



DA ALDEIA PARA A CIDADE: A MATEMÁTICA DA ETNIA PARESÍ E A INSERÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Eulina Coutinho Silva do Nascimento
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
eulina@Incc.br

Marcos Paulo Souza da Silva
Instituto Federal de Mato Grosso
marcospaulosouz@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho aponta uma investigação, sobre os conhecimentos matemáticos difundidos pela etnia Paresí, em aldeias situadas no município de Campo Novo do Parecis – MT, com o objetivo de levantar aspectos relevantes para entender dificuldades na inserção escolar desse povo na chamada escola regular. Pautados na etnomatemática, analisamos as diferenças culturais desta etnia, observando as características locais registradas através da memória dos habitantes da comunidade, obtidas em entrevistas ou mesmo em conversas informais. Os alunos indígenas vivem o conflito da mudança no ensino: antes tinham aulas contextualizadas, nas aldeias e na língua materna e depois, na escola regular, têm aulas na cidade e na língua portuguesa. Optamos pelo método observacional. Os resultados obtidos mostram-nos a riqueza do conhecimento matemático desta etnia.

Palavras chave: inserção escolar indígena, etnia Paresí, conhecimento matemático, etnomatemática.

ABSTRACT

The current work shows a research on mathematical knowledge disseminated by Paresí ethnicity in villages in the neighborhood of Campo Novo of Parecis – MT, with the goal of raising relevant issues to understand the school integration of the indigenous in the called regular school. According to ethnomathematics, we analyzed the cultural differences of ethnicity, observing local characteristics recorded by the memory of the community members, obtained in interviews or in informal conversations. The native students are in the middle of the conflict of

change in education: before, the classes were contextualized, in the villages and in the mother language and then, in regular school, they have classes in the city and in Portuguese. We chose the observational method. The results show us a good deal of mathematical knowledge of this ethnic group.

Keywords: indigenous school insertion, Paresí ethnicity, mathematical knowledge, ethnomathematics.

1. Introdução

Desde 2003, através da Lei Federal 10.639 (BRASIL, 2003), é obrigatório o ensino da cultura e da história Afro-brasileira. Em março de 2008 foi assegurada a inclusão da história e cultura indígenas nas unidades escolares com a Lei 11.645 (BRASIL, 2008), modificando a Lei 10639 que por sua vez já era uma alteração da Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei 9394 (BRASIL, 1996).

Em Mato Grosso o curso de Licenciatura específico para a formação de Professores Indígenas, teve início em julho de 2001 e em Janeiro de 2006, ocorreu a formatura da primeira turma de Professores Índios, sendo 167 no total de formandos. Os professores das escolas nas aldeias são índios e esses são supervisionados pelas Secretarias Municipais de Educação, que oferecem cursos de alfabetização, planejamento, currículo, metodologia de Ensino e Avaliação para esses professores.

Sabemos que todas as sociedades possuem sistemas próprios (ou apropriados) de educação de seus membros. As sociedades indígenas também têm suas concepções de mundo, seus valores, conhecimentos e técnicas, as quais são transmitidas e aperfeiçoadas ao longo dos tempos servindo como base para a formação da pessoa idealizada por cada sociedade. Uma particularidade é a aprendizagem matemática, cada povo pode utilizar especificamente uma linguagem, simbólica ou não, ou de um sistema de numeração apropriado à sua realidade. Essa é uma identidade de muitos povos indígenas, que se utilizam de um sistema de numeração próprio, com características muito peculiares, contextualizando com a sua realidade.

Através da Etnomatemática, estudamos como esses alunos lidam com essa diferença cultural em especial na matemática. Esperamos de alguma forma compreender possível descontentamento por parte dos educandos indígenas e dos educadores que trabalham diretamente ou indiretamente com eles. A democratização escolar do ensino passa pelos

professores, sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisas têm configurado o que se denomina professor reflexivo. Essas enfatizam sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os vê como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, repensando sua prática, a da sala de aula e a da escola como um todo. Entendem que os professores colaboram para transformar as escolas em termos de gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico. Reformas gestadas nas instituições sem tomar os professores como parceiros/autores, não se concretizam.

Se a educação é determinada fora do poder de controle comunitário dos seus praticantes, educandos e educadores diretos, por que participar da educação que existe no sistema escolar criado e controlado por um sistema político dominante?

