

A SUBJETIVAÇÃO DE IDENTIDADES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE ETNOMATEMÁTICA.

Maria Aparecida Mendes de Oliveira - Neimar Machado de Sousa - Cintia Melo dos
liamendes@yahoo.com.br - cintiamelos@hotmail.com – neimarsousa@ufgd.edu.br
Universidade Federal da Grande Dotonos/UFGD- Brasil

Tema: Educación Matemática e Inter (pluri, multi) culturalidad.

Modalidade: CB

Nível educativo: Formación y actualización docente

Palavras-chave: identidade; ensino superior; professores indígenas; etnomatemática.

Em diferentes momentos, na relação entre universidade e povos indígenas, tem se discutido qual o papel da formação acadêmica na vida destas comunidades. A presente comunicação procura trazer a tona debates e questionamentos que surgem em relação ao fato dos indígenas escolherem a via universitária como possibilidade de busca de autonomia. Entre diferentes grupos indígenas esta escolha varia desde a compreensão da universidade enquanto um espaço de valorização e fortalecimento de suas lutas e identidades, até a incorporação de um discurso corrente de que o estudo e a escola é uma possibilidade de acesso ao mercado de trabalho e melhoria de condições de vida. Neste cenário a formação de professores, tem se tornado uma das principais vias de acesso de emprego estável para as comunidades indígenas do Conesul do Estado de Mato Grosso do Sul. Assim, aumenta a procura por parte de jovens indígenas para a formação de professores de matemática. Várias situações podem ser consideradas como motivadoras desta procura, entre elas a possibilidade de a matemática enquanto conhecimento específico seja uma ferramenta para melhor compreender as relações de mercado com a sociedade do entorno.

Introdução

De acordo com depoimentos de representantes do Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá (MPGeK), o interesse e a busca dos indígenas pela ampliação de seus estudos se dá, entre outros motivos, pela oportunidade de acesso proporcionado a estes povos na última década.

Antes os indígenas que conseguiam chegar a concluir ensino médio e chegar universidade tinham que estar atrelado a missões religiosas, e sair de suas aldeias, pois não havia outra possibilidade de acesso ao estudo. Este cenário se modificou recentemente. Percebo que a nossa geração de idade entre 40 a 50 anos vivenciaram esta situação (Anastácio Peralta e Teodora de Sousa membros do MPGeK)

Hoje nos contam como a mudança da relação do Estado Brasileiro com os povos indígenas transformou e modificou sua relação com as instituições de ensino, e a opção destes em cada vez mais ocupar estes espaços. Esta mudança, oficialmente decorre da forma como o texto da Constituição Federal de 1988 marca o sujeito indígena na sociedade Brasileira, colocando-o num outro lugar, no lugar de cidadão. Reconhece, em

seus diferentes artigos “a utilização da língua materna e processos próprios de aprendizagem”, e seus “modos de criar, fazer e viver” como patrimônio cultural imaterial (art 210, parágrafo 2º e artigo 216). Valoriza e protege as diferentes manifestações culturais populares, indígenas, afro-brasileiras de outros grupos *participantes do processo civilizatório nacional* (art. 215 e seus incisos) e ainda no Art. 231 reconhece a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas bem como seu direito originário à terra. Resumidamente, no art 232, garante o direito do indígena a ter direito.

Ao olharmos para este aparato legal, podemos inferir que os povos indígenas passam a tomar outro lugar enquanto sujeitos de direito na sociedade brasileira. Mas, será que todo este apanágio legal garante ou garantiu, nestas últimas décadas aos indígenas outro processo de subjetivação na sociedade brasileira? Por que o indígena recorre a instituições, como o sistema de ensino, para ocupar este lugar?

