



# II CEMACYC

II Congreso de Educación Matemática de América Central y El Caribe

29 octubre al 1 noviembre. 2017

Cali, Colombia

[ii.cemacyc.org](http://ii.cemacyc.org)



CIAEM  
CME  
desde - since 1961



---

## Conhecimentos distintos e desiguais na formação de professores indígenas

Maria Aparecida Mendes de **Oliveira**  
Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD  
Brasil

[liamendes@yahoo.com.br](mailto:liamendes@yahoo.com.br)

Jackeline Rodrigues **Mendes**  
Universidade de Campinas-UNICAMP  
Brasil

[jamendes@unicamp.br](mailto:jamendes@unicamp.br)

### Resumo

A formação inicial de professores indígenas e a reflexão das ações desenvolvidas neste espaço pressupõe a formação do professor como pesquisador de suas próprias práticas, possibilita uma compreensão sobre diferentes aspectos no ensino e na aprendizagem no contexto da escola indígena. O diálogo entre os conhecimentos próprios (conhecimentos indígenas) e os conhecimentos científicos (acadêmicos, escolarizados), pensados no ensino de matemática nas escolas indígenas e na formação de professores indígenas, configuram-se como ponto de interesse deste trabalho. O presente texto busca discutir sobre os dilemas enfrentados atualmente em um curso específico (intercultural) de formação de professores indígenas no Brasil no estado de Mato Grosso do Sul relativo a promoção de uma educação intercultural e bilíngüe nas escolas indígenas Guarani e Kaiowá. Dilemas esses que envolvem a relação entre os conhecimentos próprios das comunidades e os conhecimentos acadêmicos/científicos.

*Palavras chave:* Formação de Professores Indígenas; Educação Intercultural e Bilingüe; Conhecimentos próprios; Conhecimentos acadêmicos; Conhecimentos científicos.

## Introdução

A escola, cada vez mais, ocupa espaço na vida das comunidades indígenas atualmente. Dados do censo IBGE de 2010 apontam para uma crescente demanda de crianças indígenas em idade escolar, o que exige um aumento na oferta do Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio no Mato Grosso do Sul. Neste contexto, o trabalho com a formação de professores indígenas de matemática leva a uma constante reflexão sobre a realidade das escolas indígenas e sobre quais saberes são valorizados na prática do professor indígena em sala de aula.

A presença dos indígenas nos cursos de formação inicial de professores, mais especificamente nas Licenciaturas Interculturais Indígenas, nos remete a uma reflexão sobre as ações desenvolvidas no âmbito da formação de professores, sendo o indígena pesquisador de suas próprias práticas. No entanto, podemos inferir que muito do que a instituição de ensino superior propõe para a formação de professores indígenas não avança no sentido de possibilitar que estes possam modificar ou propor outras práticas escolares, que possibilitem uma compreensão sobre diferentes aspectos do ensino e da aprendizagem no contexto da escola indígena. Dentre esses aspectos, o que tem dificultado esta modificação das práticas escolares é o processo de escolha de quais conhecimentos serão valorizados na escola, como estes conhecimentos circulam e se conectam.

Nos cursos específicos de formação de professores indígenas, a palavra interculturalidade circula bastante, no entanto, uma pergunta que está sempre presente é o que estamos compreendendo por interculturalidade? Que práticas de interculturalidade têm circulado nesses cursos? Que outros modos de conhecer os indígenas trazem para a universidade?

Na interculturalidade a palavra chave é o diálogo. O diálogo pressupõe o reconhecimento e parte das desigualdades sociais, econômicas, políticas e de poder, com objetivo de diminuí-las (Tubino, 2002). O diálogo decorrente da ação entre diferentes formas de conhecimentos tem influenciado no ensino de matemática nas escolas indígenas e na formação de professores indígenas. Este diálogo necessita ser considerado de forma equitativa entre diferentes conhecimentos, diferentes pessoas, diferentes práticas e formas de compreensão.