Segundo Brandão (2007) quando em alguma parte setores populares da população começam a descobrir formas novas de luta e resistência, eles redescobrem também novas e velhas formas de atualizar o seu saber, de torná-lo orgânico. Criam por sua conta e risco, ou com a ajuda de agentes-educadores, outras formas de associações, e daí surgem resultados das experiências mais inovadoras no Brasil.

2. Aspectos Metodológicos

Esta pesquisa foi realizada no município de Campo Novo do Parecis – MT, em escolas nas aldeias e escolas na cidade. Nas escolas das aldeias tivemos como principal objetivo conhecer a matemática Paresí. Dentre as escolas da cidade, tivemos como participantes apenas duas, sendo uma da rede Municipal e a outra da rede Estadual de ensino. A escolha destas escolas se deu por essas serem as escolas designadas para receberem os alunos indígenas na continuidade de seus estudos. Nas escolas da cidade nosso objetivo foi observar e levantar dados sobre algumas questões tais como respeito à diversidade cultural, influência da escola no interesse ou não interesse por parte desses educandos, entre outros.

Utilizamos o método observacional. Essa observação nos tem sido de grande relevância, pois tem nos mostrado muito da identidade desse povo. Para complementar os dados foram realizadas entrevistas com a coordenação pedagógica indígena, representada por uma Cacique de uma das aldeias e com os professores de matemática regentes das turmas onde há alunos indígenas nas duas escolas regulares pesquisadas. Fizemos uso da etnometodologia para a análise das crenças e comportamentos do senso comum como constituintes necessários de todo comportamento socialmente organizado, tendo o objetivo de contextualizar a cultura

como influência na formação do ser humano.

Fizemos um levantamento de campo para melhor conhecer a Etnia Paresí, seus valores culturais e, principalmente, o conhecimento matemático como é tratado na sua totalidade e relevância. Durante as visitas à aldeia, nas escolas indígenas e nas escolas regulares a entrevista foi um método bastante utilizado para implementar a coleta de dados.

De acordo com André, após o embasamento teórico e análise de conteúdo o estudo de caso deverá ser feito para compreensão e observação.

O estudo de caso deve ser utilizado quando se está interessado numa instância em particular, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo, quando se deseja conhecer profundamente uma instância particular em sua complexidade e em sua totalidade, quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos resultado quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre determinado fenômeno, quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (ANDRÉ, 1995, p.37)

Para o estudo de caso estamos acompanhando um grupo seis estudantes indígenas na escola regular. Escolhemos para acompanhar a turma de sexto ano com maior índice de alunos indígenas. O sexto ano se justifica por ser o momento da transição da aldeia para a cidade. Acreditamos que este grupo nos forneça subsídios para analisarmos como ocorre a inserção indígena. Vale ressaltar que também coletamos dados com outros alunos indígenas que já estão cursando séries posteriores. Coletamos relatórios de rendimento na escola da rede estadual, por ser uma escola “ciclada” e dados das notas obtidas nas avaliações na escola municipal. Caracterizando assim uma pesquisa quali – quantitativa.

3. O Povo Paresí

Segundo Machado (2008), o nome Paresí não tinha um significado para eles e que foi uma denominação dada pelos imótis (como os índios chamam aos não índios). O povo Paresí é formado por cinco grupos indígenas: *Waimaré*, *Kaxiniti*, *Kozárini*, *Warére* e *Káwali*, que se autodenominam *halíti* (para eles gente ou “nosso povo”).

Os índios Paresí-Halíti estão na região denominada Chapadão dos Parecis, sudoeste de Mato Grosso, desde tempos imemoriais. Suas terras englobam os municípios de Tangará da Serra, Pontes e Lacerda, Campo Novo do Parecis e Diamantino, todas no estado do Mato Grosso e a extensão territorial total gira em torno de 1 milhão de hectares. Estima-se que haja cerca de mil e trezentos indivíduos, distribuídos em aproximadamente 25 aldeias.

Com a chegada do *imóti*, o processo de aculturação está sendo muito rápido e o mais comum é ver índios em camionetes de grande porte, televisão, internet, comidas manufaturadas dentre outras acomodações. No entanto alguns deles ainda falam na língua

nata, e fazem artesanato: cestas de palha, colares, redes e brincos. A aculturação começou com chegada do então Tenente-coronel Marechal Rondon, que iniciou a construção de linhas telegráficas que ligavam Mato Grosso ao Amazonas. Expedição essa que visava a expansão do telégrafo, descoberta de minérios, o comércio da seringa além de consolidar a fronteira de Mato grosso com a Bolívia e o Paraguai. Os índios eram guias de Rondon pelas florestas e eram obrigados a trabalhar, vestir e falar como os imótiis.

