



QUE SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA? ETNOMATEMÁTICA E NUMERAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

WHAT ARE INDIGENOUS KNOWLEDGES AT SCHOOL? ETNOMATEMÁTICA AND NUMBERING IN THE TRAINING OF INDIGENOUS TEACHERS

Maria Aparecida Mendes de Oliveira¹
Jackeline Rodrigues Mendes²

Resumo

O objetivo deste texto é apresentar reflexões sobre a circulação de saberes e práticas matemáticas no trabalho com a formação de professores indígenas, que atuam no processo de alfabetização de crianças nas escolas indígenas. Estas reflexões são fruto das experiências e conhecimentos partilhados no processo de formação que vem acontecendo no âmbito do programa Saberes Indígenas na Escola, na rede constituída nos Territórios Etnoeducacionais em Mato Grosso do Sul. Esse programa é uma proposta da SECADI-MEC, que tem como objetivo promover a formação continuada de professores que atuam como alfabetizadores nas escolas indígenas. Analisamos diferentes produções, como relatos orais e escritos, apresentados por professores indígenas, nas oficinas entre 2014 e 2015. As análises propiciaram compreensão e problematização a respeito da etnomatemática, do currículo da escola indígena, da necessidade de produzir materiais na língua indígena na perspectiva do letramento e numeramento, e de quais saberes indígenas estão ou devem estar na escola.

Palavras-chave: Currículo. Escola Indígena. Circulação de saberes. Práticas matemáticas.

Abstract

The purpose of this text is to present reflections on the circulation of knowledge and mathematical practices in the work with the training of indigenous teachers, who work in the process of literacy of children in indigenous schools. These reflections are the result of the experiences and knowledge shared in the training process that has been taking place within the scope of the Indigenous Knowledge in the School program, in the network constituted in the Ethnoeducational Territories in Mato Grosso do Sul. This program is a proposal of SECADI-MEC, which aims to promote the continuing education of teachers who act as literacy teachers in indigenous schools. We analyzed different productions, such as oral and written reports presented by indigenous teachers, in the workshops between 2014 and 2015. The analyzes provided an understanding and problematization around the ethnomathematics, the curriculum of the indigenous school, the need to produce materials in the indigenous language from the point of view of literacy and numbering, and what indigenous knowledge is or should be in school.

Keywords: Curriculum. Indigenous school. Circulation of knowledge. Mathematical practices.

¹. Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo, Professora da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, Faculdade Intercultural Indígena-FAIND, Brasil. Email: liamendes@yahoo.com.br

²Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, Professora da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Brasil. Email: jamendes@unicamp.br.

Introdução

A escola indígena assumiu diferentes configurações ao longo do processo de colonização e escolarização dos povos indígenas no Brasil. No período colonial, havia a política assimilacionista (FERREIRA, 2001), que se estendeu até as primeiras décadas do século XX. Tassinari (2008), ao analisar o desenvolvimento destas políticas a partir da década de 1930, destaca que, nos anos de 1970, começa a haver uma mudança do paradigma norteador das políticas de educação escolar para indígenas. O que culminou, nos termos presentes na Constituição Federal de 1988 e nas políticas subsequentes para a educação. A legislação reconhece a diversidade cultural dos povos indígenas e esta visa oferecer condições para a manutenção desse patrimônio étnico-cultural (TASSINARI, 2008).

Desde a menção na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 210, 230 e 231, que assegura o respeito às línguas, organizações culturais e territorialidade, a partir de diferentes marcos legais³, foi formulada uma outra perspectiva para a educação escolar indígena. No entanto, em muitas ações organizadas pelo Ministério da Educação (MEC), as escolas indígenas acabam entrando no bojo das políticas nacionais sem respeito às diferenças, veja-se, por exemplo, as avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, PROVINHA BRASIL, entre outras.

