado*, usando as palavras deles, ou seja, um curso que dê oportunidade tanto dentro como fora da aldeia. Não que os cursos específicos de formação de professores indígenas não sejam reconhecidos pelos órgãos competentes, mas os indígenas parecem usar o termo “reconhecido” para indicar que poderiam tanto ensinar fora quanto dentro da aldeia. Os que dão ênfase a uma formação que valorize e reconheça a cultura indígena colocam também a necessidade de professores formadores bilíngues e oportunidades de fazer seus estágios em escolas das aldeias.

Parece haver uma clara divisão entre as visões desses alunos: aqueles que gostariam que o curso de formação valorizasse, conhecesse e se interessasse por sua cultura e oferecesse oportunidade de disciplinas voltadas às questões indígenas e a própria educação indígena. Esses parecem querer estar na comunidade, lecionar nas escolas das aldeias e ajudar a fazer um ensino de matemática mais acessível aos alunos indígenas. Há os que parecem não se preocupar com a adequação do curso de formação para receber alunos diferenciados; parecem saber que são diferentes lá dentro e que eles é que precisam se adaptar ao curso. O importante para eles é saber que sua formação lhes dará oportunidade de trabalho também no ambiente fora da aldeia. Isso pode ser reflexo da falta de perspectiva que esses jovens indígenas têm em suas comunidades. A falta de terra suficiente para cada família, a superpopulação das reservas, a falta de oportunidade de trabalho dentro da comunidade, a forte influência advinda do contato excessivo com a sociedade envolvente podem ser fatores expressivos para a necessidade de formação nos moldes dos não indígenas⁸⁹.

Por isso é tão importante que se escutem os diferentes grupos indígenas na hora de estabelecer qualquer proposta de lhes diga respeito, para saber quais são suas expectativas, quais são seus anseios e para entender como enxergam a situação posta, caso contrário pode-

⁸⁹ Como exposto na Introdução e no Capítulo 2.

se cair no intento de achar que se está fazendo a coisa mais correta para eles, sob o ponto de vista de quem está de fora, e acabar por não ter aceitação dos próprios indígenas. Quando acompanhei o grupo que discutia a implantação da licenciatura específica no estado pude ver bem essa situação e constatar que a licenciatura específica era um desejo de alguns grupos, mas não era de outros.

Essas foram, basicamente, as análises realizadas a partir dos questionários respondidos pelos graduandos indígenas dos cursos de licenciatura em matemática de Mato Grosso do Sul.

Grupo de estudos com os graduandos indígenas

Quando decidi trabalhar com formação de professores indígenas na pesquisa, sabia que teria que ter um tempo reservado, fora da sala de aula, para poder me aproximar melhor desses alunos e tentar entender suas dificuldades no curso, como eles lidavam com esse mundo acadêmico no qual estavam inseridos e o que esperavam fazer após o término do curso. Para me aproximar mais deles eu precisava de algum modo me reunir, de preferência toda semana, com esses alunos e acompanhá-los por um período de tempo, estabelecer um espaço em que pudesse interagir com eles e dialogar fora das pressões postas no dia a dia do curso de graduação. Como já havia ministrado aula para indígenas e percebido algumas dificuldades que passavam logo na 1ª série do curso e como havia notado que para eles era muito difícil questionar o professor durante as aulas quando tinham dúvidas, surgiu a idéia de formar um grupo de estudos, principalmente com estudantes da 1ª série para poder ajudá-los e acompanhá-los já no primeiro ano na universidade. Desse modo teria como reuni-los, ajudando nas disciplinas nas quais estivessem com mais problemas e com isso poder estar mais próxima deles para tentar entender suas dificuldades, suas concepções e aspirações com relação à matemática e à formação como professor dessa disciplina.

Os comentários que teço abaixo são referentes a essas reuniões do grupo de estudo que realizei com os alunos do curso de matemática, período noturno, da UEMS/Dourados. Em 2007 nos reunimos nos meses de outubro, novembro e dezembro. Eram quatro alunos que começaram a participar das reuniões, mas dois deles acabaram desistindo do curso ficando apenas dois até o final. Em 2008 retomei essas reuniões com os então ingressantes da 1ª série. Nesse ano começaram a participar das reuniões cinco alunos, mas ao longo do ano três deles acabaram desistindo do curso e novamente terminei o ano trabalhando com apenas dois desses alunos.

Ao longo desses encontros pude perceber algumas das dúvidas e dificuldades que eles tinham com relação a vários aspectos da sua formação como professor de matemática, incluindo as referentes aos conteúdos das disciplinas do curso, que não deixam de ser muito diferentes das dúvidas e dificuldades apresentadas pelos alunos não indígenas, pelo menos as relacionadas ao conteúdo. A falta de preparo e de conhecimento dos conteúdos básicos dos ensinos Fundamental e Médio é sempre notada pelos professores que trabalham no 1º ano dos cursos de licenciatura em matemática e esse “problema” é comum aos cursos e evidenciado pelo relato de vários docentes formadores. Em geral o aluno entra na universidade necessitando de ajuda e de horas de estudo até em noções trabalhadas desde a 5ª série do Ensino Fundamental, como por exemplo, soma de frações de denominadores diferentes, e a situação é ainda mais complicada quando essa soma envolve fatores algébricos. Noções geométricas como área e perímetro são geralmente confundidas e o grau de dificuldade aumenta quando se trabalha com geometria espacial. Isso apenas citando algumas das dificuldades mais frequentes que notei logo nas primeiras reuniões. Esse trabalho no grupo de estudo com os alunos indígenas só mostrou que eles, assim como os demais alunos não indígenas, enfrentam as mesmas dificuldades frente à matemática, mas com alguns outros diferenciais. A língua é um deles. Quando o aluno é falante de sua língua materna e não domina completamente o português, a falta de entendimento do que o professor diz em sala de aula dificulta o aprendizado dos conteúdos de matemática que esse professor está ensinando. E isso acontece desde o Ensino Básico em escolas indígenas que têm professores não indígenas ministrando aula. Isso pode ser notado no relato da fala de um dos alunos indígenas participantes do grupo de estudo⁹⁰:

Perguntei por que ele havia optado por ser professor e ele respondeu que falta muito professor indígena na sua aldeia, que lá não era como aqui, que tinha muito professor indígena formado, os que haviam lá eram professores não formados para dar aulas, a formação quando havia só ia até o magistério. Então era importante se formar para poder atuar lá e para fazer material e ensinar aos alunos os cálculos (ele usava muito o termo “ensinar o cálculo aos alunos”) na língua, já que para aprender no português, era muito difícil. Ele queria ensinar os alunos a contar e fazer conta na sua língua. Perguntei por que ele havia escolhido a matemática como área de formação e ele disse que tinha muita dificuldade com a língua portuguesa, então resolveu fazer matemática, e também porque assim poderia ensinar as crianças a contar em sua língua. Isso era uma coisa que ele insistia

⁹⁰ Essa questão também aparece na entrevista realizada com uma das acadêmicas desistentes, ver Anexo H, página 167.

*em sua fala, voltar para a aldeia e ensinar na escola em sua língua, inclusive para fazer material para ensinar na sua língua*⁹¹.

Outro ponto de dificuldade é a timidez⁹² dos alunos indígenas em sala de aula, principalmente na 1ª série, em que ele são 4 em meio a 36 ou mais (se contarmos os dependentes) não indígenas. Quando não entendem alguma coisa, geralmente não se sentem à vontade para perguntar ou questionar o professor ou algum colega não indígena. Se forem da mesma etnia, geralmente sentam-se juntos e fazem trabalhos e grupos de estudos também juntos, como forma de proteção mútua. Isso vai aos poucos minimizando, principalmente quando as desistências acontecem e os que ficam passam a ter que fazer as atividades com os outros colegas não indígenas. A questão da timidez não é exclusiva dos indígenas, muitos alunos não indígenas também não se manifestam em sala de aula por esse motivo, mas ela é bastante acentuada nos indígenas, principalmente porque eles são minoria e não parecem à vontade para questionar o professor quando não entendem alguma coisa. Quando perguntei, num dos encontros do grupo, porque eles não perguntavam quando tinham dúvida, eles responderam que não adiantava, que não era do costume deles ficar perguntando. Até nas nossas reuniões, depois de tempos trabalhando juntos e num ambiente em que eram somente eles na sala, às vezes eu tinha que insistir para que perguntassem e falassem quando percebia que eles estavam com dúvida em alguma coisa.

Quando eu comecei com as reuniões sabia que teria que esperar um pouco para que eles se adaptassem a mim e eu a eles. Sabia que primeiramente eles teriam que confiar em mim e isso levaria um tempo, até para que pudessem aos poucos falar sem reservas sobre suas dificuldades e dúvidas e perguntar abertamente quando não entendessem alguma coisa.

Acho que ele aos poucos começa a confiar mais e falar sem medo, inclusive para tirar as dúvidas. Notei que nesse encontro o Davi estava perguntando mais que nos outros dois anteriores. Com o Otávio⁹³ foi diferente, ele não se mostrou tão reticente quanto o Davi nos outros encontros, perguntava, opinava, sem tantas reservas. Mas isso parece estar mudando, hoje eu já notei diferença no seu comportamento.

⁹¹ Como já colocado anteriormente, essas partes do texto que aparecerem em itálico, são fragmentos retirados do diário de campo das reuniões do grupo de estudo. No Anexo F constam o relato de duas reuniões do grupo de estudo.

⁹² Essa timidez para alguns grupos pode ser considerada como uma característica cultural. Alguns estudantes indígenas já me relataram que preferem ouvir a falar. Então se somarmos a isso o fato de os indígenas estarem em um ambiente estranho, em meio à maioria de alunos não indígenas e, além disso, o próprio processo de emudecimento a que foram submetidos historicamente pelo autoritarismo do contato com os não indígenas, podemos vislumbrar o que os estudantes indígenas sentem e passam quando entram na universidade.

⁹³ Os nomes verdadeiros dos alunos indígenas que participaram dessa pesquisa foram preservados, por solicitação de alguns deles, mesmo que alguns não se importassem em manter seus próprios nomes decidi por colocar nomes fictícios para todos. Alguns dos nomes fictícios foram escolhidos pelos próprios indígenas.

Outra dificuldade vem da questão cultural. Na universidade ele está em um meio totalmente diferente do seu, por mais que sua comunidade tenha contato com a sociedade envolvente, os costumes são diferentes, o modo de encarar as coisas é diferente, a maneira de pensar, raciocinar, pode apresentar modos próprios e singulares diferenciados do que ele vê acontecendo na universidade. A própria forma de organização deles frente aos conhecimentos aprendidos parece ser diferente. Num dos encontros, quando estávamos resolvendo um exercício que envolvia vários cálculos e um resultado era utilizado para encontrar o outro, percebi que eles tinham dificuldade em organizar tudo no caderno. Esse modo “cartesiano” com que lidamos com as coisas não parece ser o mesmo modo que alguns indígenas utilizam.

Também notei que ele tinha problemas na organização, no caderno, para anotar os cálculos que estávamos obtendo e que depois teriam que ser todos somados para chegarmos no volume final. Preciso ficar atenta a essas dificuldades e nas próximas vezes tentar ajudá-lo nesse sentido, ou achar uma outra maneira de fazer com que ele entenda.

O relato que segue abaixo mostra algumas das dificuldades que fui percebendo neles logo na nossa primeira reunião. Tinha o intuito de trabalhar com alguns conceitos fundamentais em matemática que sempre são necessários nas disciplinas da 1ª série, mas eles vieram com uma lista de exercícios para tirar algumas dúvidas e para não forçar trabalhar alguma coisa que aparentemente para eles não era relevante no momento, decidi ajudá-los com a lista e ir trabalhando o que pretendia ao longo da resolução dos exercícios, conforme os conceitos aparecessem e fossem necessários. Nesse relato podemos notar algumas dificuldades tais como, visualizações de figuras espaciais, diferenciação de perímetro, área e volume, teorema de Pitágoras, propriedades de radiciação, entre outras.

A atividade abordava geometria espacial, área e volume de sólidos geométricos. Comecei a analisar a atividade, verificando se conseguiria ajudá-los e analisando a resolução dos exercícios apresentados, enquanto isso eles começaram a responder ao questionário. Depois de um tempo comecei a discutir com eles os exercícios. O primeiro solicitava a área e o volume de um sólido. Eram dadas algumas medidas das arestas e o desenho do sólido. Comecei a discutir com eles como fariam para resolver, não sei se por vergonha, insegurança, ou outra coisa, não conseguiram me dizer uma forma de começar a obter a área do sólido. Como era o início e estávamos nos conhecendo e até certo ponto, nos “testando” mutuamente, resolvi explicar minuciosamente o exercício, uma vez que nunca havia dado aula para aqueles alunos e não sabia até que ponto eles conheciam ou não as definições, palavras (arestas, faces, vértices, polígono lateral, etc) e a própria diferença entre a área e o volume de um sólido. Percebi a dificuldade de visualizar as faces ocultas pelo

desenho e a analogia das medidas (se um lado do retângulo mede 5, o lado imediatamente oposto também terá medida 5). Fomos dividindo a área em “pedaços” dos quais conhecíamos a medida para poder calcular a área e depois somar esses “pedaços” para ter a área total. Expliquei o que significava o volume, porque era a área da base vezes a altura, dei o exemplo da caixa de giz que havia trazido comigo, planifiquei a base da caixa num papel e disse que o volume dependia da área, que tinha duas dimensões, e da altura da caixa, quanto mais alta, maior seria o seu volume. Expliquei porque em área usávamos a unidade ao quadrado (duas dimensões) e com o volume usávamos a unidade ao cubo (três dimensões). Depois que havíamos calculado a área de todas as faces, somamos tudo para obter a área total. Com o volume, disse a eles que teríamos que calcular por partes e então somar todas elas, pois com o referido sólido não daria para usar o volume de qualquer paralelepípedo uma vez que lhe faltava uma parte. Como havia muitas formas de resolver o exercício para obter o volume, avisei que eles poderiam escolher a que eles preferissem, uma vez que isso era comum em matemática, a resolução por diferentes caminhos, mas que resultariam numa mesma resposta. Decidimos repartir o sólido em três partes e começamos a calcular os três volumes. Notei que o Davi tinha mais dificuldade em fazer os cálculos, perceber as medidas “ocultas” e enxergar as partes em que havíamos partido o sólido. Não conseguia também visualizar a base e suas dimensões. Como notei que o português era a sua segunda língua, tentei usar sinônimos com as palavras que me pareciam mais difíceis, e dar tempo para que ele pudesse entender o que eu havia dito e para tentar visualizar e externar as dúvidas. Também notei que ele tinha problemas na organização, no caderno, para anotar os cálculos que estávamos obtendo e que teriam depois que ser todos somados para chegarmos ao volume final. Preciso ficar atenta a essas dificuldades e nas próximas vezes tentar ajudá-lo nesse sentido ou achar uma outra maneira de fazer com que ele entenda. Já o Otávio parece ter mais facilidade tanto na visualização das medidas que não estavam explícitas, mas que poderiam ser identificadas a partir das outras, como na organização das idéias no papel. O outro exercício que resolvemos era sobre um tetraedro regular (ABCD, em que ABC é a base) de lado a . Dados E e F como pontos médios de AC e BD , respectivamente, pedia-se que fosse calculado o comprimento EF . O primeiro aspecto que abordei foi o que eles entendiam por ponto médio e o Otávio disse que dividia na metade. O passo seguinte foi fazer com que eles me falassem como poderíamos designar a metade da medida a . Fui dando exemplos numéricos, do tipo: se a fosse 4 quanto seria a medida da metade do lado? E se fosse 10? E escrevi $4/2$, $10/2$, levando-os para que eles me dessem como resposta $a/2$, o que acabou acontecendo. Feito isso começamos a elaborar o problema e vendo por onde

poderíamos começar. Separei o triângulo da base para que pudéssemos calcular sua altura, pois a partir dela poderíamos conseguir a medida de EF . O próximo passo foi utilizar o teorema de Pitágoras que foi difícil de eles lembrarem. Depois que dei algumas dicas de qual seria a hipotenusa e os catetos, o Otávio conseguiu saber qual teorema era e lembrou-se que a hipotenusa ao quadrado era igual aos catetos ao quadrado, enquanto que o Davi ficou calado e sem dar mostras que conseguiria colocar os dados na equação dada pelo teorema. Comecei então a explicar que a hipotenusa era o maior lado, que o teorema só valia para triângulos retângulos, e que os catetos eram os outros dois lados menores do triângulo. O Otávio teve mais facilidade; precisei ajudar mais o Davi. Uma coisa que notei foi que o Otávio colocou acertadamente entre parênteses $\left(\frac{a}{2}\right)^2$, e isso muitos alunos esquecem colocando apenas $\frac{a^2}{2}$ e não se dão conta de que o número dois também é ao quadrado. O Otávio conseguiu com alguma ajuda chegar à resposta; o Davi teve mais dificuldade, primeiro com o mínimo múltiplo comum entre 4 e 1 e depois em extrair a raiz quadrada. Outro ponto com o qual eles tiveram dificuldade foi com algumas propriedades de raiz como $\sqrt{a \cdot b} = \sqrt{a} \cdot \sqrt{b}$ ou $\sqrt{2 \cdot a^2} = \sqrt{2} \cdot a$, coisas que eu estava pensando em começar a trabalhar com eles, mas que não tive possibilidade por conta da urgência que eles estavam em resolver a lista de geometria. Fui retomando e explicando as propriedades de que precisávamos. Acredito que as coisas fundamentais como essas propriedades e outros tópicos mais básicos, seria interessante abordar com eles de início, para que pudessem usar em todas as disciplinas. Vou tentar fazer isso nos próximos encontros. A dificuldade seguinte foi visualizar o outro triângulo retângulo formado pelos pontos FEB , que não era face do tetraedro e por isso eu acredito que tenha sido mais difícil enxergar. Feito isso, separamos e desenhamos o referido triângulo e usamos novamente o teorema de Pitágoras, agora com o dado anterior em mãos, o valor de EB . Disse que como o problema só havia sido dado em função da medida a , a resposta do problema provavelmente seria em função dessa letra, ou seja, a resposta poderia não ser numérica, mas em função da medida a . Comecei a ajudá-los a fazer os cálculos e notei novamente que o Davi se apoiava nas minhas anotações para esquematizar as suas próprias anotações, como fazer, como colocar as respostas, como organizar as idéias, novamente demonstrando a possibilidade de dificuldade em anotações centradas no papel. Fiquei me perguntando se seria uma dificuldade advinda da questão da oralidade presente em muitas comunidades indígenas. Preciso ajudá-lo nessa questão e ficar

atenta a esse fato, talvez até conversar com ele sobre isso. O Otávio acabou por antecipar a resposta, não sei se intuitivamente, ou por sorte ou o quê, sem antes termos acabado de concluir as contas, coisa que eu não consegui fazer.

Esse relato refere-se ao primeiro encontro do grupo de estudos, que aconteceu em outubro de 2007. Apesar de eles terem trabalhado desde o começo do ano letivo com a disciplina de Geometria, ainda apresentavam as dificuldades relatadas acima.

Outra dificuldade que notei ao longo das reuniões com os alunos indígenas foi com relação à abstração. Quando trabalhávamos com algum conceito, fazendo generalizações de resultados envolvendo fórmulas, eles sempre solicitavam que eu trabalhasse com exemplos numéricos para que entendessem melhor. Era difícil, por exemplo, chamar um dado desconhecido do problema por alguma letra e ir trabalhando com ela para se chegar no final ao seu valor numérico.

O terceiro exercício envolvia diagonais de um prisma e usamos a fórmula $D = n(n-3)$ e eu tentei explicar para eles o porquê do $n(n-3)$ e precisamos de uma outra informação, de diagonais de um polígono: $d = n(n-3)/2$; essa fórmula eles desconheciam, mas a outra me disseram que o professor havia trabalhado. Esse era um exercício trabalhoso, que necessitava de vários conhecimentos em geometria espacial e plana. Pareceu difícil para eles visualizarem principalmente as diagonais dos prismas, pareceu muito “abstrato”, acho que preciso levar alguns prismas construídos com as diagonais aparentes para que eles entendam. Mais difícil ainda foi trabalhar com as fórmulas citadas acima, tudo parece ser muito abstrato e longínquo daquilo a que eles estão habituados. Achei que não precisava tomar essa providência, que após quase um ano trabalhando com a disciplina de Geometria eles estariam pelo menos habituados aos principais elementos dos prismas. O Otávio pareceu entender melhor os cálculos e a visualização das bases e faces laterais dos prismas enquanto eu explicava. Assim enquanto ele ia resolvendo eu me detinha mais em auxiliar o Davi, que apresentava mais dificuldade.