Entre diferentes grupos indígenas esta escolha, pelas instituições de ensino superior, varia desde a compreensão da universidade enquanto um espaço de valorização e fortalecimento de suas lutas e identidades, até a incorporação de um discurso corrente de que o estudo e a escola constituem-se como uma possibilidade de acesso ao mercado de trabalho e melhoria de condição de vida. No seminário *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*, realizado em Brasília em 2004, se apresenta de modo sintético, entre tantas questões que se propôs a tratar, algumas questões que nos leva a perceber

[...] as tendências que levam a subsumir a heterogeneidade de propostas e perspectivas que levam os povos indígenas a demandar o direito de estar presentes nas universidades as soluções que, embora generosas, acabam por produzir novas homogeneidades potencialmente discriminatórias, enfeixadas em (novas?) chaves interpretativas – “cotas”, “ação afirmativa”, “luta contra o racismo”, “igualdade racial”, “inclusão social” – por força da intervenção de políticas governamentais, da presença das agências internacionais de cooperação financeira e técnica, além de fundações filantrópicas; (Hofmam & Lima, 2007, p.5).

O mesmo documento já apresentava ao menos dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que indicam a motivam os povos indígenas pela formação no ensino superior. O primeiro relacionado à formação de professores em cursos específicos decorrente da educação escolar imposta, e um segundo visa a formação de profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades, capazes de articular, quando cabível, esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos (Hofmam & Lima, 2007).

Verifica-se que em diferentes momentos, na relação entre universidade e povos indígenas, se discute qual o papel da formação acadêmica na vida destas comunidades. A presente comunicação procura trazer a tona debates e questionamentos que surgem em relação ao fato dos indígenas escolherem a via universitária como possibilidade de busca de autonomia. Faremos um recorte ao contexto dos Guarani e Kaiowá na região denominada Conesul no Estado de Mato Grosso do Sul, a partir de falas e do exercício que nos propusemos nos últimos anos de atuação no Ensino Superior e no acompanhamento das reuniões dos movimentos indígenas colocando em prática o exercício etnográfico de olhar, ouvir e escrever.

Entre os fundamentos filosóficos e sociológicos que balizaram as categorias analíticas desse trabalho é preciso ter em conta as pesquisas de Bauman (2005), especialmente em se considerando que a análise desse autor se debruçou sobre as transformações pelas quais passou a sociedade polonesa na transição acelerada de uma sociedade agrária tradicional para a sociedade industrial.

Um dos axiomas que fundamenta a leitura dos autores desse trabalho é que a opção de muitos jovens indígenas pela educação escolar decorre, não somente de uma política de Estado de integração do governo brasileiro, mas também do fato que esses jovens percebem que sua inserção em condições de igualdade no entorno regional passa pela escolarização.

O lugar da escola no contexto indígena e a relação com a sociedade do trabalho.

No Brasil, os povos indígenas vêm passando por um intenso contato com a sociedade envolvente, o que traz para estas muitas transformações em seu modo de organização econômica, social, política e cultural, por meio de diferentes processos, no qual a escolarização assumiu papel fundante. Esta forma de dominação não se caracteriza apenas como dominação política, social e econômica, mas também simbólica. O processo arbitrário de escolarização, imposto aos povos indígenas funcionou como um meio de anulação de identidades, marcado por uma ação brutal de colonização pautada no extermínio não só cultural, mas também físico de diversos grupos indígenas no Brasil.

As matrizes históricas e filosóficas da redução monológica da diversidade encontram-se nas raízes geográfico-intelectuais da sociedade ocidental: Atenas e Jerusalém. Assim, o processo de colonização consistiu na transferência para a América e, por extensão aos

ameríndios, desses princípios: subordinação social, econômica e demonização da diferença.

Por outro lado, percebe-se que o conceito de etnia tem sido dessubstancializado mediante a ênfase na interculturalidade como parte do pressuposto que o processo identitário étnico é um dos elementos constitutivos da dinâmica social (Kreutz, 1998).