Todos os serviços de conservação das obras da linha a partir da estação de Diamantino [a aproximadamente 90 quilômetros da estação “Parecis”, em direção ao Norte] até a de Juruena, numa extensão superior a 400 quilômetros, têm estado entregues a esses índios, que deles se desempenham com muito zelo e inteligência. São eles que fazem a limpeza do picadão, reparam os pontilhões e estivados, manejam as balsas de travessia dos rios caudalosos e operam como guarda-fios. (RONDON, apud MACHADO, 2008, p.9).

Atualmente os Paresís que vivem na área Indígena são descendentes de intercasamentos consecutivos entre representantes de subgrupos distintos: Kaxiniti, Waimaré, Kawáti, Wareré, e os Kozarini. Os Kozarini hoje constituem maior parcela na composição do grupo. Exceção feita às aldeias Bacaval, Formoso e Sacre onde a maioria da população se identifica como Waimaré.

4. A escola entre os Paresí

O processo de implantação da escola entre os Paresís remonta da primeira década deste século, quando, como já dissemos, ocorreram os primeiros contatos com a Comissão Rondon. Na década de 40, a Missão Anchieta implantou na antiga Estação Telegráfica de Utiariti um centro educacional, cujo fim era abrigar crianças índias da região. Na década de 60, instalaram-se duas missões religiosas de direção evangélica em território Paresí, sendo a primeira a South American Indian Mission, na aldeia Sacre I e a Segunda, o Summer Institute of Linguistics, na aldeia Cabeceira do Osso. Em fins da década de 60 e início dos anos 70, o internato de Utiariti foi extinto, e com isso muitos de seus alunos retornaram para suas aldeias de origem. Afastados do seu processo educacional original, estes indivíduos trouxeram consigo uma referência cultural bastante diferente da do seu povo, vindo a influenciar na concepção de escola a ser implantada.

Por volta de 1973, houve na aldeia Rio Verde a primeira tentativa de uma escola com professor Paresí, sob a orientação de indigenistas da Operação Amazônia Nativa (OPAN). Mas a experiência foi breve, tendo o professor entregado o cargo naquele mesmo ano. Em princípios de 80, o atendimento às escolas indígenas ficou basicamente por conta da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Tal atendimento sempre se mostrou descontínuo e deficitário,

pois a instituição não contava com uma proposta pedagógica adequada, tampouco com recursos humanos capacitados ou mesmo material didático apropriado.

No final dos anos 80 o Governo Federal passou a transferir algumas das responsabilidades da FUNAI para os municípios, entre elas a educação. Entre os Paresís, a partir de 86, as escolas passam a ser atendidas pelos municípios, no que se refere a pagamento de professores, fornecimento de material didático e merenda escolar. Recentemente, as Secretarias Municipais de Educação de Tangará da Serra e Campo Novo do Parecis oficializaram as escolas halíti e, mediante concurso, contrataram os professores indígenas.

No município de Campo Novo do Parecis – MT, a diversidade cultural está presente na Etnia Paresí distribuída em 9 aldeias, tendo 7 escolas nelas inseridas. Nessas escolas, o aluno inicia seu processo de alfabetização bilíngue, na língua materna e na língua portuguesa. O aluno índio permanece na aldeia estudando até o quinto ano. Para prosseguir com os estudos o esse tem que recorrer ao ensino das escolas situadas na cidade, seja na esfera Municipal, Estadual ou Federal. Na escola regular os alunos indígenas são submetidos a grande diferença cultural daquela vivenciada junto ao seu povo.

5. Um pouco sobre a Matemática Paresí

O sistema de numeração Paresí segue um padrão em sua língua de 11 números, os quais são apresentados em uma atividade proposta na alfabetização dos alunos na aldeia.

Atividade em língua materna Waymaré – Números:

1 – hatita	7 – wihotikia hiêêna
2 – hinama	8 – enototola hieena
3 – anama	9 – okuihakahe totoena
4 – zalakakoa	10 – katiná totoená
5 – akahen	12 – kixitiena makiena
6 – aziüe kakoa	