Outro ponto a ser destacado é com relação às visualizações em três dimensões. Imaginar planos que cortavam uma determinada figura geométrica ou as suas diagonais não era tão simples. Eu geralmente fazia uso de exemplos envolvendo situações que eles conheciam. Como no caso em que trabalhávamos com as seções originadas pela interseção de planos em uma esfera, o que originava calotas, cunhas, semiesferas. Procurava fazer analogias com os cortes em uma laranja, para que pudessem imaginar como ficariam as partes da esfera com a seção de determinado plano. Lembro-me que na sala em que nos reuníamos no Núcleo

Jurídico havia uma lixeira em formato de tronco de cone e ela foi muitas vezes transformada em material didático quando trabalhamos com o conceito de tronco.

Imaginar como ficaria a planificação de figuras como cone e cilindro foi uma dificuldade; eu procurava sempre fazer as planificações junto com eles, para que pudessem visualizar no R^2 e no R^3 .

Como percebi que eles tinham muitas dúvidas, fui explicando para eles passo a passo, comecei com cilindro: altura, base, área da base, planificação, área lateral, volume e depois trabalhei as mesmas coisas com o cone. Tiveram dúvida com a planificação do cone, então construí, com papel e usando lápis e barbante como transferidor, um cone e planificamos para que eles pudessem visualizar como ficava o cone no R^2 . Expliquei também a diferença entre geratriz e altura em um cone. Gostaram tanto do uso do barbante para fazer o setor circular que começaram a fazer também outros cones, usando o barbante e observando que aquilo poderia ser utilizado em sala de aula com os alunos, por ser barato e fácil de usar.

Outro ponto destacado pelos alunos no grupo de estudo e também pelos entrevistados, é que a matemática é difícil e que eles têm dificuldade porque não tiveram “base” nos ensinamentos Fundamental e Médio, para poder compreender tudo e “acompanhar” o que é ensinado em aula. E esse ponto também não é uma fala exclusiva dos indígenas, como professora da 1ª série de curso de matemática já ouvi isso de vários alunos não indígenas. Dizem que não tiveram base, que o Ensino Médio foi fraco, mas quando se trata dos indígenas isso fica mais complicado por conta dos outros pontos destacados anteriormente.

Assim, se juntarmos todas essas “variáveis” de dificuldade que os alunos indígenas enfrentam quando ingressam no curso de licenciatura em matemática começamos a entender um pouco melhor porque tantos deles acabam desistindo ou partindo para outras graduações, e o porquê de até hoje não termos formado nenhum deles como professor de matemática na UEMS. E essa questão da desistência do curso de matemática é o próximo tópico abordado.

O grupo de estudo com os graduandos indígenas em matemática da 1ª série, que se iniciou em 2007 por conta desta pesquisa, teve como um dos objetivos ajudar a diminuir a desistência deles no curso, pelo menos no que diz respeito aos fatores vinculados às dificuldades com relação ao conteúdo em si, na medida em que foi espaço de estudo, reflexão e de expressão dos graduandos. Infelizmente não é apenas a dificuldade com a matemática que os faz deixar o curso, como veremos adiante. O grupo também foi espaço de troca de experiências entre eles, que tinham liberdade de perguntar, argumentar, falar a respeito do curso, da Universidade, sobre o que estavam passando e vivendo no meio acadêmico, sem as pressões do dia a dia da sala de aula.

Esse grupo na verdade foi a semente para um projeto que executarei sistematicamente a partir de 2010, em que a cada ano acompanharei os indígenas ingressantes através de um projeto de ensino com as mesmas características como foi o grupo de estudos: reuniões semanais, discussões de conteúdo, reflexões sobre a formação deles como professores de matemática, dificuldades enfrentadas dentro da universidade, entre outros aspectos. Esse projeto não tentará apenas oferecer ajuda aos ingressantes, mas também será uma fonte constante de aprendizado pessoal, que resultará, espero, em benefício para minha atuação como docente no curso de matemática.

A desistência pelos cotistas indígenas do curso de matemática da UEMS/Dourados

Desde que as cotas foram estabelecidas na UEMS no vestibular de 2003, ano letivo 2004, o curso de matemática recebeu estudantes indígenas nas 1^{as} séries, conforme quadro abaixo que mostra a quantidade de cotistas indígenas que se matricularam no curso em cada ano. Vale ressaltar que só constam nesse quadro os alunos ingressantes, apesar de haver aqueles que deixam o curso e retornam no ano seguinte, ou os que são reprovados e voltam a se matricular na 1^a série.

Ano Letivo	Matrícula na 1^a série
2004	3
2005	1
2006	5
2007	5
2008	5
2009	2

Fonte: Coordenação do curso de matemática/Dourados/UEMS

Apesar de constar em alguns anos a matrícula de cinco estudantes e haver quatro vagas para indígenas pelas cotas, isso pode ocorrer, pois as vagas remanescentes do regime de cotas para negros podem ser preenchidas por candidatos da cota para indígenas e vice-versa. Infelizmente, dos 21 indígenas que entraram no curso pelas cotas indígenas, nenhum até agora conseguiu terminar o curso e formar-se como professor de matemática. Um desses alunos, que apresentava possibilidade de formar-se em 2009 não teve condições de concluir o curso nesse

ano, conforme foi informado pela coordenação do curso e por alguns professores, sendo assim, na formatura no início de 2010, mais uma vez não haverá nenhum formando indígena.

Ao longo de 2004 ocorreram vários conflitos de terra entre indígenas e fazendeiros no sul do estado, local em que se localiza a cidade de Dourados. A violência gerada nesses conflitos, que resultaram inclusive na morte de indígenas, pode estar relacionada a pouca procura ou na não matrícula por parte dos indígenas que fizeram o vestibular, muitos talvez tenham optado por ficar dentro das aldeias por medo ou precaução.

Recentemente, no ano letivo de 2009 eram sete indígenas regularmente matriculados, sendo três na 1ª série, três na 2ª série, e um na 4ª série, dos quais apenas três deles frequentando efetivamente o curso. Essa situação é bastante preocupante, como já destacado em vários momentos neste trabalho. Foram 21 cotistas indígenas ingressantes no curso, dos quais apenas 3 continuam frequentando o curso e nenhum até o momento se formou. Alguns deles, como veremos ao longo desse tópico, já estão cursando novas graduações, outros trancaram matrícula e talvez aguardem época oportuna para voltar. Isso reforça a questão de que as cotas possibilitam o acesso, mas não garantem a permanência e a formação do cotista, pelo menos não no curso de matemática e com os cotistas indígenas.

A questão da desistência dos alunos cotistas indígenas foi um problema que tomou corpo neste trabalho ao longo das reuniões do grupo de estudo, em que eu via os indígenas aos poucos deixando de frequentar as reuniões, pois desistiam da graduação em matemática. Como professora do curso eu já havia notado essa evasão por parte dos indígenas, e era algo que me incomodava.

No intuito de verificar e compreender o que leva o estudante indígena a desistir do curso de matemática da UEMS/Dourados, comecei a realizar algumas entrevistas com esses desistentes. Para tanto, o ponto de partida foi localizar alguns desses alunos e, para fazer isso, contei com a ajuda dos estudantes indígenas que ainda frequentavam o grupo de estudos. Conseguir entrar em contato com os desistentes não é tarefa muito fácil, ainda mais quando esses desistentes são de aldeias de fora de Dourados. Um dos desistentes com quem consegui conversar, um pouco antes de ele deixar o curso, era da cidade de Sidrolândia, que fica a cerca de 160 km de Dourados, e a sua desistência estava relacionada a problemas familiares. Ele tinha que retornar à sua aldeia, pois o padrasto havia falecido e sua mãe necessitava de sua ajuda. Com esse acadêmico não consegui fazer uma entrevista, apenas conversei informalmente antes de sua saída do curso. Com outros desistentes eu não tive contato direto, já que estive por algum tempo afastada das minhas funções docentes e não é tão fácil localizá-los, mesmo sabendo a aldeia de origem. O intermédio de outro aluno indígena da mesma

aldeia ajuda muito quando precisamos contatar os desistentes e isso foi fundamental numa das entrevistas que realizei. Em outras, como fui professora dos desistentes e duas dessas ex-alunas estavam na UEMS fazendo outros cursos, foi mais fácil conseguir a entrevista.

Especificamente para esta pesquisa realizei quatro entrevistas, das quais três dos entrevistados foram do sexo feminino e um do masculino, mas meu intuito como pesquisadora e como professora do curso é continuar investigando essa situação, entrevistando outros cotistas indígenas que largaram o curso.

Para realizar as entrevistas fiz um roteiro de perguntas⁹⁴ para servir de suporte para que eu pudesse abordar alguns aspectos importantes com todos os entrevistados. Mas as entrevistas aconteceram com base na interação pesquisadora-entrevistado, foram, portanto entrevistas semi-estruturadas, conforme já abordado no Capítulo 1. Solicitei em cada uma das entrevistas que a conversa fosse gravada, para que pudesse ficar mais concentrada nas respostas de cada entrevistado e não tão preocupada em fazer anotações, mas infelizmente, dois dos entrevistados não consentiram na gravação e tive que ir anotando os dados mais importantes e relevantes. Logo depois do término das entrevistas em que não foi possível realizar a gravação, fiz um relato de tudo o que lembrava, organizando o que havia anotado a respeito das respostas dos entrevistados para não deixar o tempo apagar da minha memória certas informações. No Anexo H segue na íntegra o relato de uma das entrevistas e a transcrição de outra entrevista que foi gravada. Para designar os entrevistados usarei nomes fictícios, de modo a preservar a identidade deles.

Com relação aos entrevistados⁹⁵, dois são da etnia Terena e dois da etnia Guarani/Kaiowá; os terena residem na aldeia de Dourados, um dos guarani/kaiowá também é de Dourados e o outro de uma aldeia de Amambai. Esses entrevistados receberam os nomes fictícios de Otávio, Zenir, Vanessa e Tila.

As entrevistas com Vanessa e Zenir aconteceram na UEMS, pela facilidade de encontro já que ambas são alunas de outros cursos na Instituição. A entrevista com Zenir ocorreu em 16/05/2008 e com Vanessa em 20/05/2008. Com Otávio a entrevista foi realizada no dia 17/05/2008 no Núcleo Jurídico da UEMS, um espaço que se localiza no centro da cidade de Dourados e que foi utilizado para as reuniões do grupo de estudos. A entrevista com

⁹⁴ O roteiro das entrevistas encontra-se no Anexo G.

⁹⁵ Colocarei sempre no gênero masculino, apesar de ter entrevistado acadêmicos de ambos os sexos.

Tila aconteceu no ano seguinte, em 30/04/2009, numa escola municipal dentro da aldeia Jaguapiru, em Dourados⁹⁶.

Os quatro entrevistados trabalham, Zenir em serviço informal, Otávio e Vanessa trabalham na parte administrativa de escolas indígenas da aldeia de Dourados, mas não como professores, apesar de já terem tido oportunidade de ministrar aula em substituição ou como eventuais, e Tila já é professora indígena para as séries iniciais numa escola também na aldeia de Dourados.

Otávio⁹⁷: Já ministrou aula de 5° a 8° série, de matemática e educação física, sempre em substituição aos professores que faltavam ou que iam fazer algum curso.

Zenir: Já atuou como professora substituta por aproximadamente 3 anos, em escola da aldeia.. Ministrou aulas de matemática e língua indígena. De matemática para a 5ª série e de língua indígena para 5ª e 6ª série.

Vanessa: Já substitui várias vezes, uma vez na aldeia..., porque aqui na aldeia Jaguapiru os terenas não são falantes aí como eu vim de outra aldeia que é falante, eu falo fluentemente a língua terena, aí nessa época quando a Guateca começou ali na aldeia, aí “tavam” precisando de professores que falasse a língua terena fluentemente, só que eu não tinha formação nenhuma, me deram um cursinho lá para eu fazer, fiquei um ano dando aula...

Tila: Eu sou professora, dou aula no 2º ano e à tarde no 4º ano, aqui mesmo na aldeia.

Três dos entrevistados deixaram claro que achavam a matemática difícil, apesar de relatar que durante os anos anteriores de estudo, nos ensinos Médio e Fundamental, não tiveram grandes problemas com a disciplina. Uma das entrevistadas, Tila, não relatou essa dificuldade com a matemática. Ela esteve no curso apenas por um mês, depois já desistiu. Não teve oportunidade de fazer as avaliações e passar pelo dia a dia das disciplinas do curso, mas relatou que durante sua escolarização, da 1ª série à 8ª série, gostava muito de matemática e não tinha grandes dificuldades.

⁹⁶ As entrevistas com Vanessa e Tila foram gravadas e com Otávio e Zenir foram feitas anotações, pois eles não autorizaram a gravação.

⁹⁷ Esse aluno participou do grupo de estudo em 2007, mas acabou desistindo do curso no ano seguinte.

Vanessa: [...] sempre fui boa em matemática no ensino médio, eu vou tentar fazer matemática, nunca tirei nota baixa, sempre fui uma aluna, assim, bem dedicada...

Otávio: Achava que o curso de matemática era difícil e que não tinha tido muita “base” no ensino médio e fundamental para acompanhar os conteúdos da 1ª série do curso de matemática.

Tila: Escolhi matemática porque eu gosto [...] eu sempre gostei desde quando eu era criança eu ia bem em matemática e nunca estudei!

Eles mencionaram sempre a falta de “base” que tiveram nos ensinos Fundamental e Médio e como isso afetou o acompanhamento das disciplinas da 1ª série do curso, apesar de essas disciplinas tratarem dos fundamentos da matemática, conteúdos dos anos anteriores de estudo, com os devidos aprofundamentos.

Zenir: Na matemática precisa de muita generalização e abstração e isso era muito complicado para ela, falou também que a “base” do ensino fundamental e médio não tinha sido boa para fazer matemática, não havia aprendido muita coisa no fundamental e médio, que tinha que saber no curso. E que o curso tinha muito cálculo.

Otávio: Achava que o curso de matemática era difícil e que não tinha tido muita “base” no ensino médio e fundamental para acompanhar os conteúdos da 1ª série do curso de matemática.

Eles citaram a dificuldade com a disciplina de Geometria, justamente por ela ter sido pouco trabalhada ao longo de suas escolaridades. Conforme relatado, ela, a Geometria, sempre ficava para ser vista no final do ano e depois acabava não dando tempo de ser ensinada.

Zenir: Queixou-se bastante da disciplina de cálculo e da disciplina de computação, já que não tinha contato anterior com o computador e na aldeia não tinha acesso, e não tinha dinheiro para fazer um curso particular de informática.

Otávio: Comentou que sua maior dificuldade era geometria, pois no ensino fundamental e médio não tinha tido muita “base” em geometria, o conteúdo sempre ficava para ser visto no final do ano e nunca dava tempo de ser estudado.

Vanessa: Como eu já falei pra senhora, eu fiz porque eu pensei, porque eu era boa no ensino médio porque quando eu cheguei, assim, minha dificuldade era a geometria, porque na escola onde eu estudava o ensino médio não tinha tanta coisa voltada para geometria.

Pude constatar em três das entrevistas que o curso de matemática não era a graduação que gostariam de fazer como primeira opção, mas era a mais oportuna, por ser um curso de licenciatura, numa disciplina com significativa carga horária tanto no Ensino Fundamental como no Médio, ou seja, com perspectiva de trabalho, tanto fora quanto dentro das aldeias, uma vez que o diploma deles não seria restrito, pois cursavam uma licenciatura que não era específica, conforme destacado por uma das entrevistadas. A escolha pela matemática como segunda opção passou pelo fato de eles não terem tido dificuldades com essa disciplina durante sua escolarização, nos ensinos Fundamental e Médio, conforme relataram. Além disso, há a possibilidade do acesso pelo regime de cotas na UEMS, que é uma instituição pública, na qual o aluno não precisa arcar com as despesas de mensalidade e a concorrência para o ingresso no curso pelas cotas passa a ser uma concorrência entre iguais⁹⁸. A entrevistada Tila apesar de declarar que escolheu matemática porque gostava dessa área desde criança, também gostaria de fazer educação artística, mas como a UEMS não oferecia essa licenciatura ela acabou optando por matemática. Pareceu na sua fala que a matemática era uma opção assim como educação artística, diferente dos demais que declararam terem cursado matemática como uma segunda opção até conseguirem estar na área que eles escolheram.

Otávio: Tinha começado matemática como uma segunda opção e por incentivo de um professor conhecido, mas a vontade sempre foi ser professor de educação física. Ele explicou que matemática foi na verdade sua segunda opção. Sempre quis ser professor de educação física, pois gostava muito de esportes.

Zenir: Basicamente duas coisas a levaram fazer cursos de licenciatura, a mãe é professora e já dá aula a muito tempo de 1ª a 4ª série [...], outra coisa foi que como professora teria como

⁹⁸ Iguais por serem todos indígenas, não iguais em relação à etnia.

trabalhar dentro da aldeia, ou seja, teria mercado de trabalho e condições mais fáceis quando se formasse. Se não conseguisse dar aula em Dourados, em Aquidauana tinha certeza que conseguiria. E não havia professores indígenas habilitados e formados em matemática ministrando aula nas duas escolas da aldeia, inclusive os professores que ministram aula de matemática nas duas escolas são não indígenas, assim achou que seria bom fazer matemática, já que teria oportunidade de trabalhar quando se formasse.

Tila: Outra coisa que eu queria era educação artística, mas como não tinha lá [na UEMS] aí eu escolhi matemática.

Vanessa: [...] vou fazer matemática, né? Mas era totalmente diferente do que eu queria.[...] Na verdade eu queria mesmo era fazer alguma coisa na área humana. Mas era mais Pedagogia... Se eu não tiver mercado de trabalho na área indígena eu tenho na não indígena.[...] Se me dessem uma oportunidade de trabalhar numa escola não indígena eu trabalharia, eu “tô” estudando pra isso!

Essa fala da Vanessa pareceu enfatizar a questão de que se havia muitos professores não indígenas trabalhando em escolas de dentro da aldeia, por que ela, indígena, não poderia depois de formada, fazer o inverso? Ou seja, dar aulas em escolas de fora da aldeia, para não indígenas? Ela deu destaque a esse ponto em sua entrevista, dizendo que o seu diploma lhe daria o direito de ministrar aula em qualquer escola, já que como qualquer outro estudante, ela tinha as mesmas tarefas e deveres em seu curso de graduação.

Também a escolha pela matemática foi influenciada pelo turno, que era noturno, numa instituição que oferecia cotas e que para as três entrevistadas, ficava na mesma cidade de suas aldeias. Assim o acesso à Universidade ficava mais fácil. Além disso, essas três entrevistadas eram “casadas” e já tinham filhos, e cursar uma graduação na mesma cidade em que residiam possibilitava não se afastarem de filhos e companheiros por longos períodos.

Vanessa: [...] de noite não tinha muita opção [...] vou tentar fazer matemática, fiz o vestibular, passei e comecei a fazer.

A entrevistada Tila desistiu logo do curso, ficando apenas um mês. Relatou na entrevista que tinha desistido do curso por conta da dificuldade de locomoção da aldeia até a cidade e depois até o campus da UEMS. Na volta, o ônibus circular deixava-a muito longe de

sua casa na aldeia e por isso seu marido ia buscá-la todas as noites. Mas o lugar em que ela descia do ônibus era muito violento, ponto de bêbados e drogados e ela ficava com receio de acontecer alguma coisa com ela e com o marido que ficava esperando por ela até o ônibus aparecer. Relatou que seu marido a apoiava na continuação dos estudos, mas ela receava pela violência a que estavam expostos, ela e o marido altas horas da noite, tendo que ainda terminar o trajeto sozinhos, do ponto do ônibus até a casa. Além disso, havia pressões familiares para que ela desistisse dos estudos; sua sogra dizia que ela estava velha, com 38 anos, para estudar. Esses fatores relatados por ela durante a entrevista fizeram com que ela deixasse o curso tão prematuramente.