No contexto da escola em áreas indígenas, as práticas culturais de uma comunidade estão em tensão com as práticas culturais da escola, a qual, por sua vez, apresenta toda uma cultura disciplinar, organizando o espaço, o tempo e o conhecimento de forma fragmentada. De acordo com o professor indígena Claudemiro Lescano (2016, p.101), “a escola indígena ainda se encontra num fogo cruzado: ora se insere como parte do sistema, ora é diferenciada, porque a própria legislação não é respeitada pelo sistema”. Para o autor, os modelos impostos pelos sistemas nacionais de educação não levam em consideração os modos próprios de aprendizagem e de circulação de saberes entre os indígenas.

³ Decreto presidencial n 26 de 1991, que inclui as escolas indígenas no Sistema Nacional de Educação; a Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB 9.394/96 que nos artigos 26, 32, e mais especificamente nos artigos 78 e 79; o Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação - 14 de setembro de 1999; a Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação - 10 de novembro de 1999, que entre outras definições, cria a categoria de Escola Indígena; o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001) que traz um Capítulo sobre Educação Escolar Indígena; Decreto Presidencial 6.861 de 2009, que aborda a organização territorial da educação escolar sob a definição de territórios etnoeducacionais; a Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e as Referenciais Para a Formação de Professores Indígenas (2001).

No âmbito da escola indígena, é necessário pensar a avaliação dos saberes indígenas, que transitam a todo momento entre seus participantes. Neste sentido, os saberes indígenas na escola ainda vivem perambulando no meio do sistema fechado, à procura de uma saída para ser usado como tal, com uma avaliação própria, que seja válida para a comunidade. (LESCANO, 2016, p. 101)

Os programas curriculares que se desenvolvem nas escolas indígenas são os mesmos que os do restante do país. Os valores que permeiam a organização curricular destas escolas ainda são fortemente influenciados pela lógica ocidental, colonizada, homogeneizadora (QUIJANO, 1992).

D'Ambrósio (1991), ao afirmar que a etnomatemática visa uma ação que possa conduzir à autoafirmação cultural e, portanto, libertadora das amarras coloniais, coloca-nos a etnomatemática como perspectiva política, pedagógica e teórica para o contexto das escolas indígenas. O que pode possibilitar formas de resistência no sentido de transgredir as correntes de subordinação à cultura do colonizador, favorecendo, assim, uma dinâmica intercultural.

Desse modo, pensar sobre o currículo nesse contexto, provoca-nos uma discussão sobre quais saberes deveriam/poderiam ser mobilizados na escola indígena. Tal discussão é essencial para pensar sobre a perspectiva do programa etnomatemático voltado para o contexto das populações indígenas, “trata-se de encarar a escola não apenas como transmissor do conhecimento, mas como a instituição essencial de socializar, desempenhando um papel fundamental na formação da identidade social, política e da subjetividade” (D'AMBRÓSIO, 1991, p. 78).

Nos termos apresentados por D'Ambrosio (2007), o ponto crítico colocado, para se pensar um currículo para uma escola indígena diferenciada e intercultural, é o da necessária superação do currículo cartesiano, centrado em conteúdos que são escolhidos e organizados previamente à prática educativa, para a elaboração de um modelo de currículo dinâmico. O currículo dinâmico é contextualizado no sentido amplo e reflete o momento sociocultural que cada povo vivência e valoriza, reconhece e coloca em prática o seu entendimento global de fatos e fenômenos.

É possível questionar o currículo imposto às escolas indígenas, tendo em vista as prerrogativas da legislação indigenista vigente, a respeito da Educação Escolar Indígena. É a partir dos movimentos de professores indígenas, em todo o país, que vem se conseguindo avançar nesta nova configuração das escolas indígenas, exercendo influências nas ações dos órgãos governamentais. Quando os professores indígenas e as crianças indígenas estão na escola, está se constitui como um espaço onde as práticas culturais de um determinado povo e as práticas culturais presentes no currículo, impostas pelas secretarias, entram em diálogo, que

nem sempre ocorre de forma harmoniosa. E, portanto, como afirma Tassinari (2001), as escolas indígenas são espaços de fronteira, de tradução e negociação, espaços de tensões e também de resistência.

De acordo com o professor indígena Eliel Benites (2014), a escola indígena, mesmo em meio a um currículo prescrito, vem se configurando como espaço alternativo. Os indígenas apropriam-se cada vez mais deste espaço, como estratégia de “subversão do currículo” e como espaço de encontro entre os saberes e espaços de reconstituição e reconhecimento dos valores e conhecimentos tradicionais como ciência.

