



A Formação de Professores e suas Relações com Cultura e Sociedade: a educação escolar indígena no centro das atenções¹

Teacher Education and its Relations with Culture and Society: indigenous school education at the center of attention

Maximino Rodrigues²

Rogério Ferreira³

Maria do Carmo Santos Domite⁴

Resumo

Este trabalho reflete a situação atual em torno da formação de professores indígenas por meio da construção de um diálogo entre três educadores, dois deles educadores não-indígenas envolvidos com a educação escolar indígena e um educador indígena comprometido com a educação do seu povo. A formação de professores, de modo sócio-culturalmente situado, está no centro das atenções do trabalho. A “escuta” como um meio de falar com o “outro” é um dos focos teóricos desse exercício entre formadores e professores, o qual tem o diálogo como um meio para tomada de consciência. No referido processo dialógico foi possível perceber quão rica pode ser uma dinâmica entre educadores de contextos culturais diferentes. Ficou evidente a vontade do educador/

¹ Este artigo é uma versão ampliada e revisada de um texto produzido para o V Congresso Ibero-americano de Educação Matemática, 2005, Porto - Portugal.

² Graduado em Pedagogia. Professor indígena e coordenador pedagógico, especialista em Educação Indígena, da Escola Indígena Tengatui Marangatú, Aldeia Guarani/Kaiowá, Dourados-MS. Endereço para correspondência: Aldeia indígena Guarani/Kaiowá, 231, 79800-000, Dourados-MS-Brasil. E-mail: rodriguesguarani@yahoo.com.br

³ Doutor em Educação e Mestre em Matemática. Professor do Departamento de Matemática da Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão (CaC/UFG). Endereço para correspondência: Rua Geraldo Vidueira Guerra, 211, Bairro Santa Helena II, 75704-360, Catalão-GO-Brasil. E-mail: rogerio.ferreira@pesquisador.cnpq.br

⁴ Doutora em Psicologia da Educação. Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Endereço para correspondência: Al. Campinas, 696, Aptº 142, 01404-001, São Paulo-SP-Brasil. E-mail: mcdomite@usp.br

povo indígena colocar suas idéias na construção da escola indígena. Isso mostra o grande desafio colocado ao educador não-indígena quando visa contribuir para a organização da educação escolar de distintas nações indígenas.

Palavras-chave: Diálogo Intercultural. Formação de Professores. Educação Escolar Indígena.

Abstract

This paper reflects the current situation surrounding indigenous teacher education by means of the construction of a dialogue among three educators, two of them non-indigenous educators involved with indigenous school education and one indigenous educator committed to the education of his people. Teacher education, situated in a socio-cultural way, is the center of attention in this paper. "Listening" as a way of talking with the "other" is one of the theoretical focuses of this exercise between teacher educators and teachers, which uses dialogue as a means to increase awareness. In the dialogic process mentioned, it was possible to realize how rich a dynamic between educators from different cultural contexts can be. The desire of the indigenous educator and his/her people to contribute their ideas to the construction of the indigenous school became evident. This shows the great challenge for non-indigenous educators seeking to contribute to the organization of the school education of distinct indigenous nations.

Keywords: Intercultural Dialogue. Teacher Education. Indigenous School Education.

Introdução

Este artigo tem em seu cerne um diálogo realizado por Maximino Rodrigues, Rogério Ferreira e Maria do Carmo S. Domite. O espaço dialógico estabelecido gira em torno de questões contemporâneas formuladas por educadores indígenas e não-indígenas envolvidos na formação de professores indígenas. A expectativa está em refletir sobre estas questões a partir do pensamento germinado no contexto de três vidas distintas, três caminhos... somos três educadores em busca da compreensão do que é importante para uma construção no âmbito da educação escolar indígena e, por isso procurando constantemente dialogar sobre educação, cultura, poder, ensino e aprendizagem. Um de nós, o indígena guarani Maximino Rodrigues, há dez anos é professor da escola da aldeia Guarani-Kaiowá em que reside e vem,

desde o início, trabalhando intensamente em termos políticos e educacionais, para a organização da escola indígena nas terras do seu povo. O segundo, Rogério Ferreira, professor da Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão, participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática (FE/USP) e tem trabalhado na formação de professores indígenas em diferentes estados do Brasil. A terceira, Maria do Carmo S. Domite, é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, também participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática (FE/USP) e coordenadora geral do Curso de Formação Universitária de Professores Indígenas do Estado de São Paulo. Enfim, são dois educadores não-indígenas indo ao encontro de povos indígenas e um educador indígena indo ao encontro do seu povo, todos os três procurando uma configuração capaz de encaminhar, sempre de modo sócio-político-culturalmente contextualizado, a formação de professores e professoras indígenas.