Procurei abordar nas quatro entrevistas a questão do preconceito, principalmente porque além de serem indígenas, havia também o fato de serem cotistas. Eles diziam não ter sofrido nenhum tipo de preconceito na Universidade por causa tanto da condição indígena como pela questão de serem cotistas, mas conforme a entrevista fluía, houve relatos que deixaram claro que eles acabaram sofrendo algum tipo de preconceito dentro da Universidade, mesmo tendo anteriormente afirmado o contrário. Esse preconceito às vezes aparece velado, através de ações ou de comentários irônicos e preconceituosos. Uma das entrevistadas disse que não se importava com isso, mas pude perceber ao longo da nossa conversa o quanto a questão do preconceito a incomodava. Eles parecem num primeiro momento querer mostrar que não sofrem preconceito ou que isso não os afeta, mas nos relatos pode-se perceber que eles sofreram preconceito e que se incomodam com isso. O preconceito por vezes pode ser sutil, mas não deixa de expressar intolerância por parte de quem o projeta. Um exemplo do preconceito enfrentado pelos indígenas consta do relatório do Projeto Rede de Saberes⁹⁹ e é relativo a uma sala de informática que o projeto conseguiu instalar na UEMS para atender os cotistas indígenas, inclusive essa sala já foi chamada de *sala dos bugrinhos*. São observações feitas pelos alunos não indígenas, do tipo: “vou virar índio para ter computador novo”; “quero que me discriminem para eu ser beneficiada”; “há mais computadores para os índios do que para os brancos”; entre outras.

Abaixo seguem alguns fragmentos das entrevistas sobre a questão do preconceito:

Otávio: *Nunca teve problemas com os alunos do curso, não sentiu nenhum tipo de discriminação por parte deles. Mas relatou que já tinha presenciado casos de discriminação na UEMS, principalmente na fila do ônibus circular que leva e traz os estudantes para a*

⁹⁹ 1º Relatório Parcial – Atividades do Programa Rede de Saberes – UEMS/UCDB, período de novembro de 2005 a julho de 2006, p.34. Mais informações sobre o projeto consta na página 83.

UEMS, pois muitas vezes os indígenas eram deixados de lado e passados para traz na fila pelos outros alunos não indígenas.

Zenir: Relatou que uma vez, uma aluna não indígena perguntou para ela se havia entrado na universidade pelas cotas e quando ela respondeu que sim a outra retrucou dizendo que daquele jeito era fácil entrar na universidade. Mas havia sido o único momento que se sentiu discriminada.

Vanessa: Quando eu entrei na faculdade... no curso de matemática uma colega minha chegou e falou, tipo assim, queria me rebaixar: “Você também passou pelas cotas!” Sabe?[...] mas aí, sei lá, não levei assim por maldade...

[...] é coisa de indígena você não responder, sabe? Você só escuta, às vezes te magoa, mas é difícil você responder... Só que também, né professora, eu vou ficar com minha colega quatro anos, né? Eu discutir com ela coisas pequenas... ainda ela vai ter muito que aprender na questão de cotas indígenas.

[...] teve um professor assim, que eu não sei, não sei se ele não ia com a minha cara [risos], ou tipo assim, só porque eu era indígena, eu não sei, sempre assim, as pessoas chegavam atrasadas na sala, ele já separava os grupos e ele sempre me excluía do grupo, sabe, uma vez eu falei assim pro professor, você tem alguma coisa contra mim? Eu cheguei e falei, professor eu quero entrar no grupo, ele pegou e falou assim pra mim, mas você chegou atrasada, você não pode entrar no grupo, aí eu fiquei sabe, olhando assim, olhei pro pessoal, todo mundo no grupo aí eu fiquei chateada, sabe? Eu saí da sala de aula.

Eu lembro que um colega entrou na sala aí o meu professor falou, senta com a Vanessa, né? Aí meu colega olhou pra mim, olhou pro professor, né? Eu não sei o que ele pensou, se era porque eu era indígena, aí ele pegou e falou baixo, “Professor posso fazer a prova sozinho?” Aí o professor pegou e falou assim, eu tava bem na frente, eu escutei, né? Aí o professor pegou e falou assim, “Mas é de dupla, a Luciana tá sozinha, porque você não pode fazer com ela?” “Mas eu prefiro fazer sozinho”, ele continuou falando que queria fazer sozinho,[...] o professor parece que ficou meio sem graça, ele olhou pra mim e... como ele ficou sem graça eu nem olhei pra ele, mas eu escutei, né? Aí meu colega pegou e sentou do meu lado, mas não ficou comigo, não fez a prova comigo, ele pegou outra prova e fez sozinho. Só que eu tinha estudado bastante, eu lembro até hoje que, assim, eu fiquei pensando, porque será que ele fez isso, será que porque eu era indígena ou... sei lá a primeira coisa que vem assim na cabeça, nesse dia né, é que eu era índio né? Aí peguei fiz a prova, entreguei e eu lembro até hoje que

eu tirei nove naquela prova e ele tirou seis, sabe, assim, quando ele olhou assim pra prova, assim, e olhou pra minha prova, tipo assim, ele falou, eu perdi a oportunidade de ter tirado nove com ela, né?

Essas entrevistas mostraram alguns aspectos da desistência dos indígenas pelo curso de matemática: dificuldade frente aos conteúdos básicos - com destaque à geometria, precariedade de meios de locomoção adequados da aldeia até a Universidade, situações de discriminação dentro da academia, falta de conhecimento sobre o curso de matemática, falta de recursos financeiros – principalmente para os indígenas que não residem em Dourados, além do que o curso de matemática se apresenta como uma segunda opção de graduação quando a primeira opção escolhida pelo aluno não é possível num primeiro momento.

Vale ressaltar também que o curso de matemática na UEMS/Dourados é escolhido pelos indígenas por ser uma oportunidade de formação numa universidade pública, com acesso através de cotas e no período noturno, sendo assim, se configura em chance de trabalharem numa área carente de profissionais dentro das escolas da própria comunidade, e é uma área com uma carga horária expressiva de disciplinas desde a 5ª série do Ensino Fundamental até a última série do Ensino Médio. Além disso, para os indígenas que vivem nas aldeias de Dourados, não há a necessidade de deixar suas famílias para estudar, e por ser um curso noturno os estudantes podem continuar exercendo seu trabalho durante o dia. Todos esses fatores num primeiro momento atraem os estudantes, mas o dia a dia do curso e da universidade, quando as dificuldades começam a aparecer, acaba por levar o estudante a desistir ou procurar uma nova graduação, como aconteceu com três dos quatro entrevistados.

O interessante em três, das quatro entrevistas, foi constatar que mesmo desistindo da licenciatura em matemática, esses alunos buscaram outra formação e continuam no ensino superior. Eles são desistentes de matemática, mas já estão engajados em outros cursos. A entrevistada Tila foi a única que não havia voltado a estudar, mas a situação dela é um pouco diferente da dos demais, uma vez que ela já é professora de 1ª a 4ª série, desde o ano 2000 em escolas de dentro da aldeia, ou seja, ela já exerce a docência, apesar de ter procurado com o curso de matemática continuar e aprimorar sua formação numa área específica.

Nessas entrevistas pude perceber algumas intersecções. Para três a matemática se apresentava como uma segunda opção, já que eles relataram que entraram nesse curso, mas na verdade estavam apenas esperando o momento e a oportunidade de voltar às suas opções iniciais. Três deles não deixaram a opção pela licenciatura, ou seja, pela carreira como professor, já que eles estão em cursos de formação de professores, Otávio cursa educação

física na UNIGRAN, Vanessa cursa letras na própria UEMS e Zeni cursa pedagogia, também na UEMS. Relataram também a intenção de serem professores quando se formarem, bem como a vontade de ministrarem aula nas escolas de suas aldeias. E Tila, que é a única deles que não continuou seus estudos em nível superior, manifestou o desejo de oportunamente voltar a estudar. Relatou que se o curso fosse oferecido em outro período ela não teria desistido.

No futuro, como continuação a esta pesquisa, a busca por novas entrevistas com desistentes talvez revele novas intersecções ou me remeta a novas descobertas frente aos motivos das desistências do curso de matemática pelos alunos cotistas indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada um pensa em mudar a humanidade, mas ninguém pensa em mudar a si mesmo.

Shakespeare¹⁰⁰

A formação de professores indígenas no Ensino Superior envolve o compromisso de políticas públicas que possibilitem que cada vez mais haja escolas localizadas nas comunidades indígenas e que elas sejam regidas por professores indígenas. É um direito que garante a continuidade dessa escola, dentro das comunidades, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Isso é sempre lembrado pelas lideranças em seus discursos ou reivindicações às autoridades, pois é por meio de professores de dentro da própria aldeia que as comunidades indígenas têm condições de oferecer as suas crianças um ensino que respeite as suas tradições, seus modos de vida e sua língua materna, direito este conquistado e garantido pela Constituição (1988).

Temos ainda no Brasil muitos professores indígenas sem formação em Ensino Médio, e o problema se agrava mais ainda quando se fala na formação em nível superior. Isso precisa ser mudado, uma vez que, conforme destaca Grupioni (2006, p.50),

A formação de índios como professores e gestores de escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade. É um consenso estabelecido que a escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes a suas respectivas comunidades.

Outra preocupação que se mostra pertinente nesse contexto diz respeito às Instituições de Ensino Superior que estão formando o professor indígena, principalmente aquelas que não contam com cursos específicos, na perspectiva de que essa formação ofereça subsídio para que o estudante possa assumir uma postura com base também nos conhecimentos concebidos em seu meio cultural, frente às possibilidades e perspectivas de sua futura atuação profissional.

Há muito menosprezo pela cultura indígena, ainda hoje, pela maneira como vivem, sua ligação com a natureza e seus mitos e cerimônias, porque são modos diferentes de viver e encarar as coisas. Isso é gerado pela desinformação e preconceito para lidar com o diferente. Porque não fazem as coisas como a maioria de nós, não indígenas, fazemos, isso não nos dá o

¹⁰⁰ Dramaturgo e escritor inglês (1564-1616).

direito de acharmos que são inferiores ou de sermos preconceituosos. É justamente por serem diferentes que merecem nosso respeito.

A imagem equivocada dos indígenas muitas vezes é incutida em nossas cabeças desde nossa formação inicial em que eles são apresentados nos livros didáticos, na maioria das vezes, de maneira folclórica, inseridos numa história remota do “descobrimento”. Geralmente são citados em frases no tempo passado, seu cotidiano e sua vida cerimonial são apresentados de maneira exótica e muitas vezes preconceituosa. Isso pode demonstrar como desde cedo não estamos imunes à ideologia dominante, e só a ótica dos que foram marginalizados ou discriminados é que nos possibilita chegar a um consenso quanto a nossa verdade histórica.

Ao longo da história vários são os momentos de intolerância entre os povos, que acabam por menosprezar, refutar ou querer destruir aquilo que não pertence ao seu rol de conhecimento, cultura, religião ou tradição. É como se o que fosse diferente do que sou não fosse bom ou não tivesse o direito de continuar existindo. Concordar com o que não faz parte do que somos e acreditamos não é o que está em jogo, o que está em jogo é a falta de tolerância e respeito por aquilo que é diferente de nós. A partir disso começam os conflitos... porque eu sou *isso* e você *aquilo*, isso não me dá o direito de obrigá-lo a ser como eu, e não me dá o direito de menosprezá-lo ou tentar “eliminá-lo” – usando aqui um termo forte, mas que reflete muito do que foi feito ao longo da história da humanidade - porque você é diferente de mim e não compartilha das mesmas convicções que eu. Precisamos conviver de maneira a respeitar o que os outros são e em que acreditam, só assim teremos o direito de exigir o mesmo dos outros: o respeito pelo que somos e pelas nossas crenças. Não quero dizer com isso que divergência de opiniões ou discordância de posições não devam existir. Elas são saudáveis desde que não ultrapassem a linha que separa a simples divergência ou discordância de posições da intolerância e do desrespeito que levam invariavelmente à subjugação e ao controle. O respeito à diversidade, principalmente num país como o Brasil: pluricultural e multiétnico, é imprescindível e concordar ou discordar de posições sejam elas filosóficas, políticas, religiosas ou ideológica é um direito que temos. Mas esse direito não pode se transformar em “arma” de preconceito e submissão para tratar com o Outro, que é diferente de nós. Nosso grande desafio é aceitar e respeitar a diferença e, sobretudo, estreitar os laços com aquilo que aparentemente nos separa.

Em virtude dos encontros interétnicos que ocorreram no passado e que ainda ocorrem, as culturas que se encontram, com estabelecimento de relações e convívio, não saem “ílesas” como antes do contato. Cada uma sofre modificações, maiores ou menores, influenciada pela

outra. É certo que algumas dessas influências foram forjadas ao longo da história a “ferro e fogo”, pela imposição da parte que se colocava como dominante; outras foram aceitas, adotadas e assimiladas por trazerem benefícios à cultura que as incorporava. O problema está no que é imposto, não naquilo que é aceito e bem absorvido pelo grupo. Afinal, as culturas são dinâmicas, não estáticas, e o próprio contato entre diferentes faz com que ocorra esse dinamismo cultural.

Por isso é importante o diálogo intercultural e não a sobreposição de interesses e posições, para que ambas as partes possam conviver com base no respeito e na igualdade de condições. Talvez essa postura possa parecer um tanto ingênua, já que ao longo da história isso não foi bem o que aconteceu, mas por mais ingênuo que possa parecer, é com base nisso que devemos buscar mudar a situação posta historicamente. Sem o convencimento de que o respeito é necessário, quando se vive num mundo repleto de distintas sociedades e culturas, se não houver e se não for cultivado esse diálogo respeitoso, corremos o risco de indefinidamente termos de conviver com massacres, imposição de poder, intolerância e preconceito com relação às diferenças, sejam elas relacionadas à raça, cor, credo ou cultura.

A convivência com as diferenças não é fácil, nem sempre entendemos o que o outro fez e por que o fez da maneira que fez. Julgamos sem entender as motivações e os costumes por trás do fato, mas isso não deveria dar o direito de usar de violência, de usurpar espaços, exigir mudanças de comportamento, sem entender, histórica e culturalmente, o modo de pensar e viver do outro, sem escutar e tentar se colocar na posição do outro. Essas são as transposições necessárias no cenário mundial e também local, repleto de etnias e culturas diferenciadas.

O processo de globalização a que estamos hoje submetidos não deve implicar necessariamente anulação das diferenças (étnicas, raciais, religiosas, políticas,...) mas uma convivência que deveria evidenciar o intercâmbio de saberes frente aos encontros inevitáveis entre as diferentes culturas, em que a premissa deveria ser o compartilhar ao invés do sobrepor ou usurpar do outro. É uma teia complexa que exige esforços no sentido de entender e conviver com o outro. Se de um lado lidamos com a globalização que aí está, por outro temos que aprender a lidar com a diversidade que essa globalização nos traz/expõe.

Nesse cenário de convivência entre diferentes, a entrada de estudantes indígenas se efetivou na UEMS a partir da instituição da reserva de vagas nos vestibulares e fez com que a comunidade acadêmica precisasse refletir sobre a situação de receber alunos diferenciados etnicamente e de ter que aprender a conviver com essa diferença que não é e nunca foi sinônimo de inferioridade. Discriminações existem, como já enfatizado nos relatos dos alunos

ao longo desta pesquisa, mas o que não devemos é permitir que elas se perpetuem no meio acadêmico, que deve dar o exemplo da convivência harmoniosa entre os diferentes.

E quanto à formação do professor indígena dentro da universidade, a responsabilidade aumenta, uma vez que a ele caberá em grande parte conduzir o futuro das escolas nas aldeias, para que essa escola não exerça a função de controle e dominação imposta pela sociedade envolvente, para que ela não se perpetue com base em interesses externos, servindo para o ajustamento, silenciamento dos direitos e controle das comunidades indígenas, mas que de outro modo possa servir de espaço de emancipação dessas comunidades.

Mas será que estamos (incluo aqui todos os professores formadores em geral e principalmente os de matemática) conseguindo essa formação? E qual o compromisso dos professores formadores com a causa indígena? Nem todos conhecem as questões cruciais pelas quais esses povos vêm lutando ao longo desses mais de 500 anos de contato. Como enxergam seu trabalho como formadores frente a esses estudantes etnicamente diferenciados? Estarão eles conscientes das responsabilidades que têm em mãos?

Será que conseguiremos oferecer uma formação emancipatória no sentido de fazer com que os futuros professores indígenas possam levar uma postura diferenciada à escola indígena, uma postura de quebra da política discriminatória imposta pela elite dominante? Serão eles capazes de entender seu papel de agente de mudança frente ao “modelo branco” que se tem imposto nas escolas das aldeias? Terão consciência frente a essa situação? Terão compromisso com a mudança?

Sei que são muitas perguntas para um tópico de “considerações finais”, mas elas sempre estão presentes e me conduzem a buscar fazer cada vez melhor, mesmo que localmente e, por vezes, individualmente. Todas essas perguntas são pertinentes a este trabalho, surgiram ao longo dele e/ou já faziam parte de minha trajetória como formadora. Algumas delas já foram abordadas ou comentadas nestas páginas, outras escaparam ao foco para uma investigação e análise mais apurada. Contudo, são considerações que não posso deixar de destacar e que podem futuramente ser a semente para outras pesquisas e mesmo para minhas futuras pesquisas.

Além disso, o que cada vez mais se configura, principalmente no curso de matemática da UEMS, da qual sou professora, é uma formação matemática de professores indígenas. E há uma grande diferença entre formação de professores indígenas em uma perspectiva etnomatemática e formação matemática do professor indígena. O que se faz na UEMS, com o

regime de cotas, é a formação matemática do professor indígena, pois não se leva em consideração a especificidade desses alunos etnicamente diferenciados. Eles são apenas mais alguns alunos em sala de aula como os outros, se eles entendem ou não o que é ensinado e se aquilo tem relação com especificidades de sua cultura, isso não é levado em consideração por muitos professores. Estes não se dão ao trabalho de, ao menos, identificar as diferentes etnias presentes em suas aulas, se esses alunos falam bem o português, se entendem os termos que ele emprega em suas aulas. Esses são obstáculos a serem transpostos por todos que fazem parte do curso.

Esse aspecto, de formação de professores numa perspectiva da etnomatemática, Domite (2004, p.428) analisa, colocando:

[...] consideramos como pressuposto básico para a formação de professores numa perspectiva da etnomatemática, a tentativa de tornar o professor e a professora de matemática mais disponíveis para *conhecer mais intimamente o aluno e a aluna, em suas especificidades como condições sócio-econômicas, preferências, situação familiar, conhecimentos anteriores (intelectuais, artísticos, entre outros) que faz parte de seu grupo-sala.*¹⁰¹

Mesmo com as limitações e dificuldades de formação que estão postas dentro do regime de cotas, sem elas a situação seria de não termos sequer os indígenas inseridos no meio acadêmico. A presença deles motiva um repensar que, aos poucos, pode levar a mudança de comportamento, atitude e mudanças pedagógicas.

Entendo que as cotas são um meio de acesso ao nível superior através da concorrência entre iguais. Elas possibilitam que o vestibular seja um processo seletivo em que a concorrência aconteça entre os próprios indígenas, que têm um processo histórico parecido de dominação e de educação escolar, mas elas não são suficientes e em muitos casos não são adequadas àquilo que alguns grupos indígenas querem e necessitam, tendo em vista suas realidades. Por isso, é imprescindível que o diálogo universidade-comunidade indígena ocorra sempre, para que se construam em conjunto outras ações para o fortalecimento desses povos e em sintonia com as suas necessidades.

Sempre me questiono sobre o quão melhor seria se a formação desses indígenas, futuros professores, fosse realizada em cursos específicos, em que houvesse melhores oportunidades de diálogo entre docentes e acadêmicos etnicamente diferenciados, quebrando barreiras que eu e outros colegas de profissão enfrentamos em nossas salas de aulas em cursos não diferenciados. Não quero dizer com isso que tenhamos que separar o diferente porque simplesmente é diferente. Temos que incluir os indígenas no ensino superior, mas essa

¹⁰¹ O destaque, em itálico, é da própria autora.

inclusão não pode ser fictícia, ela tem que ser concreta e coerente com que os próprios indígenas querem para sua formação.

O fato de a universidade receber em seus cursos graduandos indígenas impulsiona processos de mudança no meio acadêmico, mudanças de atitudes, de metodologias, de posicionamentos frente à estrutura acadêmica. Ter indígenas promove na universidade um arejamento de idéias, um abalo benéfico de posições preconcebidas e faz com que pensemos em mudanças estruturais, mesmo que em médio e longo prazo.