Queremos produzir currículos na perspectiva da constituição de significados e valores culturais, a partir de diálogos entre os saberes, na vivência da interculturalidade, promovendo uma nova trajetória, um novo espaço, uma nova identidade capaz de ter uma postura com uma nova epistemologia na construção de uma nova realidade, reconstituindo as lógicas e os sistemas tradicionais Kaiowá e Guaraní e os conhecimentos ocidentais como ferramentas neste processo, que contribuem para a emergência de outros saberes e da possibilidade do diálogo intercultural. (BENITES E., 2016, p.75)

Os movimentos indígenas vêm pressionando para a realização de políticas específicas que atendam a uma escola indígena intercultural, bilíngue ou multilíngue. Neste sentido, as ações desenvolvidas no programa Saberes Indígenas na Escola, que foi proposto como uma alternativa ao Programa de Alfabetização na Idade Certa, em que as escolas indígenas estavam inseridas, tornaram-se uma alternativa para a formação continuada de professores indígenas alfabetizadores.

Por meio da Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013, o Ministério da Educação, junto a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, regulamentou o programa *Ação Saberes Indígenas na Escola*, que vem sendo desenvolvido em regime de colaboração com os Estados, Municípios e Instituições de Ensino Superior (IES). Os objetivos da ação previstos no Art. 2º desta portaria são:

- I - promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas;
- II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;
- III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;
- IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

No estado de Mato Grosso do Sul a ação é desenvolvida em uma rede formada por quatro universidades⁴, que atuam em dois etnoterritórios: Povos do Pantanal⁵ e do Cone Sul⁶. A Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, por meio da Faculdade Intercultural Indígena-FAIND coordena um dos núcleos, que compõe esta rede⁷, que atua na formação de professores indígenas das áreas indígenas Guarani e Kaiowá. A ação é desenvolvida em colaboração com os municípios, considerando que, no Mato Grosso do Sul, as escolas indígenas que atendem o Ensino Fundamental são municipalizadas.

O processo de formação, realizado durante este programa, coloca-nos a questão de como os “saberes indígenas” podem estar presentes na escola e, também, como as práticas de numeramento destes povos indígenas dialogam com as práticas apresentadas no currículo. No processo de formação, desenvolvido durante a ação, tem-se revelado, ainda com maior força, a necessidade de se pensar o currículo da escola indígena e a presença das práticas culturais destes povos permeando as práticas escolares.

Nesse contexto, cabe observar que as práticas curriculares, que vêm sendo desenvolvidas nas escolas indígenas, estão inseridas numa dinâmica cultural em que se tem estabelecidas trocas de conhecimentos. Pensar numa escola com um currículo, para o desenvolvimento de práticas de numeramento em período de alfabetização, que atente as diferentes formas de circulação de saberes, remete-nos a uma postura de reconhecimento das diversas formas de transmissão e difusão desses conhecimentos e à importância da dimensão sociocultural e política da Educação Matemática (D’AMBROSIO, 1990, 2001), portanto, da etnomatemática.

Nesta ação, a discussão em torno das questões de letramento e numeramento, para as escolas indígenas, coloca a presença do saber indígena no currículo como uma forma político-simbólica de identidade em relação ao encontro entre saberes. A perspectiva da etnomatemática está muito presente nas ações de formação, considerando que esta coloca a necessidade de reconhecimento de diferentes processos de geração, organização e formas de transmissão do conhecimento, dos diferentes sistemas culturais num processo de interações (D’AMBRÓSIO, 2001). O que tira o foco de uma matemática eurocentrada, com uma lógica única.

⁴ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS e Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

⁵ Região do Pantanal sul mato-grossense onde estão localizados os povos indígenas Terena, Kadiwéu, Kinikinaw, Guató, Ofaié e Atikun.

⁶ Região Sul do estado, onde estão localizados os povos indígenas Guarani e Kaiowá.

⁷ Outras duas universidades, UEMS e UCDB, também atuam nesta rede com aldeias Guarani e Kaiowá.