Na formação desenvolvida no curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*<sup>1</sup>, na habilitação em matemática, tem se buscado o desenvolvimento de uma ação pedagógica que tem como pressuposto que no encontro entre grupos de culturas distintas são intercambiados conhecimentos. Reconhecendo que neste intercambio de conhecimentos distintos surgem tensionamentos e questionamentos quando se trata da construção do conhecimento na formação de professores indígenas. Como os conhecimentos próprios e os conhecimentos acadêmico/científicos se relacionam? Como os professores indígenas relacionam estes conhecimentos e planejam a sua ação pedagógica na escola indígena? Quais diferenças entre estas duas formas de conhecimentos? Quais valores sustentam conhecimentos próprios e os conhecimentos acadêmico/científicos? Como esses conhecimentos são valorizados no currículo das escolas indígenas?

---

<sup>1</sup> O curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* surge de um intenso movimento organizado pelos indígenas Guarani e Kaiowá junto a universidades de Mato Grosso do Sul. Atende a formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá, de aldeias e acampamentos indígenas na região sul do estado.

Não é objetivo deste texto responder a estas questões, mas elas movem uma discussão sobre os dilemas enfrentados atualmente em diferentes cursos específicos (interculturais) de formação de professores indígenas, para promover a educação intercultural e bilíngue nas escolas indígenas.

Este trabalho é parte de pesquisa que tem sido realizada junto a formação de professores indígenas no curso Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados, em Mato Grosso do Sul. As falas de professores indígenas que trazemos são resultantes de um trabalho etnográfico onde o campo é o espaço de formação destes professores. No curso<sup>2</sup>, no tempo universidade e nas aldeias, no tempo comunidade. A oralidade é uma ferramenta fundamental na tarefa educativa dessas comunidades, que têm seu pensamento influenciado por um jeito de ser e de ver o mundo muito específico de sua cultura. Estar em campo, dialogar com estes sujeitos implica reconhecer intersubjetividade presente no processo de desenvolvimento deste trabalho.

Para equacionar as questões centrais para esta pesquisa e para garantir a execução da proposta, a etnografia sustentou-se em eixos básicos, como a observação e interação com os interlocutores em campo, o levantamento de dados bibliográficos e documentos. Este processo de interlocução se deu ao longo dos últimos nove anos de trabalho com esta população. Trásemos para análise algumas falas registradas durante o processo de formação e falas coletadas durante o trabalho nas aldeias.

### **Os conhecimentos próprios e os conhecimentos acadêmico/científicos num contexto escolar indígena**

No Brasil, os povos indígenas passam por um intenso processo de transformação que vão deste da desconfiguração territorial a mudanças de ordem econômica, social, política e cultural, por meio de diferentes processos, no qual a escolarização assumiu papel fundante. 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.

Nas últimas décadas mesmo com as orientações de base legal<sup>3</sup> a escola indígena não se constitui como um espaço onde os conhecimentos tradicionais (conhecimentos indígenas) e os conhecimentos científicos (conhecimentos tidos como universais), estão em diálogo. O que se percebe é que a escola continua sendo um espaço de sobreposição de um conhecimento sobre o

---

<sup>2</sup> O curso em que se configura como campo de pesquisa é organizado na perspectiva da pedagogia da alternância, onde o tempo e espaço de formação se reverte entre Tempo Universidade (os indígenas se deslocam para a universidade) e o Tempo Comunidade (a universidade se desloca para as aldeias).

<sup>3</sup> 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).

outro. Pois, os valores que permeiam a organização curricular destas escolas ainda são fortemente influenciados pela lógica ocidental, colonizadora.