É interessante observar que não há um correspondente para o número onze seus números vão até doze. Mais que doze eles dizem que é muito. A matemática está presente na aldeia nos ensinamentos a cerca do artesanato, mecanização agrícola, cálculo de áreas, e a simetria das figuras representadas nas pinturas corporais e no artesanato. Na cultura do povo halíti tem muita pintura corporal, costume este que foi vetado com as expedições. Os halítis eram proibidos de andar nus pelas florestas. Assim como Rondon, os padres e madres da Missão Utiariti (Utiariti é uma cachoeira que fica no atual Rio Papagaio, na língua *Utiyahaliti*, *utiya* quer dizer sábio e *halíti* gente, Utiyahaliti um lugar de gente sábia, os pajés) que proibiu

que eles falassem na língua ou pintassem o corpo. Os desenhos encontrados nas tatuagens e no artesanato dos Halíti são chamados de Zairiyatse, em particular os das peneiras e os inspirados no couro da jararaca (na mitologia deles há uma serpente espírito, Katimalalo, uma jararaca), e são chamados de Matukulydios.

Os Zairiyatse ainda são encontrados na caverna da Prainha e na caverna da Véia Péia, que ficava na cachoeira da Garganta da Jararaca do rio Zutiyahali winã, o Rio do Sangue. A cachoeira da Garganta da Jararaca não existe mais, porque hoje virou usina hidrelétrica.

Zairiyatse:



Figura 1 – Jararaca.



Figura 2 - Tatuagem inspirada nos matukulydios.



Figura 3 - Peneiras, artesanato do povo Paresí.



Figura 4 - Centro Cultural, alusão à cultura indígena.

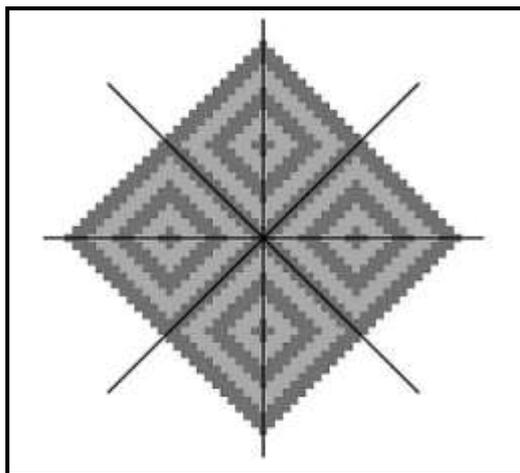


Figura 5 - Esboço da simetria dos Zairiyatse.

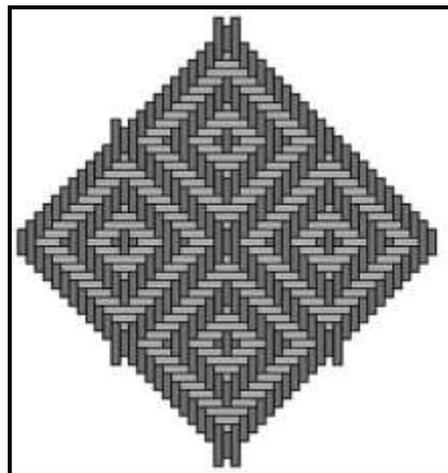


Figura 6 - Esboço da trança das peneiras.

Contam os índios mais velhos que seu povo nasceu na região da Cidade de Pedra, região do Rio *Sakore Winã* ou Sucuruína (hoje a cidade de pedra é considerada ponto turístico de Campo Novo do Parecis-MT), e que viveram por muito tempo lá. Fato comprovado através de pesquisas que mostram os desenhos nas paredes das cavernas daquela região.

Ubiratan D'Ambrósio fala da influência europeia na matemática que estudamos hoje e que é considerada universal.

A disciplina denominada Matemática é, na verdade, uma etnomatemática que nasceu e se desenvolveu na Europa, tendo recebido importantes contribuições das civilizações do Oriente e da África, e que chegou à forma atual nos séculos XVI e XVII. A partir de então, nessa forma estruturada, foi conduzida e imposta a todo o mundo. Hoje, essa matemática adquire uma posição de universalidade, sobretudo devido ao predomínio da ciência e tecnologia modernas, que foram desenvolvidas a partir do século XVII na Europa. (D'AMBROSIO, 1986, p. 112)

Como pode o conhecimento de um determinado povo, de uma determinada região, lá do outro lado do mundo ser único para todo o restante?

A etnomatemática, por meio dos pesquisadores que a edificam, reconhece os saberes construídos por qualquer civilização como um conjunto fundamental, desenvolvido e apropriado ao seu contexto sociocultural. Deste modo, desconstrói os pensamentos de característica hierárquica em torno das diferentes formas de compreender e agir presentes por todo o mundo.