Podemos entender que a escola indígena se constitui como um espaço de tensão entre diferentes práticas culturais. Práticas indígenas trazidas para o interior da escola, a partir da presença destes no espaço escolar, e as práticas presentes no currículo prescrito. Ao pensarmos a formação de professores indígenas, neste espaço de tensão, é fundamental levar em consideração a necessidade de se estabelecer um diálogo intercultural, que pressuponha o reconhecimento das desigualdades sociais, econômicas, políticas e de poder, com vistas a suprimi-las (TUBINO, 2012).

As oficinas propostas na *Ação Saberes Indígenas na Escola*, de onde as produções aqui apresentadas emergiram, reuniram professores indígenas de dois territórios etnoeducacionais, que abarcaram uma discussão sobre letramento e numeramento, entre 2014 e 2015. No presente trabalho, procuramos destacar as que objetivaram discutir as práticas de numeramento para pensar o currículo e a elaboração de materiais didáticos ou paradidáticos, voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental. As reflexões a respeito deste espaço de formação e diálogo com os professores indígenas são resultantes de pesquisa que temos realizado junto a formação de professores indígenas. Analisamos diferentes produções, como relatos orais e escritos, apresentados por professores indígenas.

Sobre práticas de numeramento e letramento

A necessidade de numeramento e letramento surgiu entre os povos indígenas em decorrência do processo de colonização e da crescente necessidade de lidar com as práticas do outro, o não índio, nas relações de contato. A referência que os índios fazem, durante o processo de formação ao ler, escrever e contar, está fortemente relacionada à necessidade de entender o sistema dos não indígenas, a fim de não serem enganados nas relações de trabalho. Principalmente no que se refere às práticas de contagem, que se constituem uma estratégia de diálogo com o outro mundo, com outras lógicas de organização e circulação de conhecimentos. Por exemplo, a necessidade de trato com o dinheiro e com as situações de tensão, relacionadas ao território, têm sido um dos desafios para os povos indígenas Kaiowá e Guaraní⁸ (BENITES T., 2009).

A formação continuada de professores indígenas, a construção de um currículo diferenciado, a produção de materiais didáticos específicos, de que se trata a formação da

⁸ O Mato Grosso do Sul concentra a segunda maior população indígena do Brasil. Os Guaraní e Kaiowá constituem uma população de aproximadamente 50.000 indígenas neste estado. Esta população vivencia uma constante luta pela retomada de seus territórios tradicionais.

Ação Saberes Indígenas na Escola, são formas de fortalecer os processos de circulação de saberes e práticas indígenas, no interior das escolas. Destacamos a importância da oralidade e a escrita da língua indígena, com fins de letramento e numeramento, pois relacionam-se diretamente ao processo de apropriação e gestão dos territórios e da escola indígena que vem sendo conquistada por estes povos.

A partir dos primeiros estudos de Heath (1983) e Street (1984), nos quais o letramento é visto como prática situada, proporcionou um novo olhar para a leitura e a escrita relacionados aos contextos de produção. Olhar esse que, com um enfoque etnográfico para os eventos e práticas (BARTON, 1994), conferiu ao letramento uma dimensão de ação social situada em que os participantes produzem sentidos particulares para a leitura e escrita. Importa entender como esses usos adquirem formas específicas, de acordo com o tempo, o espaço sócio-histórico, os objetivos, as ideologias e os papéis assumidos nas práticas.

Barton (1994), em sua discussão sobre o letramento, faz referência a outros sistemas simbólicos como, por exemplo, os da matemática, e aponta que tais sistemas estão inseridos em linguagens humanas particulares e, por isso, estão associados às práticas de linguagem particulares. Para o autor, é necessário visualizar o numeramento a partir de suas bases culturais, observando como ele é alocado em práticas particulares. Nesse sentido, poderíamos pensar a questão das práticas de numeramento vinculadas às discussões no campo da etnomatemática, uma vez que a pluralidade do numeramento se manifesta pela diversidade de práticas sociais existentes em torno das noções de quantificação, medição, ordenação e classificação em contextos específicos, em que os diversos usos dessas noções estão estreitamente ligados aos valores socioculturais que permeiam essas práticas (MENDES, 2007).