Tratar a diversidade não é tarefa fácil, sempre nos perguntamos se o que estamos fazendo é correto e até que ponto fazemos tudo o que está ao nosso alcance. As dificuldades são muitas e nunca sabemos se estamos agindo da maneira mais correta. Apesar disso acredito que o primeiro passo importante é termos vontade de fazer o melhor e nos convenceremos de que precisamos fazer algo sem nos abstermos da responsabilidade de tratar o diferente com o respeito que ele merece.

Incluir alunos indígenas através de cotas significa também se comprometer com a permanência deles na universidade. Caso contrário essa “inclusão” será apenas fictícia, aparecendo somente como números manipulados pelas esferas de poder.

A permanência é um compromisso que deve ser assumido pelos diferentes setores da sociedade: poder público, a própria universidade e a sociedade envolvente. Esse compromisso passa pela alocação de recursos, sejam financeiros, de logística, entre outros, mas isso não basta. O respeito e a aceitação pela condição diferenciada também são fundamentais para a efetiva permanência do indígena na universidade.

Para que as cotas sejam um sistema verdadeiramente de inclusão, é necessário que se garanta a permanência do estudante indígena, caso contrário será mais um programa com vista ao assistencialismo e não promoverá o que deveria, no seu âmago: acesso, permanência e formação superior.

No contexto acadêmico há também necessidade da inserção do graduando indígena em projetos de pesquisa, nos quais ele mesmo possa estudar sua realidade e sua especificidade, ocupando ao mesmo tempo o papel de pesquisador e protagonista. Isso facilitará o estudo de certas situações que só serão apresentadas se a pesquisa partir de alguém que conheça a realidade estudada e que tenha a confiança dos “sujeitos pesquisados”. Como já colocado anteriormente, isso começa aos poucos a ser efetuado na UEMS, com a promoção das bolsas voltadas exclusivamente aos cotistas da Instituição através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ações Afirmativas (PIBIC/AF). Mas isso é apenas um

pequeno começo para uma universidade que tem a incumbência de formar indígenas em todos os seus cursos.

Outro ponto a ser destacado é o problema que se coloca após a formação do indígena na universidade, quando da sua reinserção na comunidade de origem, porque muitos deles se afastam para estudar e mesmo os que não saem da aldeia acabam por causar certa estranheza na sua comunidade porque adquirem uma gama de conhecimentos diferentes. O estudante indígena acaba recebendo pressões de ambos os lados: dos não indígenas e dos próprios parentes indígenas.

Os que optam pela licenciatura em matemática mostram seu interesse numa área em que faltam professores indígenas habilitados para ministrarem aula dentro das próprias comunidades. Vêm nesse curso possibilidade de emprego junto às escolas de sua aldeia e possibilidade de poderem, como professores, levar uma matemática mais acessível às crianças e jovens indígenas. Mas quando começam o curso vêm as primeiras dificuldades: financeiras, familiares, de conteúdo, de convivência, os preconceitos velados..., e muitas dessas dificuldades associadas podem levar alguns a desistirem do curso.

Especificamente com relação à desistência, as dificuldades que os cotistas indígenas enfrentam quando entram no curso de matemática e a própria evasão do curso por parte deles fazem com que seja necessário analisar amplamente o curso, seus objetivos, quem pretende formar, e sua função social. A desistência dos cotistas indígenas se configura em alerta de que alguma coisa não vai bem e de que precisamos repensar essa inclusão, para que tenhamos a permanência desse estudante indígena e sua futura formação como professor de matemática, tendo em vista todas as responsabilidades dele frente às escolas das aldeias.

Há necessidade de habilitar os próprios indígenas como professores de matemática para que eles possam assumir efetivamente a condução da escola nas suas comunidades, uma vez que são os que conhecem a cultura e têm condições de construir um trabalho didático mais adequado à especificidade da realidade dos seus futuros alunos indígenas.

Hoje os próprios indígenas estabelecem necessidades de compreensão de mundo diferente da lógica que lhes foi imposta e determinada pela sociedade envolvente e sentem necessidade do estabelecimento, por direito, da manutenção de seu patrimônio, seja ele linguístico, cultural, religioso seja matemático.

Destaca-se, assim, todo o movimento realizado para que os povos indígenas pudessem ter o direito da efetiva demarcação de suas terras, ter o direito de que na escola as crianças pudessem aprender e expressar-se em sua língua materna, poder exercer o direito de terem

preservadas suas identidades e tradições, inclusive no que diz respeito às etnociências que praticam, incluída aí sua etnomatemática.

Em meio a tantos grupos étnicos que compõem o Brasil, e que lutam por serem preservado seu direito de serem diferentes, reflexões acadêmicas e sociais devem ser realizadas na busca por compreensão e nas quais tenhamos espaço para todos. A diferença não pode ser encarada como sinônimo de desigualdade e a própria natureza pluricultural e multiétnica do Brasil deve ser trabalhada, especialmente nas escolas, para que tenhamos possibilidade de libertar-nos de concepções estereotipadas, permitindo-nos o convívio de respeito e tolerância entre os diferentes.

Para finalizar estas considerações, ressalto que o trabalho aqui apresentado na verdade aponta para muitas coisas que ainda precisam ser feitas em relação ao acesso, permanência e formação (e não desistência) dos estudantes indígenas que ingressam todos os anos na UEMS, principalmente os que ingressam no curso de matemática. Quando as cotas foram implantadas e a Universidade começou a receber indígenas em seu meio acadêmico tomou como responsabilidade uma grande função perante a sociedade e principalmente perante os povos indígenas: a de formar em seus cursos estudantes indígenas de diferentes etnias. Essa responsabilidade, conforme destacado anteriormente, vai além do acesso dessa população, já que para que o processo de formação se conclua, há que se pensar na permanência ao longo do caminho.

Esta fase da pesquisa termina aqui, mas meu trabalho com os indígenas cotistas ainda tem uma longa história, assim espero! Essa etapa que se finaliza é na verdade o início de novas outras etapas que serão desenvolvidas ao longo do meu envolvimento nos cursos de formação de professores na UEMS. É longo o trabalho com os cotistas indígenas, são apenas seis anos de reserva de vagas na UEMS, ainda temos – aqui incluo todos da UEMS - um longo caminho pela frente, um caminho para traçar junto com eles. Respostas ainda precisam ser pensadas, muitas coisas precisam ser mudadas ou melhoradas, caminhos cada vez melhores precisam ser descobertos ou construídos e eles só serão bons caminhos se houver a possibilidade de um caminhar conjunto dos envolvidos no processo: formadores e graduandos indígenas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas/SP: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Jussara de Loiola; BORBA, Marcelo de Carvalho. Construindo pesquisas coletivamente em Educação Matemática. In: _____(Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. cap. 1, p. 25-45.

ARRUDA, Gilmar. Heródoto. In: INSTITUTO EUVALDO LODI. **Ciclo da Erva Mate em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande/MS, 1986. (Série histórica). p. 195-310.

BELLO, Samuel Edmundo López. Etnomatemática e sua relação com a formação de professores: alguns elementos para discussão. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. (Org.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 377-395.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

CABRAL, Paulo Eduardo. **Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul: Algumas Reflexões**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. CampoGrande/MS, 2002.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Pallas Athena, 1997, 2. ed.

_____. A matemática pulsa no dia-a-dia. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano XVII, nº 150, p. 18-24, mar, 2002.

_____. Prefácio. In: ARAÚJO, Jussara de Loiola; BORBA, Marcelo de Carvalho (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. p.11-23.

_____. **Etnomatemática: uma proposta pedagógica para a civilização em mudança**. Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/vello/ubi.htm>> . Acesso em: 24 ago. 2004b.

_____. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo – vol 31, nº 1, p.99-120, jan/abr 2005.

_____. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOMITE, Maria do Carmo S. Da compreensão sobre formação de professores e professoras numa perspectiva etnomatemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. (Org.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 419-431.

FERREIRA, Eduardo Sebastiani. Os índios waimiri-atroari e a etnomatemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. (Org.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 377-395.

FISCHMANN, Roseli. Apresentação. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli. (Org.). **Povos indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e saolidariedade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 19-22.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo de formação de professores indígenas no Brasil. In: _____ (Org.). **Formação de professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2006. p. 39-68

HOUAISS, Antonio; SALLES, Mauro de. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JESUS, Djanires Lageano de. **A Transformação da Reserva Indígena de Dourados-MS em Território Turístico: Valorização Sócio-Econômica e Cultural**. 2004. 172 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados/MS, 2004.

KNIJNIK, Gelsa. **Exclusão e Resistência: Educação Matemática e Legitimidade Cultural**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LEME, Helena Alessandra Scavazza. **Matemática Financeira através de Atividades Orientadoras de Ensino (AEO) com jornais e dinâmica de grupo**. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 1997.

MARTINS, Gilson Rodolfo. **Breve painel etno-histórico de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2002.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: Questões, métodos e processos**. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004, 3. ed.

MAYER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2006. p. 11-38.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a reserva de vagas aos vestibulandos índios na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). **Diário Oficial do Estado**, Poder Executivo, Campo Grande/MS.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007a. 25. ed. p. 9-29.

_____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007b. 25. ed. p. 61-77

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e Planejamento Lingüístico nas Sociedades Indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2006. p. 131-153.

MONTEIRO, Roberto Alves. Pesquisa em Educação: Desafios da Abordagem Qualitativa. In: _____ (Org.). **Fazendo e aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação**. Juiz de Fora/MG: FEME/UFJF, 1998. p.7-22.

MONTEIRO, Alexandrina. A etnomatemática em cenários de escolarização: alguns elementos de reflexão. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. (Org.). **Etnomatemática: Currículo e Formação de Professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 432-446.

MONTEIRO, Alexandrina; OREY, Daniel Clark, DOMITE, Maria do Carmo Santos. Etnomatemática: papel, valor e significado. In: RIBEIRO, José Pedro Machado; DOMITE, Maria do Carmo Santos; FERREIRA, Rogério. (Org.). **Etnomatemática: papel, valor e significado**. São Paulo: Zouk, 2004. p. 13-37.

PREZIA, Benedito. **Marçal Guarani: a voz que não pode ser esquecida**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

Relatório de Mesas e Grupos do Seminário Nacional: **Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas**. Trilhas do Conhecimento. O Ensino Superior de Indígenas no Brasil, Brasília, Outubro de 2004.

RIBEIRO, José Pedro Machado. **Etnomatemática e a formação de professores indígenas: um encontro necessário em meio ao diálogo intercultural**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002, 5. ed.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. Educação Matemática Indígena: a Consolidação do Ser entre os Saberes e Fazeres. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho (Org.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 186-197.

_____. **Etnomatemática e as transformações necessárias na educação**. Disponível em: <<http://www.ethnomath.org/resources/brazil/etnomatematica.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2006.

SILVA, Lásaro Moreira da. **A Legitimidade do Processo de Retomada das Terras Tradicionais pelos índios Kaiowá e Nãndeva em Mato Grosso do Sul**. 2002. 195 f.

Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Mestrado Interinstitucional, Centro Universitário da Grande Dourados e Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2002.

SILVA, Cidinha da. Ações afirmativas em Educação: um debate para além das Cotas. In: _____ (Org.). **Ações afirmativas em Educação: Experiências Brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003. p.17-38

SILVA, Rosa Helena Dias da. Afinal, quem educa os educadores indígenas? In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.107-131.

WENCESLAU, Marina Evaristo. **O Índio Kaiowá: Suicídio pelo Tekohá**. 485 f. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. A reserva indígena de Dourados, aldeias Bororó e Jaguapiru desde a sua criação. In: WENCESLAU, Marina Evaristo et al. **Indígena: o conflito cotidiano num confinamento**. Maringá: Massoni, 2008. p.21-62.

ANEXOS

**ANEXO A – Lei que dispõe sobre a reserva de vagas aos indígenas nos vestibulares da
UEMS**

LEI Nº 2.589, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2002.

Dispõe sobre a reserva de vagas aos vestibulandos índios na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.

Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) obrigada a cotizar vagas destinadas ao ingresso de vestibulandos índios.

Art. 2º A UEMS deverá divulgar, a partir do próximo vestibular, o número de vagas que serão oferecidas em cada um de seus cursos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Campo Grande, 26 de dezembro de 2002.

JOSÉ ORCÍRIO MIRANDA DOS SANTOS
Governador

ANEXO B – Resolução que dispõe sobre a oferta do regime de reserva de vagas

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

RESOLUÇÃO COUNI-UEMS Nº 241, de 17 de julho de 2003.

Dispõe sobre a oferta das vagas em regime de cotas dos cursos de graduação da UEMS.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO da FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, no uso de suas atribuições legais, em reunião ordinária realizada em 17 de julho de 2003 e,

CONSIDERANDO a Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002, que dispõe sobre a reserva de vagas aos vestibulandos índios na UEMS;

CONSIDERANDO a Lei nº 2.605, de 6 de janeiro de 2003, que dispõe sobre a reserva de vagas para negros nos cursos de graduação da UEMS,

R E S O L V E:

Art. 1º As vagas ofertadas para o ingresso aos cursos de graduação da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pelo processo de seleção, serão aprovadas e normatizadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, distribuídas por curso, obedecendo a seguinte proporção:

- a) setenta por cento aos aprovados que concorreram de forma geral;
- b) vinte por cento aos aprovados que concorreram às vagas ofertadas no regime de cotas para negros;
- c) dez por cento aos aprovados que concorreram às vagas ofertadas no regime de cotas para índios.

Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Profª LEOCÁDIA AGLAÉ PETRY LEME
Presidente COUNI/UEMS



ANEXO C – Ofício encaminhado às Coordenações dos Cursos de Matemática

Ofício nº 01/07

Dourados, 19 de outubro de 2007.

Prezado(a) Coordenador(a) do Curso de Matemática,

Meu nome é Helena A. Scavazza Leme, sou professora do curso de Matemática da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS e doutoranda pela Faculdade de Educação/USP. Minha tese tem como foco a formação de professores em matemática, mais especificamente a formação de *professores indígenas* em matemática. Nessa pesquisa uma das intenções é realizar um levantamento do número de acadêmicos indígenas matriculados em cursos de Licenciatura em Matemática de Mato Grosso do Sul. Sendo assim, gostaria da sua colaboração em informar se há acadêmicos indígenas matriculados no curso sob sua coordenação e quantos eles são em cada série (ou semestre). Caso não haja nenhum, também é importante que isso seja informado. Esses dados podem ser encaminhados através do endereço eletrônico helenaleme@uems.br, ou se achar mais conveniente, via endereço que segue abaixo¹⁰². Após esse primeiro levantamento gostaria de saber se há possibilidade desses acadêmicos indígenas responderem um questionário que encaminharia a seus cuidados posteriormente. Esse questionário pretende conhecer melhor o acadêmico indígena em formação nos cursos de licenciatura, sua origem, seus objetivos e sua pretensão como futuro professor de matemática.

Caso necessite de mais informações, esclarecimentos ou para quaisquer dúvidas, por favor, entre em contato pelos endereços citados acima.

Agradeço sua atenção e colaboração e fico aguardando seu contato,

Atenciosamente,

Helena A. Scavazza Leme

Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática

Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

¹⁰²Helena A. Scavazza Leme
Rua.....- Jd. / Dourados – MS / CEP:

ANEXO D - Questionário encaminhado às IES com estudantes indígenas matriculados em cursos de licenciatura em matemática

QUESTIONÁRIO PARA OS ACADÊMICOS INDÍGENAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DE MATO GROSSO DO SUL

1) Qual o seu nome? (Opcional) _____

2) Qual a idade? _____

3) Sexo: () masculino () feminino

4) Qual o seu povo (grupo étnico)?

5) Onde é sua aldeia? Você mora na aldeia?

6) Onde mora na cidade em que estuda:

() na aldeia

() república

() casa de parentes na aldeia

() alojamento da FUNAI

() casa de parentes na cidade

() quarto alugado

() de favor com amigos

() outro _____

7) Qual a sua língua materna? É falante?

8) Recebe algum tipo de bolsa de estudo? Quem financia?

9) Recebe algum apoio da FUNAI para estudar? Qual?

Se o estudante trabalha:

10) Qual o emprego:

() funcionário público () empregado em empresa particular () trabalhador informal

11) Que atividade desempenha?

12) Há quanto tempo trabalha?

Sobre a sua escolarização:

13) Onde você estudou o Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série?

escola na aldeia escola fora da aldeia outra: _____

14) Onde você estudou o Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série?

escola na aldeia escola fora da aldeia outra: _____

15) E o ensino médio?

escola na aldeia escola fora da aldeia outra: _____

16) Você teve aulas ministradas por professores indígenas?

17) Há escola de nível médio em sua aldeia?

Se você atua ou já atuou como professor, responda as questões abaixo, caso contrário vá para a questão nº 22.

18) Se você atualmente é professor, em que escola trabalha?

19) É escola dentro da aldeia? sim não

20) Para quais séries você já ministrou aula?

21) Há quanto tempo é professor?

22) Por que você escolheu fazer o curso aqui nessa Universidade?

23) Você quer ser (ou continuar a ser) professor depois que se formar? Por que?

24) O que levou você a fazer um curso para se formar como professor?

25) E por que escolheu o curso de licenciatura em *matemática*?

26) O que você mudaria em seu curso de formação?

27) Na sua opinião, como deveria ser um curso de formação de professores indígenas?

11) Que atividade desempenha?

12) Há quanto tempo trabalha?

Sobre a sua escolarização:

13) Onde você estudou o Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série?

() escola na aldeia (X) escola fora da aldeia () outra: _____

14) Onde você estudou o Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série?

() escola na aldeia (X) escola fora da aldeia () outra: _____

15) E o ensino médio?

() escola na aldeia (X) escola fora da aldeia () outra: _____

16) Você teve aulas ministradas por professores indígenas?

não

17) Há escola de nível médio em sua aldeia?

não

Se você atua ou já atuou como professor, responda as questões abaixo, caso contrário vá para a questão nº 22.

18) Se você atualmente é professor, em que escola trabalha?

Sim sou Professor de programa de aprendizes Bentários de Cera e Unigrav.

19) É escola dentro da aldeia? () sim (X) não

20) Para quais séries você já ministrou aula?

O Ensino médio

21) Há quanto tempo é professor?

Há oito meses.

22) Por que você escolheu fazer o curso aqui nessa Universidade?

Fui selecionado no Programa Universidad para todos e prático e retributivo.

23) Você quer ser (ou continuar a ser) professor depois que se formar? Por que?

pretendo ^{licenciar} ~~ser~~ me formar na aldeia, pois pela dificuldade de compreensão muitos estudantes indígenas acabam deixando de estudar ou querem ajudar a mudar essa realidade nas aldeias.

24) O que levou você a fazer um curso para se formar como professor?

A falta de estrutura educacional no meu indígena já que muitos deles preferem fazer curso superior para os ^{anos} ~~anos~~ iniciais, depois os alunos que terminam esse período passam a estudar com professores brancos e aí começam as dificuldades.

25) E por que escolheu o curso de licenciatura em **matemática**?

como foi dito no item acima, muitos alunos que estudam nas aldeias ao completar a primeira fase de ensino fundamental, tendem a estudar com professores brancos, como a matemática já é difícil ensinar ^{na} ~~em~~ língua materna →

26) O que você mudaria em seu curso de formação?

Os cursos de licenciatura são voltados para a educação, logo a educação matemática poderia ter mais ênfase principalmente ser voltados para o ensino diferenciado (no caso indígena em que se trabalha ^{dos} ~~dos~~ indígenas)

27) Na sua opinião, como deveria ser um curso de formação de professores indígenas?

Como foi dito no item acima, poderia ^{ter} ~~ter~~ mais ênfase ^{no} ~~no~~ ensino, ou seja, deveria se ter professores que poderiam contribuir mais para a formação de Professores indígenas, que trabalham o ensino indígena.

(25) Uma pista para o aluno indígena aprender em outra língua, ou seja, muitas vezes a falta de compreensão é o principal fator que contribui para grande evasão escolar na comunidade indígena.

**QUESTIONÁRIO PARA OS ACADÊMICOS INDÍGENAS DOS CURSOS DE
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DE MATO GROSSO DO SUL**

1) Qual o seu nome? Amildo melheiro Vaz

2) Qual a idade? 29 Anos

3) Sexo: masculino () feminino

4) Qual o seu povo (grupo étnico)?

Terena.

5) Onde é sua aldeia? Você mora na aldeia?

Aldeia Limão Verde - Aquidauana. Sim.

6) Onde mora na cidade em que estuda:

- | | |
|---|-------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> na aldeia | () república |
| () casa de parentes na aldeia | () alojamento da FUNAI |
| () casa de parentes na cidade | () quarto alugado |
| () de favor com amigos | () outro _____ |

7) Qual a sua língua materna? É falante?