Ao assumir esse movimento de desconstrução, assume, também, as distintas maneiras de educar como sendo legítimas e igualmente importantes. Logo, acerca dos contextos indígenas, a diversidade educacional, erguida pelas mais variadas etnias, é compreendida como instância essencial para a estruturação das suas sociedades.

D'Ambrósio destaca o que é para ele a vertente mais importante da etnomatemática:

A estratégia mais promissora para a educação, nas sociedades que estão em transição

da subordinação para a autonomia, é restaurar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes. 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. (D'AMBROSIO, 2001, p.42).

Por meio de uma reflexão histórico-crítica a cerca da Educação Escolar construída para os povos indígenas, e estando cientes de que “*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*” (D'AMBROSIO, 2001, p. 40)(grifo do autor), evidencia-se um corpo de práticas etnocidas que muito prejudicaram as dinâmicas culturais de cada um dos povos indígenas residentes no território brasileiro. Essas práticas se vêem hoje não só questionadas, mas efetivamente combatidas por indivíduos e grupos indígenas e não indígenas mas politicamente comprometidos com as causas indígenas.

Logo, em meio às relações interculturais, a qualidade dialógica é fundamental para que não haja sobreposição de um saber a outro, é preciso minimizar continuamente as relações de poder presentes no diálogo. Encontra-se nesse princípio a necessidade dos indivíduos conhecerem criticamente os seus próprios valores, os quais advêm das suas culturas de origem, no momento em que pretendem efetivamente estabelecer um diálogo estando abertos à diversidade. Nesse contexto dialógico, é importante compreender que “*conhecer e assimilar a cultura do dominador se torna positivo desde que as raízes do dominado sejam fortes*”. (D'Ambrósio, 2001, p.43)(grifo do autor). Ou seja, o saber materno deve estar em primeiro lugar, porém outros saberes podem enriquecer e promover a inserção política necessária a quem foi, a contragosto, posicionado à margem dos locais de tomadas de decisão estabelecidos em meio a cenários de injustiças de cunho sociocultural.

6. Resultados e Discussões

Ao chegarmos à escola na aldeia Paresí, deparamos com uma escola bilíngue, que é municipalizada, ou seja, a escola é mantida com os recursos do município e os professores são da própria etnia, selecionados por um processo seletivo promovido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC. É relevante citar que os professores indígenas na sua maioria possuem apenas o ensino fundamental e devem desenvolver os conteúdos que são repassados pela SEMEC, tanto na língua materna como na língua portuguesa, contextualizando os conhecimentos da sua cultura.

Como já foi dito, o ensino na aldeia em especial o ensino da matemática, acontece de forma contextualizada. Os Paresís possuem um sistema de numeração próprio, e relacionam a

matemática com o artesanato e a pintura corporal, valorizando assim a sua cultura. É importante salientar que o acompanhamento nas escolas das aldeias, é feito por uma coordenação indígena, sendo a coordenadora com formação na Licenciatura Intercultural, e da própria etnia Paresí. Essa coordenação é responsável por acompanhar o ensino nas aldeias e também nas chamadas escolas regulares na cidade, onde os alunos índios prosseguem seus estudos a partir do sexto ano do ensino fundamental.

Em entrevista realizada na escola regular com os Professores de matemática regentes nas turmas com alunos indígenas, os mesmos relataram que quando se compara matemática a outras disciplinas, percebe-se que a matemática é a matéria de menos interesse por parte desses alunos. Mostram maior interesse na disciplina de artes onde seus rendimentos são sempre satisfatórios. Aliás, quatro dos cinco professores entrevistados disseram que os alunos índios são excelentes desenhistas, verdadeiros artistas, segundo eles. Confirmamos o interesse por artes nas entrevistas que fizemos com os alunos indígenas. Esses, quando questionados quanto ao interesse em artes, e não em matemática, responderam que é mais fácil relacionar a arte com a sua cultura, ainda mais quando os deixam livres para criar. Identificam a arte com as pinturas e o artesanato, enquanto que a matemática, da forma como é exposta, não desperta interesse, não veem relação com a vida prática na aldeia. Os entrevistados deixam claro que sempre tentam relacionar o conhecimento com a vida cotidiana, são muito práticos. Muitos não têm perspectiva de continuarem seus estudos, eles almejam apenas o término da educação básica. Uma vez concluída costumam fazer a opção pelo casamento, uma vez que os casados tradicionalmente devem abandonar os estudos e cuidar dos afazeres na aldeia.