Podemos entender que as práticas de letramento e numeramento estão relacionadas aos contextos sociais, em particular àqueles vivenciados pelas comunidades Guarani e Kaiowá. A presença da escrita traz impactos e transformações nas práticas sociais desses povos. Entretanto, os diversos sentidos e usos relacionados aos saberes que vão circular nessas práticas envolvem processos específicos de leitura e formas de registros que estão além de uma escrita pensada apenas no sentido numérico e alfabético. As práticas de numeramento, desse modo, estarão relacionadas a seus contextos específicos, em que o uso das noções de quantificação, medição, ordenação e classificação é entendido em sua relação com os valores socioculturais que permeiam essas práticas (LAVE, 1988; D'AMBRÓSIO, 1985, 1990; KINIJNIK, 1996).

Saberes indígenas na escola: a escola como lugar de saberes indígenas?

As oficinas de formação e o diálogo com os professores indígenas aconteceram em diferentes momentos e foram realizadas em grandes encontros onde se reúnem professores indígenas orientadores de diferentes áreas dos dois territórios etnoeducacionais. Participam destas oficinas professores das diferentes universidades que compõe a rede, que atuam diretamente na formação de professores indígenas e, também, técnicos das secretarias municipais de educação. Outro momento desta formação aconteceu em encontros nas escolas das aldeias, onde os professores orientadores indígenas desenvolveram a formação com os professores alfabetizadores.

A primeira oficina sobre numeramento no âmbito da formação do programa *Ação Saberes Indígenas na Escola* de MS, iniciou-se com a questão: por que ensinar matemática na escola indígena? As várias falas dos professores indígenas fizeram referência à necessidade de lidar com dinheiro, de que ela está presente no dia a dia das pessoas e para aprender a se defender e a se organizar. Desta forma, entendem que a matemática deve estar presente no currículo da escola indígena.

Também, evidenciou-se a diversidade de povos representados na oficina, em que cada grupo indígena e cada escola tem uma realidade diferente. Nesse sentido, entendemos o currículo como o conjunto das experiências de conhecimentos proporcionados aos estudantes. De acordo com Silva (1995), o currículo encontra-se no centro da atividade educacional, para o autor, “o nexos íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo” (SILVA, 1995, p. 184)

Concebemos, assim, o currículo como um caminho, uma trajetória que reúne um conjunto de práticas e saberes que vão constituir formas de ser do sujeito de cada grupo envolvido no processo de construção dos currículos para as escolas indígenas. Desta forma, pensar o currículo da escola indígena é delinear o caminho que este vai traçar para os alunos que vão entrar nela. Pensar o caminho que se deseja que os alunos percorram na escola indígena. Percebe-se o currículo em suas ações – aquilo que fazemos – e em seus efeitos – o que ele nos faz (SILVA, 1995).

Não se trata apenas de uma relação de disciplinas e conteúdos, mas em relação à questão da formação de sujeitos, é preciso ter como horizonte qual aluno indígena está sendo formado. Quais valores, conjuntos de práticas, saberes que vão formar o sujeito. O currículo

como um caminho deve ser questionado: é este, reto, definido, fechado, que não se pode mexer? Ou pode ser um caminho que vai sendo construído na medida que vamos caminhando nele. Ao produzir o currículo, podemos, utilizando as palavras de Silva (1995), “desviar, refratar, subverter, parodiar, carnavalizar, contestar os materiais” (conteúdos/conhecimentos) recebidos por meio dos “currículos prescritos”. Portanto, ao pensarmos um currículo para a escola indígena que pressupõe os “saberes indígenas na escola”, é preciso entender os processos de criação e circulação de saberes indígenas.