Terena. Não

8) Recebe algum tipo de bolsa de estudo? Quem financia?

Não

9) Recebe algum apoio da FUNAI para estudar? Qual?

Não

Se o estudante trabalha:

10) Qual o emprego:

funcionário público () empregado em empresa particular () trabalhador informal

11) Que atividade desempenha?

Professor.

12) Há quanto tempo trabalha?

6 anos.

Sobre a sua escolarização:

13) Onde você estudou o Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série?

escola na aldeia () escola fora da aldeia () outra: _____

14) Onde você estudou o Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série?

escola na aldeia () escola fora da aldeia () outra: _____

15) E o ensino médio?

escola na aldeia () escola fora da aldeia () outra: _____

16) Você teve aulas ministradas por professores indígenas?

Sim.

17) Há escola de nível médio em sua aldeia?

Sim.

Se você atua ou já atuou como professor, responda as questões abaixo, caso contrário vá para a questão nº 22.

18) Se você atualmente é professor, em que escola trabalha?

Escola Estadual Indígena de Ensino médio "Paxcoal Leite Dias"

19) É escola dentro da aldeia? sim () não

20) Para quais séries você já ministrou aula?

Pré-escola, 3ª a 4ª série, 5ª a 8ª série, Ensino médio; MOVA.

21) Há quanto tempo é professor?

Como regente desde 2002.

22) Por que você escolheu fazer o curso aqui nessa Universidade?

É a Universidade que mais perto se localiza da minha aldeia e continuo perto de minha família (esposa e filhos)

23) Você quer ser (ou continuar a ser) professor depois que se formar? Por que?

Sim. Porque é uma profissão que me identifica muito.

24) O que levou você a fazer um curso para se formar como professor?

Era o meu sonho, desde a 5ª série, de ser um professor de matemática e devido às dificuldades que os alunos da 4ª série tem no estudo de matemática quando vão p/ 5ª série.

25) E por que escolheu o curso de licenciatura em *matemática*?

Porque vejo na minha comunidade, muitos alunos tem dificuldade, principalmente quando vão da 4ª para 5ª série onde encontram professores não-indígenas que ministram aulas.

26) O que você mudaria em seu curso de formação?

Professores mais capacitados, aulas à distância, monitorias em horários flexíveis conforme a necessidade e o tempo vago de cada acadêmico.

27) Na sua opinião, como deveria ser um curso de formação de professores indígenas?

Um curso bilíngue, com aulas presenciais e outras à distância; e a pós-graduação no mesmo sistema citado acima e com bolsas de estudos.

**QUESTIONÁRIO PARA OS ACADÊMICOS INDÍGENAS DA 1ª SÉRIE DO
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UEMS/DOURADOS**

- 1) Qual o seu nome? João Augusto dos Santos Souza
- 2) Qual a idade? 19 anos
- 3) Sexo: masculino () feminino
- 4) Qual o seu povo (grupo étnico)?
Guarani
- 5) Onde é sua aldeia? Você mora na aldeia?
Em Dourados. Sim
- 6) Onde mora na cidade em que estuda:
- | | |
|---|-------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> na aldeia | () república |
| () casa de parentes na aldeia | () alojamento da FUNAI |
| () casa de parentes na cidade | () quarto alugado |
| () de favor com amigos | () outro _____ |
- 7) Qual a sua língua materna? É falante?
Guarani. Não
- 8) Está solicitando algum tipo de bolsa de estudo? Qual?

- 9) Recebe algum apoio da FUNAI para estudar? Qual?
Não. Não.
- Se o estudante trabalha:
- 10) Qual o emprego:
() funcionário público () empregado em empresa particular trabalhador informal

11) Que atividade desempenha?

Serviço geral

12) Há quanto tempo trabalha?

6 meses

Sobre a sua escolarização:

13) Onde você estudou o Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série?

escola na aldeia () escola fora da aldeia () outra: _____

14) Onde você estudou o Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série?

escola na aldeia () escola fora da aldeia () outra: _____

15) E o ensino médio?

() escola na aldeia escola fora da aldeia () outra: _____

16) Você teve aulas ministradas por professores indígenas? Em quais séries?

Teve aulas com indígenas e não indígena.

17) Há escola de nível médio em sua aldeia? Quantas?

Sim 2

Se você atua ou já atuou como professor, responda as questões abaixo, caso contrário vá para a questão nº 22.

18) Se você atualmente é professor, em que escola trabalha?

19) É escola dentro da aldeia? () sim () não

20) Para quais séries você já ministrou aula?

21) Há quanto tempo é professor?

22) Por que você escolheu fazer o curso na UEMS?

Por ser uma escola pública.

23) Você quer ser (ou continuar a ser) professor depois que se formar? Por quê?

Sim, pois é uma área que tem mais chances de emprego, na aldeia.

24) O que levou você a fazer um curso para se formar como professor?

foi eu querer ensinar outras pessoas que querem aprender.

25) E por que escolheu o curso de licenciatura em *matemática*?

Por que desde quando era criança eu gostava de matemática.

26) Na sua opinião, como deveria ser um curso de formação de professores indígenas?

não poderia ser diferente.

ANEXO F - Relatos das reuniões do grupo de estudo com os estudantes indígenas da 1ª série do curso de matemática da UEMS/Dourados¹⁰⁴

14 de novembro de 2007 – quarta-feira

Encontro realizado na UEMS/Dourados, na sala de aula do 3º ano de matemática.

Cheguei na UEMS às 13:35 h e fiquei aguardando os alunos na sala de professores da Matemática. O primeiro a chegar foi o Otávio. Fomos à sala do 1º ano, mas ela estava ocupada, decidimos então ir para a sala do 3º ano de matemática. Como os outros não haviam chegado e a sala do 3º ano fica num outro bloco, pedi para que a secretária do curso de matemática avisasse aos outros onde estávamos. Comecei perguntando ao Otávio quais as questões que ele tinha dúvida. Primeiro ele me mostrou a questão nº 4 para conferir comigo a resposta que tinha encontrado¹⁰⁵. A questão pedia apenas que fosse encontrado o valor para a área lateral de uma pirâmide, dados a altura dela e a aresta da base. Conferi o resultado e notei que ele tinha calculado também o volume da pirâmide, a área da base, que não eram dados solicitados pelo problema. Depois passei a explicar o exercício 10, pois ele falou que não tinha conseguido fazer. Ele parecia entender os meus raciocínios e não demorava a conseguir, a partir do que eu explicava, dar continuidade a resolução. Fomos para o exercício nº 9 e para resolvê-lo precisávamos saber da área de um círculo, base do cone equilátero e notei que ele não sabia como calcular aquela área ($\pi.r^2$). Para continuar fazendo os cálculos, precisávamos da área lateral do cone, que é a área do setor circular, que ele não sabia como calcular, nem se lembrava que havia uma fórmula para obter essa área. Eu havia levado algumas figuras comigo, construídas em papel cartão, então peguei a do cone e fui mostrando como era a área lateral e como ela planificada era o setor circular. Feito os cálculos, para achar a razão, mostrei como fazer, colocando: razão (R) = área total (A_T) / área lateral (A_L). Outra coisa que eu procurava destacar era a questão das simplificações, explicando quando elas poderiam ser feitas (quando havia apenas divisões e multiplicações) e para os cuidados quando aparecesse no numerador e denominador, somas e subtrações. Tive também que explicar o que era uma razão entre duas grandezas, pois o exercício solicitava a razão entre a área total e a área lateral. Ele parece ter entendido. No exercício nº 8 sugeri que ele fosse para a lousa tentar resolver e juntos conseguindo resolvê-lo. Disse que era importante verificar os dados

¹⁰⁴ Nesse anexo constam apenas dois relatos do caderno de campo referente ao grupo de estudos com os estudantes indígenas. O caderno de campo completo, com o relato de todas as reuniões, é parte do arquivo que mantenho dos documentos referentes a esta tese. Caso seja do interesse do leitor esses documentos podem ser consultados, solicitar via e-mail: hasleme@gmail.com.

¹⁰⁵ Estávamos trabalhando com uma lista de exercícios da disciplina de Geometria. Essa lista encontra-se no final desses relatos do grupo de estudos.

fornecidos pelo enunciado, verificar o que era solicitado e então ver como poderia fazer para resolver. No problema havia um dado fornecido em milímetros e o outro em decímetros. Ele não notou isso e começou a resolver sem fazer a conversão de unidades. Mostrei para ele o problema em se trabalhar com unidades diferentes e mostrei como ele poderia fazer a conversão, pois ele não se lembrava como. Tive que explicar duas vezes, vi que ele sentiu dificuldade em fazer as conversões e sugeri para que tratássemos daquele assunto com mais calma em outro encontro e ele achou que seria interessante. Sugeri isso, pois notei que ele ficou ainda com dúvidas a respeito do assunto. No final da resolução do exercício era preciso responder quantos dias levaria para acabar a tinta da caneta, sendo que se gastava 5 mm^3 por dia. Tínhamos calculado que volume total de tinta da caneta era 12.560 mm^3 . Foi difícil fazê-lo entender que para saber quanto tempo levaria para acabar a carga, seria necessário dividir 12.560 por 5, mostrei com outros exemplos, com a idéias de quanto o 5 “cabe” dentro do 12.560, dei exemplos com a divisão do dinheiro e parece que aos poucos ele entendeu o procedimento. Quanto a $12.560 \div 5$, o interessante foi que ele não se deteve ao fazer o cálculo na lousa, foi montando a divisão, mesmo eu estando com a calculadora do lado e de já a termos utilizado para outros cálculos que precisavam de valores de raízes e potências. Achei num primeiro momento que ele ia me pedir para fazer o cálculo com a calculadora. Fez a conta, na lousa, da seguinte maneira:

$$\begin{array}{r}
 12.560 \quad | \underline{\quad 5 \quad} \\
 \underline{10} \qquad \quad 2512 \\
 25 \\
 \underline{25} \\
 0060 \\
 \underline{\quad 5} \\
 10 \\
 \underline{10} \\
 00
 \end{array}$$

Ele utilizava o processo longo na divisão.

No exercício nº 3 o Otávio disse que havia tentado resolver com propriedades de tangente, mas que não havia conseguido, fiz o desenho e mostrei que sairia somente com o teorema de Pitágoras. O mais difícil no problema era enxergar um triângulo equilátero com vértices nos centros das toras, a altura do triângulo mais dois raios seria a altura do caminhão. Um lado do triângulo seria a largura do caminhão menos dois raios. Ele entendeu o raciocínio, conseguiu ver achar as medidas e o resultado saiu por Pitágoras. Não foi um exercício de

grandes problemas e cálculos trabalhosos e percebi que o Otávio o entendeu bem. Ele não tem muitos problemas quando precisamos tirar de um desenho algumas medidas em função de outras já dadas, o Davi tem mais dúvidas quanto a isso, como pude perceber já no primeiro encontro nosso. Resolvi fazer o exercício nº 6 na lousa, pois era trabalhoso e precisava desenhar as diferentes situações para que ele pudesse entender como era resolvido. Quando comecei a explicar o Davi chegou. Esperei que ele se acomodasse e comecei novamente explicando os desenhos do bloco retangular que havia feito na lousa. Esse exercício envolvia o cálculo do seno de 30 graus, enfim era um problema trabalhoso e cheio de cálculos. Não sei até que ponto eles entenderam, pareceram ter acompanhado o raciocínio que utilizei, falei para eles que não havia percebido outro modo de resolver o problema, mas que outras pessoas poderiam encontrar caminhos que não fossem aqueles e chegar no mesmo resultado. Como já havíamos resolvido no encontro anterior os exercícios nº 1 e 2, ficou faltando o 7 e 5. Resolvemos fazer o 7 já que o 5 eu havia tentado resolver e tinha chegado numa resolução de equação de quarto grau, o que achei estranho. O 7 também era muito trabalhoso, exigia muitos cálculos e acabei tendo de resolvê-lo por partes para que eles não se confundissem. O Davi me perguntou como eu sabia por onde começar o exercício, eu disse que não havia caminho certo o que eles deveriam fazer era separar os dados fornecidos, ver o que era solicitado e ir tentando chegar a alguns resultados que poderiam ajudar a obter o que era solicitado. Ele falou que tinha sempre essa dúvida: por onde começar a resolver. Mostrei que naquele problema mesmo, eu havia feito um cálculo que não foi necessário, mas que ele serviu para que eu visse um outro caminho possível. A resolução muitas vezes tinha de ser através de tentativas. Esse exercício caiu numa equação do 2º grau e para resolvê-la trabalhamos com dados aproximados através do auxílio da calculadora, já que o “delta” não dava uma raiz exata. Uma das raízes era um número negativo e disse para eles que teríamos que desprezá-la já que se tratava do valor de uma medida. Como não tínhamos mais tempo, já eram 18:45h e eles teriam aula às 19h, não pudemos tentar resolver o exercício nº 5. Nesse encontro só apareceram o Davi e o Otávio. O Paulo e o Sérgio não compareceram. Combinei com eles de no próximo encontro (próximo sábado no Núcleo Jurídico às 13:30h) trabalhar com as outras listas de exercícios.

24 de novembro de 2007 – sábado

Encontro realizado no Núcleo Jurídico/UEMS/Dourados.

Cheguei ao Núcleo Jurídico às 13:30 h. Tenho que bater nas portas para que o guarda abra, elas estão sempre fechadas quando chego. Foi a primeira vez que usava a sala de aula do núcleo, da vez anterior usamos a sala de professores, sem lousa. Subi até a sala de aula, no primeiro andar, que tem até ar condicionado, que na UEMS não temos, o que foi um alívio, já que estava um calor abafado nesse dia. O primeiro a chegar foi o Davi. Conversamos um pouco sobre a lista de exercícios e a avaliação da quarta-feira. Ele disse que foi difícil e que teria que fazer optativa e exame dessa disciplina. Não havia feito nenhum exercício da lista, pois achava que estava difícil, no momento não entendi porque ele não havia tentado resolver nenhum dos exercícios, já que ia fazer avaliação optativa, tinha que pelo menos tentar ter resolvido algum! Mas eu não disse nada, guardei meu comentário para mim. Só depois fui entender o motivo. Antes de começarmos a resolver chegou o Otávio. Resolvemos que cada um de nós ia resolver um na lousa, para que eles fossem também tentando, pois senão ficaria somente eu resolvendo na lousa, o que não traria grande proveito de aprendizagem para eles, eles teriam que tentar resolver. Comecei a explicar o primeiro da lista¹⁰⁶ na lousa e fomos aos poucos resolvendo. Era um exercício envolvendo soma de ângulos das faces de um prisma e tínhamos que usar a fórmula: $S = (V - 2).4r$, que eles pareceram desconhecer. O segundo exercício foi feito pelo Otávio na lousa e eu fui ajudando quando ele tinha dúvida. O terceiro exercício envolvia diagonais de um prisma e usamos a fórmula $D = n(n-3)$, eu tentei explicar para eles o porquê do $n(n-3)$ e precisamos de uma outra informação, de diagonais de um polígono: $d = n(n-3)/2$. Esse era um exercício trabalhoso, que necessitava de vários conhecimentos em geometria espacial e plana. Pareceu difícil para eles visualizarem principalmente as diagonais dos prismas, pareceu muito “abstrato”, acho que preciso levar alguns prismas construídos com as diagonais aparentes para que eles entendam. Achei que não precisava, que após um ano de geometria espacial eles estariam pelo menos habituados aos principais elementos dos prismas. O Otávio pareceu entender melhor os cálculos e a visualização das bases e faces laterais dos prismas enquanto eu explicava. Assim enquanto ele ia resolvendo eu me detinha mais em auxiliar o Davi, que tinha mais dificuldade. Não avançamos muito nos exercícios da lista, pois preferi ir com calma e ir auxiliando-os aos poucos e deixando que eles resolvessem sozinhos parte dos exercícios, após eu ter explicado

¹⁰⁶ Essa lista de exercícios encontra-se no final desses relatos do grupo de estudos.

os principais elementos para a resolução. No quarto exercício deixei que eles tentassem resolver sozinhos e na carteira ou na lousa fui oferecendo ajuda. Também era um exercício que precisava de muitos cálculos para ser resolvido. Usamos fórmula de baskara e teorema de Pitágoras, para encontrar respostas parciais que nos ajudaram na composição da resposta final. O exercício solicitava o cálculo da diagonal de um cubo, em que se fornecia o valor do segmento que unia um vértice ao centro de uma das faces. Começamos calculando a diagonal do quadrado da face, usando Pitágoras. O Otávio foi bem, conseguiu calcular, só teve um pouco de dificuldade em simplificar, decompor uma raiz, e eu o ajudei. Com o Davi a coisa foi bem diferente. Percebi durante esses exercícios que ele tinha dificuldade com o Teorema de Pitágoras. Conforme eu falava, ele anotava o nome do teorema para se lembrar, ou para estudar mais tarde, não conseguia distinguir quem era a hipotenusa e os catetos no triângulo retângulo e eu precisei orientá-lo para que ele conseguisse montar o teorema. Ele não se lembrava do teorema, apesar de dizer que havia estudado geometria no ensino fundamental e médio. Tivemos também que usar a fórmula de baskara num outro exercício e notei também que ele não conhecia e teve dificuldade em entender o que era o termo a, b e c na equação do segundo grau. Assim, durante aquela aula entendi porque ele não havia tentado resolver a lista, ela era um tanto incompreensível para ele, faltava os conceitos básicos para que ele começasse a resolver os exercícios e entendi ali que meu trabalho com ele ia ser difícil e longo. Nesse trabalho com eles (Davi e Otávio), percebi que eu teria mais êxito se os acompanhasse desde o início para tentar fornecer mais subsídios desde o início da formação e com isso quem sabe diminuir a evasão, que víamos no curso de matemática, por parte dos indígenas. O Otávio apesar de algumas dificuldades conseguia acompanhar bem e não tinha as dificuldades bem básicas que o Davi apresentava. O Otávio, apesar de apresentar algumas dificuldades ao longo do exercício, parecia entender após minhas explicações e conseguia seguir um cálculo ou raciocínio que tinha dificuldade, após as intervenções de auxílio. Com o Davi eu precisava me deter mais, ajudá-lo a esquematizar o problema, a perceber o que precisávamos para resolvê-lo, ajudar a destacar as dimensões do polígono que iríamos precisar analisar para os cálculos e continuar acompanhando-o até que ele conseguisse chegar ao resultado esperado. Ele apresentou dúvidas, como por exemplo, se era a mesma coisa escrever $d = a \cdot \sqrt{3}$ e $d = \sqrt{3} \cdot a$, ou mesmo quando aparecia na resolução: $2a + 7 = h$ e eu colocava na linha de baixo, trocando a ordem: $h = 2a + 7$, ele já parecia confuso e me perguntava o que eu havia feito. Tinha problemas também em equações quando precisava isolar uma variável e trocar de lugar os termos, usando as operações inversas, seria necessário

fazer todo um trabalho com ele explicando os conceitos envolvidos nessa resolução, e é isso que pretendo fazer quando formar o grupo com a nova turma em 2008, começar revisando os conceitos fundamentais, para que eles não tenham essas dificuldades ao longo do curso, pois eu sei que muitos professores do curso não vão levar em conta essas dificuldades, dizendo que isso é uma coisa que deveria já estar resolvida no ensino médio e que eles não vão perder tempo ensinando essas coisas básicas. Afirmo isso, pois já tive discussões calorosas nos colegiados de curso discutindo essas questões e sei como muitos pensam, pelos relatos que fizeram, a respeito dessas dificuldades dos alunos. Temos um projeto de ensino oferecido aos alunos da 1ª série do curso de matemática em que alguns conteúdos básicos da matemática são trabalhados com os alunos que se interessam. Sei que o Davi frequentou as aulas desse projeto, mais acho que as dificuldades ainda permanecem com ele. Será interessante que ele curse o grupo de estudos com a 1ª série no próximo ano, assim quem sabe eu consiga trabalhar de forma mais adequada muitas das dificuldades que ele apresenta hoje. Só preciso sondar se ele não vai se sentir menosprezado pela idéia de fazer isso junto com os alunos que acabaram de ingressar. Digo isso porque ele às vezes me parece meio arredio e com “um pé atrás” com relação a mim. Acho que ele aos poucos começa a confiar mais e falar sem medo, inclusive para tirar as dúvidas. Notei que nesse encontro ele estava perguntando mais que nos outros dois anteriores. Com o Otávio foi diferente, ele não se mostrou tão reticente quanto o Davi nos outros encontros, perguntava, opinava, sem tantas reservas. Mas isso parece estar mudando, hoje eu já notei diferença no seu comportamento. Após o término da resolução do quarto exercício, já eram 16:50 h, resolvemos parar e eu me ofereci para continuar ajudando-os, já que era uma lista grande, e eles teriam a avaliação optativa apenas na quarta-feira. Combinamos de nos encontrar novamente para continuar resolvendo a lista na terça-feira às 18 h na UEMS, já que eles iriam para lá somente para ver algumas notas e não teriam aula, aproveitaríamos a noite para continuar resolvendo os exercícios. O Otávio iria chegar apenas às 19 h, pois trabalhava, mas o Davi poderia estar lá às 18 h, assim seria bom para que eu pudesse ter mais tempo para auxiliá-lo, já que ele apresentava mais dificuldade. Assim terminamos o grupo de estudo. O Otávio foi embora e pedi ao Davi, se ele tivesse mais um tempinho, para que ele ficasse, para que eu pudesse complementar algumas coisas que não havia entendido no seu questionário e ele ficou. Comecei perguntando se ele era falante da sua língua materna, já que isso havia ficado confuso na sua resposta. Dava para perceber nitidamente que o português era a sua segunda língua já que ele tinha dificuldade em falar, falava devagar procurando as palavras e tinha dificuldade em formar algumas frases, às vezes ficava procurando as palavras que queria usar. E ele começou a me contar que era falante da

