



Educação escolar indígena à luz da etnomatemática e da pedagogia dialógico-libertadora

Ana Paula Azevedo **Moura**

Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal de Goiás
Brasil

anapaulapetmat@gmail.com

Luiz Fernando Ferreira **Machado**

Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal de Goiás
Brasil

luizffmac@gmail.com

Rogério **Ferreira**

Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal de Goiás
Brasil

rogerio.ferreira@mat.ufg.br

Resumo

Esse trabalho se contextualiza na Licenciatura Intercultural Indígena (LII) oferecida pela Universidade Federal de Goiás (UFG). A pergunta de pesquisa é a seguinte: De que modo a LII tem sido visualizada pelos professores indígenas em formação no que tange ao diálogo entre saberes locais e não-locais e à construção de uma Educação Escolar Indígena diferenciada e representativa dos interesses do povo a que se destina? Foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: observação participante e entrevista. Dois professores em formação, da etnia Krahô, foram entrevistados. Utilizamos as seguintes categorias de análise: as relações entre os conhecimentos locais e não-locais, a construção da Educação Escolar Indígena e a LII/UFG. Os fundamentos pautaram-se na etnomatemática e na Pedagogia Dialógico-Libertadora. Surgem como necessidades a construção de uma educação Escolar Indígena representativa dos interesses da comunidade a que se destina e o equilíbrio formativo entre os saberes locais e não locais.

Palavras chave: educação escolar, educação escolar indígena, interculturalidade, pedagogia dialógico-libertadora, etnomatemática.

Introdução

Iniciada em 2007, a Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás – Brasil – vem se consolidando como uma referência de formação em nível superior voltada aos povos indígenas da região compreendida pelos rios Araguaia e Tocantins. No envolvimento que temos mantido com a diversidade de saberes presentes no curso, algumas inquietações nos fizeram partir para um movimento investigativo na expectativa de mais bem compreender e identificar, de modo sistematizado, alguns dos espaços de debate suscitados pela estrutura, bem como pelos princípios que orientam o desenvolvimento de ações em meio à referida licenciatura. A sustentabilidade, o bilinguismo, a transdisciplinaridade e a interculturalidade têm formado uma linha mestra para efetivação de ações formativas no curso.

Reforçadas por “uma legislação que permite aos indígenas desenvolverem propostas educacionais que valorizem suas línguas, suas práticas culturais e seus lugares de pertencimento étnico, ao mesmo tempo em que lhes abrem as portas para novas formas de inserção na sociedade não indígena brasileira, com ênfase em uma cidadania que respeite e integre as diferenças, o „outro”” (UFG, 2006), muitas discussões vêm sendo erguidas pelos povos indígenas sobre a construção efetiva de uma Educação Escolar Indígena diferenciada em suas aldeias, em acordo com a realidade vivida por cada povo.

Essa preocupação é fortemente evidenciada em meio às reflexões dos professores indígenas em formação na UFG. Há uma clara percepção entre parte significativa deles de que, historicamente, o que foi estabelecido se configura nas aldeias em uma Educação Escolar Indígena voltada para indígenas, porém feita e pensada por não indígenas. Em um segundo momento, buscou-se construir escolas com a participação dos povos indígenas, o que também se mostrou contraditório. Por isso, o que se objetiva hoje é a construção de uma educação escolar pensada e gestada pelos próprios indígenas, uma vez que os mesmos são profundos conhecedores dos seus contextos de vida e sabedores dos seus modos próprios de educar. Assim, são eles quem tem condições de, junto com as suas comunidades, planejar seus destinos, não só educacionais, mas de uma política que possa reverter o quadro de dominação a que foram e são violentamente submetidos. O que está em jogo, portanto, não é a edificação de uma Educação Escolar *para os* povos indígenas, mas de uma Educação escolar *dos* povos indígenas.

Em meio a esse cenário, do qual temos tido a oportunidade de acompanhar/observar durante as três últimas etapas da Licenciatura – ocorridas em junho/julho de 2009, janeiro/fevereiro de 2010 e julho/agosto de 2010, entrevistamos dois professores da etnia *Krahô*, moradores do norte do estado de Tocantins, alunos da LII, buscando dar voz aos verdadeiros conhecedores das necessidades indígenas e, por meio dela, analisar três categorias investigativas que julgamos importantes para adentrar de modo qualificado e profundo os debates acerca da construção de uma Educação escolar Indígena de fato representativa dos povos a que se destinam. As categorias são as seguintes: *as relações entre os conhecimentos locais e não-locais, a construção da Educação Escolar Indígena e a LII da UFG*. Por meio destas categorias almejamos responder à seguinte questão orientadora: *De que modo a LII/UFG tem sido visualizada pelos professores indígenas em formação no que tange ao diálogo entre saberes locais e não-locais e à construção de uma Educação Escolar Indígena diferenciada e representativa dos interesses do povo a que se destina?*