Adriana Queiroz Testa (2012), quando trata dos processos de criação e circulação de saberes indígenas entre os Guarani, toma os caminhos como “imagem privilegiada para tratar dos processos de criação e circulação de pessoas e saberes porque podemos pensar os processos de produção de pessoas e as próprias pessoas como caminhos ou trajetórias de crescimento, saberes, atividades, relações, etc.” (TESTA, 2012, p. 168). Para os Guarani e Kaiowá são nos caminhos e no caminhar que as práticas e os saberes vão circulando (LESCANO, 2016). Assim, é possível pensar o currículo como caminhos que se cruzam, como *tape po’i* (como se fossem trilhas formadas na medida que os passantes o tornam um caminho) *joaju* (que se cruzam) *hũ’ape oguãhe* (desembocam) *tape guassú pe* (no grande caminho).

Desta forma, pensar o currículo que traz para o centro os saberes indígenas, é pensar os caminhos que são formados na medida em que as pessoas o vão percorrendo, que se cruzam e desembocam num caminho principal, que guiará ao lugar desejado. Ele não é reto, tem várias entradas. Práticas culturais diferentes vão se entrecruzando e formando redes de saberes, na perspectiva Guarani e Kaiowá.

Isso nos coloca a questão: que saberes indígenas na escola, e a escola é lugar dos saberes indígenas? A organização curricular da escola indígena favorece este modo de criação e circulação de saberes indígenas? A partir destas reflexões, os grupos de professores indígenas, presentes nas oficinas, produziram uma discussão a respeito do currículo da escola e a presença das práticas de numeramento da comunidade.

De acordo com as falas dos professores indígenas, a escola pode ser um espaço para chamar a atenção dos alunos para as práticas culturais e mostrar que elas têm valor, por isso devem estar na escola. A escola indígena pode ser um espaço político de afirmação da

identidade. Nas figuras abaixo, destacamos a produção de alguns grupos⁹, que evidenciam questões do currículo de práticas matemáticas que devem estar presentes na escola indígena.

Figura 1 – Cartaz produzido pelos grupos durante a oficina

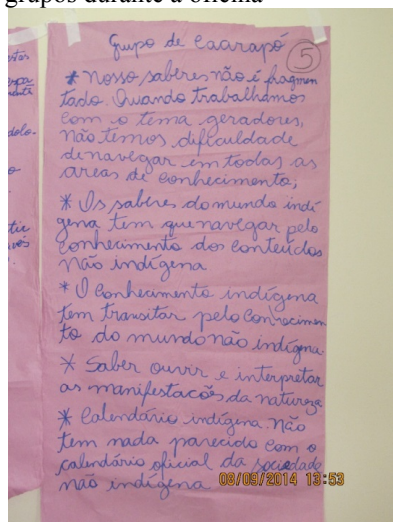


Figura 2 – Cartaz produzido pelos grupos durante a oficina

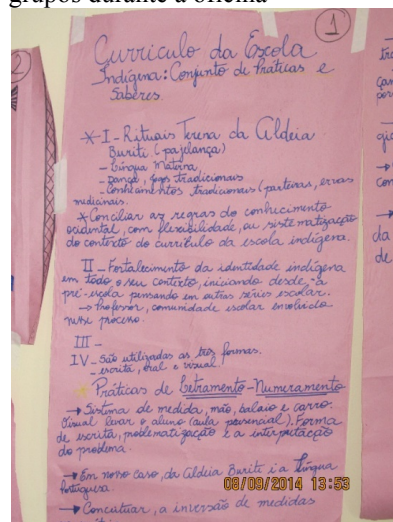


Figura 3 – Cartaz produzido pelos grupos durante a oficina

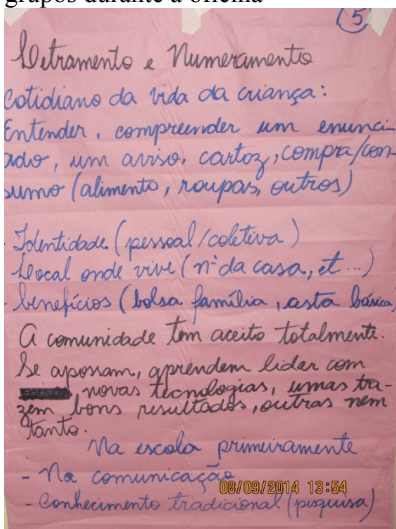
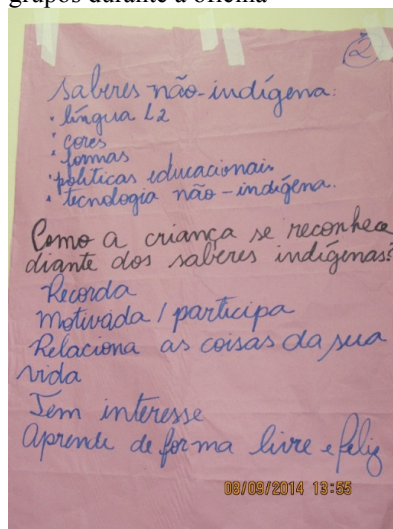