sua língua que era a xavante. Eu fui perguntando algumas outras coisas e ele foi me respondendo, disse que havia estudado de 1ª a 4ª série dentro da aldeia, mas só com professor branco (foi o termo que ele usou), depois, de 5ª a 8ª, saiu da aldeia e estudou em escola de fora, também com professor branco, ele nunca havia tido aula com professor indígena. Tinha começado a estudar com aproximadamente 14 anos, mas eu não entendi se ele havia se formado no ensino médio na sua terra, Mato Grosso, ou se havia terminado aqui em MS, já que a 3 anos estava aqui. Ele veio através do intermédio de um professor não indígena que trabalha na missão aqui em Dourados e que havia dado aula para ele lá em MT. Falou que havia vindo para cá (MS) por causa da violência. Não entendi direito que tipo de violência ele estava se referindo, mas não quis interromper seu relato, e deixei que ele falasse, já que das outras vezes ele não havia falado muito. Achei que se interrompesse ele podia perder o fio condutor de seu relato, decidi então perguntar as minhas dúvidas em outros momentos e aproveitar aquele para ouvi-lo contar a sua história. Disse que o pai o ajudava financeiramente a estudar, que morava aqui na missão e que não recebia qualquer apoio da FUNAI e que inclusive estava pensando nessas férias em entrar em contato com o órgão para ver se conseguia alguma ajuda para o próximo ano. Havia conversado com uma funcionária da FUNAI num evento em Campo grande (promovido pela Fundação Ford, que financia projetos na UEMS e UCDB para a permanência de alunos no ensino superior) e que tentaria entrar em contato com ela, pois a mesma havia se mostrado interessada em ajudá-lo. Disse também que chegou a estudar dois anos aqui na escola da aldeia, mas que não tinha gostado pois os conteúdos eram muito básicos. Eu continuei sem entender se ele havia acabado de se formar no ensino médio aqui ou já havia concluído em MT antes de vir para cá. Perguntei por que ele havia optado por ser professor e ele respondeu que falta muito professor indígena na sua aldeia, que lá não era como aqui, que tinha muito professor indígena formado, os que haviam lá eram professores não formados para dar aulas, a formação quando havia só ia até o magistério. Então era importante se formar para poder atuar lá e para fazer material e ensinar os alunos os cálculos (usava muito o termo “ensinar o cálculo aos alunos”) na língua já que para aprender no português era muito difícil. Ele queria ensinar os alunos a contarem e fazerem conta na sua língua. Perguntei por que ele havia escolhido a matemática como área de formação e ele disse que tinha muita dificuldade com a língua portuguesa, então resolveu fazer matemática, e também porque assim poderia ensinar as crianças a contar em sua língua. Isso era uma coisa que ele insistia em sua fala, voltar para a aldeia e ensinar na escola em sua língua, inclusive para fazer material para ensinar na sua língua. Perguntei por que ele estava fazendo aqui na UEMS e ele explicou que já estava aqui em Dourados a 3 anos e também por

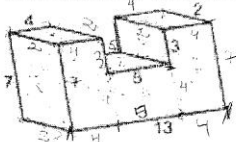
causa da violência da sua terra. Vou voltar nesse assunto da violência com ele uma outra hora, pois não consegui entendê-lo. Ele disse que achava importante também ter um diploma completo, acho que ele estava se referindo a uma formação de ensino superior e não apenas até o magistério, falou que poderia dar aula não só de 1^a a 4^a, que já tinha professor indígena, mas continuar de 5^a a 8^a e ensino médio para que as crianças não precisassem sair da aldeia para estudar, como ele precisou fazer. Ele me perguntou sobre outros cursos que poderia fazer depois de formado, expliquei para ele sobre especializações que ele poderia fazer na própria área da matemática, e ele perguntou também sobre outros cursos de graduação na área da matemática, expliquei que se ele queria continuar estudando e ser professor ele deveria fazer então uma outra licenciatura, e que física e química usavam muita matemática, e ele poderia inclusive aproveitar algumas disciplinas do curso de matemática para ser dispensado nessa outras graduações, mas falei também de outras áreas, como engenharia e computação, pois ele se mostrou curioso. Perguntei se ele tinha muita dificuldade em entender o que os professores diziam em aula e ele disse que às vezes não entendia tudo o que os professores falavam, principalmente se eles falavam rápido, mas que numa conversa como a nossa ele conseguia entender porque não era tão rápido. Eu aproveitei para dizer que se eu estivesse falando rápido ou se ele não entendesse alguma coisa quando eu estivesse explicando algo, para ele me parar e pedir para que eu falasse mais devagar. Lembrei o quanto é importante os professores entenderem e conhecerem a realidade dos alunos que tem na sala de aula para que pudessem adequar as suas metodologias e assim se fazer entender melhor, ainda mais quando se tem alunos bilíngües em sala de aula. Saí da nossa conversa com um monte de dúvidas a respeito da fala e do relato dele, mas achei que não seria bom se eu despejasse todas as perguntas de uma vez em cima dele, deixei que ele falasse no seu fluxo, já que tinha conseguido em pouco tempo que ele contasse muita coisa, achei que teria mais dificuldade em fazê-lo falar. À medida que ele se sentir mais confiança no nosso trabalho, vou incentivar o relato sobre o curso, os professores, etc. Acredito que tenha de ir com calma com ele. Há muita coisa por entender do seu relato. É estranho escrever isso e dizer que ainda tenho muita coisa para descobrir como se isso fosse apenas uma parte da pesquisa pura e simplesmente. À medida que eu, enquanto pesquisadora, me envolvo como pessoa e começo a ajudá-los e a conviver com eles, meu envolvimento extrapola o de simplesmente pesquisadora interessada em descobrir e verificar algo sobre as pretensões e desejos daqueles alunos, tendo como único fim minha pesquisa. Passo a me envolver de maneira a querer ajudá-los na sua formação como futuros professores, como pessoas com suas dificuldades particulares que precisam de apoio e incentivo para continuarem e para não desistirem. Sinto-me um pouco responsável e

coadjuvante pelo sucesso deles, quero que eles continuem sua caminhada no curso e quero que eles consigam se formar de maneira a contribuir com suas comunidades. Os dois alunos se mostraram interessados e preocupados com suas comunidades e manifestaram desejo de voltar e ajudar na formação das crianças e jovens de suas aldeias. Vejo comprometimento na escolha deles, além é claro de haver uma condição pessoal e particular de terem uma formação superior o que lhes trará segurança financeira e certo prestígio na comunidade de origem. Durante alguns momentos do trabalho, da conversa com eles eu esqueço a pesquisadora e quem fala é a pessoa Helena. Eu não quero “usá-los” como meros sujeitos e objetos de pesquisa, é claro que suas visões de mundo, de vida, de matemática e de profissão me interessam como pesquisadora, mas não acaba aí, o envolvimento é duplo, pois eu também estou interessada na colaboração recíproca, para que também nós pesquisadores saibamos entendê-los, compreendê-los e aprender muitas coisas com eles. E isso só será possível quando pararmos para ouvi-los, é o que eu estou tentando fazer ao longo desses encontros. Nesse começo confesso que os momentos não estão sendo muito propícios, já que o objetivo deles é estudar para provas, optativas e eles precisam da minha ajuda para isso e para não decepcioná-los estou tentando ensinar a matemática que eles precisam no momento, na tentativa de cativar suas presenças nos encontros, na tentativa de que o ano que vem eu possa trabalhar com eles e com os outros ingressantes e discutir de forma mais detalhada alguns elementos de matemática. Com isso, continuar tentando compreender melhor como eles pensam, suas aspirações e intenções em relação à licenciatura que cursam.

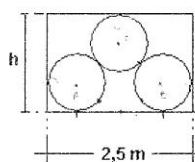
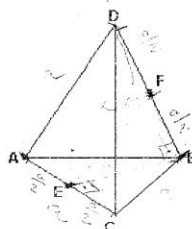
Lista de exercício trabalhada no grupo de estudo do dia 14 de novembro de 2007.

ATIVIDADE DE GEOMETRIA - NOV/2007 - DATA ENTREGA: 14/11/2007

- 1- Qual é a área e o volume do sólido abaixo?



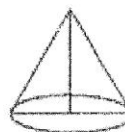
- 2- Na figura, ABCD é um tetraedro regular de lado a . Sejam E e F os pontos médios de AC e BD, respectivamente. Então, qual é o valor de EF?
- 3- Um lenhador empilhou três troncos de madeira num caminhão de largura 2,5 m, conforme a figura ao lado. Cada tronco é um cilindro reto, cujo raio da base mede 0,5 m. Qual é a altura h , em metros?



- 4- Em uma pirâmide com 12 cm de altura, tendo como base um quadrado de lado igual a 10 cm, Qual é a área lateral da pirâmide?
- 5- A área lateral de uma pirâmide hexagonal regular é 24 cm^2 . Calcule a aresta da base, sabendo que a aresta lateral mede $\sqrt{5} \text{ cm}$.
- 6- Um bloco retangular (isto é, um paralelepípedo reto-retângulo) de base quadrada de lado 4cm e altura $20\sqrt{3}$, com $\frac{2}{3}$ do seu volume cheio de água, esta inclinado sobre uma das arestas, formando um ângulo de 30° com o solo(ver figura). Determine a altura h do nível da água em relação ao solo.



- 7- Calcular o volume de um prisma hexagonal de área total igual a 12 m^2 , sendo 1 metro a altura do prisma.
- 8- O reservatório cilíndrico de uma caneta esferográfica tem 4 mm de diâmetro e 10 cm de comprimento. Se você gasta 5 mm^3 de tinta por dia, a tinta de sua esferográfica durará quantos dias?
- 9- Um especial cone é chamado cone equilátero, obtido quando giramos um triângulo equilátero em torno de sua altura. Encontre a razão entre a área total e a área lateral de um cone equilátero.



- 10- No jogo de Bocha, disputado num terreno plano, o objetivo é conseguir lançar uma bola de raio 8 o mais próxima possível de uma bola menor, de raio 4. Num lançamento, um jogador conseguiu fazer com que as duas bolas ficassem encostadas, conforme ilustra a figura abaixo. Qual é a distância entre os pontos A e B, em que as bolas tocam o chão?

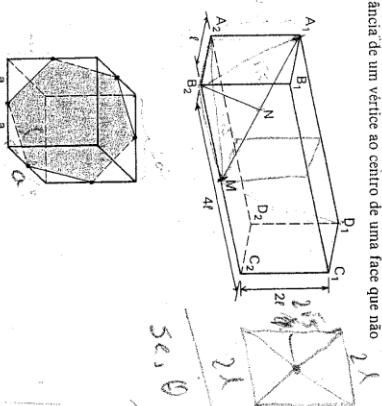


Lista de exercício trabalhada no grupo de estudo do dia 24 de novembro de 2007.

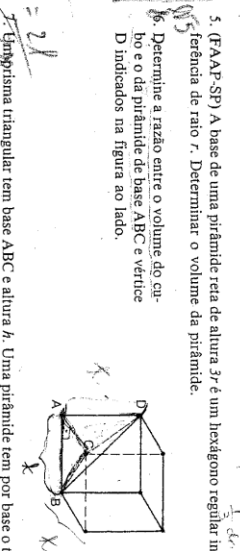
GEOMETRIA - PLANO - MATEMÁTICA - PROF. MAURO

PROBLEMAS PROPOSTOS

1. Calcule a soma dos ângulos de todas as faces de um prisma que tem 18 vértices.
Sol: $(n-2) \cdot 180$
2. Quantas arestas tem um prisma em que a soma dos ângulos de todas as faces é 5 040°?
3. Quantas são as diagonais das faces de um prisma que possui 88 diagonais?
 $n(n-3)/2 = 88$
4. Calcular a diagonal de um cubo em que a distância de um vértice ao centro de uma face que não o contém é $6\sqrt{2}$ dm.
5. (MAUÁ-SP) No paralelepípedo retângulo ao lado, calcule a distância do vértice B_1 ao segmento A_1M , sendo M o ponto médio de B_1C_1 .



6. Na figura ao lado representamos uma secção de um cubo de aresta $2a$, por um plano que intercepta a 6 arestas nos seus pontos médios. Calcule a área desta secção.
7. (FUVEST-SP) Uma caixa d'água tem forma cúbica com 1 metro de aresta. De quanto baixa o nível da água se retirarmos 1 litro de água da caixa? *$1 \text{ L} = 1 \text{ dm}^3$*
8. Uma sala de aulas tem a forma de paralelepípedo retângulo de dimensões proporcionais a 16, 12 e 7. Calcule o volume de ar contido na sala sabendo que as áreas de duas paredes adjacentes e do teto somam 97 m².
11. As três dimensões de um paralelepípedo retângulo são números inteiros consecutivos e a área total dele é 598 cm². Calcule o volume.
12. (MAUÁ-SP) A diagonal de um paralelepípedo mede $\sqrt{14}$ m. Calcule o volume do paralelepípedo, sabendo que as medidas das 3 arestas são números inteiros consecutivos.
13. Um paralelepípedo retângulo tem dimensões em progressão aritmética, área 276 cm² e diagonal $\sqrt{165}$ cm. Calcule a soma de todas as arestas.
14. (UNESP-SP) As medidas das arestas de um paralelepípedo retângulo formam uma progressão geométrica. Se a menor das arestas mede $\frac{1}{3}$ cm e o volume de tal paralelepípedo é 64 cm³, calcule a soma das áreas das suas faces.
15. Arrumando da melhor maneira possível, quantos azulejos de 10 cm x 4 cm x 1 cm podem ser embalados numa caixa de 41 cm x 10 cm x 5 cm?



2. (FEI-SP) Dois planos paralelos α e β distam entre si 9 cm. Considere no plano α um quadrado ABCD cujo lado mede 2 cm, e seja E um ponto do plano β . Qual é o volume da pirâmide ABCDE?
3. (FAAP-SP) O volume de uma pirâmide hexagonal regular é 4,2 m³. Calcule a altura dessa pirâmide, sabendo-se que o perímetro da base mede 3,6 m.
4. (UF-MG) A área total de uma pirâmide regular, cuja base é um triângulo equilátero de lado a , é 5 vezes a área da base. Calcule o volume desta pirâmide.
5. (FAAP-SP) A base de uma pirâmide reta de altura $3r$ é um hexágono regular inscrito numa circunferência de raio r . Determinar o volume da pirâmide.
6. Determine a razão entre o volume do cubo e o da pirâmide de base ABC e vértice D indicados na figura ao lado.
7. (FAAP-SP) Uma pirâmide tem por base o triângulo de vértices M e N dos lados do triângulo ABC. O vértice da pirâmide é um dos vértices da outra base do prisma. Calcule a razão entre os volumes da pirâmide e do prisma.
8. Calcule o apótema e a altura da pirâmide octogonal regular em que a aresta da base mede 24 cm e a aresta lateral mede 37 cm.
Dado: $\sin 67^\circ 30' = 0,92$; $\cos 67^\circ 30' = 0,38$ e $\operatorname{tg} 67^\circ 30' = 2,4$.
9. A base de uma pirâmide tem área de 225 cm² e uma secção paralela à base, feita a 3 cm do vértice, tem área de 36 cm². Calcule a altura da pirâmide.
11. (MAPOFEI-SP) Uma pirâmide de base quadrada é cortada por um plano paralelo à base. Se a área dessa secção plana é um terço da área da base, calcule a relação entre os volumes das duas pirâmides.
16. Um prisma triangular regular, cuja base tem área $25\sqrt{3}$ cm², é seccionado por um plano (que corta as três arestas laterais) de tal forma que um dos sólidos resultantes fica com arestas laterais medindo 3 cm, 4 cm e 5 cm. Calcule o volume deste sólido.
17. Calcular a área lateral de uma pirâmide triangular regular, dada a área da base, 3 dm², e sabendo que cada aresta lateral forma ângulo de 60° com o plano da base.
18. Numa pirâmide quadrangular regular de apótema $3\sqrt{2}$ dm e área lateral 36 $\sqrt{2}$ dm², quanto mede o ângulo de uma face lateral com a base?

ANEXO G – Roteiro das entrevistas com os indígenas desistentes

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ACADÊMICOS INDÍGENAS DESISTENTES
DE CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

- 1) Qual o seu nome? (opcional)
- 2) Qual a idade?
- 3) Qual o seu povo (grupo étnico)?
- 4) Qual a sua língua materna? É falante?
- 5) Onde é sua aldeia? Você mora na aldeia?
- 6) Você está fazendo algum curso superior no momento?
- 7) Como faz para vir para a Universidade?
- 8) Onde mora na cidade em que estuda?
- 9) Recebe algum tipo de bolsa de estudo? Quem financia?
- 10) Recebe algum apoio da FUNAI para estudar? Qual?
- 11) Você trabalha?
- 12) Que atividade desempenha?
- 13) Há quanto tempo trabalha?
- 14) Onde você estudou o Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série?
- 15) Onde você estudou o Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série?

- 16) E o ensino médio?
- 17) Você teve aulas ministradas por professores indígenas?
- 18) Há escola de nível médio em sua aldeia?
- 19) Você já atuou como professor, mesmo que seja só substituindo?
- 20) Se já, em que escola?
- 21) Para quais séries você já ministrou aula? De que disciplina(s)?
- 22) Há quanto tempo é professor ou foi?
- 23) Quando começou a cursar a licenciatura em matemática?
- 24) Em que Universidade? Por que você escolheu fazer o curso nessa Universidade?
- 25) Foi o seu primeiro curso superior?
- 26) Quantos meses/semestres/anos cursou a licenciatura em matemática?
- 27) Na época, por que escolheu fazer o curso de licenciatura em *matemática*?
- 28) Como era o seu relacionamento com os outros acadêmicos do curso?
- 29) Como era o seu relacionamento com os professores e a coordenação do curso?
- 30) Alguma vez se sentiu discriminado dentro da Universidade? (Se for a UEMS, lembrar de abordar a questão das cotas).
- 31) Qual era a sua maior dificuldade no curso?
- 32) Quais eram as disciplinas do curso que sentiu maior dificuldade?

- 33) O que o levou a deixar, desistir do curso de matemática?
- 34) Sente vontade/necessidade de no futuro retornar ao curso de matemática?
- 35) Depois que desistiu do curso de matemática, fez ou está fazendo algum outro curso superior?
- 36) Em qual instituição?
- 37) Qual o curso? O que o levou a escolhê-lo?
- 38) Está gostando desse curso? Quais são suas maiores dificuldades nele? Sente maior ou menor dificuldade nesse curso, em comparação com o curso de matemática?
- 39) (Se o entrevistado estiver num curso de formação de professores) O que levou você a fazer um curso para se formar como professor?
- 40) (Se o entrevistado estiver num curso de formação de professores) Você quer ser (ou continuar a ser) professor depois que se formar? Por quê?
- 41) O que você mudaria em seu curso de formação?
- 42) Em sua opinião, como deveria ser um curso de formação de professores indígenas? Deveria haver alguma especificidade?