No Mato Grosso do Sul com a criação do Sistema de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, fortaleceu o processo de aldeamento. De acordo com Brand, o processo de demarcação das terras indígenas no Mato Grosso do Sul “constituíram importante estratégia governamental de liberação de terras para a colonização e consequente submissão da população indígena aos projetos de ocupação e exploração dos recursos naturais por frentes não-indígenas” (2005, p.2). Ação que atendeu às necessidades do país com uma política de estado desenvolvimentista, questão territorial era fundamental no processo de expansão preconizada pela ideologia do Estado-Nação e para a unificação da identidade nacional (Davis, 1978).

Nesse sentido, o trabalho escolar está impregnado pela herança do conhecimento ocidental. A escola e o processo de escolarização ainda são marcados por um olhar de desconfiança pelos povos indígenas, pois esta representa um instrumento de colonização. Ao longo das três últimas décadas, eles se apropriam dela como instrumento para atender suas necessidades, ou seja, a escola vai se constituindo na direção de fortalecer sua cultura e sua identidade indígena, bem como instrumentaliza-los para melhor se relacionar com o outro. O não indígena, o colonizador.

Ainda hoje, mas revestido de um discurso pautado numa nova ordem jurídica que “reconhece a diferença”, o sistema escolar tem exercido o papel de tornar precária esta identidade. O sistema escolar segundo Bourdieu (2008) numa determinada formação social, é o local onde se desenvolve uma ação pedagógica dominante que conserva a função de manutenção da ordem.

Este processo de insurgência é balizador dos movimentos indígenas por um processo formal, de educação, compatível com os projetos de autodeterminação, num diálogo de culturas em contexto de poder (Escobar, 2005), ou seja, da epistême colonizadora para uma epistême descolonizadora, o que interfere no processo de tornar-se sujeito, no processo de subjetivação deste grupo. É no diálogo intercultural que esta relação vem se dando. E é neste diálogo que os povos indígenas tentam discutir os rumos de sua educação, e a procura da formação em nível superior.

Assim como em todo o Brasil, no Mato Grosso do Sul, o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá levaram para as Universidades a necessidade da implantação de cursos para a formação de professores indígenas em nível superior, e hoje reivindicam a formação em outras áreas, principalmente que de conta da gestão de seus territórios, com a perspectiva posta de demarcação de objeto de fortes conflitos entre indígenas e proprietários rurais no sul do estado de Mato Grosso do Sul.

É na fronteira de uma educação escolar indígena como fortalecimento de identidades e o discurso impregnado nesta escola sobre a possibilidade de por meio da dela se inserirem no “mercado de trabalho”, que se dá as contradições enfrentadas no processo de subjetivação destes sujeitos.

Os indígenas vêm para universidade com expectativas, questionamentos, mas também com propostas. Isso se revela na fala do professor indígena Otoniel Ricardo, acadêmico da Licenciatura Indígena *Teko Arandu*, durante o Seminário *Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil*, realizado em Brasília, em agosto de 2004. Para ele:

O índio Guarani e Kaiowá, em sua luta, vive uma situação de desafio. [...] Será que a universidade tem condição de me ensinar, ou seja, de me preparar quando eu sair de lá para retornar à minha aldeia novamente? [...] Como poderíamos trabalhar isso? A universidade tem capacidade de entender quando se fala em desafio de curso superior, ou seja, específico para os povos indígenas? [...] temos discutido de que forma gostaríamos de estudar dentro da universidade [...]. Surgem aí as perguntas que sempre fazemos: Para que nós queremos curso específico? Para quem nós vamos ensinar? [...] qual é a expectativa da minha comunidade quando do meu retorno à aldeia, a fim de servi-la com o meu potencial, sendo este um dos nossos principais objetivos? O que eu vou ensinar dentro da minha aldeia? Minha maior preocupação [...] é com a educação voltada para a tradição; a segunda é entender a educação mais geral, universal [...]. Muitos buscam conhecimento do outro lado, do lado de fora, mas a gente tem que levar as ciências para os dois lados; a nossa ciência, como Guarani e Kaiowá, ou seja, como indígena, e a segunda ciência que não é nossa, que não pertence a nós (pp. 103-105).