A formação de professores em um contexto intercultural

Hoje, é reconhecido pela maioria dos educadores, teoricamente ao menos, a importância em identificar fatores que podem transformar a nossa prática, como professores/as, em sala de aula. Vários encaminhamentos têm sido propostos para a formação de professores, entre os quais alguns voltados para a formação do professor/a enquanto sujeito social de suas ações (SCHÖN, 1987, ZEICHNER, 1993, NÓVOA, 1997); outros, já mais centrados nos conteúdos, relevam também preocupação com os tipos de processos de transformação e a própria dinâmica formativa (PONTE, 1994, 1999, SHULMAN, 1986, COONEY, 1994, CARVALHO; GARRIDO, 1999, FIORENTINI, 1998). Outros ainda consideram que o professor e a professora devem situar a ação educativa na cultura do educando como Freire (1967, 1980, 1987), D'Ambrosio (1990, 1993, 1996, 1997, 2001), Mendonça-Domite (1998), Kawall-Leal Ferreira (2002), Domite (2000, 2004), Ferreira (2002, 2004), Barton (2004); para esses últimos, a consideração e o respeito aos conhecimentos prévios do educando e à cultura que cada um traz dentro de si estão no centro das atenções dos processos de

formação. De algum modo, o movimento no âmbito da formação de professores, seja qual for a orientação, tem se revelado como um passo decisivo para transformações que podem levar a distinguir o professor/a reflexivo dos professores/as que se movem por meio de uma ação compulsiva ou rotineira. Dito de modo mais direto: trazendo, permanentemente, à frente do professor/a discussões e conseqüências de diferentes modalidades e linhas de ação pedagógica, ajudando-o a refletir sobre sua ação pedagógica, ajudando-o a rever/conscientizar-se sobre a qualidade da sua cidadania e da atitude frente aos seus alunos/as e companheiros/as, professor/a e educador/a podem melhor compreender a quantas anda a sua ação e, deliberadamente, transformar sua prática.

De todo modo, do nosso ponto de vista, a formação do educador matemático deve envolver, por um lado, reflexão contínua sobre a sua visão de mundo e ação no mundo – atitudes como cidadão e como educador – assim como dos seus educandos. Por outro lado, deve envolver cultura matemática no que se refere à formação dos conceitos matemáticos vistos de diferentes pontos de vista como da história, da psicologia, da matemática formalista, da antropologia, entre outros. Cremos que o que foi dito é mais do que conhecido pelos educadores/formadores, mesmo que ainda bastante desafiador para ambos os lados: formador e professor. Mas, neste trabalho, queremos tratar de um tipo específico de encontro/relação, o qual se pode resumir nas perguntas: e quando a formação de professores se dá entre formadores/as e professores/as que pertencem a grupos étnico-culturais diferentes? Mais diretamente, entre formadores e formadoras não-indígenas e professores e professoras indígenas, ou, então, entre formadores externos à cultura de professores indígenas?

Naturalmente, não existem respostas definitivas ou precisas para estas questões. No entanto, quando as raízes culturais dos envolvidos no processo de formação apresentam-se fundadas em realidades de profundas diferenças de caráter étnico, então se torna importante um passo primeiro ou – mais radicalmente – uma necessidade, estabelecer um espaço dialógico que permita a cada uma das partes se manifestar livremente, com autenticidade. Para que este espaço possa de fato se firmar, é fundamental que os sujeitos tenham

sensibilidade suficiente para não fazer da distinção uma hierarquia, pois, se isso ocorre, então a vontade de um passa a desrespeitar a do outro e, assim, passa a fazer da riqueza proveniente de um ambiente multicultural um local de disputa por poder. E, este último, inevitavelmente, constitui um terreno fértil para o insucesso formativo. Em outros termos: constitui um terreno fértil para a sobreposição de um saber ao outro e para o início de uma legítima resistência, certamente advinda da parte que se sente lesada diante da prepotência do outro que é culturalmente diferente.