**ANEXO H - Entrevistas com os indígenas desistentes do curso de matemática da
UEMS/Dourados¹⁰⁷**

1ª Entrevista¹⁰⁸

Essa entrevista foi realizada em 17/05/2008 com o estudante indígena Otávio, ocorreu na sala de aula do Núcleo Jurídico da UEMS. Expliquei novamente o intuito da entrevista, como já havia feito quando realizei o primeiro contato por telefone com ele. Perguntei se podia gravar a entrevista ou se ele preferia que eu fizesse anotações e ele preferiu não ter a entrevista gravada, solicitou apenas que eu anotasse a conversa. Foi o que fiz, procurei apenas anotar as coisas mais importantes das respostas. Expliquei também que ia preservar o nome de todos os estudantes e usaria nomes fictícios quando me referisse a eles na tese.

1) Qual o seu nome?

Otávio.

2) Qual a idade?

23 anos

3) Qual o seu povo (grupo étnico)?

Guarani/Kaiowá

4) Qual a sua língua materna? É falante?

Guarani/Kaiowá e é falante do idioma.

5) Onde é sua aldeia? Você mora na aldeia?

A aldeia é de Amambaí e veio para Dourados para estudar e trabalhar, mas pretende conseguir aula e voltar para lá depois de formado.

6) Você está fazendo algum curso superior no momento?

Está fazendo o curso de Educação Física na UNIGRAN.

¹⁰⁷ Nesse anexo apresento duas entrevistas realizadas, as demais fazem parte do arquivo que mantenho dos documentos referentes a esta tese. Caso seja do interesse do leitor a transcrição das entrevistas pode ser consultada, solicitar via e-mail: hasleme@gmail.com.

¹⁰⁸ Optei por apresentar uma entrevista que foi gravada e outra em que o entrevistado não permitiu a gravação.

7) Como faz para vir para a Universidade?

Como a UNIGRAN é dentro da cidade e ele mora também no centro da cidade, fica fácil para ir para a Universidade. Mora com outros 3 indígenas de sua aldeia, todos vivem em Dourados para estudar, alugaram uma casa em conjunto. No começo quando veio a Dourados para estudar e morava com o irmão, mas agora mora nessa casa alugada junto com esses outros 3 colegas.

8) Onde mora na cidade em que estuda?

Em Dourados, vide resposta acima.

9) Recebe algum tipo de bolsa de estudo? Quem financia?

Recebe bolsa para cursar Educação Física na UNIGRAN, já que essa universidade é particular. A UNIGRAN tem um convênio com a FUNAI, que acontece da seguinte forma: 50% do curso é custeado pela FUNAI e 50% é custeado pela UNIGRAN. Mas esse benefício é concorrido entre os indígenas. Os que são aprovados no vestibular passam por uma seleção, através de entrevista, pois a quantidade de bolsas oferecidas é menor que a demanda apresentada pelas aprovações no vestibular por parte dos indígenas, assim, nem todos os indígenas que são aprovados recebem essa bolsa.

10) Recebe algum apoio da FUNAI para estudar? Qual?

Sim, vide resposta acima.

11) Você trabalha?

Ele trabalha na parte administrativa de uma das escolas da aldeia de Dourados (escola Araporanga)

12) Que atividade desempenha?

Parte administrativa de uma escola da aldeia de Dourados.

13) Há quanto tempo trabalha?

Começou esse trabalho em 2007.

14) Onde você estudou o Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série?

Na escola da aldeia em Amambaí.

15) Onde você estudou o Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série?

Na escola da aldeia de Amambaí.

16) E o ensino médio?

O 1º ano cursou na cidade, pois ainda não tinha escola desse nível dentro da aldeia. A partir do 2º já tinha na aldeia e ele cursou lá.

17) Você teve aulas ministradas por professores indígenas?

Não, apenas aulas ministradas por professores “brancos”.

18) Há escola de nível médio em sua aldeia?

Sim.

19) Você já atuou como professor, mesmo que seja só substituindo?

Já atuou.

20) Se já, em que escola?

Na escola em que trabalha em Dourados.

21) Para quais séries você já ministrou aula? De que disciplina(s)?

Já ministrou aula de 5º a 8º série, de matemática e educação física, sempre em substituição aos professores que faltavam ou que iam fazer algum curso.

22) Há quanto tempo é professor ou foi?

2007 e 2008, em substituição, não com tempo definido.

23) Quando começou a cursar a licenciatura em matemática?

Ingressou no curso em 2006.

24) Em que Universidade? Por que você escolheu fazer o curso nessa Universidade?

UEMS. Escolheu fazer o curso, pois era instituição pública.

25) Foi o seu primeiro curso superior?

Sim.

26) Quantos meses/semestres/anos cursou a licenciatura em matemática?

Cursou os anos de 2006 e 2007.

27) Na época, por que escolheu fazer o curso de licenciatura em *matemática*?

Ele explicou que matemática foi na verdade sua segunda opção de graduação. Sempre quis ser professor de educação física, pois gostava muito de esportes. Assim, no primeiro ano em que prestou vestibular foi na UNIGRAN para Educação Física e também na UEMS para Matemática. A escolha pela UNIGRAN decorreu do fato de que essa instituição tinha o curso que ele queria, educação física, e também prestou na UEMS por ser uma instituição pública. Na UNIGRAN poderia conseguir a bolsa de estudos, na qual a mensalidade é custeada em parte por ela e o restante pela FUNAI. Mas essa bolsa é concorrida entre os indígenas e não são todos que conseguem. Assim, fez a seleção da bolsa, mas não conseguiu nesse primeiro ano. Então resolveu começar o curso de matemática na UEMS, incentivado pelo fato de ser uma instituição pública e não ter que pagar mensalidade. A escolha por essa segunda opção, matemática, deu-se por incentivo de um professor de matemática que conhecia em Amambaí e que o incentivou a escolher esse curso. Esse professor era não indígena e trabalhava na escola da aldeia em que ele fazia trabalho voluntário de educação física com as crianças indígenas. Ajudava em gincanas, torneios, e mesmo durante as aulas. Depois do primeiro ano cursando matemática, no final do ano, prestou novamente o vestibular na UNIGRAN para educação física e foi aprovado novamente, mas não conseguiu de novo a bolsa. Assim, continuou o curso de matemática por mais um ano. Passado esse segundo ano, não desistiu da idéia de fazer educação física, prestou novamente e conseguiu aprovação e fez a seleção da bolsa, dessa vez conseguiu a bolsa e então largou o curso de matemática na UEMS para fazer educação física na UNIGRAN, pois esse era seu intuito desde que pensou em fazer um curso superior. Tinha começado matemática como uma segunda opção e por incentivo de um professor conhecido, mas a vontade sempre foi ser professor de educação física.

28) Como era o seu relacionamento com os outros acadêmicos do curso?

Nunca teve problemas com os alunos do curso, não sentiu nenhum tipo de discriminação por parte deles. Mas relatou que já tinha presenciado casos de discriminação na UEMS, principalmente na fila do ônibus circular que leva e traz os estudantes para a UEMS, pois

muitas vezes os indígenas eram deixados de lado e passados para traz na fila pelos outros estudantes não indígenas.

29) Como era o seu relacionamento com os professores e a coordenação do curso?

Também nunca teve problemas com os professores e com a coordenação de curso.

30) Alguma vez se sentiu discriminado dentro da Universidade?

Ver respostas anteriores

31) Qual era a sua maior dificuldade no curso?

Comentou que sua maior dificuldade era geometria, pois no ensino fundamental e médio não tinha tido muita “base” em geometria, o conteúdo sempre ficava para ser visto no final do ano e nunca dava tempo de ser estudado. Achava que o curso de matemática era difícil e que não tinha tido muita “base” nos ensinos médio e fundamental para acompanhar os conteúdos da primeira série do curso de matemática.

32) Quais eram as disciplinas do curso que sentiu maior dificuldade?

No primeiro ano tinha ficado reprovado em Geometria e Fundamentos de Matemática Elementar II, na segunda série passou em Psicologia, Metodologia Científica e Física.

33) O que o levou a deixar, desistir do curso de matemática?

Ver resposta da questão 27.

34) Sente vontade/necessidade de no futuro retornar ao curso de matemática?

Não tem intenção de voltar a fazer o curso de matemática, pelo menos não por enquanto.

35) Depois que desistiu do curso de matemática, fez ou está fazendo algum outro curso superior?

Sim, Educação Física na UNIGRAN

36) Em qual instituição?

UNIGRAN

37) Qual o curso? O que o levou a escolhê-lo?

Ver resposta da questão nº 27.

38) Está gostando desse curso? Quais são suas maiores dificuldades nele? Sente maior ou menor dificuldade nesse curso, em comparação com o curso de matemática?

Está gostando muito do curso, apesar de ainda estar no começo da 1ª série, mas até agora está indo bem, e ainda não sente grandes dificuldades no curso, pelo menos ainda não percebeu em que terá maior dificuldade.

39) (Se o entrevistado estiver num curso de formação de professores) O que levou você a fazer um curso para se formar como professor?

Procurou sempre fazer trabalhos não remunerados na escola da aldeia, relacionados com esportes, que sempre foi uma coisa que gostava, aliou o gosto pelo esporte ao gosto de ser professor e ensinar. Ele afirmou que gosta de ser professor.

40) (Se o entrevistado estiver num curso de formação de professores) Você quer ser (ou continuar a ser) professor depois que se formar? Por quê?

Sim, porque gosta e porque também terá chance de emprego dentro da aldeia.

41) O que você mudaria em seu curso de formação?

Como ainda está no início de seu curso, não consegue identificar o que mudaria nele. Por enquanto afirmou que não mudaria nada.

42) Em sua opinião, como deveria ser um curso de formação de professores indígenas? Deveria haver alguma especificidade?

Não acha que deveria ter especificidade, acha que o curso, como está, por enquanto, está bom. Não sabe ao certo se faria um curso específico, pois com o diploma “normal” pode dar aulas dentro e fora da aldeia, em qualquer escola. Disse que tem a intenção de retornar para sua aldeia em Amambaí e dar aulas lá como professor de educação física, só dará aulas fora da aldeia se não conseguir nada lá.

2ª Entrevista

Essa entrevista foi realizada em 20/05/2008 com a acadêmica indígena Vanessa e ocorreu nas dependências da UEMS. Expliquei novamente o intuito da entrevista, como já

havia feito quando dos primeiros contatos com ela e avisei que eu gravaria a entrevista para facilitar a análise dos dados e ela não se opôs. Expliquei também que ia preservar o nome de todos os estudantes e usaria nomes fictícios quando me referisse a eles na tese. Uso a letra “E” para designar a entrevistadora e “A” para a aluna indígena entrevistada.

E: Bom, eu fiz um esquema de algumas coisas que eu fui perguntando para todos para ficar igual. E eu vou tentar perguntar as coisas que estão aqui para você responder as mesmas coisas que os outros. Mas você pode abordar o que quiser, como achar melhor.

A: Uhum!

E: Então, a sua idade.

A: 25.

E: Qual que é o seu grupo étnico?

A: Etnia Terena.

E: Você é falante da língua?

A: Sou.

E: E onde é a sua aldeia? Onde você mora?

A: Da onde eu vim?

E: Os dois.

A: Bom, eu vim da aldeia Bananal que é na região de Aquidauana e moro aqui na Jaguapiru, né.

E: Agora você está aqui na Jaguapiru?

A: Eu casei e moro na Jaguapiru.

E: Certo. Agora você continua lá e vem para a Universidade de ônibus, não é? Você não está morando aqui na cidade?

A: Não. Eu moro na aldeia.

E: Ok! E você recebe algum tipo de auxílio, de bolsa, para estudar?

A: Eu vou receber! Eu fui contemplada com a bolsa indígena.

E: Essa que vem do governo estadual, né? Você foi contemplada?

A: Fui.

E: Então você tá aguardando para ser liberada.

A: Haham!

E: Ok. E da FUNAI, você recebe algum tipo de financiamento, de ajuda, alguma coisa?

A: É, o vale transporte.

E: Assim como os outros indígenas recebem...

A: Huhum!

E: Ok. E você trabalha?

A: Trabalho. Trabalho na escola como auxiliar de merendeira.

E: Na aldeia, na escola da aldeia...

A: Na aldeia, na escola da aldeia.

E: Certo. Você trabalha há muito tempo lá?

A: Vai fazer cinco anos.

E: Já faz um tempo então, cinco anos. E como é que foi, onde você estudou o seu ensino fundamental e médio, 1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série e o ensino médio?

A: O ensino fundamental...

E: De 1ª a 4ª...

A: De 1ª a 4ª foi numa escola da aldeia no Bananal, chamada General Rondon, aí eu fiz a 5ª e 6ª série também lá, aí eu reprovei e meu pai me mandou pra outra escola, particular, no distrito mesmo de lá, no distrito de Taunay, no Florêncio Bukman.

E: Mas aí era escola da aldeia?

A: Não. Era do distrito, tipo uma vilinha que tem lá. Aí eu estudei lá 6ª, 7ª, 8ª, 1º e 2º ano, aí eu...

E: 1º e 2º ano do ensino médio?

A: É, aí eu vim para Dourados, aí eu terminei o meu ensino médio aqui em Dourados.

E: E depois de casada... você veio para cá casada?

A: Não.

E: Você ainda “tava” solteira.

A: Eu conheci o meu marido aqui em Dourados, aí eu casei, mas mesmo assim continuei estudando e fiquei grávida e mesmo assim terminei o meu ensino médio.

E: Aha, certo! E aí aqui em Dourados você terminou o ensino médio na escola da aldeia ou...

A: Na escola da cidade.

E: Da cidade, aham!

A: Era o supletivo, na época era Exata, parece... Alfa... sei lá, alguma coisa assim, era lá de Caarapó, a escola.

E: Era um convênio, por exemplo, para oferecer só para os indígenas?

A: Era por convênio com a FUNAI.

E: Teve um outro indígena que também falou desse convênio, falou que fez na Exata.

A: Isso mesmo, é um convênio da FUNAI.

E: E na aldeia, você teve professores indígenas que deram aula para você? Ou foram todos professores não indígenas?

A: Na aldeia, só na aldeia, quando eu fazia até a 6ª série era só professores não indígena, aí quando eu passei para a escola Florêncio Bukman, como eu disse pra senhora, da 6ª série em diante eram professores indígenas formados, até inclusive minha professora de matemática era uma índia terena formada em matemática e ela dava aula.

E: E no colegial, no colegial não...

A: Era indígena, porque eu fiz até o segundo ano.

E: E aí o terceiro não, porque era da Exata com professor não indígena.

A: Uhum.

E: Certo. E aqui nessa escola que você trabalha tem ensino médio também, ou é só...

A: Não.

E: É só até a 8ª série.

A: Até a 4ª.

E: Só até 4ª.

A: Aha, tem um 6º ano agora.

E: Lá nessa escola que você trabalha.

A: É, nessa escola que eu trabalho.

E: Mas, na aldeia acho que tem duas, né? Escola de nível médio?

A: Tem, o... é a Guateca, se eu não me engano é extensão do é... como é que chama? Esqueci o nome da escola, esse aqui do Canaã, parece. Aqui naquela rua Cafelândia, subindo...

E: Sei, esqueci o nome...

A: Mar... alguma coisa assim.

E: Certo.

A: E o de noite é extensão do Abigail Borralho.

E: Ok. Aham! Você já trabalhou como professora, mesmo que substituindo alguém, alguma vez?

A: Já, já substitui várias vezes, uma vez na aldeia..., porque aqui na aldeia Jaguapiru os terenas não são falantes aí como eu vim de outra aldeia que é falante, eu falo fluentemente a língua terena, aí nessa época quando a Guateca começou ali na aldeia, aí “tavam” precisando de professores que falasse a língua terena fluentemente, só que eu não tinha formação nenhuma, me deram um cursinho lá para eu fazer, fiquei um ano dando aula...

E: De língua terena?

A: De língua terena.

E: Aha! Legal! Você pegou várias salas, quantas foram, assim...

A: Era do ensino médio.

E: Você trabalhava então a língua terena com eles?

A: Durante um ano.

E: E de outras disciplinas, você chegou a... “teve” algum outro... alguma outra experiência como professora ou foi essa?

A: Só essa.

E: Aham.

A: De substituição era.

E: Mas já deu substituição?

A: Já. Mas era para criancinha, no ensino fundamental.

E: De 1ª a 4ª?

A: De 1ª a 4ª.

E: Mas então já chegou a substituir de 1ª a 4ª?

A: Aham.

E: Tá. E você sabe, mais ou menos por quanto tempo, ou era assim no dia que a professora faltava, você entrava na sala.

A: É.

E: Então não foi assim uma substituição por licença de saúde?

A: Não. Era tipo assim quando a professora precisava se ausentar mandava um negócio lá das aulas, um plano de aula, eu ia lá e...

E: Você ficava com os alunos...

A: Uhum!

E: Certo. E você... quando que você começou a cursar licenciatura em matemática?

A: Ai professora, acho que foi em 2003.

E: Certo.

A: É acho que foi em 2003.

E: Aham. E você ficou por quanto tempo no curso de matemática, cursando matemática?

A: Três anos.

E: E você chegou a fazer disciplinas do 1º ano e do 2º ano... quais, assim, quais anos você fez disciplinas na matemática?

A: Do 1º ano e 2º ano, metade do 2º ano.

E: Mas aí, com relação às disciplinas, você ficou quantos anos no curso de matemática? Você ficou 2003...

A: 2004 e 2005.

E: 2004 e 2005, e você chegou até o final de 2005 no curso? Ou você saiu antes?

A: Saí antes, na metade de 2005.

E: Certo. E foi o seu primeiro curso superior?

A: Não. Quando... em 2001, não, 2002, em 2001 eu fiz vestibular e passei, em 2002 comecei pedagogia na UNIGRAN.

E: Aha, você começou na UNIGRAN...

A: Só que como o meu bebê era muito pequenininho, não pegava a mamadeira, não pegava nada, eu fui obrigada a deixar a faculdade e cuidar um pouco do meu filho.

E: E porque que você veio fazer na UEMS?

A: O curso de matemática?

E: É.

A: Na verdade eu queria mesmo era fazer alguma coisa na área humana. Mas era mais pedagogia, aí é uma história engraçada...

E: Mas, conta!

A: Aí eu passei no concurso, aí meu concurso era para o dia inteiro, naquela época eu não sabia que era direito, eu era meio bobinha nessas coisas, eu não sabia que eu podia pedir licença para poder estudar, aí eu conversando com o meu marido, eu falei assim, não eu tenho que escolher um curso que é de noite, né? Aí eu analisando lá no negócio lá do ...

E: Do vestibular?

A: É do vestibular, aquele folhetinho, fui ver o que tinha lá e de noite não tinha muita opção, aí, assim, e como assim, sempre fui boa em matemática no ensino médio, eu vou tentar fazer matemática, nunca tirei nota baixa, sempre fui uma aluna, assim, bem dedicada, aí eu falei, vou fazer matemática, né? Mas era totalmente diferente do que eu queria, aí peguei, fiz o vestibular, passei e comecei a fazer.

E: Aha, tá! Então porque você sempre gostou e foi boa aluna em matemática...

A: Só que ensino médio é outra coisa, né professora? (risos) Aí quando eu cheguei lá não era o mesmo!

E: E aí como é que foi essa chegada na Universidade, você prestou como cotista, quando começou as cotas, não é isso?

A: É.

E: Foi no primeiro, na primeira turma de cotas.

A: Aham!

E: Como é que foi assim, estar na faculdade com as cotas, cursando uma Universidade pública? Em termos assim, você sentiu algum tipo de preconceito, alguma coisa por ser cotista, por ser indígena... alguma coisa assim?

A: Bom, professora, na verdade eu não sei realmente assim... porque esses dias eu até “tava” pensando será que vale a pena você, eu ter feito pelas cotas, ou ter feito mesmo pelos gerais, um lado eu acho que é bom, porque é uma conquista nossa como indígena, depois eu vejo por outro lado que não, porque fica muito concorrido, 4 vaguinhas para um monte de indígenas... aí eu falei assim... analisando hoje né, é preferível concorrer com não indígena que é, vamos dizer 27 vagas, para 4 que... agora, hoje em dia se a senhora ver lá no quadro de percentual por curso...

E: Por vaga?

A: É, por vaga, para os indígenas “ta” mais concorrido que por não indígena.

E: Então até compensa não fazer pelas cotas...

A: É, mas assim, quando eu entrei na faculdade...

E: No curso de matemática?

A: No curso de matemática uma colega minha chegou e falou, tipo assim, queria me rebaixar: “Você também passou pelas cotas!” Sabe?

E: Mas essa colega era indígena?

A: Não, não era indígena, mas aí, sei lá, não levei assim por maldade...