Nos cursos específicos de formação de professores indígenas, e no discurso corrente por uma educação escolar indígena diferenciada a palavra interculturalidade circula bastante, no entanto, uma pergunta que está sempre presente é o que estamos compreendendo por interculturalidade. A educação intercultural, que aparece nas reformas governamentais para a educação escolar indígena, de acordo com Walsh (2010), tem sido tratada apenas como eixo transversal ou marco para introduzir a diversidade e o reconhecimento do outro, “su intencionalidad no ha sido refundar o repensar los sistemas educativos, sino añadir y acomodar un discurso de la diversidad e interculturalidad -entendida como convivencia, tolerancia, respecto y reconocimiento de la diferencia cultural- sin mayor cambio (p.83)”. Ainda de acordo com (Walsh, 2010), esta perspectiva de interculturalidade não toca nas causas da assimetria e desigualdades sociais e culturais, não questiona o modelo de educação, portanto, não ultrapassa as questões formais da legislação. É na relação dos movimentos indígenas e nas reivindicações por uma educação que valorize e reconheça os conhecimentos locais, em busca de diálogo entre os diferentes formas de conhecer que a escola indígena vem se configurando.

O papel da presença da escola em terras indígenas se relaciona com a reivindicação de povos indígenas por uma formação de professores diferenciada, que leve em consideração os valores de sua cultura. A entrada dos povos indígenas, enquanto movimento organizado, no ensino superior, que foi o caso da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, traz para a universidade e para os cursos de formação de professores indígenas, um dilema de cunho epistemológico e metodológico. Os indígenas vêm para universidade com expectativas, questionamentos, mas também com propostas. Isso se revela na fala do professor indígena Otoniel Ricardo, acadêmico da primeira turma 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. (...) gostaria de colocar à universidade uma questão, porque sabemos que trabalhamos dentro da comunidade a nossa realidade: 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; para isso, nós estamos criando para o pessoal da universidade uma proposta (que é um desafio) que atenda aos nossos pedidos. Surgem aí as perguntas que sempre fazemos: Para que nós queremos curso específico? Para quem nós vamos ensinar? Sou o índio representante dos Guarani e Kaiowá dentro da universidade: 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. (...) Nosso maior objetivo na universidade, é a criança. Não estamos preocupados em competir lá fora; estamos nos preparando para sermos úteis à comunidade (Lima e Hoffmann, 2015, p. 103-105).

Destacamos esta fala, por revelar, na ótica das demandas indígenas, uma resignificação 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 esses conhecimentos. Eles possuem um projeto, sabem onde querem chegar, parecem estar envolvidos em uma ação consciente, pois é uma ação projetada. Um projeto estruturado a partir de uma arquitetura de valores negociados e acordados, na busca do delicado equilíbrio entre conservação do que se julga valioso e a mudança em direção ao novo.

Os conhecimentos indígenas constituem elementos de valores, mas o conhecimento do outro, do não indígena, também compõe a tessitura desse projeto. Neste sentido, a proposta feita pelo Movimento de Professores Indígenas para a universidade é uma ação projetada que visa a pessoa humana, a criança a comunidade onde estão inseridos. Trata-se de um olhar para as questões do conhecimento tendo em vista as relações de poder, as experiências e a identidade de um povo Guarani e Kaowá num diálogo intercultural, ou seja, “o levar as ciências para os dois lados”.

Estamos diante de um movimento que diz respeito ao confronto, o qual compara algo que permite o movimento de um lado e do outro, do indígena e do não indígena. Um caminho do movimento das tensões que são geradas nesta relação. Entretanto, o risco que está colocado nesta busca pela universidade, como espaço de diálogo, é a perda das particularidades dos modos indígenas de saber. Não é possível afirmar que isso ocorre na licenciatura indígena como um todo, no entanto, a partir da experiência que temos entendemos que os modos de saber indígena, na formação nas áreas de ciências exatas, ficam muitas encobertos.

A complexidade encontrada em se estabelecer um diálogo entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos acadêmico/científicos se dá pela marcante diferença entre eles. Para Carneiro da Cunha (2007) o “conhecimento científico e conhecimento tradicional são incomensuráveis, mas que essa incomensurabilidade não reside primordialmente em seus respectivos resultados. As diferenças são muito mais profundas” (p.78). Entre outras razões, esta diferença se dá ao caráter da universalidade do saber científico, que não se aplica aos saberes próprios.