Figura 4 – Cartaz produzido pelos grupos durante a oficina



Fonte: fotos feitas pelas autoras.

Os professores indígenas destacam a importância de inserção de conhecimentos indígenas. Afirmam que os saberes presentes no cotidiano de suas áreas são muito significativos para a escola. Para eles, a formação que vem acontecendo, durante as oficinas, tem proporcionado um olhar para a realidade da própria cultura, que está lá e que faz parte da vida deles e que, consequentemente, deveria fazer parte do currículo da escola. Eles

⁹ Dada a grande quantidade de grupos formados durante a oficina, optamos por destacar algumas produções que apareceram recorrentes nos diferentes grupos.

destacaram em suas falas a necessidade de desconstruir as práticas adotadas nas escolas e, a partir disso, construir novas práticas.

De acordo com os relatos dos professores, o fortalecimento dos saberes indígenas na escola vem causando desconforto, pois confronta-se com saberes não indígenas adotados no currículo da escola. Testa (2012) atenta para o fato de que estudar os processos de saberes indígenas, mais especificamente de saberes dos Guarani:

[...] nos permite um confronto não apenas com nossas próprias formas de conceber os saberes e seus modos de criação e circulação, como também uma reflexão conceitual que, através do conhecimento e da comparação de sistemas diferentes, pode contribuir para o aprimoramento e o alargamento das nossas próprias ferramentas conceituais ou nos levar a forjar novos conceitos quando estes, já desgastados ou viciados não se adequam à interpretação de situações outras. (TESTA, 2012. 184)

Um dos grupos destacou o confronto e o conflito de saberes existentes no interior das áreas indígenas e, consequentemente, na escola indígena. De acordo com os Kaiowá, por exemplo, a origem da espécie humana e não humana contraria a teoria evolucionista. Outro espaço de conflito é o mundo religioso que, por sua vez, está cheio de escrita na aldeia (bíblia, etc.). Um confronto entre os modos de produção e circulação dos conhecimentos e de práticas de numeramento, dando como exemplo a relação com o tempo.

Mapeamos que há diversos saberes indígenas Guarani e Kaiowá que são essenciais para os povos, mas entendemos que as formas de ensinar são complexas, envolvendo diversas pessoas, outro tempo, faixa etária das pessoas, espaços, técnicas, eventos festivos e rituais, além de utilizar os fatos acontecidos de modo imprevisto, etc., tais como: manifestações naturais, nascimentos, fases da vida, corpo, e morte, pós-morte, etc. (Grupo de Tacuru, Kaiowá)

O tempo era marcado a partir das práticas culturais de cada grupo. Atualmente, por exemplo, o calendário nas aldeias indígenas é marcado a partir da presença dos programas sociais, benefícios, escola, isso cria um novo calendário, que envolve número, letramento, a escrita. Cada segmento de faixa etária das pessoas tem seu calendário próprio, para cada seguimento se tem um calendário novo (bolsa família, dia de pagamento dos aposentados, entrega de cestas básicas, calendário escolar, vacinação das crianças, entre outros), não há um calendário único.

De acordo com os indígenas, a cultura dos Guarani e Kaiowá tem o calendário próprio, que hoje entra em tensão com estes novos calendários impostos na relação com agências externas. No exemplo que apresentamos sobre a forma de organização dos calendários, muitos outros aspectos da cultura passam por processos de transformações na relação com a escrita, com práticas outras de organização do tempo e do espaço.