E: E assim, dentro do ambiente da universidade, você sente alguma coisa, assim não mais pelas cotas, você já contou alguma coisa, mas assim, por ser indígena, você sente que tem um tratamento diferenciado, ou não?

A: Não.

E: As pessoas aqui dentro da Universidade se acostumaram e passam a respeitar uma vez que vocês têm um lugar, tem vez aqui dentro... o que você acha?

A: Eu acho assim, que hoje a sociedade já aceita um pouco, eu acho que no começo ficava aquela coisa assim, “índio na faculdade!”, mas hoje não, eu acho assim, até então que os indígenas “é” bem valorizado agora, pelo menos aqui na Universidade.

E: Então você nunca teve nenhum tipo de problema...

A: Não, só nesse dia. A minha professora Eliana, é, nem me lembro como começou a discussão, né, mas é sobre cotas indígenas, aí a minha colega quis me ofender, não me ofender, ofender todos os indígenas que “tavam” ali na sala né, agora quando eu comecei pedagogia, até foi a semana passada... a professora tinha falado assim que ninguém era mais inteligente nem menos inteligente, né, aí a minha colega falou assim, mas porque que fizeram cotas indígenas, eles também não são inteligentes como nós? Aí a minha professora, como ela trabalha com os indígenas, aí pegou e deu uma resposta, assim, para ela, tanto é que quando ela falou isso a professora Eliana olhou assim para mim, aí eu olhei para ela e sei lá, acho que eu fiquei um pouco assim vermelha, né, aí ela pegou e ela mesma respondeu, aí eu falei assim, ainda eu fiquei pensando, mesmo porque ela... é coisa de indígena você não responder, sabe? Você só escuta, às vezes te magoa, mas é difícil você responder, aí a minha professora pegou olhou e respondeu pra ela, aí... só que eu não falei nada, deixei por isso. Só que também... né professora? Eu vou ficar com minha colega quatro anos, né? Eu discutir com ela coisas pequenas... ainda ela vai ter muito que aprender na questão de cotas indígenas.

E: Às vezes ela não tem clareza sobre o que é isso.

A: É isso que eu pensei também. Ainda saímos da sala de aula e minha colega falou assim: “Você viu o que ela falou?”, aí eu falei assim é só não ligar!... (risos)

E: É isso aí!

A: É.

E: E com relação ainda a questão da licenciatura em matemática, o que você achava no curso que era mais difícil, “pra” você, durante esses dois anos e meio que você ficou no curso, quais eram as suas maiores dificuldades?

A: Em questão da matéria?

E: De tudo, de maneira geral no curso de matemática.

A: Como eu já falei pra senhora, eu fiz porque eu pensei, porque eu era boa no ensino médio porque quando eu cheguei, assim minha dificuldade era a geometria, porque na escola onde eu estudava o ensino médio não tinha tanta coisa voltada para geometria.

E: Você não viu muita geometria no ensino médio?

A: Não. Era mais Fundamentos I, Fundamentos II¹⁰⁹ que foi a matéria da senhora¹¹⁰, e no 2º ano assim o que eu achei difícil foi o Cálculo e Física.

E: Cálculo e Física.

A: É. Não “tô” criticando professor, nem me lembro o nome do meu professor em física e cálculo... eu acho assim, tá certo que a gente tá aqui na faculdade pra estudar, mas eu acho assim, que o professor também tem que ajudar a gente né, não é que vocês são acadêmicos, se virem e pronto, né? Acho que também tem que ter um pouco do professor chegar e... não tô também puxando o saco da senhora porque igual quando a senhora deu Fundamentos II “pra” gente, até então minhas notas eram baixíssimas, a senhora entrou e seu lá acho que também é um pouco o professor também que ajuda, minha nota melhorou eu podia até dar um jeito nas notas se fosse isso antes, né? Mas acho que também vai muito do professor, como é que eu ia estudar sem saber? Aprender sozinha? Eu sabia que eu tinha que estudar mesmo.

E: Mas, assim, basicamente, no primeiro ano é a parte da geometria e cálculo e física no segundo ano... a sua dificuldade era com o conteúdo em si, de estudar e aprender aquele conteúdo...

A: Uhum!

E: Certo. O que te levou a falar não dá mais, não posso, não vou conseguir mais acompanhar, o que te levou a falar: “Chega desse curso, eu vou procurar outro”, por quê?

A: Talvez seja por causa disso também professora, mas assim, também é por causa que sempre, desde o começo eu sempre quis fazer pedagogia.

E: Por que também foi até a sua primeira opção, no primeiro vestibular que você fez...

A: É, o primeiro vestibular que eu fiz foi pedagogia, aí eu tinha até esperança de que a UEMS oferecesse, né, um curso voltado para pedagogia, porque eu também não sou muito boa..., aí meu marido falou assim, faz letras, mas eu não sou boa em línguas, nem inglês, nem espanhol, até então quando ofereceram pedagogia, peguei e fiz.

E: Que foi agora, né?

A: Uhum.

E: Esse ano. Aí você aproveitou e...

A: E fui.

E: Você ficou um tempo parada...

A: Fiquei, fiquei dois anos.

E: Dois anos esperando, sem cursar nenhum outro curso superior?

A: Não, nenhum outro curso superior, porque na UNIGRAN eu não podia mais voltar, porque uma vez que você ganha a bolsa lá e você desiste, você não pode mais voltar.

E: Aha! Você ganhou aquela bolsa que é 50% paga pela FUNAI e 50% da UNIGRAN?

¹⁰⁹ Essas são disciplinas da 1ª série do curso de licenciatura em matemática e trabalham com conceitos do ensino médio, mas com aprofundamentos.

¹¹⁰ Fui professora dessa acadêmica em 2005.

A: Uhum!

E: Então no primeiro ano que você fez você tinha aquela bolsa?

A: Tive. Aí como eu desisti, eu não podia mais voltar.

E: Aí quando apareceu o curso de Pedagogia aqui, você falou “é a minha chance!”

A: É a minha cara! (risos) Aí fiz e passei!

E: E como é que você “ta” fazendo com seu trabalho? Você “ta” trabalhando meio período, “ta” afastada?

A: Não, eu pedi redução de carga horária.

E: Porque aqui o curso é vespertino, o de pedagogia, né?

A: É, como eu falei pra senhora, antes eu não sabia que eu tinha esse direito, aí eu peguei, fui... a professora deu um monte de cursinho pra gente, até uma das palestras que foi dado foi com advogado de direitos trabalhistas, se caso um trabalhador administrativo da escola, que tivesse curso superior, tinha o direito de redução de carga horária, aí quando eu passei, né, eu pedi redução de carga horária, só que eu faço 6 horas corrido.

E: Certo.

A: Eu entro cinco e meia e saio onze e meia, aí meio dia venho pra faculdade, aí três vezes por semana eu fico a noite, por causa que eu tenho que pagar a bolsa.

E: Essa bolsa que você está recebendo?

A: Uhum!

E: Mas você “ta” pagando mesmo que não foi contemplada, você já começa a prestar esse serviço?

A: É, porque a gente precisa mandar o relatório que a gente trabalhou pra eles mandarem o dinheiro.

E: Aha! Entendi. E aí você “ta” trabalhando, você estava me falando, com uma professora, é isso?

A: É, eu “tô” acompanhando uma professora, a Ana Paula, que ela é deficiente auditivo, deficiente parcial auditiva, e ela trabalha dando aula, assim, na UEMS dando aula de libras, pro curso de letras e pedagogia, aí como ela tem dificuldade de escutar, né, aí ela precisava de uma pessoa pra “ta” acompanhando ela na sala de aula aí como eu não tinha lugar pra estagiar, aí fui, falei com a Miriam¹¹¹ e a Miriam falou assim, é você mesmo, você vai ficar aqui, aí que eu conheci ela e quando ela vai nas aulas dela eu acompanho.

E: Então você faz esse tipo de suporte pra ela.

A: Uhum! E ela faz leitura labial quando ela não entende, ela olha bem pra minha boca...

E: Você fala e ela entende...

A: É ela entende, e eu “tô” gostando dessa aula, é uma coisa diferente, falei: “Meu Deus, vou trabalhar com uma pessoa deficiente auditivo, como é que será?” Eu fiquei ansiosa no primeiro dia, até que eu conheci ela, nossa ela é uma pessoa totalmente normal, super inteligente, ela. Eu me surpreendi com as atitudes dela.

¹¹¹ Miriam é a funcionária da Pró-Reitoria de Extensão responsável pela bolsa universitária indígena na UEMS.

E: E você tem ainda vontade de fazer matemática? Ou isso já não é uma coisa que não está nos seus planos?

A: (Risos) Não!! Acho que não, mesmo porque sempre quis a pedagogia.

E: E você está gostando do curso?

A: Tô! Tô gostando.

E: Você está no seu primeiro ano, né?

A: No primeiro ano, na primeira turma de pedagogia, tanto é que a matemática também era a primeira turma... (risos)

E: É verdade! Então assim, você “ta” gostando do curso, quer continuar, não pensa em desistir desse...

A: Não.

E: Está conseguindo acompanhar bem...

A: Tô! Tô bem no curso...

E: Na matemática, como era o seu relacionamento com, de maneira geral, com os professores e com a coordenação do curso? Não precisa citar nomes, mas assim, o que você achava dos professores...

A: Olha... o José Felice era um professor muito ótimo, a senhora também, mas teve um professor assim, que eu não sei, não sei se ele não ia com a minha cara [risos], ou tipo assim, só porque eu era indígena, eu não sei, sempre assim, as pessoas chegavam atrasadas na sala, ele já separava os grupos e ele sempre me excluía do grupo, sabe, uma vez eu falei assim pro professor, você tem alguma coisa contra mim? Eu cheguei e falei, professor eu quero entrar no grupo, ele pegou e falou assim pra mim, mas você chegou atrasada, você não pode entrar no grupo, aí eu fiquei sabe, olhando assim, olhei pro pessoal, todo mundo no grupo aí eu fiquei chateada, sabe? Eu saí da sala de aula. Era esse professor, sempre pegava no meu pé, sabe?

E: Tinha alguns que, até...

A: Só esse, mas graças a Deus que ele só deu três meses de aula pra nós, depois com outros professores eu nunca tive problema, só com ele.

E: E com a coordenação de curso? Quando precisava resolver algum assunto, alguma coisa, sempre vocês tiveram respaldo, não tem nada...

A: Não, só com esse professor mesmo (risos)...

E: E no curso de matemática, você não teve problemas com os outros alunos...

A: Não.

E: Não chegou a passar nenhum constrangimento na sala de aula?

A: Não.

E: Quando faziam aula em grupo, como é que era isso...

A: Aha! Tem um negócio também, assim, que eu achei interessante, se eu não me engano foi em fundamentos da matemática, aí era pra gente fazer em dupla a prova, né, aí eu cheguei meio atrasada aí o professor pegou e falou assim pra mim, aha!, era de português, agora que eu me lembrei, o Prof. Raimundo, se eu não me engano o nome dele, aí ele pegou e falou assim pra mim, Vanessa senta ali,

você “ta” sem par, assim que chegar as outras pessoas, aí vou pedir para que sente com você, mas enquanto isso você vai fazendo a prova. Aí eu lembro que um colega entrou na sala aí o meu professor falou, senta com a Vanessa, né? Aí meu colega olhou pra mim, olhou pro professor, né? Eu não sei o que ele pensou, se era porque eu era indígena, aí ele pegou e falou baixo, professor posso fazer a prova sozinho? Aí o professor pegou e falou, assim, eu “tava” bem na frente, eu escutei, né? Aí o professor pegou e falou assim, mas é de dupla, a Vanessa “ta” sozinha, porque você não pode fazer com ela? Aha... mas eu prefiro fazer sozinho, né, ele continuou falando que queria fazer sozinho, aí o professor falou assim, bom... aí o professor parece que ficou meio sem graça, ele olhou pra mim e... como ele ficou sem graça eu nem olhei pra ele, mas eu escutei, né? Aí meu colega pegou e sentou do meu lado, mas não ficou comigo, não fez a prova comigo, ele pegou outra prova e fez sozinho, aí só que eu tinha estudado bastante, eu lembro até hoje que, assim, eu fiquei pensando, porque será que ele fez isso, será que porque eu era indígena ou...

E: Ou foi porque não te conhecia...

A: É, sei lá a primeira coisa que vem assim na cabeça, nesse dia né, é que eu era índio né? Aí peguei fiz a prova, entreguei e eu lembro até hoje que eu tirei nove naquela prova e ele tirou seis, sabe, assim, quando ele olhou assim pra prova, assim, e olhou pra minha prova, tipo assim, ele falou: eu perdi a oportunidade de ter tirado nove com ela, né? E ele tirou seis, só que assim, eu falei assim, você viu? Não quis fazer em grupo, né?

E: Não precisava, né? Podia ter sentado...

A: Só que eu achei engraçado...

E: São algumas situações, algumas coisas...

A: É, sempre eu acho assim, que quando acontece isso, assim no geral, penso eu que em geral, que é porque é índio, não sei, eu posso estar enganada, é porque eu sou índio, não sei...

E: E assim, mesmo você desistindo do curso de matemática, você voltou a fazer pedagogia, quer dizer, você nunca fugiu do caminho de se tornar professora, não é? Porque se você terminasse o curso de matemática, você ia ser uma professora, de matemática, mas ia ser uma professora. Agora você ta fazendo pedagogia, então você vai terminar pedagogia, queira ou não, você vai trabalhar com educação, você vai ser professora, né? Pelo menos vai se formar pra isso, então assim, você nunca desistiu dos cursos... pra fazer um outro curso completamente diferente, ou direito ou enfermagem, turismo, qualquer outra coisa, né? E assim, porque a educação? Porque ser professora?

A: Porque ser professora?

E: É, porque você escolheu e escolhe cursos voltados pra questão da educação e de ser professora?

[Silêncio]

E: Porque mesmo escolhendo matemática ou pedagogia, você antes de tudo escolheu ser professora, né?

A: Sei lá professora, eu sei que eu não vou mudar a educação, né? Mas, assim, olhando a educação pelo menos na aldeia, nossa, eu vejo assim, pelo menos na aldeia eu vejo muito... como vou falar, eu

vejo muito “pouco caso”, eu sei que eu não vou mudar o Brasil sozinha, mas eu acho assim, com a minha contribuição pra sociedade, o pouco... e eu não quero me formar assim, pra ser um mal profissional, pelo menos a minha parte eu vou fazer, como um bom professor, porque é pra isso que eu “tô” estudando, eu pelo menos vejo assim, porque eu trabalho numa escola, na parte administrativa, mas sempre tem aquelas reunião, projeto pedagógico, sabe assim, e sempre tem que estar, porque é dia letivo, só que eu vejo “pouco caso” por parte dos professores, “ai de novo esse negócio”... parece que não faz com amor, como se fosse uma fonte de renda e só isso, entendeu? Ganha o teu dia e no final do mês: pronto! Não quer saber se o aluno que “ta” ali na frente dele sentado não tem rendimento escolar porque passa dificuldade em casa, por causa de problema familiar, muitas vezes a realidade dos alunos indígenas é totalmente diferente, pelo menos na escola onde eu trabalho tem criança que não tem o que comer e a única refeição que eles tem no dia é na escola e não tem rendimento porque fica falando, “professora ‘ta’ na hora do lanche?” e eu já vi professor falar, “ai, é sujo, é fedido”, o próprio indígena falando do indígena! Sabe, é isso que me deixa, sabe assim... triste, sei lá... é como se não tivesse amor, como uma professora “tava” falando pra mim, se você não tiver amor na profissão, não adianta!

E: Vai fazer outra coisa, né?

A: E eu sempre também gostei de criança, sempre achei bonito e sempre assim, penso assim, aqui na aldeia Jaguapiru, já ta tão concorrido, tão concorrido o mercado de trabalho, pelo menos na parte da educação, aí a minha sobrinha chegou e falou assim pra mim, porque foi fazer pedagogia, se tem tanto professor? Mas eu penso assim, não só aqui na Jaguapiru que tem mercado de trabalho...

E: Mesmo porque você vai ter um diploma como qualquer outro...

A: Eu penso assim, se eu pudesse voltar pra aldeia de onde eu vim, lá ainda tem pouco professor a maioria que dá aula lá são professores não indígena, que vem da cidade pra dar aula na aldeia.

E: E você acha que na escola indígena, o mais adequado é ter professor indígena?

A: Se for indígena falante, pelo menos eu “tô” falando não pro meu lado, mas você falando a língua materna e também ensinando português o rendimento é maior. Eu penso assim.

E: E se você pudesse fazer um curso específico, você trocaria, mudaria? Específico, com uma licenciatura específica indígena. Você trocaria esse curso que é um curso sem especificidade pra questão indígena, é um curso de pedagogia...

A: Não trocaria, mas eu tinha vontade de fazer junto. Igual a minha tia, né? Minha tia faz o magistério indígena e faz letras. Eu acho isso incrível, sabe? Eu acho que assim, se eu também tivesse essa oportunidade de fazer, porque eles pegam só pessoas que tem sala de aula, tanto é que eu sempre vou lá converso com a diretora, eu sempre falo, “Célia se não tiver ninguém aqui dos seus professores, me coloca pelo amor de Deus”. Eu quero fazer, mas não pra deixar o curso de pedagogia, pra fazer licenciatura indígena, mas os dois.

E: Por quê? Porque você acha importante fazer essa outra licenciatura, que não é específica?

A: Porque eu penso assim, se eu não tiver mercado de trabalho na área indígena eu tenho na não indígena.

E: Certo.

A: Tanto é que meu marido tava falando, você teria coragem de concorrer com não indígena? Eu falei, teria! Se me dessem uma oportunidade de trabalhar numa escola não indígena eu trabalharia, eu “tô” estudando pra isso! [risos]

E: E se... você “ta” bem no começo do curso ainda, de pedagogia, mas se tivesse alguma oportunidade de fazer alguma coisa mais específica, alguma disciplina voltada pra alguma coisa da questão indígena, você acha que seria interessante incluir no curso? Pra que os outros alunos, outros acadêmicos que estão se formando tivessem também essa disciplina, você acha que seria interessante?

A: Seria.

E: E o que você acha que deveria ser essa disciplina? Como... você imagina alguma coisa dentro da grade do curso aqui que você faz?

A: Acho que... assim eu tenho uma matéria... aí é três temas, nós “tamo” começando com o EJA, aí a gente vai estudar só o EJA, depois vai ser... não me lembro bem o nome... e o outro é escola indígena.

E: Então já está previsto no curso...

A: Já tem, esse ano ainda, começamos com EJA e vai terminar com escola indígena, legal né? Eu “tô” ansiosa, não vejo a hora de chegar essas aulas, pra ver como vai ser, como é que meus colegas vai discutir essa questão, eu to ansiosa pra chegar esse dia, mas vai ser lá pra outubro, o tema de escola indígena.

E: Tem alguma coisa agora, dentro da pedagogia que você ta fazendo que você esta tendo mais dificuldade, no curso?

A: Talvez seja filosofia, não é dificuldade, ai eu não sei...

E: É a disciplina um pouquinho mais complicada, que você acha?

A: É mais complicada de entender, tem palavra muito filosófica...

E: Diferente?

A: Exige que a gente estude um pouquinho mais do que os outros, para poder entender.

E: Você chegou a aproveitar alguma disciplina, por exemplo, que você fez na matemática, agora pra pedagogia? Tem algumas que são básicas, a língua portuguesa, metodologia...

A: Tem.

E: Você chegou a aproveitar?

A: Não. Eu poderia, mas ...

E: E quais as que você poderia, acho que filosofia...

A: Filosofia, história da educação, metodologia eu não cheguei a fazer tudo, eu só comecei.

E: E a língua portuguesa?

A: É língua portuguesa.

E: Você esta fazendo tudo de novo?

A: Tudo de novo.

E: Mesmo tendo passado, tendo concluído lá na matemática? Você preferiu cursar novamente?

A: Preferi cursar novamente, preferi fazer tudo de novo, é um curso novo, vou fazer tudo de novo [risos]

E: A minha mãe chegou e falou assim, você é boba, você já fez isso aí. Falei, não eu que sei, eu que “tô” estudando, vou fazer tudo de novo! Ainda a minha professora foi lá e falou assim, você já fez, não que fazer aproveitamento?. Não, não quero. Vou fazer tudo de novo.

E: Bom Vanessa, acho que era isso, você quer completar, colocar mais alguma coisa... não?

A: Não.

E: Eu agradeço.

A: Ok.