Destacamos esta fala, pois ela nos revela, na ótica das demandas indígenas, uma ressignificação dos conhecimentos, da realidade cultural e histórica, assim como a preocupação que os Guarani e Kaiowá têm demonstrado com a forma de serem tratados, organizados e sistematizados estes conhecimentos.

Há por outro lado um discurso corrente no meio dos grupos indígenas com o qual temos trabalhado principalmente nas reservas indígenas mais próximas aos centros urbanos, de que o acesso à escola e o sucesso na educação garante a entrada dos jovens indígenas no

mercado de trabalho. Um discurso já deformado sobre a forma de emprego, pois de acordo Forrester (1997) hoje em dia estes espaços estão permanentemente fechados, os acessos ao trabalho, aos empregos, parte da população, “eles próprios excluídos pela imperícia geral, pelo interesse de alguns ou pelo sentido da história”. A autora apresenta coloca este discurso em questão, não seria normal, ou mesmo lógico, impor justamente aquilo que está faltando ou ainda exigir o que não existe, como condição necessária de sobrevivência (Forester, 1997, p.13).

A representação destes diferentes discursos correntes na escola indígena trazem situações contraditórias no processo de subjetivação destes sujeitos indígenas, coloca a enquanto espaço de replicação do discurso ilusório da escola enquanto um trampolim para o mercado de trabalho.

Outro ponto de partida a se considerar é que a comunidades indígenas no Mato Grosso do Sul, incluído aí os jovens, mas da metade da população, segundo o Censo do IBGE (2010), passam por um processo de reafirmação étnica. Isso, de acordo com Bauman (1976, p. 15), indica justamente seu contrário, ou seja, essas sociedades, a Guarani e a Kaiowá, sofrem nas últimas décadas do século XX e início do XXI uma queda na antiga hierarquia de valores, abertura de novas artérias de comunicação cultural, advento de mobilidade social com uma intensidade desconhecida no passado, além, evidentemente, do elemento mais dramático de todos: a perda de seus antigos territórios e o conseqüente acirramento de conflitos internos.

A perspectiva etnomatemática na formação de professores indígenas

Na análise das vozes dos professores indígenas sobre interesses que os motivaram para a escolha do curso, identificamos prioriza-se os interesses coletivos de suas comunidades sobre um projeto individual, por parte deste grupo cultural.

A “necessidade da aldeia” é apresentada como o primeiro motivo para a escolha do curso. As falas evidenciam a necessidade de considerar, na elaboração de uma proposta curricular, a prática sócio-cultural, indicada pela produção desses sujeitos, ressaltando a prioridade a ser dada à sua aldeia no momento da escolha de um curso superior, de acordo com um dos acadêmicos indígenas “Nossa área é de conflito, nesse momento a comunidade se perde com muitos números. Enfrentam dificuldades. [...] Escolhi este curso também pensando na necessidade da aldeia”.

Parece razoável admitir que, quando um sujeito não indígena escolhe um curso universitário, o que vem em primeiro lugar são seus projetos pessoais, ao passo que na fala dos indígenas, pode-se perceber que apresentam uma preocupação de como sua formação auxiliará no projeto de futuro de comunidade da qual fazem parte.

Neste sentido formar o professor, especialmente professor de Matemática, significa trazer um conhecimento para que estes possam formar seus alunos para enfrentar situações ligadas com questões que, atualmente, mais afligem este grupo cultural. Entre os problemas enfrentados por este povo aluta pela terra, o *tekoha* (território), aparece explicitamente, sobretudo quando mencionam que os conhecimentos matemáticos podem auxiliar nos processos de conflito que vivenciam na luta pela terra. Tais conhecimentos podem *ser úteis*, para lidar com tais situações, aqui bem evidenciadas.