Mediante isso, as dificuldades surgem, tanto por parte dos alunos índios, quanto dos professores que os recebem na chamada escola regular. Os relatos dos professores são sempre quanto à distância desses alunos, pois não há atrativo, por desempenharem um currículo que atende a cultura dos não índios, tendo em vista a predominância da língua portuguesa além de que o espaço escolar é fora da comunidade indígena. Os conteúdos que antes eram contextualizados em uma perspectiva da sua cultura, agora são abordados de maneira diferente, abstrata, não contextualizada. Um exemplo é a geometria, que antes era relacionada ao artesanato e a pintura corporal e agora passa ser uma questão apenas curricular.

Nas salas de aula isso fica bem claro. O distanciamento fica visível até na forma como os alunos indígenas se organizam, acomodando-se no fundo das salas, dificultando interação com os demais alunos não índios e porque não dizer, não favorecendo a proximidade professor-aluno. Foi possível perceber que o professor da escola regular sente dificuldade em desempenhar o seu papel com a diversidade cultural encontrada em sua sala de aula.

Na perspectiva de apontar soluções para os profissionais que lidam com essa diversidade Scanduzzi (2009), questiona: “os indígenas não produzem conhecimento matemático?” e o mesmo sugere que a matemática apresenta-se nas formas geométricas, presentes nas pinturas corporais, e, diante da importância do corpo, seria uma estratégia para essa aprendizagem em matemática. Nesse mesmo viés Gerdes(1991), ressalta que “o conhecimento matemático está presente no artesanato”, através do artesão que desenvolveu a técnica, e não naquele que meramente à reproduziu.

Nesse sentido, a Etnomatemática contribui, pois incentiva conhecer e respeitar as diferenças culturais, agregando valores e construindo o que sugere D’Ambrósio:

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura.(D’AMBRÓSIO, 2001, p.22)

Paulo Freire completa:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação aos conteúdos.(FREIRE, 2009, p. 30).

7. Considerações Finais

As observações feitas mostram a riqueza no conhecimento matemático do povo Paresí, e suas relações principalmente no que diz respeito à geometria, em particular a simetria, seus mitos e suas crenças reforçam esse conhecimento em particular. A inserção dos alunos oriundos das escolas das aldeias na chamada escola regular é conflitante para os mesmos. O tratamento da matemática é na escola regular muito diferente da forma que estudavam na escola da aldeia tornando-se desmotivador. Esta pesquisa apontou também outros dois aspectos a serem considerados o primeiro deles é a diferença de estudar na aldeia com outros índios e com professores indígenas, e posteriormente na cidade com professores e alunos não índios. Um outro ponto levantado é a dificuldade dos professores da escola regular para lidar com as diferenças. Há muito a ser feito para melhorar o ensino para os alunos índios na escola regular.

Acreditamos que a escola deveria de certa forma atender as necessidades daqueles que ali estão inseridos, respeitando a diversidade cultural, socializando os conhecimentos, promovendo um maior enriquecimento para a sociedade que ali convive pacificamente, valorizando o respeito mútuo.

Resultados desta pesquisa servirão para complementar um estudo que estamos realizando com essa etnia, no que diz respeito à cultura, ensino e aprendizagem em matemática, aos conhecimentos matemáticos e sua aplicação por essa etnia e resultados dessa inserção escolar indígena no município de Campo Novo do Parecis-MT.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, Editora Papirus, 1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. MEC. **Lei n. 9.394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Especial de Editoração e Publicação – Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília, 1996.
- BRASIL. MEC **Lei n. 10.639/2003** – Alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Especial de Editoração e Publicação – Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília, 2003.
- BRASIL. MEC **Lei n. 11.695/2008** – Alteração da Lei 10.639/2003 que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei9394/98. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Especial de Editoração e Publicação – Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília, 2008.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Elo entre as Tradições e a Modernidade**. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2001.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação matemática**. Campinas: Summus, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 39ª edição, São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2009.
- GERDES, Paulus. **Cultura do despertar do pensamento geométrico**. Instituto Superior Pedagógico. Maputo: Moçambique, 1991.
- MACHADO, M. F. Roberto. Índio na cidade é índio? Considerações sobre um debate provocante. **Anais da 26ª Reunião Brasileira de Antropologia**. Porto Seguro, 2008.
Disponível em
http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalh

[os/GT%2034/ABA%20GT%2034%20Indio%20na%20cidade%20abr%2008.pdf](#)) acessado em 02/01/2012.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. **Educação indígena x educação escolar indígena: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática.** São Paulo. Editora UNESP, 2009.