

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

HAYLLA RODRIGUES DE AGUIAR

**EDUCAÇÃO ETNOMATEMÁTICA NAS ESCOLAS INDÍGENAS KARAJÁ DE
XAMBIOÁ**

ARAGUAÍNA-TO
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

HAYLLA RODRIGUES DE AGUIAR

**EDUCAÇÃO ETNOMATEMÁTICA NAS ESCOLAS INDÍGENAS KARAJÁ DE
XAMBIOÁ**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial, para obtenção do título de Licenciada em Matemática.

Orientadora: Professora Msc. Elisângela Aparecida Pereira de Melo.

ARAGUAÍNA-TO

2014

HAYLLA RODRIGUES DE AGUIAR

**EDUCAÇÃO ETNOMATEMÁTICA NAS ESCOLAS INDÍGENAS KARAJÁ DE
XAMBIOÁ**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial, para obtenção do título de Licenciada em Matemática.

Orientadora: Professora Msc. Elisangela Aparecida Pereira de Melo.

Data de Apresentação ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Msc. Elisangela Aparecida de Melo (Orientadora)

Prof. Dr. Maxwell Gomes Miranda (Avaliador 1)

Profa. Maria do Socorro Cutiaru Achurê Karajá (Avaliador 2)

**Dedico este trabalho aos meus amores:
mãe Maria, irmãos Hallys e Hallycrys,
e a minha linda sobrinha Sofhya!**

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo Dom da vida.

A minha mãe Maria da Conceição Rodrigues pela minha vida, pela educação que me ofereceu e por todo amor que tem por mim e toda a força que sempre tem transmitido. Amo muito você mãe.

Aos professores do departamento de Matemática que contribuíram para que eu chegasse até aqui e por tudo que aprendi

A minha orientadora, Elisangela Aparecida de Melo, que por muitas vezes foi mais que uma professora que hoje podemos dizer que somos uma família, pelo seu carinho e sua paciência ao longo desses anos de convivência e na realização deste trabalho.

Aos membros da banca examinadora, professores Maxwell Miranda e Maria do Socorro Karajá, me sinto muito privilegiada por terem aceito o convite para participar da banca.

Aos povos indígenas, pela sabedoria e resistência apresentadas frente à multiplicidade de invasões a que foram submetidos.

A todos os indígenas com os quais tive a oportunidade de dialogar e aprender ricamente.

Muito obrigada!

“Não se pode falar de educação sem amor”.
Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo o estudo investigativo da realidade educacional da comunidade indígena Karajá Xambioá, localizada no município de Santa Fé, Estado do Tocantins. Apresentamos dados etnográficos recolhidos na comunidade, acerca do que os indígenas compreendem sobre a educação escolar indígena diferenciada, na perspectiva do ensino intercultural, considerando os aspectos socioculturais da respectiva comunidade. A recolha das informações deu-se por meio de relatos orais obtidos com professores indígenas e com outros indígenas, de um modo geral, os quais constituíram o corpo deste texto. Ao longo do texto, destacamos a necessidade proeminente dos professores e da comunidade de desenvolver nas escolas da comunidade um estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem que busque levar em consideração a matemática produzida em seu contexto cultural e social. Essa reflexão teve como base o Programa de Pesquisa em Etnomatemática, tomando como principal referencial teórico os trabalhos de D'Ambrosio (1990).

Palavras-Chave: Karajá de Xambioá; Educação Escolar Indígena; Etnomatemática.

ABSTRACT

This work had as objective the investigative study of the Karajá Xambioá Indigenous community's educational reality of Tocantins and displays ethnographic data collected in the community about what the Indians consider as a differentiated education from the age-old knowledge and cultural practices, the collection of information have taken place through oral accounts of indigenous teacher. Highlighting the need to develop a study on the teaching and learning process that seeks to take into account the mathematics produced in the cultural and social context of this indigenous community, for better learning in indigenous schools as in the non-indigenous. Proposed the use of intercultural knowledge for a better understanding of the teaching and learning of mathematics in indigenous schools. This reflection is based on the research program in Ethnomathematics, taking as its main theoretical work of D'Ambrosio 1990.

Keywords: Karajá Xambioá; Indigenous Education; Ethnomatematics.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. CONTEXTUALIZANDO O POVO INDÍGENA KARAJÁ.....	12
2.1 O POVO KARAJÁ: UMA HISTÓRIA DE VIDA.....	12
3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO POVO INDÍGENA KARAJÁ DE XAMBIOÁ.....	26
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS.....	32

1. INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é descrever o contexto cultural e histórico do povo indígena Karajá de Xambioá, localizados no município de Santa Fé, Estado do Tocantins, no âmbito educacional, por meio de relatos orais realizados no contexto das aldeias deste povo, em especial, com os professores e outros indígenas, que nos forneceram informações acerca da educação escolar, das práticas socioculturais, da organização social e comunitária, dos modos de sustentabilidade, dos hábitos alimentares, dentre outras, que compõem o *corpus* analisado neste texto. Destacamos que muitas das informações recolhidas, que foram aqui descritas, serão exploradas e publicadas em futuros, haja vista que pretendemos também dar continuidade aos processos formativos, em Educação Matemática, na área de concentração Etnomatemática.

Cabe, então, destacarmos que atualmente, os povos indígenas do Brasil lutam pela efetivação dos seus direitos educacionais conquistados por meio das reivindicações do movimento indígena que estão postos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, que lhes representou o surgimento de uma nova concepção da escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

Dentro desse novo entendimento, em que a escola indígena vem sendo conceituada e implementada nos últimos anos, a educação escolar indígena não deve ser pensada fora dos contextos próprios de cada comunidade. Assim, neste estudo, apresentamos um levantamento de dados etnográficos, colhidos por meio de entrevistas informais em forma de diálogo com as lideranças indígenas, os anciões e os professores indígenas, da comunidade estudada em questão, a respeito do que os indígenas concebem sobre o papel socioeducativo da escola e da educação escolar para a comunidade e para as futuras gerações de estudantes indígenas Karajá de Xambioá.

Com essa intenção, buscamos a teorização, discutindo quais as contribuições que o Programa de Pesquisa Etnomatemática tem proporcionado quando foi apresentado como uma proposta de ação pedagógica, face às diretrizes que este Programa adotou ao longo dos anos, e como vem sendo abordado hoje, sob a ótica de uma educação multicultural que sofre com as consequências da globalização e dos meios tecnológicos e de informações. Deste modo, este trabalho refere-se a questões fundamentais sobre Educação Matemática entre povos de culturas distintas, neste caso, grupos indígenas, particularmente entre os Karajá de Xambioá.

A partir da importância da valorização cultural e social no ensino de matemática, valoriza-se a existência de conhecimentos matemáticos únicos de cada povo indígena, as etnomatemáticas indígenas e as suas relações com a matemática escolar. Nessa perspectiva, o trabalho está dividido em quatro capítulos, sendo este a introdução, o primeiro; o segundo capítulo discorre sobre o contexto histórico e social, passando pelos três povos Karajá que são Javaé, Karajá e Karajá de Xambioá. O terceiro capítulo traz uma discussão sobre a educação escolar indígena Karajá de Xambioá, destacando as escolas, os níveis de ensino e os professores. No quarto capítulo destacou-se a Etnomatemática como um campo teórico e prático para a pesquisa em contextos indígenas. Por fim trazemos as considerações finais, como um campo aberto à futuras pesquisas e, finalmente, as referências bibliográficas.

2. CONTEXTUALIZANDO O POVO INDÍGENA KARAJÁ

2.1 O povo Karajá: uma história de vida

O povo Karajá é subdividido em três grupos, que são os Karajá, Javaé e Karajá de Xambioá. Todos são habitantes das margens dos rios Araguaia e Javaé, embora estejam em estados distintos, “todas localizadas às margens do Araguaia em quatro estados: Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Pará. A maior parte de sua população concentra-se na Ilha do Bananal, no Parque Indígena do Araguaia”. (TORAL, 1992, p. 17). Vejamos no mapa a seguir a localização desses três povos, que foram divididos pós-contato com os não indígenas.

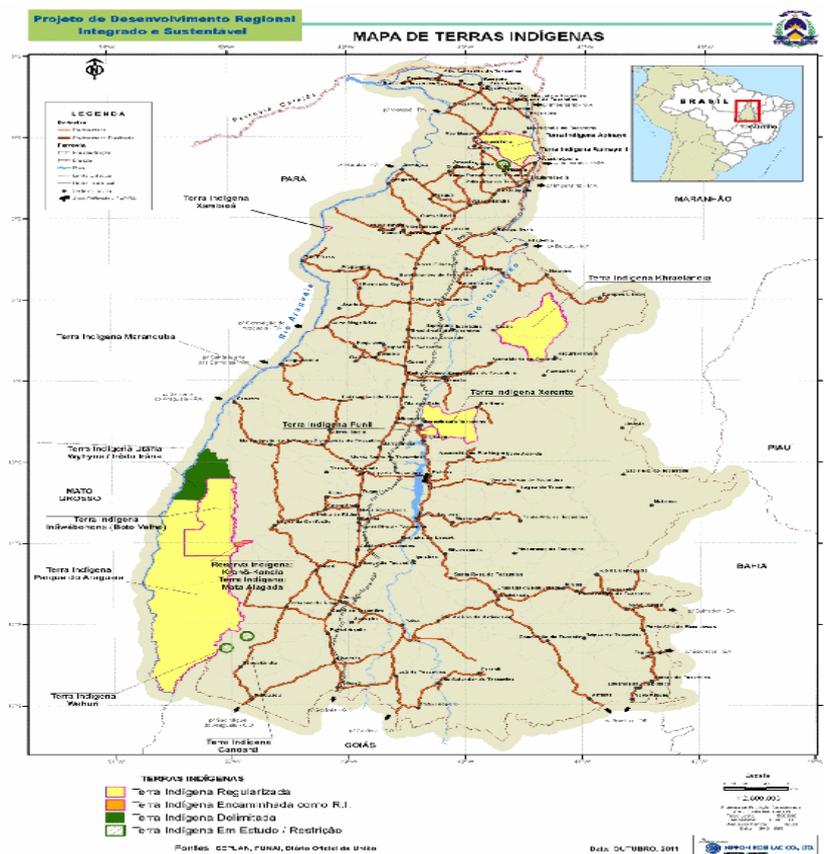


Figura 1: Mapa das Terras Indígenas do Estado do Tocantins.

Fonte: http://dc205.4shared.com/doc/tn_9zaS6/preview.html. Acesso em 15 de dez. de 2014

Esse povo compartilha uma tradição mística que envolve toda a comunidade, que vai desde os rituais de passagens das diferentes fases e ciclos de vida dos seus indivíduos, aos mitos de origens, o xamanismo, os rituais de casamento, o poder político, a relação de

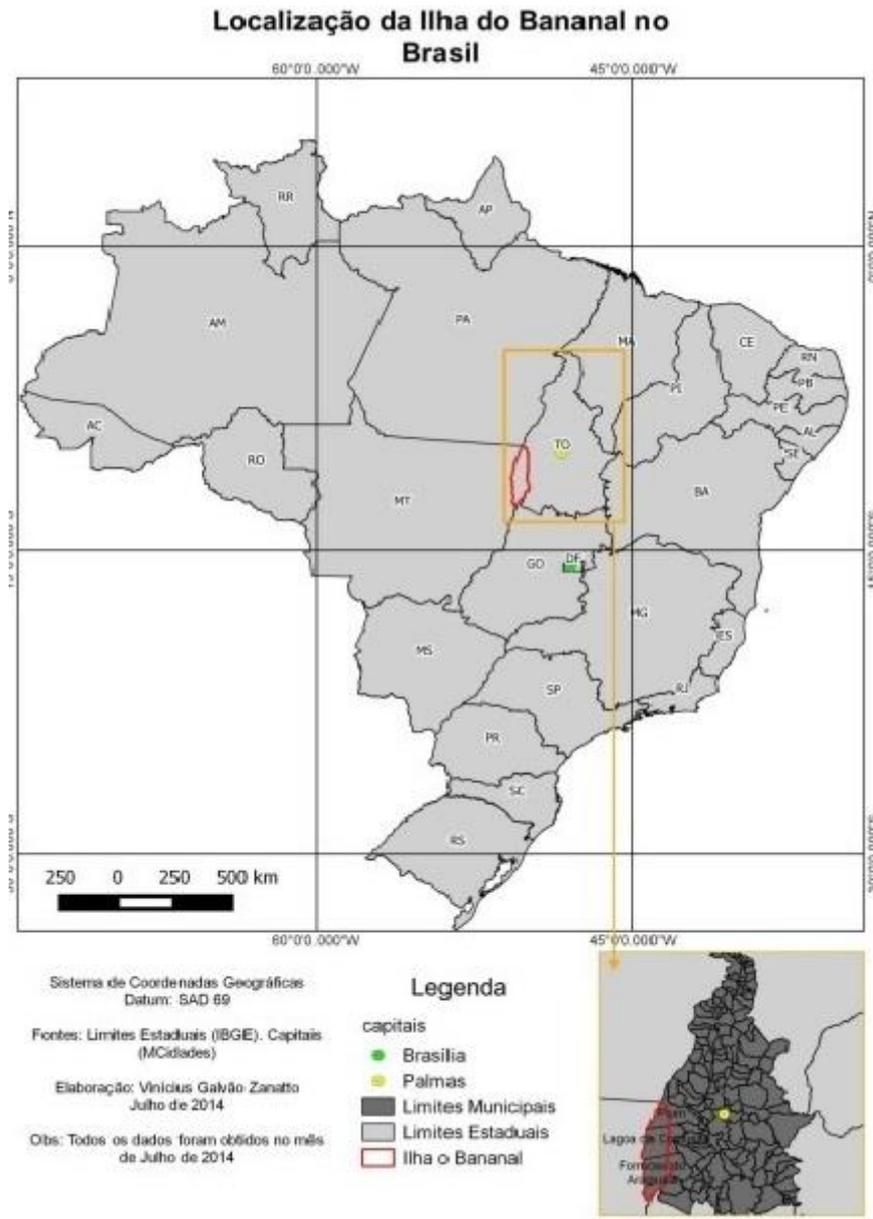
parentesco, a pintura corporal, a confecção dos artesanatos de barro branco, dentre outras, manifestações que fazem desse povo os criadores próprios de cultura em constante processo de afirmação e troca de conhecimento com o outro. Nesse sentido, Toral (1992), considera que:

Todos os grupos Karajá vieram do norte. O seu movimento na superfície da terra em que vivem, desde que miticamente saíram das profundezas, é descrito como sendo continuamente orientado para o “alto”, *ibòdò*, i.é., para o sul, para o alto curso do Araguaia. Esse movimento em direção ao alto curso do rio fez-se provavelmente a partir de um ponto original de dispersão situado, ao que tudo indica, no baixo Araguaia, provavelmente próximo à sua foz no Tocantins. (TORAL, 1992, p. 16)

Todavia, o povo *Iny* se auto reconhece como o povo das águas, devido o mito de existência desse povo, que tem em sua história mística e de criação, que vieram das profundezas das águas quentes do rio Araguaia. Segundo o relato dos anciões da aldeia o povo Karajá de Xambioá, todos os indígenas Karajá viviam juntos debaixo da terra, ou seja, nas águas, nesse lugar não haviam mortes, doenças, fome, guerras. Quando um certo dia um indígena em suas caminhadas encontrou uma passagem entre as águas quente que correm para cima. Esse indígena ultrapassou a tal passagem, ele ficou admirado com o que via do lado de fora das águas e voltou para debaixo das águas e contou aos parentes o que viu. Todos ficaram encantados com a sua história. Com isso, as águas se revoltaram e provocaram um grande redemoinho, fazendo com os indígenas saíssem do fundo rio e emergissem às margens do rio Araguaia, mas nem todos os indígenas conseguiram passar devido o *Koboi* (índio gordo), quando este tentou passar não conseguiu, devido ao fato de que o redemoinho já estava perdendo a força. Como o indígena era gordo e não conseguiu ultrapassar, o seu corpo fechou a passagem, impedindo a passagem dos outros parentes. Estes ficaram para trás e acredita-se que até hoje eles estão vivendo de baixo das águas. Em razão desses fatos, o grupo tem suas aldeias na beira do rio Araguaia margeando o percurso do rio.

Os três grupos Karajá, no princípio, viveram todos juntos reunidos às margens do baixo rio Araguaia, ou seja, eram um só povo. Tais informações são relativamente ineficientes, para que possamos afirmar as reais localizações de moradia, pois se tem dados que relatam que os Karajá já habitavam ao sul do estado do Tocantins, no século XVI, “Tudo isso, no entanto, são reconstituições feitas com bases históricas muito fracas como as fontes do século XVII.” (TORAL, 1992, p. 17). Assim, destacam que localização do povo *Iny* se dá em toda a Ilha do Bananal¹. Vejamos no mapa a seguir a localização da Ilha do Bananal.

¹ A Ilha do Bananal, localizada no estado do Tocantins, é famosa por ser a maior ilha fluvial do mundo, com uma área de aproximadamente 25.000 km², acesso em Abr. de 2015 <http://www.mundoeducacao.com/geografia/ilha-bananal.htm>



Fonte 2: Mapa da terra indígena na ilha do bananal

Fonte:

<file:///C:/Users/Rodrigues/Documents/tcc/2014ViniciusGalvaoZanatto.pdf>

Acesso em 05 de abr. de 2015

O primeiro registro de localizada e a distribuição do povo Karajá no Estado do Tocantins, ocorreu somente no século XIX. Segundo afirma Toral:

- (1) os Karajá meridionais, ou seja, ao sul da Ilha do Bananal,
- (2) os de seu trecho médio, compreendido entre as barras dos rios das Mortes e Tapirapé', e
- (3) os Karajá "setentrionais", que vivem atualmente ao norte da barra desse último rio até a atual Santana do Araguaia. Estes últimos não devem ser confundidos com os Karajá do Norte. (TORAL, 1992, p. 35)

O deslocamento de muitas famílias *Iny* para o sul do Estado foi provocado devido os conflitos internos entre famílias, facções e não indígenas, que segundo Toral (1992, p. 18) diz que:

Em data muito anterior a 1500, parte considerável dessa população Karajá do baixo Araguaia passa progressivamente a se dirigir para o sul, desligando-se dos demais, e estabelece-se no seu médio curso, na altura da Ilha do Bananal. Passam a se relacionar pacificamente com uma série de tribos de referência mítica, como os *Kalatina*, *Besohoni*, *Hytè*, *Horue* e *Werè*. A esse primeiro grupo de secessionistas, ascendentes dos atuais Javaé, segue-se, pouco tempo depois, uma segunda leva que se estabelece na região norte da Ilha: são os ascendentes dos atuais Karajá. Progressivamente os do norte da Ilha passam a entrar em conflito com os da região central, terminando por expulsá-los e às tribos que se coligavam com eles, como os *Were*. Alguns Karajá dizem que os *Were* migraram para a região do atual Xingu; outros dizem que são os atuais Javaé.

O povo Javaé que também pertence ao mesmo povo *Iny*, devido aos conflitos passaram a morar ao longo das margens do rio Javaé. Embora alguns relatos dizem que o povo Javaé são os *Werè* e que os Karajá os reconhecem como um povo misturado, ou seja, *Werè* e Karajá, que são os resultados dos casamentos interétnicos. O povo Javaé são falantes da língua *Iny Rubè*, com alguns dialetos diferenciados. Dessa formação sociocultural Toral (1992, p. 36), destaca que:

Os *Werè*, segundo os Karajá, são os mesmos Javaé que atualmente conhecemos e, ao mesmo tempo uma tribo que migrou para oeste, para a região do Xingu. É provável que sejam os mesmos Araé do rio das Mortes. Os Javaé, no entanto, chamam de *Werè* a um grupo indígena que efetivamente “saiu debaixo da terra” (i.é, tem seu ponto de dispersão original) na região do Araguaia. Afirmam ainda que conviveram com os *Werè* e que deles aprenderam muitas coisas fundamentais, como grande parte das técnicas e conhecimentos xamanísticos. Mas, segundo os Javaé, os *Werè* são, definitivamente, um outro grupo que não eles próprios.

Devido os casamentos interétnicos houve uma miscigenação de várias etnias. De modo que alguns indígenas se reconhecem como povo *Werè*, outros como Javaé, outros como Karajá e outros Karajá Javaé. Nesse contexto político cultural, os Karajá, conhecidos como os Karajá da Ilha, formam uma outra comunidade de *Iny*, e residem na Ilha do Bananal, no município de Lagoa da Confusão - TO, cujas casas margeiam o rio Araguaia. Esse povo também vive as faces da interculturalidade no dia a dia, quer sejam em suas aldeias, ou em convívio com a população não indígena, quer com outros povos indígenas.

Ainda em relação ao povo Karajá, Javaé e Karajá de Xambioá, eles têm sua alimentação à base de peixes e são considerados bons pescadores e mergulhadores. Tem também suas subsistências provenientes das roças de tocos, da produção de artesanatos. São considerados um dos povos indígenas do Tocantins, de uma vasta manifestação cultural, que

se expressam por várias simbologias, como as mais variadas pinturas corporais, a arte plumaria dos *raheto*, tradicionais festas de *hetohoky*², rito de passagens dos jovens para a fase de homem. *Ijadòma* é o rito de passagem da menina-moça quando se tem a primeira menstruação em que elas são enfeitadas com lindos adornos para dançarem com os *aruanãs*³. São esses e outros saberes que fazem parte da oralidade desse povo que se renova a cada momento de vida do ser indígena Karajá ou do ser *Iny*.

Dada a complexidade dos saberes do Karajá, esta pesquisa aborda apenas o povo Karajá de Xambioá⁴, pertencente a um dos mais de 180 grupos indígenas do Brasil, apresentando diferenças consideráveis de acordo com o tronco linguístico em que são vinculadas suas línguas, as suas manifestações culturais, as práticas socioculturais, em particular a simbologia da pintura corporal de cada um desses povos. Assim são os Karajá de Xambioá:

Os Karajá do Norte, o mais setentrional dos três grupos da tribo Karajá, são tradicionais habitantes da região do baixo Araguaia. No século XIX, quando surgem as primeiras notícias esclarecedoras sobre sua localização, encontravam-se definitivamente separados dos demais Karajá (apenas alguns bandos percorriam a região ao norte da ponta setentrional da Ilha) e das suas grandes aldeias (TORAL, 1992, p. 26).

O grupo Karajá de Xambioá é também denominado de Karajá do Norte e são conhecidos pelos *Iny*⁵ como *Iraru Mahãdu* (povo de baixo), são falantes da língua *Iny rubè* (nossa fala, fala do povo *Iny*) pertencente à família linguística Karajá (tronco Macro-Jê). Os primeiros contatos que o povo Karajá do Norte teve com os *tori* (não indígena) remota ao Século XVII, que se deu com o assalto de paulistas em suas comunidades como destaca TORAL (1992).

Em dias atuais o povo Karajá do Norte ou Karajá Xambioá estão localizados em terras indígenas às margens direita do rio Araguaia, no município de Santa Fé do Araguaia a 70 km de Araguaína, norte do Tocantins, conforme o mapa 3, apresenta a localização geográfica desse povo. Os Karajá de Xambioá levam a palavra Xambioá para se auto-referenciar apesar de não estarem localizados na cidade de Xambioá, o significado do nome “Xambioá” vem de *ixybiowa* (amigo do povo). Esses povos estão distribuídos em quatro

² Significa casa grande.

³ São espíritos dos antepassados.

⁴ O povo Karajá de Xambioá são também conhecidos como Karajá do Norte, mas nesse estudo, quando não se trata de pesquisas realizadas anteriormente iremos nos referir a esse povo como os Karajá de Xambioá.

⁵ De acordo nossos informantes *Iny* significa “nós”.

grandes aldeias que são Aldeia Xambioá, Aldeia *Wary-Lýtý*, Aldeia *Kurehê* e a Aldeia *Hawa-Tymara*. Conforme ilustra o mapa a seguir.



Figura 3: Mapa das Terra Indígena Karajá de Xambioá.
 Fonte: http://dc205.4shared.com/doc/tn_9zaS6/preview.html.
 Acesso em 15 de dez. de 2014

Ainda de acordo com Toral (1992) o povo Karajá de Xambioá habitava 240 km de percurso da margem direita do rio Araguaia, viviam com abundância de alimentação, principalmente de peixe, são considerados um povo simples e a formação da comunidade indígena se deu de modo próspero, mas devido há vários problemas de ordem externa da comunidade, principalmente o contato cada vez mais acirrado com os não indígenas, a comunidade enfraqueceu linguisticamente e as práticas de manifestações culturais foram deixadas no espaço e no tempo, ocasionado uma perda imensurável dos saberes tradicionais.

A esse contexto, Toral (1992) aponta algumas fases críticas que conduziram os Karajá de Xambioá, a situação muito distinta culturalmente dos demais povos Karajá e Javaé:

A partir do final do séc. XIX em diante, os efeitos dos choques com guarnições militares dos “presídios” construídos na região para vigiá-los e garantir a navegação,

da repressão promovida por missionários capuchinhos aliados à violenta aparição de epidemias causaram o desmoronamento de sua população e uma mudança na composição dos grupos. Cerca de aproximadamente 2.000 pessoas em 1842 declinam para 1.350 em 1887, 60 em 1940 e 40 pessoas em 1959, o número mais baixo que jamais atingiram. (TORAL, 1992, p. 26)

Todavia a redução da população foi marcada por várias situações conflituosas em que viveram por longos anos o povo Karajá, como por exemplo, as várias emboscadas preparadas pelos invasores de distintas naturezas, como as de fazendeiros, doenças, como malárias, febre amarela e outras que foram em partes contraídas por meio do contato com o não indígena.

Em meio a esses conflitos as poucas famílias Karajá de Xambioá se dividiram e passam a habitar diferentes áreas da terra “indígena” que estão ocupando. Assim na década de 1940 o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, passa então a atuar junto a esse povo, na tentativa de reuni-los em um único espaço físico e geográfico. Sendo essa área atualmente demarcada pelo Governo Federal, como área indígena Karajá Xambioá meados do século XX.

O povo Karajá Xambioá teve sua população reduzida, conforme afirma Toral (1992, p. 28), que “Cerca de aproximadamente 2.000 pessoas em 1842 declinam para 1.350 em 1887, 60 (sic); em 1940 e 40 pessoas em 1959, o número mais baixo que jamais atingiram.” O povo em questão teve o seu aumento populacional por meio dos casamentos interétnicos entre os não indígenas e os indígenas com a grande maioria do povo Guarani Mbyà. De modo que esses migrantes contribuíram para aumentar a população Karajá que já se encontrava em menor número devido aos conflitos com outras etnias e não indígenas. Como afirma Toral (1992, p. 4).

Foi a incorporação dos regionais [não indígenas] e dos Guarani que permitiu a recuperação populacional, impedindo a extinção física na década de 1960, quando os Karajá do Norte foram reduzidos a apenas 40 pessoas, devido à irrupção violenta de diversos tipos de moléstias, alcoolismo e lutas internas (TORAL, 2001, p. 4).

Para Toral (1992, p. 31), a presença de não indígenas dentro das aldeias implicou diretamente em mudanças expressivas nos seus costumes e tradições, em que esse processo teve início na década de 1970 estendendo-se aos dias atuais, visto que:

Do início de 1970 até 1982 foram contraídas 14 uniões com pessoas da região. Nessa última data viviam na aldeia nove regionais, cinco homens e quatro mulheres. Essas uniões com regionais explicam-se parcialmente em função da grande distância em relação às aldeias Karajá mais próximas (mais de 100 km rio “acima”, i.é, ao sul) e também devido às relações sempre tensas entre as famílias reunidas na aldeia “do Posto”. Se por um lado essas uniões permitiram a recuperação populacional do

grupo, por outro causaram considerável abalo na manutenção de certos aspectos da cultura Karajá do Norte. A vida ritual foi muito simplificada, restringindo-se, em 1982, à montagem de algumas fases da cerimônia de iniciação dos rapazes. A língua é falada, grosso modo, apenas pelos maiores de 15 anos. Os demais têm uma relação “passiva” com a língua: entendem, mas não falam. Mantiveram-se, no entanto, como uma comunidade discreta em meio aos núcleos regionais vizinhos, reconhecendo-se e fazendo questão de serem reconhecidos como “índios” e “Karajá.”

Essas mudanças socioculturais foram bastante expressivas, mas algumas práticas culturais desse povo ainda se mantêm, como por exemplo, os hábitos alimentares, a pesca e a captura de outros animais, como a tartaruga e a tracajá, ainda permanecem como base da alimentação e da cosmologia desse povo.

3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO POVO INDÍGENA KARAJÁ DE XAMBIOÁ

A escola dentro das comunidades é uma reivindicação dos povos indígenas, tendo em vista o contato cada vez mais próximo com o não indígena, as relações de comércio, saúde, política, economia, sustentabilidade, dentre outros, que promovem a aceção de escola em contexto de diversidade cultural. Nesse contexto, considera-se as línguas indígenas, os ritos de passagens, as manifestações místicas, as diferentes cosmológicas e de mundo externo as aldeias, as formas de subsistências baseadas, as trocas, dentre outros saberes próprios que podem desencadear elementos constitutivos para as práticas de ensino e aprendizagem nas escolas.

Para os povos indígenas, a escola, como espaço de formação e de aquisição de novos conhecimentos, deve ser diferenciada da escola do não indígena, pois a escola para este contexto deve ser específica, propiciando um ensino intercultural, que valorize os conhecimentos seculares do povo. A escola deve abrir caminhos entre as duas sociedades, as duas culturas, duas formas distintas de se organizar socialmente que são a do indígena e a do não indígena, criando condições para a circulação de outros conhecimentos, sendo esta escola também um espaço de interconexão entre as compreensões de mundo e de leituras de mundos (Brasil, 1998). A partir dessa perspectiva, D'Angelis (1997, p. 19) considera que:

As situações de “contato” diferenciadas levaram os povos indígenas no Brasil a atitudes diferenciadas de resistência e de luta. Como consequência de algumas dessas situações, em muitos pontos do Brasil agentes indigenistas se depararam com a reivindicação de comunidades indígenas expressa, simplificada, na fórmula: queremos escola para nossos filhos. As respostas a reivindicações desse tipo também foram variadas: em muitos casos, agentes indigenistas (e/ou agências indigenistas e/ou missionários) não se preocuparam em investigar o que os índios queriam dizer, ou o que de fato estavam desejando obter quando pediam escola; em outros casos, os agentes procuraram ser críticos em relação a isso, buscando desvendar o significado de escola na formulação indígena, mas esqueceram-se de ser críticos com relação ao significado de escola para si mesmo; finalmente, outros questionaram-se sobre os dois aspectos.

A esse contexto de reivindicação educativa a comunidade indígena Karajá de Xambioá teve sua primeira escola indígena na aldeia Xambioá. Destacando que os primeiros professores dessa escola eram não indígenas. Esses professores tinham uma formação religiosa, ou seja, pertenciam há uma família missionária que havia se mudado para aldeia Xambioá, por volta do ano de 1950. Todavia, esse ensino, cujos objetivos eram a doutrinação religiosa dos indígenas perdurou por alguns anos, até a constituição e regularização da Escola Indígena Manoel Achurê, conforme consta na Resolução de nº 78, de 20 de agosto de 2007, que segundo: “Ato público de decreto de criação de nº1.196 de 28 de maio de 2001; no

entanto, iniciou suas atividades em 1986. Até o ano de 2006 não se registrava, documentava quase nada”.

Em meio a tantas dificuldades com o ensino, devido à escola ser monolíngue onde apenas ensinava a língua portuguesa e o ambiente escolar precário, sendo uma comunidade que apesar do seu contato com o não indígena e os vários impactos que tiveram, contudo entres algumas famílias ainda se mantinham viva a língua materna, praticando em casa com suas crianças e outras famílias, para que os seus conhecimentos tradicionais não adormecessem, em especial a sua língua materna. Atualmente, na comunidade indígena Karajá de Xambioá, apenas os mais velhos são falantes da língua *Iny Rubè*. Mas, essa língua encontra-se em processo de revitalização linguística.

A comunidade conseguiu ter a sua primeira professora bilíngue, fugindo em certa medida dos padrões de sua cultura onde a mulher tem o dever de cuidar da sua família. Em tempos passados, as mulheres Karajá de Xambioá não trabalhavam fora de casa, apenas cuidavam das tarefas familiares. Com o tempo, as mulheres passaram a ocuparem outros espaços para além da casa familiar⁶.

A partir dessa conjectura educativa, os indígenas Karajá de Xambioá passam a cursar os cursos de formação de professores, como por exemplo, primeiramente, o Magistério Indígena, ofertado pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins – SEDUC, fato que propiciou o ingresso de outros indígenas como professores. Damos destaque dentre alguns professores que fizeram história na educação escolar indígena Karajá de Xambioá o professor capitão Manoel Achurê. Além desse professor, o povo Karajá Xambioá contou com um professor bilíngue que veio da Ilha do Bananal para contribuir na revitalização da língua materna.

Da necessidade de formação para o indígena professor para atuar no ambiente escolar, ou seja, na sala de aula da escola indígena e para com os alunos indígenas, Grupioni (2006, p. 24), destaca que:

A percepção da importância de que a escolarização formal de alunos indígenas fosse conduzida pelos próprios índios começou a se instalar, no Brasil, somente a partir da década de 70, época em que os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas foram implementados por organizações não-governamentais. Esses poucos programas pioneiros, no entanto, fizeram escola e rapidamente começaram a surgir, em todas as regiões do país, mais e mais programas de formação para o Magistério Indígena. Durante a década de 80 e 90, um conjunto de medidas legais fez com que as questões que envolvem a Educação Escolar Indígena passassem a

⁶ Para maiores informações sobre vide o Trabalho de Conclusão de Curso, de Maria do Socorro Cutiaru Karajá, *O papel da mulher na cultura Karajá - Xambioá*, defendido em 2012, disponível na biblioteca do Campus Universitário de Araguaína.

fazer parte do rol de responsabilidade do Estado, hoje vários dos Programas de Formação de Professores Indígenas são geridos por secretários estaduais de educação.

Dadas as políticas públicas de formação do indígena professor, o curso de Graduação que a Universidade Federal de Goiás – UFG - oferta o curso de Graduação em Licenciatura Intercultural para os professores indígenas do Estado do Tocantins. Tendo o primeiro processo seletivo no ano de 2012. Os professores selecionados para cursarem a Graduação tiveram e ainda têm que se deslocarem de suas aldeias nos períodos de férias escolares (julho e janeiro, as vezes se adentrando ao mês de fevereiro) conforme a carga horária das disciplinas previstas para o semestre letivo. O curso prevê dois momentos de aprendizagem: um que ocorrem na UFG e outro nas comunidades indígenas.

Nesse contexto de formação para atuação do indígena como professor, o povo Karajá de Xambioá tem a maioria dos professores formados em Magistério Indígena, Graduação na Licenciatura Intercultural, Formação em outros cursos de Graduação ofertados pela Universidade Federal do Tocantins-UFT. Na busca pelo aprimoramento da profissão docente muitos professores estão cursando a Especialização, que está sendo ofertada pela UFT.

Dentre os professores graduados destacamos dois professores formados pela Universidade Federal do Tocantins nas áreas de Licenciatura em Geografia que ingressaram pelo Sistema Universal de Cotas para Indígenas. Na época de ingresso desses professores as discussões sobre o Sistema de Cota para Indígenas, como acesso à Universidade ainda estavam no começo, as lutas foram travadas em âmbito nacional, muitos discutiam a favor, outros contras, mas finalmente o bom senso prevaleceu. Temo outra professora formada também pela UFT, com Licenciatura em História, que ingressou na Universidade pelas Políticas Públicas de Ações Afirmativas. Ambos os professores estão atuando nas escolas indígenas Karajá de Xambioá.

Nesse sentido, as escolas indígenas Karajá Xambioá vêm galgando o seu espaço entre o não indígena há muitos anos, mais não se resumem apenas em um ambiente físico localizado em um espaço qualquer ou apenas institucional. Mais sim, por favorecer uma educação escolar face aos pressupostos presentes e necessários para uma formação cidadã, autônoma e de gestão participativa de todos os membros da comunidade de modo que todos possam desenvolver ações em conjunto para uma melhor educação escolar indígena. A esse espaço de formação que ocorre entre os professores indígenas, a escola, a comunidade e a aprendizagem, D'Angelis (1995, p. 139-140) sugere que:

Ao analisarmos, portanto, os limites e as possibilidades de autonomia das escolas indígenas devemos analisar os diferentes campos de exercícios dessa autonomia, ou seja, dessa faculdade de se reger por leis próprias. Esses campos de exercícios são de três ordens: o campo didático-pedagógico, o campo administrativo-financeiro e o campo institucional. Quando à primeira, ou seja, autonomia didática-pedagógica, há hoje um relativo consenso quanto à necessidade de definição de ritmos, conteúdos e metodologias apropriados à cultura e outras características peculiares de sociedades indígenas diferenciadas. A própria Constituição Brasileira garante aos índios no seu artigo 210, a utilização de suas “línguas e seus processos próprios de aprendizagem do ensino escolar”, o que implica desenvolver currículos, programas, processos de avaliação, material didático e calendário escolar diferenciado e adequados a cada comunidade indígena.

Assim, a escola não pode ser um ambiente homogêneo e sim heterogêneo de modo que possa espelhar a cultura da comunidade em que ela está inserida, a dos alunos, dos professores, dentre outros que compõem a escola, além de fomentar os diferentes diálogos interculturais e os conflitos linguísticos que também devem ser vistos, discutidos e refletidos como aprendizagem. Embora as diferentes línguas, as diferentes culturas, os diferentes graus de inclusão da sociedade tivessem que ter práticas curriculares distintas nas escolhas dos conteúdos e também como esses conteúdos serão ministrados, para que possamos abarcar na relação tríplice ensino e aprendizagem o que chamamos de diversidade educativa.

É nessa perspectiva que os indígenas Karajá de Xambioá idealizam a educação escolar para as suas crianças, jovens e adultos. Atualmente o povo Karajá de Xambioá conta com quatro escolas distribuídas entre as quatro aldeias que são as seguintes: Escola Estadual Indígena Manoel Achurê, Localizada na aldeia Xambioá, Escola Estadual Indígena Tayná Hak̄y, na aldeia Warilyty, Escola Estadual Indígena Waxiho Bedú, na aldeia Kurehe, Escola Pública Estadual CEMI Karajá na aldeia Warilyty.

Escola Estadual Manoel Achurê oferece o Ensino Fundamental e Educação Indígena procurando trabalhar a parte cultural e artística da comunidade e na área de linguagem e códigos e o estudo da língua Karajá, horário matutino e vespertino. O ambiente escolar conta com a seguinte infraestrutura física e de atendimento aos alunos: água filtrada advinda do poço artesiano, energia da rede pública, não possui esgoto, possui três salas de aulas, sala da diretoria, sala de professores, cozinha, banheiro fora do prédio, sala da secretaria e despensa, são fornecidos merenda escolar para os alunos.

Os aparelhos tecnológicos são os seguintes: TV, DVD, quadro de giz, retroprojetor. O quadro de professores é formado por nove, sendo todos indígenas, com formação em Licenciatura Intercultural Indígena pela UFG, e conta com um total de sessenta e cinco alunos, regularmente matriculados.

Escola Estadual Indígena *Tayná Hak̄y* oferece o Ensino Fundamental e Educação Indígena procurando trabalhar a parte cultural e artística da comunidade e na área de linguagem e códigos e o estudo da língua Karajá, no horário matutino e vespertino. O ambiente escolar conta com as seguintes infraestrutura física e de atendimentos aos alunos: água filtrada advinda do poço artesiano, energia da rede pública, possui fossa, possui duas salas de aulas, sala da diretoria, cozinha, banheiro fora do prédio, são fornecidos merenda escolar para os alunos. Os aparelhos tecnológicos são os seguintes: TV, DVD, quando de giz, retroprojeto, impressora e um computador para o uso administrativo. O quadro de professores é formado por cinco, sendo todos indígenas, com formação em Licenciatura Intercultural Indígena pela UFG e um professor formando em Licenciatura em Geografia pela UFT e conta com um total de trinta alunos matriculados.

Escola Pública Estadual Indígena *Waxiho Bedú*, o Ensino Fundamental e Educação Indígena procurando trabalhar a parte cultural e artística da comunidade e na área de linguagem e códigos e o estudo da língua Karajá, no horário matutino e vespertino. O ambiente escolar conta com as seguintes infraestrutura física para atender aos alunos: água filtrada, água de poço artesiano, energia da rede pública; não possui esgoto, possui três salas de aulas, mas só se utiliza duas, sala da diretoria, cozinha, banheiro fora do prédio; a merenda escolar é fornecida aos alunos. Os aparelhos tecnológicos são os seguintes: TV, DVD, quadro de giz, retroprojeto, impressora, um computador para o uso administrativo. O quadro de professores é formado por sete professores, sendo todos indígenas, com formação em Licenciatura Intercultural Indígena pela UFG, e conta com um total de quarenta e cinco alunos matriculados.

Escola Pública Estadual CEMI Karajá, oferece o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Indígena procurando trabalhar em arte e parte cultural e artística da comunidade e na área de linguagem e códigos e o estudo da língua Karajá, no horário matutino e vespertino, o ambiente escolar conta com as seguintes infraestrutura física e de atendimentos aos alunos: água filtrada, água de poço artesiano, energia da rede pública, fossa, possui três sala de aulas, sala da diretoria, laboratório de informática que não teve um técnico especializados por isso os computadores nunca fórum utilizados, cozinha, banheiro fora do prédio, despensa, é fornecida merenda escolar para os alunos. Os aparelhos tecnológicos são os seguintes: TV, DVD, quando de giz, antena parabólica, retroprojeto, impressora, aparelho de som, dez computadores para o uso dos alunos, um computador para o uso administrativo. O quadro de professores é formado por seis, sendo que cinco são indígenas, com formação em

Licenciatura Intercultural Indígena pela UFG, e apenas o professor de matemática que é não indígena, e conta com um total de trinta alunos matriculados.

De acordo com a nova da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), que traz em seu corpo legal artigos específicos para a educação escolar indígena, é resguardado às escolas indígenas um ambiente diferenciado, onde se deve ter um currículo também distinto das outras escolas no geral, dando a escola indígena a oportunidade de promover o ensino intercultural com base no bilinguismo, no uso das manifestações socioculturais em sala de aula.

Assim, as escolas indígena Karajá de Xambioá trabalham com a perspectiva intercultural, em particular, um currículo próprio para educação indígena que venha a explorar e desenvolver as atividades culturais e artísticas da comunidade, valorizando o uso da linguagem e seus códigos, dando destaque ao estudo de revitalização da língua Karajá *Iny Rubè*, estabelecendo o elo do ensino diferenciado e bilíngue face ao regimento escolar. Este processo que está em construção, uma vez que a elaboração deste documento depende da contribuição de todos os membros comunidades indígenas e da SEDUC.

A escrita atualmente faz parte do universo indígena, sendo de certo modo um meio de luta para a defesa dos seus direitos e cidadania. De todo modo, a transmissão dos saberes orais vem sendo cada vez mais ameaçada pelas transformações em decorrência do contato com os colonizadores, mas que ainda ocorrem nos dias de hoje, pela imposição da cultura do não índio e até mesmo por conflito interno dentro das suas próprias comunidades.

3. UMA REFLEXÃO ETNOMATEMÁTICA NA E PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KARAJÁ DE XAMBIOÁ

Toda sociedade produz o seu próprio conhecimento de acordo com o seu cotidiano e suas necessidades. Esse conhecimento é gerado em diferentes espaços físicos, geográficos, por diferentes pessoas através de suas necessidades e perspectivas de vidas futuras.

D'Ambrosio ao teorizar o Programa de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática considerou os diferentes conhecimentos que foram produzidos em diferentes épocas e civilizações, povos indígenas, trabalhadores rurais e urbanos, feirantes. Desse processo de produção o autor pautou-se no ser humano como feitor e aprendiz do seu próprio saber e fazer que conhecemos hoje como conhecimento. Assim, “todo conhecimento é resultado de um longo processo cumulativo de geração, de organização intelectual, de organização social e de difusão, naturalmente não-dicotômicos entre si” (D'AMBROSIO, 2005, p. 18). Nesse sentido, quando falamos de cultura a partir dessa conjunção de características, temos que entender e analisar os saberes e práticas que são produzidas por diferentes culturas, cujos métodos ainda são bastante questionados, particularmente, o matemático, vivenciado e praticado no cotidiano de pessoas de contexto de diversidade. Esse conhecimento tem distintas formas culturais e crenças para desenvolver seus saberes que posteriormente são ditos pelos meios educativos como conhecimentos, que por alguns ramos das Ciências são chamados de emergentes, vulgar, sem validade, senso comum.

Para abarcar esses saberes, e não conhecimentos, a Educação Matemática e a Etnomatemática vem desenvolvendo estudos e pesquisas nos contextos de diversidade cultural. D'Ambrósio (2005, p.17), aponta que estes conhecimentos têm sido:

[...] o grande motivo do programa de pesquisa que denomino de Etnomatemática que tem como um dos objetivos o de é procurar entender o saber/fazer matemática ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidade, povos e nações.

Nessa perspectiva, as pesquisas em Etnomatemática nesses contextos têm o intuito de entender o saber e o fazer matemático em distintas comunidades de prática, povos e nações. E, ainda, como reforça Monteiro (2001):

Em geral, o termo “Etnomatemática” está relacionado a conhecimentos presentes nas práticas cotidianas de diferentes grupos. Esses conhecimentos não são isolados: integra-se ao cotidiano, possuindo um aspecto abrangente. Na maioria das vezes, seu uso está aliado à solução de problemas, que é pensada dentro de um conjunto de

valores, crenças e saberes que lhe dão significado, não havendo, assim, na resolução desses problemas, uma preocupação disciplinar, pois. (Monteiro, 2001, p.46)

Esse novo conceito em educação, que está entrelaçada e enraizada no saber tradicional da sociedade, em práticas culturais, se consolida em agosto de 1984, no quinto Congresso Internacional de Educação Matemática, em Adelaide, Austrália. De acordo com D'Ambrósio (1996), a Etnomatemática não é uma metodologia de ensino, pois é muito amplo o seu campo de atuação e aprendizagem, envolve muitos artefatos e mentefatos que foram construídos milenarmente, sendo então a Etnomatemática caracterizada como um Programa, de modo que este Programa tenha em si e na sua configuração teórica e prática:

A abordagem a distintas formas de conhecer é a essência do programa etnomatemática. Na verdade, diferentemente do que sugere o nome, etnomatemática não é apenas o estudo de “matemática das diversas etnias”. Para compor a palavra etnomatemática utilizei as raízes tica, matema e etno para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (tica) de explicar, de entender, de lidar e de conviver (matema) com distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (etno). (D'Ambrósio, 1996, p.111)

O Programa de Pesquisa em Etnomatemática tem, por sua vez, um campo abrangente de pesquisa. Tendo em si a finalidade de entender o saber/fazer matemático em toda a história da humanidade, ou seja:

Dentre as distintas maneiras de fazer e de saber, algumas privilegiam comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir e, de algum modo, avaliar. Falamos então de um saber/fazer matemático na busca de explicações e de maneiras de lidar com o ambiente imediato e remoto. Obviamente, esse saber/fazer matemático é contextualizado e responde a fatores naturais e sociais. (D'AMBROSIO, 1996, p. 22)

Esse saber/fazer é próprio de cada cultura. O conhecimento é motivado de acordo com a sua necessidade de resposta a situações e problemas distintos, ou seja, dependente do seu contexto natural. Dessa maneira, a Etnomatemática que os povos indígenas vêm desenvolvendo e no caso deste estudo os Karajá de Xambioá, relacionam-se com as atividades culturais no ambiente escolar, enquanto espaço formativo e nas salas de aulas de modo transversalizar o ensino e aprendizagem dos alunos. Isso ocorre não só na disciplina de matemática, mas também nas demais disciplinas que compõem o currículo.

Das atividades elucidativas que ocorrem nas escolas investigadas podemos citar como exemplo dessas ações em sala de aula o ensino dos números do povo *Iny*, que não tem uma representação numérica como as do nosso sistema matemático de símbolos, no qual o

valor está diretamente ligado a posição que o algarismo ocupa em relação ao número. Da necessidade de contar, escrever e quantificar numericamente, os povos indígenas têm o seu sistema de contagem próprio, porém a constituição dos números de matrizes indígenas a princípio podemos dizer que trata de um estudo de palavras, e não de símbolos matemáticos.

A essa constituição numérica, o povo Karajá como um todo tem o seu sistema de contagem baseada na quantidade/contagem de dedos que tem nas mãos. Em razão disso, eles contam todos os dedos das mãos e, quando acabam, contam os dedos dos pés e então diz que uma pessoa vale vinte. Para a matemática escolar, essa contagem tem a base no sistema de contagem de vinte em vinte. De acordo com Ferreira citando alguns autores:

Algumas línguas que utilizam esse sistema, como Karajá (macro-jê; Alford, 1987; Karajá, Fortune e Fortune, 1989), rikbaktsá(macro-jê; Boswood, 1978), urubu-kaapor(tupi-guarani; Kakumsa, 1988), kadiwéu (guaicuru; Griffiths, 1975), karitiana(arikém; Landin, 1983) tikuna (isolada; Anderson, 1958), makuxi (karib; Williams, 1932), parecis(aruak; Rowan c.p, 1995) e o dialeto Hohôdene da língua baniwa de Içana(aruak; Aikhenvald c.p, 1995). Rodrigues (1942) descreve o dialeto kipeá da língua kiriri(macro-jê) também como língua vigesimal. (Ferreira, 2002, p. 260)

Os números *Iny* não têm um significado para os seus nomes dos números e o seu sistema numérico vai até cem. De acordo com Ferreira (2002):

Todas essas línguas têm palavras distintas para os numerais de um a cinco. Em todas, o termo para cinco significa “nossa mão”, “todos os dedos da mão”, ou “o fim da mão”. Daí para frente, usa-se a outra mão para contar até dez: “cinco mais um (dedo)”, “cinco mais dois” etc. Todos os termos para o numeral dez referem-se às mãos ou aos dedos das mãos. Os sistemas vigesimais dessas línguas são quinários, pois os numerais maiores do que cinco compõem-se dos mesmos cinco termos, e o numeral dez é considerado a combinação de “cinco mais cinco” (mão mais mão). (Ferreira, 2002, p. 261)

Dessa forma o sistema numérico até vinte são os seguintes, inatxi, inatão, inaubiòwa, iruure, debò-ò sòhòji, debò-ò inatxi, debò-ò inatão, debò-ò iruure, debò-ò inaubiowa, debò-ò sòhòji ròhòremy, debò-ò inatxi ròhòremy, debò-ò inatão ròhòremy, debò-ò inaubiòwa, debò-ò ituemy, waa sóhóji, waa inatxi, waa inatão, waa inaubiwa, waa irruure, waa sòhòji ròhòremy, waa inatxi ròhòremy, waa inatão ròhòremy, waa inaubiowamy ròhòremy, waa ituemy.

Nesse sentido, o saber matemático desse povo se faz presente no seu cotidiano e é o suficiente para supri suas necessidades diárias no interior das aldeias e são tão importantes quanto à matemática do branco (não indígena). D’Ambrósio (1996) reforça essa aprendizagem e vivência Etnomatemática em contextos indígenas ao destacar que:

A etnomatemática do indígena serve, é eficiente e adequada para muitas coisas – de fato muito importante – e não há por que substituí-la. A etnomatemática do branco serve para outras coisas igualmente muito importantes e não há como ignorá-la. Pretender que uma seja mais eficiente, mais rigorosa, enfim melhor que a outra é, se removida do contexto, um a questão falsa e falsificadora. (D'AMBROSIO, 1996, p. 118)

Dessa forma se faz necessário em estudos futuros a realização de atividades teóricas e práticas juntos aos professores e demais indígenas para que possamos reorientar o ensino e aprendizagem da matemática escolar balizadas por atividades investigativas na cultura para que a escola indígena seja de fato uma escola diferenciada, intercultural, bilíngue e com diferentes aprendizagens matemáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui empreendido não pretendeu esgotar a complexa realidade que envolve o povo Karajá de Xambioá, particularmente o ensino e aprendizagem das matemáticas. Contudo, constituiu-se numa tentativa de documentar ao que foi possível ser compreendido e publicitados neste texto.

Nessa perspectiva configurou-se em nossas informações recolhidas na comunidade que a educação escolar indígena vivencia sucessivos emaranhados didáticos e pedagógicos que permeiam a construção de uma educação diferencia, intercultural, bilíngue/multilíngue.

Ao decorrer dos tempos a comunidade alcançou proporções expressivas, em torno de interesses comuns, tanto no seu sistema sociopolítico e econômico quanto na educação, com o aumento de três escolas indígenas na área Karajá de Xambioá, abrangendo assim toda a comunidade, onde se tem todas as crianças matriculadas. A educação escolar na comunidade visa não apenas garantir à sua população sobrevivência, digna mas o reconhecimento de seus direitos, enquanto cidadãos neste país de distintas formas de expressão de indiferença ao outro.

Nesse sentido, abordamos a Etnomatemática em seus aspectos teóricos e práticos como um Programa, bastante relevante que ousa enfrentar alguns dos mais importantes problemas educacionais da atualidade, como a transdisciplinaridade, a globalização e o multiculturalismo. Procura-se entender, através desse programa, as diferentes realidades com a utilização dos diversos métodos que os distintos povos desenvolvem para encontrar explicações para suas situações problemas do cotidiano, com a finalidade de aumentar o entendimento do mundo, sendo o espaço e tempo de cada cultura.

Dessa forma, almejamos também ser possível a elaboração de uma ação pedagógica intercultural que ela seja também capaz, de estimular no estudante o desejo de aprender, de pesquisar, e ainda de buscar a sua cidadania mais próxima da sua realidade.

Os estudos etnomatemáticos partem do princípio de que não existe apenas uma matemática com caráter universal, civilizacional, mas sim diversas expressões matemáticas que emergem em culturas particulares e únicas, e que nelas encontram sentidos para matematizar os saberes. Decorrente desse pressuposto, considera-se que para ensinar matemática é preciso contextualizar as aprendizagens nos quadros culturais, sociais e étnicos.

Assim, o registro etnográfico apresentado, longe de representar dados acabados sobre a comunidade e os seus saberes seculares, deixa-se aqui um espaço aberto para possíveis trabalhos. Sendo então, apresentamos apenas um ângulo de uma realidade multifacetada, que

se apresenta ao observador, e que se espera colaborar para a crescente consolidação de uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural.

REFERÊNCIAS

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 110 p.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática da teoria à prática**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. 120 p.

MONTEIRO, A; JUNIOR, G. P. **A Matemática e os temas transversais**, São Paulo: Moderna, 2001, p. 160.

RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M. C. S; FERREIRA, R. **Etnomatemática: papel, valor e significado**. 2.ed. Porto Alegre: Moderna, 2006, p. 287.

TORAL, ANDRÉ A. **Cosmologia e Sociedade Karajá**. 1992. 280 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1992.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Ideia matemática de povos culturalmente distintos**. São Paulo: Global, 2002, p. 336.

FUNARI, P. P; PINAÓN, A. **A Etnomatemática indígena na escola subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2011, p.121.