O saber científico estabelece um regime único para o conhecimento é hegemônico e se funda em conceitos objetivos. O saber próprio pressupõe uma variedade de regimes de conhecimento, e se funda nas percepções. No entanto, ambos os conhecimentos são crenças e formas de procurar entender e agir no mundo. O valor dos conhecimentos próprios e dos conhecimentos científicos está justamente na sua diferença (Carneiro da Cunha, 2007).

No trecho abaixo extraído da fala de um dos professores indígenas, durante uma das etapas de formação, podemos perceber como este articula, em seu discurso, a tomada de consciência de um modelo de conhecimento diferente da academia.

Vivo sempre pensando sobre entrar na faculdade gostaria de falar sobre o que senti durante este tempão quando entrei no Ará Verá e depois no Teko Arandu vou resumir em quatro eixos principais que eu tenho na minha vida é para entender (...) o que seria este estudo na faculdade primeira coisa é **“eu aprendi”**, não somente aprender como momento dentro do contexto desta faculdade, também o contexto Guarani e Kaiowá a ciência Guarani e Kaiowá com os mais novos mais velhos aprendi também ... durante o estudo da faculdade a ciência do ocidente o conhecimento ao redor que precisa ser entendido. Isso é, a primeira coisa que são o eixo que escrevi é **“aprender a conhecer primeiro”**. O segundo eixo que escrevi é **“aprender a fazer”** tudo isso que eu aprendi com os povos Guarani e Kaiowá com os professores, colegas de faculdade eu aprendi a fazer as coisas, a sistematizar a escrever com

os professores (...) então é a partir destes estudos que eu aprendi a escrever interpretar de fazer e praticar então o segundo eixo é **aprender a fazer**, isso que sempre anda junto com nós tem que aprender a fazer. Por exemplo, nunca mexi no computador mas depois de entrar na faculdade eu mexi computador... então isso são fatos que podem fazer que eu tô aprendendo alguma coisa... que está dentro do nosso contexto. terceiro é **“aprender a viver”** com este contexto ....da faculdade da academia e também conviver com a sociedade Guarani e Kaiowá como **intercultural** e o quarto eixo é **“aprender a ser”** isso .então esses. eu resumi por exemplo todas as coisas que aprendi, por exemplo, eu coloquei na prática junto com os professores, colegas os rezadores comunidade isso é o caminho pra mim, por exemplo, para entender mais cada vez o que é o estudo, ou seja, então por que quando no inicio vocês falou sobre a identidade nós também estamos construindo uma identidade Meliá falou, no contexto de seus discípulos, sobre o construção da identidade que tipo de identidade depois que eu termino o curso da faculdade, que tipo de identidade vou mostrar para a comunidade, como a comunidade vai me ver depois que eu termino este curso. Isso é uma grande preocupação eu tenho o que é sair da faculdade. Será que no final desse curso vou ser cacique(...) fazer guaxiré. É isso? depois que terminar este curso será que vou ser um doutor de estudo? Então isso também eu reflito muito que quero falar e deixar, por exemplo, uma lacuna para dentro do contexto que nós estamos discutindo no grupo e no final eu quero ler uma mensagem que nosso parente (...) escreveu, quando eu estava lendo estava pensando fala assim:

“o sofrimento que cantamos entre todos nós apesar de tudo nós não perdemos nossas memórias, nunca esquecemos de nosso pai criador que tudo fez para sermos felizes, nós estamos sofrendo sim em sua terra sagrada, mas este sofrimento não será para sempre só vossa sabedoria infinita pode nos levar a justiça ...então esta sabedoria” Concluiu sua fala em Guarani (Enoque Batista, egresso da Licenciatura Intercultural Indígena -Teko Arandu).