Para enveredar pelo movimento de análise, nos apoiamos principalmente em dois autores: Ubiratan D’Ambrosio, por meio do *Programa Etnomatemática*, e Paulo Freire, por meio da

Pedagogia Dialógico-Libertadora. Visto que as diretrizes contemporâneas da etnomatemática, em sua dimensão educacional, bem como as produções de Freire têm acenado para a valorização dos saberes locais como espaço primeiro para o ensino e a aprendizagem no ambiente escolar, este artigo vislumbra promover uma reflexão acerca da consonância ou não existente entre os paradigmas defendidos nestas teorias e as posições firmadas pelos professores indígenas em formação. Este importante princípio da etnomatemática será então analisado junto a sujeitos que vêm procurando exercer o seu direito a uma educação diferenciada no âmbito da realidade indígena brasileira, o que em muito poderá contribuir para uma análise crítica do elo teórico existente entre a etnomatemática e a educação escolar configurada em contextos específicos. Na próxima seção, colocaremos em foco as referidas vertentes teóricas, as quais irão respaldar as reflexões críticas que serão apresentadas na parte final deste artigo.

Diretrizes Teóricas

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.

Nesta postura, vê-se a educação escolar – uma entre tantas outras formas de educar – como elemento de suma importância nos contextos que a têm como componente formativa de cultura e sociedade. Nas realidades indígenas, porém, ela surge como algo estranho. Nos últimos séculos, o percurso histórico das sociedades indígenas em nível de Brasil mostra que a educação escolar destinada aos povos indígenas não se reduziu à estranheza, mas a uma clara interferência não indígena com óbvios prejuízos de ordem sociocultural. Assim, com a nova dinâmica estabelecida, o que levou as sociedades indígenas a hoje possuírem um novo perfil, a educação escolar surge como fonte estruturante em seus meios e, portanto, surge como instrumento necessário ao processo de inserção política junto à sociedade que, na atualidade, comanda as ações e as tomadas de decisão.

Ao se deparar com a necessidade acima apontada, a etnomatemática responde com a construção de uma escola diferenciada que ganhe significado junto ao grupo étnico ao qual servirá. Para que a distinção se efetive, surge também como necessidade refletir criticamente, em amplitude, sobre a história da educação escolar. A compreensão dos paradigmas que a sustentaram no passado e os paradigmas que hoje para ela estabelecem novos rumos, poderá mais bem respaldar as tomadas de decisão por parte dos indígenas no que tange à educação escolar que almejam para os seus povos; quando a almejam. As formações voltadas aos professores indígenas podem erguer espaços favoráveis ao debate em torno desta última necessidade mencionada. Podemos observar que essa é uma intenção da LII/UFG.

Em meio a essa discussão não se pode perder de vista que

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 (D'Ao dtqkq, 2001, p.42).

Junto a essa importante diretriz acenada pelo educador Ubiratan D'Ambrosio, encontra-se a compreensão de que “(...) a perspectiva educacional da Etnomatemática centra-se na convicção de que a riqueza da diversidade é essencial para a construção de uma sociedade mais humana, crítica e solidária” (Mqpvgtq in Dqo kg, 2004, p.19). Encontra-se ainda o entendimento de que “(...) toda discussão que envolve a etnomatemática deve estar necessariamente em torno de relações entre escola e educação – no sentido do valor, papel e significado da etnomatemática em termos de educação – ou seja, provocando reflexões sobre a sua comunicação (ação entre) com o campo educacional” (Domite, 2004, p.21).

No contexto das reflexões geradas pelos três autores acima mencionados, evidencia-se que, apesar de a etnomatemática surgir em um enfrentamento direto com certezas advindas do universo matemático, ela – na aproximação que faz à cultura e sociedade – vem transcender estas certezas, passando a se preocupar com a geração, organização e difusão dos saberes e fazeres utilizados por mulheres e homens em suas vertentes socioculturais. Ao ampliar o seu campo, as pesquisas acerca da etnomatemática passam a não só se preocupar com, mas fortemente valorizar, a produção de significado em distintos contextos. Quando assim o faz, passa, então, a se encontrar com elementos comumente considerados menos importantes a certos olhares banhados nos saberes da cultura ocidental cristã. A Educação Escolar Indígena passa, neste cenário, a constituir-se como um campo investigativo de interesse dos estudos etnomatemáticos.

Por meio de uma reflexão histórico-crítica acerca 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), evidenciam-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, politicamente comprometidos com as causas indígenas. As respostas dos entrevistados desta pesquisa irão confirmar essa afirmação, como ficará claro no restante deste texto.

Esse novo momento pode ser mais bem compreendido com a reflexão a nós proporcionada pelo educador Paulo Freire:

Basta ser homem para captar os dados da realidade. (...) O homem, contudo, não capta o dado da realidade, o fenômeno, a situação problemática pura. Na captação, juntamente com o problema, (...), capta também seus nexos causais. (...) A compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita a apreensão da causalidade autêntica. E será tão mais mágica, na medida em que se faça com um mínimo de apreensão dessa causalidade. Enquanto para a consciência crítica a própria causalidade autêntica está sempre submetida à sua análise – o que é autêntico hoje pode não ser amanhã – para a consciência ingênua, o que lhe parece causalidade autêntica já não é, uma vez que lhe atribui caráter estático, de algo já feito e estabelecido (Freire, 2001, p.113).

Logo, existe esperança acerca de um movimento favorável à descolonização, isto é, à desconstrução dos parâmetros nascidos na imposição concatenada pelos conquistadores. Fundamental é perceber que esta esperança se frutifica por meio de uma ação desveladora inicial promovida pelo próprio indivíduo e não na passividade de uma espera infinita. Mas, se tudo o que é instituído pelo dominador, passado um longo tempo em meio a uma organização colonialista, corrobora para a manutenção acrítica dos modos de ser – modos assentados sobre uma *consciência ingênua* – então ações coletivas, representativas de um querer comum, necessitam contrapor essa força e, assim, dar ao indivíduo a oportunidade de realizar um

movimento primeiro, fator essencial para que oportunize sair da estagnação em que se encontra. A educação escolar surge então vigorosa, visto que para se alcançar a *consciência crítica* um bom caminho é efetivar o diálogo em toda a sua magnitude. Na prática do dialogar se encontra um paradigma central para que as instituições escolares possam se modificar e, assim, possam ser significativas a todos que delas participam.

A pedagogia dialógico-libertadora de Freire, construída ao longo da sua vasta produção teórica, pauta-se no diálogo, fator essencial para a construção de programas de formação de professores indígenas fundamentados no princípio da interculturalidade. Segundo o educador,

(...) o diálogo (...) é parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos (...) isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. (Freire, 2001, p.122-3)

Logo, em meio às relações interculturais, a qualidade dialógica é fundamental para que não haja sobreposição de um saber a outro. Nesse sentido, 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’Ambrosio, 2001, p. 43). Ou seja, o saber materno deve estar em primeiro lugar, porém *saberes outros* 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.

Caminhos metodológicos e apresentação dos dados

Os caminhos metodológicos definidos para esta pesquisa alicerçam-se em dois instrumentos investigativos, a saber: a *observação participante* e a *entrevista semi-estruturada*. Como dissemos na introdução, observamos três etapas da LII ocorridas na UFG, onde tivemos a oportunidade de não só acompanhar, mas participar ativamente do processo formativo dos alunos indígenas, visto que um de nós autores atua como professor formador na LII e os outros dois atuam como monitores interculturais, função que visa apoiar os professores formadores em suas ações pedagógicas.

Entrevistamos dois professores da etnia *Krahô*, alunos da LII, pertencentes a diferentes comunidades. Um deles ingressou no curso em 2008 e o outro em 2009. A entrevista semi-estruturada por nós utilizada, como dissemos, foi organizada em três categorias, objetivando alcançar uma aproximação à pergunta orientadora desta pesquisa e, assim, conhecer as satisfações ou insatisfações que eles sentem em meio à realidade atual vivenciada pelas suas comunidades no que tange às relações entre os conhecimentos locais e não-locais, à construção da Educação Escolar Indígena e, também, à própria LII/UFG, já que muitos professores dessas comunidades participam do curso.

As entrevistas foram realizadas durante a etapa do curso ocorrida em Goiânia-GO em julho de 2010. Elas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Em Goiânia, os alunos cursam temas contextuais em uma perspectiva bilíngüe e transdisciplinar por meio de aulas ministradas por

professores de diferentes áreas da UFG. Dividimos as entrevistas em dois momentos: no primeiro, cada aluno, individualmente, fez suas considerações sobre as duas primeiras categorias citadas; e no segundo, os dois alunos, juntos, dialogaram sobre a última categoria. A opção pela entrevista semi-estruturada visou dar espaço aos entrevistados para se posicionarem, a qualquer tempo, em acordo com os seus interesses, independentemente da pergunta que estava em voga no momento.

A seguir será apresentada parte dos dados coletados em cada categoria. A intenção no restante desta seção é evidenciar os dados brutos. Os mesmos servirão de suporte para a seção final, quando será realizado um movimento crítico-analítico na intenção de realizar uma aproximação a possíveis respostas acerca da pergunta que orienta esta investigação. Os alunos serão identificados, por motivo de ordem ética, por nomes fictícios. É importante ressaltar que as entrevistas foram realizadas em língua portuguesa, segunda língua dos indígenas Krahô.

Quanto à relação entre os saberes locais e não-locais

Os saberes não indígenas estão fortemente presentes nas comunidades indígenas do povo Krahô, o que gera conflitos de ordem epistemológica com os saberes locais. Com o interesse de conhecer um pouco mais a realidade das comunidades indígenas dos professores entrevistados, perguntamos a respeito das influências dos saberes não-locais sobre os seus contextos de vida.

Marina Krahô – O local é bem natural mesmo, nós fala só na língua na aldeia, nossa cultura mesmo não fala português, às vezes algumas coisas você pode falar em português porque objeto que não tem nome. (...) Ainda não tem televisão, não tem energia, não tem nada, só a luz do céu. Lá tem um rádio que comunica, mas ainda não tem nada, nada de telefone, energia muito longe, a cidade é 85 km (...).

Pedro Krahô – Aí a gente fala a nossa língua mesmo, algumas palavras assim emprestadas. Mas ainda é nativo. Mas quem sabe daqui para frente mais futuramente cria, porque nós estamos começando a criar.

Por meio do diálogo, pudemos perceber que o saber local é muito forte dentro das comunidades *Krahô*. A preocupação mais notável nas falas dos indígenas é com a língua materna, pois é nela que se registram todos os conhecimentos próprios de suas culturas. Eles afirmam que, desde pequenos, já aprendem o saber local e que, ao contrário do que muitos pensam, recebem uma educação baseada em suas realidades.

Pedro Krahô – Os não índios falam que desde pequeno a gente começa a aprender o português, mas, pelo contrário, no nosso saber local a gente aprende só realmente da nossa realidade que a gente fala da educação, porque educação já tem, né?

Mesmo dando prioridade à educação indígena, eles não negam a entrada nas aldeias de modos de educar não indígenas e reconhecem benefícios gerados por esta. Isso fica claro nas seguintes falas:

Pedro Krahô – A educação não índia entrou na nossa cultura, mas trazendo outros saberes de mundo fora para gente entender a ler, a ler a norma que a educação traz para nós. Que, como eu posso dizer isso para você, as informações que nós não sabemos, eu falando pessoalmente, dali para cá eu comecei a me envolver com não índio, entender que eles me formando.

Marina Krahô – Assim, é importante né. Porque a gente vai aprender duas partes. (...) é a língua portuguesa, que fala oficial, que fala assim com mais respeito, às vezes tem alguns que deixa a gente com cabeça quente porque nós não sabemos como falar ou

responder a palavra oficial, então o que nós estamos aprendendo é isso, essa disciplina de interculturalidade, que o pessoal fala, que é difícil pra eu falar.

Para entender melhor o não indígena e se comunicar com indígenas de outras etnias, os alunos indígenas das doze distintas etnias que compõem o curso têm se empenhado em estudar e pesquisar, mesmo com dificuldades, outras línguas, bem como contribuir com os demais no aprendizado dos seus saberes locais.

Marina Krahô – Depois que eu conheci a faculdade eu vi o tanto de indígena que tem aí, cada um com uma língua. (...) branco também, que a gente fala *Kupen*, vem uma pessoa lá não sei da onde e fala uma língua que eu não entendo, Inglês, Francês (...). Eu achava que só tinha o português no Brasil pra falar, o português e a língua indígena. (...) eu to estudando a língua dos Karajá. Mas o Karajá é meio difíceinho. (...) toda noite eu to no quarto deles aprendendo (...), então esse conhecimento eu levo também pra sala de aula.

Para fazer esses estudos e pesquisas que eles julgam relevantes para a comunidade, muitos vão à cidade fazer cursos de aperfeiçoamento ou até mesmo um curso de graduação, como a LII oferecida pela UFG. Ao saírem de suas comunidades, se deparam com diversas dificuldades, que são, em parte, por eles relatados a seguir:

Marina Krahô – Ele foi fazer uma capacitação na cidade. Para saber os próprios direitos, (...), como é que fazia para passar para escrever na língua indígena qual a letra que podia usar, qual que não podia. Ele foi fazer isso na cidade. (...) Mas a gente já tava fazendo estudo ali na cidade, pesquisando também. Então, o saber que a gente conhece assim, que eu não estudei muito na cidade, vem e estuda assim as etapas (...) julho e janeiro. Nós não tem férias quase, não tem... o mês bom de festa de índio é esse mês julho, e nós tamo aqui. (...) E assim, eu venho para aprender mais o português, o conhecimento do branco, as palavras...

Mesmo com dificuldades, eles não desistem de buscar os conhecimentos não-locais. Reconhecem os benefícios de aprendê-lo e usá-lo a favor de sua comunidade.

Pedro Krahô – O conhecimento dá para você (...) passar para sua comunidade para eles entenderem sobre as leis como as constituições, (...), quer entrar com ações, quer fazer (...) parcerias. Aqueles mais velhos dentro da realidade, as pessoas que nunca saíram nunca vão entender o que queria, o que se pretende ser realizado dentro da comunidade. Aí gente forma na língua mesmo, a gente traduz para ele. O importante é o traduzir, o explicar na língua mesmo, repassar o que está acontecendo.

Pedro Krahô – Eu comecei a fazer pesquisa sobre os parentescos que eu vou apresentar na hora das aulas porque o saber dentro da aldeia para mim é riquíssimo. Através do não índio eu comecei a arquivar o que já está perdendo fazendo a escrita arquivando coisas e é muito importante, a importância é uma coisa que nunca acaba. Não fazendo igual ao que fazia, mas, assim, fazendo, pegando e resumindo aquelas coisas que já foram passadas, como cântico, história, várias coisas, várias crenças também sobre nós (...).

O professor entrevistado também menciona que é importante manter em equilíbrio os conhecimentos locais e não-locais, o que, segundo ele, impede os problemas que geralmente se vê no contato com a cultura não indígena.

Pedro Krahô – Olha! Não vou dizer de ponto positivo nem negativo, porque lá em termos da nossa cultura é um equilíbrio, porque a gente tem que levar as duas, porque a gente não pode dar valor só para aquela cultura. A partir desse tempo para cá, nesse mundo atual, a gente não pode dar, a gente sabe fazer um e só fazer daquele um, como a cultura dos não índios. (...) Se a gente vai praticar nossa cultura, a gente vai praticar só aquilo. Todo mundo vai se pintar e manifestando em cima daqueles que tem na realidade. Se a gente também quiser fazer a festa do não índio, a gente vai fazer do jeito que o não índio faz (...) mas aquele lá é do não índio, a cultura do não índio.

Apesar dessa colocação, e também dos benefícios apresentados pelos entrevistados, eles deixaram claro que perderam parte dos saberes nativos após a entrada dos saberes não-locais.

Marina Krahô – E eu acho assim, o papel ela dá muita dor de cabeça, muita mesmo. Às vezes eu me lembro antes de 94, de 89 pra 90, eu não sabia ler nem escrever, nem falar português; era uma vida maravilhosa que eu olhava para as plantas, olhava para o rio, eu ia para o mato, eu dormia no mato, eu não tinha medo de ir, eu ia com meu marido e 3 filhinhas que eu tenho.

Pedro Krahô – Muitas vezes os mais velhos criticam também na sua vivência a cultura de vocês, reclama da gente, porque a gente só vive andando para cima e para baixo, eles reclamam. (...) Eles tem mais ligado na cultura deles, eles lembram do passado (...), o que se fazia no passado. Era nativo mesmo, não tinha nada assim emprestado do não índio. (...) Eles lembram (...) que eles trabalhavam, (...) era coletivo mesmo, forte mesmo, juntava os grupos, trabalhava outro, ajudava o outro. (...) sempre uma preocupação deles, se nós acabarmos vocês vão se juntar com o pessoal do não índio.

Quanto à construção da Educação Escolar Indígena

A preocupação de se relacionar os saberes locais e não-locais, segundo os entrevistados, deve estar inserida em toda a organização escolar e na prática do professor indígena. Para eles, é preciso equilibrar, conforme as necessidades, os conteúdos da escola não indígena com o conhecimento local.

Pedro Krahô – A escola lá a gente trabalha projeto, transdisciplinaridade que a gente fala. A gente não pode trabalhar só disciplinas, (...) não to dando assim Biologia através do texto lá do livro. Eu tento tirar uma experiência porque dentro da nossa reserva tem outra Biologia; Biologia que a gente faz através da natureza. Tudo que existe a gente tem que mostrar lá, essa prática para eles conhecer também, não só através da imagem, através de gravura.

Marina Krahô – Eu trabalhei muita matemática, mas com flecha, com pedra. Não foi escrevendo, para a criança aprender mais rápido. Aí depois que colocava os números. Isso é muito mais fácil de aprender. (...) Eles também têm que aprender a cultura, como vai para a roça. Ficar diretamente no colégio a criança também não aguenta.

A construção de materiais didáticos específicos que substanciem de modo equilibrado as relações entre saberes locais e não-locais surge também como ação importante para o desenvolvimento da educação escolar indígena. Os entrevistados falaram sobre a produção de material didático no âmbito de suas escolas:

Pedro Krahô – Publicamos os trabalhos sobre história, mito, lenda nós já fizemos.(...) Cada dia mais a gente estamos produzindo mais, através dos mais velhos que antes não tinha alguém para escrever sobre história, mito, lenda, até próprio mesmo das coisas que tá perdendo ao efeito da gente. (...) Eu to fazendo livro para a alfabetização. (...) É o alfabeto, o nosso alfabeto. Mas alfabeto figurado, com figuração. Mostrando objeto, figura, e a letra em cima, e uma frase embaixo.

Marina Krahô – Eu vou falar em geral dos Krahô é 25 colégios. Em 25 tem onze que usa material do estado que não é produzido. O resto usa esse material Timbira que nós fizemos. (...) a gente faz do nosso jeito, porque a gente escreveu nas duas línguas.

Para o bom andamento do ano letivo, é importante que o calendário escolar esteja sensível aos eventos e trabalhos da comunidade. Isso fica claro nas falas seguintes:

Marina Krahô – Eu não tinha negócio de sábado e domingo, porque antes eu não sabia que tinha sábado e domingo, que era o dia que o branco não trabalha né. Mas para mim

lá, eu passava vinte dias dando aula. Eu contava vinte dias e parava, aí passou dez dias, às vezes tem festa e ninguém vai dá aula, mas a gente sabe do dia. „Amanhã vai começar um festa, então a aula parou“. É porque a gente faz duas semanas emendadas de festa. Depois de duas semanas começa a aula de novo.

Mas, os professores entrevistados demonstraram ter dificuldades na elaboração de um calendário próprio para as suas respectivas escolas.

Marina Krahô – Tem um documento que chega do estado. O estado fala que o colégio é diferenciado, mas não é, porque eles mandam a programação deles. A gente está lutando de falar que não vamos concordar com isso. (...) Mas aí a programação chegou que tem que dar 200 horas de aula. Aí nós fizemos a proposta „nós damos 150 horas extras para vocês de aula, porque senão nós vamos fazer do jeito que nós sabemos e pronto. (...) Vinte dias de aula era suficiente para os alunos“.

Pedro Krahô – Ainda não. Só a da Secretaria. Mas nós começamos a planejar o calendário para, a partir de agosto, começar e a Secretaria também pediu para gente fazer o nosso calendário. (...) O tempo em que a escola para e o tempo que a escola volta a funcionar. (...) Diferenciar a tabela da Secretaria.

Encontra-se na realidade indígena de cada povo o rol de conhecimentos locais que os professores buscam trabalhar em suas escolas. Além disso, uma atenção especial é por eles dada à necessidade de a formação oferecida na escola ser para o benefício e melhoria da comunidade. Marina e Pedro falaram sobre a participação das suas respectivas comunidades nas escolas.

Marina Krahô – É eles que trazem as experiências para o colégio para ajudar os professores. Aí vem o conselheiro, o cacique, o pajé, as lideranças, o pai e a mãe também, às vezes eles fazem uma reunião. O pajé quando vai lá, (...) vai dar aula para as crianças, ele vai lá explicar. Às vezes quando o colégio está com problema, a gente vai lá falar com o cacique. Aí o cacique que vai atrás do povo. Aí traz o povo e junta com o professor do colégio para conversar e chegar onde pode chegar.

Pedro Krahô – A maioria da comunidade dá força para nós. (...) o principal ramo é a comunidade, porque sem a comunidade não existiria professor, não existiria escola, não existiria diretor, os membros da escola não existiriam, né? Não vem material, não vem carteira, porque através da comunidade nós recebemos tudo.

Por muitos anos, as escolas que eram construídas nas aldeias eram conduzidas por gestores e professores não indígenas. Hoje, em harmonia com as diretrizes nacionais para a Educação Escolar Indígena, a presença de professores indígenas nas escolas é uma realidade. É fato, porém, como relataram os entrevistados, que ainda existem não indígenas atuando nessas funções. Neste cenário, torna-se necessário saber se essa presença não é incômoda e se estes professores *kupen* respeitam a cultura indígena.

Marina Krahô – Têm dois indígenas e dois brancos que dá aula (...).

Pedro Krahô – Sim. (...) Mas dentro da minha aldeia tem mais índio, o não índios são poucos. Agora os índios que são mais porque eles já estão assumindo todos os departamentos que nós temos lá, a secretaria, a administração, são os índios que estão dominando lá. (...) A gente convive com o não índio, a gente entende a parte que eles ensina para nós e também leva o nosso conhecimento passa para eles também. Eles obedecem o que a gente pode fazer lá, porque a escola é nossa, a escola da aldeia é dominada pelo povo, pela população de lá e não de fora.

Quanto à Licenciatura Intercultural Indígena

O principal objetivo da LII/UFG, que consta de seu projeto político-pedagógico, é formar

os alunos sob a ótica de valorização das suas culturas, relacionando-as de modo crítico com os conhecimentos não indígenas e, a partir disso, contribuir para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena em cada uma das aldeias. Então, perguntamos aos entrevistados se eles vêem contribuições para a sua formação e de suas respectivas comunidades por meio da licenciatura. Ainda que um dos entrevistados tenha relatado que “ficamos confusos com isso, não sabe nem o que podemos levar para contribuir lá”, no decorrer do diálogo mencionam que:

Pedro Krahô – A Licenciatura contribuiu muito. Cada vez mais traz umas coisas novas também, conhecimentos novos, assim parecido com o que eu estudo antes, mas assim, razoando o que a gente aprendemos. (...) as comunidades sabem que a gente sai em busca de alguns novos conhecimentos para a gente poder passar para eles. (...) E eu fico feliz porque a Licenciatura contribui tanto para mim estar levando para as pessoas; (...) na inclusão de que eu comecei através da Licenciatura, agora ninguém assina mais o documento com o polegar, eles já assinam o nome, eles já sabem o que a escola trata lá, já se identifica como uma pessoa também da escola.

Marina Krahô – (...) os professores aprendem com nós e nós aprendemos com eles. (...) o que tem contribuído o que vai contribuir pra nós no futuro é esse conhecimento de ler, de dialogar com os professores, de ver que livro que vem, desses filmes que nós não sabemos, que eles produz em simulação dos brancos. Conhecimento assim muito difícil para a gente. (...) O conhecimento que a gente leva para a comunidade é assim, às vezes a gente chega e fala assim „Nossa! A gente conheceu o português na lei, a lei da FUNAI“ (...). Às vezes a gente fala assim „Nossa! O meu estudo deu para conhecer a venda também“, igual ele falou também do professor, aí eu lembrei do mercado.

Colocadas as contribuições da LII, perguntamos se eles tinham críticas e sugestões para melhorar o curso. A primeira crítica apontada foi relativa ao fluxo dos temas contextuais.

Marina Krahô – (...) as disciplinas vai sete dias. Quando a gente vai chegando, vai adaptando àquele professor e entender direito, aí é hora que já vai embora. Então, isso que é uma dificuldade (...). Por que não estudamos quinze dias com um professor (...) para entender bem? Porque não é todo mundo que entende português rápido. (...) Aí vem outra disciplina, aí quando passa só três dias, “ah! Faz isso...”, é um monte de trabalho que eles dão. Nós não sabemos nem finalizar o estudo, já tem o trabalho e já não tem mais aula. (...) tudo tá marcado, tem que fazer isso e isso e isso, mas cadê o professor para falar? Cadê o professor para ajudar? Cadê o professor para indicar?

Nas etapas do curso que ocorrem na cidade de Goiânia os alunos estudam por meio de temas contextuais, concretizando o caráter transdisciplinar proposto no Projeto Político Pedagógico da LII. No entanto, Pedro emite a seguinte opinião:

Pedro Krahô – Os professores aqui na Licenciatura falam que não dão disciplinas, mas na minha concepção parece disciplina porque cada tema tem hora marcada (...) para passar para outra disciplina. Mesmo que eles falam assim „são transdisciplinaridade“, nunca entendo de que forma vem essa transdisciplinaridade (...). Lá no início, no cabeçalho fala assim „Licenciatura Intercultural“, mas na prática parece que não são aquelas coisas envolvidas em relações, em variedades. É disciplina, né?

Considerações finais: análise crítico-reflexiva dos dados

A partir dos dados apresentados na seção anterior, fica claro que os princípios defendidos pela LII/UFG não são refletidos integralmente no pensamento dos dois professores indígenas Krahô por nós entrevistados. Apesar de as opiniões dos referidos professores não serem unânimes entre os alunos da licenciatura, elas deixam transparecer o quanto o trabalho educacional escolar é complexo. As observações que realizamos durante três etapas da LII

acenam que a opinião de professores de outras etnias provavelmente seriam diferentes daquelas apresentadas por Pedro e Marina. Logo, as dificuldades formativas enfrentadas passam em um só tempo pelas diferenças entre os indivíduos, em uma perspectiva intracultural, e pelas diferenças de ordem étnica, em uma perspectiva intercultural. Isso mostra a necessidade desta investigação ter continuidade em meio às opiniões de professores de outros povos indígenas. É importante ressaltar aqui que novos dados já foram coletados junto a dois professores do povo Tapirapé e dois do povo Karajá, os quais se encontram em fase de transcrição.

Entrecruzando o referencial teórico por nós erguido nesse artigo e os dados apresentados, podemos apurar a crítica acerca da nossa pergunta orientadora. No que tange à categoria *relação entre os saberes locais e não-locais*, Freire nos ajuda a refletir ao dizer que cabe

(...) 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 (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 2002: 33).

Apesar de não se referir especificamente às realidades indígenas, o educador evidencia que quando o professor desvaloriza o referido *dever*, ele deixa transparecer a dificuldade que tem de se libertar das informações que há tempos lhe têm servido de guia. Evidencia não possuir a competência necessária – ou teme em assim agir – para confrontar as referidas informações com o que perfila na paisagem contemporânea vivida por cada indivíduo. Esse se mostra um saber fundante tanto para os professores formadores da LII quanto para os próprios professores indígenas em formação. Afinal, na essência dos conhecimentos localmente situados está o sentido da vida – e os princípios da sobrevivência – dos indivíduos que neles se alicerçam. Vale relevar que a partir dos conhecimentos de origem, de uma constante crítica/desconstrução sobre os mesmos e da percepção deles enquanto elementos necessários à formação de um *modo de compreender o mundo* forma-se uma base para a valorização dos diferentes saberes.

Ao longo da história se reconhecem esforços de indivíduos de todas as sociedades para encontrar explicações, formas de lidar e conviver com a realidade natural e sociocultural. Isto deu origem aos modos de comunicação e às línguas, (...) às ciências e às matemáticas, enfim, a tudo o que chamamos conhecimento. (...) Todo conhecimento é resultado de um longo processo cumulativo, onde se identificam estágios, (...) quando se dão a geração, a organização intelectual, a organização social e a difusão do conhecimento (D'Ambrosio, 2001: 49).

Essa reflexão que é basilar na construção dos saberes etnomatemáticos necessita ser levada em conta quando o que está em jogo é o debate em torno da *construção da escola indígena*, segunda categoria movimentada em nossas entrevistas. Esse pensamento foi evidenciado por ambos os professores entrevistados, ao mesmo tempo em que mostravam a necessidade de dominar os saberes não indígenas e com eles trabalhar na escola de modo equilibrado, sem haver sobreposição sobre os seus conhecimentos de origem. Isso nos faz considerar que a inserção política dos cidadãos indígenas nos espaços de tomada de decisão da sociedade que domina passa necessariamente por esse equilíbrio.

Nesse contexto, a etnomatemática surge como um significativo meio para um encontro qualitativamente distinto entre indígenas e não indígenas. Ela, por meio de princípios comuns aos que a constroem, rechaça qualquer forma de subordinação das culturas indígenas a outra cultura. Além disso, entende que o fortalecimento das distintas realidades socioculturais e a participação política das várias etnias, principalmente nos espaços de tomadas de decisão da

sociedade envolvente, constituem necessidades indígenas, visto que a eles possibilitam transcender a situação marginal em que se encontram. No âmbito da referida participação política, é essencial que os indígenas se organizem para fazer valer os escritos constituídos que julguem ser importantes para as suas vidas, bem como buscar transformar os que não julguem ser pertinentes. Portanto, esse campo teórico vem na direção dos interesses e concepções apresentados por Marina Krahô e Pedro Krahô, principalmente quando refletem acerca da construção de uma Educação Escolar diferenciada em suas aldeias, não só visando atender os interesses da comunidade, mas com ela – sem hierarquia – efetivar a referida construção.

Logo, há forte consonância entre os pensamentos apresentados pelos indígenas entrevistados e os princípios etnomatemáticos voltados para a educação escolar em contextos socioculturais específicos. Isso suscita que este campo teórico pode servir de apoio para os professores indígenas brasileiros no que tange às suas lutas pela construção de escolas representativas do seu povo e, portanto, diferenciadas. A etnomatemática – assim como ocorreu com a pedagogia dialógico-libertadora de Freire ao redor do mundo – pode vir a consolidar-se como ponto de apoio teórico em meio a uma luta de cunho sócio-político-cultural em prol dos interesses das sociedades indígenas. Ferreira afirma que a abertura que a etnomatemática

traz junto a si, valoriza o diálogo, o saber ouvir, a crítica, a ética, a autonomia, a esperança. Nela não há espaço para visões discriminatórias. Deste modo, promove outras histórias para a realidade dos excluídos. Histórias que os posicionam enquanto sujeitos, diferentemente do que tem constantemente ocorrido. (FERREIRA, 2006: 159).

Para finalizar o artigo, nos aproximamos uma vez mais da nossa questão investigativa. É importante dizer que as visualizações que se deixam observar nos discursos dos entrevistados, acerca da LII – terceira categoria da pesquisa –, mostram ser necessário continuamente dar voz aos professores indígenas em formação caso se objetive verificar de que modo os princípios do curso têm sido por eles imaginados. Caso contrário, corre-se o risco de promover uma educação em uma direção previamente definida, sem, no entanto, alcançar os resultados esperados, o que poderá representar a perda de credibilidade da LII em meio aos imaginários dos alunos.

Bibliografia e referências

- D'Ambrosio, Ubiratan. (2001). *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte, Editora Autêntica.
- Domite, Maria do Carmo Santos; Monteiro, Alexandrina; Orey, Daniel Clark. (2006). *Etnomatemática: papel, valor e significado*. In Ribeiro, José Pedro Machado; Domite, Maria do Carmo Santos; Ferreira, Rogério (orgs.). *Etnomatemática: papel, valor e significado*. São Paulo, Zouk, p. 13-37.
- Ferreira, Rogério; Ribeiro, José Pedro Machado. (2006). *Educação escolar indígena e etnomatemática: um diálogo necessário*. In Ribeiro, José Pedro Machado; Domite, Maria do Carmo Santos; Ferreira, Rogério (orgs.). *Etnomatemática: papel, valor e significado*. São Paulo, Zouk, p. 149-160.
- Freire, Paulo. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção leitura. São Paulo, Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2001). *Educação como prática de liberdade*. São Paulo, Paz e Terra.
- Universidade Federal de Goiás. (2006). *Projeto político pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena da UFG*. Goiânia.