Nesta perspectiva, estamos, aqui, instituindo que, por meio do diálogo entre indígenas e não-indígenas surge a possibilidade de reunir informações sobre a vida cotidiana, questões políticas e burocráticas da formação dos professores indígenas, tensões e satisfações de ambos os grupos, relação pessoal e social dos indivíduos com o contexto escolar e os conteúdos escolares, entre outros. Estamos, na verdade, vislumbrando que um caminho para **formação do formador e do professor indígena** seria o de um diálogo entre educadores/pesquisadores dos dois grupos sócio-étnicos de modo informal e bastante amplo em termos do papel e valor da educação em geral. É mais um modo de envolver o educador e a educadora em um processo crítico-reflexivo sobre o fazer/saber pedagógico e o papel da educação escolar para um grupo que está procurando agora entender tal significado para seu povo. Afinal, para os povos ameríndios, que significado há no contexto escolar se ele é originariamente fruto de uma tradição germinada em uma realidade não só distante, mas infinitamente distinta? Como construir uma escola diferenciada se ela chega às aldeias permeada por padrões que nada têm a ver com o cotidiano vivido pelas mais variadas nações indígenas? A busca de respostas para estas questões exige um esforço dialógico comum acerca das questões políticas, sociais e históricas que permeiam a educação escolar que hoje participa, por múltiplas razões, das realidades indígenas brasileiras. Portanto, o *saber escutar* se faz essencial a fim de fazer germinar possibilidades educacionais de ação e reflexão que não visualizem nas raízes originárias da educação escolar fontes de imposição sobre os modos de agir de educadores indígenas e não-indígenas. Por isso, o foco da próxima seção estará voltado à *escuta*, uma necessidade quando a intenção é compartilhar conhecimentos e soluções.

A escuta: uma necessidade em meio ao diálogo intercultural

A compreensão de que os diferentes, ao se valorizarem mutuamente, têm a oportunidade de estabelecer um espaço comunicacional de efetiva troca de saberes, é um passo essencial para efetivação de espaços voltados à busca compartilhada de soluções. É preciso relevar que a referida valorização implica em uma atitude reflexiva e crítica, de ambas as partes, acerca das relações de poder que acometem os indivíduos durante o exercício dialógico. Por isso, em meio aos encontros interculturais, torna-se importante não posicionar referências particulares, ou modos específicos de construir conhecimento, como elementos a serem seguidos por todos. O aprimoramento da nossa *escuta* pode contribuir significativamente para essa ação. Em harmonia a estas idéias, o educador Paulo Freire (1996, p. 127-8) assim afirma:

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.

Remetendo esses dizeres aos contextos dos encontros interculturais, surge um importante fator: o indivíduo necessita auto-perceber-se enquanto partícipe de um universo sócio-político-cultural específico – e, portanto, distinto – a fim de viabilizar um aprofundamento ao interior de si mesmo, em busca das relações que direta e indiretamente exerce. Essa busca é essencial para alimentar a sensibilidade interpretativa, bem como fazer germinar uma consciência plena da alteridade. É fundamental relevar que *escutar* em plenitude, no encontro com o etnicamente diferente, passa inequivocamente pela consciência de si próprio e pelo respeito aos modos de vida oriundos de outras realidades culturais. Mas, tanto em um contexto intercultural quanto em um contexto intracultural, é por meio da *escuta* que aprendemos a falar com o outro. Escutar, como bem afirma Freire, é, no fundo, falar com os

outros, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los.

A partir destas compreensões, fundamentadas na teoria freireana, fica evidente que o *saber escutar* caminha em proximidade à atitude política de refletir a respeito do nosso papel na história da humanidade, reconhecendo que podemos nela intervir sem, no entanto, utilizar a prática do discurso que pretende, autoritariamente, movimentar-se do alto para baixo. O *falar* e o *escutar* necessitam caminhar em proximidade ao respeito mútuo, à assunção do outro como sujeito da história. Este saber se faz vital no âmbito das práticas educativas, pois conduz o educador a valorizar os conhecimentos e as visões de mundo que são próprios dos estudantes. Vale ressaltar que este caminho dialógico-educacional, ao valorizar as raízes do educando, deve, também, fluir favoravelmente aos seus desejos e sonhos, sob pena de tornar-se contraditório. Em meio a este caminho, as concepções de Freire harmonizam-se ao universo da etnomatemática, campo de pesquisa cujos princípios contextualizam os encontros interculturais a partir de uma perspectiva dialógica alicerçada no mútuo respeito e em uma efetiva possibilidade de comunicação de saberes.

Diante das concepções que até aqui deixamos transparecer, as quais não só buscamos teorizar, mas, essencialmente, deixar fluir nos vários trabalhos de cunho intercultural que temos desenvolvido, apresentamos a seguir um diálogo realizado por nós, autores deste texto, em uma clara intenção de não só discursar favoravelmente à prática dialógica, mas mostrar de modo efetivo o quão valiosa pode ser esta prática em um contexto de formação de professores e professoras indígenas que conta com a participação de formadores e formadoras não-indígenas.

O diálogo

Maria do Carmo: Primeiramente Maximino, eu gostaria de ouvir você sobre como vocês têm visto este trabalho de formação de professores, no qual os educadores não-indígenas têm estado no papel de formadores? Fale um pouco sobre suas preocupações, seus temores, dúvidas e suas satisfações.

Maximino: Quando nós começamos o trabalho na educação escolar indígena eu tinha muitas dúvidas. Não só eu, mas também muitos outros professores indígenas. Fizemos várias perguntas: “o que é isso? Como vai ser isso? Para que serve esta educação?” Estas questões nos conduziram a várias respostas. Sabemos hoje que muitos pais não têm passado a cultura Guarani-Kaiowá para os filhos. Assim, vemos na educação uma maneira de estar valorizando a cultura: a língua, as danças, os artefatos gerais.

Nós moramos num bloco fechado. Qualquer aldeia indígena do Brasil hoje se encontra nessa mesma situação. Nós estamos cercados. À esquerda, à direita, ao norte, ao sul, em todas as direções, estamos rodeados pelo não-indígena. Esta é uma situação difícil.

A partir do momento que falamos de educação, sabemos que ela está dentro da própria casa. A educação começa na casa do indígena. A criança quando olha para mãe fazendo alguma coisa, tecendo, por exemplo, a aprendizagem acontece. A mãe apenas dá um apoio.

Rogério: Eu tenho defendido Maximino, que para a educação escolar indígena se tornar aceita e ter bons resultados, enquanto uma prática que reflita a realidade sócio-político-cultural do povo ao qual se destina, é necessário que as tomadas de decisão partam das pessoas que hoje compõem a liderança intelectual indígena – da qual, a meu ver, Maximino, você é um representante ilustre.

Sabemos que essa escola que hoje se faz presente em grande parte das aldeias é uma instituição que não é fruto da tradição de nenhuma das etnias indígenas brasileiras. Nesse sentido, somente um diálogo intercultural, ato que considero possível e salutar, pode contribuir para a construção de uma estrutura escolar que se fundamente no conhecimento e nas necessidades de uma nação indígena específica. Apesar disso, o diálogo jamais deve constituir-se em dependência. Pelo contrário, deve fluir favoravelmente à liberdade de pensamento, à autonomia e à solidificação da intelectualidade indígena.

Maximino, como é possível transformar a escola presente nas áreas indígenas? Você assume a sua escola?

Maximino: Eu penso que deve haver uma organização muito grande dos professores indígenas juntamente com as lideranças. Nós queremos uma escola que venha atender os anseios da nossa comunidade indígena. Hoje, na realidade em que vivo, as crianças estudam numa escola municipal que funciona no interior da aldeia. É dentro dela que se encontra a nossa educação. Nós estamos lutando para que essa escola seja reconhecida nacionalmente como uma escola indígena. Nós temos discutido muito com os demais professores. Uma escola verdadeiramente indígena não irá nos prejudicar. Muito pelo contrário, irá beneficiar o nosso povo.

Eu vejo que essa escola deve ter todas as condições de um povo indígena, do povo Guarani-Kaiowá, Terena, Xingu, Xavante... tanto faz. Mas tem que ser uma escola daquele grupo, daquela nação, que ensine a língua, as danças, os rituais, as cerimônias, que seja uma escola com autonomia própria da comunidade local. Sabemos que vários pais não estão passando os conhecimentos para os filhos. Hoje isso ficou na responsabilidade da escola. Eu, particularmente, assumo a minha escola. Ensino dança, ensino a escrever e a ler na língua, ensino as brincadeiras, ensino a fazer colares. Quando eu estou ensinando a fazer colares trabalho a matemática, a arte. Quando fazemos a Educação Física, salto, cabo de guerra, discutimos em sala de aula. A gente não brinca por brincar. Eu falo para as crianças: “hoje a gente vai visitar a ogy pisy⁵”. A gente não visita por visitar. Dentro dela são discutidas várias coisas. O cacique relata histórias passadas, o professor registra e tudo isso é discutido mais uma vez dentro de sala de aula. É feito um trabalho com as crianças.

Maria do Carmo: Você acaba de dizer uma coisa que é uma busca pessoal minha como educadora, e de muitos outros educadores, que é a de não pensar a aprendizagem, pela escola, por disciplina – agora vamos ensinar matemática ou agora é aula de história. Mas, reconhecer que estamos estudando matemática com as crianças quando pedimos, por exemplo, que eles contem quantos times de futebol dá para formar com as crianças da sala. E, então, explorar esta solução a partir deles, com eles. Reconheço, Maximino, que você e outros professores e professoras têm se organizado, como educadores e educadoras, para fortalecer mais e mais as raízes culturais do seu grupo, especialmente em termos de educação. Como você tem percebido isto?

⁵ Casa de Reza.

Maximino: Fico feliz hoje porque sinto que a minha aldeia está muito organizada. Nós temos um centro cultural montado pela prefeitura dentro da aldeia indígena. Um engenheiro não-indígena fez a planta. Na construção, quando a obra começou a subir, lideranças indígenas viram que aquilo não era da nossa cultura. A planta que estava sendo levantada não refletia a nossa cultura. Fizemos reunião com lideranças, professores e com o diretor da escola. Levantamos a questão. Foi realizada uma pesquisa com caciques e perguntamos se aquela obra realmente fazia parte da cultura do povo Guarani-Kaiowá de Dourados-MS. A maioria relatou que não. Então, decidimos que deveria ser desmanchada, projetado um outro modelo, e ser reconstruída outra vez. Naquele instante eu senti que a organização começou a mudar. As pessoas da aldeia começaram a ter uma nova visão.

O engenheiro que montou a planta devia primeiramente ter consultado o povo indígena antes de construí-la. Ele percebeu o erro, pediu desculpas e modificou toda ela. Lembro-me das suas palavras: “Eu sou um engenheiro estudado na escola do branco. Eu não tinha estudado a realidade de vocês. Agora eu estou começando a entender o que realmente é o povo indígena”.

Maria do Carmo: Maximino, aproveitando esta sua preocupação com a invasão do não-indígena, eu gostaria de saber o que vocês esperam da gente, ou melhor, o que vocês querem desse encontro entre educadores indígenas e não-indígenas.

Maximino: Uma educação voltada para o indígena nos leva a ganhar um maior espaço na sociedade brasileira. Muitas etnias já estão com as discussões bem adiantadas a respeito dessa educação. Devemos abraçar essa causa, essa oportunidade que os não-indígenas estão nos dando. É isso que nós queremos. Seja na saúde, na educação ou em qualquer outra situação que nos valorize, precisamos abraçar a oportunidade. Se não levarmos adiante a educação indígena, estaremos contribuindo para o fim da cultura. Além disso, é uma oportunidade que temos de estar trabalhando na própria área indígena. Na universidade onde estudei, as pessoas me perguntavam: “você está estudando aqui conosco na escola do não-indígena e um dia você vai se formar.

O que você vai fazer?” Eu dizia a eles: volto para a minha aldeia. Oitenta indígenas, de várias etnias, estudam nesta mesma universidade. Hoje, muitos dos que já se formaram, trabalham na aldeia. Atualmente o indígena tem espaço. Ele trabalha no meio do não-indígena normalmente, mas a sua cultura ele jamais deixa.

Apesar do dia dezanove de abril ser uma data criada pelos não-indígenas para comemorar o dia do índio – o que na realidade não faz sentido – nós fazemos uma grande festa/cerimônia na aldeia. A gente dança. O pessoal da universidade fica assustado: “Olha eles lá dançando! Eles estudam na cidade! Aquele lá faz o curso de direito! Aquele outro faz pedagogia!” Eles ficam impressionados porque pensam que o fato de estudarmos com eles implica na perda da nossa identidade. É um equívoco. Nós temos que trabalhar dentro da área indígena e fora dela, porque também somos capazes.

Rogério: Maximino, os não-indígenas muitas vezes cometem esses equívocos porque centram os seus pensamentos no senso comum que nasce por meio de um perfil histórico descontextualizado. É pura falta de conhecimento. Não imaginam que vocês possuem saberes diferenciados e, aí, se tornam escravos das suas próprias ignorâncias. Nesse sentido, você vem assumindo uma postura que irá ajudá-los a compreender melhor o *ser diferente*. Os educadores não-indígenas que se envolvem com a educação escolar indígena, por exemplo, necessitam compreender a diferença entre a tradição educacional dos povos indígenas e os movimentos educacionais propostos pelas escolas. São coisas muito distintas. Não podem ser confundidas. As escolas nas aldeias podem ser geradoras de um conflito positivo neste sentido, mas elas jamais devem sobrepor os conhecimentos educacionais típicos de um sistema de organização indígena. Maximino, você poderia comentar um pouco a esse respeito.

Maximino: Eu vivi uma escola indígena dentro da minha casa aprendendo a minha cultura. Essa é uma escola indígena tradicional que nasce dentro da casa, os pais passando para os filhos. Quando terminei a escola oferecida na aldeia fui para a escola da cidade. É um choque muito grande na primeira vez. Eu comento com meus amigos: “por que a gente não estuda só aqui? O que

falta? Será que alguém está lutando por nós para fazer uma estrutura que nos permita estudar somente na nossa área indígena? Se formar? Se organizar? Por que os não-indígenas são organizados?” Aí surgem várias interrogações. O choque é muito grande para os que passam por esta situação. Nós temos hoje sete Guarani-Kaiowás na universidade. Eu, por exemplo, fui discriminado, encontrei muita dificuldade. Senti medo. Eu sabia que iria enfrentar um desafio. Sabia também que iria vencê-lo.

Rogério: Você deixa bem claro que os choques advindos do contato interétnico continuam participando das suas vidas.

Quando falamos especificamente da educação escolar indígena não fugimos a esse quadro. Rapidamente chegamos a temáticas que necessariamente nos levam a lidar com questões delicadas: “a escola na aldeia não funciona como mais um instrumento de aculturação?”, “se os indígenas possuem maneiras próprias de educar, existem razões suficientes para solidificar um mecanismo educacional escolar nas aldeias?”, “a construção de uma educação escolar indígena é conseqüente de um querer dos indígenas ou dos não-indígenas?”. Na busca de respostas fundamentadas para estas questões vamos pouco a pouco dando corpo às posições que assumimos.

O fato é que quanto mais me aproximo das nações indígenas mais encantado fico com a beleza dos seus saberes. É por isso que como você, Maximino, almejo uma escola indígena que mantenha coerência com a cultura de cada uma das etnias. Conjuntamente com as suas formas tradicionais de ensino ela ganha grande força, oportuniza a geração de cultura, tão prejudicada pela qualidade das dinâmicas advindas dos encontros interétnicos ocorridos na realidade brasileira.

Maximino: Quando eu tinha nove, dez anos o meu pai me dizia: “hoje a gente vai para o lado que o sol nasce”. Eu sabia que a gente estava indo para uma festa onde haveria um ritual. Tinha uma grande fogueira, uma grande casa de reza. Em redor da fogueira se reunia toda a família. Troca de idéias, conversa. Eram discutidas várias coisas. Num outro dia a gente ia novamente para onde o sol nasce. Eu já sabia que lá ia ter um outro movimento. Seriam

discutidas várias coisas outra vez. “Vamos para o leste, para o norte...” tudo era educação. Tudo era organizado. Tem dias que eu fico pensando e dá uma saudade muito grande porque isso quase não existe mais. São poucas as famílias que mantêm essa cultura ainda hoje.

Muitos caciques pais hoje têm perguntado para os professores indígenas: “o que realmente vocês querem com a educação indígena? Como vocês querem a educação indígena?” Na realidade, nós já discutimos como nós queremos essa educação, como ela deve ser dentro da nossa área. Deve estar envolvendo não-indígenas? Deve sim. Com certeza. Nós precisamos deles. Nós sabemos a nossa história e precisamos também conhecer a história deles.

Maria do Carmo: Maximino, você tem feito um movimento, como educador, professor e educando, no interior dos dois grupos culturais, do seu, indígena, e o dos não-indígenas. Assim, penso que tem percebido diferenças quanto à forma de pensar e organizar o conhecimento entre os dois grupos. Você tem coisa para contar que mostre essa diferença dentro do que chamamos *matemática*?

Maximino: Sim, tenho várias. Na matemática sempre temos muita dificuldade com as crianças com a adição. Quando perguntamos a elas “quantas folhas de manga têm aqui?” (neste momento, o professor Maximino desenhou **três folhas na lousa**, dizendo que deveríamos pensá-las iguais em tamanho e cor), eles diriam que tem **uma**. E, então, se juntamos as folhas, uma pedra e um pedaço de pau, quantos objetos temos ao todo? Temos três, não? É difícil explicar para as nossas crianças que os outros não pensam assim. Às vezes, quando tento explicar o modo de contar do não-indígena, alguma criança diz assim: você é bobo professor, não é assim.

Assim também, por exemplo, quando uma família convida outra para almoçar, se a mulher pergunta para o marido quantos virão para o almoço, ele pode responder que serão 4. Quatro quer dizer, o marido, a mulher, dois filhos homens e duas filhas mulheres. Se são filhos do mesmo sexo, então é um. Ele pode responder também à esposa: são 3, o que significa o marido, a mulher e os quatro filhos do mesmo sangue, como 1.

Isso eu tive que entender, muito cedo na escola e no contato com os não-indígenas, que é diferente. Hoje eu procuro conversar muito com as nossas crianças, mas é difícil.

Maria do Carmo: Pois é Maximino, nós não devemos, como pesquisador e/ou professor, deixar que o nosso modo de raciocinar sobre o “quanto”, as formas, as noções de astronomia, de física interfira nos modos de conhecer do “outro grupo” diferente do nosso. Algumas vezes é possível interpretar ou fazer aproximações entre saberes, outras vezes não. No caso, a adição de coisas de mesma natureza resultar 1, pode mostrar àqueles que estão voltados para a construção de conhecimentos em termos interculturais uma nova perspectiva frente ao conhecimento matemático visto como o único. Maximino, gostaria de conhecer um pouco mais de sua prática na sala de aula, do seu dia a dia como professor. Você pode nos falar um pouco sobre isso?

Maximino: Eu valorizo muito as respostas das crianças, o que elas me dão de retorno. Essa é uma prática comum do meu povo indígena. Eu tomo muito cuidado para não deixar as respostas sem a devida atenção. O que os alunos dizem tem uma grande importância. Eu relato a resposta de cada um, eu registro. Depois de registrado tudo é discutido em sala de aula. “Olha, minha aluna disse isso e isso hoje. Ela teve um entendimento”, “como é que eu devo fazer?” Então é entrar em acordo com os outros professores e trocar experiências. Discutimos para depois estar trabalhando novamente com a criança.

Quando entramos em sala de aula a primeira pergunta vem das crianças. Eu não chego e digo “sentem enfileirados”, “fiquem um atrás do outro”. Jamais faço isso. Eles ficam a vontade. Sentam no chão, ficam olhando para mim com o joelho dobradinho, fazem perguntas. Agora, se não cantarmos e não dançarmos no começo e no final da aula eles não ficam satisfeitos. Uma vez eu fiz isso como experiência. Os outros professores também agiram da mesma forma. As crianças disseram para mim: “professor, eu achei uma coisa muito estranha hoje”. Eu falei: “o quê?” E elas: “Nós não dançamos”. Eu percebi claramente que a fisionomia da criança era triste. Não só de uma, mas de todas. Durante a aula ficavam olhando para mim curiosos, parecia que queriam

falar alguma coisa. Foi uma experiência muito importante que eu tive. É fundamental primeiro respeitar o que eles querem para depois estar iniciando o meu trabalho. Muitas vezes eu levo o plano de aula pronto de casa. Mas quando entro na sala de aula ele se modifica. Por quê? Por causa das crianças.

Rogério: A sua maneira de agir nos emociona Maximino. É maravilhoso dialogar com uma liderança intelectual Guarani-Kaiowá que luta por um futuro melhor para o seu povo por meio da educação escolar. Estou convicto de que a sua atitude profissional fará nascer uma nova energia, um movimento consciente no seio da sua nação indígena. Eu e a professora Maria do Carmo lhe parabenizamos por tão significativo trabalho e lhe agradecemos por nos proporcionar tão significativos aprendizados. Para finalizar, gostaria que você nos dissesse de que modo surge essa atuação autônoma junto aos alunos da sua aldeia.

Maximino: Essa forma de atuar com as crianças surge de mim e de alguns outros professores que trabalham a educação indígena.

Penso que quando o aluno entra em sala de aula e se depara com um professor que não estuda a educação indígena a situação se torna complicada. Esse profissional geralmente traz consigo a idéia de organização e ordem típicas dos professores não-indígenas. Eu acho isso horrível porque parece militarismo. Então, a maioria dos professores indígenas que trabalham na aldeia faz da maneira que eu faço.

Certas vezes eu levo um plano de matemática e digo: “hoje a gente vai estudar matemática”. Se eu vejo que a vocação deles não é a matemática naquele dia, então, no mesmo momento, eu mudo a aula planejada e registro todas as minhas ações. Às vezes eu falo: hoje a gente vai estudar arte. Na arte surge a matemática, na arte surge a ciência. No estudo da ciência trabalho os medicamentos nativos. Aí já aparece a educação física. O indígena vai ao mato, caça, corre pra lá, salta ali. São coisas que eu registro para poder apresentar posteriormente.

O trabalho que estamos fazendo, valorizando a nossa cultura, tem causado um enorme interesse nas crianças. Penso que futuramente será um modelo de educação para todos os povos indígenas.

Conclusões preliminares

É natural aqui, em termos de conclusão, afirmar que, de modo geral, um programa de formação de professores indígenas fica multiplicado a partir dos dizeres contidos na troca de conhecimentos e concepções promovida por este diálogo. Levando-se em conta que este é apenas um espaço, pode-se imaginar o quão rico tornar-se-á o referido campo quando a atitude dialógica for considerada por indígenas e não-indígenas um fundamento do qual não se deve abrir mão. Pensamos que se o propósito do meio chamado escola é a prática de liberdade, então dialogar torna-se uma exigência, uma necessidade. Freire e Shor (2001, p. 122-3) nos ensinam a este respeito:

[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. 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 (...) na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber.

Quanto aos pensamentos e informações presentes no debate ativado pela conversa por nós promovida, acreditamos tratar-se de um rol inicial de possíveis discussões. Nesse sentido, precisamos ressaltar que sendo o universo brasileiro um local de imensa diversidade étnica, torna-se contraditório pensar modelos padronizados de formação voltados para as mais variadas nações indígenas presentes no hoje chamado território brasileiro. É preciso estar sensível a esse fato. Afinal, está na vontade do indígena, nos seus sonhos, o cerne de qualquer atividade que em algum instante venha lhe envolver. O não-indígena que não trouxer consigo este pensamento básico manterá vivo o desrespeito à diferença, prática facilmente observada no âmbito da história dos encontros entre povos indígenas e não-indígenas.

Referências

- BARTON, B. Dando sentido à etnomatemática: etnomatemática fazendo sentido. In: RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M. C., S.; FERREIRA, R. (Eds.). **Etnomatemática: papel, valor e significado**. São Paulo: Zouk, 2004. p. 39-74.
- CARVALHO, A.M. P.; GARRIDO, E. Reflexão sobre a prática e qualificação da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 107, 1999.
- COONEY, T. Conceptualizing teacher education as a field of inquiry: theoretical and practical implications. In: THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE *PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION*, n. 18, 1994, Lisboa. **Proceedings...**, v.2, Lisboa: Indicar editora, 1994. p. 225-232.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: um programa. **A Educação Matemática em revista**, n. 1, p. 5-11, 1993.
- D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da Teoria à Prática**. Campinas: Papirus, 1996.
- D'AMBROSIO, U. Mudanças no papel do professor de matemática diante de reformas de ensino. In: PROFMAT 96, 1996, Lisboa. **Actas...** Lisboa: APM, 1996.
- D'AMBROSIO, U. **Algumas reflexões sobre educação do futuro e em particular sobre a formação de professores**. Brasília: Parceria Brasil-França, 1997.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. São Paulo: Editora Autêntica, 2001.
- DOMITE, M.C.S. Notas sobre a formação de professores e professoras numa perspectiva da etnomatemática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA, n. 1, 2000, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FE-USP, 2000. p. 41-48.
- DOMITE, M.C.S. Da compreensão sobre formação de professores e professoras numa perspectiva etnomatemática. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. (Orgs.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Porto Alegre: Edunisc, 2004. p. 397-432.

FERREIRA, R. Educação Escolar Indígena e Etnomatemática: Um Diálogo Necessário. In: RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M. C., S.; FERREIRA, R. (Eds.). **Etnomatemática: Papel, Valor e Significado**. São Paulo: Zouk, 2004.

FERREIRA, R. A Educação Escolar no Universo Akwe-Xerente. In: DIAS, A.; ALMEIDA, R. (Orgs.). **Metamorfopsia da Educação: hiatos de uma aprendizagem real**. São Paulo: Zouk, 2002. p. 107-119. (Coleção Similis)

FIORENTINI, D. *et al.* Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: FIORENTINI, D. *et al.* **Cartografias do Trabalho Docente professor(a)/pesquisador(a)**. Campinas: Editoras Mercado das Letras e Associação de Leitura do Brasil, 1998.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

KAWALL-LEAL FERREIRA, M. **Idéias matemáticas de Povos Culturalmente Distintos**. São Paulo: Global Editora/FAPESP, 2002.

MENDONÇA-DOMITE, M. C. Da Etnomatemática: construindo de fora para dentro da escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, n. 6, 1998, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Universidade Unisinos, 1998. p.101-102.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PONTE, J. P. Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In: CONGRESSO DA SPCE, 1999, Porto. **Investigar e formar em educação: actas do Congresso da SPCE**. Porto: SPCE, 1999. p. 59-72.

PONTE, J. P. Mathematics teachers' professional knowledge. In: THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE *PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION*, n. 18, 1994, Lisboa. **Proceedings...**, v.2, Lisboa: Indicar editora, 1994. p.195-209.

SÃO PAULO. FEUSP/SEE/CENP. **Um caminho do meio** - da proposta à interação. Magistério indígena Novo Tempo - (Coord. DOMITE, M.C.S.). São Paulo: SEE/São Paulo, 2003.

SCHÖN, D. **Educating a Reflexive Practitioner**. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. São Francisco: Jossey Bass, 1987.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Aprovado em dezembro de 2008

Submetido em outubro de 2008