Neste processo, pensar as ações pedagógicas na escola indígena, por parte destes professores é algo que traz tensões referentes à organização da escola que se tem nas aldeias. Em levantamento preliminar, muitos indígenas declaram que ao retornarem para as escolas indígenas, não assumem o ensino nas séries finais do ensino fundamental e médio, pois há um discurso corrente nas escolas indígenas, que a licenciatura intercultural não prepara bem estes professores.

O professor Eliel Benites, também egresso do curso, sobre o fato de os professores indígenas não assumirem as diferentes fases do ensino fundamental, nas escolas indígena, destacou possíveis motivos, dentre eles o fato de muitos colocarem um certo “medo e insegurança” para assumirem estas modalidades de ensino. De acordo com ele

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

As falas dos professores egressos do processo de formação de indígenas, que se pretende intercultural, nos remete à relação que está colocada entre as formas de como os conhecimentos estão sendo produzidos no âmbito da licenciatura intercultural. Em determinados sistemas de conhecimentos os grupos levam seus regimes em outros casos são dominados. Os indígenas levam suas concepções de corpo e saber para outros ambientes como as escolas e a universidade.

Se, por um lado, acreditamos que pouco se tem colocado em discussão, no âmbito da formação, por outro, podemos afirmar que a questão a respeito das concepções de saber estão se conectando no processo de formação. Os professores indígenas percorrem diferentes práticas de conhecimento e reconhecem que a formação que estão tendo na licenciatura não atende ao modelo de escola que está colocado para as comunidades indígenas.

Ao trazer para análise estas falas nos leva a um olhar para todo o processo de formação e das transformações que esta relação entre indígenas e universidade nos traz, e mais ainda, do quanto estes espaços são permeados por tensões entre as diferentes formas de conhecer. Trazem elementos para perceber como os professores indígenas se relacionam com diferentes regimes de conhecimento. E como vão construindo processos de transformação provenientes desta relação com a universidade.

Há uma perspectiva, quando se trata da atuação destes professores que possam trabalhar com os conhecimentos próprios, mas também que façam a relação com o conhecimento do outro, do não indígena. E que o modelo de escola, não recepciona este profissional. Isso também é decorrente, segundo Grupione (2008) pelo fato de que até o momento este modelo de formação, diferenciada e intercultural, tem sido conduzidas de fora para dentro, ou seja, da universidade para a comunidade indígena, “condicionadas pela nossa concepção de ciência, de conhecimento, de pesquisa, do que deve ser ensinado na escola” (p.185).

### **Palavras finais**

As investigações no campo do ensino e aprendizagem da matemática, na formação de professores indígenas das áreas Guarani e Kaiowá, têm se constituído em um modo de explorar e conhecer como os povos indígenas se apropriam dos conhecimentos próprios das comunidades e como se relacionam com o conhecimento acadêmico/científico, enquanto um processo social das relações que ocorrem no ambiente escolar.

Na universidade, ao longo da formação desses professores, esses conhecimentos defrontam-se, muitas vezes de forma desigual, fazendo emergir diferentes formas de conhecer, relacionadas às especificidades do conhecimento indígena, marcadas por maneiras próprias de fazer circular esses conhecimentos, as quais se colocam de modo diferenciado dos modos de conhecer relativos aos saberes acadêmicos/científicos. Assim é necessário pensar que a proposição de diálogo entre distintos saberes nos encontros interculturais não são apenas marcados por tentativas de interação consensual, mas também por tensões que emergem das diferenças que são postas entre esas formas de conhecer.

### **Bibliografia e Referencias**

Carneiro da Cunha, M. (2007). Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. *Revista USP*, 75, 76-84.

- Cesarino, P. N. (2014). Xamanismo e novas circulações de conhecimento na Amazonia Indígena. In M. Carneiro da Cunha & C. Cesarino (Orgs). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Grupione, L. D. B. (2008). *Olhar longe porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, Brasil.
- Lima, A. C. de S. & Hoffmann, M. B. (2015). *Seminário: Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, Recuperado de <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>
- Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva in: Fuller, N. (ed.) *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural, La Paz, Bolivia. Recuperado de [www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural](http://www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural)