

QUESTÕES SOBRE NUMERAMENTO-LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA NO MATO GROSSO DO SUL

*Maria Aparecida Mendes de Oliveira
Faculdade Intercultural Indígena-FAIND/UFGD
Liamendes@yahoo.com.br*

*Jackeline Rodrigues Mendes
UNICAMP
rodrigues@mpc.com.br*

Resumo: O objetivo deste texto é apresentar uma reflexão sobre o trabalho de formação de professores indígenas que vem acontecendo no programa Rede de Saberes Indígenas na Escola de Mato Grosso do Sul. Este programa é uma proposta da SECADI-MEC, a partir de reivindicações de organizações indígenas em todo o Brasil, como alternativa para o programa do PACTO para a Alfabetização na Idade certa. Tem como objetivo promover a formação continuada de professores que atuam como alfabetizadores nas escolas indígenas. As oficinas realizadas para a formação de professores resultaram em reflexões em torno do currículo da escola indígena, da necessidade de produzir materiais na língua na perspectiva do letramento e numeramento e de como os saberes indígenas, ou as práticas culturais, circulam na escola indígena.

Palavras-chave: saberes indígenas na escola; numeramento-letramento; formação de professores indígenas.

1. Introdução

Por meio da Portaria nº 98, de 6 de Dezembro de 2013, o Ministério da educação, junto a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, regulamenta a Ação Saberes Indígenas na Escola, que vem sendo desenvolvida em regime de colaboração com os estados, municípios e instituições de ensino superior (IES). Os objetivos da ação previstos no Art. 2º desta portaria são:

- I - promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas;
- II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;

III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;

IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

No estado de Mato Grosso do Sul a ação está sendo desenvolvida em uma rede formada por quatro universidades¹ que atuam em dois etnoterritórios: Povos do pantanal² e do Cone Sul³. A Universidade Federal da Grande Dourados constitui-se um núcleo que abrange os municípios onde estão localizadas as áreas indígenas Guarani e Kaiowá. A ação é desenvolvida em colaboração com os municípios, considerando que no Mato Grosso do Sul as escolas indígenas são municipalizadas.

É no processo de formação, desenvolvido por esta ação, que tem se revelado, ainda com maior força, a necessidade de se pensar o currículo da escola indígena e a presença das práticas culturais destes povos permeando as práticas curriculares.

É possível observar nesta ação que a discussão em torno das questões de letramento e numeramento para as escolas indígenas coloca a presença do saber indígena no currículo como uma forma político-simbólica de identidade em relação ao encontro entre saberes. São as práticas culturais de uma comunidade que vão estar entrando em tensão com as práticas culturais da escola, que por sua vez traz toda uma cultura disciplinar, organizando o espaço, tempo e conhecimento de forma fragmentada.

A escola indígena não se constitui como um espaço onde as práticas culturais de um determinado povo indígena e as práticas culturais presentes no currículo imposto pelas secretarias estão em diálogo. Os programas curriculares que se desenvolvem nas escolas indígenas são os mesmos que no restante do país. O que se percebe é que a escola indígena continua sendo um espaço de sobreposição de um conhecimento sobre o outro. Pois, os valores que permeiam a organização curricular destas escolas ainda são fortemente influenciados pela lógica ocidental.

É possível questionar o currículo imposto as escolas indígenas, tendo em vista um grande avanço no que concerne a legislação indigenista, a respeito da educação escola indígena. Desde a menção na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 210, 230 e 231,

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS e Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

² Região do pantanal sul matogrossense onde estão localizados os povos indígenas Terena, Kadiwéu, Kinikinaw, Guató, Ofaié e Atikun.

³ Região Sul do estado, onde estão localizadas as povos indígenas Guarani e Kaiowá.

do respeito as línguas, organizações culturais e territorialidade, determinou-se, a partir de diferentes marcos legais⁴ um outro olhar para educação escolar indígena. No entanto quando das ações organizadas pelo MEC, as escolas indígenas entram no bojo das políticas nacionais sem respeito as diferenças, veja-se por exemplo as avaliações nacionais. É a partir dos movimentos de professores indígenas em todo país que vem se conseguindo avançar nesta nova configuração das escolas indígenas.

Neste sentido as ações desenvolvidas no Saberes Indígenas na Escola, vem como uma alternativa para o Programa de Alfabetização na Idade certa, que dentro do pacto estabelecido entre governo federal e municípios as escolas indígenas estavam inseridas. Este programa nos coloca a questão de como estão os “saberes indígenas” podem estar presentes no currículo da escola e como as práticas de numeramento destes povos indígenas dialogam com as práticas de apresentadas no currículo da escola indígena.

Diante destas situações podemos entender que a escola indígena se constitui como um espaço de tensão entre diferentes práticas culturais. Práticas indígenas trazidas para o interior da escola a partir da presença destes no espaço escolar e as práticas presentes no currículo prescrito. Portanto, ao pensarmos na formação de professores indígenas neste espaço de tensão, é fundamental levar em consideração a necessidade de se estabelecer um diálogo intercultural.

Ao tomarmos o diálogo de forma equitativa entre diferentes conhecimentos, diferentes pessoas, diferentes práticas e formas de compreensão nos remete ao que Tubino (2002), tem definido como diálogo intercultural. Para o autor na interculturalidade “a palavra chave é o diálogo”. O diálogo pressupõe o reconhecimento e parte das desigualdades sociais, econômicas, políticas e de poder, com vistas a suprimi-las.

Nas oficinas propostas na Ação Saberes Indígenas na Escola, que reuniu professores indígenas de dois territórios etnoeducacionais, abarcou uma forte discussão sobre letramento e numeramento. No presente trabalho procuraremos destacar as oficinas específicas que objetivavam discutir as práticas de numeramento para pesar o currículo, e a elaboração de materiais didáticos ou para didáticos voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁴ 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).

As reflexões que seguem a respeito deste espaço de formação e diálogo com os professores indígenas é resultante de pesquisa que temos realizado junto a formação de professores indígenas. Partimos de uma análise das produções realizadas durante as oficinas pelos professores indígenas.

2. Sobre práticas de numeramento e letramento

A necessidade de numeramento e letramento surgiu, entre os povos indígenas em decorrência do processo de colonização e da crescente necessidade de lidar com as práticas do outro, o não índio, nas relações de contato. A referência que os índios fazem, durante o processo de formação, ao ler, escrever e contar, está fortemente relacionada a necessidade de entender o sistema dos não-índios e não serem enganados nas relações de trabalho. E em muitos casos se observa uma preocupação de pais e professores em inserir o indígena no mercado de trabalho.

Portanto, as práticas de contagem, ou a matemática, constitui-se como uma estratégia de diálogo com o mundo exterior, pois a necessidade de trato com o dinheiro e com situações de tensão relacionadas ao território tem sido um dos desafios para os povos indígenas (BENITES, 2009). Assim, a formação continuada de professores indígenas, a construção de um currículo diferenciado, a produção de materiais didáticos específicos, de que se trata a formação Saberes Indígenas na Escola, as forma de circulação de saberes e práticas. Como a oralidade, e a escrita da língua indígena com fins de letramento e numeramento, pois relacionam-se diretamente ao processo de conquista e gestão dos territórios e da escola indígena que vem sendo conquistada estes povos indígenas.

De acordo com Mendes (2001) o conceito de numeramento, referenciado a partir do verbete inglês *literacy*, não se refere somente à alfabetização, inclui os reflexos que a escrita promove na vida social de uma comunidade. Para abarcar esses conceitos, adotou-se em português dois termos que se referem ao uso da escrita: letramento entendido como práticas e eventos sociais permeados pela escrita e Alfabetização entendido como o processo pelo qual se adquire o código da escrita (Kleiman, 1990). A ideia de letramento, de acordo com Soares (1998), surgiu a partir de uma nova questão, a de se observar "o estado de quem sabe ler e escrever", em contraposição a uma preocupação anterior que se voltava apenas para o estado ou condição de analfabeto, ou seja, o que está na ausência da escrita.

Para falarmos em numeramento temos que retomar questões de letramento e alfabetização. Alfabetização está relacionada a tecnologia da escrita. Letramento não basta apenas decifrar uma palavra, para uma leitura de mundo uma leitura de contexto. Letramento, a palavra só fará sentido se estiver ligada ao contexto social. Quando caímos no mundo aprendemos a nos mover dentro de um contexto social a através de diversos símbolos. Desta forma o letramento trata da leitura e da escrita nas diversas práticas sociais. Quando tratamos de numeramento pretendemos olhar para as práticas particulares relacionadas aos processores de quantificação, medição, etc.

As práticas de letramento e numeramento estão relacionadas aos contextos sociais e, nos trabalhos que vimos realizando junto aos Guarani e Kaiowá. E assim como a escrita trazem impactos e transformações nas práticas sociais. Desta forma, poderíamos, inclusive, adotar a terminologia letramento-numeramento.

É considerando estas práticas que são conduzidas as oficinas de formação. Elas acontecem em grandes encontros onde se reúnem professores indígenas de diferentes áreas indígenas dos dois territórios etnoeducacionais. Participam, também, destas oficinas professores não indígenas que atuam diretamente na formação de professores indígenas nos diferentes cursos das universidades que compõe a rede, técnicos das secretarias municipais de educação e uma assessoria.

Até o momento analisamos as discussões produzidas em oficinas que aconteceram no decorrer de 2014 e 2015. Nestas oficinas de formação foram tratados, mais especificamente, as questões de letramento-numeramento. Destacamos neste texto a primeira oficina, que aconteceu durante três dias, onde foram colocadas questões sobre currículo da escola indígena, da necessidade de produzir materiais na língua na perspectiva dos saberes indígenas, ou as práticas culturais, circulam na escola indígena.

3. Saberes indígenas na escola: a escola como lugar de saberes indígenas

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

Também, ficou evidente, considerando a diversidade de povos representados na oficina, que cada grupo indígena cada escola tem uma realidade diferente. Nesse sentido, o

entendemos o currículo como o conjunto das experiências de conhecimentos proporcionados aos estudantes. De acordo com Silva (1995) currículo encontra-se no centro da atividade educacional, para o autor, “o nexó íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo” (SILVA, 1995, p. 184)

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

Não se trata apenas de uma relação de disciplinas e conteúdos, está-se formando pessoas, portanto, é preciso ter como horizonte qual aluno indígena estamos formando. Quais valores, conjuntos de práticas, saberes, que vão formar o sujeito. O currículo é para alguém que se quer formar.

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

Adriana Queiroz Testa (2012, p. 168), quando trata dos de criação e circulação de saberes indígenas entre os Guarani, toma os caminhos como “imagem privilegiada para tratar dos processos de criação e circulação de pessoas e saberes porque podemos pensar os processos de produção de pessoas e as próprias pessoas como caminhos ou trajetórias de crescimento, saberes, atividades, relações, etc” (TESTA, 2012, p. 168).

Para os Guarani e Kaiowá é nos caminhos e no caminhar que os as práticas, saberes vão circulando. Assim é possível pensar o currículo como caminhos que se cruzam, como *tape po’i* (como se fossem trilhas formadas na medida que os passantes o tornam um caminho) *joaju* (que se cruzam) *hũ’ape oguãhe* (desembocam) *tape guassú pe* (no grande caminho).

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

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

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

Nas imagens abaixo destacamos a produção de alguns grupos⁵, onde evidenciam questões do currículo de práticas que devem estar presentes na escola indígena.

⁵ Dada a grande quantidade de grupos formados durante a oficina, optamos por destacar algumas produções que apareceram recorrentes nos diferentes grupos.

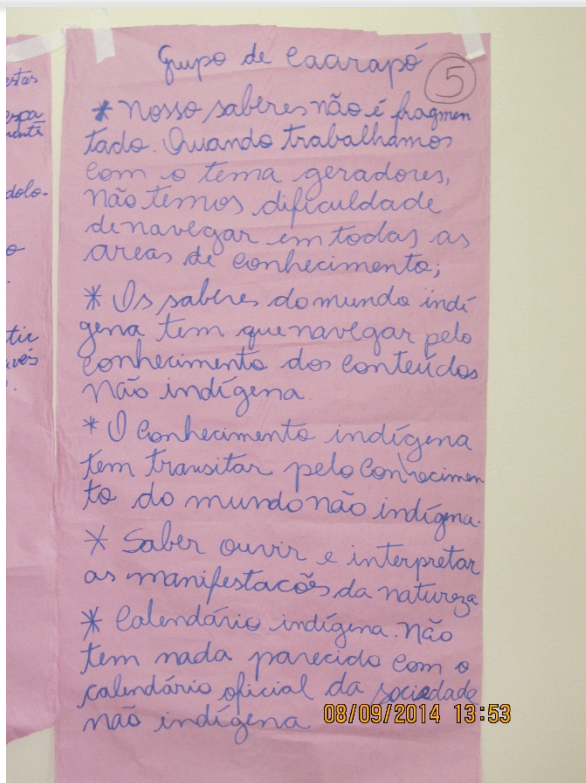


Figura 1

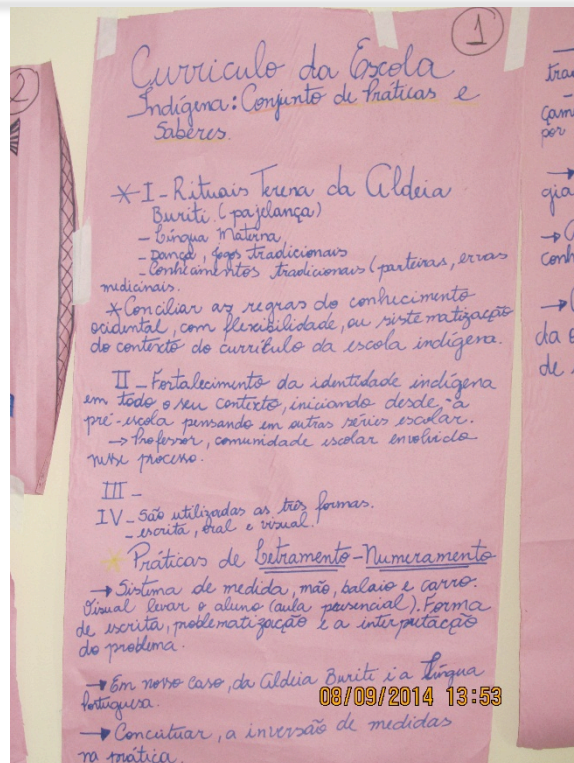


Figura 2

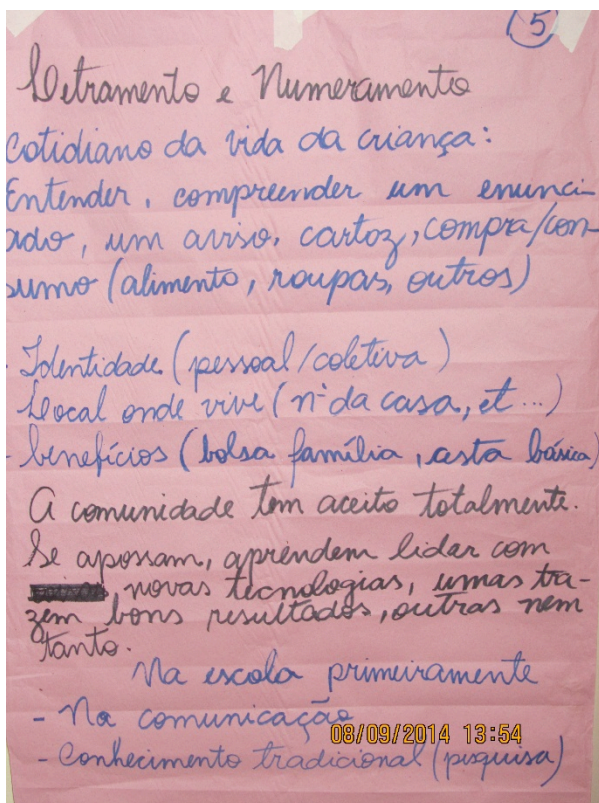


Figura 3

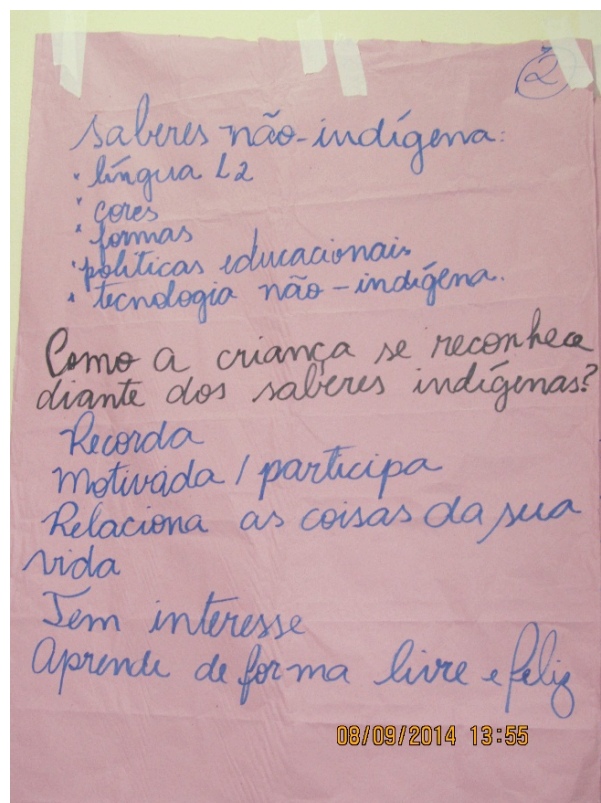


Figura 4

Os professores indígenas destacam a importância de inserção de conhecimentos indígenas. Afirmam que os saberes presentes no cotidiano é muito significativo para a escola.

Para eles a formação que vem acontecendo durante as oficinas tem proporcionado, um olhar para a realidade da própria cultura, que está lá e que faz parte da vida deles, e que conseqüentemente deveria fazer parte do currículo da escola. Destacaram em suas falas a necessidade de desconstruir as práticas adotadas nas escolas, e a partir disso construir novas práticas.

De acordo com os relatos dos professores o fortalecimento dos saberes indígenas na escola vem causando desconforto, pois confronta com saberes não indígenas adotados na escola. Testa (2012), atenta para o fato de que estudar os processos de saberes indígenas, mais especificamente de saberes dos Guarani

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

Um dos grupos destacou o confronto e conflito de saberes existente no interior das áreas indígenas e conseqüentemente na escola indígena.

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

De acordo com os Kaiowá, por exemplo, a origem da espécie humana e não humana contraria a teoria evolucionista. Outro espaço de conflito é mundo religioso, que por sua vez está cheio de escrita na aldeia (bíblia, etc.). O calendário é construído a partir da presença dos programas sociais, benefícios, escola, isso cria um novo calendário, que envolve número, envolve letramento, papel escrito. Cada seguimento da faixa etária das pessoas tem seu calendário próprio, para cada seguimento se tem um calendário novo (bolsa família, dia de pagamento dos aposentados, entrega de cestas básicas, calendário escolar, entre outros), não há mais um calendário único. Na cultura Kaiowá tem o calendário de plantio colheita, antigo, que hoje entram em tensão com estes novos calendários impostos na relação com agências externas. Como no exemplo que colocam sobre a forma de organização dos calendários, muitos outros aspectos da cultura passam por processos de transformação, escrita, com práticas outras de organização do tempo e do espaço, outras práticas. Portanto,

como é possível destacar na figura 1, “os saberes do mundo indígena tem que navegar pelos conhecimentos dos conteúdos não indígena”. Também destacam, como podemos ver na figura 4, como a criança indígena se reconhece diante dos saberes indígenas: se reconhece ou auto se reconhece na família.

Destacam que letramento e numeramento fazem parte um do outro (figura 3). Para eles na vida cotidiana da aldeia, a criança já tem um conhecimento prévio de contagem, principalmente ao acompanhar a mãe nas tarefas diárias. Os conteúdos não deveriam ser fragmentados na escola (figura 1). Os saberes podem dar ferramentas para trabalharmos outras práticas na escola. Precisam discutir na escola com os *nhanduru* (rezadores), para pensar a escola indígena.

4. Considerações finais.

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

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

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

5. Referencias

BENITES, T. **A escola na ótica dos ava kaiowá: impactos e interpretações indígenas.** 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). /MN/PPGAS/UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

MENDES, Jackeline Rodrigues. **Ler, escrever e contar: Práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios no Parque Indígena do Xingu.** IEL-UNICAMPI, 2001. Tese de Doutorado.

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

BRASIL. MEC/SECADI. Portaria nº 98, de 6 de Dezembro de 2013. Regulamenta a Ação Saberes Indígenas Na Escola e Define Suas Diretrizes Complementares.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e escolarização: uma pesquisa para uma prática convergente**. Projeto de Pesquisa-CNPQ, Unicamp (mimeo), 1990.

SILVA, Tomas Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

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