Por outro lado em alguns professores indígenas chegam a manifestar que a escolha pela área de matemática se dá por se uma área onde há poucos profissionais formados e por terem garantido um emprego.

Pensar a formação destes professores considerando as contradições apresentadas nos remete a uma análise etnomatemática entendida, de acordo com D'Ambrosio como um programa que tem um caráter de teoria geral, não apenas como foco na educação matemática, para o autor

[...] em todas as culturas e em todos os tempos, o conhecimento – gerado pela necessidade de respostas a problemas e situações distintas – está subordinado ao contexto natural, social e cultural. Os indivíduos e os povos tem criado, ao longo de sua história, instrumentos teóricos de reflexão e observação. Associados a estes instrumentos, também desenvolveram técnicas e habilidades (teorias, *techné*, *ticas*) para explicar, entender, conhecer, aprender (matema), visando saber e fazer, como respostas a necessidade de sobrevivência e transcendência” (1997, p. 16).

Diante desse fato, concluímos que não é possível pensar um currículo separado das práticas culturais deste grupo, visto que os professores indígenas muitas vezes assumem um papel de mediador nas relações que são estabelecidas fora e dentro de suas aldeias.

Considerações Finais

Destacar os desafios de uma formação intercultural, que é aquela aquela que promove sujeitos e atores, fortalecendo a identidade. Num contexto de afirmação étnica é compreensível a grande procura dos indígenas pela formação universitária.

É nesse sentido que a crescente participação das comunidades indígenas nos rumos da educação escolar e na formação de professores indígenas se configura como elemento

da preocupação dos professores. Entre os Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, as lideranças das aldeias têm ampla participação no que diz respeito à discussão de uma educação escolar indígena. Este tema está sempre presente nos *Aty Guassu* (Grande Reunião que reúne lideranças Guarani e Kaiowá de todo estado) e estas lideranças também se fazem presentes nos Encontros de Professores, organizados pelo Movimento de Professores Guarani e Kaiowá.

Com relação à etnomatemática, consideramos que ela é o amanhã, especialmente considerando que as ciências, entre elas a matemática, ainda se expressam em um modelo paradigmático que foi expandido e globalizado, ganhando ares de universidade, mesmo que relativa. Assim, uma matemática intercultural não se configuraria enquanto um capricho, mas como um imperativo de qualidade para a escola indígena, ambiente de trabalho desses acadêmicos.

BIBLIOGRAFIA

- BAUMAN, Z. *et al.* (1976). *Sociologia*. Rio de Janeiro: FGV.
- BAUMAN, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trd. Carlos Albreto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BOURDEIU, P. & PASSERON, J-C (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petropolis, RJ: Vozes.
- BRAND, A. J. (2005). Educação indígena – uma educação para a autonomia. *Anais anpd gt: educação popular* (n.06). [Http://clip2net.com/clip/m2498/1191077434-c4a55-134kb.pdf](http://clip2net.com/clip/m2498/1191077434-c4a55-134kb.pdf), acesso em ago. De 2008.
- D'AMBROSIO, U (1997). *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Atena.
- D'AMBROSIO, U (2011). *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- DAVIS, H. S (1978). *Vítimas do milagre o desenvolvimento e os índios do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar.
- FORNET-BETANCOURT, R (2003) Pressupostos, limites e alcances de uma filosofia intercultural. In SIDEKUM, A. *Alteridade e Multiculturalismo*. Ijuí, RS: Unijuí.
- FORRESTER, V (1997). *O Horror econômico*. São Paulo: UNESP.
- KREUTZ, L (1998). *Etnia e educação: perspectivas para uma análise histórica*. São Paulo: Escrituras.
- LIMA, A. C. de S. & HOFFMANN, M. B. (Org) (2007). *Desafios para uma educação superior Para os povos indígenas no brasil: Políticas públicas de ação afirmativas e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: Trilhas do Conhecimento.