A consciência destas transformações estão presentes nos cartazes produzidos pelos participantes das oficinas, quando afirmam que “os saberes do mundo indígena têm que navegar pelos conhecimentos dos conteúdos não indígena” (Figura 1). Também se pode verificar no cartaz sobre a formação da criança indígena que “se reconhece diante dos saberes indígenas: se reconhece ou auto reconhece na família” (Figura 4). Afirmações sobre o letramento e numeramento como fazendo parte um do outro (Figura 3).

Para os professores indígenas, na vida cotidiana da aldeia, a criança já tem um conhecimento prévio de contagem, principalmente ao acompanhar a mãe nas tarefas diárias. Os conteúdos não deveriam ser fragmentados na escola (Figura 1). Para os indígenas os saberes podem ser ferramentas para trabalharmos outras práticas na escola. Precisam discutir na escola com os *nhanderu* (rezadores), para pensar a escola indígena.

Considerações finais

Os “saberes indígenas na escola” se constituem em saberes que sofrem processos de transformações derivados da relação com as práticas de numeramento-letramento indígenas e não indígenas. As formas de circulação destes saberes estão presentes nos caminhos que os sujeitos vão percorrendo e, conseqüentemente, nas práticas culturais que precisam ser levadas em consideração ao pensarmos o currículo da escola indígena.

As questões levantadas durante a formação nos remetem a uma análise a respeito dos diferentes regimes de conhecimentos em jogo na relação entre as práticas dos indígenas e os saberes e as práticas curriculares das escolas. Assim, destacamos a necessidade de aprofundarmos a discussão sobre quais saberes indígenas estarão na escola.

As oficinas realizadas para a formação de professores resultaram em reflexões em torno do currículo da escola indígena, da necessidade de produzir materiais na língua indígena e de como os saberes indígenas, ou as práticas culturais, circulam na escola indígena.

Referências

- BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford, Grã-Bretanha; Cambridge, E.U.A.: Blackwell, 1994.
- BENITES, T. **A escola na ótica dos ava kaiowá**: impactos e interpretações indígenas. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). /MN/PPGAS/UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.
- BENITES, E. **Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da Educação Escolar Indígena da Reserva Indígena Te'ýikue**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2014.
- BRASIL. MEC/SECADI. Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013. Regulamenta a Ação Saberes Indígenas Na Escola e Define Suas Diretrizes Complementares.
- D'AMBROSIO, U. **Elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- D'AMBRÓSIO, U. **Sociocultural bases for Mathematics Education**, Campinas: Unicamp. 1985.
- D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática**, São Paulo: Ática, 1990.
- HEATH, Shirley Brice **Ways with Words**: Language, Life and Work in Communities and Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- QUIJANO, A. "colonialidad y modernidad/racionalidad". **Perú Indígena**, Lima, v. 13, nº 29, 1992.
- LAVE, J. **Cognition in Prattice**: Mind, mathematics and culture in everyday life, Cambridge University Press, 1988.
- LESCANO, C. P. **Tavyterã Reko Rokyta**: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco. Campo grande, 2014.
- MENDES, J. R. Matemática e práticas sociais: uma discussão na perspectiva do numeramento. In: MENDES, J.R.; Grando, R.C. (Org.). **Matemática e produção de conhecimento**: múltiplos olhares. 1ed. São Paulo: Musa Editora, p. 11-29, 2007.
- KLEIMAN, A. B. **Letramento e escolarização**: uma pesquisa para uma prática convergente. Projeto de Pesquisa-CNPQ, Unicamp (mimeo), 1990.
- KNIJINIK, G. **Educação e Resistência**: Educação Matemática e Legitimidade Cultural, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.
- STREET. Brian.V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: University Cambridge, 1984.
- TASSINARI, A. M. I. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **ILHA Revista de Antropologia**, v.10, n 1, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217>>, acesso em dez 2016)

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Antropologia, História e educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

TESTA, A. Q. Caminhos de Criação e Circulação de Saberes. **Coletânea Redes Ameríndias – Relatório científico 5**, USP (mimeo), 2012.

TUBINO, F. Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades, **Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales el Perú**, Lima, 2002, p.51-76.

Recebido em: 10 de maio de 2018.

Aprovado em: 19 de julho de 2018.